



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

Transformando el conocimiento: la dimensión epistémica del proceso de escritura de textos argumentativos en Tercer Año Medio

*Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en
Educación y el Título de Profesor de Castellano y Comunicación.*

Profesor Guía: Juana Marinkovich

Estudiante: Fernanda Pavié

Viernes 28 de noviembre del 2014

Índice

1.- Resumen del proyecto	3
2.- Problema pedagógico	3
a) Caracterización del problema pedagógico	3
b) Descripción de las evidencias que fundamentan el problema pedagógico	5
I) Evidencias desde los Planes y Programas	5
II) Evidencias desde el Debate Filosófico de estudiantes de Tercer Año Medio organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso	5
III) Evidencias de tarea de escritura de texto argumentativo a estudiantes de Tercer Año Medio	13
3.- Descripción general de la propuesta	14
a) Objetivos del proyecto	14
b) Aprendizajes Esperados que se trabajan en la propuesta didáctica	14
c) Especificación del núcleo temático	14
d) Beneficiarios del proyecto	16
e) Aporte de la propuesta	16
4.- Marco Teórico	16
a) Composición escrita como herramienta epistémica, valorada desde un enfoque por proceso	16
b) La argumentación como instancia de transformación del conocimiento	20
c) Enfoque didáctico	24
5.- Estado del Arte	28
a) Desde una lectura clásica de la argumentación aristotélica a un proyecto epistémico de la Teoría de la Argumentación	28
b) Hacia la conformación de una Teoría de la Argumentación	29
c) Revisión de las actividades propuestas por los textos de estudio de Lengua Castellana y Comunicación de Tercero Medio	33
6.- Secuencia didáctica	35
7.- Referencias bibliográficas	60

1.- Resumen del proyecto

Esta propuesta didáctica está orientada a desarrollar el pensamiento crítico en el proceso de escritura de textos argumentativos, producidos en el nivel de Tercer Año Medio. Para desarrollar la función epistémica en la composición escrita es necesario, por un lado, adoptar el enfoque didáctico de escritura por proceso, y por otro, considerar la tipología argumentativa como la más adecuada para afianzar habilidades cognitivas, tales como: interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregular. La enseñanza de estas habilidades implica que el estudiante logre apropiarse del conocimiento para luego transformarlo y tomar decisiones significativas para sí mismo y su entorno, así como también formar ciudadanos con sólidos valores democráticos.

Así pues, con el fin de que la escritura de textos argumentativos funcione como herramienta epistémica se propone situar a los estudiantes en múltiples contextos reales de controversia. De este modo, sus trabajos no solo tendrán como objetivo ser evaluados con una calificación, sino que también contribuir al enriquecimiento de debates contingentes con argumentos válidos y soluciones en situaciones reales de comunicación. Por tanto, esta propuesta se articula en torno al enfoque psicosociolingüístico, debido a que considera relevante, en primer lugar, los procesos psicológicos implicados tanto en la escritura como en la argumentación, tales como la percepción, atención, memoria y pensamiento. En segundo lugar, la dimensión social se materializa cuando la composición escrita es trabajada por el estudiante como actividad discursivo-comunicativa social y culturalmente situada en un contexto real de controversia. Y, en tercer lugar, el factor lingüístico se evidencia en los recursos lingüísticos (estrategias de cohesión y coherencia, selección léxica, pronominalización, etc.) que los estudiantes han adquirido en sus años anteriores de escolarización.

2.- Problema pedagógico

a) Caracterización del problema pedagógico:

La emergencia por desarrollar una propuesta pedagógica que fomente la función epistémica en la escritura de textos argumentativos, radica en que los Planes y Programas de Tercer Año Medio no enfatizan demasiado el potencial de la escritura y argumentación como instrumentos para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. En la dimensión de “Desarrollo del Pensamiento” y “Persona y Entorno” de los OFT se declaran importantes las “habilidades comunicativas (relacionadas con la clarificación, evaluación y presentación- expresión de ideas, opiniones, convicciones y sentimientos, de manera coherente y fundamentada)” (2004:23), al mismo tiempo que “la adquisición de habilidades argumentativas conducentes a validar puntos de vista y convencer a otros con razones, no imponiendo arbitrariamente una determinada posición y así asegurar una sana convivencia” (2004:23). Sin embargo, no elabora actividades suficientes que cumplan con desarrollar el

pensamiento crítico efectivamente, puesto que solo se consiguen habilidades básicas de pensamiento, de acuerdo a la taxonomía de Bloom (1956): reconocer, identificar, asociar, interpretar.

Asimismo, en las sugerencias de actividades sobre argumentación los Planes y Programas de Tercer Año Medio no proponen actividades que inserten a los estudiantes en contextos reales de controversia, ni mucho menos en escenarios que trascienden la comunidad estudiantil. Por lo tanto, las posibles soluciones que logren generar los estudiantes en sus textos argumentativos solo se limitarían a una situación simulada de argumentación, sin repercutir efectivamente en un contexto mayor. La importancia de que los estudiantes contribuyan en un contexto real de controversia con sus textos argumentativos reside en que podrán percibir que influyen activamente en la construcción de su propia realidad.

Ello implica que el docente abandone la transmisión unidireccional de ideas e informaciones, y que centre su enseñanza en destrezas y habilidades que le permitan al estudiante ser un agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Por esta vía se conseguirían tres objetivos fundamentales: en primer lugar, que el estudiante pueda enfrentar en un futuro un nuevo proceso epistémico, la alfabetización académica; en segundo lugar, formar ciudadanos críticos y tolerantes; y, en tercer lugar, que el alumno tenga la predisposición para evaluar cualquier regla o procedimiento aceptado en la constitución de sus propios argumentos.

Por lo tanto, la escritura y la argumentación deben trabajarse conjuntamente para desarrollar la función epistémica. La escritura, por su parte, es una instancia en la que convergen diversos conocimientos que funcionan coordinadamente, los cuales son: “conocimiento social sobre las relaciones entre interlocutores y la forma de regularlas (situación comunicativa); conceptual, el tema del texto; y el lingüístico, repertorio de formas lingüísticas específicas del tipo de texto” (Caldera, 2003:364). De modo que la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para transformar el conocimiento. En este sentido, “la clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura)” (Carlino, 2004:17). Y es por esta razón que en la propuesta didáctica se les dará a los estudiantes múltiples tareas de escritura que contemplen un contexto real de comunicación. Ello debido a que la escritura es genuinamente una actividad social que depende de las estructuras y procesos sociales no solo en sus fases interpretativas, sino también en sus fases constructivas (Benítez, 2006).

Mientras que la argumentación también fomenta el pensamiento crítico pues permite ignorar evidencias no razonables, reconocer fallas, evaluar inferencias, tomar en cuenta diferentes puntos de vista y evadir juicios no razonables. Asimismo, permite apoderarse de las estructuras inherentes al pensamiento y dilucidar bajo qué patrones se constituye.

En ese sentido, tanto el proceso de escritura como la argumentación permiten reflexionar acerca de los propios pensamientos, afianzando la metacognición en el educando.

b) Descripción de las evidencias que fundamentan el problema pedagógico:

Las evidencias se han conseguido mediante tres fuentes. La primera se ha extraído desde los planteamientos que los Planes y Programas postulan sobre el concepto de argumentación. La segunda consiste en una entrevista semiestructurada en la que se recogen las opiniones de profesores y estudiantes acerca del valor y función de la argumentación, en el contexto de un debate filosófico. Y la tercera evidencia corresponde a los textos argumentativos que han escrito estudiantes de Tercer Año Medio en razón de una situación controversial que se les ha dado.

I) Evidencias desde los Planes y Programas:

En uno de los puntos sobre producción de textos argumentativos de los Planes y Programas de Tercer Año Medio se señala que se debe dar oportunidad para:

“a. el reconocimiento y la utilización del nivel de habla apropiado; b. la aplicación de principios, elementos y recursos de estructuración que aseguren su eficacia; c. la aplicación de elementos de gramática oracional y textual, así como principios ortográficos y de selección léxica requeridos para la adecuada formulación del texto y para desarrollar la reflexión sobre el lenguaje (Planes y Programas, 2004:17)

Sin embargo, en ningún instante se hace referencia a la necesidad de transformar el conocimiento, de tomar decisiones, o bien, de reflexionar sobre los propios procesos de escritura y argumentación. Sino más bien se hace hincapié solo en el nivel lingüístico del texto. Esta situación es recurrente en las prácticas evaluativas, puesto que el docente tiende a revisar aspectos ortográficos del producto final, dejando de lado tanto el proceso de escritura como la dimensión epistémica de la argumentación de los alumnos.

Asimismo, el documento no se refiere al desarrollo de habilidades epistémicas, lo cual se replica en las experiencias de aula donde el docente tiende a aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje que responden a modelos de transmisión de conocimientos, en desmedro de fomentar habilidades, actitudes y destrezas.

II) Evidencias desde el Debate Filosófico de estudiantes de Tercer Año Medio organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso:

La Facultad de Humanidades de la UV ha gestionado un contexto real de comunicación para estudiantes de Enseñanza Media de distintos establecimientos de la región, quienes tendrán la oportunidad de debatir sobre diversos problemas filosóficos. Se propone que los estudiantes defiendan sus propias opiniones sin que se les impongan previamente una postura a defender, de modo que dos colegios contendientes pueden incluso estar defendiendo una misma postura, pero el jurado definirá el ganador de acuerdo a la calidad

argumentativa de los participantes. Algunas de las preguntas que deberán responder los estudiantes serán: ¿Debe un bombero arriesgar su vida por salvar un gato?, ¿es el grafiti una expresión artística?, ¿debe la actividad de los científicos ser controlada por personas distintas a las que la realizan? y ¿qué debe hacer una máquina para que se la pueda considerar inteligente?

De manera que esta instancia resulta oportuna, por un lado, para saber qué piensan los estudiantes sobre cómo y para qué se argumenta; y por otro, para saber si los docentes efectivamente enseñan a sus estudiantes habilidades y destrezas en el proceso argumentativo. Para ello se realizará una entrevista semiestructurada tanto a estudiantes como a profesores. De modo que podrá conocerse cuál es el valor y función que profesores y estudiantes le relegan a la argumentación.

Por lo tanto, esta instancia está orientada a conocer el estado de la dimensión metacognitiva en el proceso de argumentación. Conocer esta dimensión resulta importante en el entendido de que un buen argumentador es capaz de regular y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento para producir su texto. En esta oportunidad se ignorará la dimensión epistémica de la escritura, poniéndose énfasis en la dimensión epistémica de la argumentación, puesto que es un contexto de argumentación predominantemente oral.

Los objetivos generales de la aplicación de la entrevista semiestructurada a los estudiantes y profesores son:

- i. Evidenciar si los docentes desarrollan en sus estudiantes habilidades y actitudes en la enseñanza de la argumentación.
- ii. Conocer los procesos que siguen los estudiantes para argumentar.
- iii. Conocer la función y valor que estudiantes y docentes le atribuyen al acto argumentativo.

-Sobre el desarrollo del debate:

El debate tuvo lugar el día lunes 10 de noviembre del 2014. Los contendientes eran estudiantes de Tercer Año Medio del colegio Lihaona y del colegio San Vicente. La pregunta a discutir entre los colegios finalistas era la siguiente: ¿Qué es el lucro y cómo distinguirlo de nociones próximas pero diferentes? Para responder esta pregunta, cada bando hacía una defensa de la postura que tomaban, exponiendo sus argumentos. Luego, se daba un espacio de tiempo de quince minutos para que los estudiantes formularan sus contrargumentaciones al equipo contrario. En este relevo, el jurado, compuesto por profesores de filosofía, sociología y derecho, también preparaba sus preguntas para hacerlas a los debatientes. Finalmente, la última fase del debate consistía en que los debatientes hicieran un recorrido por los argumentos que se esgrimieron a lo largo del debate.



Se pudo apreciar que en el debate cada bando aplicaba un procedimiento distinto para responder a la pregunta inicial, si bien tenían en común que cada estudiante se hacía cargo de un argumento distinto. De este modo, el equipo del colegio Lihaona comenzó su argumentación explicando la estructura de la pregunta; prosiguió con la definición de los términos de la pregunta; continuó refiriéndose a las fuentes bibliográficas, para finalmente dar a conocer la postura,

la cual sostenía que el lucro no es compatible con el interés común. El colegio San Vicente, por su parte, comenzó remitiéndose al origen de la palabra “lucro” y a su uso que comporta una connotación negativa. En segundo lugar, se refirieron a las fuentes bibliográficas que utilizarán para argumentar y finalmente definen la postura que adoptarán, la cual está en contra del lucro y puede entenderse desde una dimensión moral, económica y social. El ganador del debate fue el colegio Lihaona.

-Sobre la aplicación de la entrevista a estudiantes y profesores:

a) Las preguntas dirigidas a los profesores y las respuestas que dieron son las siguientes:

-¿Cómo podrías definir el pensamiento crítico?

Respuesta 1: “como el pensamiento que tiene fundamento...el pensamiento que cuando hace una afirmación tiene fundamento para sostener dicha afirmación. En otras palabras, aquel pensamiento que es capaz de enfrentarse incluso consigo mismo, de ponerse como objeto y analizarse a sí mismo”.

Respuesta 2: “tiene que ver con analizar diferentes perspectivas, dependiendo siempre del motivo por qué se está haciendo la crítica. Por ejemplo, si hablamos de pensamiento crítico, tiene mucho que ver con una relación contemporánea de los conceptos que estamos viendo hoy en día. Por ejemplo, lo que se vio hoy día en el debate con la crítica que se dio con respecto al lucro: establecemos ciertas relaciones y lo definimos de una manera crítica, es una manera de establecer ciertos juicios. Y el pensamiento crítico tiene que ver con eso, con desarrollar esos juicios y desarrollar la argumentación a través de eso. Y tratar de siempre definir los conceptos que estamos hablando y obviamente ir ocupándolos a medida de nuestra argumentación”.

Respuesta 3: “es el análisis de supuestos, de conceptos, análisis lógico, tal vez. Yo lo entiendo como una herramienta de análisis de argumentos o de conceptos”.

-¿Cuál crees que es la función de argumentar para tus alumnos?

Respuesta 1: “evitar aquellas afirmaciones que simplemente provienen de la opinión simple. Más bien evitar decir aquello que escuchamos, aquello que yo creí que, yo pensé que, etcétera. Creo que más bien yo sé. Cuando alguien dice que sabe, entonces evidentemente uno puede preguntar cuáles son sus fundamentos, es decir, dónde se funda eso que él dice creer saber”.

Respuesta 2: “es una función importantísima. Yo creo que esa es la labor que estamos haciendo hoy en día, o sea fomentar este nivel de argumentación. La idea es que los chicos puedan establecer el pensamiento crítico en la argumentación de una manera bien concisa, que sea un edificio que están construyendo a través de la argumentación. Eso es lo que se quiere entregar con ramas como la filosofía, como la argumentación en lenguaje. Eso falta mucho en la educación de hoy día. Uno lo ve en la sala de clases que a los chicos les cuesta un poco establecer cierto argumento digamos conciso y esa es la tarea que estamos haciendo hoy en día”.

Respuesta 3: “de que si van a leer o a plantear puntos de vista lo hagan de manera razonable, coherente y fundamentada”.

-¿En qué momento crees que los Planes y Programas de Tercer Año Medio se refieren a la necesidad de desarrollar habilidades epistémicas en el proceso de argumentación?

Respuesta 1: “me imagino que la argumentación es un tema no solamente del profesor de filosofía o del profesor de lenguaje. Cada vez que una persona hace una afirmación en cualquiera de estas asignaturas lo que tiene que ocurrir es que se rinden fundamentos para lo que se está afirmando. Por lo tanto, la argumentación no es solamente un patrimonio de la filosofía o de las disciplinas que tratan el lenguaje. Todo aquel que quiere transmitir algo tiene que fundamentar”. Cuando alguien hace una afirmación uno puede preguntar cómo lo supo eso que está diciendo y eso toca una dimensión epistémica. Es decir, serán los historiadores los que verán cómo se traban las cuestiones históricas; los físicos en la física; los psicólogos en las cuestiones psicológicas...es una dimensión epistémica. Si viene cierto, yo puedo aceptar los fundamentos epistémicos, después puedo preguntar cómo se puede probar esto que se está diciendo que se sabe. Y ahí surge la otra dimensión, que es la dimensión lógica. En los Planes y Programas no se propone en todas las actividades esta dimensión. No es una cuestión, a mi modo de ver, sistematizada...más bien depende de la calidad del profesor mismo. No hay ningún programa en el cual esto esté presente sistematizadamente o explícitamente”.

Respuesta 2: “yo creo que se refiere, pero no hay un desarrollo, digamos, profundo del tema. Yo creo que el desarrollo está más tomado de la mano de la labor que hace cada profesor en su aula, y eso es ya súper subjetivo. Yo creo que sí los Planes y Programas debieran tener el tema argumentativo más fuerte. Por ejemplo, lo que se peleó bastante de la parte de la filosofía que volviera con sus tres horas y ojalá que en más horas. En el colegio que estoy trabajando yo tenemos talleres para los pequeños, para la básica, donde se

enseña filosofía, obviamente de una manera más didáctica, para que de alguna manera la argumentación, cuando lleguen a tercero medio esté más formada. Si es posible establecer la filosofía por ejemplo desde primero medio, sería mucho mejor. Obviamente vas a tener a personas con pensamiento crítico más duro al final, cuando terminen su educación formal.”

Respuesta 3: “yo creo que no se puede abordar todo. Yo creo que está bien, es una propuesta”.

-¿Cómo valoras este debate filosófico como instancia real de comunicación?

Respuesta 1: “muy bien. O sea yo creo que es algo bastante bueno. A partir de ahí los estudiantes son capaces de sostener ideas que a lo mejor hace dos o tres meses atrás no eran de ellos, pero la hacen de ellos y a partir de eso logran sustentar una idea y se da la oportunidad para investigar también”.

Respuesta 2: “totalmente valorable. Creo que el esfuerzo que hace la universidad y el esfuerzo que hace cada profesor es notable en este sentido. Creo que acá se está viendo cómo se la juegan los profes para fomentar esta argumentación. En la sala de clases de a poco se está fomentando y fortaleciendo la argumentación. Estas instancias son para chicos que están a lo mejor más aventajados en ese sentido y se pueden explayar mucho mejor. Pero sí de todas maneras hay una diferencia entre argumentar aquí y argumentar en la sala de clases, y falta todavía apoyar más la parte argumentativa a nivel de aula.”

Respuesta 3: “uf, súper bien. Ojalá los colegios apoyaran mucho más estos concursos, estos debates, estas actividades, porque muchas veces no lo hacen. Cuando debaten fuera del colegio hay más tensión para los estudiantes y eso es más enriquecedor, porque aprenden en el momento de expresar sus puntos de vista y de fundamentarlos, de manejarse, y la seguridad, que es tan difícil de enseñar, quizá incluso no se pueda ni enseñar eso. Como ejercicio vale la pena”.

b) Entrevista semiestructurada a 3 estudiantes debatientes:

-¿Cuál es para ti la importancia de tomar en cuenta la situación retórica (destinatario y propósito) a la hora de argumentar?

Respuesta 1: “yo tomo en cuenta los tres elementos que me dijo. La situación retórica es muy importante porque uno tiene que saber con quién uno está comunicándose, porque hay deferentes estratos, hay diferentes clases, diferentes niveles de educación que influyen también en el lenguaje que uno puede llegar a alcanzar. No es lo mismo dirigirse a una asociación sindical de campesinos, pero no les voy a hablar como si estuviera en una conferencia: tengo que hablarles con un coloquialismo más campesinal para que puedan comprenderme las ideas. La situación comunicativa también hay que refinarla porque dependiendo de un contexto en que uno está, uno sabe primero que nada el lenguaje verbal que uno tiene que ocupar, a quién se dirige, y tomar todas las variantes y también el público

con el que uno está tratando, porque hay que tener cuidado con lo que se dice sea el lugar que sea”.

Respuesta 2: “la importancia de tomar en cuenta esos tres elementos es que en el destinatario yo tengo que saber a quién voy a hablar y a quién yo voy a tratar de convencer. El tema igual es importante, yo tengo que ver si me acomoda, trato de informarme, de leer más de un libro, a veces dos o tres, de hecho para este debate leímos cuatro libros, no enteros pero sí nos dividimos las partes. Y mi intención obviamente es convencer, tratar de ganar. Siempre uno toma en cuenta el jurado que va a haber. El profe hacía más hincapié en el tema, le interesaba que nos informáramos”.

Respuesta 3: “es bastante importante saberse manejar bien, saber con qué propósito uno va también. Tomé en cuenta la calidad de los argumentos, también ajustarme a la forma de exponerlos”.

-¿Cómo planificas tus intervenciones argumentativas?

Respuesta 1: “dependiendo porque cuando son conversaciones triviales no lleva mucha planificación. Lo que sí ando con los esquemas marcados en la mente. Siempre me autodebato algunas veces. Son esquemas mentales que van muy ligado a la escritura. Cuando uno escribe, cuando uno lee uno se va haciendo ciertos esquemas de cómo desarrollar los temas, uno va agarrando cierta técnica. Y cuando es un debate es más ordenada la organización de ideas, porque en la conversación trivial una palabra puede ser una puerta a otro tema. En cambio en este debate filosófico hubo que desarrollar un tema más avanzado y dar argumentos que acreditaran, no dar la idea por darla”.

Respuesta 2: “lo hacíamos entre todo el grupo siempre. Nos dividíamos la información y cada uno iba aportando distintas cosas. Después de que teníamos una mezcla bien grande de información tratábamos de irnos dividiendo los argumentos en qué se le hacía más cómodo a cada uno”.

Respuesta 3: “nosotros, primero que todo, investigamos, vemos qué postura vamos a tomar, hacemos una especie de protocolo en el que vemos quién va a decir tal argumento, cuál acomoda más a la persona. Revisamos autores que estén en contra y a favor de nuestra postura”.

-¿Qué estrategias utilizas para articular tus argumentos?

Respuesta 1: “sí...hay estrategias para hacer los argumentos, pero no los ocupo mucho. Tomo más que nada la veracidad del argumento propiamente tal, que sea comprensible y redactarlo muy bien. Creo que en estas instancias se desarrollan mucho mejor el uso de estrategias para argumentar”.

Respuesta 2: “mapas conceptuales de muchos colores y ojalá hojas de colores y con palabras muy claves, muy grandes, con muchos stickers y mucho brillo”.

Respuesta 3: “más que nada extraemos ideas de los autores”.

-¿De qué manera crees que tus ideas han aportado al debate de hoy?

Respuesta 1:” mucho, porque trabajamos como grupo, como una masa unida y esa masa fue la que fue dando los frutos de hoy. Nuestras ideas tuvieron un impacto profuso en la discusión de hoy, pues delimitaron hacia donde se iba dirigiendo la discusión, ya que nosotros decíamos algo de lo que se colgaba el grupo enemigo o el jurado y ahí van surgiendo nuevos temas de conversación”.

Respuesta 2: “tratamos de dejar claro que nosotros lo que nos importaba en el debate de hoy no era decir si estaba bien o mal lucrar, sino que evidenciar cómo ha cambiado el término en la historia: primeramente era un término moral, luego un término económico e incluso étnico con los judíos”.

Respuesta 3: “mucho, pero aportaron porque las defendimos en conjunto”.

-¿Cómo crees que ha influido tu producción de textos argumentativos en tu forma de evaluar otros argumentos?

Respuesta 1: “ayuda bastante porque uno agarra la técnica para discernir esto es una tesis, esto es un argumento, esto es un contrargumento, esto es un ejemplo, porque cuando uno no tiene esa experiencia uno puede leer un libro pero no entiende”.

Respuesta 2: “mucho, porque nos ayudaba en adelantarnos lo que podía decir el bando contrario. Nosotros teníamos conocimientos del tema”.

-¿Cómo ha influido este debate en tu forma de establecer tus opiniones personales?

Respuesta 1: “sí me había hecho cuestionamientos sobre lo que debatimos hoy, pero nunca lo había llevado a un plano de aplicación filosófica. Entonces siento que en instancias como este debate uno agarra más confianza para exponer sus argumentos con seguridad y se da la posibilidad de documentarse más”.

Respuesta 2: “bastante, bastante. En otros debates anteriores había un tema que era sobre los científicos, cosas que yo no sabía nada y gracias a estas instancias que uno va aprendiendo sobre muchas cosas. Por el mismo tema del lucro de hoy día, pucha, aprendí mucho y ahora puedo defender una opinión”.

-¿Cuál es la diferencia que percibes entre argumentar en tu sala de clases y argumentar en una instancia extraprogramática, como lo fue este debate?

Respuesta 1: “en la sala de clases hay una confianza mayor, hay un uso del humor coloquial mucho mayor, uno bromea hasta con el profesor, hay tallas internas, además que uno ya conoce los detalles de los compañeros, uno sabe por dónde atacarlos. Aquí no, aquí hay que recurrir a la norma culto-formal del lenguaje, ya que como se puede ver había gente de

otras nacionalidades, que dominan otros idiomas. Entonces tengo que volver a la norma culto-formal para poder estandarizar el lenguaje y poder comunicarnos mejor”.

Respuesta 2: “la diferencia es que uno en la sala de clases está con los compañeros y tienes más confianza. Al venir para acá todo se torna más serio y uno no se conoce con las otras personas, entonces trato de ser lo más respetuosa posible. En la sala de clases no se da mucho eso porque uno tiene confianza con los compañeros los trata como con más cariño”.

Respuesta 3: “el debate en una instancia como esta es más enriquecedora, porque es como ajeno a lo que uno normalmente vive en una sala de clases”.

-Interpretación de las respuestas:

De acuerdo a las respuestas que dieron los profesores y estudiantes se puede confirmar que las situaciones comunicativas que se dan en contextos reales, donde se brinda la posibilidad de intervenir en la propia realidad, son tanto o más efectivas para desarrollar la argumentación que aquellas que se simulan dentro de una sala de clases, en donde generalmente se escriben textos argumentativos con el fin último de conseguir una calificación.

La garantía de insertar a los estudiantes en contextos argumentativos reales es que se desarrolla el carácter dialéctico y epistémico de la argumentación. Ello debido a que los estudiantes tienen la posibilidad de contrargumentar, revisar los supuestos que fundamentan sus propias creencias y adelantarse a las posibles refutaciones que pueden realizarles. Asimismo, tal como afirmaron, luego del debate son capaces de tener una opinión fundada en argumentos sobre temas que anteriormente desconocían. Esto se traduce en que los estudiantes han transformado su conocimiento y son capaces de afirmar lo que saben argumentando porqué lo saben.

Por otra parte, la aplicación de esta entrevista sirvió para conocer qué entienden los profesores por pensamiento crítico, y así comprender cómo desde esta concepción orientan a sus estudiantes a la hora de argumentar. La idea de pensamiento crítico que sostienen los profesores contribuyó a definir el concepto de pensamiento crítico que se adopta en este trabajo.

Por último, la entrevista sirvió para corroborar que la argumentación conlleva un proceso de planificación e investigación previa, en el que también se opera una transformación y revisión de los propios conocimientos. En conclusión, la aplicación de la entrevista sirvió para demostrar que el desarrollo de la argumentación se da con la familiarización de los estudiantes con situaciones en las que deben defender opiniones.

III) Evidencias de tarea de escritura de texto argumentativo a estudiantes de Tercer Año Medio:

A los estudiantes de Tercer Año Medio se les presentará una situación controversial en la que deberán expresar su opinión. Se les exigirá manifestarla exponiendo tres argumentos que la fundamenten y una solución final al problema, en máximo dos planas. Es una carta dirigida al director del colegio, de modo que los estudiantes deberán acomodarse a dicha situación retórica. La situación polémica es la siguiente:

“‘Aló aborto’ es un colectivo telefónico conformado por abogadas, doctoras y psicólogas, cuyo objetivo es proporcionar a las mujeres embarazadas información necesaria para abortar correctamente con Misotrol, un medicamento que solo se consigue bajo receta médica y cuyo tráfico es ilegal. Solo basta con llamar al número de ‘Aló aborto’ y declarar que estás embarazada para recibir el manual. Las telefonistas solo se limitan a proporcionar información sobre la manipulación del medicamento, pero no señalan cómo puede conseguirse. Cada día reciben alrededor de 15 llamados provenientes de todo el país. Uno de los últimos llamados fue el de tu compañera que ha tenido un embarazo no deseado. Las autoridades de tu colegio se enteraron y decidieron expulsarla del establecimiento. Sin embargo, en tu calidad de miembro de la comunidad escolar tu opinión también es importante para tomar una decisión definitiva”.

Los objetivos generales de esta prueba son:

- i. Evaluar el nivel de argumentación en la producción escrita de los estudiantes de Tercer Año Medio.
- ii. Evidenciar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes.

-Resultados de la aplicación de la prueba:

Se pudo evidenciar que un 52% de los 39 estudiantes evaluados presentan deficiencias en el uso de recursos lingüísticos. Un 24% presenta dificultades en aplicar la estructura básica del texto argumentativo (tesis, argumentos, contrargumentos, conclusión) y un 24% no maneja recursos estilísticos. Estas deficiencias son atribuirles a que no hubo tiempo suficiente para hacer la planificación del proceso de escritura.

Por otra parte, se constata que un 60% de los estudiantes no relacionan entre sí los argumentos que fundamentan la postura que defienden, escribiendo una suerte de listado de ideas. Asimismo, este mismo porcentaje de estudiantes incurre recurrentemente en falacias argumentativas, como por ejemplo: generalización apresurada, petición de principios, práctica común y generalización. El otro porcentaje de estudiantes que no presentó este problema, fue porque simplemente no hicieron una argumentación de su opinión, sino que más bien se limitaron a describir y explicar el problema.

Esta evidencia permite constatar que el problema que se plantea en el trabajo es real, y que debe remediarse a través del trabajo de la escritura y la argumentación como procesos que favorecen al desarrollo del pensamiento crítico.

3.- Descripción general de la propuesta

a) Objetivos del proyecto:

I. Objetivo general: Elaborar una propuesta didáctica de la producción escrita de textos argumentativos para desarrollar su potencialidad epistémica.

II. Objetivos específicos:

-Diagnosticar y remediar el nivel de la producción escrita de textos argumentativos.

-Proponer estrategias, habilidades y actitudes que sirvan para transformar el conocimiento mediante la escritura de textos argumentativos.

-Generar instancias reales de participación argumentativa en que los estudiantes puedan tomar decisiones.

-Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo mediante la comprensión y producción de diversos tipos de textos argumentativos.

b) Aprendizajes Esperados que se trabajan en la propuesta didáctica:

Las alumnas y los alumnos:

- Reconocen la presencia y la variedad de manifestaciones de la argumentación en diferentes situaciones habituales de comunicación.

- Distinguen diferencias en la situación de enunciación del discurso argumentativo con respecto a otras (la de conversaciones y diálogos; la de discursos expositivos; aquellas en las que se profieren órdenes, normas, prohibiciones) y las ponen en operación adecuadamente en sus propias producciones discursivas.

- Reconocen el sentido y el valor que tiene el discurso argumentativo para la interacción y la convivencia humanas.

c) Especificación del núcleo temático:

Esta propuesta didáctica se enmarca en el ámbito de la lingüística, con especial énfasis en el eje programático de Comunicación Escrita. La enseñanza del texto argumentativo en Tercer Año Medio es la principal urgencia pedagógica, puesto que es transversal a las dos unidades del nivel, a saber, Unidad 1: La argumentación; Unidad 2: La literatura como fuente de argumentos (modelos y valores) para la vida personal y social. Si bien en la

primera unidad es explícita la argumentación como tema central, en la unidad dos se aplica con el fin de exponer juicios personales sobre las obras literarias leídas, para defender hipótesis de lectura, o bien, para contrastar la estructura de un texto argumentativo con uno narrativo, expositivo, etc.

En vista de que la argumentación es el núcleo temático principal de Tercero Medio es urgente repensar la forma en que debe propiciarse su aprendizaje. Para ello es necesario, en primera instancia, tomar en cuenta los CMO y OF que sugieren los Planes y Programas, para luego replantear sus propuestas e integrar, en segunda instancia, las posibles contribuciones que puedan concluirse de este trabajo.

De modo que la relación entre la presente propuesta pedagógica y los planteamientos de los Planes y Programas es:

- OFT: desarrollar la dimensión epistémica de la escritura de textos argumentativos tiene especial relación con el OFT de *Desarrollo del Pensamiento*, en cuanto que se persigue fomentar habilidades de análisis, interpretación y autorregulación de los propios procesos que se siguen para sostener un argumento en una situación polémica, así como también fomentar habilidades de investigación para seleccionar información relevante que sirva para respaldar los argumentos esgrimidos (Planes y Programas, 2004:23).

- OF: se establece que los y las estudiantes desarrollarán la capacidad de “comprender los procesos de comunicación centrados en la controversia generada por diferencias de opinión y el discurso argumentativo propio de esas situaciones” (Planes y Programas, 2004:14). Precisamente el elemento de “controversia” es el que articula la presente propuesta didáctica, ya que es a partir de un hecho polémico en una situación real de comunicación donde los estudiantes deberán desplegar sus habilidades argumentativas, y así tomar decisiones y, consecuentemente, desarrollar uno de los aspectos del pensamiento crítico.

Asimismo, se señala que los y las estudiantes serán capaces de “crear textos literarios y no literarios que incorporen recursos y elementos del discurso argumentativo” (Planes y Programas, 2004:15). La relación con la propuesta didáctica radica en que los estudiantes serán enfrentados a textos no argumentativos, como por ejemplo un manual instructivo, con el fin de deliberar en grupo cómo seguir adecuadamente los pasos indicados, para luego escribir sobre el mismo proceso de deliberación que fueron sometidos. Vale decir, este tipo de actividades persigue que los estudiantes reflexionen sobre el propio valor del proceso de argumentación, y de este modo se afiance su función epistémica en el momento de transformar el saber en actos concretos, como lo es una toma de decisión grupal.

- CMO: “Lectura de textos escritos de carácter argumentativo producidos en situaciones públicas de comunicación habituales” (Planes y Programas, 2004:16). En la propuesta didáctica los estudiantes deberán inicialmente familiarizarse con lecturas de varios tipos de textos argumentativos (ensayo, editorial, comentario, columnas de opinión,

etc.), con el fin de adquirir estrategias básicas de argumentación y visualizar la forma en que los autores producen nuevas perspectivas para juzgar un mismo fenómeno, todo mediante la argumentación.

Por otra parte, se destaca la “producción de textos de carácter argumentativo de diversos tipos, dando oportunidad para: la aplicación de elementos de gramática oracional y textual, así como principios ortográficos y de selección léxica requeridos para la adecuada formulación del texto y para desarrollar la reflexión sobre el lenguaje” (Planes y Programas, 2004:17). Justamente la propuesta didáctica persigue que los estudiantes escriban distintos tipos de textos argumentativos y así puedan reflexionar sobre el mismo lenguaje, con el fin de que lo valoren como herramienta epistémica fundamental para construir la propia realidad, en el entendido de que la realidad se construye discursivamente.

d) Beneficiarios del proyecto:

Este proyecto está dirigido a estudiantes de Tercer Año Medio. La propuesta resulta pertinente para estos destinatarios, debido a que fomenta y desarrolla actitudes y destrezas cruciales para construir identidad con opiniones personales; sirve como preparación para asumir futuras experiencias de vida fuera del aula.

e) Aporte de la propuesta:

Esta propuesta didáctica contribuye a que los estudiantes sean capaces de incidir significativamente en sus propias realidades mediante la producción escrita de textos argumentativos. Esto se conseguirá familiarizándolos con contextos controversiales en los que deberán desarrollar su pensamiento reflexivo, tanto para enfrentar sus perspectivas con otras como también para cuestionar sus propios fundamentos que la sostienen. Se trata de que los estudiantes logren percibir que transforman un determinado conocimiento y que puedan materializarlo en una esfera pública para contribuir a su mejoramiento. De este modo, la propuesta cuenta con la ventaja de integrar progresivamente un enfoque cognitivo, social y lingüístico. Asimismo, la propuesta pretende instaurar la creciente necesidad de insertar a los estudiantes en situaciones de comunicación distintas a las que se pueden simular en una sala de clases. Ello debido a que deben prepararse cuanto antes para enfrentar distintas realidades con éxito, lo cual también exige que el docente se encuentre enterado permanentemente de las actividades extracurriculares que se estén realizando en su comunidad.

4.- Marco Teórico

a) Composición escrita como herramienta epistémica, valorada desde un enfoque por proceso:

i. Desde un enfoque cognitivo a uno psicosociolingüístico de la composición escrita:

Sin duda, la modalidad comunicativa del lenguaje humano que ha experimentado un mayor número de evoluciones en el seno de la sociedad, ha sido la escritura. Desde que dejó de ser concebida como mera transcripción de sonidos lingüísticos de la comunicación oral, distintas perspectivas teóricas se ocuparon de su estudio centrando la atención en sus diversos rasgos característicos. Unas, se encargaron de analizar su sistema grafológico; otras, de subrayar su aparición como atributo fundante en el desarrollo intelectual del ser humano. Sin embargo, en la actualidad resulta evidente que el aspecto que más ha causado interés en las corrientes de estudio, ha sido determinar qué es exactamente lo que ocurre en el momento mismo de la composición escrita. Frente a esto, modelos como el de Flower y Hayes (1981), Bereiter y Scardamalia (1987) o van Dijk y Kinstch (1983) se centraron en un ámbito netamente cognitivo y constituyeron un real cambio de paradigma en la enseñanza de la escritura. Incluso, su legado aún persiste en sistemas educativos que conciben al estudiante como sujeto que por medio de sus habilidades cognitivas es capaz de construir una amplia diversidad de textos, a pesar de que se ha instalado la necesidad de encontrar un enfoque integrador que incluyera el contexto sociocultural y el componente motivacional, en tanto factores determinantes de la producción escrita.

Aquella necesidad urgente surge desde el supuesto primordial de que toda composición escrita debe ser entendida como actividad discursivo-comunicativa social y culturalmente situada. Por este motivo, se adopta una postura pragmalingüística y sociocognitiva, concordando con lo manifestado por Grupo Didactex (2003:2) en cuanto que: “concebimos la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (visomotores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales”. En este sentido, por razones teóricas, los modelos cognitivos no profundizaron el componente sociocultural que define toda producción textual, pero sí dejaron a otras vertientes de estudio una valiosa contribución al establecer la composición escrita como un proceso conformado por subprocesos recursivos. Sin dicha consideración habría sido poco probable la configuración de la teoría del posproceso y el despliegue de propuestas de escritura como la ecomposición.

Ahora bien, cada uno de los subprocesos que conforman el proceso de la escritura están orientados a la consecución de un texto que cumpla con requerimientos comunicativos pertinentes al propósito, audiencia y situación retórica. En ese sentido los alcances de un enfoque cognitivo no bastan para explicar que el componente contextual es el que guía la manera en que el texto organiza su estructura profunda y superficial, ni mucho menos para constatar que “la diversidad de contextos ocasionan la gran variedad de textos que se producen” (Grupo Didactex, 2003:7). De manera que los textos son las representaciones simbólicas del mundo más concretas y específicas; son los máximos contenedores del saber histórico, los barómetros más sensibles de los cambios sociales y los que reestructuran, en

mayor medida, las formas de interacción entre los participantes de una comunidad discursiva.

Estas tres razones tienen en común estar interrelacionadas estrechamente con el ámbito cultural en el que se despliega todo tipo de comunicación humana. Por lo que la importancia de considerar la composición escrita como actividad mediada por un contexto, radica en la urgente necesidad de que todo interlocutor debe asumir la responsabilidad de sus propias posiciones retóricas, de sus construcciones textuales, de su potencial facultad de transformar su medio y de la forma con que percibe la realidad mediante su lenguaje.

- ii. ¿La construcción discursiva del contexto mediante la producción escrita o la producción escrita como producto del contexto?

Ahora bien, se podría adoptar la siguiente definición de producción escrita de corte cognitivo: “proceso que conlleva una actividad mental compleja, en el cual el escritor pone en funcionamiento una serie de estrategias para elaborar un texto escrito” (Marinkovich & Poblete, 2000:101). Sin embargo, trascendiendo el enfoque cognitivo, se afirma que: “las representaciones mentales se producen y se activan con una mediación cultural, de tal modo que no serían solo representaciones mentales individuales sino, ante todo, representaciones colectivas” (Grupo Didactext, 2003:7). Por lo tanto, es en el componente interactivo y dinámico donde tiene lugar una actividad mental compleja. De manera tal que el individuo es un sujeto depositario de una serie de prácticas discursivas cristalizadas en el marco sociocultural al que pertenece, de modo que las convenciones socioculturales y las significaciones compartidas se hacen eco en toda su plenitud en el texto que escribe. Estas convenciones socialmente reconocibles, son integradas por el sujeto en su memoria a largo plazo con el fin de afianzar su relación con el mundo mediante el lenguaje y, además, funcionan como herramientas que permiten producir textos significativos para el resto de los miembros de una comunidad hablante determinada.

Es así como el sujeto que escribe lo hace desde sus conocimientos contextualizados del mundo, por lo que de esto se desprende que la cultura influencia la conformación de la mente humana y no puede ser entendida sin vincularla con su constructo cultural (Grupo Didactext, 2003). Ello conduce a realizar una precisión de índole sociolingüística en la definición anterior, pues se considera que la producción escrita es una actividad socialmente construida y organizada en torno a la resolución de problemas de propósitos determinados. De este modo, se entiende la composición escrita como un sistema de representación simbólica de la realidad, la que si bien corresponde una representación individual solo funciona en la interpretación colectiva, ya que considerando uno de los principios de la teoría del posproceso “no podríamos escribir si no fuera por otros usuarios del lenguaje y por el mundo que compartimos con ellos” (Benítez, 2005:130).

- iii. Subproceso de revisión: principal instancia de despliegue de la dimensión epistémica de la escritura:

Ahora bien, la escritura como proceso contempla tres subprocesos que configuran un texto final. No obstante, la revisión es la fase que salda la composición y que imprime, en mayor medida que las otras fases, el factor sociocultural, porque es en este subproceso donde el individuo despliega todos sus conocimientos previos almacenados en su memoria de largo plazo, configurados por la relación de un contexto y sus requerimientos. Es así como en la fase de revisión, se hace evidente la capacidad reflexiva del sujeto frente a su propio texto y frente a los otros generados en una comunidad discursiva, y posibilita establecer que la producción escrita se desarrolla en estrecha y necesaria relación con la lectura. En la presente propuesta didáctica se dará especial énfasis en este subproceso de escritura.

Destacar el vínculo entre ambas actividades resulta de vital importancia en la efectividad y eficiencia de un discurso enmarcado en su contexto cultural, y a su vez, permite desarrollar la habilidad de adecuar el género discursivo que mejor responda a la situación comunicativa, que en este caso es la tipología argumentativa. De este modo, el sujeto consciente de sus propósitos es capaz de leer los textos de su propia cultura y de crear nuevos textos a partir de ella.

Sin embargo, Marinkovich & Poblete (2000) evidenciaron en su investigación que los estudiantes suelen planificar de manera muy general y tienden a no revisar sus textos finales. Esta situación en los contextos educativos puede deberse, en parte, a la herencia de las tendencias cognitivas en las que prima, en mayor grado, la importancia de las fases de generación de ideas y de plasmación de ellas en el papel, pues evidentemente contemplan habilidades internas más que aquellas dirigidas a incidir en un eventual lector. Frente a esta situación, no se plantean objetivos de escritura claros ni se adquiere la conciencia de que cada texto se desarrolla en una situación retórica bien determinada.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el proceso de escritura no está reducido solo al plano cognitivo, incluso tampoco solo al contextual, sino que también es afectado por los aspectos motivacionales (Grupo Didactext, 2003). Es elocuente el hecho de que cada vez que enviamos una carta formal la revisamos varias veces y la corregimos poniendo énfasis en determinados elementos de interés (Marinkovich & Poblete, 2000), pues nos encontramos incitados tanto por un componente motivacional como por uno situacional.

Por consiguiente, tanto las motivaciones subjetivas como las del entorno son derroteros que guían la revisión hacia la resignificación del contenido inicial, y asimismo, ofrecen la posibilidad de enriquecer estructuras mentales previas luego de percatarse de aquellos detalles textuales que anteriormente pasaron desapercibidos.

De este modo, se entiende la etapa de revisión como: “los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final. Los principales fenómenos que intervienen en la revisión de la escritura tienen que ver con la función evaluadora de la lectura. Consiste dicha fase del proceso de la escritura en identificar los problemas del texto producido en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y demás aspectos

textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos” (Grupo Didactext, 2003:19).

Para que dicha fase se pueda realizar con éxito es menester que el sujeto se comprometa como agente que asume cierta posición retórica y que su discurso contribuirá a la construcción social de la realidad, en la cual se despliega una multiplicidad de interacciones comunicativas. Teniendo esto en cuenta, no escribirá textos con objetivos al azar y pondrá énfasis en el subproceso de revisión, donde el sujeto “avanza, retrocede, dialoga, produce, consulta, borra y vuelve a escribir antes de dar por terminado un texto” (Grupo Didactext, 2003:16). Las mencionadas acciones que sigue un escritor son las que posicionan la etapa de revisión en un papel central de la composición escrita, pues inducen a una reconfiguración del proceso si cualquiera de las otras fases no marchan de acuerdo a los propósitos esperados. Es así como el sujeto, en tanto ser cognitivo y social, produce varias versiones de un mismo texto y selecciona la que más se adecúa a sus intenciones comunicativas.

Para seleccionar la versión definitiva, el estudiante conjuga sus habilidades cognitivas para situarse en una situación de interacción concreta. Para ello pone en marcha sus conocimientos de mundo tales como “los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, los esquemas, el lenguaje, las normas de textualidad y los principios regulativos (De Beaugrande, 1997), las representaciones, las experiencias históricas e ideologías” (Grupo Didactext, 2003:7). Dichos conocimientos son empleados en función de una determinada esfera social, según la cual se desplegarán los diversos mecanismos y estrategias que conforman el subproceso de revisión. Será en esta fase, entonces, donde se comprobará si los objetivos de escritura iniciales fueron cumplidos, y en caso contrario, siguiendo con el principio de recursividad, se vuelve a diseñar el texto.

Por todo lo anteriormente señalado, se reafirma que para concebir la composición escrita como manifestación comunicativa, resulta inevitable considerarla desde su contexto de producción y desde sus múltiples circunstancias de emisión, de manera que cada tarea de escritura contemplada en esta propuesta didáctica será dada para resolver un contexto comunicativo real sometido a disputa.

b) La argumentación como instancia de transformación del conocimiento:

i. La argumentación desde un enfoque pragmatialéctico:

El concepto de argumentación que se emplea a lo largo de esta propuesta halla su fundamento en la perspectiva pragmatialéctica, puesto que se define el texto argumentativo como un “proceso polifónico de enunciación” (Santibáñez, 2014:171) en el que se intenta resolver críticamente una diferencia de opinión. Por lo tanto, un requisito indispensable para que ello ocurra es la existencia de un tema controversial que suscite distintas

representaciones de los términos con que se definen el mundo y, en consecuencia, un conflicto cognitivo entre los sujetos hablantes debido a esta colisión de representaciones. Cada representación de mundo es defendida por puntos de vista particulares, los cuales se traducen en argumentos que se empeñan en defender determinada posición.

En vista de esto, la argumentación es un proceso esencialmente dialéctico, en el que se “intenta declarar a una de las partes como depositaria de la razón respecto de la discusión en cuestión” (Santibáñez, 2014:171). Si bien en el caso de la argumentación escrita no hay un diálogo en el sentido de una interacción verbal sincrónica, sí existe un encuentro entre perspectivas alternativas (Leitão, S. & Ruiz, L., 2010). En este sentido, el diálogo se realiza igualmente en tanto que el escritor evoca a un oponente imaginario según el cual dirige su argumentación. De este modo, el argumentador inicia el proceso dialéctico adelantándose ante los posibles contraargumentos que su oponente podría confrontarle.

Por lo tanto, la argumentación es concebida como una actividad social “cuyo fin es convencer a otros de la aceptabilidad de un punto de vista mediante la eliminación de las dudas de otra gente” (Bermejo-Luque, 2007:48). Para poder determinar dicha aceptabilidad de un punto de vista y la consecuente resolución de una diferencia de opinión, en la perspectiva pragmadialéctica se establece como objetivo central definir las reglas que subyacen en un procedimiento de discusión crítica (Bermejo-Luque, 2007). Asimismo, se propone capturar las diferentes consecuencias que pueden emanar de este proceso, puesto que se asume que “los hablantes argumentan porque buscan conseguir beneficios individuales” (Santibáñez, 2014:179). Es por ello que en la presente propuesta didáctica se pretende insertar a los estudiantes en contextos reales de polémica, con el fin de que logren involucrar sus propios intereses en el proceso de comunicación y, por tanto, puedan argumentar a favor de sus ideas personales.

En dicha línea, las reglas generales que se han extraído a partir de un proceso argumentativo constituyen el marco argumentativo. Este se compone por los marcos primarios (en donde los sujetos se centran en sus metas personales); secundarios (el argumentador toma en cuenta competitiva o cooperativamente los propósitos de su receptor); y terciarios o profesionales (se da lugar la reflexión sobre el problema de argumentar). En el contexto de la propuesta didáctica planteada se persigue hacer participar a los estudiantes de estos tres tipos de marcos argumentativos.

ii. Dimensión epistémica de la argumentación escrita:

La argumentación es una actividad comunicativa esencialmente epistémica porque en su ejecución se involucran operaciones cognitivas tales como “el razonamiento, la inferencia, la resolución de problemas, la planeación y la memoria” (Leitão, 2010:151). Sin embargo, no resulta suficiente explicar el potencial epistémico de la argumentación solo desde una dimensión cognitiva, puesto que es en el seno de la interacción social donde se hace posible que los sujetos desplieguen sus procesos de pensamiento para fundar, negociar y construir significados. En ese sentido, se sostiene que “los procesos psicológicos surgen en el ámbito

de relaciones dialógicas constituidas por el lenguaje y otros recursos semióticos que son construidos culturalmente” (Leitão, 2010:155).

Estas consideraciones vuelven a confirmar la pertinencia del enfoque pragmadialéctico para abordar la argumentación escrita desde su dimensión epistémica. Ello en el entendido de que una argumentación escrita ligada al contexto y, por consiguiente, a la interacción humana incluye a un lector internalizado cuando se consideran sus posibles conocimientos, los cuales se persiguen transformar mediante la discusión crítica. Este supuesto hace alusión a lo que Flower (1979) define la prosa basada en el lector para postular el modelo de transformar el conocimiento, según la cual el escritor destina lo que piensa a la luz de las posibles réplicas de terceros (Mota de Cabrera, 2010). En otras palabras, se concibe la argumentación como una actividad comunicativa en la que se piensa con el otro.

De este modo, lo específicamente epistémico en la argumentación escrita radica en que el lenguaje es un elemento constituyente de los procesos psicológicos, a diferencia de como frecuentemente se piensa: que el lenguaje solo cumple con la función instrumental de expresar el resultado de dichos procesos. Por lo tanto, los potenciales epistémicos de la argumentación escrita descansan en aquellas operaciones cognitivas que están en función de “anticipar y articular lo que uno sabe con lo que, anticipa/supone, los otros piensan/conocen/saben” (Carlino & Molina, 2012). De manera tal que la transformación del conocimiento resulta de un proceso dialógico (porque se interactúa con un otro internalizado) y dialéctico (porque a través de un proceso de tesis-antítesis-síntesis se hace posible la novedad, devolviéndose a los sujetos un conocimiento transformado del inicial), como bien se ha afirmado desde el enfoque pragmadialéctico.

El proceso dialógico y dialéctico no solamente se da en relación a un otro, sino que también refleja la dinámica del desarrollo del pensamiento individual, puesto que es en el instante en que se toma en cuenta al lector cuando se da la condición necesaria para repensar el propio conocimiento inicial. Sin embargo, claro está, la dimensión epistémica de la argumentación escrita se completa en cuanto se le instala en el seno de una práctica social destinada y modelada por la interacción con otros. Esto explica la razón por la cual se entiende el argumento como un instrumento para justificar y persuadir, lo cual en un largo alcance es clave para fijar y transmitir el conocimiento, así como también para “conducirnos racionalmente en el ámbito de las decisiones ético-políticas” (Bermejo-Luque, 2009:36).

En este sentido, Santibáñez (2014) sostiene que los sujetos argumentan solo aquello que pueden justificar y no la mejor opinión o argumento. Ello explica la razón por la cual

“los humanos son en principio crédulos de aquellos en los que confían, pero tan luego como desconfían lo suficiente, recién allí resuelven cotejar más atentamente el contenido de los argumentos, poniendo en práctica un escaneo de la coherencia y relevancia de lo comunicado” (Santibáñez, 2014:174).

A este hallazgo se le denomina como “vigilancia epistémica” y se intenta fomentar en la presente propuesta pedagógica, situando a los estudiantes en situaciones polémicas para que puedan tomar distancia de ellas y así generar sus propias opiniones. Ello exige que se dé lugar a un proceso previo de investigación, con el fin de que los estudiantes puedan obtener distintas perspectivas de un mismo fenómeno y así cuestionarlo. Por lo que dicha vigilancia epistémica es posible en tanto que se propicie la instancia en que los procesos de lectura, escritura, conversación y argumentación converjan de un modo crítico, con el fin de construir y transformar el conocimiento.

En cuanto se es partícipe de ese proceso argumentativo se incrementa el poder racional, se desarrolla un respeto por la evidencia y por las diferencias de opinión, así como también un aprecio por la conducta crítica (Santibáñez, 2014). Estos valores parecieran ser los que persigue afianzar una escuela moderna y democrática, y que hallan su oportunidad de fomentarse concibiendo la argumentación desde su potencial epistémico.

iii. Pensamiento crítico y reflexivo:

Un concepto clave para poder comprender la argumentación escrita desde su dimensión epistémica es el pensamiento crítico y reflexivo. Este se define como la capacidad de reconsiderar las propias perspectivas a la luz del encuentro con puntos de vistas alternativos. Evidentemente, esto surge “en el ámbito de relaciones dialógicas de naturaleza discursiva” (Leitão & Ruiz, 2010:160), de manera que nuevamente el concepto de pensamiento reflexivo viene a reforzar la relación entre lenguaje, cognición y sociedad, y por consiguiente, la capacidad de poder producir conocimiento a partir de estos componentes.

Asimismo, cabe precisar que el pensamiento reflexivo implica un proceso de autorregulación del pensamiento, en el cual “un individuo toma sus propias concepciones sobre fenómenos del mundo (conocimiento) como objeto de pensamiento y considera las bases en que éstas se apoyan y los límites que las restringen” (Leitão, 2008:454). Este proceso implica que el individuo reflexione sobre los fundamentos de su conocimiento, la fuerza que le proporcionan a su perspectiva y la evaluación de los límites de su punto de vista, vale decir, de lo que a partir de este puede o no llegar a afirmar (Leitão & Ruiz, 2010). Y justamente, “cada acción discursiva de la argumentación posibilita la reflexión sobre diferentes aspectos del conocimiento” (Leitão & Ruiz, 2010:157). Bajo esa consideración, el pensamiento crítico y reflexivo necesariamente involucra en su ejecución el proceso de argumentación, puesto que es una práctica comunicativa en la que se propicia la instancia para decidir en qué creer o dejar de creer, así como también para evaluar cualquier regla o procedimiento aceptado en la construcción de conocimiento.

El uso de temas controversiales en esta propuesta didáctica funciona como estrategia para poder desarrollar el pensamiento crítico en la argumentación. Esto se hace bajo el supuesto de que a partir de una situación problemática el individuo debe resolver racionalmente su postura y para ello debe “apoderarse cuidadosamente de las estructuras inherentes al

pensamiento e imponer sobre ellos patrones intelectuales” (Mota de Cabrera, 2010:20). Por lo tanto, en el aula es urgente fomentar habilidades que trasciendan el clásico modelo de transmisión de conocimiento, en el que se favorece la memorización y la repetición, pues ello trae aparejado dificultades en el razonamiento lógico y en el empleo del discurso argumentativo. Se persigue pues, por otra parte, afianzar competencias de análisis, interpretación y síntesis, pues de este modo el estudiante se hace protagonista de su propio aprendizaje.

iv. Argumentación en el subproceso de revisión:

En estrecha relación con que el pensamiento reflexivo comporta una auto-regulación del pensamiento y que para ello se sirve de la argumentación, se añade la idea de que en el subproceso de escritura concerniente a la revisión predomina una organización discursiva de naturaleza argumentativa. En ese sentido, el proceso dialéctico y dialógico del proceso de escritura del texto argumentativo que se ha abordado en el apartado i) y ii) se realiza específicamente en la fase de revisión, pues en ella se desempeñan funciones de regulación que permiten volver sobre lo ya escrito o sobre lo que se planea escribir, convirtiendo ese contenido en objeto de reflexión.

Los procesos de autorregulación que se promueven en la revisión del texto argumentativo y que afianzan el pensamiento crítico son la justificación de puntos de vista, la consideración de posibles perspectivas contrarias y las respuestas que pueden confrontárseles. Estas operaciones dan cuenta de la naturaleza propiamente argumentativa del subproceso de revisión y que, por lo tanto, no solo se despliegan en la escritura de un texto argumentativo, sino que en las múltiples variedades de prácticas comunicativas escritas, considerando también las características particulares de cada situación de producción. Es por ello que inducir a los estudiantes a pensar concretamente en dichas operaciones conllevaría a que pudieran reflexionar sobre el propio proceso de construcción de conocimiento, lo cual también significaría una tarea argumentativa.

b) Enfoque didáctico:

Para conseguir una renovación en los modos que se enseña la lengua escrita y lograr mediante su práctica un desarrollo epistémico de ella, es necesario adoptar enfoques didácticos que de algún modo contribuyan al afianzamiento de esta dimensión. De manera tal que para la presente propuesta didáctica se trabajará con cuatro enfoques complementarios propuestos por Cassany (1990): gramatical, funcional, procesual y el basado en el contenido, poniéndose énfasis en los dos últimos enfoques. Si bien en la propuesta pedagógica no se realizará un trabajo exhaustivo con el enfoque gramatical, este está contenido en todo momento de la producción escrita, en tanto los estudiantes son sabedores de sus repertorios lingüísticos y lo corrigen en las permanentes fases de revisión de sus composiciones escritas.

Así en el enfoque funcional se pone énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua, de modo que se trabaja con diversos tipos de textos (en este caso, argumentativos) y registros. Se realiza una lectura comprensiva de textos, poniéndose atención en cómo se generan las prácticas comunicativas y analizando modelos de estas. Por lo que se da pie a que los estudiantes lean, transformen, rehagan y creen múltiples tipos de textos argumentativos, enmarcados en distintas situaciones de comunicación.

El enfoque funcional, entonces, se conjugará con el enfoque procesual, en el que se pone énfasis en el proceso de composición y da lugar al despliegue de procesos cognitivos, tales como: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc. Como bien adelanté, este enfoque primará puesto que cada tarea de escritura será desarrollada a partir de un proceso previo.

A su vez, el enfoque funcional y procesual se complementan finalmente con el enfoque del contenido, en el que se hace hincapié en la función epistémica de la lengua escrita y se trabaja la escritura para abordar otras materias, no estrictamente del subsector de Lenguaje y Comunicación. En este enfoque se da lugar al desarrollo de un tema para el cual se exige recoger información de la realidad (datos, experimentos, observaciones, etc.) y seguir los subprocesos que componen la composición escrita para producir un texto. Asimismo, en este enfoque se da lugar a un trabajo intertextual, lo cual nuevamente viene a reforzar el objetivo de transformar el conocimiento mediante el diálogo con otros, la lectura y escritura de textos.

Ahora bien, estos enfoques se combinan y complementan en el marco de un modelo mayor, llamado Didactext. Fue propuesto en el año 2003 con el fin de mejorar la propuesta de Hayes (1996) e integrar los múltiples aspectos que interfieren dinámicamente en la composición escrita. Ello debido a que se considera la creación de un texto como “un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Didactext, 2003:2). De ese modo, el modelo se sitúa en una línea sociocognitiva, pragmlingüística y didáctica. Si bien distingue una dimensión cultural, situacional e individual, las explica en razón de una estrecha y compleja interrelación, pues cada aspecto influye al otro. Así, la memoria del individuo (aspecto que corresponde a un plano esencialmente cognitivo) se entiende solo en relación con el conocimiento de mundo que se configura culturalmente y en la medida que dicha memoria altera irreversiblemente la realidad compartida, al generar nuevas funciones epistémicas y nuevas formas de conocer el mundo.

Por lo tanto, los textos son el resultado de la integración de la materia lingüística en un contexto histórico, cultural y social, por lo que desdeñar alguna de esas dimensiones resultaría una simplificación apresurada de la actividad escrita. De este modo, el Grupo Didactext postula los siguientes ámbitos que interfieren en el proceso de escritura:

a) **Ámbito cultural:** incluye todas las convenciones socioculturales adoptadas por una colectividad

“en momentos diversos de su historia y con objetivos concretos también distintos, como elementos y significaciones compartidos de los que el individuo hace uso e incorpora a su memoria para el desarrollo de su proceso creativo y de su relación con el mundo” (Grupo Didactext, 2003:7)

b) **Ámbito del contexto de producción:** comprende el contexto social y el medio de composición, referido al entorno político, histórico y cultural. De este modo, “el contexto orienta la manera como la información acerca de la situación va a ser enmarcada en el texto” (Grupo Didactext, 2003:8). De tal manera que la diversidad de contextos dan lugar a la gran variedad de textos que se componen.

c) **Ámbito del individuo:** es el constructor de sentidos y productor de discursos históricos. Despliega estrategias cognitivas y metacognitivas para llevar a cabo el proceso de escritura y para ello pone en funcionamiento sus representaciones mentales que se activan con una mediación cultural. El componente motivacional es importante a la hora de emprender las tareas de escritura, pues las expectativas confieren a cada actividad un valor significativo para conseguir un sentido final.

La ventaja del modelo Didactext es que considera el desarrollo de la producción escrita en estrecha y necesaria relación con la lectura. Asimismo, hace hincapié en la importancia del factor motivacional en tanto valora que el estudiante se involucra efectivamente en sus tareas académicas cuando estas le proporcionan un sentido real para su vida. Pero su aporte más importante para la presente propuesta didáctica corresponde a las estrategias cognitivas y metacognitivas que establece para cada subproceso de la producción escrita.

Estas son definidas como un “proceso cognitivo/ metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada” (Grupo Didactext, 2003:15). Se caracterizan por aplicarse en un proceso, se pueden controlar, se aplican deliberadamente, son dependientes de las particularidades de la persona que las aplica y son flexibles. Están orientadas a que el aprendizaje sea más significativo, de modo que son perfectamente enseñables.

A continuación, se ilustra el cuadro de estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas por el Grupo Didactext (2003:16):

FASES	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
Acceso al conocimiento (leer el mundo)	-Buscar ideas para tópicos -Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. -Identificar al público y definir la	-Reflexionar sobre el proceso de escritura. -Examinar factores ambientales. -Evaluar estrategias

	intención. -Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. -Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	posibles para adquirir sentido y recordarlo. -Analizar variables personales
Planificación (leer para saber) Producto: esquemas y resúmenes	-Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. -Formular objetivos. -Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. -Elaborar esquemas mentales y resúmenes. -Manifestar metas de proceso.	-Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). -Seleccionar estrategias personales adecuadas. -Observar cómo está funcionando el plan. -Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. -Revisar, verificar o corregir las estrategias.
Producción textual (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios	-Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. -Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. -Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. -Elaborar borradores o textos intermedios.	Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia,	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

	desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	
--	---	--

5.- Estado del Arte

i. Desde una lectura clásica de la argumentación aristotélica a un proyecto epistémico de la Teoría de la Argumentación:

Las primeras teorizaciones en torno a la argumentación se remontan a las obras aristotélicas. Estas fueron motivadas por el “debate ético-político y epistemológico entre sofistas y filósofos sobre el modo de concebir las relaciones entre discurso y verdad” (Bermejo-Luque, 2009:34). En ellas se postulan tres dimensiones constitutivas de la argumentación: lógica, dialéctica y retórica. Sin embargo, según Bermejo-Luque (2009) estos tres saberes del estudio normativo de la argumentación han sido tratados separadamente, debido al modo en que la obra de Aristóteles ha sido interpretada tradicionalmente. La autora plantea que dicho desencuentro no se debe necesariamente como consecuencia natural de la obra aristotélica, sino más bien a que los académicos han atribuido objeto de estudios diferentes a la dialéctica, la retórica y la lógica, fragmentando el estudio de la argumentación en tres secciones independientes entre sí.

Así pues, una lectura tradicional postula que la dialéctica se centra en los procedimientos de intercambio argumentativo, de modo que fija su interés en “las reglas o los procedimientos que se requieren para que la argumentación se efectúe correctamente y logre sus objetivos de resolver disputas y promover las discusiones críticas” (Bermejo-Luque, 2009:29). En cuanto a la retórica, se le atribuyen los procesos de comunicación argumentativa, por lo que se centra en “los medios que utilizan los hablantes para lograr la adhesión de los auditorios a sus afirmaciones” (Bermejo-Luque, 2009:29). Y finalmente a la lógica “le concierne los productos de la argumentación, los textos y discursos en los que se profieren afirmaciones con evidencia que las apoya, los cuales pueden ser juzgados como válidos o inválidos, fuertes o débiles” (Bermejo-Luque, 2009:29).

Es esta última dimensión la que ha sido identificada con el quehacer más importante de Aristóteles en el terreno del razonamiento, relegando a un segundo plano la dialéctica y la retórica. Ello se ha debido en gran medida a que la lectura tradicional considera que la Lógica se ocupa de la demostración de la verdad, oponiéndola a la Dialéctica y la Retórica

que versan sobre lo plausible. Sin embargo, la preponderancia de la Lógica Formal por sobre la Dialéctica y la Retórica ha significado un obstáculo en el desarrollo de la Teoría de la Argumentación. Ello debido a que, con un fin de sistematizar el estudio, se tiende a aplicar un criterio formal a los argumentos que se dan en la comunicación cotidiana, dejando completamente a un lado el componente esencialmente pragmático de la argumentación.

Es así como bajo este enfoque clásico se van erigiendo distintas propuestas que contribuyen a la conformación de una inminente Teoría de la Argumentación. De este modo, la propuesta del enfoque retórico “valora la argumentación como un proceso, pues ello permite una visión integral” (Bermejo-Luque, 2009:30); la propuesta del enfoque lógico, por su parte, “proporciona una lógica no formal para argumentos en lenguaje natural, pues para los autores que trabajan este enfoque el retórico parece insuficiente” (Bermejo-Luque, 2009:30). Tras este giro en la perspectiva lógica se da lugar a la emergencia de la lógica informal, cuyo objetivo es elaborar criterios no formales para interpretar la argumentación en el discurso cotidiano. Y, por último, la propuesta del enfoque dialéctico

“está representada por la pragmadialéctica y la Escuela de Ámsterdam, cuya obra fundacional, *Speech Acts in Argumentative Discussions* (1984), de Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst, desarrolla una concepción de la argumentación como procedimiento de discusión crítica que tiene por objetivo resolver racionalmente una diferencia de opinión” (Bermejo-Luque, 2009:30).

Como se puede apreciar, cada enfoque se plantea en oposición al otro, puesto que tal como señala Bermejo-Luque (2009:31) “pretenden haber encontrado el punto de partida óptimo para habérselas con el fenómeno de la argumentación”. Por lo tanto, se evidencia que aún no se configura un modelo argumentativo completo, puesto que no ha surgido una propuesta que integre estas tres disciplinas en una relación de complementariedad. No obstante, estos enfoques trabajados por Perelman, Toulmin y Hamblin constituyen las primeras aproximaciones al discurso argumentativo.

Sin embargo, Bermejo-Luque (2009) propone que la obra de Aristóteles era lo suficientemente amplia para admitir los tres enfoques de manera integradora y como dimensiones constituyentes del fenómeno de la argumentación. Esta lectura que supera una tradicional da lugar a una perspectiva moderna de la Teoría de la Argumentación y abre camino a un proyecto epistémico, en tanto que se admite que los argumentos sirven para transformar el conocimiento cuando se persuade o disuade a otros de aquello que afirmamos y creemos. Incluso, desde este interés se posiciona la Lógica Informal Canadiense y la pragmadialéctica.

ii. Hacia la conformación de una Teoría de la Argumentación:

Una de las primeras aproximaciones al discurso argumentativo se da en 1941 con la obra del filósofo y lógico Arne Naess titulada “Comunicación y Argumento”. En ella se establece “la necesidad de promover cierta noción de código de conducta, tanto cognitivo como ético, para llevar a buen término un intercambio argumentativo” (Santibáñez, 2012:29). Asimismo, instituye las bases para una teoría dialógica de los juegos conversacionales. La importancia de su contribución radica en que “formula las primeras reglas para una discusión pública y crítica en contextos de uso del lenguaje natural” (Santibáñez, 2012:26).

En 1958 con la publicación de “Los Usos de la Argumentación” Stephen Toulmin se convierte en uno de los principales teóricos del fenómeno de la argumentación. Escribe esta obra motivado por el debate en filosofía analítica británica de su época, de modo que se propone desarrollar una discusión epistemológica sobre cómo las ciencias sociales producen sus argumentos, así como también intenta mostrar cómo se justifica una creencia. A pesar de que su obra nunca hace referencia sobre la dimensión dialéctica de la argumentación, su propuesta es propiamente dialéctica en el sentido que le otorga Santibáñez (2010:110):

“el intercambio de preguntas y respuestas en función de la aceptabilidad o rechazo de un punto de vista, por lo que tratar con objeciones –a través de preguntas, por ejemplo- es una actitud epistemológica –o epistémica- propia de la argumentación que tiene por objeto sopesar contraargumentos y desafíos”

De este modo, con Toulmin se da lugar a un tratamiento pragmático del fenómeno de la argumentación, pues hasta entonces “solo había recibido un tratamiento semanticista por parte de ciertas áreas de la filosofía, como la epistemología, la metodología de la ciencia o la lógica” (Santibáñez, 2010:112). En cuanto al plano retórico, Toulmin (1958) reconoce que los juicios éticos cuentan con mayor fuerza retórica, porque “se encuentra el intento por lograr que quien recibe un enunciado ético lo apruebe, haga lo que decimos, o cambie su comportamiento en función de lo que sostenemos, sin importar, en principio, el uso de buenas razones” (Santibáñez, 2010:117).

Dentro del mismo debate suscitado por la filosofía analítica británica, Rupert Crawshay-Williams aporta a la teoría de la argumentación dos ideas fundacionales:

“1. La racionalidad argumentativa para hablantes naturales debe tener una base convencional intersubjetiva (patrones que hablantes naturales disciernen como apropiados o inapropiados en un intercambio), y 2. Debe tener también una base contextual objetiva” (Santibáñez, 2012:30).

En este sentido, se reconoce y se define un marco de normatividad mínimo que debe darse para que la comunicación argumentativa pueda desarrollarse. De este modo, tanto Toulmin como Crawshay-Williams y Perelman en sus propuestas desenmascaran el excesivo énfasis

del razonamiento de la lógica matemática en la reflexión científica, así como también delataron “el desconocimiento de las formas específicas que adquieren los argumentos en la ciencia y las estrategias retóricas que se usan en su afán” (Santibáñez, 2012:27).

El escenario teórico y académico se prepara para que en 1986 se celebre la primera conferencia de argumentación en la Universidad de Ámsterdam, organizado por la Internacional Society for the Study of Argumentation (ISSA). Cada cuatro años se reúnen destacados académicos del área. Sin embargo, la conferencia de mayor impacto en el área de argumentación es la Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA) que se celebra desde 1995 en la Universidad de Windsor (Canadá) cada dos años.

Es en 1996 cuando en Holanda Van Eemmeren y Grootendorst proponen la teoría pragmadialéctica no como una mera aproximación al discurso argumentativo, sino que como una teoría de la argumentación que hasta la actualidad tiene vigencia. De este modo, la teoría de la argumentación se presenta como un campo académico específico, aunque en él confluyen múltiples disciplinas. Se erige como “cuerpo teórico con metodologías al servicio de problemas reales en el análisis de textos, discursos y comunicaciones en general, en particular al servicio del análisis y evaluación del debate racional” (Santibáñez, 2012:27).

Actualmente dentro de la teoría de la argumentación hay algunos teóricos que cuestionan el “optimismo argumentativo”, el cual define la práctica argumentativa como una actividad que necesariamente da resultados positivos a los interlocutores, tales como resolver diferencias de opinión y adherirse a la mejor razón. Para una minoría de los estudiosos del tema, como por ejemplo Bermejo-Luque y Santibáñez, este optimismo argumentativo es falso, porque “impide evaluar los costos y beneficios de la práctica argumentativa” (Santibáñez, 2014:168). Para ellos, los interlocutores no le atribuyen a la práctica argumentativa atributos de bondad, pues en ella se juegan su imagen social y la credibilidad de sus opiniones, así como también no necesariamente cambian completamente sus opiniones al dialogar con otros; por tanto, la argumentación representa una instancia conflictiva en la que se piensa más de una vez si conviene participar en ella.

En ese sentido, los detractores del “optimismo argumentativo” defienden que los interlocutores no se encuentran constantemente con la predisposición de participar en una situación argumentativa, en tanto que no siempre se adhieren o postulan los mejores argumentos, así como también en cuanto no ven mayor efectividad en argumentar conforme pasa el tiempo y no se llegan a acuerdos. Incluso, un estudio de Santibáñez aplicado a estudiantes de distintas universidades de Santiago de Chile confirma que muchos de ellos no le atribuían a la argumentación la función de defender ideas y de solucionar problemas, pues consideran otros medios como pertinentes para conseguir tales metas. Sin embargo, más allá del valor y función que atribuyen las personas a la argumentación, cuando se requiere argumentar se puede reconocer que desde las intenciones del hablante sus afirmaciones esgrimidas son para él buenas razones para justificar lo que sabe, y las

sostiene porque “considera implícita o explícitamente que esa creencia cumple con ciertas condiciones de verdad” (Santibáñez, 2012:34).

En otras palabras, se puede establecer que la teoría de la argumentación se ocupa de estudiar cómo una creencia está justificada. En ese sentido, la práctica argumentativa puede ser considerada como una epistemología aplicada, en tanto “vincula la pretensión de conocimiento tanto con creencia justificada como con condiciones de verdad” (Santibáñez, 2012:34). Esta consideración ha dado lugar al desarrollo de tres perspectivas. En primer lugar, la epistemología social, la cual estudia las propiedades epistémicas de los individuos que aparecen cuando se relacionan con otros en el momento de la argumentación. Es una epistemología social porque sostiene que “la justificación de creencias razonables es un problema de justificación interpersonal, es decir, un problema dialéctico (Santibáñez, 2012:37).

En una segunda dirección se ha desarrollado la perspectiva revisionista, la cual es una teorización de un movimiento más amplio de las ciencias sociales, en la que se desmonta la argumentación como una actividad que por naturaleza es social. Y por último, una tercera tendencia corresponde al preservacionismo, en el cual se confirma que la formación de creencias es un proceso individual, pero que solo se hace posible en tanto el individuo está en sociedad, pues es así como se puede generar el testimonio y el desacuerdo. Mediante el testimonio un agente epistémico fortalece un procedimiento de justificación; mientras que mediante el desacuerdo se revisan las creencias “a la luz de agentes que utilizan la misma evidencia para contradecirnos y tienen, a su vez, las mismas habilidades cognitivas que nosotros” (Santibáñez, 2012:37).

En síntesis, se han revisado múltiples perspectivas que han tenido como objeto de estudio el fenómeno de la argumentación. No obstante, son las últimas tendencias las que consideran el estudio de la argumentación desde su dimensión epistémica y su potencial de transformar el conocimiento. Asimismo, se ha repasado brevemente sobre la función y valor de la argumentación desde las distintas perspectivas abordadas. Así se distinguen dos posiciones marcadas: una que dice relación con que los sujetos argumentan bajo criterios interpersonales de razonabilidad y que para solucionar un conflicto asumen como efectivos y legítimos los mejores argumentos; y otra que se plantea en contra de este optimismo argumentativo, pues plantea que los sujetos no necesariamente defienden o se adhieren a los mejores argumentos.

Ahora bien, considerando esas dos posturas surge la necesidad metodológica de definir cuál es la más conveniente para los objetivos de la propuesta didáctica que se plantea en este trabajo. De manera tal que se asumirá que los destinatarios de esta propuesta serán sujetos que tienen “una conducta de apertura constante hacia las buenas razones y su proceso de obtención” (Santibáñez, 2012:119). Vale decir, se asumirá un optimismo argumentativo, a riesgo de ser cuestionada por teorías de la argumentación emergentes.

De este modo, se asumirá que los sujetos muestran su racionalidad o falta de ella en la medida que acepten o rechacen argumentos con distintos valores de verdad. Es así como reconocerán la fuerza de un argumento si están “abiertos” a él, o bien se comportarán como dogmáticos si se mantienen “sordos” al argumento. Por lo tanto, la conducta razonable se manifiesta con el sopesamiento y balance de distintas razones.

iii. Revisión de las actividades propuestas por los textos de estudio de Lengua Castellana y Comunicación de Tercero Medio:

En general, los textos de estudio reconocen el carácter dialógico de la argumentación. Particularmente en el texto de Caballero & Cabrera (2007-2008) adopta un enfoque pragmadialéctico en tanto afirma que “la discusión crítica es un diálogo que busca resolver una controversia” (Caballero & Cabrera, 2007-2008:40). Las actividades que se proponen para desarrollar este componente son realizar un listado de situaciones comunicativas de los temas que les interese a los estudiantes; luego deben identificar la situación de enunciación de cada situación comunicativa argumentativa. En seguida, se espera que los alumnos sean capaces de expresar sus propias opiniones y fundamentarlas. Como se puede apreciar, no se precisan los pasos a seguir para ejecutar un proceso de escritura de un texto argumentativo, sino más bien se espera sin más que se genere el producto. Asimismo, no se inserta a los estudiantes en situaciones reales de comunicación, sino que solo se simulan a modo de ejercicio. Ello influiría en que los estudiantes no se sientan lo suficientemente involucrados con la escritura del texto.

A los estudiantes se les sugieren muchas lecturas de textos argumentativos para que mediante ellas puedan adquirir el conocimiento sobre cómo se estructura un texto argumentativo. Luego deben escribir textos argumentativos basados en los leídos, pero cambiando la situación argumentativa. Nuevamente se salta el proceso de escritura, y por ende, el desarrollo de una dimensión epistémica de la argumentación.

Si bien no tiene nada que ver con la escritura argumentativa, se propone una actividad muy curiosa que no se detectó en ningún otro texto de estudio. Esta correspondía a que los estudiantes investigasen sobre la evolución de la teoría de la argumentación y presentasen el modelo de Aristóteles, otros el de Perelman, otros el modelo de Toulmin y el de Van Eemeren y Grootendorst (Caballero & Cabrera, 2007-2008:29). Si bien es una actividad interesante no se propone luego otra instancia para aplicar en el propio proceso de escritura los postulados de esos modelos argumentativos.

Con respecto al texto de Zaldívar (2005-2006) también se asume una perspectiva pragmadialéctica en cuanto identifica como característica central del texto argumentativo persuadir a que lo lee respecto de una idea o posición, pues busca modificar comportamientos (Zaldívar, 2005-2006:44). En ese sentido, se propone escribir un texto argumentativo a partir de la lectura de un texto informativo, pensando en que lo leerá alguien que está en total desacuerdo contigo: “Escribe un texto argumentativo que defienda con claridad y confianza tus posturas y que a la vez plantee por qué los argumentos de tu

oponente son erróneos, sin olvidar mantener siempre una actitud de respeto hacia aquel que piensa diferente a ti” (Zaldívar, 2005-2006:47). Como se aprecia, no se menciona en ningún momento el proceso de escritura.

Probablemente es el texto de Carreño, Santos, Soto & Vera (2005-2006) el que proporciona más herramientas para llevar a cabo un proceso de escritura de un texto argumentativo. Ello se evidencia en la presentación de un cuadro en el que se pregunta al estudiante por el tema que abordará, las características de los receptores, características del contexto, tesis a defender, bases, garantías y respaldos (Carreño, Santos, Soto & Vera, 2005-2006:17). Asimismo, promueve actividades de investigación para recopilar información necesaria para la producción de un texto argumentativo, de modo que se puede distinguir una etapa de preparación del proceso de escritura del texto argumentativo. La actividad de investigación fomenta la idea de escribir para transformar el conocimiento. Por otra parte, el texto de estudio proporciona lista de recursos de calificación y lista de conectores argumentativos y textuales para ayudar al estudiante en la escritura de su texto argumentativo.

Por último, el texto de Ortúzar, Rodríguez & Rojas (2002) se propone la actividad de reelaborar el texto argumentativo titulado “Canal de regadío amenaza con dejar seco río Cautín” (Ortúzar, Rodríguez & Rojas, 2002:113), considerando otro punto de vista, otra situación comunicativa y cambiándole el título. Sin embargo, no se encauza el trabajo hacia un proceso de escritura, ni tampoco en el libro se detalla en profundidad cuáles son los componentes que conforman la situación comunicativa ni qué importancia tiene a la hora de argumentar. Asimismo, en la sección de “cómo elaborar un texto argumentativo” (Ortúzar, Rodríguez & Rojas, 2002:208) solo se limita a exponer el esquema interno que sigue un texto argumentativo prototípico sin entregar técnicas y habilidades necesarias para desarrollar la tarea de escritura y para potenciar su dimensión epistémica.

6.- Secuencia didáctica

7.- Referencias bibliográficas

Benítez, R. (2006). *Teorías de la producción escrita. Internalismo y Externalismo*. Santiago: Frasis

Bermejo-Luque, L. (2007). La concepción retórica del valor de la argumentación. En Santibáñez, C. y B. Riffo (eds.), *Estudios en Argumentación y Retórica. Teorías Contemporáneas y Aplicaciones* (pp. 39-56). Universidad de Concepción: Concepción.

Bermejo Luque, L. (2009). La distinción aristotélica entre Lógica, Dialéctica y Retórica y su lugar en la Teoría de la Argumentación. *Cogency*, 2(1), 27-48.

Caballero, A. & Cabrera, M. (2007-2008). *Lengua Castellana y Comunicación. Tercero Medio. Guía didáctica para el profesor, incluye texto para el estudiante*. Santiago de Chile: Santillana.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Revista Educere*, 6(20), 363-368.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.

Carreño, R., Páez, G., Santos, D., Soto, G. & Vera, C. (2005-2006). *Lengua Castellana y Comunicación. Texto para el estudiante, Tercero Medio*. Santiago de Chile: Marenostrum.

Grupo Didactex. (2003). *Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. España, Universidad Complutense de Madrid.

Jelvez, L. (2008). Esquemas argumentativos en textos escritos: un estudio descriptivo en alumnos de tercero medio de dos establecimientos de Valparaíso. *Cyber Humanitatis* 45: 1-15.

Lcon, N. & Ortega, S. (2011) *La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal*. Mendoza, Universidad Nacional del Cuyo.

Leitão, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago: J.C. Sáez Editor.

Leitão, S., Ruiz, L. (2010). Regulación argumentativa, revisión local y géneros discursivos escritos. *Revista de Psicología*, 18(2), 149-171.

Marínkovich, J. & Poblete, C. (2000). Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza Básica. *Revista Signos*, 33(47), 101 – 110.

Ortega, S. (2011). *Nuevas perspectivas en la enseñanza inicial del lenguaje escrito*. Mendoza, Universidad Nacional del Cuyo.

Ortúzar, C., Rodríguez, I. & Rojas, M. (2002). *Lengua Castellana y Comunicación. Texto del estudiante, Tercero Medio*. Santiago de Chile: Arrayán.

Santibáñez, C. (2014). ¿Para qué sirve argumentar? Problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 163-205.

Santibáñez, C. (2012). Teoría de la Argumentación como epistemología aplicada. *Cinta moebio*, 43, 24-39.

Santibáñez, C. (2010). Retórica, dialéctica o pragmática: a 50 años de *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 42, 91-125.

Zaldívar, M. (2005-2006). *Lengua Castellana y Comunicación. Texto para el estudiante, Tercero Medio*. Santiago de Chile: Zigzag.