



DESARROLLO DE ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS ESCRITAS EN NIÑOS DE TERCERO A QUINTO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA



Investigadores

VLADIMIR NÚÑEZ CAMACHO

ARMANDO MORA BUSTOS

Asesores

LIGIA OCHOA SIERRA

RUBÉN FLÓREZ ARCILA

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP
SANTAFÉ DE BOGOTÁ, NOVIEMBRE DE 1999

Inventario IDEP 164

TABLA DE CONTENIDO

(st	CENTRO DE SOCUMENTALION	<u>,</u>
A sit of the state	CENTRO DE 및 COUMENTACION을 등	
1/3	JOHD ED	Pág.

INTRODUCCIÓN	Allea Oziv	Pag 1
2. PERSPECTIVA TEÓRICA		3
2.1 LAS NOCIONES DEL DISCURSO, ARGUMENTACIÓN Y	ACTO	
DE HABLA	•	3
2.2. EL DISCURSO Y LA ARGUMENTACIÓN		4
2.3 COMPONENTES ARGUMENTATIVOS		8
2.4 LA ARGUMENTACIÓN COMO ACTO DE HABLA		11
2.4.1 CONDICIONES PARA LA ARGUMENTACIÓN COMO A	СТО	
DE HABLA		16
2.4.2 ESTRUCTURA DEL ACTO DE HABLA ARGUMENTATIV	VO	17
2.5 GRAMÁTICA ARGUMENTATIVA		20
2.6 ARGUMENTACIÓN Y COGNICIÓN		21
2.7 OPERACIONES DIDÁCTICAS		25
2.8 LA MEMORIA Y LA PRONUNCIATIO O ACTIO		31
3. ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS	;	33
3.1 EDUCACIÒN, ESCUELA Y DINÁMICA SOCIAL		35
3.2 QUÈ ES EL APRENDIZAJE		37
3.3 LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EL APRENDIZAJE	1	39
3.4 LA PEDAGOGÍA		40
3.5 LA INTERDISCIPLINARIEDAD		42
3.6 LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN		44
3.7 DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN EN LENGUAJE		48
3.8 EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN		51
3.9 LA EVALUACIÓN		58
4. PROCESO DIDÁCTICO		60
4.1 EL DISEÑO METODOLÒGICO		61

4.1.1 PRIMERA FASE	61
4.1.2 SEGUNDA FASE	65
4.1.3 TERCERA FASE	71
5. PROPUESTA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA PARA	
DESARROLLAR ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS	
EN NIÑOS DE TERCERO A QUINTO GRADO DE	
EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	73
6. VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA	142
6.1 ANÀLISIS DE LA PRIMERA FASE	142
6.2 ANÀLISIS DE LA SEGUNDA FASE	157
6.3 ANÀLISIS DE LA TERCERA FASE	159
7. CONCLUSIONES	170
BIBLIOGRAFÍA	174

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objeto, por una parte el análisis de los modos de argumentación escrita producidos por niños de tercero a quinto grado de educación básica primaria en tres escuelas del Distrito Capital, y por otro lado desarrollar, implementar y validar una propuesta pedagógica conducente al mejoramiento de las formas de argumentación escrita de estos mismos niños.

1....

El interrogante que guió este trabajo y alrededor del cual se estructuró el mismo fue: ¿cómo cualificar procesos argumentativos escritos en niños de tercero a quinto grado de educación básica primaria en tres escuelas del Distrito Capital de la república?. El enfrentarnos a la solución del anterior interrogante nos presuponía conocer en primer lugar los modos de argumentación escrita utilizados por los niños (cuáles son sus niveles de argumentación) y en segundo lugar, determinar cuáles estrategias lingüísticas posibilitan el desarrollo de procesos argumentativos complejos.

A título de hipótesis consideramos que todo ser humano y en especial los niños pueden desarrollar procesos complejos de pensamiento, como los relacionados con la argumentación, no sólo por las capacidades cognoscitivas que tienen sino por el hecho de que el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo. De comprobarse esta hipótesis se cuestionaría la afirmación de que la argumentación es exclusiva de ciertos tipos discursivos (por ejemplo los científicos) y serviría, parcialmente, de evidencia para postular que todos los hechos de la lengua son argumentativos en tanto justifican una visión de mundo.

Una de las tareas de la lingüística moderna es dar cuenta de la configuración de todo acto discursivo que responde a situaciones específicas particulares y en las cuales dos o más interlocutores ponen en funcionamiento un conjunto de estrategias argumentativas que hacen posible y cohesionan la interacción social. Con base en este supuesto pretendemos, entonces, hacer un estudio que posibilite el desarrollo de complejos procesos argumentativos escritos en niños y validar la propuesta didáctica elaborada para ello.

Mi.

Finalmente, deseamos expresar nuestros agradecimientos a todos aquellos que colaboraron en la realización de esta investigación, especialmente al Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP, sin cuyo apoyo financiero este trabajo no hubiera sido posible.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA

2.1 LAS NOCIONES DE DISCURSO, ARGUMENTACIÓN Y ACTO DE HABLA

Este estudio se inscribe en un marco teórico que considera la actividad discursiva de los niños como un acto de habla argumentativo. De esta forma abandonamos las concepciones de la lengua centradas en los sistemas formales para postular la actividad del sujeto a través de la palabra. Por esto nos hemos propuesto, desde el punto de vista teórico, asumir el lenguaje y la lengua como procesos de naturaleza cognitiva y social.

Conscientes de que una aproximación teórica disciplinaria, por muy novedosa que esta sea, no puede dar cuenta del complejo mundo de la realidad mediada por el lenguaje en la escuela, por esto hemos optado por una propuesta interdisciplinaria que pone de manifiesto la complejidad de la argumentación de los niños en la escuela y en la cotidianidad de la vida.

Para nuestra investigación hemos partido de la reflexión analítica y crítica de los enfoques lingüísticos y hemos optado por una perspectiva de la argumentación desde el discurso, es decir como una actividad humana y un acto de habla complejo que supone el hacer compartir al interlocutor una visión de mundo.

www

Por esta razón, este estudio enfatiza sobre las relaciones entre discurso y argumentación, en tanto actividades estructurales y dinámicas que configuran mundos posibles (argumentar no es demostrar, es una constante representación de mundos que un sujeto construye para otro). Es en esta perspectiva en la que se inscriben los trabajos de Van Dijk, Vignaux, Perelman y Bajtín.

July 1

Dada la complejidad de la propuesta es necesario que el lector tenga en cuenta algunas consideraciones teóricas que formulamos a continuación para hacer más legible la interlocución con este estudio.

2.2 EL DISCURSO Y LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación es una actividad humana compleja que supone mucho más que la sólida justificación y refutación ya que se trata de hacer compartir a otro una visión. Según el economista Mc. Closkey la capacidad argumentativa que tenemos de conversar continuamente probandonos unos a otros, descubriendo nuestras proposiciones ocultas, cambiando nuestras ideas porque hemos escuchado las voces de nuestro compañero, caracteriza y posibilita la interacción comunicativa.

Convencer a otro o dejarse convencer no es un acto de manipulación o engaño sino "un modo de vida" y de convivencia, que se logra únicamente a partir de una relación dialógica y de una indagación mutua.

"Yo diria que una argumentación existe permanentemente como una representación que un sujeto construye para otro. No es asombroso entonces que el dominio discursivo aparezca como un medio de aproximación privilegiado".

En tanto los actos verbales argumentativos tienen por objeto demostrar lo que los hombres creen y desean que sea creído, sólo son posibles en una sociedad que admita un mínimo de libertades intelectuales, en donde no haya coacción, es decir, en donde se pueda elegir. "Sólo la existencia de una argumentación que no sea apremiante, ni arbitraria, le da sentido a la libertad humana²

¹VIGNAUX, Georges. La argumentación: ensayo de lógica discursiva. Pág. 44.

² PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS, T. Tratado de argumentación: la nueva retórica. Pág. 773.

Tanto el conjunto de argumentos que una sociedad tiene por válidos como aquellos que no acepta permiten caracterizar dicha sociedad e identificar la posición que asume ante el mundo y la mirada que tiene de él.

Un proceso argumentativo está constituido por un conjunto de razones que conforman un sistema conceptual, dentro del cual cada uno de ellos adquiere significación y relevancia. La coherencia de este sistema se logra si los conceptos, definiciones, hechos, hipótesis y términos utilizados son compatibles. Quien argumenta se apoya en juicios, evidencias, opiniones, principios establecidos, experiencias personales o de otras personas, etc.

Hay una estrecha relación entre la argumentación y la demostración. Sin embargo, los límites entre ambas están bien demarcados. Cuando se enuncian los axiomas y se formulan las reglas de deducción en un sistema formal, lo único que es necesario hacer es aplicarlas correctamente para demostrar los teoremas de un modo concluyente. Cuando la demostración es correcta, es preciso admitir la veracidad del axioma, del teorema y del resultado obtenido, así como la coherencia del sistema. En la argumentación, al contrario, se suministra un conjunto de razones más o menos fuerte y más o menos pertinente pero que pueden, en algunas ocasiones, a partir de un mismo punto de partida, llevar a conclusiones diferentes e incluso opuestas.

Los argumentos pueden reforzarse pero también combatirse y generalmente, frente a las razones de una tesis se pueden oponer otras en sentido contrario.

"Mientras los razonamientos demostrativos y las inferencias formales son correctos o incorrectos, los argumentos y las razones que se dan en contra de una tesis son más o menos fuertes y hacen variar le intensidad de la adhesión del auditorio".³

Mientras que la demostración es necesaria, la argumentación sólo es probable. La argumentación supone siempre la existencia de conocimientos que le sirven de base: se

argumenta sobre lo que se conoce, y la calidad de la argumentación permite valorar la calidad de ese conocimiento. En consecuencia, la habilidad de la argumentación se forma y desarrolla tanto en el proceso en el que se adquiere un conocimiento como en el que se aplica usa o demuestra. El uso de la argumentación contribuye a la construcción, consolidación, profundización y asimilación consciente del conocimiento al exigir de los estudiantes una toma de posición ante lo conocido.

Una teoría de la argumentación es una subteoría de una teoría más amplia del discurso. De ahí que propiedades generales de éste sean aplicables a aquellas, es decir, el discurso argumentativo comparte propiedades con otros tipos discursivos.

Dentro de este ámbito de caracterización asumiremos el discurso como un fenómeno observable formado por un acto de habla o una serie lineal de enunciados determinados bajo condiciones de cohesión y coherencia.

La función esencial del análisis discursivo deberá ser, compartiendo la propuesta de Ducrot, interpretar las producciones lingüísticas. Esta interpretación: "consiste en reconocer en ellas (las producciones lingüísticas) actos, y este reconocimiento se efectúa asignando al enunciado un sentido que es un conjunto de indicaciones sobre la enunciación" (Ducrot, 1986)

La argumentación está dirigida hacia la aceptación de un punto de vista. Pretende el cambio o la reafirmación de un sistema de creencias y valores en el interlocutor. Este propósito comunicativo se realiza por medio de proposiciones estratégicas que están construidas para ser aceptadas por el lector o escucha.

De acuerdo con su función persuasiva, una de las tareas de la teoría de la argumentación es describir y explicar un número de estrategias o estructuras específicas que el discurso debe tener para ser catalogado como argumentativo.

³ PERELMAN, CH. La lógica jurídica y la nueva retórica. Pág. 144

También es tarea de esta teoría el análisis funcional de las representaciones sociales debido a que a través de estrategias argumentativas se suelen expresar estructuras de conocimiento o creencias ya existentes, sean éstas generales o particulares, con el fin de reproducirlas y fijarlas sólidamente. Así, dichas estrategias cumplen una función ideológica en la medida en que actúan sobre las creencias, normas y valores socioculturales básicos, pues se argumenta fundamentalmente desde la posición que se tiene como miembro de un grupo.

Las anteriores consideraciones nos permiten entender como discurso argumentativo escrito aquel en el que a partir de una determinada ubicación el sujeto del conocimiento expresa una opinión o una posición sobre un tema polémico con el propósito de lograr o acrecentar la adhesión de un auditorio a través de un medio gráfico.

Todo acto comunicativo escrito es complejo y multideterminado porque impone exigencias simultáneas sobre el escritor. Estas exigencias incluyen demandas sobre el contenido, el propósito y la estructura del texto. Es así como Van Dijk describe la estructura semántica de un discurso (texto hablado o escrito con una función comunicativa clara) como una totalidad compuesta por tres niveles: Microestructura, o conjunto de proposiciones que aparecen de manera lineal en el texto y que establecen relaciones entre sí de tipo causal, temporal, final, etc.; Macroestructura, o estructura que caracteriza al texto como un todo. Está formada por un conjunto de proposiciones y macroproposiciones que subyacen en el discurso y que reflejan los temas y/ o asuntos más generales e importantes del discurso; y Superestructura o esquema de un texto que lo diferencia de otro tipo de texto. En términos de superestructura, un texto argumentativo tiene tres categorías como mínimo: la tesis, los argumentos y la conclusión. En relación con la fuerza ilocutiva, el discurso argumentativo consiste en que a partir de una determinada ubicación el sujeto del conocimiento expresa una opinión o una posición sobre un tema con el propósito de lograr o acrecentar la adhesión de un auditorio.

Pragmáticamente, la argumentación está dirigida hacia la aceptación de un punto de vista. Pretende el cambio o la reafirmación de un sistema de creencias y valores en el interlocutor. Este propósito comunicativo se realiza por medio de proposiciones estratégicas que están construidas para ello.

2.3. COMPONENTES ARGUMENTATIVOS

En una argumentación entran en juego cuatro aspectos:

1. En cuanto al tema.

La argumentación surge de una situación cuya interpretación no es compartida por todas las personas. Si todo el mundo compartiera las mismas opiniones jamás habría cabida para una argumentación. Por eso quien argumenta es consciente de que pretende hacer válida una posición que no es compartida universalmente y, que por lo tanto, siempre habrá razones en pro y en contra de la tesis que se defiende.

Existe, sin embargo, la posibilidad de un acuerdo entre el que argumenta, quien tiene en mente al otro, pero desea que se le escuche, y el que habiendo participado activa y autónomamente, va a compartir su punto vista. Se trata de una construcción sociolingüística que dos o más personas emprenden con el objeto de entenderse; pero en tanto es una interacción que se establece entre seres humanos, que tienen puntos de vista en relación con su entorno, ella es conflictiva, aún si el conflicto permanece implícito.

Todos los procesos argumentativos presentan desde el comienzo una oposición -latente o explícita- que hace que se pongan en juego un conjunto de operaciones o estrategias de carácter cognoscitivo y a la vez emotivo.

La argumentación se debate entre el deseo de llevar un razonamiento riguroso y la necesidad de convencer. De un lado está el carácter estrictamente racional, epistémico,

justificativo y explicativo y de otro, el emotivo. Los estudiosos de la argumentación se han quedado generalmente en uno de estos dos polos distorsionando la naturaleza de este proceso. Por esto, unos ven en la argumentación sólo el engaño o la incitación a la adhesión de tesis procedentes de técnicas de movilización con profundas cargas emotivas y otros sólo la conciben como el razonamiento que establece lazos entre proposiciones, sin otras implicaciones diferentes a las de reforzar el campo del saber.

Cuando se defiende una tesis, se justifica una conducta, se examina los pro y contra de una decisión, se perpetúa una creencia, etc., no se pone en funcionamiento únicamente un conjunto de razones y argumentos que nos hacen progresar en el plano de la reflexión, que nos hace pasar de la irracionalidad a la racionalidad, sino también un conjunto de sentimientos, creencias, opiniones, sobre los cuales se ejerce influencia. (Aquí es necesario señalar que el concepto de argumento o razón depende de la esfera humana de la cual hace parte y del contexto en el que se sitúa). No se puede hablar de un sólo tipo de argumento o de una única lógica. Sólo se puede hablar de la preferibilidad de estos o aquellos argumentos circunscritos a un espacio, a un tiempo a un campo del saber, a un sistema sígnico. Como dice Vignaux (1977) "la lógica es una propiedad de la situación ligada a las características de ésta".

La argumentación hace intervenir los razonamientos pero también moviliza intenciones, estrategias, procedimientos de persuasión y se sitúa en un contexto social, económico e ideológico. Sólo la coherencia y articulación entre estos dos aspectos definen el proceso argumentativo.

2. En cuanto al propósito

Quien argumenta tiene como meta ejercer una influencia sobre su auditorio para que éste acepte o rechace determinados puntos de vista. El propósito de una argumentación es transmitir una convicción

Toda argumentación pretende, partiendo de lo que está admitido, influir de modo eficaz en las personas para obtener la adhesión de un auditorio a una tesis determinada.

Los valores admitidos por el auditorio, el prestigio y la actitud del orador, la precisión, claridad y adecuación de los argumentos y del lenguaje empleado, son elementos que están en íntima relación y son definitivos cuando se trata de conseguir la adhesión de los individuos

En cuanto a los medios utilizados.

Los medios utilizados son las estrategias de tipo retórico - lingüístico que emplean los hablantes para argumentar sus puntos de vista. Quien argumenta se apoya en juicios, evidencias, opiniones, principios establecidos, experiencias personales o de otras personas, etc.

El ejemplo es la principal forma argumentativa de tipo inductivo. Se busca con esta estrategia demostrar una tesis a base de muchos casos semejantes ya sean inventados o históricos.

La amplificación es el recurso esencial del elogio. Es una intensificación preconcebida y gradual que se logra a través del uso de sinónimos, de la enumeración sucesiva de circunstancias, de énfasis, etc.; y los 'topoi' o lugares comunes son compartimentos o reservas en donde se puede ir a buscar argumentos para defender una tesis. Este recurso puede ser utilizado en cualquier discurso.

4. En cuanto a los participantes

Una argumentación se organiza a partir de dos participantes: un enunciador que pretende convencer o ejecutar una influencia sobre algún punto de vista, y un destinatario de un

discurso ya sea oral o escrito, quien es un actor activo, inteligente y con una posición frente al mundo

El proceso argumentativo se inicia cuando se tiene una tesis bien delimitada y se desea que un auditorio se adhiera a ella. Tener en mente un receptor significa atribuirle un valor a su consentimiento. No se puede llamar receptor a quien no se le considere como tal, es decir, a aquel que no estamos interesados en persuadir.

Para lograr el propósito persuasivo es fundamental conocer el auditorio al cual va dirigido el discurso; saber cuál es el entorno del cual hace parte y por lo tanto, qué lo determina; saber cuáles son las tesis que acepta, cuáles rechaza, con qué intensidad; cuáles son sus intereses, pasiones, valores, creencias, jerarquías, etc.

Es importante que el orador tenga en claro en qué se basan las premisas que presenta, qué alcance tienen, qué relación hay entre la estructura de la argumentación y el auditorio. También es preciso que parta de las premisas aceptadas por el grupo y de los "topoi" o lugares conocidos.

Sin embargo, el enunciador puede sustentar cualquier tesis incluso una novedosa y un tanto inaceptable por el auditorio, si selecciona los argumentos adecuados, las técnicas persuasivas y la manera más convincente de presentarlos, de tal manera que el interlocutor se vea seducido por la tesis.

2.4 LA ARGUMENTACIÓN COMO ACTO DE HABLA

Como lo hemos sostenido a lo largo de este escrito, la teoría de la argumentación es una disciplina multidisciplinaria, puesto que incluye propiedades lógicas, filosóficas, gramaticales, textuales, cognitivas, sociocognitivas, sociales y culturales; por lo tanto, dentro del nivel textual, la teoría de la argumentación es una subteoría de un campo más amplio: el del discurso del cual se «heredan» unas propiedades argumentativas más

generales. La argumentación es una forma específica del uso del lenguaje y de la interacción social, ya sea hablada o escrita, monólogo o diálogo, planificada o espontánea, coherente a nivel global o local, etc.

Así, el texto argumentativo igual que cualquier otro texto, está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a configurar el significado del texto. Las proposiciones a la vez realizan actos ilocutivos y estos actos también establecen un desarrollo ilocutivo adecuado a la situación e intención del hablante o escritor

Los textos argumentativos, también, están constituidos por una macroestructura; es decir tienen un tema o tópico general y una serie lógica de microestructuras o aspectos temáticos particulares que hacen parte del texto. Estos aspectos se articulan a través de la coherencia local y global dentro de un esquema o silueta llamada superestructura.

Como subteoría de la teoría del discurso, una teoría de la argumentación debe, sin embargo, describir y explicar un cierto número de requisitos específicos, por ejemplo estructuras o estrategias que debe contener todo discurso para poder clasificarse como argumentativo.

Si bien los textos argumentativos comparten características genéricas con otros discursos, su función ilocutiva es diferente; lo cual implica articulaciones estructurales específicas.

En términos semánticos y esquemáticos (superestructurales), un texto argumentativo se define formalmente en términos de estructuras jerárquicas de categorías convencionales, como son las categorías clásicas de premisa y conclusión; o bien en términos de propuestas contemporáneas de subcategorías adicionales de premisa, como son por ejemplo, justificaciones y fundamentaciones, etc. (Toulmin, 1958).

La ordenación de dichas categorías en el esquema de argumentación especifica el orden global (teórico) del discurso argumentativo y también delimita la semántica global de la

argumentación: las (macro)proposiciones que forman parte de la categoría de conclusión deben «emanar de» otras (macro)proposiciones, por ejemplo; en términos de inferencia lógica (mantener la veracidad), psicológica (mantener la plausibilidad) o social (interaccionalmente relevantes, normativas). Al contrario de la narrativa, que debe basarse en acciones personales interesantes y pasadas, no existen en los discursos argumentativos delimitaciones generales obvias acerca de la naturaleza de las (macro)proposiciones por sí mismas: se puede debatir prácticamente sobre cualquier cosa, aunque la conclusión o "motivo" argumentativo represente habitualmente una opinión relevante del orador/escritor.

Así mismo, las limitaciones pragmáticas de la argumentación son bastante flexibles. A menudo los argumentos son de naturaleza asertiva y sus actos de habla locales son generalmente aseveraciones directas o indirectas. No obstante, también podemos conseguir por medio de la forma argumentativa un efecto global de amenaza, promesa o mandato (cuyos actos locales no sean una amenaza, promesa o mandato), siempre y cuando las proposiciones que fundamentan el/los acto/actos de habla conseguido/s en la categoría conclusión se sustenten en las otras categorías diversas.

El discurso argumentativo comparte propiedades generales con otros tipos de actos de habla (Jacobs y Jackson, 1982; Schiffrin, 1985). Los actos de habla son formas comunicativas que tratan de revelar las intenciones del hablante y, en muchos casos, provocar reacciones específicas en los interlocutores. El acto de habla a menudo comporta y exige una acción del interlocutor. Puede decirse que se compone de dos fases: el acto ilocucionario y perlocucionario. El acto ilocucionario indica la acción que hacemos para obtener una reacción en nuestro interlocutor, para definir nuestra posición con respecto a él o para manifestar qué tipo de intenciones tenemos cuando producimos un acto de habla.

El acto perlocucionario es, en cambio, la acción que provocamos y obtenemos en nuestro interlocutor. En otros términos, en nuestro caso específico, el acto ilocucionario es el acto de argumentar, mientras que el perlocucionario es el acto de aceptación o rechazo, la persuasión o el convencimiento, que la argumentación determina o provoca en un

interlocutor. Si yo pido una cosa a mi interlocutor y él no responde como yo había querido y previsto, mi acción resulta inútil, «infeliz», porque no ha alcanzado su objetivo, es decir, no ha obtenido el acto perlocucionario, la respuesta prevista o deseada. La falta de reacción apropiada y, en consecuencia, el fracaso, pueden deberse a un error mío en la valoración del destinatario específico o del modo en el que he presentado, por ejemplo, la "demanda" (incomprensible, grosera, etc.)

Para ser "feliz", es decir, adecuado, un acto de habla como el de la «pregunta» o el de "petición" debe estar estructurado y ser pertinente, de forma que me garantice el éxito, es decir, la respuesta adecuada: no puedo pedir nada a alguien que sé que no quiere o no puede satisfacer mis demandas.

Cada unidad comunicativa está marcada por una forma lingüística que indica explícitamente la función comunicativa del enunciado. Por ejemplo, algunos verbos (ordenar, pedir, afirmar etc.) tienen claramente esta función y reciben el nombre de performativos. Estos verbos indican explícitamente el tipo de acto que el emisor del mensaje quiere producir y se encuentran generalmente en la frase que rige la subordinada que expresa el acto mismo, y preceden al enunciado que caracterizan.

Desde el punto de vista comunicativo, un texto que tenga carácter argumentativo es un "gran acto" de habla, "macroacto", que un hablante/escritor produce para convencer a un interlocutor de la validez de una tesis suya o de otro. En general, nuestra actividad lingüística está en función de la comunicación y, en consecuencia, comporta enunciados que procuran obtener o provocar reacciones en nuestros interlocutores.

La argumentación, formada por al menos dos proposiciones que expresan la tesis, explícita o implícita y un argumento a favor suyo y, en consecuencia, formada por dos actos lingüísticos, puede definirse como un macroacto de habla dirigido a convencer y no sólo a comunicar una opinión.

Argumentar para convencer significa producir un acto ilocucionario para empujar a un hablante, un interlocutor, ideal o real, a realizar un acto perlocucionario, es decir, a aceptar o rechazar la opinión o tesis que se le ofrece a través del propio acto de habla.

El acto de habla no tiene por qué expresarse forzosamente mediante una única proposición; puede expresarse también con un texto entero. Un texto, si en su totalidad sirve para expresar un cierto acto de habla complejo, se compone a su vez de actos comunicativos singulares (afirmaciones, negaciones, dudas, peticiones directas e indirectas, interrogaciones, suposiciones, etc.) Desde esta última consideración, el acto lingüístico argumentativo, que puede estar formado por una opinión y un argumento se denomina acto argumentativo simple.

El acto argumentativo formado por una opinión con más argumentos toma, en cambio, el nombre de acto argumentativo complejo.

Puede haber argumentaciones complejas formadas por una opinión y uno o más argumentos del mismo nivel y coordinados entre ellos, a veces de naturaleza diferente, a favor o en contra de la opinión sostenida que llamaremos argumentación múltiple.

Una argumentación formada por una opinión y una serie de argumentos que, a su vez, son afirmaciones resultantes de una argumentación subyacente, en cuanto tales argumentos constituían la opinión, forman una escala o árbol de varios niveles que lamaremos argumentación arracimada. (Lo Cascio. Vicenzo. 1988.)

En la conformación del acto argumentativo lo importante es que ya se trate de un acto de habla simple o complejo, lo esencial es que sirva para transmitir el mensaje, las intenciones propias y sobre todo, el "éxito" comunicativo. Hoy se considera más importante saber transmitir mensajes, obtener resultados con ellos, más que hablar "correctamente" según la "prescripción" lingüística. El aspecto formal y la norma lingüística son instrumentos para alcanzar el éxito comunicativo.

Un acto comunicativo es «feliz», es decir, ha sido expresado adecuadamente, cuando ha alcanzado su objetivo perlocucionario. El acto argumentativo no puede tener solamente el objetivo de provocar una reacción cualquiera en el interlocutor, sino específicamente hacer comprender que se está argumentando y convencer al interlocutor de la aceptabilidad o de la falta de viabilidad de una tesis u opinión concreta.

Para lograr el efecto perlocutivo es necesario organizar el acto argumentativo de modo que se adecue al público y al interlocutor al que se dirige. El tipo de argumentación es elegido en función de su capacidad de provocar el convencimiento en la situación específica.

Por lo tanto, podemos concluir que la argumentación en tanto acto de habla tiene como finalidad definir la posición de un hablante respecto a un posible problema, o sirve como procedimiento heurístico para descubrir y formular, analizando ciertos datos, una opinión personal que de esta manera se hace explícita, o trata de comunicar a otros hablantes un juicio propio provisto de argumentos que pueden probar su validez.

En los últimos dos casos, tras el acto argumentativo puede haber una intención muy precisa: no solamente la de comunicar la propia opinión sobre un hecho determinado, sino sobre todo la de convencer a un interlocutor específico de la validez de la propia opinión. En esta operación los argumentos en la base de la opinión formulada pueden elegirse de forma estratégica, es decir, de forma que sean gratos al destinatario, o por lo menos aceptables.

2.4.1 CONDICIONES PARA LA ARGUMENTACIÓN COMO ACTO DE HABLA

La argumentación, aunque es un acto de habla complejo, tiene la estructura y organización de los otros actos lingüísticos y, por tanto, está sometida a ciertas condiciones de honestidad y buena ejecución del acto, llamadas condiciones de felicidad, que, al menos en

la situación ideal, necesitan satisfacer, y su infracción en la vida cotidiana puede tener consecuencias notables

Todo acto argumentativo debe realizarse siempre de forma correcta. Para que sea correcto un acto debe satisfacer las condiciones esenciales que valen ya sea para la argumentación a favor como para la argumentación en contra de una opinión. Además, el acto argumentativo debe alcanzar su objetivo, tener éxito, y provocar en el interlocutor un proceso de convencimiento.

Para Van Eemeren y Grootendorst (1984), la argumentación es un acto de habla formado por una constelación de afirmaciones destinadas a justificar o rechazar una opinión, y concretadas en una discusión organizada para convencer a un juez racional sobre un punto de vista particular con relación a la aceptabilidad o falta de ésta en una opinión expresada.

Los dos autores, partiendo de la teoría de John Searle, han propuesto para su modelo pragmadialéctico subdividir las condiciones esenciales o de felicidad del acto argumentativo en condiciones de reconocimiento, de corrección, preparatorias, de sinceridad y de éxito.

2.4.2 ESTRUCTURA DEL ACTO DE HABLA ARGUMENTATIVO

Según Stephen Toulmin, todos los tipos de argumentación pueden considerarse racionales y las normas respecto a la validez o a la falta de ésta en la argumentación dependen del carácter de los problemas a los que se refiere. En este sentido, las normas de la lógica formal resultan inaplicables en la práctica.

Normalmente, en la realidad cotidiana, no tenemos nada que ver con silogismos deductivos o analíticos en los que las premisas se incluyen en la conclusión. Nos encontramos, en cambio, frecuentemente ante razonamientos inductivos o "sustanciales", en los que las premisas no se incluyen en la conclusión, sino que nos proporcionan a menudo nuevas

informaciones. En este último caso se crea una separación lógica entre las premisas y la conclusión específica que se deriva, no "necesariamente" sino sólo "probablemente", de ellas

En términos estructurales un texto es argumentativo sólo si contiene explícitamente formulados una tesis u opinión; al menos, un dato que la justifique y una regla general.

La regla general (RG) permite efectivamente justificar el paso de Argumento (A) a opinión (O), consiguiendo así que un fenómeno o un dato sean argumentos apropiados para una determinada opinión.

La categoría RG debe ser siempre el conectivo semántico - lógico entre O y A. Su presencia en el ámbito semántico y lógico es indispensable, mientras que en el ámbito lingüístico es facultativo. Así, en la mayor parte de las tesis, la RG está ausente en el ámbito lingüístico, es decir, se encuentra implícita, en tanto que puede reconstruirse semánticamente a partir de deducciones o por implicación (entimemas).

La tesis, la justificación y la regla general pueden colocarse en el enunciado siguiendo órdenes diferentes. Su distribución depende de las oportunidades contextuales y situacionales, que a su vez implica la selección de estructuras lingüísticas diferentes. Por ejemplo, revelar la opinión propia antes de hacer aceptar las premisas siguiendo el esquema, opinión - argumento puede ser peligroso porque puede predisponer al interlocutor de forma negativa para la aceptación del razonamiento. Por otra parte, el orden opinión - argumento puede ser, en algunos casos, justamente el deseable, puesto que la citada opinión quizá obtenga la adhesión del interlocutor, aún antes de que se formule el argumento que la justifica. Por ello el orden predispone automáticamente al receptor a adherirse a la argumentación presentada. (Lo Cascio. Vicenzo. 1988.)

Desde el punto de vista de la organización estructural y formal, pueden distinguirse dos componentes o conjuntos indisociables en el cuadro argumentativo:

- 1. El marco, que concierne a las situaciones pragmáticas en las que se desarrolla la argumentación: tema, tipos de interlocutores (un protagonista, el sujeto argumentante, que quiere convencer a un interlocutor de la validez de sus tesis, y un antagonista, real o aparente, que debe ser convencido), introducción, principio y fin, estadios intermedios del proceso argumentativo y de la persuasión, objetivos, condiciones, situaciones sociolingüísticas y culturales, tiempo y espacio, precedentes de la discusión, tipo de texto, etc.
- 2. El múcleo fundamental, la estructura, la composición efectiva de la argumentación propiamente dicha, es decir, la parte concerniente al modo en que la argumentación se articula o puede articularse, en suma, la gramática interna y textual de la argumentación, sus categorías funcionales, su naturaleza, su función, su distribución en el texto, su relación jerárquica, las tesis, los argumentos elegidos en función de los interlocutores y, en consecuencia, marcados culturalmente y pertenecientes a áreas de significado específico, las reglas generales, las formas lingüísticas que sirven para expresarlos, etc.

El sistema argumentativo así formalizado permite individualizar de modo explícito cada fase y da la posibilidad, después de haber identificado la estructura en sus aspectos pragmáticos y gramaticales, de valorar la aceptabilidad de los diversos aspectos del texto. Permite también establecer sí y por qué una argumentación nos convence o no, o valorar si con ella conseguimos persuadir o no.

Recuperemos, entonces, las categorías que hemos identificado como características de un texto argumentativo: en primer lugar un tema para ser discutido; un protagonista, o sujeto argumentante que quiere convencer a un interlocutor de la validez de sus tesis, y un antagonista que debe ser convencido; un razonamiento para convencer de la validez de una opinión, principalmente subjetiva, formada por al menos una opinión y uno o más argumentos elegidos en función de los interlocutores, y en consecuencia, marcados

culturalmente y pertenecientes a áreas de significado específico; *fases* intermedias en las que las opiniones cambian o se consolidan dependiendo de los argumentos aducidos por uno u otro en favor de la tesis propia y una eventual *conclusión*. Sin embargo, la aceptación de la validez de los argumentos afecta la *fase* de *valoración* de los mismos pues una vez identificados los datos y las reglas generales sobre los que se ha basado el razonamiento se valora si los datos son fiables y pertinentes para la tesis defendida; si la ley general que relacionaría los datos a la tesis propuesta es aplicable al dato de partida, y si la situación específica lo permite o exige; si la regla general puede considerarse aceptable, especialmente cuando es subjetiva y no universal y concierne a creencias morales, costumbres y reglas subjetivas; y, por último, si en la persuasión o el convencimiento colaboran otros factores externos a la argumentación (prestigio, miedo, compasión, fe, simpatía, amistad.) pero con fuerza suficiente para provocar adhesión.

La fase de valoración está vinculada al análisis y a la clasificación de los tipos de argumentación, su contenido y su relación con el éxito argumentativo: capacidad de persuasión, manipulación. Es la parte en que están en juego principalmente la cultura y los universos ideológicos de los protagonistas.

2.5 GRAMÁTICA ARGUMENTATIVA

Consideraremos aquí la gramática argumentativa provista de:

- a. Un componente sintáctico textual que indica las relaciones formales que se establecen al interior y entre secuencias lingüísticas, esto es, las relaciones gramaticales que se establecen al interior de un sintagma o entre sintagmas. Hacen parte de este componente fenómenos como la dependencia gramatical, la concordancia, las relaciones al interior de la oración y entre oraciones (tipos de oración, por ejemplo)
- b. Un componente semántico que regula las proposiciones para que los conceptos y relaciones por ellas expresados sean congruentes entre si y compatibles con "un mundo

posible". La configuración de la proposición, las relaciones entre las proposiciones y los marcadores discursivos, son algunos de los fenómenos semánticos.

c. Un componente pragmático que indica las condiciones de uso de las unidades lingüísticas en las situaciones comunicativas y los procedimientos valorativos que de ellas hacen los hablantes. Este componente comprende consideraciones relacionadas con el propósito comunicativo, los interlocutores, los contextos y situaciones en que los actos de habla se producen y las reglas socioculturales que rigen dichos actos.

2.6 ARGUMENTACIÓN Y COGNICIÓN

Nosotros partimos del principio de que una argumentación, para ser comprendida, en su origen debe partir de las representaciones ya disponibles en la conciencia colectiva del auditorio hacia quien va dirigida y conducir la argumentación a otras representaciones, las mismas que deseamos comunicar, ancladas en las representaciones existentes. Esta es la base mínima de un principio de análisis sociológico de la interacción comunicativa, pues los sentidos allí explicitados funcionan como un "filtro", un filtro cognitivo, pues sólo las representaciones que pasan a través de éste pueden ser comprendidas y adoptadas por el auditorio. (En esta investigación utilizamos el término cognitivo en dos sentidos: en un sentido estricto como procedimientos intelectuales, y en un sentido amplio como las actitudes, creencias, actitudes ante la acción, fenómenos de memoria y fenómenos lingüísticos, es decir todo lo que pone de manifiesto las funciones de la conciencia.)

Los fundamentos de la argumentación son complejos. Por una parte, una estructura argumentativa puede expresar una estructura de conocimiento (creencia) preexistente. Dicha estructura puede ser específica o general. En el primer caso, si es específica, se dice que pertenece a un suceso o situación específico que el orador ha experimentado personalmente, leído u oído. Dicha estructura de creencia (subjetiva) se llama modelo y se almacena en la memoria episódica (Van Dijk 1987; Van Dijk y Kintsch 1983). Al igual que la narrativa, la argumentación puede expresar fragmentos de dichos modelos. En el

segundo caso, la argumentación puede expresar estructuras de creencia general y socialmente compartida (guiones, actitudes, valores, normas, ideologías). A menudo una argumentación expresa tanto modelos como creencias generales. De hecho, una gran parte de la argumentación se fija precisamente en las conexiones existentes entre los modelos y las creencias generales.

De forma intuitiva, la argumentación se dirige a la "aceptación" de un "motivo" por los oyentes y los lectores, es decir, de una opinión evaluadora o normativa, creencia o acto (de habla) del orador o escritor. Este objetivo comunicativo de la argumentación se realiza por medio de la expresión estratégica de las proposiciones, algunas de las cuales son aceptadas por el lector u oyente, pero otras son inaceptables pues son incompatibles con sus marcos de conocimiento. El escritor entonces está comprometido a producir su texto de tal modo que modifique o reafirme los esquemas de conocimiento del lector para que sea receptivo a su planteamiento.

En efecto, cognitivamente hablando, la argumentación funciona como la "psico-lógica" (Grize, 1982), es decir, como una estrategia discursiva que se dirige a unos cambios específicos del sistema de creencias del oyente/lector.

En términos operativos el argumentador primero elegirá una proposición (macroproposición) que atraviese todo el texto en tanto es la tesis a defender; después, elaborará proposiciones generales para cada uno de los argumentos. Esto supone un recurrir tanto a la memoria episódica como a la memoria a largo plazo. Una vez que tenga el "mapa" global del texto, empezará a desarrollar cada proposición hasta la producción lineal del texto, es decir irá pasando desde la macroproposición hasta las relaciones microestructurales entre las proposiciones y elementos constitutivos de las mismas.

Planificar la redacción de un texto argumentativo consiste en transformar una lista o tabla de argumentos, en una frase de búsqueda de ideas, de generación de contenidos. Esta operación comprende un doble aspecto: la linealización, que relaciona o separa items

semánticos de la lista, y la jerarquización-integración semántica de microargumentos en macroargumentos. Los macroargumentos tienen una función de anuncio y/o de resumen parcial en vista de los microargumentos que ellos integran. Los microargumentos integrados tienen una función de dilatación y de expansión de macroargumentos integrados. (Guy Brassart, 1996)

Por otra parte, la argumentación puede representar la expresión textual de una estrategia cognitiva "argumentativa" específica. En este caso no se expresa una estructura de creencia preexistente, sino que se realiza una secuencia de pasos a fin de que la creencia u objetivo sea más plausible, por ejemplo buscando en la memoria disponible las creencias generales y específicas que supuestamente dan soporte a la creencia objetivo. Normalmente la argumentación natural expresa una combinación de tales formas de pensamiento "estructurales" y "estratégicas". A esto se suma el hecho de que el texto argumentativo trata de ideas, nociones, valores y creencias.

Del mismo modo disponemos también de modelos para la situación comunicativa propiamente dicha, que incluyen modelos acerca de los demás participantes en la conversación (y modelos acerca de los modelos de los otros participantes). Estos modelos comunicativos o de contexto son esenciales en la argumentación porque aportan información sobre las creencias que el oyente/lector no tiene o no ha aceptado de momento, así como sobre qué otras creencias generales y especificas pueden darse por descontento a fin de que dicha creencia sea más aceptable por parte del oyente/lector.

Finalmente, comprobamos que la argumentación tiene también funciones y cimientos sociales, ideológicos o culturales más amplios. La mayoría de la argumentación también incluye características generales, es decir, creencias compartidas socioculturalmente, que se representan como esquemas de conocimiento (guiones), actitudes o ideologías, además de bloques de construcción, es decir normas, valores, y otros "principios" básicos

socioculturales. El ser humano no solamente argumenta individualmente sus creencias personales, sino como integrante de un grupo.

El posicionamiento social afecta también a su posicionamiento argumentativo, es decir, la creencia específica como objetivo que se desea respaldar estratégicamente con el discurso argumentativo. (Van Dijk y Kintsch, 1983)

En resumen, la teoría de la argumentación parte de dos presupuestos, es decir, del recuento estructural de la "lógica textual" informal y de las estrategias discursivas de la persuasión por un lado y por otro del análisis funcional de las representaciones y estrategias cognitivas y sociales.

En relación con este último presupuesto, es preciso señalar que el acto de argumentar es un proceso complejo derivado del hecho mismo de la escritura y del carácter argumentativo en sí mismo.

En primer lugar aparecen las dificultades propias de la escritura y en segundo lugar la complejidad misma de la producción argumentativa.

La argumentación contenida en un texto escrito, sea de carácter científico, publicitario o de otro tipo, es decir, en textos que prevén la ausencia fisica del interlocutor, tiene una estructura argumentativa diferente de la que se desarrolla en un contexto como, por ejemplo, un debate o discusión oral, en la que el interlocutor se encuentra fisicamente presente y participa «en directo» en el acto argumentativo, condicionando el desarrollo.

El punto de partida de un texto argumentativo podría ser una afirmación relacionada con una opinión, expresada en términos positivos o negativos o, en conexión con enunciados de un interlocutor. A partir del momento en que se expresa la aserción, es decir, al expresar una opinión, habiendo definido una posición determinada con respecto a un tema, se

desarrolla entonces la madeja de la disputa, con diversos tipos de evolución, según que el grado de convencimiento de una de las partes sea alto o baio.

La escritura es esencialmente artificial y monogal, una colaboración allí no es posible. El escritor debe esforzarse por construir un mensaje completo, coherente y frecuentemente más largo que un turno de habla. (Guy Brassart, 1996)

La ausencia física del interlocutor, le obliga al escritor a preverlo, a imaginarlo. Por ello, el emisor busca argumentos que le parezcan convincentes y eficaces para el interlocutor específico al que se destinan. Así mismo hay que hacer explícito cada componente y marcarlo con las formas o exponentes lingüísticos correctos para que su función sea clara.

Además del hecho de que la presencia o ausencia física del interlocutor exige un tipo diferente de estructura argumentativa, hay que observar que el tipo de organización argumentativa y el tipo de exponente lingüístico usado para marcar los componentes de la argumentación varían según el tipo de argumento al que pertenecen. Un argumento "matemático" será diferente al que aparece en un texto jurídico o económico porque la naturaleza de las disciplinas es distinta, y las tradiciones retóricas consolidadas son diferentes. Igualmente el tipo de texto condiciona las características discursivas

De otra parte, escribir supone realizar una serie de operaciones cognitivas y de superar algunos problemas de "bajo y alto nivel". A continuación nos ocurrentes de los.

2.7 OPERACIONES DIDÁCTICAS

El proceso argumentativo - textual y comunicativo - se abre con una operación que no es constituyente del discurso, la *intellectio*, a la que en la serie de componentes estructurales teóricos siguen las tres operaciones constituyentes del discurso y las dos operaciones finales

que no crean discurso. La *intellectio* es una operación por la que el escritor examina la causa y el conjunto del hecho argumentativo en el que está situado para, a partir del conocimiento de éstos, organizar su actividad argumentativa en la *inventio*, en la *dispositio*, en la *elocutio*, e incluso en la *actio*. La *intellectio* permite al productor del discurso argumentativo saber en qué consiste la causa, es decir cuál es su *status*, cuál es su grado de defendibilidad y a qué género pertenece.

Igualmente, la *intellectio* permite comprender si se trata de una cuestión general o tesis o si se trata de una cuestión concreta o hipótesis. Función fundamental de la *intellectio* es hacer posible que el argumentador sepa si en materia de la causa tiene consistencia, es decir, si tiene *status*, si su estado es suficientemente firme para proceder a la elaboración de un discurso argumentativo. En síntesis, esta operación nos permite realizar un examen de la realidad y una valoración del conocimiento que hace posible el acto argumentativo.

A continuación se presenta en forma sucesiva las distintas operaciones que suponen la producción argumentativa escrita: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *evaluación* y *edición*. Es necesario aclarar aquí que en la argumentación oral intervienen dos operaciones distintas de la *evaluación* y la *edición*, propias del discurso argumentativo escrito, estas son la *memoria* y la *pronuntiatio* o *actio*, las cuales trataremos en forma breve dada la naturaleza de esta investigación.

En la producción escrita estas operaciones (inventio, dispositio, elocutio, evaluación y edición) se entrecruzan y aparecen en muchas ocasiones simultáneamente ya que la dispositio puede comenzar antes de que finalice la inventio e incluso puede realizarse la elocutio mientras continúan desarrollándose aquellas dos operaciones. Así mismo la evaluación y edición pueden empezar desde la dispositio, pues un productor discursivo continuamente está corrigiendo su texto y compartiéndolo con otros para ver su efecto.

En la comunicación retórica concreta las operaciones constituyentes del discurso forman un conjunto caracterizado por ser un continuum de actividad de producción textual, un extenso

y complejo proceso en el que están incluidas dichas operaciones. (ALBADALEJO, 1991. págs. 60-61)

Entonces, sólo por razones teóricas y en nuestro caso particular por motivos didácticos se realiza la separación de dichas operaciones como una serie ordenada en la que los aspectos de cada una son delimitados y especificados, sin desconocer las íntimas relaciones entre ellas

Las hemos denominado operaciones - mejor que fases o momentos- en tanto se trata de actividades mentales y manuales que realiza el emisor al momento de producir su texto. Se busca, entonces, recuperar las operaciones cognitivas que realiza el escritor.

Estas operaciones son similares a las etapas contempladas en la perspectiva de la "escritura como proceso", esto es, la planeación, el primer borrador, la revisión y la edición; sin embargo, apuntan de una manera más directa al tipo de texto trabajado: el argumentativo. De esta manera, las operaciones pierden el nivel de generalidad que tienen las etapas y se centra en el discurso específico deseado.

De otra parte, el planteamiento didáctico que proponemos recupera las operaciones retóricas clásicas, particularmente en relación con las tres primeras operaciones, pero las redimensiona con una mirada lingüística y pedagógica.

INVENTIO

Es la primera de las operaciones que constituyen el discurso argumentativo. Es una operación fundamentalmente de tipo semántico - en términos semióticos - es decir, es una operación semántico extensional por la que se obtiene el referente del texto argumentativo, o estructura de conjunto referencial. La *inventio* está al servicio de la causa que el argumentador defiende, para lo cual la obtención de una determinada información y

estructura de conjunto referencial es decisiva en la construcción de un texto que haga que el interlocutor se incline hacia la parte apoyada por el argumentador.

Para los oradores clásicos el fin de la *inventio* era buscar en la memoria las ideas adecuadas al tema o asunto del discurso y al fin perseguido. Se trataba esencialmente de una operación relacionada con el recuerdo. Esta mirada es similar a la de algunos maestros que les piden a sus alumnos que escojan un tema, piensen en él y luego elaboren un texto.

La inventio se realiza buscando la utilidad de la causa y contando con la idea de la información apta que orienta la sección teórica de la producción textual argumentativa, por lo cual el que argumenta busca los elementos referenciales adecuados a cada una de aquellas partes del discurso necesarias para la adecuada organización textual argumentativa.

Desde nuestra perspectiva, la *inventio* no sólo atañe a la búsqueda de información en el "archivo mental" sino a la búsqueda en general del conocimiento necesario para la producción textual. Podríamos decir que una fuente de información es la memoria pero es preciso reconocer que hay otras fuentes: la experiencia directa con los objetos de conocimiento (la realidad misma), las imágenes, la conversación, los libros, etc., aunque al final el nuevo conocimiento construido se integra a los esquemas de conocimientos previos del individuo.

Con esta primera operación, se busca entonces, que el estudiante (escritor - argumentador) se apropie del conocimiento que le permita producir su texto, adquiera la competencia "conceptual" que le posibilite obtener "el referente del texto retórico, que es la estructura de conjunto referencial formada por la serie de seres, estados, procesos, acciones e ideas que en dicho texto van a ser representadas" (ALBADALEJO, 1991)

Consideramos que una de las mayores dificultades de las prácticas de escritura en el aula radica en el hecho de que se desconoce esta primera operación. En muchas ocasiones se les

pide a los estudiantes que escriban sobre lo que ellos no saben y no se les orienta ni acompaña a adquirir dicho conocimiento. Esta es una de las razones que explica la pobreza conceptual y la incoherencia de muchos textos.

Por ello es necesario antes de escribir, asegurar los contenidos a través de cualquier medio: una visita, una investigación, una charla, un vídeo, una canción, un libro, un debate, etc.

DISPOSITIO

De acuerdo con la retórica clásica, la dispositio es la ordenación y distribución de las cosas; indica qué cosa ha de ser colocada en qué lugar. Esta disposición apunta al nivel formal o sintáctico de la lengua y al nivel semántico. La función de esta operación es, pues, la organización en el interior del texto de la información y la distribución de la misma. La dispositio posee una gran fuerza estructuradora que se proyecta en todo discurso argumentativo.

Nociones de estructura profunda o macroestructura corresponden a la operación de dispositio, como categoría y componente textual concreto. A este nivel corresponde el proceso de transformación de la información obtenido en la inventio, en términos de orden macroestructural.

En la dispositio se encuentran, como partes de la macroestructura del texto argumentativo, la partes de la oración que son las secciones en las que se distribuye dicha macroestructura. En cada una de estas secciones se encuentran organizados los elementos semánticos pertenecientes al nivel de la *inventio*.

Gracias a la lingüística textual aplicada al desarrollo de la competencia comunicativa, sabemos que la preparación o planeación de un texto no sólo alude al componente sintáctico y al semántico sino también al pragmático.

La planeación pragmática tiene en cuenta para qué se escribe el texto, dentro de qué contexto comunicativo, quién es el productor y quién el destinatario, qué se pretende lograr con el texto. Es muy importante que se escriba con una motivación real y en la medida de lo posible, para lectores reales.

La planeación de un texto a nivel sintáctico supone prever cuál va a ser la estructura del texto y en qué orden se van a presentar las categorías del texto argumentativo; por ejemplo, si primero se presenta la tesis y luego los argumentos o viceversa.

A nivel semántico, se tienen en cuenta las suboperaciones siguientes:

A. Exordium: constituye la introducción al texto: su finalidad es atraer la atención del lector e insinuar el asunto sobre el que se argumentará.

Cuando se planea el texto, se piensa en una proposición o en unas palabras claves que le permitan al escritor, posteriormente, empezar su texto. El inicio de un texto es una de las más dificiles tareas de la escritura, pues no sólo a veces uno no encuentra las palabras para empezar, sino además las primeras palabras determinan la continuación del texto y sobre todo el efecto en el lector: unas primeras palabras pueden desanimar a seguir leyendo o motivar a alguien para continuar con el texto. Por esto, es necesario que el maestro acompañe a los alumnos en la planeación de este primer momento y en el inicio de los escritos. Al principio es recomendable, incluso, ayudarles a escribir estas primeras frases.

- B. Narratio: se explica brevemente el tema o asunto del texto y la tesis adoptada por el escritor. En este apartado se puede señalar la importancia del tema, las distintas miradas que se han hecho sobre el mismo y terminar con la posición que se va a defender. En la planeación se indica de manera sintética estos subtemas.
- C. Argumentatio: es propiamente la parte donde se presentan las pruebas o argumentos que apoyan la tesis. En el plan se enumeran los argumentos pero no se desarrollan.

D. Conclusión: en esta parte el escritor recuerda al lector lo más importante de lo expuesto en el texto, con insistencia en los argumentos de la posición adoptada; también puede invitarlo a una determinada acción acorde con su intención argumentativa.

ELOCUTIO

La elocutio es la operación argumentativa que manifiesta la construcción macroestructural de los argumentos. Es la verbalización del contenido proposicional del discurso cuya finalidad es hacer comprensible al auditorio de la tesis que se quiere defender.

Esta operación consiste en el desarrollo del plan establecido. Se trata del primer borrador, de la sucesión lineal de signos lingüísticos: párrafos, proposiciones, oraciones. La linealidad del nivel de la *elocutio* es la que rige la expresión de los elementos de la macroestructura, la cual es sometida a la linealidad propia del signo lingüístico. Igualmente, existe una progresión temática que sigue una organización equivalente a la establecida en el nivel macroestructural profundo. Es en esta progresión en donde se pone en juego todo el recurso argumentativo del escritor pues pone en práctica al receptor de sus argumentos.

Para los retóricos clásicos lo esencial en esta operación era dotar al escrito de belleza, de ahí que centraban su interés en las figuras literarias. Para nosotros lo importante es que los textos que produzcan nuestros alumnos sean coherentes y cohesivos.

2.8 LA MEMORIA Y LA PRONUNCIATIO O ACTIO

Aunque estas dos operaciones no son constituyentes del discurso argumentativo escrito en tanto no forman parte de las operaciones didácticas antes mencionadas, esto no impide el reconocimiento de la mismas en la serie de operaciones de la retórica del discurso oral.

La memoria y la pronunciatio son operaciones que consisten en actividades que se realizan en el discurso oral a partir de la elaboración del mismo. De esta forma el texto argumentativo escrito no depende de la memoria y de la pronunciatio, pues estas operaciones no producen discurso. Sin embargo, mantienen no sólo entre sí sino también con las operaciones constituyentes del discurso una estrecha relación de funcionamiento. La memoria y la pronunciatio necesitan, para poder ser activadas, que exista el material elaborado por la inventio, la dispositio y la elocutio, el cual es el texto argumentativo sobre el que actúan al ser éste memorizado y actualizado en la pronunciación. La relación entre memoria y pronunciatio se establece en dos direcciones: el discurso es memorizado para ser expuesto y la adecuación de su actualización depende en buena parte de la memorización que es una actualización comunicativa principalmente pragmática.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS

3.1 PRELIMINARES

Es un propósito del equipo de trabajo realizar la conceptualización y estructuración de la propuesta en torno a la idea de cultura desarrollado por C.Geertz, pues este concepto permite realizar aproximaciones a la escuela, al conocimiento y al aprendizaje, la apreciación estética, la comunicación, el arte, la producción y la tecnología.

Existe una dispersión teórica con relación al concepto de cultura, frente al cual Geertz pretende elegir una camino coherente a partir del concepto semiótico de cultura cuando afirma: "...el hombre es un animal inserto en trama de significación que él mismo ha tejido". (La interpretación de las culturas, 1.986)

Desde tal perspectiva la cultura ha de ser no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

Lo importante de la referencia semiótica es la de precisar que a la cultura no hay que entenderla de una manera literal, sino como una metáfora, como un entramado de significación, que permite al mismo tiempo interpretar y dar sentido a lo que los hombres hacen. Elkana ("La ciencia como sistema cultural" 1.983) afirma que el compromiso con la definición de Geertz está en la idea de cultura como "entramado".

En consecuencia, la cultura no son sólo los hechos, ni las conductas, ni las observaciones o una estructura de la mente, ni la condición ontológica; es el significado, el entendimiento, la compresión, la interpretación, es el poder comprender y acceder a lo otro. Es considerar todas las dimensiones de la acción social, de la experiencia a través de la simbolización

mediante la palabra, los gestos, los ademanes, los dibujos, los sonidos, etc., todos éstos presentes en la acción humana.

La visión interpretativa de Geertz permite comprender la acción humana, buscar el sentido y la significación en la acción simbólica, en donde el hombre y la educación tienen un papel protagónico.

Hoy salta a la vista, y por lo mismo simboliza un lugar común, el admitir sin ninguna reticencia, que el contexto económico, político, social y cultural no solamente ejerce un considerable influjo sobre la escolarización, sino que simultáneamente tiene un gran efecto en el ámbito del aula de clase. Nadie pone en duda hoy el hecho de que la educación y el rol social de las escuelas estén sometidas a la acción ineludible del ordenamiento social. Sin embargo, también es preciso subrayar, que la dimensión educativa concurre sin ninguna duda a conformar esa realidad social o a transformarla en consonancia con determinados fines o propósitos. Existe en consecuencia una correlación estrecha que puede darse de manera simultánea o diferida, entre las transformación del ámbito socio-económico, cultural y político y los fines, estructura, maneras de acción educativa y ejercicio docente.

Este tipo de enfoque que se acaba de esbozar intenta visualizar el fenómeno educativo, no como un hecho que tiene valor en sí mismo, sino como un proceso que ocurre en el marco de un contexto histórico y social: la educación encarna y se desarrolla cada vez de manera nueva, por el hecho de encontrarse inserta en una sociedad históricamente definida. El rol social de la educación y de las escuelas, es cada vez más complejo, y, ésta complejidad deriva del carácter complejo que ha adquirido el desarrollo social. Es obvio que la función de la práctica educativa y la formación de docentes hoy no se puede limitar a la dimensión cognitiva; sus roles desbordan evidentemente esa tarea específica y limitada, además de conocimientos específicos las prácticas educativas involucran explícita e implicitamente gustos, intereses, valores, imágenes, afectos, bagaje simbólico, ideologías, etc. En relación con este asunto, Henry Giroux (1994), señala que el estudiante no se limita a aprender conocimientos y habilidades que le son transmitidos en la instrucción. Las escuelas

constituyen un entorno social del cual un niño puede aprender muchas más cosas que las que aparecen en el currículo formal.

En éste análisis del rol social de las escuelas y de sus prácticas educativas cotidianas del aula, se impone la exigencia pedagógica de señalar el sentido que ha de orientar la formación de los docentes teniendo en particular consideración, las urgencias y tareas que se deducen del desarrollo histórico-social y cultural de la sociedad contemporánea. Giroux. respondiendo a esta cuestión sostiene que en el análisis de las escuelas y las prácticas del aula como agentes socializadores, hay implícita una premisa pedagógica: todo currículum pensando para introducir cambios en las aulas fracasará a no ser que sus propuestas estén fundamentadas en la comprensión de las fuerzas socio-políticas que influyen poderosamente en la textura misma de las prácticas cotidianas del aula. Si bien es cierto que la idiosincrasia de la vida política, histórica y cultural permiten dimensionar los problemas y tareas relacionados con los procesos de formación de los profesores, también es completamente cierto que el plan de acción educativo llevado a cabo por los docentes en el espacio cotidiano del aula de clase, influye poderosamente en la conformación de las tendencias fundamentales de la vida social. En este sentido Giroux sostiene que "las escuelas operan dentro de ciertos límites establecidos por la sociedad, pero funcionan en parte en influir y formar esos límites ya sean económicos, ideológicos y políticos".4

3.2 EDUCACIÓN, ESCUELA Y DINÁMICA SOCIAL

La escuela se configura como una de las instituciones mediante las cuales se administra, se reproduce, pero también se dinamiza la sociedad, conforma en consecuencia un espacio institucional desglosado del entramado social; por lo cual, cumple fines y funciones específicas respecto al funcionamiento de ese orden social; sin embargo, la escuela contribuye al lado de otros procesos a delinear los contornos de aquella realidad social donde emerge y se desarrolla.

Por estas razones según Giroux (Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación") "las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proveen espacios para conductas y enseñanzas de oposición, sino también representan una fuente de contradicciones que a veces las hacen disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no están solamente determinadas por la lógica del mercado de trabajo o de la sociedad dominante; no son sólo instituciones económicas sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independiente de la economía de mercado capitalista. Por supuesto las escuelas operan dentro de límites establecidos por la sociedad pero funcionan en parte en influir y formar esos límites ya sean económicos, ideológicos y políticos".

A partir de la cita, cuando se piensa en el fenómeno educativo y la escolarización, se hace especial referencia a un hecho histórico-social, que emana de la sociedad, se dinamiza con ella, legitima los modos de la racionalidad dominante; se eslabona con la matriz socio-cultural y política; sanciona los modelos de producción y distribución del conocimiento; los valores, los modos de estilo, los lenguajes y discursos convencionales; establece el régimen de la verdad y una política de la misma; unos discursos instaurados como válidos, con los cuales se ampara y se acepta aquella verdad, etc.

La educación es parte de la realidad social y, como tal, está en relación con todos los elementos de esa realidad de los cuales recibe sus influencias y hacia las cuales proyecta inquietudes. En este sentido, no es posible imaginar la educación y la escolaridad abstraídas de la contextualidad histórico-social, confinadas a aspectos de contenidos (Qué enseñar?); a los procedimientos metodológicos (Cómo enseñar?); o a las estrategias y organización del material de enseñanza (Con qué recursos enseñar?). La educación y la escolarización tienen lugar en un ámbito complejo, móvil y versátil (mudable), y se relacionan con el perfil de la vida de hombre y con el proceso permanente de reconstrucción del funcionamiento social.

⁴ Giroux en: Revista Colombiana de Educación. U.P.N. No. 17, Pg. 65.

Por supuesto, cada sociedad tiene un cierto ideal de vida de hombre y en este sentido, la educación y la escuela concurren a la formación del individuo en congruencia con el contexto socio-cultural. Sin embargo, la escuela y la educación confluyen también en la conformación de la vida social, transformándola, en concordancia con ciertos fines y propósitos.

En consecuencia, para la escuela y la educación no se trata ya como en la época del pensamiento ilustrado, de elucubrar en torno a los presupuestos teóricos e ideales de la vida humana. De lo que se trata en el pensamiento pedagógico contemporáneo es el de la producción real afectiva e histórica de los modos y condiciones de vida auténticamente humanos (humanizada). Esta es la finalidad y la función que le compete socialmente a la educación y la escuela.

En este marco de relaciones, es donde resulta posible imaginar un modelo innovador de escuela, una lógica de la escolaridad, la naturaleza del aprendizaje, las estrategias de la enseñanza, la elaboración y organización del material didáctico, el rol del maestro y las funciones de los alumnos; etc. La educación es un proceso intercomunicativo en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización del hombre. El objeto, el propósito y la función de la educación y la escolaridad no podrán ser otros que la formación social del individuo, la cual está referida a una formación integral: se trata de una educación humana, moral, cultural, intelectual, ética, política y no solamente instruccional.

3.3 ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?

También con respecto al aprendizaje existen posiciones diversas y antagónicas. Para la comprensión de nuestros planteamientos (que se derivan de problemas psicológicos) dividiremos las escuelas del pensamiento en dos grandes clases. Esta división es artificial en cierto sentido, pero como veremos, es útil para los fines que nos proponemos.

Según algunos tratadistas, el aprendizaje es el logro de conductas o de modificaciones en la conducta de los individuos que aprenden. Y el papel del maestro o de la escuela en general, es la determinación de las condiciones que producirán los cambios deseados en un individuo sometido a ellas. En esta escuela psicológica, el individuo que aprende es un sujeto productor de conductas. Cuando esta concepción se proyecta a la escuela, el propósito será encontrar las condiciones adecuadas para que independientemente de los sujetos en cuestión, se logren esos cambios.

Dentro de esta línea de pensamiento podemos localizar las guías y textos, así como cualquier pretensión de concebir "ayudas didácticas" que independientemente de las personas a quienes se aplica, logren resultados de aprendizaje. Tipificada así esta opción de respuesta a lo que es el aprendizaje, las consecuencias son claras e inmediatas: no es importante considerar al alumno más que como un sujeto sobre el cual se actúa a fin de obtener las conductas deseadas. En escuelas inspiradas en esta concepción las actividades obedecen a materiales que proponen de forma precisa lo que hay que hacerse, las dificultades que se presentarán, las metas que se alcanzarán, las preguntas que surgirán e incluso las respuestas que se darán.

Cuando esta concepción de aprendizaje se une con la concepción del conocimiento como una colección de resultados y con la tipificación de la actividad científica como el "método científico" se consigue entonces una serie de planteamientos metodológicos tales como el inductivismo: la construcción teórica en la clase puede repetir la actividad científica, basta con dotar la escuela con una gran cantidad de datos procedentes de muy buenos laboratorios y herramientas de medición. De los datos vistos "objetivamente" será posible entonces leer como en un libro abierto las leyes de la naturaleza (o las de la sociedad o las del lenguaje...)

Como forma alternativa existe un conjunto de aproximaciones al aprendizaje que se derivan de la concepción de que el individuo que aprende es importante y que el aprendizaje (el cambio o adquisición de conductas) sólo se puede explicar por la historia del individuo que

aprende y por su actividad. De estas escuelas psicológicas unas enfatizan en la historia afectiva (psico-sexual) del alumno, otras en la historia de sus relaciones y actitudes ante la sociedad (psico-sociales) y otras, en la historia (desarrollo) cognoscitivo del alumno. Para estas escuelas la actividad del alumno es la que hace posible el aprendizaje y este es el resultado de la interacción entre la situación exterior que se presenta y el estado del individuo, su estructura cognoscitiva, por ejemplo.

A diferencia de las formas de trabajo que resultan de la primera aproximación, en este caso se logra lo que se denomina métodos activos. Pero tales métodos activos sólo son posibles si se establece una relación de apropiación de la problemática por parte de los alumnos que se manifestará al concebir las actividades y tareas de la clase como personalmente problemáticas. No se trata ya de abocar problemas del texto, de la disciplina particular del estudio o del maestro, se trata de resolver problemas íntimos que estarán inspirados en el interés y comprensión que se logre por lo que se estudia.

3.4 LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EL APRENDIZAJE

Anotábamos anteriormente que existe la posibilidad de concebir el aprendizaje como la aceptación y aproximación pasiva a resultados dados que existen independientemente de los sujetos que aprenden. Tal concepción se deriva de la idea de que la ciencia es una colección de resultados (leyes, teorías, principios, fórmulas etc.) y que la manera como se lleva a ellos es bien o mediante la memorización (asimilación) o mediante el empleo del método científico. Una escuela en la cual prime esta concepción organizará sus actividades de tal manera que los estudiantes se conviertan en elementos pasivos frente al saber: saber algo será sinónimo de repetir una definición, aplicar un conocimiento, será sinónimo de utilizar una fórmula o un algoritmo e investigar significará, seguir secuencialmente las actividades previstas en guías y textos que pretenden controlar los aprendizajes, inspirados seguramente en el denominado "método científico".

Así como respecto de los saberes el propósito de la escuela no puede ser el aprendizaje de soluciones a ciertos y determinados problemas, o la memorización de una lista de verdades, sino que debe procurarse la generalización del saber a situaciones nuevas y la transformación de la actitud pasiva por una mirada interrogadora que enriquezca la reflexión con problemáticas novedosas que conduzcan a una búsqueda incesante de la comprensión, en cuanto a las actitudes que deban asumirse en la vida en colectivo y a la posición que tiene que adoptarse frente a problemáticas sociales, la escuela debe formar a los futuros ciudadanos en una escala de valores que les permitan tomar decisiones autónomas y responsables ante cualquier situación.

Un aprendizaje entendido de esta manera, es posible en una institución educativa que lo permita. En este sentido el ambiente educativo puede concebirse como un laboratorio para la vida, en el cual se ponen a prueba opciones de solución a problemas específicos, inspirados en una escala de valores y racionalidad que subyacen a nuestra concepción de escuela. En conclusión, las vivencias reflexivas y organizadas que se tienen en la escuela deben permitir al estudiante darle sentido y comprensión a su comportamiento en la sociedad

3.5 LA PEDAGOGÍA

Diversos autores, desde aquellos que pueden ser considerados clásicos hasta los modernos y contemporáneos, han entendido la pedagogía -o la educación según la tendencia cultural y uso lingüístico seleccionado- como aquella teoría que se ocupa del estudio y reflexión de las prácticas, de los hechos educativos.

Y en este caso entonces la pedagogía es la teoría sobre la educación porque es su objeto de estudio. La pedagogía aunque siempre se haya nutrido de diferentes saberes, es un cuerpo organizado que se ha venido construyendo a lo largo del desarrollo de la cultura.

Cuando nos preguntamos por lo que acontece en los procesos de aprendizaje que se desarrollan cotidianamente en el escenario escolar, en el fondo lo que estamos cuestionando es la relación entre un proyecto pedagógico y una cultura particular. La educación es el objeto de la pedagogía y frente al fenómeno educativo, real, complejo singular y múltiple, inacabado e incierto, la pedagogía es el estudio y reflexión de todo ello. Desde esta perspectiva, la enseñanza sería el objeto de estudio de lo pedagógico y su noción se conceptualiza como el saber que le otorga especificidad al oficio de maestro.

En este sentido la relación entre un proyecto pedagógico y una cultura en particular puede ser considerada como el diálogo intersubjetivo entre seres humanos creadores de significados y agentes que se constituyen en los textos que expresan, leen e interpretan, es decir, un proceso de creación continua de realidades y significados. En esta perspectiva el conocimiento es considerado como un saber hacer reflexionado que desborda el hecho de dar cuenta de unos contenidos temáticos y disciplinares.

Dentro de este marco general podemos ubicar la pedagogía como el: "conjunto de emunciados que más que describir o prescribir formas especificas de proceder en la educación (lo cual sería tarea de la didáctica) pretende orientar el quehacer educativo, confiriéndole su sentido. Este sentido puede ser buscado hermenéuticamente (mediante la reconstrucción del horizonte cultural dentro del cual ese quehacer puede ser interpretado como relevante, comprensible) o teleológicamente (mediante la acentuación de uno de los momentos- al que también puede considerar la hermenéutica pero sin darle a la misma preponderancia-: el momento de los fines de la actividad educativa)". (Las fronteras de la escuela Mockus, Hernández y otros, 1.984).

Este grupo plantea la pedagogía como una disciplina reconstructiva que busca y transforma un saber hacer, un saber cómo en un saber para qué, es decir, reflexiona sobre las competencias cognitivas, comunicativas y afectivas de los maestros. Esta visión de la pedagogía como disciplina reconstructiva pretende transformar la práctica pedagógica "mecánica" y "memorista" en una práxis reflexiva, intencionada, crítica que le dé al

maestro su identidad profesional como investigador y transformador de su entorno social y cultural.

3.6 LA INTERDISCIPLINARIEDAD

El concepto de interdisciplinariedad reside en las maneras diversas de concebir las pertinencias entre los disimiles saberes específicos (ciencias, disciplinas), que estructuran el universo del conocimiento. La interdisciplinariedad sería así una relación orgánica entre disciplinas diferentes, la manera de producir modelos, leyes, categorías, etc., que no estaban previamente dadas en las disciplinas componentes.

La ciencia no se desarrolla con una dinámica autónoma respecto a la acción y el cambio de las relaciones sociales que le dan causa y razón de ser. La ciencia, en cuanto a actividad social, no se ubica en relaciones extrañeza con su contexto socio-cultural; la actividad investigativa, es una práctica social y mantiene con su entorno, no precisamente una relación de funcionalidad técnica o de aplicación práctica; ella, (la ciencia) por el contrario, en las condiciones de su producción en la elección de sus objetivos, en la formación y organización de sus agentes (investigadores), en su modo de funcionamiento, en la estructura de sus instituciones y también en las relaciones con la producción se manifiesta relativamente condicionada por aquel contexto de donde emerge y se configura como actividad social, como una práctica colectiva.

La interdisciplinariedad no constituye la disolución de las diferencias y las especificidades de cada uno de los saberes que convergen en un espacio común. La interdisciplina se podría entender como una aproximación o un acercamiento de relaciones múltiples y complejas entre saberes que concurren, pero no para refundirse en un conocimiento único, sino que manteniéndose atento y vigilante sobre las disimilitudes y diversidades de los distintos saberes que confluyen, se construye una entidad conceptual y un contexto explicativo nuevo con el cual, ampliamos y enriquecemos las miradas y lecturas que hacemos del objeto de conocimiento. Con el trabajo interdisciplinario, nos instalamos en la

emergencia de un nuevo tipo de construcción discursiva, sin desestimar por ello, la labor disciplinaria que se lleva a cabo desde las diferencias que representan las distintas ciencias.

Con la interdisciplina se busca, en el trabajo docente y pedagógico, generar nuevas formas y hábitos de pensamiento, nuevas habilidades de comprensión, nuevas maneras de entender y actuar, nuevas entidades conceptuales, nuevos esquemas de análisis, nuevos contextos de interpretación y explicación, nuevas maneras de conocer la "unidad de lo diverso" implicados en la rica, compleja y múltiple gama de determinaciones que extraña el proceso de conocimiento de lo real.

La búsqueda de secuencias y la mirada de los procesos como sistemas, desborda las disciplinas, impone el intercambio de saberes y posibilita la interdisciplinariedad, no tanto en el nivel del método sino en los contenidos: forma de ver que funciona en la concepción de la enseñanza primaria. La relación con lo inmediato, la relación con lo natural, la relación con el entorno social propone conceptos de realidad global en la que se desenvuelve el individuo y que no es posible abordar desde una disciplina particular sin una clara visión de síntesis y análisis más allá de los saberes disciplinares.

La interdisciplina no es fácil, y no lo es, precisamente, porque se trata de la articulación de lenguajes diferentes, correspondientes así mismo, a discursos que difieren entre si por cuanto anuncian explicaciones e interpretaciones igualmente diferentes, referidas a saberes así mismo diversos si efectivamente se admite, que la cultura interdisciplinaria, reconoce la multiplicidad de conocimientos contenidos en los diferentes saberes y que ninguno de estos saberes, reclama para sí, ingerirse los otros, entonces, la interdisciplina representa una pluralidad de aproximaciones múltiples con las cuales se potencian y enriquecen las posibilidades del acto del conocimiento, y se favorecen las condiciones para la construcción de un espacio de trabajo compartido.

3.7 LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN

La propuesta pedagógica que aqui se presenta enfatiza la importancia de la lectura y la escritura argumentativa como elementos claves en la formación del estudiante y en la consolidación de los saberes de los profesores, pero también busca ampliar las posibilidades comunicativas apelando a otros lenguajes que conduzcan a interpretar los conocimientos y las relaciones del entorno.

La lectura y la escritura argumentativa como manifestaciones del lenguaje sólo surgen a la existencia cuando funcionan en algún medio. No se puede manifestar el lenguaje en el aislamiento sino siempre en relaciones con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos, sucesos de los que se derivan su significado las cosas que se dicen. Es lo que se denomina situación, por lo cual decimos que el lenguaje y en este caso la lectura y la escritura, funcionan en contextos de situación. El contexto de situación se refiere a aquellas características que son pertinentes al discurso que se está produciendo o leyendo (para qué se lee o se escribe, a quién dentro de qué circunstancias, la posibilidad de salirme o no de un ritual de una clase, de traspasar el rol de alumno o de maestro, etc.)

Los tipos de situación lingüística difieren entre sí por tres conceptos: primero por lo que realmente ocurre; segundo por quienes participan y tercero por las funciones que desempeña el lenguaje. Esas tres variables determinan tanto el espectro dentro del cual se seleccionan los significados como las formas que se utilizan para su expresión; es por ello que el tipo de situación lingüística que produce en el medio educativo y específicamente en el aula puede hoy día ser analizado. De igual manera dicha perspectiva nos debe permitir analizar el aula en el aula, las actividades de leer o escribir.

El orden social formal de una clase en la escuela está incorporado a un orden lingüístico a una estructuración del lenguaje, que representa el modo como se lleva a cabo la educación. Por ello las características de la situación lingüística del discurso pedagógico están

intimamente ligadas a la concepción que se tenga sobre el conocimiento en el medio educativo

En el aula de clase y a partir de ella, las actividades de leer y escribir que presentamos a nuestros alumnos, tienen propiedades especiales que las distinguen del aula en otros contextos. El aula en el aula tradicional se caracteriza por el notable dominio de las preguntas del maestro sobre el discurso de la clase y para tomar parte en el aula de clase tradicional hay que aceptar tres premisas:

El maestro es quien hace las preguntas.

El maestro conoce las respuestas.

La repetición de preguntas supone respuestas erróneas.

Tradicionalmente la pregunta se ha utilizado para comprobar la atención de los alumnos y verificar el aprendizaje rotativo. Se ha considerado que las preguntas son vitales para estimular el pensamiento y la discusión de los alumnos, aunque no hay prueba de ello. Es la técnica que domina entre los maestros para iniciar, extender y controlar la comunicación en la clase, ya sea en forma oral o en forma escrita siempre se está preguntando. De manera particular esto sucede cuando se propone a los alumnos la lectura de un texto.

Hay que hacer una distinción entre la pregunta del alumno y la del maestro mientras que los alumnos preguntan por qué pueden estar buscando información, guía o permiso para hacer algo, el maestro pregunta para comprobar que los alumnos saben lo que deben saber, poniendo a prueba sus conocimientos, comprobando si prestan atención. La mayoría de las preguntas que los maestros hacemos no buscan información sino que forman parte del armamento discursivo de que echamos mano para controlar la discusión, dirigir el pensamiento y la acción de los alumnos y establecer los límites de la actividad y el conocimiento.

Este tipo de comunicación en el aula tiene a su vez estrecha relación con el tipo de conocimiento que se imparte que puede ser "ritual" o de "principios".

El conocimiento se vuelve ritual cuando se sustituye a una comprensión de los principios que subyacen a un proceso. En él la participación de los alumnos se centra en las operaciones o en el funcionamiento mecánico de las cosas. Es un conocimiento rutinario que busca por parte del maestro producir respuestas rápidas con las cuales los alumnos intentan complacerlo. El conocimiento de principios es esencialmente explicativo, orientado hacia una comprensión de cómo y por qué funcionan los procesos, los procedimientos y busca sacar conclusiones válidas.

En este punto de reflexión habría que volver la mirada a la manera como se desarrolla esa relación con el conocimiento en nuestra licenciatura; problema básico si lo que hemos propuesto es decir de alguna manera en la educación que se desarrolla a su vez en la escuela

Tal vez nos hemos dedicado a criticar lo que hacen nuestros alumnos con sus niños sin analizar nuestro propio quehacer y sin dejar de reproducir las mismas circunstancias del orden establecido en el aula y en la reproducción del mismo discurso acríticamente.

Se ha venido planteando en los últimos años la necesidad de recuperar el sentido en la escuela, mediante el análisis y la puesta en práctica de una comunicación que sea significativa, bajo la perspectiva de un conocimiento compartido en el que se ejercite la crítica, la reflexión, la argumentación, la posibilidad de defender los puntos de vista propios o cuestionar los ajenos pero siempre hay que tener presente que esa posibilidad sólo se da cuando el lenguaje pueda reflejar unas relaciones sociales dentro del aparato educativo y de manera especial en el aula que subvierta el orden que imperecederamente se ha mantenido.

La lectura y la escritura podrán constituirse en medio para acceder al conocimiento cuando los usuarios pueden libremente ejercer las funciones para las cuales fueron creadas y que se resumen en esencia en la función comunicativa. Quien lee o escribe debe ubicarse ante todo en la circunstancia de comunicación en la que está inscrito para producir ese acto de comunicación. Si la comunicación está restringida a producir tan solo unos y los mismos actos cada vez no se puede esperar que el potencial de la lengua se materialice en todas las posibilidades de que se es capaz.

A pesar de que la metodología de taller que se ha venido desarrollando implique un progreso en relación con la metodología tradicional y que el papel del maestro sea en el de facilitador del conocimiento y trate de hacer que sus alumnos se planteen hipótesis, descubran procedimientos y formulen conclusiones, es posible que al hacer un examen más detenido se encuentre la verdadera medida de control ejercido por los maestros para calibrar el grado de libertad que los alumnos tienen de introducir sus ideas, tal vez ese grado de libertad resulte ilusorio puesto que los maestros somos en últimas quienes determinamos lo que se dicen y hace, las conclusiones a las que se debe llegar y las interpretaciones que se deben dar a las experiencias.

Por lo tanto, se hace necesario percibir la educación como un discurso en situación, para hacerlo es necesario darle primacía a la cultura y a la comunicación. Un discurso en situación exige fijar un objetivo común entre los alumnos y maestros para poder identificar mejor las situaciones y las causas por las que este objetivo se cumple o no, para poder desarrollar con mayor confianza las estrategias que permitan introducir temas, adelantar discusiones, aclarar malentendidos, consolidar experiencias compartidas.

Una de las implicaciones de adoptar este punto de vista será la que de los fracasos en el aprendizaje, de manera concreta las dificultades que encontramos en la manera de leer y escribir de nuestros alumnos no podríamos seguirla atribuyendo a la clase del lenguaje, a la sola responsabilidad del alumno o a la del maestro, sino que tendríamos la posibilidad de ubicarles dentro del marco referencial dentro del cual tiene lugar la enseñanza.

Se hace necesario vincular más estrechamente las actividades de leer y escribir a la formación del maestro, de manera que en un proceso sistemático se vea enfrentado a la

exigencia de producir escritos en los que incorpore los conceptos desarrollados, las reflexiones pedagógicas y las opciones que va encontrando a medida que transita por las diferentes problemáticas que el desarrollo curricular le proponga.

La producción es la escritura, y por consiguiente en la lectura, encontrará así el fundamento necesario para lograr una comunicación con sentido permitiéndole al estudiante hacer sus propios balances sobre los progresos y carencias en el desarrollo de su formación académica y profesional.

La producción escrita constituirá uno de los elementos de la evaluación del alumno quien deberá presentar dicha producción a los profesores designados para acompañarlo en su proceso de formación. Dicha evaluación deberá tener en cuenta que la escritura es un texto que pasa por diferentes fases de producción consecutivas; varias tentativas en las que un texto se corrige, se pule y se complementa.

Por otra parte, la necesidad de entender y utilizar otros lenguajes, otras formas de expresar, sentir y percibir es una tarea urgente que nos concierne a todos. Tener capacidad de asumir la heterogeneidad de la producción simbólica y responder a las nuevas demandas culturales nos lleva a asumir un nuevo modo de conocer.

El conocimiento y empleo de nuevos lenguajes debe partir de las formas de expresión. Lo audiovisual no es primordialmente una cuestión de medios sino del lenguaje. No se trata de usar medios audiovisuales sino de expresarse *audiovisualmente*. El lenguaje audiovisual es el que comunica las ideas a través de las emociones. Expresarse audiovisualmente significaría, pues, comunicar las intenciones en el acto mismo de suscitar emociones.

3.8 DIDÀCTICA Y EDUCACIÓN EN LENGUAJE

A continuación planteamos lo que sería el lugar conceptual y epistemológico desde donde leemos la realidad educativa. Igualmente, nos referiremos a algunas conceptualizaciones,

que en nuestro medio se han desarrollado en educación, pedagogía y didáctica, y que sirvieron como marco para la elaboración de la propuesta metodológica que pretendemos validar en el presente estudio. El referente desde el que interpretamos y desarrollamos este discurso privilegia una perspectiva epistemológica, ontológica y metodológica compleja y crítica, referente apoyado, desde una concepción de lenguaje en la que predomina lo significativo y la interacción comunicativa como base de la educación.

Partamos de una de las conclusiones a las que llega el informe de la Misión ciencia, educación y desarrollo con respecto a la situación de la educación en Colombia: "Gran parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada y acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiado. La meta del sistema educativo colombiano debe ser el desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva, la conciencia social y ecológica tanto global como local. Esto sólo se logra si se transforman las estructuras fundamentales y se suministran elementos que permitan la mejor y más pertinente aplicación del saber" (p. 34)

Esta conclusión nos muestra cómo la escuela no ha podido formar una cultura académica que consolide generaciones futuras vitalmente éticas, críticas y autocríticas. Es en este marco en donde cobra vigencia una propuesta pedagógica que propenda por el desarrollo de la cualificación de procesos argumentativos en los niños; pues, como hemos sustentado a lo largo de este estudio, la argumentación está en la base de la convivencia y la interacción cotidiana, cotidianidad en donde se privilegian nuevas relaciones, la incertidumbre, la singularidad, la complementariedad, el antagonismo, en fin, la *complejidad*.

Aquí nos parece fundamental cuestionarse por el proceso de construcción de conocimiento del ser humano, pues ello nos remite a varias preguntas de tipo epistemológico, ontológico, antropológico y social con las que tendríamos que relacionar y articular el desarrollo cognoscitivo del sujeto con el objeto de conocimiento y con otros sujetos en ese proceso, el

proceso de construcción mismo, el rol que desempeñan el medio, el entorno y la cultura en lo referente a la educación.

El conocimiento no puede ser reducido a una sola noción y más bien podríamos pensar en diferentes niveles y esferas, pues siguiendo a Ángel Riviere (1994), el conocimiento contiene una aptitud para conocer, una actividad cognoscitiva y un saber referido a estas actividades. Además toda aptitud, actividad y saber se explicitan en interacciones dialécticas entre los seres humanos, en sus saberes previos, lo mítico, lo religioso, lo político, lo social, lo cultural lo ecológico, etc.

Como es de esperarse en el campo del análisis del conocimiento se han propuesto diferentes enfoques y posiciones epistemológicas que podrían asimilarse a los análisis del conocimiento científico. Sin embargo, actualmente, se da por aceptado que los individuos construyen nuevos significados a partir de los ya existentes y en interacción con su experiencia física, social y cultural. Creemos y compartimos con Morin (1984) que el conocimiento parte de las relaciones de incertidumbre, dinamizadas multidimensionalmente en lo físico, lo biológico lo cerebral psicológico, cultural y social.

Un intento de conceptualización sobre la didáctica en su sentido clásico se refiere a que ella es la ciencia y arte de la enseñanza, de los métodos de instrucción. Otra corriente pedagógica contemporánea la define como la disciplina de los métodos de enseñanza e instrucción, de transmisión intelectual, y como rechaza la tesis de que el alumno es un mero receptáculo pasivo de conocimientos, prefiere decir que el objeto de la didáctica es la dirección del aprendizaje, antes que el cuerpo rígido de métodos que sirven indiscriminadamente al educador para imponer al educando un saber elaborado de antemano en el cual ni éste ni aquél han participado. (Zuluaga y otros 1988).

Para los mismos autores la didáctica mantiene dos grandes campos en los que siempre ha sido dividida: la primera, la general que se ocupa de los principios generales y de los recursos que facilitan su aplicación; la segunda, especial, que estudia las cuestiones y los métodos específicos de los contenidos propios de cada una de las áreas del plan educativo.

3.8.1 EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN

En términos de Berger y Luckmann (1991) "el individuo no nace miembro de una sociedad (...) nace con una predisposición hacia la socialidad y luego se hace miembro de una sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo cuando expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Esto no significa que yo comprenda adecuadamente al otro; hasta puedo entenderlo erróneamente. (...) la congruencia total entre los dos significados subjetivos y el conocimiento recíproco de esa congruencia lo presupone la significación (...), la internalización constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social (...) Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo "asume" el mundo en el que ya viven otros (...) No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro".

Este pasaje de Berger y Luckmann nos da cuenta de la manera como el sujeto al "llegar al mundo" se inserta en la cultura de la cual va a ser parte; el sujeto al apropiar los sistemas de significación propios de esa cultura entra en un diálogo que le aporta los elementos necesarios para construir "su realidad", una realidad que va resemantizando a medida que interactúa con los otros y, en general, con su entorno. Es de esta manera como la constitución del hombre como sujeto cultural, permite a la sociedad reproducirse según sistemas valorativos, productivos y según modelos de comportamiento.

Si bien lo anterior podría considerarse como la socialización primaria, le corresponde, según estos autores, a la educación la tarea de la socialización secundaria de los sujetos. En este ámbito, la escuela es uno de los espacios de formación de las identidades culturales y por ello, su rol va más allá de la transmisión de conocimientos para constituirse en parte

significativa del proceso de reproducción social. La escuela no sólo es mediadora de lenguajes, impulsadora de valores, de saberes, de formas de ver el mundo sino que también opera a nivel cognitivo y afectivo, generando procesos de socialización y de regulación social. La escuela es escenario de lenguajes de evocaciones de nuestra memoria cultural, de imágenes del pasado y proyección del futuro.

Una función por excelencia de la escuela es facilitar a los estudiantes esa comprensión del mundo, de los sujetos, de su medio local y, por ende, del universal. Las prácticas escolares se constituyen, gracias a la práctica misma, en el reconocimiento de los saberes que portan los estudiantes, los maestros y los mediadores: la institución escolar y los saberes circulares en contextos regionales y universales. La educación es un factor importante en el desarrollo de competencias culturales y académicas y debe promover la formación de ciudadanos que reconozcan y resuelvan conflictos propios de su comunidad, debe facilitar la comprensión de las situaciones presentes en todo tipo de sociedad a fin de analizar sus relaciones y forma de participación a que pueden aspirar sus miembros.

En esta constitución cultural del sujeto, el lenguaje adquiere una importancia vital pues es gracias al proceso de significación del mundo que el sujeto se hace parte de una cultura. Desde esta óptica, el lenguaje no sólo se asume como medio de expresión sino básicamente como instrumento de la significación, como constituyente esencial del conocimiento.

En términos de Luis Ángel Baena, la asimilación de la lengua se concibe como un proceso de integración progresiva del niño en la comunidad verbal y es, desde allí, desde donde él toma conciencia de sí mismo, de la realidad social y cultural a la que pertenece y promueve con su existencia; por otra parte, en la idea de que el proceso humano de elaboración de la realidad natural y social (Proceso de significación), en términos de categorías conceptuales y socio-culturales, se da en y por el lenguaje. Y es precisamente por esta característica fundamental que el lenguaje puede considerarse como instrumento de interacción y configurador de conocimiento.

Las funciones que el lenguaje cumple en la vida del hombre como instrumento de semantización de la realidad, exigen una forma de análisis que integre tanto su estructura como sus diversas funciones, en una reflexión que dé cuenta de la relación con sus usuarios en los procesos de interacción y de la influencia que dicha utilización tiene para el hombre en su vida social y cultural. Así, la enseñanza de la lengua, para este autor, debe tener como finalidad lograr, por parte de los estudiantes, el uso de la lengua en cuanto instrumento de la significación en el proceso de conocimiento, en la interacción y en el proceso estético.

Esta concepción de lenguaje nos muestra que efectivamente se ha dado un desplazamiento en la concepción de lenguaje, la cual lleva implícita una idea de educación y, por ende, de sujeto. El énfasis está, entonces, en concebir la educación como un proceso en el que se negocian sentidos, en el que se recontextualizan saberes que portan los sujetos al ingresar a la escuela. De tal forma que el lenguaje no puede seguirse viendo como medio de comunicación, en términos de Jakobson, puesto que es el lenguaje el que nos constituye como sujetos culturales.

Esta concepción nos abre la posibilidad de trabajar en torno al uso del lenguaje sin centrarnos, como se hacía anteriormente, sólo en la enseñanza de la lengua como sistema abstracto. La perspectiva del uso nos permite indagar por los múltiples sentidos e interpretaciones generados en cualquier acto de enunciación presente en cualquier situación comunicativa.

En una situación comunicativa se pone en juego múltiples sentidos que se van dando al momento mismo de la interacción: comunicar implica poner en común algo; es decir, compartir sentidos.

Estos cambios necesariamente conllevan transformaciones en las estrategias pedagógicas y en todo tipo de interacción educativa; por esto deben ir acompañados de discusiones

académicas y administrativas que perfilen las estrategias a seguir con miras a la implementación de dichos cambios.

Vemos ahora cómo una perspectiva discursiva e interactiva de la significación conlleva abordar la educación como un proceso de construcción de sentido en donde la lectura y la escritura son aspectos fundamentales en la escuela.

Entendemos el discurso como una construcción de naturaleza intersubjetiva, es como dice Bajtín "el resultado de los sujetos socialmente organizados" en donde expresamos nuestros imaginarios, deseos, creencias y saberes. Imaginarios que mantienen un complejo y permanente diálogo con el mundo, que compartimos con otros en una misma época o en épocas distintas; con otros, con los que compartimos nuestras fantasías y nuestras diferencias.

Imaginario y discurso, complejos conceptos que dificilmente aprehendemos en la escuela aunque los apliquemos permanentemente en nuestra vida, en el diario acontecer, en el conjunto trato con los otros, con los textos, con el saber mismo. Gracias a este juego con el lenguaje, el hombre se constituye en narrador permanente de sus imaginarios, los cuales se han constituido a lo largo de la existencia de la vida misma. Es así como la subjetividad al convertirse en objeto de experiencia permite que el hombre pueda ser visto por sí mismo y por los otros, mediante un diálogo de voces y miradas que al definir lo subjetivo y lo objetivo, definen lo social.

De esta forma, apoyado en la interacción con los otros, el hombre se socializa integrándose a un tipo de sociedad que le exige el reconocimiento y la apropiación de códigos, normas y competencias circulantes en ella, sin las cuales no podrá desenvolverse; así, el sujeto, ser simbólico, productor de significación, se socializa al tiempo que busca por diversos códigos cifrados en múltiples lenguajes a los que accede, a veces con cierta facilidad, otras con relativa dificultad, pero en todas ellas, elaborando valoraciones e interpretaciones del mundo, de la sociedad y de él mismo.

Es mediante este uso del lenguaje que el sujeto nos comunica su forma de vivenciar el mundo y nos expresa, por tanto, contenidos culturales invaluables. En este orden de ideas, el universo representado en la producción escrita de cada estudiante nos revela la manera como desde su imaginación elabora una red que, posiblemente, le satisface más que aquella que está viviendo en el momento mismo de la enunciación. Así, cada producción del estudiante es una valoración de su cotidianidad

El estudiante desempeña, entonces, un papel eminentemente activo en la organización de su relato, mediante el que va relevando sus deseos, necesidades, temores, en fin sus imaginarios; para esto se vale de las distintas máscaras que van constituyendo su relato, su historia y, apoyado en ellas, va involucrando al lector, a quien persuade acerca de su saber - hacer. Situación que genera, un enriquecedor diálogo donde se privilegia el sentido, el mensaje, deseo de comunicación manifiesto por el estudiante.

El análisis del discurso se constituye en simulacro de situaciones sociales, lugar de legitimación de los diversos sociales, de los criterios que conducen a la instauración de las instituciones, de modelos culturales que forman, definen y unifican criterios de competencia y de regulación social, criterios de valoración para interpretar las actualizaciones que debe realizar y que realiza cada uno de los sujetos de una sociedad. De esta manera con el análisis del discurso es posible develar los valores propios de una cultura e identificar los dispositivos de poder imperantes en ella.

Esta es la gran virtud del análisis del discurso: dar a cada entidad personal, social y cultural su lugar y su valor dentro de un contexto y un tiempo definidos; llevarnos al lugar donde se generaron ciertos intereses y ciertos sentidos, sólo de esta forma podremos llegar a la esencia.

Hallar el sentido es comprender cuáles normas sociales imperan y cuáles vienen seguidas de sanciones; tales normas se difundan en la intersubjetividad del acuerdo y se validan al

ser reconocidas socialmente. Para Habermas la violación de las normas trae consecuencias que varían según los contextos y las situaciones; sin embargo, generalmente, su sanción conlleva un rótulo: "comportamiento incompetente"; lo que significa que quien viola una regla está condenado al "fracaso", a no poder conseguir lo que pretende. Se podría decir que sus competencias no fueron las adecuadas para realizar con éxito su misión.

En términos de Greimas, es necesario conciliar, en el modo de producción del sentido, los componentes que intervienen en este proceso y que se articulan mutuamente según una respuesta general que va de lo complejo o abstracto a lo concreto. De esta forma, se puede analizar la cultura de una colectividad social, definiendo el tipo de competencias e imaginarios que en ella imperan, las normas, sanciones y manipulaciones que generan, los tipos de saberes que se van gestando, las valoraciones pertinentes con su estructura, sus mitos y símbolos más apreciados.

Acerca del proceso de comunicación en que se instaura el sujeto o estudiante se dirá que su producción escrita se constituye de una manera particular como una original y polisémica afirmación de la construcción de uno o varios sistemas de interpretación del mundo (éticos, políticos, religiosos, etc.), generados en el seno de una comunidad.

Estos sistemas de evaluación se definen a partir de la manera como se modaliza el sujeto en el texto, lo cual se deja notar mediante una red de elementos de sentido que el lector, mediante un proceso de deconstrucción, integra a un nuevo sistema de evaluación del mundo al que pertenece.

Cumplida o no la instrucción propuesta, el sujeto construye un texto que resulta necesariamente polisémico por cuanto se apoya sobre juicios y sentidos de la experiencia personal y que, posteriormente, serán deconstruidos mediante un juego de búsqueda de significación. Dicho juego consiste en primera instancia en la percepción de gruesas líneas de sentido las cuales se registran en una primera lectura abriendo camino a la atención de eventuales líneas más sutiles.

La deconstrucción y construcción del texto por parte del investigador da cuenta, entonces, de una red compleja de efectos de sentido que constituye la forma particular por medio de la cual el sujeto al modalizar el mundo se modaliza a sí mismo. Estos efectos de sentido que se producen o mejor que constituyen el discurso son la base para abordar el análisis del funcionamiento semiótico del texto. Dicho análisis parte necesariamente de la disposición y de la relación del sujeto enunciador con el mundo externo y con el mundo construido en el texto: obviamente, que este análisis se sustenta en las marcas textuales o huellas de significación, pero sin encerrarnos en los límites de éstas; ya que la relación del texto con el contexto se percibe como una relación dinámica en la que se articula tanto la perspectiva del productor y su repertorio cultural con la del lector. De esta manera, el sujeto que se moviliza en el texto se visualiza como un sujeto caracterizado por su capacidad axiológica, es decir, por su competencia y actividad valorativa, lo que a la postre nos permite hablar de las relaciones dialógicas en el texto. La elaboración de la estructura significativa del texto denota la naturaleza estética de los enunciados, es decir el reinventarse en el texto.

Para concluir, diremos que este análisis semiótico - discursivo pretende comprender y mostrar cómo el sujeto significa el mundo y a la vez cómo argumenta él mismo en el mundo, análisis que requiere de la contextualización del sujeto de la cultura y, por supuesto, del sujeto generador del discurso. Así, el texto se constituye en un universo de significantes (relaciones del sujeto frente así mismo, a otros sujetos, al tiempo y al espacio) que tienen sentido por cuanto forman parte de una estructura globalizante que es la que el investigador debe dilucidar.

Vemos así cómo una propuesta de lenguaje, basada en el discurso y la interacción permite dar explicación a la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno, una explicación acerca de la manera como el mundo, cultural, social y natural son semantizados a través de una unidad discursiva en el proceso de comunicación intersubjetiva.

Esta perspectiva considera, entonces, el lenguaje no como un sistema de formas lingüísticas, sino como un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influyen en la mediación de la experiencia externa y en la construcción misma del sujeto discursivo.

3.9 EVALUACIÓN

Autores como Alberto Martínez Boom, Sergio Nilo, Alicia de Alba y Angel Díaz Barriga aportan elementos para comprender como se introduce la problemática evaluativa y curricular en la educación. El término evaluación surge con la transformación industrial de los Estados Unidos como una necesidad social de "control del hombre" pero planteada, inicialmente, como "control de la producción" dentro de una estrategia de "manejo científico de trabajo", respondiendo a "exigencias de eficiencia del capital (tiempos y movimientos frente a la productividad). Posteriormente este término se emplea en otros ámbitos tales como el de la psicología de tradición conductista con el desarrollo de la teoría de los tests...."la incorporación de la teoría de los test, para la medición de las conductas aprendidas por un sujeto en el sistema educativo, tiene como objeto directo desplazar la práctica del examen por prácticas de corte más "científico" que se llamarán evaluación".

En el campo educativo, la evaluación se asume inicialmente para determinar el "rendimiento" (término tomado del lenguaje de la productividad) de los estudiantes, dentro de una lógica que acepta como conocimiento aquello que puede ser registrado y expresado en cifras numéricas.

La evaluación escolar, por su parte, es entendida como toda acción o práctica en la que se describen, clasifican, valoran y/o sancionan las acciones de los sujetos al interior de la

⁵ Estos autores hacen una reflexión del fenómeno evaluativo en los siguientes textos: Nilo, Sergio. «El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa»; Díaz Barriga, Angel. «Problemas y retos del campo de la Evaluación Educativa» en: *Evaluación y Cultura*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1993, Vol. 1; y Alba, Alicia de, Díaz Barriga, Angel y Viesca, Martha «Evaluación: análisis de una noción». En *Revista Mexicana de Sociología*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, año XLVI ⁶ Alba, Alicia de, Díaz Barriga, Angel y Viesca, Marta. *op.cit*.

escuela; legitimando un saber y promoviendo formas particulares de interacción pedagógica.

Uno de los supuestos desde los cuales se abre este proyecto es dado por el contexto legal que ha determinado la evaluación. En las tres últimas décadas, ésta ha estado signada de manera visible por los discursos que demandan la aplicación del "método científico" de las ciencias naturales a la actividad educativa, lo cual ha llevado, por una parte, a enfatizar una concepción que la relaciona con la verificación del logro de objetivos, y, por otra, a ponerla en manos de especialistas encargados de diseñarla. Esta mirada sobre la evaluación no permite ver la relación entre las reglas que definen criterios de logro y los supuestos de secuencias invariantes de desarrollo y/o aprendizaje y su relación con el posicionamiento de los sujetos en las jerarquías del sistema educativo.

Los cambios introducidos en el sistema educativo por la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación, y sus decretos reglamentarios han promovido expectativas de renovación de las prácticas evaluativas. Actualmente se habla de ampliación de la promoción automática, de evaluación por logros, de evaluación cualitativa, de superación de la evaluación por objetivos. Esta situación ha generado, al nivel de la escuela, una discusión muy interesante sobre lo que se debe evaluar, pero, al mismo tiempo, ha generado una gran confusión sobre las metodologías que se deben asumir para realizar la evaluación.⁷

Si bien es cierto que la evaluación en lenguaje ha superado el enfoque contenidista, nos inquieta el hecho de que la evaluación apoyada en análisis de textos reduzca las posibilidades de indagar por conceptos que sobre el lenguaje y la literatura debería tener el estudiante.

Of. Duarte, Patricia, et. al. Prácticas Evaluativas en la Educación Básica y Media. Avance de Investigación. ICFES-SNP, Santafé de Bogotá, 1996, pg. 8

4. EL PROCESO DIDÁCTICO

En el presente capítulo explicitamos el proceso metodológico del diseño de la investigación. Este diseño es el resultado de la manera como nosotros los investigadores tuvimos acceso al problema de investigación; esto es, cómo desarrollar estrategias argumentativas escritas en niños de tercero a quinto grado de educación básica primaria. En este sentido este capítulo es nuestro sello de investigación en tanto da cuenta de la forma como concebimos el proceso investigativo.

Veamos algunos aspectos generales relacionados con el trabajo de campo propiamente dicho antes de describir el diseño metodológico. Respecto del trabajo de campo adelantado en la presente investigación, tenemos que este se realizó en tres (3) Escuelas de una (1) localidad del Distrito Capital (localidad # 15 o Antonio Nariño). El criterio de selección de estas instituciones no fue otro que el interés de participar en este estudio, presentado por los docentes y directivas de dichas Escuelas: CED EL REMANSO, jornada mañana y CED TAYRONA, jornada mañana y tarde.

Estas instituciones, como ya dijimos, pertenecen al sector Oficial; ofrecen un nivel educativo de Educación preescolar y básica primaria; pertenecen a un estrato socioeconómico medio bajo y la modalidad ofrecida es Académica.

En total fueron alrededor de trescientos (300) alumnos los que participaron en este estudio y quince (15) profesores que de forma directa o indirecta se apropiaron de la *propuesta pedagógica* elaborada e implementada durante siete (7) meses del año lectivo de 1999, con un promedio de dos horas semanales. Aquí es necesario aclarar que la implementación de la *propuesta pedagógica* fue realizada directamente por el grupo investigador (dos

investigadores y una auxiliar de investigación). Es decir, fue un trabajo completamente de intervención en el aula (en el buen sentido del término) por parte de los investigadores; adicionalmente, se realizaron jornadas informales de socialización de la *propuesta* a los quince docentes de los niños. No sobra aclarar que todas las actividades se realizaron dentro de la planeación de actividades de estas Instituciones y generalmente dentro del espacio reservado al área de "Lengua Castellana" (como la llaman ahora los Lineamientos Curriculares).

4.1 DEL DISEÑO METODOLÓGICO

El desarrollo de procesos argumentativos es muy complejo, pues exige ser capaz de generar y ordenar ideas sobre determinado tema para obtener la estructura global del texto, tener claro el efecto que se quiere lograr y asegurar la coherencia lógica. Por esta razón, es necesario trabajar por etapas que permiten tratar de cerca el proceso de producción de discursos argumentativos de los niños.

El diseño metodológico de esta investigación consta de tres fases que corresponden a la forma como abordamos el trabajo con los niños, desde el momento mismo de "acceso a la comunidad", hasta la elaboración conceptual e implementación de la *propuesta metodológica*. Las tres fases de las que hablamos están estructuradas de la siguiente manera:

4.1.1 PRIMERA FASE

El propósito de esta primera etapa de investigación responde a una preocupación por mostrar cómo los niños y las niñas de cualquier edad están en capacidad de elaborar textos argumentativos; específicamente en el caso que nos ocupa el interés se centra en mostrar cómo argumentan en forma escrita los niños y niñas de tercero a quinto grado de Educación básica primaria. En esta preocupación también subyace el deseo de mostrar una noción de lengua viva en el sentido de que, sabiendo exponer ideas, argumentándolas y disfrutándolas, alumnos y alumnas mejorarán su capacidad de comunicación oral y escrita. En este sentido compartimos la afirmación de muchos estudiosos en el hecho de que argumentar requiere una complejidad de ejercicios, tanto intelectuales como emotivos.

Así pues, el conjunto de actividades de esta primera fase se centran en distintos tipos de textos y se encaminan hacia la *argumentación escrita*. Con ellas se pretende, desde perspectivas muy amplias, seguir construyendo una práctica escritural atrayente y con sentido para los niños y en conexión con los intereses y expectativas del alumnado.

La primera actividad la hemos denominado, siguiendo la terminología clásica, prueba diagnóstica ya que tiene como objetivo suministrar el nivel actual de argumentación escrita de los niños con relación a la elaboración de un texto solicitado. Para esta "prueba diagnóstica" hemos escogido un "Dilema Moral" propuesto por Kolhbert, titulado "El caso Heinz". En esta primera actividad le proponemos al alumno que redacte un texto en el que argumente sus opiniones en relación con la actitud de Heinz y el farmaceuta.

Veamos el texto:

EL CASO DE HEINZ

En Europa hay una mujer que padece de una enfermedad grave y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es un remedio que un farmaceuta de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmaceuta está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Está cobrando un millón por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir \$ 200 000. Le dice al farmaceuta que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento

más barato o le deje pagar más tarde. El farmaceuta dice: "No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento y robar la medicina para su mujer.

En esta actividad prevalece el aprendizaje significativo: se parte de los conocimientos previos delos alumnos y del uso funcional que hacen del lenguaje. La significatividad lógica se busca poniendo especial énfasis en que los contenidos producidos sean coherentes y claros en su estructura a fin de que puedan abordarlos con la visión esperiencia que tienen de la realidad.

En las siguientes actividades de esta fase prevalece el sentido gradual con ente se plantean para poder pasar de situaciones comunicativas espontáneas a una progresiva formalización. De esta forma la aplicación de una serie de etapas, a las que el alumno atiende casi en forma lineal, logran ir consolidando y desarrollando la actividad argumentativa. En este sentido proponemos:

- 1. Reconocimiento del acto argumentativo en las actividades de la vida cotidiana
- 2. Identificación de argumentos
- 3. Determinar la función de los argumentos, es decir, reconocer que su función esencial o intención es la de persuadir al otro.
- 4. Organizar dentro de la secuencia proposicional lógica los argumentos o razones que justifican un motivo. (conectores lingüísticos)
- 5. Predeterminar el punto de vista, opinión y/ o tesis y los respectivos argumentos que sustentan esa tesis.
- 6. Lectura de textos que ayuden a recontextualizar lo visto hasta el momento.(aquí proponemos un texto titulado "Solamente pizza".
- 7. Reescritura del texto producido a partir de la lectura del "Caso Heinz". (En nuestro caso esta actividad es importante porque pensamos trabajar en función de la prueba

diagnóstica para poder contrastarla luego con la prueba final. Si este no fuera el caso, esta actividad correspondería a la escritura de la primera versión del escrito).

- 8 Planeación del escrito
- 9. Intención
- 10. Tipo de interlocutor
- 11. Inicio. Planteamiento del punto de vista
- 12. Desarrollo (talleres relacionados con la determinación de una buena y mala razón, argumentos adecuados, convincentes, los que apoyan y conectores de argumentos)
- 13 Conclusión
- 14 Reescritura del texto inicial
- 15. Socialización

En estas actividades se da prioridad a los aspectos prácticos sobre los teóricos. Para ello, en su desarrollo, se ayuda al alumnado a pensar por sí mismo, se favorecen las situaciones en las que pueda interaccionar entre sí, confrontar sus intereses y puntos de vista y resolver problemas y conflictos.

El papel de los investigadores consiste, en este caso, en coordinar el trabajo, animar, facilitar y colaborar en el aprendizaje. Estas condiciones explican el gran interés en guiar el proceso de forma ágil y flexible. De este modo se pretende no sólo adecuar los métodos a los distintos contenidos sino, sobre todo, llegar a la pluralidad de alumnos y ofrecerles igualdad de posibilidades para acceder al conocimiento.

La evaluación de esta *Primera Fase* presupone el análisis de los textos producidos por los alumnos, contrastando el primer texto que han escrito con la reescritura del mismo o *texto* final. En este sentido se tendrá en cuenta el desarrollo de los aspectos que caracterizan los componentes del discurso argumentativo. Así mismo, tenemos en cuenta la importancia del

proceso individual, la cooperación del alumnado y profesorado (en este caso somos nosotros mismos los investigadores) y la pluralidad del alumnado.

En coherencia con esto, al finalizar esta *Fase* se hace un balance de los progresos que los niños han tenido en relación con la producción de textos argumentativos. Hacemos un contraste individual y grupal entre la prueba inicial que en nuestro caso es la misma prueba diagnóstica y el texto final o reescritura del texto inicial. En la escritura del texto seguimos el planteamiento teórico antes mencionado; *la escritura como proceso*; de tal manera que únicamente nos centramos en la redacción de un solo texto.

En síntesis el propósito de esta *Primera Fase* es la elaboración de un texto argumentativo completamente guiado por los investigadores. En este sentido todos los talleres están enfocados hacia la interiorización conceptual y práctica de los aspectos constitutivos de un texto argumentativo.

4.1.2 SEGUNDA FASE

A diferencia de la fase anterior, las actividades de esta están destinadas a la producción de un texto netamente argumentativo, pero en lo que hemos denominado en forma semiguiada; es decir, el propósito es la elaboración de un texto en donde el alumno reflexione sobre una temática en particular (en este caso alrededor de la pregunta ¿qué época es la mejor?) y al mismo tiempo "eche mano" de los conocimientos puestos en juego a través de su experiencia y de los talleres realizados en la fase anterior.

La selección de esta temática obedece al trabajo de temas sociales que en cada contexto son fuente inagotable de reflexión y diálogo para el alumnado que se da en el paso de la oposición sistemática, propia de la edad, a la negociación y el acuerdo, propio de la

madurez. Es, pues, ocasión crucial para abordar los textos argumentativos a partir de esquemas textuales en donde puedan expresar sus propias opiniones, y a la vez mostrar receptividad y consideración por las ajenas, con el consiguiente fortalecimiento de sus convicciones.

Ahora bien, la secuenciación de objetivos, contenidos, actividades y evaluación obedece fundamentalmente a la idea de ir construyendo el camino de forma gradual y entre todos, armonizando los ritmos personales en el conjunto de la clase y dedicando especial atención a los interrogantes y expectativas que los alumnos expresen ante temas de actualidad, de tal manera que el proceso de enseñanza - aprendizaje se vaya adaptando y realizando con auténtica motivación

En tal sentido, el texto producido al terminar la *primera fase* es la referencia inmediata de los alumnos cuando se empieza esta *segunda fase*. El reconocimiento de los resultados obtenidos, su análisis y el asumirlos como algo propio del momento inicial son puntos de partida y motivación común.

Aquí es necesario aclarar que las actividades, aunque diseñadas y previstas desde un planteamiento general, se concretan en el contacto directo con el alumnado, dentro del marco de cada centro y como respuesta a los temas sociales que se consideran vitales en el momento

De la misma manera, la motivación es esencial para que los niños construyan su propio aprendizaje. Las estrategias motivacionales juegan un papel muy importante en los primeros momentos y a lo largo de todo el proceso. Así mismo, la producción textual semidirigida permite que el alumno se enfrente a situaciones nuevas en las que debe utilizar reflexivamente sus conocimientos previos y contrastarlos con los que va adquiriendo. Si

esta actividad se efectúa en grupo, favorece la ayuda mutua, la formación de equipo y,

generalmente, a sentirse a gusto en clase.

Las actividades que en esta fase se realizan se desarrollan conjugando tres ámbitos:

individual, de pequeños grupos y de gran grupo o clase. El ámbito individual es

fundamental para que el niño se sienta responsable de su propio aprendizaje. A él van

dirigidas las pautas de trabajo y de él dependen, en gran medida, los resultados. En

pequeños grupos se trabaja de forma complementaria. En este ámbito se favorece

espontáneamente el trabajo cooperativo, el diálogo y la ayuda mutua. Finalmente, el gran

grupo o clase se considera no como la suma de individuos, sino como un conjunto que

atiende activamente en los tiempos dedicados a la explicación del profesor, participa

activamente con preguntas o comentarios y corrige las actividades realizadas.

A continuación presentamos, para el cumplimiento de estos propósitos, el procedimiento y

las actividades a seguir:

A. Utilizar material didáctico para que motive al niño a ejercitar la capacidad

argumentativa. Como ya lo mencionamos la motivación hacia el tema y hacia los

procedimientos requiere un ambiente donde queden garantizados el respeto mutuo, la

espontaneidad, la libertad de opinión y la participación de todos. No hay temor a que

prevalezca cierta "informalidad", como elemento necesario y previsto para estos inicios,

donde lo primordial es romper cualquier forma de aislamiento y favorecer el

intercambio.

El material está constituido por:

La audición de una canción: Todo cambia

67

 La observación de un video y de unas láminas relacionadas con acontecimientos pasados y presentes.

Con este se pretende promover el interés hacia temas como la necesidad de cambio, la constante dinámica de la vida, etc. Los contenidos de esta fase de iniciación centran el interés de los alumnos por esta temática. Adicionalmente, a partir de ellos se tratan elementos de la comunicación y algunos conceptos relacionados con el campo semántico "el cambio". Se ven además las diferencias entre los diferentes tipos de textos: narrativos, expositivos, narrativas icónicas, imágenes televisivas.

Para el normal desarrollo de estas actividades se combinan con los métodos de trabajo arriba mencionados. (Trabajo individual, en pequeños grupos y toda la clase). Estas variaciones se establecen en razón de los contenidos que se traten y del material que se trabaje.

- **B**. El desarrollo de una estrategia complementaria que consiste en la elaboración de carteleras con material de revistas, fotografías, periódicos, libros, etc. que muestren hechos pasados y actuales. Aquí nos proponemos realizar un tipo de escritura en donde prevalece la *argumentación icónica*. En este caso es necesario el trabajo en pequeños grupos para fortalecer la idea de cooperación entre los estudiantes. Como propósito fundamental de esta actividad está el hecho de extrapolar las categorías de los textos argumentativos verbales a textos argumentativos icónicos.
- C. Como pasos en la producción textual de un discurso argumentativo, en esta fase hemos diseñado el siguiente *proceso argumentativo* que da cuenta de las actividades de contextualización y de apropiación de las competencias suficientes para que el alumno logre producir un texto argumentativo cuyo tema es "las épocas pasadas y las épocas actuales"

A partir de aquí se siente la necesidad de una mayor preparación para realizar estas experiencias y se comprende el sentido de los siguientes pasos. Es el momento de atender de manera más sistemática a cuestiones técnicas, partiendo de la espontaneidad hacia una progresiva formalización. Por todo ello, se entiende que el objetivo de estas actividades sea el de preparar formalmente la escritura argumentativa, avanzando en el aprendizaje de técnicas y actitudes.

Respecto al tema para el texto argumentativo de esta segunda fase tenemos que hacer la siguiente observación: si bien es cierto que en un momento determinado creímos dificil por parte de los alumnos la contrastación entre las épocas pasadas y las épocas modernas, dadas las edades de los niños, este impasse se superó fácilmente por la manera como logramos integrar todas las actividades alrededor de un solo eje temático. Esto nos muestra cómo actividades aisladas y sin sentido de unidad carecen de valor, por muy buenas que estas sean, si no están pensadas como parte de una estructura sistémica.

En tal sentido creemos necesarios los siguientes pasos iniciales para lograr nuestro propósito:

- 1. Competencia sobre las épocas pasadas y actual
- Observación y análisis del libro Zoom y una enciclopedia en donde se aprecian fotografías de diferentes aspectos tales como: vestido, vivienda, medio ambiente, congestión, medios de transporte, costumbres, medios de comunicación, vida de los indígenas.
- 3. Escritura de diferentes argumentos que muestran los puntos positivos y negativos de los aspectos antes mencionados con relación con las épocas pasadas y con las actuales, por ejemplo:

Casas	personas	las costumbres	la contaminación
Carros	la televisión	el trabajo	la naturaleza
Calles	la radio	medios	le el ruido
		transporte	

Luego de realizadas las anteriores actividades consideramos necesarias las siguientes estrategias enfocadas a la consolidación del texto argumentativo objeto de esta fase:

- 1. Planteamiento del punto de vista en función de los aspectos anteriormente enunciados.
- 2. Argumentación del punto de vista
- 3. Coherencia y cohesión entre los microargumentos. Uso adecuado de conectores
- 4. Identificación de buena y mala razón
- 5. Elaboración de una cartelera. En esta actividad debemos tener en cuenta la intención, los interlocutores, la macroestructura y la superestructura.

Luego de realizada esta actividad, y terminado el texto argumentativo icónico, pasamos a la escritura de otro texto que responde al interrogante ¿qué época es mejor?

Para tal efecto creemos útiles los siguientes pasos:

- Primera versión del texto
- Determinar la intención, los interlocutores, el tipo de texto que vamos a escribir o superestructura del mismo. Una vez realizado esto damos inicio al texto, lo desarrollamos y lo concluimos.
- Hacemos una revisión colectiva e individual de cada uno de los aspectos antes mencionados.
- 4. Reescribimos el texto; y finalmente,
- 5. Socializamos los escritos.

Las actividades de esta segunda fase están orientadas, como ya lo dijimos, a la apropiación del tema elegido y al aprendizaje de las técnicas de la escritura argumentativa. En general estas actividades están diseñadas, igualmente, para favorecer el trabajo personal y de pequeños grupos para luego realizar puestas en común en el grupo.

Para la evaluación, como se ha expresado en las orientaciones generales de la fase anterior, se tiene en cuenta el trabajo continuo y el progreso en la consecución de los objetivos.

Igualmente, es de vital importancia la evaluación de la producción textual a la luz de las matrices de análisis del discurso argumentativo explicitadas en el capítulo 6 de este informe

4.1.3 TERCERA FASE

En esta última etapa del proceso didáctico de esta investigación consideramos de vital importancia la producción, por parte de los niños, de un texto argumentativo sin la guía de los investigadores. Para lograr este propósito hemos propuesto la escritura de una carta dirigida al dueño de una librería, solicitándole la donación de algunos libros para la biblioteca de la Escuela

La producción de este texto se constituye como prueba final de la investigación (último texto producido por los niños en el marco de este estudio). Al mismo tiempo la carta escrita por los niños la utilizamos como prueba final de contraste entre esta y el primer texto que los niños escribieron a propósito del "caso Heinz".

En esta fase hay que contar con el esfuerzo de los alumnos por elaborar un escrito coherente y en donde la puesta en práctica de todas las estrategias argumentativas vistas hasta el momento son fundamentales para lograr el éxito perlocucionario del escrito (en otras palabras que el señor dueño de la librería acepte los argumentos presentados y done algunos libros para la biblioteca de la escuela).

También es importante tener en cuenta que previo a la escritura de la carta no se realizan actividades de contextualización ni de apropiamiento del tema. El niño se "enfrenta" solo al texto con sus marcos de conocimientos previos y la visión que él tiene de su realidad. Esto es importante dada las características del texto y la exigencia que allí se le solicita: convencer a alguien de algo.

En relación con éste aspecto, esta fase supone un afianzamiento y uso de las estrategias trabajadas anteriormente. El método aplicado en esta fase no ofrece especiales características, salvo el trabajo completamente individual por parte del estudiante. Toda la actividad está diseñada para un trabajo personal y luego una socialización ante el grupo. Por tal motivo es importante poner los medios para crear un ambiente sosegado y propicio para la reflexión y la escritura. Así mismo, esta actividad ofrece a los alumnos la ocasión de realizar una síntesis en la que se conjuguen los diversos aspectos tratados y cuyo fruto será la elaboración de una carta con características argumentativas. Este es ya el último trabajo para los niños, por tanto tiene un valor especial!!!

Para la evaluación se cuenta, igualmente, con las matrices de análisis de producción de textos argumentativos en todas sus dimensiones: textual y pragmática.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS EN NIÑOS DE TERCERO A OUINTO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA

La propuesta didáctica que aparece a continuación fue elaborada después de haber realizado un análisis detallado de las falencias que tienen los niños al escribir textos argumentativos. Esta propuesta antes de ser implementada fue sometida al proceso de prepilotaje y pilotaje; esto es tratar de predeterminar si las actividades encaminadas al desarrollo de estrategias argumentativas escritas son claras, no presentan ambigüedades de tipo discursivo y si las temáticas están inscritas dentro de su contexto sociocultural.

Los medios utilizados son las estrategias de tipo retórico-lingüístico que emplean los hablantes para argumentar sus puntos de vista. Quien argumenta se apoya en juicios, evidencias, opiniones, principios establecidos, experiencias personales o de otras personas, etc.

La unidad de análisis de este estudio es el discurso escrito. Para el análisis se utilizarán textos producidos por niños como respuesta ante una demanda de los investigadores. El desarrollo proposicional centrará la atención en los componentes de la lengua: sintáctico, semántico y pragmático y en los niveles textuales: micro, macro y superestructura.

Como ya lo dijimos anteriormente nuestra propuesta es multidisciplinar, sin embargo nuestro eje central de desarrollo es el lingüístico discursivo. Por lo tanto las actividades que hemos provisto se centran exclusivamente en la producción de discursos.

Teniendo en cuenta lo anterior dentro del transcurso de la experiencia pedagógica cada estudiante escribirá tres textos. El primero será un texto de opinión, el segundo será un

texto informativo: ¿Eran mejores las épocas pasadas? y el tercero una carta de solicitud o rechazo.

En cada uno de los textos se realizará el proceso de producción de texto presentado en el marco teórico. Dentro del proceso de escritura, reescritura y socialización se presentará una serie de talleres (que a continuación presentamos) que permitirán el conocimiento, asimilación y aplicación de constituyentes del discurso argumentativo.

MUESTRA

Es necesario aclarar que la propuesta metodológica que presentamos a continuación fue aplicada por el grupo investigador a una población de 300 niños que cursan tercero a quinto de primaria en tres escuelas públicas de Santafé de Bogotá. Las escuelas fueron: El Remanso y Tayrona jornada mañana y tarde.

Se empleará una estrategia multidimensional, es decir, el uso alterno y no excluyente de técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas que permitan el logro del objetivo propuesto. Sin embargo, las técnicas cuantitativas en cuanto son objeto de interpretación, están integradas a las exigencias del análisis cualitativo.

La metodología empleada está determinada por el enfoque textual, la escritura como proceso comunicativo y por las variaciones asociadas: grado y comunidad educativa.

A continuación presentamos de forma somera el proceso didáctico:

- Exploración del entorno y competencia temática
- Producción individual del texto a partir del tópico seleccionado
- Delimitación de un aspecto temático específico del texto escrito:
- Problema central y/o tesis
- Fuerza ilocutiva

- Elaboración del plan textual
- La superestructura: tesis o problema, argumentos y conclusión
- Sección de las microestructuras: identificación y construcción de premisas
- Identificación del valor semántico de las premisas
- Primer borrador del texto argumentativo
- Revisión del texto
- Superestructura diseñada vs lograda
- Coherencia: unidad temática, relación entre tesis, argumentos, conclusión; conexión entre argumentos. Lógica y veracidad de los argumentos.
- Cohesión: conectores, referencialidad, deícticos, anafóricos, puntuación, selección léxica
- Nivel perlocutivo: Efecto del texto
- Edición y socialización del texto

El trabajo será realizado en tres fases

PRIMERA FASE

Esta constituye el diagnóstico de las formas argumentativas escritas de los niños así:

- 1.1. Observación participativa de la comunidad objeto de estudio
- 1.2. Aplicación de un instrumento diagnóstico
- 1.3. Tabulación y análisis de los resultados
- 1.4. Presentación a profesores y profesionales del lenguaje de los resultados del diagnóstico y de la propuesta didáctica que se piensa implementar.

Veamos la Prueba Diagnóstica

Su objetivo es diagnosticar el nivel argumentativo de los niños objeto de estudio para más tarde hacer el contraste con la prueba final. Esta prueba será evaluada teniendo en cuenta la matriz de los componentes del discurso argumentativo.

Lea el siguiente caso

"EL CASO DE HEINZ

En Europa hay una mujer que padece de una enfermedad grave y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es un remedio que un farmaceuta de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmaceuta está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Está cobrando un millón por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir \$ 200 000. Le dice al farmaceuta que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmaceuta dice: "No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento y robar la medicina para su mujer.

Dilemas morales de Kolhbert"

Si tienes inquietudes o no entiendes alguna parte del texto pregúntale a tu profesor.

A continuación redacta un texto en el que argumentes tus opiniones en relación con la actitud de Heinz y el farmaceuta. Exprésalas con claridad y precisión.

SEGUNDA FASE

Esta constituye la implementación propiamente dicha de la *Propuesta para incrementar la competencia argumentativa escrita de los niños*.

Cada alumno producirá tres textos de la siguiente manera:

- Producción guiada de un texto: se llevará a cabo en forma detallada el esquema anterior. El profesor guiará todo el proceso. Al finalizar esta etapa, el niño deberá rescribir el texto producido a partir de la lectura del "Caso Heinz".

- Producción semiguiada: el profesor guiará la adquisición de competencia temática y la elaboración de una matriz que les permita a los alumnos producir y evaluar su texto. El texto a escribir gira en torno a la proposición ¿qué época es mejor, la pasada o la presente?.

- Producción de una carta (prueba final): el profesor y los alumnos discutirán únicamente el aspecto temático.

El último texto será contrastado con la prueba inicial o diagnóstica.

De otra parte, los textos producidos por los estudiantes se analizarán a través de una matriz que tenga en cuenta los niveles textuales: superestructura (esquema: tesis argumentos), macroestructura (tema), microestructura (estrategias empleadas, distribución de la información, conectores, voz, secuencias de proposiciones, estilo)

TERCERA FASE

En esta se realiza la interpretación de los datos y resultados de la propuesta metodológica, a partir de los siguientes aspectos:

1. MATRIZ DE CRITERIOS SEMANTICOS PARA AUTOEVALUAR EL DISCURSO ARGUMENTATIVO

Aspecto	sí	no	
Exordio			
Narratio			
Argumentos			
Conclusión			

2. ASPECTOS SINTÁCTICOS Y GRÁFICOS

- Relación entre oraciones
- Puntuación
- Ortografia

3. PREGUNTAS DE ASPECTOS PRAGMÁTICOS

- ¿El inicio del texto motiva al lector para seguir leyendo y a la vez le informa acerca del tema que se va a tratar?
- ¿El lector puede reconocer que está ante un texto argumentativo?
- ¿El lector puede identificar la tesis propuesta?
- ¿Se logra el propósito de defender una idea?
- ¿El orden de presentación de los distintos elementos del texto ayudan a la argumentación?
- ¿El lector puede identificar los argumentos?

Particularmente importante en la producción de textos argumentativos es la revisión relacionada con los argumentos empleados para defender la tesis propuesta: revisar la

pertinencia y claridad de cada argumento, así como la validez de los mismos: para desarrollar valores en los niños es importante analizar los argumentos en relación con la ética comunicativa.

4 REVISIÓN A PARTIR DE PREGUNTAS

- ¿Los argumentos son adecuados para lo que se quiere probar?
- ¿Los ejemplos si los hay- son pertinentes a lo afirmado?
- Si hay silogismos, ¿están bien construidos y no son falaces?
- ¿Están bien presentadas las relaciones parte- todo?
- ¿Se generaliza y concluye adecuadamente?
- ¿La información presentada es verdadera?
- ¿Las relaciones causa efecto son coherentes entre sí?
- ¿Las definiciones que se presentan son universalmente reconocidas?

En todos los casos de corrección es necesario que sólo se revise un aspecto a la vez, sino la revisión resulta demasiado superficial y no produce los efectos deseados.

5. COEVALUACIÓN

Como su nombre lo indica se trata de una evaluación del texto compartiéndolo con otro, ya sea el profesor, un compañero, el profesor y los compañeros o un lector real. Este último coevaluador es muy importante porque le permite al escritor medir el efecto del texto, descubrir sus vacíos ante la falta de comprensión o asombro por parte del lector.

En todo acto de escritura es importante que el profesor abra un espacio para hacer de manera conjunta con los estudiantes una evaluación de un texto, con el fin de que "aprenda el arte de corregir", adquiera los principios básicos que le permitan en un futuro corregir los textos por sí mismo.

6. EDICION

Es la última etapa de la producción escrita. Consiste en elaborar el texto final en el papel y en la forma como va a llegar al lector.

Es importante darle tiempo a los niños para que realicen esta operación pues a todos nos genera placer "pasar a limpio y adornar nuestro trabajo" para que le agrade a nuestro lector. A los niños, en particular, les encanta hacer márgenes, cuidar la letra, hacerle al texto dibujos, etc. Se trata del placer por el trabajo concluido y por la belleza del mismo, placer que motiva en el futuro a volver a escribir un texto.

Así mismo es importante que se entregue el texto al destinatario, ya sea en forma personal o a través de un intermediario, pues sólo así el hecho de escribir tiene sentido.

7. PRODUCCIÓN DE TEXTO

T	l'iene un propósito o una intención de convencer o persuadir al lector.
	Fiene en cuenta al lector o interlocutor
H	łay una superestructura
H	Hay una macroestructura
F	łay coherencia y cohesión
L	os signos de puntuación están bien utilizados
L	La información está distribuida en párrafos

ACTIVIDADES ARGUMENTATIVAS ESCRITAS PARA EL PROCESO DE ESCRITURA DEL PRIMER TEXTO.

TALLERES ESPECÍFICOS

PRUEBA DE PRE Y PILOTAGE

Se trata de predeterminar si las actividades encaminadas al desarrollo de estrategias argumentativas escritas son claras, no presentan ambigüedades de tipo discursivo y si las temáticas están inscritas dentro de su contexto sociocultural.

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Su objetivo es diagnosticar el nivel argumentativo de los niños objeto de estudio para más tarde hacer el contraste con la prueba final. Esta prueba será evaluada teniendo en cuenta la matriz de los componentes del discurso argumentativo.

Lea el siguiente caso

EL CASO DE HEINZ

En Europa hay una mujer que padece de una enfermedad grave y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es un remedio que un farmaceuta de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmaceuta está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Está cobrando un millón por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir \$ 200 000. Le dice al farmaceuta que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmaceuta dice: "No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento y robar la medicina para su mujer.

Dilemas morales de Kolhbert

Si tienes inquietudes o no entiendes alguna parte del texto preguntale a tu profesor.

TALLER No. 1

Redacta

Escribe un texto en el que argumentes tus opiniones en relación con la actitud de Heinz y el farmaceuta. Exprésalas con claridad y precisión.

La propuesta didáctica que aparece a continuación fue elaborada después de haber realizado un análisis detallado de las falencias que tienen los niños al escribir textos argumentativos. Esta propuesta antes de ser implementada fue sometida al proceso de prepilotaje y pilotaje.

ACTIVIDADES ARGUMENTATIVAS ESCRITAS PARA EL PROCESO DE ESCRITURA DEL PRIMER TEXTO

Teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, social, afectivo y lingüístico de la argumentación, sabemos que esta es una habilidad que se desarrolla junto con los otras estrategias discursivas como son: la descripción, la narración etc. Por esta razón los alumnos de tercero a quinto grado de educación básica en esta etapa o momento de su vida académico (o no en el caso de no ir a la escuela) ya manejan estructuras argumentativas. Por lo tanto lo que primero hacemos es recontextualizar los escenarios o macroactos de habla en los que se argumenta. Es el caso de: cuando no se entregó una tarea, cuando se llega tarde al colegio, cuando no cumplió con las actividades que le indicó su madre. Además se recrea actos como:

Pedir disculpas, cómo le pide permiso al papá, usualmente qué clase de mentiras dice, por qué y para qué.

Lo importante de estas actividades es reconocer cuál es el fin del discurso que se enuncia, cómo se lo hace y si es efectivo; es decir tiene éxito positivo y/o negativo.

Estas actividades se realizaron en grupo para escuchar los diferentes comentarios y puntos

de vista. Estos comentarios fueron los puntos de partida para clasificar la información

dentro de las categorías argumentativas como: argumento, opinión, justificación y

conclusión.

TALLER No. 2

Cómo argumentar

- Cuando no se entrega una tarea

- Cuando se llega tarde al colegio

- Cuando no cumplió con las actividades que le indicó su madre.

Ejemplo.

Profesor: ¿Por qué llegó tarde a la escuela?

Felipe: Porque mi mamá no tenía listo el almuerzo, entonces cuando salí a coger el bus este

no pasaba y cuando llegué a la escuela la puerta ya estaba cerrada y nadie me quería abrir.

Mamá: ¿Por qué no limpió la casa?

Juan: porque tenía que hacer una tarea y fui a la biblioteca.

No tenía listo el almuerzo

El bus no pasaba

La puerta estaba cerrada

Nadie me quería abrir

Tenía que hacer una tarea

Fui a la biblioteca

que justifican un hecho determinado. A las pruebas Estas son pruebas, razones

justificaciones o razones que utilizamos para dar explicación de un determinado hecho se

llaman argumentos.

1.	¿Cómo	justifica	cuando	no (entrega	una	tarea?
•	6,000] =======			····		

- porque fui al médico
- porque se me pegaron las cobijas
- porque estaba jugando maquinitas
- porque estaba enfermo
- por ver televisión
- por el trancón
- por estar jugando

2. ¿Cómo justifica cuando llega tarde al colegio?

- porque se me pinchó el bus
- porque había trancón
- porque no alisté la maleta
- porque estaba lloviendo
- porque le ayudé a barrer a mi mamá
- porque estaba viendo televisión
- porque me cogió el sueño
- porque vivo lejos
- porque me duele la sien
- porque estaba donde mi tía

No hice la tarea	porque	fui al médico		
Llegué tarde al colegio	porque	vivo lejos		
Conclusión	Conector	Argumento		

- 3. ¿Cómo justifica un permiso a su mamá, papá o profesor(a)?
- Profesora me da permiso de ir donde mi hermana porque ella me tiene la plata para mis onces.
- Papá me dejas ir contigo al trabajo para cuando sea grande quiero ser como tú.
- Papá mándeme al parque porque tengo una tarea de ciencias
- Profesora me da permiso para ir al patio que ya acabé la tarea
- Papá puedo ir a la casa de Carlitos a hacer las tareas
- Papá me da permiso para ir al parque
- Profesora me da permiso de ir donde la profesora Maura
- Profesora me da permiso de llamar a la casa
- Profesora me deja comprar algo

TALLER No. 3

Clase de argumentos

1. Argumento simple

Mamá quiero que me dejes ir al cine porque "Bichos" es una película muy divertida

2. Argumento complejo

Mamá quiero que me dejes ir al cine porque "Bichos" es una película muy divertida y aprendo como viven los insectos.

3. Argumento múltiple

Mamá quiero que me dejes ir al cine porque "Bichos" es una película muy divertida y aprendo como viven los insectos, además es una película de dibujos animados para niños.

TALLER No. 4

Une los siguientes argumentos por medio de los conectores más adecuados: porque, y, además, en primer lugar, por otra parte, puesto que, ya que, también porque, así pues, por tanto, por eso, entonces, también, pues.

1. Profesora no hice la tarea no la entendí se me olvidó me quedé mirando televisión me fui toda la tarde a la iglesia me dio pereza

2. Llegué tarde al colegio

No pasaba el bus

Había trancón

El uniforme estaba mojado

Me demore mucho bañándome

El despertador no sonó

3. Mamá no pude hacer lo que tú me dijiste

Estaba haciendo las tareas

Estaba jugando atari

Miré dragón Ball z

Me fui a jugar al parque

Me la pasé con Luisa

TALLER No. 5

Trasforma los siguientes argumentos simples en complejos y múltiples.

El perro es amigo del hombre porque quiere a su dueño

Tener mascota es bueno/malo

- Mamá quiero que me dejes ir al cine porque "bichos" es muy buena y también esta de moda y muy interesante y linda.
- Mamá quiero que me dejes ir al cine porque "titanic" está muy buena y además es muy bonita y además muy buena y es muy interesante y una experiencia muy bonita.
- Mamá quiero que me dejes ir al cine porque "titanic" porque es antigua y real.
- Mamá quiero que me dejes ir al cine porque los ciento un dálmatas porque los ciento un dálmatas son bonitos y a un bruja y es bueno.
- Dragón Ball z no me gusta porque es muy fea y es para niños y a las niñas y es para los grandes.
- Dragón Ball z a mi no me gusta porque es para niños y es muy violento, atrevido y es muy pero muy lindo para los niños y no para niñas.
- A mí me gusta dragón Ball z porque es de pelea y porque siempre gana Gocu.
- Dragón Ball z porque tiene muchas actividades y que es muy interesante y también porque a cada rato ganan los buenos y también porque pelean y mueven las manos y los pies y eso hace bien para el cuerpo a mí me gusta y me encanta.
- A mí me gusta dragón Ball z porque tiene 5 super sayayines

TALLER No. 6

Tu punto de vista. Es la posición o la opinión que una persona tiene sobre un determinado tema o hecho. La opinión también se puede llamar tesis.

Temas

Las mascotas

La televisión

El tráfico

La violencia

Los temas serán sugeridos por los alumnos

Las basuras

La drogadicción

- Mirar televisión es malo
- Mirar televisión es bueno
- La culpa de la violencia es del gobierno

Tema	Mi tesis, punto de vista o	Mis argumentos que sustentan o
	opinión	justifican mi punto de vista
La televisión	La televisión es buena	1. se aprende mucho
ļ		2. se entera de lo que pasa en el
		murido
!		3.

1. En cada uno de los siguientes casos de comportamiento imagina y describe una situación en la que el comportamiento fuera malo y otra en el que fuera bueno:

a. Luisa: escucho mi música favorita con el volumen alto

Situación buena

Situación mala

b. José Luis: mañana voy a ir a botar la basura al parque

Situación buena

Situación mala

- 2. ¿Qué opinas de los juegos electrónicos? Expresa tu punto de vista (tesis) y arguméntalo
- 3. ¿Qué opinarán los padres de un niño que se lo pase jugando máquinas y mirando televisión? Presenta la opinión de ellos(su punto de vista y/o tesis) con sus argumentos.
- La televisión es mala porque no deja pensar ni tampoco me es fea
- La tele es buena porque sí

4. ¿Qué opinas de los juegos electrónicos?

Buenos porque tienen juegos divertidos. Porque uno aprende a manejar, porque entretiene, porque uno no tiene que moverse, porque tiene juegos divertidos.

Son malísimos porque no me gustan es malo para los ojos

Malos porque son peligrosos, tienen violencia, porque dañan los ojos, porque no marean y no me gustan

Buenos porque entretienen

6. ¿Qué opinas de las mascotas?

Buenas porque obedecen me dejan sola y él me acompaña y jugamos porque son seres vivos

Son tiernas, son bellos, son mis amigos, son animales cariñosos, son nuestros amigos

Son buenísimas porque son muy lindas

7. ¿Qué opinas del tráfico?

- El tráfico es malo porque hay mucho trancón
- El tráfico es malo porque hecha mucho humo
- La basura es mala porque contamina las calles
- La basura es mala porque enferma

TALLER No. 7

REESCRIBIR EL TEXTO. El caso Heinz

Intención. Convencer al lector que nuestro punto de vista, en el caso Heinz, es válido

Quién será el lector. Sus compañeros, sus padres, amigos, etc.

Plan. Organizar la información de mi escrito

Mi tesis, punto de vista o opinión es:

- Estoy de acuerdo con la actitud de Heinz
- No me parece bien lo que hace el farmaceuta
- A mí me parece que Heinz está actuando mal
- El farmaceuta hace lo correcto

Los argumentos que validan mi punto de vista, opinión o tesis son:

- Robar es malo
- Heinz le tenía mucho afecto a su mujer
- Cuando necesitamos plata nos dan la espalda
- El farmaceuta debía bajar el precio
- El farmaceuta debía fiar

TALLER No. 8

INICIO

- -Escribe el título y el primer párrafo de tu texto en donde incluyas la tesis
- -Selecciona la forma más adecuada de empezar a presentar tu posición
- a. Para mí...
- b. Creo que...

- c. Según mi punto de vista...
- d. Pienso que...

Completa los siguientes enunciados:

- a. Este texto se ocupa de
- b. En este texto vamos a
- c. En el siguiente escrito voy a defender mi punto de vista en relación con
- d. Las ideas que defenderemos en este escrito son:

¿Cómo empezamos el texto?

Selecciona el inicio que te parezca más adecuado

- a. ¡Hola amigos! estamos acá para discutir acerca de la actitud de Heinz y el farmaceuta.
- b. En este texto los niños vamos a defender nuestras ideas ya que somos muy inteligentes.
- c. Todos sabemos que el dinero es muy importante. Sin embargo una persona no puede morir por que sea de bajos recursos económicos Este texto tiene como objetivo presentar mi punto de vista en relación con la pregunta ¿Heinz debe robar la droguería?

Ahora tú, busca la forma que te parezca más adecuada para iniciar tu texto o escrito.

TALLER No. 9

DESARROLLO

Presentación de pruebas y argumentos que apoyen nuestra posición.

Selecciona cuáles son los argumentos más adecuados que apoyan la siguiente afirmación.

- 1. El tráfico en Bogotá es muy congestionado
- a. Las calles son muy angostas
- b. Los carros funcionan con gasolina

- c. Hay muchos carros particulares y públicos
- d. Los conductores no respetan las señales de tránsito
- e. Mi papá y mi hermano tienen un camión

TALLER No. 10

Selecciona cuáles serían las razones más convincentes para elegir a Luisa como locutora

- a. Es buena persona
- b. Tiene una voz agradable
- c. Pronuncia bien las palabras
- d Es bonita
- e. Es inteligente

TALLER No. 11

Distingue entre buena razón (BR) y mala razón (MR)

a. La ciclovia es buena porque la gente puede hacer ejercicio

La ciclovia es buena porque sí

La ciclovia es buena porque se puede montar en bicicleta libremente.

La ciclovia es buena porque mi hermano me lo dijo

La ciclovia es buena porque venden gaseosa y bebidas muy barato

- b. Robar es malo porque:
- las personas sufren
- las cosas se dañan
- las personas se entristecen
- las cosas se acaban
- c. Heinz hizo lo correcto porque
- era hombre

- la salud es más importante que el dinero
- ега pobre
- la vida es más importante que las cosas materiales
- d. El farmaceuta actuó mal porque
- puede perder más dinero
- es un hombre con dinero
- puede matar a una persona
- es un mal hombre

TALLER No. 12

Ordena con los números 1, 2, 3, 4, de más adecuado a menos adecuado los siguientes argumentos.

El farmaceuta no actuó bien porque:

- puede hacerle daño a las personas
- el dinero no es lo más importante en la vida
- los inventos son para ayudar a las personas
- está cobrando más de lo debido

TALLER No. 13

Selecciona los argumentos más convincentes

Robar es necesario cuando

- no hay otra forma de conseguir lo que se desea
- no hay otra manera de volverse rico
- no hay otro medio para salvar una vida
- no hay otra forma de ayudar a una persona

Supón que algunos estudiantes están siendo entrevistados acerca de Juan González como candidato a presidente del curso.

TALLER No. 14

Distingue entre buena razón (BR) y mala razón (MR)

Lola: Por supuesto que votaré por él. Siempre defiende las cosas en las que cree

Manuel: No obtendrá mi voto. No tiene sentido comercial

Luis: Por qué tengo que apoyarle. ¿Qué ha hecho por mí?

Fernanda: No, jamás, sólo piensa en sí mismo

Yolanda: No puedo imaginarme dando mi voto por alguien que usa pantalones rojos.

Francisco: No votaré por él. Siempre dice mentiras

Pedro: Votaré por él. Siempre ha sido justo y lo más probable es que siga siendo así.

TALLER No. 15

Enumera con los números 1 a 4 las características que podrían servir para apoyar a Heinz.

- Es sincero
- Es justo
- Es solidario
- Es compasivo

TALLER No. 16

Enumera con los números 1 a 4 las características que podrían servir para apoyar al farmaceuta.

- Es pobre
- Es creativo
- Es trabajador
- Es miedoso

TALLER No. 17

Enumera con los números 1 a 4 las características que podrían servir para NO apoyar a Heinz

- Piensa sólo en su esposa y no en el farmaceuta
- No busca otras alternativas

- No convence al farmaceuta.
- No respeta la propiedad ajena

TALLER No. 18

Enumera con los números 1 a 4 las características que podrían servir para NO apoyar al farmaceuta.

- Sólo piensa en sí mismo y no en los otros
- Cree que lo más importante es el dinero
- No confia en las personas
- No dialoga con Heinz

TALLER No. 19

Analiza si los siguientes hechos apoyan (S) o no (N) a Heinz

- Heinz roba por el deseo de hacer el bien a otra persona
- Heinz roba porque peleó con el farmaceuta
- Heinz roba para evitar la muerte de un ser humano
- Heinz roba para vender después la droga
- Heinz roba para darle una lección al farmaceuta

TALLER No. 20

Analiza si los siguientes hechos apoyan (S) o no (N) al farmaceuta.

- El farmaceuta no da la medicina porque le costó muchos años de estudio y trabajo
- El farmaceuta no da la medicina porque desea guardar el invento para otras personas.
- El farmaceuta no da la medicina para evitar que Heinz vuelva a pedirla prestada o regalada.
- El farmaceuta no da la medicina porque él no cree en la historia de Heinz
- El farmaceuta no da la medicina porque su oficio es vender droga, no regalarla.

Construcción de argumentos simples, compuestos y múltiples

- Heinz actuó mal porque robar es malo
- El farmaceuta actuó mal porque podía haberle fiado parte del dinero
- Heinz actuó bien porque era de bajos recursos
- El farmaceuta actuó bien porque cobraba por su trabajo

a intención de Heinz es buena porque
sin embargo
farmaceuta si debe hacer eso porque
sin embargo
Cómo conectamos los argumentos?

Selecciona la forma más adecuada para unir o conectar tus argumentos

CONCLUSIÓN

TALLER No. 21

Selecciona la frase que más te guste para terminar tu texto y aplícala en tu escrito.

- a. En resumen, en síntesis, para terminar
- b. Hemos visto que
- c. Los invito a
- d. Espero que

TALLER No. 22

REDACCIÓN DE UNA CARTA DE SOLICITUD O RECHAZO

Antes de redactar la carta se comenta con alumnos algunos principios generales que se deben tener en cuenta cuando se va a escribir, tales como:

- Qué se va a decir. Si se va a solicitar algún favor o cosa. O si se escribe, porque no se está de acuerdo con algún hecho.
- A quién se le escribe: un compañero de clase, un amigo, al director de la escuela o al alcalde, etc.
- Cómo va a organizar la información: qué aspectos van primero y cuáles después. (plan del escrito).
- Funcionalidad de la carta
- Cuándo escribimos una carta
- Aspectos generales de la carta

El enunciado de la carta es: "El señor Juan Carlos López es dueño de una gran librería. Escríbale una carta en donde lo convenza para que nos regale libros para la biblioteca de nuestro colegio."

Superestructura del discurso argumentativo

Se debe presentar el tema, asunto, punto de vista o tesis, los Argumentos o justificaciones y Conclusión

Este texto tiene una silueta muy virtual de la carta pero eso no implica que tenga una superestructura específica de los textos argumentativos en este caso podemos observar presentación del motivo argumentos y despedida.

Macroestructura

Los textos si tienen macroestructura

Clase y tipología de argumentos

Argumentos simples, Argumentos complejos, Argumentos múltiples, Fuente, Refuerzo, y

Contraargumento. Los argumentos son adecuados para lo que se quiere probar. El orden de

presentación de los distintos argumentos del texto ayudan a enfatizar la intención.

Luego de redactar la carta se procederá a la revisión general de este tipo de texto. Para tal

objetivo se recurrirá a la lectura de una carta que fue enviada al diario EL TIEMPO.

Veamos:

"Santafé de Bogotá, enero 25 de 1999

Señor:

HERNANDO SANTOS

Director Periódico EL TIEMPO

Señor Director:

Los recientes hechos de vandalismo y desórdenes en Armenia, y que hemos visto por

televisión, constituyen un termómetro para medir el grado de incivilización e incultura que

tenemos los colombianos. Qué vergüenza. Siendo realistas, podemos darnos cuenta de que

nos hace falta cultura en lo intelectual, mental, espiritual y de comportamiento. Nos falta

pulimento general. Ante estas comprobadas deficiencias debemos movernos a hacer algo

para mejorar y cambiar.

Ouizá el cuerpo docente en general, las iglesias, el gobierno, los hombres cultos y de bien,

con sentimiento patriótico, puedan ayudarnos para que en un futuro podamos dar una

mejor imagen. Una persona culta, en todo el sentido de la palabra, no protagoniza: hechos

como los vistos, no roba, no mata, no delinque, no pone problemas; más bien aporta para

dar soluciones. Esas que estamos necesitando para resolver nuestros problemas internos.

Cordialmente.

Enrique Robles"

Después se revisará si esta carta cumple con los aspectos que habíamos previsto en nuestro

intento de la escritura de la carta. Además por medio de este tipo de discurso estudiaremos

las categorías de superestructura, (esquema, silueta o esqueleto de la carta);

macroestructura. (los colombianos somos incultos e incivilizados y debemos hacer algo

para solucionar los problemas del país) y microestructura (Los colombianos somos

incultos e incivilizados y debemos hacer algo para mejorar. Ouiénes nos pueden ayudar a

superar los hechos que nos hacen incultos). Además recordaremos y reconstruiremos

cuáles son los argumentos que se plantea en la carta.

Opinión: Los colombianos somos incivilizados e incultos

Fuente: Vandalismo y desorden en Armenia vistos por televisión

Argumentos: Roba, mata, delinque, pone problemas, no da soluciones

Luego cada estudiante revisará si su carta tiene estas categorías. En caso de no tenerlas

tendrá que distribuir la información que él utilizó en la primera versión de su carta dentro

de estas nuevas categorías.

El profesor realizará un seguimiento personalizado al trabajo de cada alumno y

retroalimentará los elementos argumentativos constantemente componentes

predeterminados en la producción o escritura de este texto.

Luego realizaremos la lectura del texto "la contaminación" con el objeto de reafirmar el

concepto de superestructura, en este caso mostraremos una alternativa del texto

argumentativo. Además daremos una revisión panorámica a las categorías anteriormente

vistas

Lee el siguiente texto e identifica la tesis (opinión o hipótesis) los argumentos que la

justifican (los hechos o los datos) y la conclusión.

"LA CONTAMINACIÓN

El hombre, actuando en nombre de la ciencia y el progreso, está destruyendo el medio

ambiente.

La contaminación del medio ambiente puede causar daños graves a la vida del planeta y a

todo lo que en él existe. Estamos en riesgo de perder no sólo la salud y el bienestar sino la

En 1930, en Bélgica, una densa niebla contaminada cayó sobre la ciudad, y

durante tres días numerosas personas no podían respirar y más de sesenta fallecieron.

Actualmente, muchas personas mueren por bronquitis, enfermedades respiratorias y

afecciones al corazón, causadas por el aire impuro.

La contaminación, entonces, produce enfermedades graves y en ocasiones la muerte".

Superestructura: Tesis, argumentos y conclusión

Tesis. El hombre destruye el medio ambiente

Argumentos. La contaminación, vamos a perder la salud y el bienestar, ejemplo de

Bélgica, muchos mueren por enfermedades causadas por la contaminación.

Conclusión. La contaminación produce enfermedades y la muerte

Con el mismo texto haremos reconocimiento de: intención del texto (carta), destinatario,

emisor. Cada alumno revisará en su carta estos aspectos.

Tipos de relación argumentativa, demostrativa y relación causal

Argumentativa

Argumento - opinión. Está enferma, pienso que no vendrá

Opinión – argumento. Pienso que no vendrá dado que está enferma

Demostrativa

Dato - conclusión. Pablo habla bien varios idiomas, luego es lingüista

Causal

Causa – efecto. He comprado unos zapatos demasiado pequeños y por eso me duelen los pies.

TALLER No. 23

ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE UNA PROPAGANDA

La Propaganda: Un Texto Argumentativo

"No es que sea sapo, pero si le suspendieron el agua y aún no la paga ¡La cosa está grave!

A partir de febrero de 1999 su factura ROSADA pasará a cobro jurídico, que puede derivar en embargo y hasta remate de su predio.

¡Cuidado! Una vez se ha llegado al CORTE del servicio, para poder acceder muevamente a él usted tendrá que hacer los trámites y a asumir los gastos requeridos como si se lo instalaran por primera vez por eso...

Pague a tiempo y evitese contratiempos!"

¿Cuál es la intención de la propaganda?

¿Qué palabras (o argumentos) se utilizan para convencer al usuario?

¿Quién es el que envia el mensaje?

¿A quiénes va dirigido el mensaje de esta propaganda?

¿Qué nos pasa si no pagamos el agua puntualmente?

¿Oué quiere decir la expresión LA COSA ESTÁ GRAVE?

Ahora escribe una carta a un amigo en donde le cuentes lo que comunica la propaganda Escribe una propaganda. Ten en cuenta los siguientes aspectos:

Inventio

- 1. Toma el objeto del que debes hacer publicidad.
- 2. Haz un listado de las características del objeto.
- 3. Busca categorías y definiciones cualitativas atractivas, pero también necesarias, para un interlocutor determinado y relacionable con las características listadas anteriormente.

Dispositio: Una vez desarrollada por cuenta tuya la Inventio

- 4. Presenta el objeto al destinatario.
- 5. Escoge del inventario ya creado en la primera fase- las cualidades que a tu parecer son más consonantes, aceptables y atractivas para el público específico al que quieres, puedes o debes dirigirte.
- 6. Afirma que el objeto tiene las cualidades que has elegido entre las que has definido en la fase de la Inventio, cargándolas y ampliándolas semánticamente hasta llegar a la hipérbole.
- 7. Para sostener la afirmación de que el objeto tiene las cualidades que has listado, enumera las características peculiares del objeto de las que has partido en la fase de la Inventio para identificar las cualidades en cuestión.
- 8. Si las cualidades a evidenciar aún no se aceptan como categorías positivas, proponlas como novedades o como compartidas por todos los demás o como extraordinariamente originales y fuera de lo común.
- 9. Enuncia como indiscutibles y como presupuestas y sabidas todas las leyes generales que deben permitir aceptar las cualidades que debes mencionar.

Elocutio

- 10. Presenta tus enunciados de forma que lingüísticamente se cree un juego fonológico semántico para atraer la atención y favorecer la memorización (rimas, emparejamientos fuera de la norma semántica, cadencias, asonancias, etc.), considerando que los eslóganes que inventes deben estar relacionados con las cualidades y los juicios.
- 11. Enuncia en letras grandes las cualidades que deben atraer al posible consumidor del producto.
- 12. Pon desde el punto visual- en segundo plano (en letras pequeñas) los datos que deben confirmar la existencia de las cualidades mencionadas (es decir, los argumentos a favor de las cualidades enunciadas, cualidades que a su vez son los argumentos principales para la aceptación del producto).

LEE EL SIGUIENTE TEXTO:

LA RADIO

Es indudable que la radio ha introducido muchos cambios en muestra vida. Sin salir de casa podemos oir música, noticias deportivas y otros programas interesantes. La radio, además, ayuda a la policía, a los aviadores y a muchas otras personas en los trabajos que deben realizar. También nos informa el estado del tiempo.

Los operadores lingüísticos.

Cambia las palabras subrayadas por otras similares ¿Qué función cumplen dentro del texto las palabras resaltadas?

¿Cuál es la diferencia entre las siguientes proposiciones?

- Juan es un niño muy inteligente
- Juan es un niño inteligente

- Pedro ha estudiado poco: no creo que apruebe
- Pedro ha estudiado poco: puede aprobar
- Es indudable que la radio ha introducido muchos cambios en nuestra vida
- Es indiscutible que la radio ha introducido cambios en nuestra vida.
- La radio, además, avuda a la policía
- La radio avuda a la policía

Producción de una propaganda

Escribe una propaganda. Ten en cuenta los siguientes aspectos:

Inventio

- Determina el objeto o producto del que guieres hacer publicidad.
- Haz un listado de las características del objeto o producto.
- Busca categorías y definiciones atractivas y necesarias, para un interlocutor o comprador determinado y relacionadas con las características del punto dos.

Dispositio

- Presenta el objeto o producto al destinatario.
- Escoge las características del producto ya creadas en la primera fase- y las cualidades que a tu parecer son más adecuadas, aceptables y atractivas para el público específico al que quieres que compren o usen tu producto.
- Afirma que el objeto tiene las cualidades que has elegido entre las que has definido en la fase de la Inventio, cargándolas y ampliándolas semánticamente.
- Para sostener la afirmación de que el objeto tiene las cualidades que has mencionado, enumera las características más importantes del objeto.
- Menciona como indiscutibles y como presupuestas y sabidas todas las leyes generales que deben permitir aceptar las cualidades que debes mencionar.

Elocutio

- Presenta tus enunciados y/o argumentos de forma coherente y cohesiva. De tal forma que se puede entender el mensaje que quieres transmitir.
- Escribe en letras grandes los argumentos que le dan las cualidades que deben atraer al posible consumidor del producto.

Antes que el estudiante comience a realizar la propaganda veremos los conceptos de coherencia, cohesión, planeación del contenido del texto, argumentos y operadores lingüísticos. Después de elaborar la propaganda se revisará y socializará. Para terminar el proceso de reescritura de la carta se incrementa las últimas categorías y procesos. Después de haber implementado los requerimientos se hace una prueba de autoevaluación con la siguiente matriz ya conocida:

MATRIZ DE CRITERIOS SEMANTICOS PARA AUTOEVALUAR EL DISCURSO ARGUMENTATIVO

Aspecto	sí	no	
Exordio			
Narratio			
Argumentos			
Conclusión			

TALLER No. 24

TEXTO EJEMPLIFICADOR DE COHERENCIA Y COHESIÓN

Lee el siguiente texto e identifica en él las nociones estudiadas con el profesor.

"UNA BUENA ALIMENTACIÓN

Comenzaron las clases y los niños andan felices con sus loncheras en manos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la lonchera no es un relleno más sino parte de la alimentación diaria.

Expertos en mutrición sugieren tener en cuenta los diferentes alimentos y sus valores nutritivos a la hora de preparar la lonchera. Insisten en la necesidad de comprar los productos con anticipación y no la noche anterior, en la tienda de la esquina. Sugieren tener variedad y buen gusto. Las frutas, los quesos, el bocadillo, los jugos (pero en envases limpios y bien preparados) son algunas opciones".

Antes de empezar a escribir un texto, responde los siguientes aspectos:

MATRIZ PARA LA AUTOEVALUACION DE LA ESCRITURA UN PROCESO

Procesos de la	Sí	No	Regular
escritura		:	
Conozco el tema			
sobre el que quiero			
escribir			
Realizo un plan			
temático antes de			
escribir			
Escribo y reviso la			
redacción			
Pregunto a un			
compañero si mi			
texto cumple el			
objetivo propuesto			_
Mi texto tiene una			
intención o			

propósito clara		
Corrijo todos los	, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	
problemas que tiene		
mi texto		

El propósito de la autoevaluación por medio de una matriz es que el alumno se concientice de que la escritura es un proceso en el que hay que prever una serie de requerimientos y a la vez disponerlos de una forma específica.

Al finalizar esta serie de talleres se continuará con la escritura, reescritura y autoevaluación de una carta

Los talleres que siguen a continuación tienen como propósito final la escritura de un texto de opinión

TALLER No. 25

REDACCION DE UN TEXTO DE OPINIÓN

Lee el siguiente artículo de opinión:

"CONTAMINACION SIN CONTROL

por Ernesto Sánchez Triana PH.D.

La mayor causa de contaminación atmosférica en la ciudad capital la generan los automotores. Según la Secretaría de Tránsito y Transporte, la cantidad de vehículos asciende a 925.000 y esta cifra aumenta, anualmente, en cerca de 65.000. Lo grave es que este tipo de contaminación no cuenta con ninguna clase de control.

Por su parte, la Alcaldía afirma que en las horas de restricción ha significado una reducción de la contaminación del aire en 10 por ciento. Sin embargo, el Departamento

Administrativo del Medio Ambiente (DAMA) no cuenta con estadísticas que permitan llegar a esta conclusión.

El aumento de las congestiones de tráfico en las horas en que no hay restricción vehicular, debido al aumento del parque automotor y al lamentable estado de las vias, ha llevado a que se incrementen las cargas de contaminantes del aire. Esto se evidencia si se tiene en cuenta que el consumo de gasolina motor aumentó entre agosto y octubre en un 1(uno) por ciento. Además, aún se consumen combustibles altamente contaminantes, por falta de legislación.

Ante este panorama, es posible que el control de 11.170 fuentes contaminantes del aire no sea suficiente. Eso sólo lo podriamos determinar si la Administración Distrital le informa a la ciudadanía, de manera periódica, sobre el nivel de contaminación del aire.

Lo mismo sería conveniente con los niveles de ruido ya que, de acuerdo con la firma Publik, en varios sitios de la ciudad, todos los días se superan los niveles de contaminación sonora establecidos en la legislación nacional.

También es necesario que se dé una solución definitiva al problema de las basuras dado que, a pesar de los problemas ambientales asociados con el deslizamiento del relleno sanitario Doña Juana, se siguen ubicando en el mismo sitio y se continúan mezclando basuras domésticas con residuos peligrosos. Para el manejo de estos aún se carece de sistemas de vigilancia y regulación.

Finalmente, se considera necesario darle prioridad a los programas de saneamiento básico y de ampliación de las zonas verdes que es de sólo 2.9 metros cuadrados por habitante. Es decir, 10 veces menor a otras zonas del continente.

Análisis de la superestructura

Si bien, el discurso argumentativo presenta una gran variedad de posibilidades superestructurales es prioritario trabajar, por implicaciones cognitivas, en función de una superestructura específica.

Apertura (presentación, introducción del aspecto temático, planteamiento del problema).

Tema

Confrontación (hipótesis o tesis asumida). Pro/contra

Argumentación. Opinión, argumentos, contraargumentos, reglas generales, fuentes, calificadores, justificación, refuerzo, Contraargumento.

Conclusión.

Redacción del texto de opinión por parte de los alumnos

Selección del tema y sus criterios

Delimitación temática

Planeación

Primer borrador

En la redacción de textos se debe tener en cuenta la secuencia de argumentos. En el caso de estar rescribiendo un texto buscar la posibilidad de hacerlo sobre el escrito original.

TALLER No. 26

IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS Y LOS ARGUMENTOS

Lee el siguiente texto e identifica en él la Tesis y el Argumento

"OUE HACEMOS PARA ECONOMIZAR AGUA

Las actividades en las que se consume mucha agua son: lavado de ropa, uso de sanitarios, la ducha, el lavaplatos, aseo de la casa, riego de jardines, preparación de alimentos y bebidas y el lavado de automóviles.

Para disminuir el consumo en estas actividades, los fabricantes han desarrollado nuevas tecnologías.

Por ejemplo, los sanitarios de bajo consumo son una alternativa para reducir el gasto de agua. También se creó un aparato que se ubica en la válvula de salida del tanque. Cuando se descarga, el dispositivo baja y cierra el paso del agua. El consumo se reduce en promedio un 30 por ciento. Otro aparato es el ahorrador para la ducha, que reduce el consumo en un 50 por ciento."

Identifica en las siguientes proposiciones la Tesis y el Argumento

- No tengo ganas de seguir estudiando: voy a dar una vuelta
- No tengo ganas de seguir estudiando, son las ocho de la noche y, además, hace calor:
 voy a dar una vuelta
- No tengo ganas de seguir estudiando, son las ocho de la noche y, además, hace calor:
 me prepararé algo muy frío

TALLER No. 27

PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS CONECTORES LINGÜÍSTICOS

El propósito de este taller es reconocer la función y la utilización de lo que se denomina conectores lingüísticos o indicadores de fuerza.

Se puede distinguir entre indicadores de fuerza que:

- Introducen el macroargumento: ahora me explico, el razonamiento es éste, ahora se demuestra porqué, etc.
- Introducen un argumento o un dato: justificadores (puesto que, porque, de hecho, en
 efecto, dado que, ya que, ya que es cierto que, también porque, considerando que,
 partiendo del hecho que, y la prueba es que, y eso es porque, luego).
- Introducen la tesis o conclusión: conclusivos (por consiguiente, así pues, por tanto, he
 aquí que, por eso, se sigue que, por lo cual puede sostenerse que, por ello, si...
 entonces).
- Introducen la regla general: generalizadores (a partir de..., dado que. . ., y eso porque. . . , dice que. . .)
- Introducen la modalidad o el calificador: modales (quizá, probablemente, es probable que, necesariamente, poder + infinitivo, deber de + infinitivo.
- Introducen la fuente, la autoridad: garantes (como dice, según. . .).
- Introducen una reserva: relativizadores (a no ser que, salvo que, a menos que, excepto que, sí/si no, aunque).
- Introducen un refuerzo para la justificación presentada: refuerzos (sin contar con, si se tiene en cuenta el hecho de que, observemos que, no obstante, a pesar de que, si bien, aunque)
- Introducen una contraopinión: alternantes (sin embargo, no obstante que, a pesar de que)

Lee los siguientes textos e identifica en ellos los conectores lingüísticos o indicadores de fuerza que aparecen:

CABEZA GRANDE

"Si un perro pequeño de raza chihuahua y un gran perro de raza mastín tienen tamaños tan distintos, ¿el tamaño de su cerebro varia también en la misma magnitud? Si la respuesta es afirmativa, ¿es el perro pequeño menos inteligente que el grande?

"En mi opinión el tamaño del cerebro no tiene nada que ver con la inteligencia real de un individuo" dijo Richard Joseph, veterinario y neurólogo del Centro Médico animal de Manhattan, en Nueva York, Estados Unidos.

Este hecho es evidente en otras especies con diferentes tamaños de cerebro, por ejemplo: las personas son mucho más inteligentes que los elefantes a pesar de la gran diferencia de tamaño entre unos y otros, que favorecería a los elefantes.

La inteligencia no tiene nada que ver con el desarrollo de las distintas áreas del cerebro a través del curso de la evolución. Tampoco tiene que ver con la habilidad de las distintas áreas del cerebro para desarrollar diferentes funciones. No es la cantidad de tejido cerebral la que importa en este caso sino el desarrollo del cerebro y este es potencialmente similar para las distintas razas de perros.

Sin embargo no todos los animales tienen el mismo nivel de desarrollo de sus cerebros, esto varía según sus características genéticas hereditarias y según las exigencias de su entorno. Pueden existir diferencias marcadas en la inteligencia de dos perros de la misma raza e incluso entre dos perros emparentados entre sí o de la misma camada. O, como podría decirle cualquier propietario de un chihuahua, algunos de los perros más pequeños pueden desarrollar habilidades sorprendentes, incluso más que algunos perros grandes.

Los perros fueron cruzados en forma selectiva para desarrollar distintos tipos de inteligencia y de comportamiento. Por ejemplo, gente que ha probado las habilidades caninas para superar obstáculos ha encontrado que las razas de perdigueros o labradores son excelentes en ello. Otros, como el French poodle son excelentes en otros campos".

SOLAMENTE PIZZA

¿Puede una persona sobrevivir comiendo, solamente pizza? Sí, si es una pizza de queso de verdad con salsa de tomate de verdad, dijo Marion Nestle, profesora y jefe del

departamento de estudios de nutrición y alimento de la Universidad de Nueva York. "Si usted está en una isla desierta que solo tiene un puesto de pizza", lo primero que debe hacer para sobrevivir es comer una cantidad suficiente para obtener suficientes calorías. "Luego necesita una buena fuente de proteína y de ciertos nutrientes esenciales, como vitaminas B12 y C, que solamente se encuentran en cierta clase de comidas: Otras

vitaminas, minerales y nutrientes útiles como antioxidantes también deben estar presentes.
"La pizza tiene una gran cantidad de calorías. Tanto el queso como la harina de trigo tienen proteínas. El queso también tiene vitamina B12. La vitamina C se encuentra solo en los vegetales, y entre; más frescos, mejor. Pero tanto el tomate como una salsa de tomates pueden suplirlo de vitamina C. Preferible incluir tomate fresco.

"El aceite de oliva generalmente usado en las pizzas italianas tiene tanto calorías como vitamina E. Otras vitaminas pueden encontrarse en pequeñas cantidades, así que debe consumir mucha salsa. La vitamina D puede tomarla directamente del sol; la vitamina K puede elaborarla usted mismo; el tomate tiene bastante vitamina C y vitamina A y la salsa de tomate es una buena fuente de antioxidantes.

No es una dieta perfecta **pero** potencialmente usted **podrá** sobrevivir por un buen tiempo" agregó.

Ahora veamos el siguiente cuadro en donde explicitamos la macroestructura del texto anterior:

PROBLEMA

Tema

TESTS

Motivo

Punto de vista

SOLAMENTE PIZZA

Puede una persona sobrevivir comiendo, solamente pizza? Sí, si es una pizza de queso de verdad con salsa de tomate de verdad, dijo Opinion Marion Nestle, profesora y jefe del departamento de estudios de nutrición y alimento de la Universidad de Nueva York. "Si usted lestá en una isla desierta que solo tiene un puesto de pizza". lo primero que debe hacer para sobrevivir es comer una cantidad suficiente para obtener suficientes calorías.

> "Luego necesita una buena fuente de proteína y de ciertos nutrientes esenciales, como vitaminas B12 y C, que solamente se encuentran len cierta clase de comidas: Otras vitaminas, minerales y nutrientes útiles como antioxidantes también deben estar presentes.

> La pizza tiene una gran cantidad de calorías. Tanto el queso como la harina de trigo tienen proteínas. El queso también tiene vitamina B12. La vitamina C se encuentra solo en los vegetales, y entre; más frescos, mejor. Pero tanto el tomate como una salsa de tomates pueden suplirlo de vitamina C. Preferible incluir tomate frescó.

ARGUMENTOtanto

Razones

Refuerzo

justificación

ARGUMENTO "El aceite de oliva generalmente usado en las pizzas italianas tiene calorías como vitamina E. Otras vitaminas pueden encontrarse en pequeñas cantidades, así que debe consumir mucha salsa. La vitamina D puede tomarla directamente del sol; vitamina K puede elaborarla usted mismo; el tomate tiene bastante vitamina C y vitamina A y la salsa de tomate es una buena fuente de antioxidantes.

CONCLUSION

No es una dieta perfecta pero potencialmente usted podrá sobrevivir por un buen tiempo"

MATRIZ PARA LA AUTOEVALUACION DE LA SUPERESTRUCTURA DEL DISCURSO

CATEGORIAS	ORDEN DE PRESENTACION
Tesis	
Opinión	
Conclusión	
Regla general	
Justificación	
Argumento	
Fuente	
Refuerzo	
Contraargumento	

MATRIZ PARA AUTOEVALUAR EL TEMA

ASPECTO	SÍ	NO
La macroestructura es		
coherente		
La secuencia de		
proposiciones es lógica y		
cohesiva		
Sus actos argumentativos		
son del tipo:	等	京 日本
Simples		
Complejos		
Múltiples		
Arracimados		

Usa operadores		
argumentativos		
Qué clase de conectores	· 建新型性原理的 在 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	建筑的 中国的基础的 中国的 中国的 中国的 中国的 中国的 中国的 中国的 中国
lingüísticos utiliza		
Causa – efecto		
Énfasis		
Reafirmación		
Contraste		
Condición		
Objeción		
Ejemplos		
Orden		
Resumen		
Adición		
Las microestructuras		
apuntan al mismo tema		
El léxico seleccionado es el		
apropiado		

MATRIZ PARA AUTOEVALUAR EL DISCURSO ARGUMENTATIVO

ASPECTO	SÍ	NO
Superestructura		
Macroestructura		
Hay intención de convencer al lector		
Coherencia		
Cohesión de micro y macroargumentos		

Fuerza ilocutiva	
Produce efecto en el lector	
Tiene éxito con su	
propósito inicial	

TALLER No. 28

Con este taller se da inicio a la segunda fase de la propuesta metodológica consistente en la producción de un texto semi - guiado; esto implica la realización de varios talleres y la producción final de un texto en donde los niños aplican los aspectos vistos en ellos.

¿Eran mejores las épocas pasadas?

Motivación:

Canción de Todo cambia

Vídeo de sucesos pasados vs presentes o recortes, dibujos de sucesos pasados/ presentes.

Proceso Argumentativo

- Competencia sobre las épocas pasadas y actual
- Observación y análisis del libro zoom
- Discusión y observación de imágenes relacionadas con:

Casas, personas, las costumbres, la contaminación, carros, la televisión, el trabajo, la naturaleza las calles, la radio, medios de transporte, etc.

- Planteamiento del punto de vista en función de los aspectos anteriormente enunciados.
- Argumentación del punto de vista
- Identificación de buena y mala razón
- Elaboración de una cartelera.

Ten en cuenta los siguientes aspectos: intención, interlocutor, macroestructura, superestructura

- Coherencia entre los microargumentos. Uso adecuado de conectores:

Porque, y, además, en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, por otra parte. puesto que, ya que, también porque, así pues, por tanto, por eso, entonces, también, pues, primero, segundo, tercero.

Primera versión del texto ¿qué época es mejor?

Intención, interlocutor, superestructura, inicio, desarrollo, conclusión, macroestructura.

- Revisión de aspectos.
- Reescritura del texto
- Socialización del escrito

Actividades complementarias:

Observación de un álbum de fotografías de hechos pasados/ presentes.

Que los niños traigan fotos de sus padres y abuelos o recortes y fotos actuales

Une los argumentos por medio de los conectores más adecuados: porque, y, además, en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, por otra parte. puesto que, ya que, también porque, así pues, por tanto, por eso, entonces, también, pues, primero, segundo, tercero.

- Las casas en la antigüedad eran mejores/ peores porque... Las casa hoy en día son mejores/ peores porque... Tamaño, comodidad, ventanas, materiales de construcción, etc.
- Los carros de antes... los carros de ahora... Velocidad, tamaño, colores, etc.
- Las calles de ahora... las de antes... Anchas, limpias, etc.
- Las personas de ahora... las de antes...

- Los medios de transporte de antes... los de ahora... Lentos, muchos, rapidez, etc.
- Los trabajos de ahora... los de antes... Fáciles, diversos, etc.
- El ruido de ahora... antes... Poco, intenso, etc.
- La contaminación ahora... antes... El agua, las basuras, el ruido, las vallas de publicidad, etc
- La naturaleza antes ahora
- La televisión ahora... antes... En blanco y negro, colores, satélite, etc.
- La radio antes... ahora... Pocos tenían, tamaño, etc.

A. Dispositio: plan del texto

1. Consideraciones pragmáticas

Contexto. se hará una cartelera mural para que los niños puedan expresar sus pensamientos y opiniones

Destinatario. Compañeros y profesores del colegio

Propósito. Argumentar o defender nuestra posición sobre el tema: las épocas pasadas vs época actual.

Emisor. Cada niño del curso

2. Consideraciones semánticas

B. Exordio. Inicio del texto. ¿Cómo empezamos el texto?

Taller No. 29

Selecciona el inicio que te parezca más adecuado

¡Hola amigos! estamos acá para discutir acerca de las distintas épocas

En este texto los niños vamos a defender nuestras ideas ya que somos muy inteligentes

Todos sabemos que los tiempos cambian. Hace 100 años muchas cosas eran diferentes a las
de ahora. Sin embargo ¿cuál época es mejor, la pasada o la actual?

Este texto tiene como objetivo presentar mi punto de vista en relación con la pregunta ¿cuál época es mejor, la pasada o la actual? Taller No. 30 Completa los siguientes enunciados: a. Este texto se ocupa de b. En este texto vamos a c. En el siguiente escrito voy a defender mi punto de vista en relación con d. Las ideas que defenderemos en este escrito son: Taller No. 31 Escribe el título y el primer párrafo de tu texto C. Narratio. Presentación breve del tema y de la tesis (explicarles a los niños qué es la tesis) Taller No. 32 Completa el siguiente enunciado teniendo en cuenta las dos partes Hace cien años hoy Taller No. 33 Selecciona la presentación del tema que más te guste Hace cien años (poner todo lo que era de esa época). En los tiempos actuales el hombre ha ido a la luna, etc. Algunas personas consideran que los tiempos actuales son mejores a las épocas pasadas

porque _____

otras personas, por el contrario, piensan que las épocas pasadas eran mejores pues
Lo pasado y lo presente siempre ha sido comparado para decir qué es mejor. Unos dicen que eran mejores los tiempos antiguos, otros que la época actual.
Las épocas pasadas nos recuerdan los coches de caballo, la el tiempo actual nos hace pensar en el viaje a la luna y en
Taller No. 34 Selecciona la forma más adecuada de empezar a presentar tu posición
Para mi Creo que
Según mi punto de vista
Pienso que
Redacta un párrafo en el que presentes el tema y plantees tu punto de vista.
Taller No. 35
Discute con tus compañeros y el profesor el trabajo realizado en estos 5 talleres
D. Argumentatio. presentación de pruebas y argumentos que apoyen nuestra posición (explicarles a los niños qué es un argumento)
Taller No. 36
Frecuentemente has escuchado la expresión POR EJEMPLO. Observa los dibujos y descubre de qué son ejemplo
(una imagen de un basurero)

(una calle sucia)
(salón con basura)
(un cuarto lleno de mugre)
Con base en estos dibujos completa
por ejemplo
Taller No. 37
Selecciona el ejemplo más adecuado para la siguiente afirmación: antiguamente las
personas vivían mejor:
Doña Ana María no escuchaba tantos ruidos y en cambio ahora está sorda por el ruido de
los aviones.
Doña Ana María no lavaba ropa ni hacía aseo como ahora
Doña Ana María tenía tres esclavas y ahora no tiene ninguna
Doña Ana María se la pasaba durmiendo
Imagina qué se afirmó para que se diera como ejemplo: Doña Ana María tenía tres esclavas y ahora no tiene ninguna
Selecciona el ejemplo más adecuado para la siguiente afirmación: los animales son nuestros amigos
a. Ayer un gato atacó a un niño
b. Los perros acompañan siempre a su dueño
c. Los leones son salvajes
d. Las gallinas son bípedas

Dibuja dos ejemplos que ilustren la frase "la contaminación afecta nuestra salud"

Taller No. 38

122

Taller No 39

Señala al frente de cada frase si el ejemplo es adecuado (A) o no adecuado (NA) (analizar si son o no ejemplos)

- En lo que respecta a la salud son mejores los tiempos actuales, por ejemplo, hay más vacunas y así se evitan muchas enfermedades
- En lo que respecta al trabajo, son mejores los tiempos modernos; por ejemplo, el 50% de la población está desempleada.
- En lo que respecta a los medios de comunicación, es mejor la época actual. por ejemplo, nos podemos comunicar rápidamente a través del teléfono
- En lo que respecta a las relaciones con las personas, la época actual es mejor. Por ejemplo, yo no tengo que saludar al vecino porque ni lo conozco.
- En los casos en que marcaste NA, copia de nuevo la frase pero cámbiale el ejemplo por uno adecuado.

Taller No. 40

Señala al frente de cada frase si el ejemplo es adecuado (A) o no adecuado (NA)

- Para presidente del gobierno escolar voy a votar por alguien que tenga seguridad, por ejemplo, por Jorge, quien no sabe si quiere o no ser presidente del gobierno escolar.
- Yo voy a votar por alguien que piense por sí mismo; por ejemplo, por Daniel, quien es encantador.
- Yo voy a votar por alguien que tenga metas; por ejemplo, por Lilia, quien realiza lo que se propone.
- Yo voy a votar por alguien que tenga en cuenta a los otros. Por ejemplo, por Pedro, quien siempre escucha las diferentes opiniones.
- Votaré por alguien justo; por ejemplo, por Nancy. Ella siempre nos da las obligaciones del aseo del colegio por partes iguales y a ella nunca le toca hacer aseo.

 Votaré por alguien que tenga influencia con los profesores; por ejemplo, por María, quien es muy hermosa.

Taller No. 41

Elabora un ejemplo para tu texto: épocas pasadas vs época actual.

Taller No. 42

Pruebas, razones, justificaciones

1. Selecciona la prueba más adecuada para la siguiente afirmación:

No siempre los libros dicen la verdad

- a. En 8 libros de 10 seleccionados, había 80 mentiras
- b. En 1 libro había 30 mentiras
- c. En 8 libros de 10 seleccionados, había en cada libro 20 mentiras
- d. En 9 libros de 19 seleccionados había 4 errores
- 2. Selecciona cuáles son las razones más adecuadas que apoyan la siguiente afirmación. Las casas eran mejores en la antigüedad.
- a. A las casas les entraba mucha luz
- b. En las casas se sentía frío
- c. Toda la familia dormía en un solo cuarto
- d. Los cuartos eran grandes
- 3. Selecciona cuáles serían las razones más convincentes para elegir a Luisa como locutora
- a. Es buena persona
- b. Tiene una voz agradable
- c. Pronuncia bien las palabras

Como Juan salió desabrigado, está enfermo. No hace sino toser. Por lo tanto no irá al

colegio mañana.

Pero también podríamos escribir en otro orden así:

Juan está enfermo porque salió desabrigado. Tose mucho y por lo tanto, mañana no irá al

colegio. O:

Juan no irá al colegio mañana porque salió desabrigado y está enfermo. Tose mucho

También podría ser:

Juan tose mucho. Está enfermo pues salió desabrigado. Por tanto, mañana no irá al colegio.

TALLER No. 44

Identifica en los siguientes enunciados cuál es la causa, cuál es la razón y cuál la

consecuencia:

a. Debido a que antiguamente había pocas industrias, el medio ambiente no estaba muy

contaminado. La capa de ozono no estaba destruida. Por esto, se respiraba un aire más puro.

b. La tuberculosis está siendo combatida: hay vacunas y remedios para atacar esta

enfermedad. Ya no mueren tantos niños gracias a las investigaciones realizadas por los

científicos.

TALLER No. 45

Completa el siguiente cuadro

126

- d Es bonita
- e. Es inteligente
- 4. Distingue entre buena razón (BR) y mala razón (MR)
- a. Antes se vivía mejor porque el aire no era muy contaminado
- b. Antes se vivía mejor porque mi mamá me lo dijo.
- c. Antes se vivía mejor porque sí
- d. Antes de vivía mejor porque las madres estaban todo el tiempo con sus hijos

Taller No. 43

Razones, causas, consecuencias

Lee

Si alguien dice: Juan está enfermo

¿Cuál puede ser la razón o prueba de que él esté enfermo? Puede ser: tose mucho

¿Cuál puede ser la causa de que esté enfermo? salió desabrigado

¿Cuál puede ser la consecuencia o el efecto de que Juan esté enfermo? no irá mañana al colegio

Sí hacemos un cuadro tendríamos:

Afirmación	razón	causa	efecto
Juan está enfermo	tose mucho	salió desabrigado	no irá a clase

A partir de los elementos de este cuadro podemos redactar un párrafo como:

Afirmación	razón	causa	efecto	•
		,		
, <u></u>				

- Las familias antiguamente eran más unidas
- Actualmente hay más formas de comunicarnos

TALLER No. 45'

Elabora 2 enunciados (en distinto orden) para cada una de las afirmaciones

TALLER No. 46

Diferentes puntos de vista

1. Observa la siguiente imagen (una pantalla de juegos como el nintendo o las maquinitas)

Responde

¿Qué opinas de los juegos electrónicos? Expresa tu opinión con argumentos ¿Qué opinarán los padres de un niño que se lo pase jugando atari y mirando televisión?

Presenta la opinión de ellos con sus argumentos

- 2. En cada uno de los siguientes casos de comportamiento imagina y describe una situación en la que el comportamiento fuera malo y otra en el que fuera bueno:
- a. Luisa: escucho mi música favorita con el volumen alto
 Situación buena: (redacta un párrafo de aproximadamente 7 renglones)
 Situación mala (redacta un párrafo de aproximadamente 7 renglones)
- b. José Luis: mañana voy a ir a botar la basura al parque

Situación buena: (Escribe un párrafo)
Situación mala: (Escribe un párrafo)
E. Conclusión
TALLER No. 47
Selecciona la frase que más te guste para terminar tu texto y aplícala en tu escrito.
a. En resumen
b. Hemos visto que
c. Los invito a
d. Sólo sí
F. Elocutio
TALLER No. 48
Busca sinónimos para
a. Medio ambiente
b. Ropa
c. Mejor
d. Oficios
Revisa tu texto y si tienes palabras repetidas, busca algunos sinónimos para reemplazarlas
Taller No. 49
Define: (qué es)
a. Electrodomésticos
b. Descubrimientos
Taller No. 50
Enumera los elementos del conjunto

a.	partes	de	la.	casa

- b. medios de transporte
- c. medios de comunicación
- d. juegos tradicionales

Taller No. 51

Generaliza

- a. zapatero, carnicero, profesor, ingeniero.....
- b. radio, televisión, horno, brilladora, aspiradora-----
- c. sancocho, bandeja paisa, mazamorra, tamal, ------
- d. hermano, tía, abuela, padre, primo, nieta......

Taller No. 52

Proposiciones

1. Completa el siguiente cuadro como desees. Crea las situaciones.

Quién	Cuándo	Qué	Dónde	Porqué	Para qué	Con qué
	1		ĺ			instrument
						os

hace 20 años

hacen ejercicio

en el campo

tenían miedo

defender los

animales en vía de extinción

tijeras, papel, colbón.
Los niños
2. Escribe las proposiciones que construiste
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
3. Elabora un cuadro similar para tu texto de las épocas pasadas Vs época actual
Taller No. 53
Conectores
1. Continúa las la secuencia de proposiciones de una manera coherente
a. Antiguamente muchas personas morían a causa de la malaria. Esta enfermedad
b. En la actualidad, la gran mayoría de colombianos no tienen buenos servicios de salud porque
c. Dado que la mayoría de personas no pueden alimentarse adecuadamente
d. Si se tiene en cuenta que no todas las personas pueden usar el avión como medio de transporte

Los medios actuales de comunicación permiten con mayor facilidad que antes el diálogo entre los seres humanos pero acorta las distancias
Explica por qué la siguiente oración es ilógica
d. es muy bueno que hayan tantos medios de comunicación
c. algunas personas no poseen los aparatos necesarios
b. nos podemos comunicar con personas que están muy lejos de nosotros
a. acorta las distancias
Los medios actuales de comunicación permiten con mayor facilidad que antes el diálogo entre los seres humanos pero
3. Escoge la continuación más adecuada para la siguiente secuencia de proposiciones:
A los niños nos encanta la televisión; POR TANTO los dulces
Los animales son hermosos, POR CONSIGUIENTE buenos amigos
Ahora vamos al estadio, al parque, a la piscina, EN CONSECUENCIA estamos solos
La gente antiguamente era más solidaria PUES todos se ayudaban entre sí
2. Analiza las siguientes oraciones e indica si las palabras en mayúscula están bien empleadas (BE). En caso de que no lo estén, escribe encima la palabra adecuada

Qué conector escogerías para unir las dos proposiciones siguientes

Los medios actuales de comunicación permiten con mayor facilidad que antes el diálogo entre los seres humanos

Es muy bueno que hayan tantos medios de comunicación

- a. además
- b. aunque
- c. por ello
- d. y

Busca sinónimos para los siguientes conectores

- a. Aunque
- b. por esto
- c. en conclusión
- d. es decir

Taller No. 54

Imagina y responde

Si uno utiliza la expresión EN PRIMER LUGAR, ¿qué escrito seguramente aparecerá después?

Si utilizamos la expresión POR OTRA PARTE, qué escrito debimos haber hecho antes

Si uno utiliza la expresión EN RESUMEN, qué debió haber escrito antes y qué debe escribir después

Taller No. 55

Estas son oraciones simples. Únelas por medio del conector más adecuado

- Actualmente hay una gran cantidad de medicinas. Muchas enfermedades pueden curarse
- Existen muchos accidentes de tránsito. Hay buenas señales de tránsito
- Antes la comida se hacía en la casa. Ahora muchos alimentos se compran ya hechos.
- Antes los viajes duraban muchos días. Las comunicaciones eran dificiles de establecer.

Taller No. 56

Estas proposiciones están incompletas. Termínalas

- Puesto que antes las personas vivían más años
- Considerando que la radio, la prensa y la televisión son medios de comunicación
- Partiendo del hecho de que antiguamente los oficios eran mejor valorados

Situacebriempa presente es mejor

Lee

Unos japoneses matan 100 delfines

Tokio. Pescadores japoneses, ignorando las peticiones de las asociaciones ecologistas internacionales, mataron ayer otros cien delfines, utilizando después sus esqueletos para hacer artesanías y fertilizantes. Los pescadores describieron a los delfines como "bandidos del mar" y afirmaron que los mataban porque era el único sistema para impedir que se comieran el pescado del que depende su trabajo y su subsistencia. Obata, director ejecutivo de los pescadores de la isla de Iki, donde se produjo el incidente, afirmó: "necesitamos mantener muestro medio de vida y pescar es lo único que podemos hacer aquí".

Responde:

¿Oué razones dan los pescadores para matar los delfines?

¿Qué razones pueden dar los ecologistas para oponerse a la muerte de los delfines?

¿Cuáles son las consecuencias que se producirán si se atiende completamente la posición de los pescadores?

¿Cuáles son las consecuencias que se producirán si se atiende completamente la posición de los ecologistas?

¿Qué opinas tu? ¿Cuáles son tus razones?

Taller No. 57

Enfrentando las objeciones

Como te has dado cuenta, una misma situación puede ser vista de distinta maneras; lo importante es argumentar bien la posición que uno tiene y tratar de cuestionar la posición contraria

En el texto que estás escribiendo se puede estar a favor o en contra de las épocas pasadas. ¿Tú estás a favor o en contra?

De acuerdo con tu respuesta piensa en los argumentos que presentará la parte contraria, es decir, si estás a favor piensa en los argumentos que se dan para estar en contra y si estás en contra, piensa en argumentos que apoyen las épocas pasadas. Completa los siguientes cuadros.

Mi tesis	Mis argumentos

Tesis contraria a la mía	Argumentos de esta tesis						

Ahora piensa como podrías cuestionar los argumentos de la parte contraria, por ejemplo si alguien dice que está en contra de las épocas pasadas porque antes no había muchos medios de comunicación, puedes señalar que esto es cierto pero que en la actualidad muchas personas de bajos recursos tampoco tienen acceso a estos medios de comunicación.

Completa el cuadro

Mi tesis	Mis argumentos	Los	La respuesta a los			
		contraargumentos	contraargumentos			

Taller No. 58

Evaluación

Corrijamos un texto entre todos

Elige con tu profesor un texto del tema épocas pasadas vs tiempo presente Lean y comenten con su profesor las siguientes preguntas:

¿El inicio del texto motiva al lector para seguir leyendo y a la vez le informa acerca del tema que se va a tratar?

¿Está claramente presentada la tesis que se quiere defender?

¿Hay argumentos que apoyen la tesis?

¿Los argumentos son adecuados para lo que se quiere probar?

¿Los ejemplos - si los hay - son pertinentes a lo afirmado?

¿Se generaliza y concluye adecuadamente?

¿La información presentada es verdadera?

```
¿Se responde a posibles contraargumentos?
¿Las relaciones causa- efecto son coherentes entre sí?
¿Las definiciones que se presentan son universalmente reconocidas?
Taller- evaluación
¿El lector puede reconocer que está ante un texto argumentativo?
El lector puede identificar la tesis propuesta?
¿Se logra el propósito de defender una idea?
¿El orden de presentación de los distintos elementos del texto ayudan a la argumentación
El lector puede identificar los argumentos?
¿El texto en su totalidad tiene unidad, es decir, se refiere al mismo tema?
¿Cada párrafo tiene relación con los restantes?
¿Cada párrafo se ocupa de un subaspecto del texto en general?
¿Cada párrafo empieza con un conector que permita hilar todo el texto
¿Al interior de cada proposición se mantiene los mismos protagonistas, espacios y tiempos?
¿Los conectores están bien empleados?
¿Las proposiciones están completas?
¿Se mantiene la misma persona gramatical a lo largo del texto?
¿Hay coherencia en el manejo de los tiempos verbales?
¿El vocabulario es adecuado?
¿Se emplean sinónimos para evitar la repetición?
¿Se emplean definiciones para aclarar los términos?.
¿La puntuación y la ortografia están bien empleadas?
¿Se emplean bien las mayúsculas?
¿Se tildan bien las palabras?
¿Los signos de puntuación están bien empleados?
```

Taller No. 59

Causas, efectos, razones

Elaborar afiches, carteleras y textos icónicos.

Buscar una temática de acuerdo con las necesidades del colegio o temáticas que tengan un interés general que puede ser local, regional o nacional. La paz, la ecología, el aseo, un evento deportivo o académico, etc. El afiche al igual que otros textos debe cumplir con unos requisitos y unas funciones particulares. Por ser una actividad familiar se puede

unificar los criterios de redacción y forma en consenso.

Lee el siguiente texto:

LOS MANUSCRITOS

En realidad, no sólo antes del siglo XV (quince), sino también varios siglos después, la mayoría de la gente no podía conocer las obras que se escribían. Y esto por varias razones. Antes de la invención de la imprenta sólo existían manuscritos. No podía haber muchas copias del original y las que existían eran muy caras; por eso, en general, sólo algunas personas podían comprar el manuscrito. Por otro lado, el pueblo era inculto. Ni tenía el nivel económico que les permitiese adquirir los manuscritos ni podía leerlos.

TALLER No. 60

Pruebas y opiniones

Separa los hechos de las opiniones

Algunos juegos infantiles que practicaban nuestros padres han desaparecido

a causa de la televisión.

La bandeja paisa es un plato típico de Antioquia porque es muy rica

Evidencia para establecer hechos

Averigua y escribe 2 oraciones que sean pruebas (hechos) de la siguiente afirmación:

- La radio fue un invento muy importante para la Humanidad
- Ahora no hay esclavitud

TALLER No. 61

Silogismos

1. Completa las siguientes frases
a. Todos los son maridos
b. Todos los perros son
c. Todas las personas mayores de edad son
d. Todos los animales que viven en el mar son
2. Completa los siguientes enunciados
a. Todos personas
b. Todos los juguetes son
c. el trompo es un
por lo tanto, el trompo es divertido
3. Saca las conclusiones
a. Todo asesinato es malo
b. Todas las frutas son seres humanos
4. Decir si las siguientes oraciones son falsas (F) o verdaderas ()
a. Ningún perro tiene tres patas
b. todos los patos son bípedos
c. algunos niños son inquietos
d. todos los niños son indisciplinados

5.	Haz q	ue las s	iguie	ntes oracion	es se	an verda	ideras cor	nplet	ándola	as con "tod	os los	(todas
	las, o	alguno	(as)	o ninguno	(a)"	Haz los	cambios	que	sean	necesarios	para	que la
	oració	n quede	con	sentido.								
•				gatos son d	e colo	or café						
•				gatos son a	nimal	es						
•				llamas de fu	ego s	son rojas	3					
•				elefantes tie	nen t	roncos						
•				cuadrados t	ienen	ángulos	;					
•				pensamiento	os soi	n redond	los					
•				sentimiento	s son	morado	s					
•				edificios sor	ı igle:	sias						
•				iglesias son	edific	cios						
•				placeres sor	agra	dables						
ΤA	LLER	No. 62										
Fa	lacias											
iQ	ué suj	posicion	es ((supuestos,	pres	upuesto	s) están	con	tenid	as en las	sigi	uientes
pro	posicio	ones?										
¿Ро	or qué l	os delfir	ies sc	on animales t	an es	túpidos?	,					
¿Cι	uándo o	lejaste d	e mo	lestar a tu h	ermar	na?						
¿Po	or qué l	os ancia	nos s	on tan aburr	idos?	•						
¿C	on qué	blusa te	vas	a poner este	herm	oso pan	talón?					•

Errores con respecto a partes todo y todo partes

En los casos siguientes indica si crees que el razonamiento es correcto, incorrecto o discutible. Si es incorrecto indica si es un error con respecto a partes- todo o todo - partes.

- Se dice que el río Amazonas es largo, así que debe estar formado por largas gotas de agua.
- Si María tiene una cara bonita, significa que todos los rasgos de su cara deben ser **bonitos**
- Cada uno de los reves de Francia está muerto; por lo tanto, todos los reyes de Francia están muertos
- Acaba de caer una gota de lluvia; eso significa que está lloviendo
- Esta cáscara de plátano es parte de este plátano; este plátano es parte de mi almuerzo; por lo tanto, tendré que comerme la cáscara de plátano como parte de mi almuerzo.

¿Cómo podemos saber la verdad?

Este ejercicio se ocupa de las diferentes maneras en que se puede discernir qué es verdadero. A la izquierda hay una lista de varias situaciones. A la derecha una lista con varios métodos para averiguar la verdad. Busca el método más apropiado. Discute con tus compañeros y profesor tus razones.

- 1. Si son las cuatro de la madrugada a. consultar el diccionario
- 2 Cuántos años tienes
- b. consultar una enciclopedia
- 3. Si el tiempo se mide en gramos o c. mirar el reloj

en centímetros

- 4 Si África está en Bolivia
- d. preguntar al profesor
- 5. Si prefieres el helado a una torta e. preguntar a tus padres
- 6. Si Andrés Rodríguez es presidente f. consultar el horóscopo

de Nicaragua

- 7. Si el agua salada congela
- g. ver la televisión
- 8. A qué distancia de aquí queda
- h. organizar un proyecto de investig.

la capital de Venezuela

i, consultar tu memoria

Si ninguno de los métodos señalados sirve, indica cómo responderías la pregunta

Imagina qué se estará averiguando si el método para buscar es:

- a. consultar un atlas
- b. preguntar a tu mejor amigo
- c. pensar por un rato
- d. utilizar una brújula
- e. conversarlo con tus compañeros de curso
- f. consultar el periódico
- g. llamar por teléfono
- h. consultar tu certificado de nacimiento
- i. hacer un experimento
- i. escribirle al presidente

Descubre por qué las siguientes definiciones son falsas

- a. Niños: personas pequeñas que molestan todo el día
- b. Atari: aparato electrónico que no deja estudiar a los niños
- c. Dulces: golosinas deliciosas y saludables

6. VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA

En el presente capítulo realizamos una lectura interpretativa de la implementación de la propuesta pedagógica y didáctica para desarrollar estrategias argumentativas en niños de tercero a quinto grado de educación básica primaria. Este análisis se realizará teniendo en cuenta cada una de las fases explicitadas en el proceso didáctico (capítulo cuatro de esta investigación) y las matrices de análisis construidas específicamente por nosotros para este propósito. Es necesario aclarar que el siguiente es un estudio de caso, en el sentido que no realizamos el análisis de todos los textos producidos por los trescientos alumnos de las tres instituciones participantes, pues la cantidad de información sería incontrolable. De otro lado, luego de realizar los talleres con los niños, notamos que a pesar de ser mucha la información que poseemos (aproximadamente 1500 textos producidos por los niños) la variedad de la misma no lo es tanto.

Finalmente, en todos los casos en los que se mencionen talleres o actividades realizadas por los niños, remitimos al lector al capítulo cinco de esta investigación en donde presentamos en forma detallada cada uno de los talleres y actividades realizados durante los siete meses de implementación de la propuesta. Veamos pues el *análisis de la primera fase*.

6.1, ANÁLISIS DE LA PRIMERA FASE

A. Prueba Diagnóstica: El ejercicio propuesto consistía leer un texto llamado "el caso Heinz" y a partir de lo allí expuesto redactar un texto en el que el niño argumente su opinión en relación con la actitud de Heinz y la del farmaceuta.

El objetivo de esta prueba (ver prueba diagnóstica completa en el siguiente capítulo) era diagnosticar el nivel argumentativo de los niños participantes en el estudio para más tarde hacer el contraste con la prueba final. Esta prueba fue evaluada teniendo en cuenta la matriz de los componentes del discurso argumentativo.

MATRIZ PARA AUTOEVALUAR LOS COMPONENTES DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO

ASPECTO	SÍ	NO
Superestructura		
Macroestructura		
Hay intención de convencer al lector		
Coherencia		
Cohesión de micro y macroargumentos		
Fuerza ilocutiva		
Produce efecto en el lector	-	
Tiene éxito con su propósito inicial		

Igualmente con esta prueba se trataba de predeterminar si las actividades encaminadas al desarrollo de estrategias argumentativas escritas eran claras, si no presentaban ambigüedades de tipo discursivo y si las temáticas estaban inscritas dentro de su contexto sociocultural.

ANÁLISIS DE ALGUNOS TEXTOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Como ya lo mencionamos antes el análisis de los textos producidos en esta prueba se realiza a partir, básicamente, de la matriz que hemos denominado "matriz para autoevaluar los componentes del discurso argumentativo"

Veamos algunas de las producciones realizadas por los niños:

Grado tercero

- "Yo pienso que lo que va hacer Heinz está mal
- Yo pienso que está bien porque así no se muere la mujer de él
- La reacción del señor Heinz está mal y también la del señor farmacero
- La relación de Heinz está mal y también la de el farmacero
- Yo creo que lo está haciendo Heinz es malo es malo robar la droguería
- La relación de Heinz está mal y también la de el farmacero
- El farmaceuta está mal porque es mucha plata que nadie puede pagar excepto los millonarios
- Yo pienso que está mal robar porque ellos lo hacen entonces está muy mal robar"

Grado cuarto

- Lo que va hacer Heinz la farmaceuta la solución está en que le rebajen la droga y para que no baya a robar pedir prestado en el banco y así se evita de que lo manden a la cárcel.
- Yo pienso que está mal porque no tiene que robar porque si roba la droguería tendrá una condena larga o un cargo grave.
- No está bien pero es lo mejor para su esposa porque el farmaceuta no quiere rebajarle la medicina.
- Lo que Heinz hizo está mal por que robar es malo

- Lo que va a hacer Heinz está muy mal yo pienso que Heinz debería acudir al presidente para que le hiciera un pequeño préstamo para la droga de su mujer y luego pagarle después cuando tenga trabajo.
- Heinz debería trabajar más duro para poder conseguir el medicamento envés de robar Heinz de pronto no sabe que eso está mal pero el doctor también está haciendo mal porque sabiendo que alguien está a punto de morir debería dar plazo a Heinz para pagarle el doctor parece malo por no fiarle la medicina."

Grado quinto

- "El farmaceuta hace muy mal porque no le recibe los veinte mil pesos y porque le cobra la medicina en un millón. Heinz actúa bien y mal a la vez bien porque le busca la medicina a la esposa y mal porque va a robar la medicina para su esposa.
- El farmaceuta es injusto con Heinz al tratar él trata de conseguirla pero no la encuentra por ningún lado mientras la mujer se está muriendo él llora mucho por ella y tiene miedo de perderla por eso yo pienso que cuando no hay dinero todos nos voltean la espalda.
- Yo pienso que lo que hace está mal porque robar es uno de los 7 mandamientos de dios.
- No estoy de acuerdo con el farmaceuta porque le debería dejar más barato la droga y no tenía que robar él estaba reuniendo el dinero para ayudarle a su esposa.
- El esposo no debería robar se dificultaría el caso. El farmaceuta no debe cobrar más la medicina porque se perdería una vida y lo tratarían como un asesino si Heinz está desesperado puede demandar al farmaceuta porque la vida es mucho más cara que el dinero.
- Pues a mí me pareció bien que el señor robe para salvar a su esposa pues por un lado me parece mal pero si es la única forma de salvar a su esposa. Pero también hay una solución que el señor farmaceuta que se lo deje barato el remedio."

Evaluación de la producción textual

presentamos a continuación un balance jerarquizado de cómo los conceptos teóricos explicitados en el capítulo dos de esta investigación y sistematizados en la anterior matriz

de análisis sirven para mostrar el desarrollo del proceso argumentativo escrito de los niños en todos los aspectos, es decir, desde el punto de vista de su complejidad, de la organización de categorías, del enlace de los distintos elementos que hacen parte de la temática del texto en construcción:

ASPECTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
Tiene un propósito o una	El 100% de los textos tienen enunciada una
intención de convencer o	intención de una manera muy incipiente; ya que
persuadir al lector.	solamente se plantea su punto de vista pero no hay
	argumentos que justifiquen su planteamiento.
Tiene en cuenta al lector o	Al lector se lo tiene en cuenta de una forma
interlocutor	implicita; es decir, al expresar su punto de vista se
	está expresando la visión ante el otro (interlocutor)
Hay una superestructura	La superestructura es incompleta en función a la
	estipulada dentro de este proceso: tesis, argumentos
	y conclusión.
Hay una macroestructura	Si hay presencia en los textos de macroestructura
Hay coherencia y cohesión	Uno de los mayores problemas que presentan los
,	textos está relacionado con la categoría cohesión,
	pues presentan grandes inconsistencias en relación
	con la articulación entre proposiciones y los
	elementos que hacen parte de ellas.
Los signos de puntuación están	La mayoría de los textos no hacen explícitos los
bien utilizados	signos de puntuación, sin embargo, existen marcas
	visuales que pueden cumplir la misma función de
	estos
La información está distribuida	La mayoría delos textos sólo tienen un párrafo
en párrafos	

Veamos ahora el análisis de las categorías pertenecientes a la Superestructura del discurso argumentativo.

CATEGORÍA	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
Se presenta el	El 100% de los textos analizados escritos por los niños presentan
tema, asunto,	punto de vista
punto de vista o	
tesis	
Argumentos o	Los argumentos que emplean los chicos para justificar su punto
justificaciones	de vista son simples
Conclusión	Entendida la conclusión como la aseveración y confirmación de
	un punto de vista el 50% de los textos la tienen.

En relación con la *clase y tipología de argumentos* los textos estudiados presentan las siguientes características:

TIPO DE	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
ARGUMENTO	
Argumentos simples	La mayoría de los textos producidos por los niños de tercer
	grado están constituidos por argumentos de ésta clase.
Argumentos	En los textos de los niños de cuarto hay predominancia de este
complejos	tipo de argumento
Argumentos	Los niños de quinto grado elaboran en su totalidad argumentos
múltiples	de este tipo
Fuente	Esta categoría no existe en ninguno de los textos
Refuerzo	Se podría afirmar que este aspecto se encuentra presente
	cuando se repite el argumento o una serie de palabras.
Contraargumento	En muy pocos casos se presenta esta estrategia

Los argumentos son	Todos los argumentos expuestos por los niños cumplen con la
adecuados para lo	categoría de pertinencia
que se quiere probar	
El orden de	En muy pocos casos la forma como está organizado el texto da
presentación de los	cuenta de una jerarquización de los argumentos, es decir, no
distintos argumentos	existe la intención de presentar primero algunos argumentos
del texto ayudan a	que tengan más fuerza ilocutiva que otros.
enfatizar la intención	

En lo referente a aspectos de *cohesión y coherencia de los argumentos* podemos esquematizar los resultados así:

CATEGORÍA	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
Hay secuencia de	Sólo en algunos textos producidos por los niños de
microargumentos	tercero y en la mayoría de los de cuarto y quinto.
Los argumentos apuntan al	En términos generales sí aunque no de manera
mismo tema	explícita.
Qué clase de conector lingüístico	La mayoría sólo emplean un conector de causa -
se usa: causa - efecto, énfasis,	efecto y en algunos casos utilizan uno de objeción.
reafirmación, contraste,	
condición, objeción, ejemplo,	
orden, resumen, adición.	
Se emplea enfatizadores	Muy pocos textos echan mano de este recurso
lingüísticos	lingüístico.
El orden de presentación de los	En la mayoría de los casos la manera como se
distintos elementos del texto	organiza la información no permite inferir un
ayudan a la argumentación.	orden jerárquico de importancia.

Una vez realizada la sistematización y análisis de la prueba diagnóstica corroboramos una primera hipótesis de trabajo: todo ser humano y en especial los niños sí pueden desarrollar procesos complejos de pensamiento como los relacionados con la argumentación. Al mismo tiempo se cuestiona la afirmación de que la argumentación es exclusiva de ciertos tipos discursivos, por ejemplo los científicos, pues como acabamos de ver los textos producidos por los niños sí tienen una estructura argumentativa. Sin embargo, como también lo podemos ver a partir del análisis realizado, se hace necesario la implementación de una serie de estrategias que permitan la cualificación de dichos procesos.

En consecuencia con la anterior afirmación, para esta primera fase hemos realizado una serie de talleres (ver en detalle cada una de las actividades en el siguiente capítulo) que nos permitieron cualificar algunos de los aspectos por mejorar encontrados en el análisis de la prueba diagnóstica. Estos talleres tenían un doble propósito, por una parte, la cualificación del primer texto producido por los niños, y por otra trabajar de lleno en los aspectos generales de la cualificación de la producción de los textos argumentativos.

Veamos ahora el análisis y las consideraciones a esta serie de talleres: uno de los hechos encontrados en los dos primeros ejercicios (aquí se les preguntaba a los niños cómo se argumenta cuando no se entrega una tarea, se llega tarde al colegio o no se cumple con las actividades que le indican en casa), que llama la atención, es que los alumnos presuponen el planteamiento del tema, en este caso la conclusión; se remiten exclusivamente a escribir el argumento que la justifica.

Así mismo, es importante ver cómo los argumentos se caracterizan por estar inscritos dentro de las experiencias de su vida cotidiana. El conector más común para unir la conclusión con el argumento es "porque", y en algunos casos "por".

En el tercer taller se les solicitaba la respuesta al interrogante ¿Cómo justifica un permiso a su mamá, papá o profesor(a)? Este ejercicio se caracterizó porque si bien, sigue siendo un

enunciado simple con la estructura: tema o motivo + conector + argumento, los niños ya

escriben el tema o motivo, no lo presuponen como en los dos ejercicios anteriores; además

recurren al uso de conectores como: porque, para y que y saben explícitamente que la

intención de utilizar argumentos es convencer al escucha, es dar una explicación de

nuestras actuaciones o modos de actuar o pensar.

Un hecho que llama la atención en este ejercicio es la carencia de argumentos escritos en

algunos enunciados, la razón se debe a que los motivos por los que se argumentan

presupone por parte del locutor e interlocutor la necesidad o la obligatoriedad de acceder a

la petición por que la situación lo exige. Ejemplo:

Profesora me da permiso de ir donde la profesora Maura

Profesora me da permiso de llamar a la casa

Profesora me deia comprar algo

El siguiente taller consistía en explicitar la clase de argumentos que existen y a los cuales

los alumnos pueden recurrir en el momento de la producción escrita. Aquí la serie de

actividades propuestas tenían un nivel de complejidad menor que el que se exige cuando se

está produciendo un texto, pues en la mayoría de los talleres se les pedía establecer

relaciones lógicas y transformar diferentes enunciados, empleando las diferentes clases de

argumentos estudiados. Al analizar los enunciados notamos como estos pasaron de una

condición y estructura simples a compuestos y, en algunos casos, a múltiples. Las

estructuras de los enunciados transformados son:

Argumentos Simples: Opinión + conector + argumento

Ei. A mí me gusta dragón Ball z porque tiene 5 super sayayines

Argumentos Compuestos: Opinión +conector + argumento + conector + argumento

Ej. Dragón Ball z no me gusta porque es muy fea y es para niños y a las niñas y es para los

grandes.

150

Argumentos Múltiples: Opinión + conector + argumento + conector + argumento + conector + argumento

Ej. Me gusta Dragón Ball z porque tiene muchas actividades y que es muy interesante y también porque a cada rato ganan los buenos y también porque pelean y mueven las manos y los pies y eso hace bien para el cuerpo a mí me gusta y me encanta.

En este momento es necesario aclarar, como una de las debilidades de los talleres consistió en que si bien en la mayoría de los enunciados producidos por los niños se observa un incremento en el desarrollo temático argumentativo; articulados estos por una variedad de conectores, no se articulan lógicamente, es decir la secuencia de argumentos que están justificando la opinión carecen de cohesión. Esto tal vez se deba a la manera fragmentaria como se desarrolló el taller y a la alta complejidad que implica la interiorización de los conectores lingüísticos de relación y su respectiva función. Sin embargo, estos mismos enunciados vistos desde una panorámica más textual y global notamos que si tienen macroestructura.

El siguiente aspecto que se trabajó fue el relacionado con la noción de tesis, opinión o punto de vista. (Ver talleres sobre el punto de vista). De los textos producidos por los niños y aquí analizados encontramos que los niños reconocen el tema sobre el que se quiere argumentar, además sientan su punto de vista o su opinión con relación a lo planteado; sin embargo, la secuencia de argumentos es muy desarticulada.

Por otra parte, si bien en los ejercicios anteriores mostraban un desarrollo progresivo en la variedad de conectores para unir los argumentos, aquí lo hicieron de una forma monótona y repetitiva. Es decir, tienen varios argumentos para validar su punto de vista pero repiten antes de introducir el argumento el mismo conector.

Para finalizar el análisis de los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica veamos la interpretación en términos de contrastación de los textos producidos por los niños, uno realizado al inicio de la experiencia (Prueba inicial) y otro al rescribir el mismo texto (prueba final) sobre el "Caso Heinz". Para una mejor comprensión hemos organizado esta parte del análisis en categorías relacionadas con la constitución de los textos argumentativos a saber: propósito o intención, interlocutores, superestructura textual, macroestructura, microestructura, clase de argumentos y conectores. Veamos:

1. Propósito o intención

Los textos en las dos versiones tienen una intención o un propósito, esto se muestra por medio de la enunciación de su punto de vista en relación con el tema sugerido para discutir. Sin embargo, en los textos realizados en la reescritura se hace más explícita la intención comunicativa.

Ejemplos

- 1. Yo pienso que lo que va hacer Heinz está mal
- 1' Pienso que Heinz no debe robar porque está mal robar y el tiene que ir a otra parte para conseguir esa droga para su mujer mas barata o si no se muere la mujer y no hay más remedio si no comprarla y no robar al farmaceuta la droga para su mujer y comprarla en otra parte.

2. Tiene en cuenta al interlocutor

El interlocutor es visto por los niños de una manera indirecta, es decir, no hay un mecanismo lingüístico que dé cuenta de su presencia, está presente en los discursos de una manera implícita. Sin embargo en las dos versiones vemos con gran preocupación que la mayoría de los estudiantes olvidan que sus textos serán leídos por una persona diferente a ellos. Creemos que esto se debe a que el proceso de escritura dentro de su entorno académico ha sido visto como algo mecánico, carente de funcionalidad, un requisito dentro de la vida académica.

La no presencia del interlocutor en sus textos la podemos apreciar por medio de manifestaciones lingüísticas precisas como: textos faltos de cohesión.

3. Superestructura

En términos superestructurales todos los textos presentan una *Tesis o punto de vista* así como *Argumentos que validan el punto de vista*. Es importante remarcar que un aspecto que se mantiene en la mayoría de las versiones de los textos es el punto de vista o tesis, si bien en algunos casos se encuentra de forma directa en otros se lo hace de forma implícita.

Ejemplos

- 1. Yo pienso que está bien porque así no se muere la mujer de él
- 1' Yo pienso que está bien porque sino se muere la mujer de él y porque la mujer está sufriendo mucho y porque hay más droguerías y puede ir a otra parte que se lo vendan más barato y así no tiene que decirle a los vecinos que le presten plata para la droga de la mujer.
- yo pienso que Heinz, que está mal
- yo creo que no debe robar
- yo opino que el farmaceuta es muy tacaño
- vo digo que si porque la mujer está sufriendo
- Heinz está haciendo mal.
- El farmaceuta está mal
- Lo que Heinz está haciendo es malo
- El señor Heinz va a robar el medicamento para su mujer eso está mal hecho

4. Clase de argumentos

En la primera versión del escrito se recurre a la utilización de argumentos simples, los cuales carecen de cohesión es decir los constituyentes mínimos de las proposiciones no están articulados lógicamente desde el punto de vista sintáctico.

Eiemplos

- 1. Yo creo que lo está haciendo Heinz es malo es malo robar la droguería.
- 2. Yo creo y mi punto de vista es que Heinz podría sacar plata del banco después puede pagarla más tarde así puede comprar la droga y salvar a su mujer.

Ya en la segunda versión del escrito podemos ver cómo los niños emplean con mayor regularidad otro tipo de argumentos.

Ejemplos

- 1. La reacción del señor Heinz está mal y también la del señor farmacero
- 2. La reacción del señor Heinz está mal y también la del señor farmacero porque eso es avaro y el caso del señor Heinz no es bueno porque robar es malo y feo y si lo atrapan los policías se lo llevan a la cárcel y le pueden dar cadena perpetúa y el señor farmaceuta lo pueden llevar a la cárcel porque eso que hace es malo eso es robar porque mejor lo aumenta una vez pero diez de lo que le costó.

5. Conectores

Si bien en el primer texto encontramos la utilización de conectores vemos como estos se incrementan de forma creciente y cualitativa en el segundo.

- 1. La relación de Heinz está mal y también la de el farmacero
- 1' La relación de Heinz está mal porque robar es muy malo y lo pueden meter a la cárcel y también el farmaceuta está mal porque así aya inventado la medicina no tiene derecho a cobrar 10 veces lo que le costó hacer la medicina entonces de cobrar más barato porque esa señora está muy mal.
- 2. El farmaceuta está mal porque es mucha plata que nadie puede pagar excepto los millonarios.

2' El farmaceuta está mal **porque** es mucha plata que nadie puede pagar excepto los millonarios y si roba lo pueden meter al calabozo y si lo meten la esposa se muere **pero** se pide ayuda al pueblo **para** recolectar la plata.

6. Macroestructura

Si bien los textos son coherentes desde el punto de vista de la macroestructura presentan muchos problemas en la categoría de cohesión. Cuando decimos que los textos son coherentes hacemos referencia al sentido que es generado en cada uno de estos discursos producidos por los niños. Es decir, si alguien leyera uno de estos texto como resultado final del proceso de lectura tendrá una imagen de la apreciación que cada uno de los escritores tiene en relación al caso Heinz. La cohesión argumentativa fue una de las categorías en las que poco avance realizaron los niños. Hipotetizamos que esto se debe en gran parte por lo complejo de la misma (este sería un bonito tema de estudio para futuras investigaciones sobre esta temática) y además, por la falta de un seguimiento más constante con los niños (creemos que es deseable el manejo de esta categoría con un seguimiento de por lo menos tres días a la semana y no uno como fue el caso de nosotros)

7. Microestructura

Una de las grandes falencias que encontramos en los textos es el inadecuado manejo de la secuencia de proposiciones o microactos de habla que hacen parte del texto. Si bien, hay un incremento en el manejo de conectores, estos no desempeñan su rol dentro del discurrir temático. Existe un "atropello temático" es decir se escribe con la concepción del presupuesto y del sobreentendido; vistos estos como elementos integradores de la competencia comunicativa cuyo desempeño es similar en el discurso oral que en el escrito.

Ejemplos

1. Yo pienso que está mal robar porque ellos lo hacen entonces está muy mal robar

- 1' Yo pienso que está mal robar porque ellos lo hacen entonces está muy mal porque no es justo también que uno lo hace pero no tiene robar porque eso es mal robar mal pero también lo puede comprar en otra tienda hay muchas formas de conseguirla se puede trabajar pedir prestado a vecinos y la puede conseguir la medicina no porque si roba lo pueden llevar a la cárcel.
- 2. Yo pienso que Heinz está haciendo un error que es mal robar
- 2' Yo pienso que Heinz está haciendo un error es mal robar pero la mujer se va a morir Heinz no puede robar más porque la policía lo va a matar o lo va a meter en la cárcel dos días encerrado en la cárcel

En estos dos ejemplos podemos observar que la secuencia de proposiciones o microactos de habla están desarticulados. En primer lugar y vistos los argumentos desde el punto de vista sintáctico adolecen de un orden lógico de sus componentes mínimos, en segundo lugar los argumentos que hacen parte del texto no tienen una secuencia de orden temático que muestre el despliegue de la información nueva y vieja.

Apreciaciones Finales De La Primera Fase

Los textos elaborados como primera versión presentan algunas inconsistencias de tipo argumentativo y de escritura. Desde la visión argumentativa los escritos no muestran una progresión temática de los posibles argumentos que podrían hacer parte del texto, los conectores que se utilizan son mínimos y repetitivos, los microargumentos no son apropiados desde el punto de vista sintáctico y esto genera que los escritos vistos como un todo no sean cohesivos.

Desde el punto de vista de la escritura no tienen en cuenta de una manera directa al interlocutor, presuponen que el acto de escribir es similar al del habla por lo tanto se presupone mucha información generando inconsistencias en el escrito.

La virtud de la primera versión del escrito desde los lineamientos argumentativos es que todos los niños tienen en sus esquemas mentales la visión de sentar su punto de vista o su opinión.

Si bien en la versión final del escrito se superaron algunos elementos argumentativos tales como la ampliación de argumentos, conectores, macroestructura, intención, punto de vista; aún se adolece la presencia de cohesión e identificación del interlocutor.

Desde el punto de vista de la producción de textos hay un hecho que se evidencia en una primera dimensión y es la no presencia del interlocutor; aspectos de tercer nivel como ortografía, puntuación y acentuación son comunes y variados en los textos.

El desempeño de los niños en las actividades preparadas y programadas para desarrollar estrategias argumentativas escritas es bueno, expresan oralmente lo que piensan y sienten en función a las temáticas planteadas, además expresan sus puntos de vista y argumentos teniendo en cuenta su vida cotidiana. Sin embargo, este desempeño óptimo mostrado en las actividades parciales no se refleja en la última versión del texto. Este hecho nos hace hipotetizar que la visión parcializada y fragmentaria como se ha venido enseñando las habilidades del lenguaje, impiden que los niños integren y sinteticen las actividades que hacen parte de un proceso específico.

De otra parte también este hecho nos hace pensar que la lengua ha sido trabajada en función de sí misma y no de su uso y, esto ha traído como consecuencia que la evaluación que los profesores realizan la hagan con relación al conocimiento y no de la competencia, del desempeño de habilidades.

6.2 ANÁLISIS DE LA SEGUNDA FASE

El análisis de esta etapa en la investigación tendrá una perspectiva más global dadas las condiciones de la implementación de la *propuesta pedagógica* en esta fase.

En primer lugar veamos el resultado de las primeras actividades realizadas las que llamamos Competencia temática de las épocas. En esta parte se seleccionaron diferentes imágenes en las cuales se presentaban hechos de las épocas pasadas y de las actuales. Al mismo tiempo que se mostraban las imágenes también, los alumnos daban su punto de vista en función a que era mejor sí lo pasado y presente. Aquí había muchas confrontaciones entre ellos pues algunos tenían puntos de vista diferentes. Lo cual era incentivado y se buscaba que cada uno de ellos justificara el por qué de su afirmación.

Para ampliar sus conocimientos en función de las épocas se les pidió que les preguntaran a sus padres, familiares o amigos qué pensaban sobre ¿qué época es mejor, la de antes o la de ahora? Escuchamos comentarios muy parecidos a los discutidos en clase, en los cuales las épocas pasadas y actuales tienen sus pro y sus contra.

Este proceso recuperó un aspecto de la investigación que no estaba previsto pero que fue de vital importancia para las actividades siguientes: la argumentación oral.

Luego se les pidió imágenes, recortes, fotografias y demás material icónico para elaborar una cartelera y hacer una exposición sobre los diferentes criterios que los niños tienen sobre las épocas. La elaboración de la cartelera tiene como propósito recordar y enfatizar la función de los escritos, el interlocutor, la superestructura, macroestructura, coherencia, cohesión. Igualmente, como ya lo mencionamos (ver capítulo cuatro de esta investigación) la cartelera se constituyó en la escritura de un texto argumentativo icónico. Este proceso fue muy enriquecedor pues tanto alumnos como investigadores nos salíamos por primera y única vez del aula de clase.

El momento en el que se realizó la cartelera fue muy dinámico todos los alumnos colaboraron, pues llevaron el material anteriormente solicitado y se cumplió con éxito el propósito anteriormente citado. Aspecto para resaltar la espontaneidad en sus escritos reflejada esta en el diseño de la cartelera, su texto, decoración y combinación de imágenes y texto. Una reacción que se ve en los alumnos es que los textos que se escriben sirven para

algo y ese algo es comunicar un punto de vista, se miraba caras de sorpresa cuando sus carteleras eran leidas por sus compañeros de otros cursos y escuchaban comentarios positivos y negativos ante lo planteado.

Aspecto que nos sorprendió fue la preparación cuidadosa del texto escrito que incluirían en su cartelera lo cual hace presuponer que los niños tienen la concepción que la escritura es un proceso y que éste es recuperable en la redacción de cualquier tipo de texto. Así mismo la elaboración de este texto fue el insumo correspondiente en la apropiación de la competencia necesaria para la escritura del texto siguiente.

Así, bajo el título ¿qué época es mejor? Los niños redactaron un texto en el que sentaban su punto de vista en relación con lo positivo o negativo de las épocas pasadas y/o las actuales.

Es muy grato revelar que los aspectos relacionados con la superestrucura argumentativa estuvieron presentes en todos los textos analizados; es decir, todos los textos se enmarcaron dentro de esta categoría, pues poseen un título, la explicitación del punto de vista o tesis y varios argumentos que la sustentan.

6.3 ANÁLISIS DE LA TERCERA FASE

Teniendo en cuenta que el análisis de esta etapa es tal vez el de mayor relevancia para nuestra investigación, pues supone el éxito o no de la misma, en tanto valida la implementación de la *propuesta pedagógica y didáctica* elaborada, hemos realizado el siguiente análisis exhaustivo a modo de ensayo de esta fase de la investigación.

Lectura Pragmática De Demandas Y Respuestas Escolares

El análisis de las dimensiones y procesos más característicos de la producción de los discursos y conversaciones ha ido mostrándonos, de forma recurrente, la intima conexión que esta forma de actividad lingüística posee respecto a otras muchas habilidades y

procesos de naturaleza cognitiva, emocional y social. Para poder realizar discursos coherentes, cohesivos y bien argumentados, los hablantes deben integrar información procedente del contexto lingüístico y no lingüístico, deben realizar interferencias sobre el estado del conocimiento, las intenciones y las expectativas de sus interlocutores, y deben, sobre todo, conciliar toda esta información con su propio interés de alcanzar objetivos comunicativos (previamente seleccionados y jerarquizados entre otros muchos posibles) a través de mensajes que traten sobre "algo" que normalmente no implica la declaración explícita del objetivo en cuestión. Para realizar todas estas operaciones, los hablantes deben hacer uso de una serie compleja de mecanismos sociales sobre las representaciones igualmente variadas y complejas que tiene un grupo de la realidad general, social y comunicativa, etc.). Todas estas habilidades deben integrarse funcionalmente con el sistema de procesamiento lingüístico a través de unidades correctamente gramaticalizadas y lineadas en el tiempo y en el espacio.

La producción de los discursos implica, entre otras, competencias representacionales muy particulares (las que permiten inferir el estado del conocimiento del otro y suponer que el otro supone que suponemos algo acerca de su estado de conocimiento actual) que parecen implicar la utilización de mecanismos de inferencia deductiva similares a los que participan en la solución de otros tipos de problema.

El siguiente análisis analiza, desde la perspectiva pragmática, las producciones escritas de los niños de tercero a quinto grado de educación básica primaria (8 a 11 años) de las escuelas el Remanso y Tayrona.

Partimos del supuesto de que potencialmente los niños pueden desarrollar procesos complejos de pensamiento, como los relacionados con la argumentación, no sólo por las capacidades cognitivas que tienen sino por el hecho de que el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo: en diversas conversaciones cotidianas subyace un esfuerzo por convencer al otro.

Una etapa esencial de la investigación es la aplicación de una prueba o instrumento que permitiera la producción de textos con una marcada fuerza ilocutiva argumentativa. Los niños debían, entonces, elaborar un texto como respuesta a *dilema moral*: "escribe un texto en el que argumentes tus opiniones en relación con la actitud de Heinz y el farmeceuta. Exprésalas con claridad y precisión"

Los marcadores son unidades lingüísticas invariables. El concepto de marcador no tiene fundamento gramatical sino semántico pragmático. Es frecuente que los marcadores relacionen el miembro del discurso con la parte del discurso en la que se ubican con el discurso anterior aunque también pueden relacionar el miembro del discurso en el que se encuentran con el contexto (marcadores deícticos)

Para algunos estudiosos, como Portolés (1998), hacen parte de los marcadores algunos adverbios e interjecciones. Sin embargo, en este estudio se contemplará bajo este rótulo únicamente los llamados desde el punto de vista semántico conectores.

Debido a que el conjunto de marcadores no siempre conectan de un modo semántico - pragmático un miembro del discurso con otro, se evita rotular estas unidades con el nombre de conectores y se considera que constituye un subgrupo de los marcadores, los conectores, diferente, por ejemplo, a los estructuradores de información (en primer lugar, en segundo lugar, ... etc.)

Los marcadores no siempre relacionan oraciones o enunciados, en ocasiones relacionan dos partes del mismo enunciado o una parte de un enunciado con un elemento anterior.

LA CARTA

A diferencia de lo que ocurre con los otros textos el empleo de los marcadores es mucho más reducido pero se emplean una mayor gama de ellos.

Grado tercero

Aparecen con igual número de frecuencia los marcadores es que que justifica la solicitud hecha y sirve para pedir por adelantado excusas. Los marcadores porque y ya que justifican la necesidad de los libros. Se presenta como argumento esencial la finalidad de los libros, que se marca esencialmente por medio de la preposición para.

Grado cuarto

Aparece en un 40% el marcador porque. El resto del porcentaje está repartido entre por eso, es que, si, pues, ya que, aunque, con una mayor frecuencia de los primeros tres marcadores.

Grado quinto

Predomina el marcador **porque** (70%) con una tendencia a presentar la necesidad que se tiene de los libros o a introducir razones económicas. Aparece en pocas ocasiones iustificaciones inherentes a los mismos libros.

Porque los necesitamos mucho.../ porque la biblioteca está vacía.../ porque la situación está muy crítica.../ porque algunos padres de familia no tienen la posibilidad de darnos los libros.../ porque los libros son el tesoro de los estudiantes...

El manejo de los conectores es el mismo en los tres grados, por ello a continuación referiremos a ellos sin señalar el grado en que han aparecido.

Porque introduce argumentos que justifican la necesidad de los libros: ya sea señalando la ausencia de libros (...porque hay muy poquitos libros y necesitamos más libros), o valiéndose de las características de los mismos libros (.. porque los libros traen muchas historias / porque aprendemos a leer y hacer muchas cosas).

Es que justifica la actitud suplicante del emisor. Aquí no se trata de justificar la necesidad de los libros sino el hecho de que se pide los libros. Por ello el marcador no introduce como primera medida los libros sino el "nosotros", que es la voz desde la que se hace el texto:

...Si nos puede hacer un favor de que nos regale unos cuantos libros es que necesitamos los libros para estudiar /... es que no tenemos libros para estudiar. Necesitar y no tener explica porqué se hace el pedido. Un uso similar a este aparece con los marcadores pues (...nos regale libros para el colegio pues los necesitamos) y ya que (...ya que no tenemos plata para comprarlos)

Por eso remite a un dato justificatorio previo y a la vez introduce nuevamente la solicitud. De ahí que se sienta como enfático o reiterativo (...nos faltan libros, por eso queremos que nos regale libros de cualquier curso)

Si marca el hecho de que recibir los libros es una posibilidad y permite introducir una oración principal donde se agradece por adelantado o se señala las consecuencias positivas en caso de obtener una respuesta favorable (...si nos hace el favor, nosotros le agradeceríamos mucho ... si nos da los libros podemos hacer muchas cosas ... si nos da esos libros, los cuidaremos mucho ... si usted nos manda libros, nos haría un gran beneficio. El si también sirve para chantajear al interlocutor y obligarlo a lo que se pide (...si a usted le gusta ver un niño feliz, regálenos un libro)

El marcador aunque aparece para atenuar o matizar el pedido (... aunque sea un libro)

Estos últimos marcadores reflejan la competencia retórico - argumentativa de los niños: desean a través del si comprometer moral y afectivamente al destinatario y por medio del aunque controlar que la solicitud no sea desmedida, con lo cual podrían no lograr el efecto deseado en el lector.

LA CARTA

A diferencia de los textos anteriores, en este no se les solicita a los niños que argumenten una determinada posición sino que elaboren una carta. Así, el propósito perlocutivo está disfrazado. Sin embargo, nuestro interés no estaba centrado en saber si los niños manejaban el esquema de la carta ni en que ellos creasen lo que se iba a decir en ella, sino en hacer un texto lo más comunicativo posible, es decir, en donde hubiese un destinatario "real" y en donde los niños asumieran su rol de emisores en una situación comunicativa específica y con un propósito determinado. Queríamos identificar la forma como ellos tratan de convencer a su interlocutor, de qué medios se valen, a qué apela, etc.

La carta, entonces, posibilitaba que el niño se estableciera como emisor, pensara en su receptor y le encontrara una utilidad a su escrito. Y así sucedió pues todos los niños asumieron que el señor Juan Carlos existía y que había la posibilidad de conseguir libros para la biblioteca.

Pensamos que facilita la escritura concebir y hacer un texto con una función comunicativa auténtica y con la idea de ser entregado a un destinatario. Deseábamos por lo tanto facilitar las condiciones para la producción escrita, no obstante nuestro propósito primordial se centró en el hecho de poder identificar los modos de argumentación empleados por los niños.

Las respuestas que dieron los niños en los tres grados fueron muy similares; a excepción de que en tercero, los textos en promedio son los más cortos y en cuarto, los más largos. Dadas estas semejanzas a continuación analizamos los textos en forma indistinta. Se hace el análisis teniendo en cuenta esencialmente al emisor y al receptor.

La huella más visible del emisor se refleja en la parte inicial de la carta donde se hace la solicitud desde la primera persona del plural o el singular: "Hola, como está señor Juan Carlos López. Queremos que nos haga un pequeño favor..." / "Señor Juan Carlos López

con debido respeto le pido que..." Priman los textos en donde se emplea la primera persona del plural, lo que significa que los niños hacen el pedido no como individuos sino como colectividad. "Señor Juan Carlos López nosotros los niños de la escuela Tayrona queremos..." incluso los niños que empiezan con el "yo" muy pronto lo abandonan y siguen con el "nosotros". "Señor Juan Carlos López le ruego que nos regale libros..." o escriben desde la primera persona, pero señalan que lo hacen a nombre del grupo o del colegio. "Me dirijo a usted señor Juan Carlos López... para pedirle en nombre de mi colegio que nos..."

Así mismo firman la carta en el 80% de las ocasiones como "niños del curso cuarto", "niños de la escuela Tayrona". Sólo el 10% firma con el propio nombre porque iniciaron la carta con la primera persona del singular y el otro 10% no firma.

Los niños muestran así su competencia comunicativa: una solicitud de este tipo no se hace a título personal. Ahora bien, no sólo se trata de la adecuación de esta persona gramatical para propósitos como éstos sino del peso argumentativo que tiene el nosotros: "por eso es que le digo y le decimos todos". No es sólo una voz sino la de muchos que hacen este pedido y de esta manera, la solicitud cobra fuerza "todos los del colegio y salón le pedimos..." / "por eso es que le digo y le decimos todos" / "así como todos mis amigos se lo están pidiendo".

El destinatario aparece explícito al inicio de la carta a través del nombre propio "Señor Juan Carlos López le pido...", a través del pronombre usted "con el debido respeto me dirijo a usted primeramente con un saludo..." o con una combinación de usted y el nombre propio "Me dirijo a usted señor Juan Carlos López". En el desarrollo del texto aparece en forma de vocativo "por favor señor Juan Carlos, señor Juan Carlos López, ..." aunque prima lógicamente el empleo del pronombre personal "si usted viene a la biblioteca" y el anafórico de tercera persona del singular "le agradecemos todos los del colegio".

Como dijimos anteriormente, nuestro propósito no era observar si los niños manejaban el esquema de la carta; sin embargo, es necesario señalar que los textos generalmente no tienen la estructura formal de la carta: sólo el 10% de ellos inicia con el encabezado correspondiente, en el 50% de los casos no hay un saludo sino que se empieza con la solicitud; igualmente, no hay una despedida en sentido estricto. Sin embargo, lo que si está claramente delimitado es el tipo de información que aparece a lo largo del texto: al inicio se hace la solicitud de los libros, luego se argumenta en favor de dicha solicitud y en la parte final se agradece de antemano por el favor que esperan recibir "gracias por su colaboración", se invita al destinatario a ir al colegio y llevar los libros "venga y nos visita y así usted mismo nos trae los libros", se señala que se está a la espera de la respuesta "ya le dejo la opinión. Adiós. Espero que me mande la respuesta" y en especial una respuesta positiva "Bueno me despido cordialmente esperando su respuesta que seguramente será para bien de nosotros", o se reitera el pedido "por favor, mándenos esos libros".

El empleo de la primera persona y la distribución de la información, reflejan el conocimiento pragmático de los niños. Esta afirmación se apoya además en los siguientes hechos: los emisores manejan adecuadamente las fórmulas de cortesía, se dirigen al destinatario de la carta "con el debido respeto..., con el mayor respeto..." y se excusan y agradecen por adelantado "perdónenos por escribir con tal atrevimiento... le agradezco que lea esta carta. Hacen el pedido con los verbos "rogar y suplicar", es decir con verbos que hacen sentir al destinatario en una posición superior, o con verbos matizados o acompañados de modalizadores "le pedimos el favor... sería usted tan amable de regalarnos... será que nos puede regalar..." También se hace una aclaración previa con el fin de que el destinatario no se "asuste" por la solicitud que aparece posteriormente "Señor Juan Carlos, no piense que le vamos a quitar su tienda pero...".

En varias ocasiones el hablante justifica su actitud de "rogante" por medio del marcador es que "es que es para muestra biblioteca... es que los libros los necesitamos mucho... es que no tenemos libros para estudiar..." También justifica el pedido por medio de los marcadores porque, pues o ya que "le ruego que nos regale libros para la biblioteca ya

que no hay plata... pues los necesitamos mucho... porque se nos están acabando los pocos libros que tenemos". Así mismo, el marcador pero suaviza y justifica la solicitud hecha "yo sé que los libros son muy caros pero como usted comprenderá nosotros los necesitamos". Es evidente que a través de la introducción del pero enfatiza la necesidad y con ello justifica el pedido.

Igualmente, a manera de justificación se proporcionan las circunstancias que motivan la solicitud "quiero decirle que nuestro colegio está muy necesitado de libros y como sabemos que usted tiene muchos libros que tal vez no necesita, queremos que nos regale..."

En varias ocasiones se restringe la magnitud del pedido "no digamos que nos va a regalar toda la biblioteca... regálenos unos cuentos libros para la biblioteca... no queremos tantos tampoco...apenas unos cuantos como para unos cinco cursos". De esta manera se argumenta en favor de la solicitud, utilizando el recurso de atenuación del pedido.

Para lograr el propósito comunicativo los niños argumentan desde "los lugares de la persona", es decir teniendo en cuenta las características del destinatario, "yo creo que usted estudió y necesitó libros para aprender, entonces denos esa oportunidad a nosotros de aprender como usted tuvo la oportunidad de aprender..."; así como su ocupación actual y su fortuna "yo creo que usted estudió y necesitó libros para aprender y con lo que aprendió pudo llegar donde usted está ahorita...para aprender y ser muy inteligente algún día y poder ser como usted". Se acude también al amor que suponen los niños siente su interlocutor por los libros "los libros son maravillosos, a usted le gustan verdad?... yo me siento volando cuando leo uno de los libros, me concentro muy bien: parece como si lo que están contando fuera verdad..."

Igualmente, se exaltan las cualidades del lector y se apela a su buen corazón "por su nombre se ve que usted es un señor sincero, noble y muy bueno; por eso le escribo esta carta... pienso que usted es una buena persona... no sea malo con nuestra escuela."

El elogio invita, en muchas ocasiones, al destinatario a dar una respuesta positiva a la solicitud "yo sé que tiene buen corazón y nos regalará libros". Así mismo, se le compromete en una especie de chantaje moral expresado principalmente a través del condicional "si a usted le gusta ver un niño feliz, regálenos un libro... yo quiero leer uno de sus libros y si no lo leo me pongo muy triste... no se vaya a olvidar de nosotros... no se vaya a olvidar de nuestros profesores y de nosotros los alumnos".

Se presentan las consecuencias favorables para el destinatario y para los emisores en caso de que el receptor acceda a la solicitud (argumento pragmático): "así seremos felices". Como se trata de una posibilidad se emplea frecuentemente el condicional como un modo de argumentación "si nos los regala todo el colegio estará agradecido y muy contento por lo que hizo por nuestro colegio... si usted nos manda libros, usted nos haría un gran beneficio".

Las argumentaciones se dan en dos sentidos: desde la causalidad, esto es, desde el porqué se hace el pedido y desde la finalidad: para qué se necesitan los libros. En relación con el primer tipo de argumentación priman razones económicas: "...le queremos pedir que nos colabore porque la situación está crítica para nosotros los estudiantes... ni nuestros profesores ni nosotros tenemos plata... ya que el colegio está en muy mala situación económica y se necesitan libros para muchos alumnos ya que se les ha podido enseñar como se debe, ya que los padres no pueden aportar para comprar los libros porque tanto como el colegio no tienen dinero".

La finalidad se presenta así mismo en dos sentidos: por los mismos libros "para que podamos investigar las tareas que no entendamos y no sólo para eso sino también para leer historias que hallan en ellos ... para poder leer y aprender muchas cosas... los necesitamos para aprender cosas nuevas... para educarnos y enseñarle a los niños". Y por razones socioculturales aparecen muchas expresiones de la idiosincrasia colombiana "para poder tener un mejor mañana... para que se nos quede en la cabeza y no aprendamos muchas mañas en la calle, no aprendamos groserías... para poder ser alguien en la vida y

no ser unos vagos que consuman drogas o bebidas alcohólicas". En estos dos últimos enunciados el niño presenta a su interlocutor el siguiente raciocinio: si no tenemos libros, permaneceremos en la calle o estamos desocupados y adquirimos vicios. Pero si usted nos regala libros, evitamos todo esto.

El tema de la droga así como el de la paz se aprovecha reiteradamente para convencer. Dos de los problemas sociales más graves se usan muy hábilmente para argumentar "con aquel regalo podemos sembrar paz". En tanto todos los colombianos queremos la paz (lugar común) y deseamos que los jóvenes no consuman droga, los emisores de esta carta le dicen a su receptor que una forma de colaborar para solucionar estos problemas es regalando libros para las escuelas.

Las justificaciones y finalidades socioculturales son las más empleadas por los niños y demuestran nuevamente su saber pragmático y el uso que hacen de él para presentar y argumentar su posición.



Z. CONCLUSIONES

Si bien la argumentación tiene un recorrido histórico muy amplio en donde ha sido vista desde la perspectiva lógica, retórica y dialéctica, este estudio se centró, principalmente, en el análisis argumentativo de los hechos lingüísticos; es decir, en considerar a todos los discursos, o en su gran mayoría, argumentativos y en determinar cuál es su estructura.

Por lo tanto, para los participantes de esta investigación es muy importante reconocer y mostrar cómo la argumentación se presenta en diferentes discursos. Este acto se encuentra entremezciado con diferentes maneras de distribución de la información dentro de un determinado discurso, con esto queremos decir que si bien en todos los discursos encontramos elementos enmarcados dentro del hecho argumentativo, no todo el texto es argumentativo.

Dentro de los criterios de argumentación tuvimos en cuenta dos aspectos: el proceso de argumentación y los argumentos producidos en ese proceso. Además la muestra objeto de análisis fueron discursos completos y no partes fraccionadas de estos.

Para lograr este análisis y propuesta que aquí hemos presentado nos basamos en una noción de argumento que lo considera como el planteamiento de una queja, reclamo, punto de vista, o hipótesis que va hacer justificada o rechazada con una serie de argumentos que van a dar razón o a desmentir el planteamiento antes mencionado. Si bien la argumentación ha sido estudiada dentro de contextos orales, en ámbitos eminentemente interactivos, es decir en el encuentro cara a cara de dos o más interlocutores, es aquí necesario resaltar el hecho de que en este trabajo los textos escritos producidos por los niños el emisor desconoce o por lo menos no tiene presente a su interlocutor.

T. Poplar

Una de las características de la argumentación es su hecho dialógico o dialéctico en el sentido de la existencia de un emisor que quiere persuadir o convencer a un receptor. Este último presente o potencialmente presente. En este sentido, la argumentación es un acto eminentemente interactivo

Aquí cabe preguntarse, entonces: ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre argumentar y convencer?. La respuesta a este interrogante se centra ante todo dentro de los parámetros pragmáticos en donde la función que ejerce el acto ilocutivo sobre el performativo es incidente; es decir cuál es la discrepancia entre la opinión asumida por el escucha que viene de emisor y la opinión actual del escucha después de lo asumido o escuchado. En síntesis argumentar y convencer son dos actos claramente diferentes. Sin embargo hay una relación específica entre ellos. Argumentar es el medio para llegar al fin y convencer es la efectividad, el logro o el objetivo.

De esta forma, nosotros partimos del hecho de que el discurso argumentativo es el que tiene al menos un punto de vista y unos argumentos que validan o sostienen ese punto de vista. Sin embargo, más adelante, durante el transcurso de este estudio aclaramos que en los textos producidos por los niños ellos enmarcan el punto de vista dentro de una conclusión y de ahí parten para realizar sus actos argumentativos. Sin embargo, es necesario aclarar que los textos que se produjeron fueron inducidos de tal forma que se esperaba que los niños escribieran textos argumentativos.

En relación con la complejidad del acto argumentativo pudimos constatar que el uso de las técnicas o estrategias argumentativas incrementa a medida que el niño crece y no están determinadas exclusivamente por su interlocutor sino también las representaciones socioculturales, por los sistemas de valor y opiniones asumidas para ser compartidas por el hablante o el escucha o por un grupo común de referencia.

El proceso de negociación evoluciona a lo largo de varias dimensiones en los niños de 3 a 14 años de edad. Los niños muy jóvenes negocian, pero inconsistentemente y solamente en

171

353

)

ciertas situaciones. Los adolescentes, a diferencia de los chicos quienes argumentan con el interlocutor presente, estos lo hacen con el interlocutor ausente. Finalmente mientras los argumentos de los chicos muy jóvenes se basan en su interés personal, los argumentos de los niños mas adultos se basan en valores sociales comunes

Si bien a los niños se los indujo para que escribieran unos determinados textos sobre unas temáticas específicas no se les dijo bajo que parámetros superesructurales se debería desarrollar el escrito (excepto el de la prueba final) por eso nuestro interés también reposó sobre el hecho de la distribución de la información a lo largo del texto y como se planteó el punto de vista a pesar de responder una inquietud previamente planteada. Además es de previamente planteada. suma importancia ver cómo se entraman desde los niveles de coherencia y cohesión los argumentos que validan ese punto de vista. Dentro de esta misma linea queríamos mirar la pertinencia de los argumentos ante el hecho hipotético planteado y que tan exitosa o feliz podía ser la argumentación con función de un posible interlocutor real.

Finalmente, a modo de recomendaciones, creemos que es conveniente, con lo dicho anteriormente, hacer una clasificación de los discursos por etapas o estados dado que los discursos son producidos por niños que tienen diferentes edades, pues la argumentación es un evento de habla que no se restringe a un solo acto de habla. El evento debe tener un inicio y un final en donde los actores deben ser conscientes y conocedores de estos dos hechos.

De igual forma, consideramos que es necesario la modificación, por parte de los actores educativos en el área de lenguaje, el concepto de escritura, pues normalmente en las comunidades educativas se tiene la concepción de que escribir es copiar. Este hecho repercute en la producción textual por parte de los niños porque estos únicamente escriben lo que se transcribe en el tablero a manera de instrucción o ejemplo. De otra parte un porcentaje considerado de alumnos escriben lo que sus compañeros de al lado hacen, no se pueden desprender de referentes gráficos ya existentes. El hecho de que los alumnos no tengan una concepción clara de lo que implica escribir está sustentado en parte por las

20)

(20)

actividades que los profesores realizan con sus niños: ejercicios como copie de la página x a la y, argumentan en parte este hecho. Creemos que un paso importante para que se mejoren los procesos de escritura es el cambio de concepción por parte de la comunidad educativo de lo que implica y requiere el hecho de escribir.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, Hans. 1988. Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid, Narcea.

ARBOLEDA, Rubén. 1989. El conocimiento sobre la enseñanza del lenguaje. Bogotá. Ciup.

ARISTOTELES, 1990, Retórica, Madrid, Gredos

BAENA, Luis Angel. 1996. Revista lenguaje No. 24. Universidad del valle. Cali.

1973. Desarrollos actuales de la lingüística: el semanticismo. Revista lenguaje No. 5. Universidad del valle. Cali.

1976. Lingüística y significación. Revista lenguaje No. 6. Universidad del valle. Cali.

1987. Lenguaje: comunicación y significación. Revista lenguaje No. 16. Universidad del valle. Cali.

1992. Actos de significación. Revista lenguaje No. 19 - 20.

Universidad del valle Cali

BAJTIN, M. 1985. Estética de la creación verbal. S.XXI. Madrid

BAQUERO, Julia y otros. 1994. Textos científicos y argumentativos: elementos para una didáctica de la comprensión y la reseña basada en la metodología de la investigación científica. Bogotá.

BERGER, PETER Y LUCKMANN, Thomas. La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995.

BERSNSTEIN, B Y DIAZ, M, Hacia una interpretación del discurso pedagógico, en revista colombiana de educación, No. 15, UPN, Bogotá, 1985.

BOYLAN, Michael. 1988. The process of argument. Prentice Holl. Englrwood Cliff, New Yersey. U.S.

CHOMSKY Noam. 1990. Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa. Siglo veintiuno editores. México.

DIAZ, M. Pedagogía discurso y poder, Corprodic, Bogotá, 1990.

DOLZ, Joaquim. 1995. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. En revista Comunicación, lenguaje y enseñanza. N.o 26. Enseñar a argumentar.

DUCROT, Oswald, 1988, Polifonía v argumentación. Cali, Universidad del Valle

----- 1988. El decir y dicho, polifonía de la enunciación. Ed. Paidós, España,

EEMEREN VAN. G. 1987. Handbook of argumentation theory. A critical survey of clasical backgrounds and modern studies, Dordrecht-Boston

GIROUX, H. Jóvenes, diferencia y educación postmoderna, En: Nuevas perspectivas Críticas en educación, Paidós Educador, Barcelona, 1994.

GONZÁLES, S Pensamiento Complejo. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, 1997.

GUY BRASSART, DOMINIQUE. 1996. Didactique de l'argumentation ecrite: aproches , psycho-cognitives. En revista Argumentation, vol 10. N.1. febrero. Kluwer Academic publishers- Dordrecht-Boston.

HALLIDAY, & HASAN. 1976. Cohesion in English. Logman. London.

KHUN, T, La estructura de las revoluciones científicas, Madrid, Fondo de cultura económica, 1982.

KOPPERSCHMIDT, J. 1895. An analisys or argumentation. In handbook of discourse analisys. Vol 2 Academic press.

LO CASCIO. Vincenzo. 1998. Gramática de la argumentación. Madrid. Alianza Universidad.

MARTINEZ. M.C. 1994. Análisis del discurso. Universidad del Valle. Cali.

discursiva e interactiva de la significación. Universidad del Valle

MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. 1995. Colombia al filo de la oportunidad. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá,

MOCKUS, A, Y OTROS. 1995. Las fronteras de la escuela, Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá,



MORIN, E. 1984-1994. El método Volúmenes I, II, III, IV., Cátedra, Madrid, ----- 1995. Introducción al pensamiento compleio. Gedisa, Barcelona. ----- 1996. El paradigma perdido, Kairos, Barcelona, ----- 1995. Sociología, Tecnos, Madrid. MULLER, I. 1995. Temas escogidos de pedagogía alemana, UPN, Bogotá, NASSIF, R 1992. Pedagogía General, Kapelusz, Bogota', RIVIERE, A. 1994. Objetos con mente, Alianza editorial, Madrid, SAUSSURE. Ferdinad. 1964. Curso de lingüística general. Edit Losada. Buenos Aires. SCHAFF, Adam, 1964, Lenguaje v conocimiento. Grijalbo. Barcelona. TOULMIN, S. 1958. The uses of argument. Cambridge University Press. VAN DIJK, T. 1997. Racismo v análisis crítico de los medios. Barcelona, Paidós

----- 1980. Estructuras y funciones del discurso. Siglo veintiuno. México.

VASCO, E. 1990. El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía en Pedagogía discurso y poder, Corprodic, Bogotá.

----- 1994. Maestros alumnos y saberes, Cooperativa editorial magisterio, Bogotá.

VASCO, C. 1990. reflexiones sobre pedagogia y didáctica en Pedagogía discurso y poder, Corprodic, Bogotá.

VIGNAUX, Georges. 1977. La argumentación: ensayo de lógica discursiva. Buenos Aires, Amorrortu.

ZULUAGA, O Y OTROS, 1988. Educación y pedagogía una diferencia necesaria, en Educación y cultura, No. 14, FECODE, Bogotá.

ZULUAGA, O Y ECHEVERRY, A, 1990. EL FLORECIMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS, En, Pedagogía discurso y poder, Corprodic, Bogotá.