

Recepción: 19/02/2013
Aprobación: 10/09/2013

MARCO EPISTEMOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA

Luis Alfredo Obando Guerrero

Centro Educativo Municipal La Caldera

Grupo de investigación: "Argumentación" (GIA)

oluialfredo@yahoo.es

RESUMEN

En las siguientes líneas se plantea un artículo de reflexión que tiene en cuenta parte del marco teórico que sustenta la investigación titulada "Prácticas pedagógicas que promueven la competencia argumentativa escrita (CAE) en niños campesinos de los grados 4° y 5° del Centro Educativo Municipal La Caldera, Sede Principal de Pasto", desarrollada en el año 2012. En él se contemplan los aportes de las ciencias del lenguaje y la comunicación, la teoría de la argumentación, la didáctica de la lengua escrita y los géneros discursivos, que dan cuenta de la necesidad de desarrollar la capacidad crítica en los estudiantes a través de la argumentación, lo cual implica transformar las prácticas pedagógicas para que se alejen de la transmisión de conocimientos y den paso a la comunicación, para que la palabra escrita sea apropiada de manera significativa.

Palabras Clave: Argumentación escrita, Pensamiento crítico, Producción textual.

EPISTEMOLOGICAL FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF WRITTEN ARGUMENTATIVE COMPETENCE

Luis Alfredo Obando Guerrero
Municipal Educative Center La Caldera

ABSTRACT

The following is a reflection on an article that takes into account part of the theoretical framework that underpins the research entitled “pedagogical practices that promote written argumentative competence (CAE in Spanish) in peasant children in the 4th and 5th grades of the Municipality of La Caldera School, headquartered in Pasto, research developed in 2012. The contributions of language sciences and communication, argumentation theory, the teaching of written language and discursive genres, which realize the need to develop critical students through argumentation means to transform teaching practices away from the transmission of knowledge to give way to communication so that the written word is appropriate in a meaningful way.

Key words: Written argumentation, Critical thinking, Textual production.

INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda el marco teórico de la argumentación dentro de la investigación desarrollada durante el año 2012 relacionada con el desarrollo de la CAE con estudiantes del Centro Educativo Municipal La Caldera, Sede Principal ubicada en el Corregimiento de La Caldera, a 22 kilómetros al noroccidente de San Juan de Pasto; en él, se resalta la importancia que adquiere la palabra escrita en el aula de clase y en la sociedad, y se destaca que al argumentar, la persona pone en juego una serie de procesos de pensamiento que le permiten ir más allá de la textualidad del mensaje. Por tanto, se aborda la CAE para desarrollar en los estudiantes hábitos escriturales enmarcados en el uso de la razón con fines comunicativos.

1. LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA

Para soportar científicamente la investigación en relación con la CAE, se recurre a las ciencias del lenguaje y la comunicación, la teoría de argumentación, la didáctica de la lengua escrita y los géneros discursivos del artículo de opinión y la publicidad, como los más acordes para el desarrollo de la CAE en el aula y en la vida social.

1.1. Las ciencias del lenguaje y la comunicación

Se consideran los aportes de la retórica, la semiótica, la pragmática, la lingüística textual y el análisis del discurso, los cuales reconocen la importancia que adquiere el proceso adecuado de la comunicación dentro de las relaciones sociales que se establecen al interior de los grupos humanos, de modo que escribir bien y expresarse adecuadamente son necesidades fundamentales de toda persona.

1.1.1. Retórica y argumentación

Su desarrollo sistemático surge en Grecia en el siglo V a. C., bajo el interés de adecuar los discursos en contextos comunicativos específicos; aunque sus primeros promotores son los sofistas, Aristóteles sistematiza y le da la categoría de episteme, para que forme parte de las ciencias del lenguaje; sin embargo, Corax y Tisias “habrían compuesto el primer método razonado para hablar ante un tribunal, o en otros términos el primer tratado de argumentación [...] para

dar respuesta a las “catástrofes culturales”^{*1}. Además de emplearse la retórica en el marco judicial, también con ella se da inicio a un estudio profundo de la palabra, en tanto “el nacimiento de la retórica como disciplina específica es el primer testimonio en la tradición occidental de una reflexión sobre el lenguaje [...] para empezar a estudiarlo como discurso”². Con esto, se hace evidente que, desde aquella época, el lenguaje adquiere importancia y es analizado en conjunto dentro de un contexto determinado, y no de manera aislada.

No obstante, debido a que los sofistas apelan a la verosimilitud, tanto Platón como Aristóteles se convierten en sus más fuertes críticos. Para Platón, principalmente, la retórica de los sofistas consiste en “una manera de engaño y de mantener alucinado al pueblo, frente al verdadero objeto del saber, que es la formación del ser”³, pues en ella influye notablemente la manera con que se pronuncia el discurso delante de un público para que lo verosímil parezca certero.

Sin embargo, Aristóteles reconoce el dualismo razón-emoción en los sujetos; para él, “la retórica combina una teoría de la argumentación (es la parte que alude al intelecto) y una sicagogía (o sicología aplicada al convencimiento, que se relaciona con la voluntad, mediante el movimiento de las pasiones y emociones)”⁴; y la identifica como “la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer”⁵. Por otra parte, este pensador distingue cinco partes, que contribuyen a la elaboración de un texto argumentativo: “La etapa argumentativa (inventio); la textual (dispositio); la lingüística (elocutio); la memorización del discurso (memoria); y el momento retórico, el de la acción (pronunciatio)”⁶. Con estos aportes de la retórica se tiene en cuenta que desde aquel tiempo se piensa en el proceso de la producción textual, que hoy generalmente en el aula se olvida, puesto que se transmiten conocimientos gramaticales alejados de la realidad escolar y social.

* Christian Plantin asume por catástrofes culturales a las expropiaciones de tierras que realizaron los tiranos Gelón e Hierón en el siglo V a. C. al pueblo de Siracusa, en Sicilia; pero, al ser derrocados en el año 467 a. C., las personas intentan recuperar las tierras perdidas y esto origina una multitud de procesos y litigios que encuentran una solución viable gracias al desarrollo de la argumentación.

1. PLANTIN, Christian. La argumentación. Barcelona - España: Ariel, 2001, pp. 5-6.
2. DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1991, p. 92.
3. RAMÍREZ, Roberto. La competencia argumentativa en estudiantes colombianos de sexto grado de educación básica. Madrid, 2004, p. 34. Tesis (Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas). Universidad Complutense. Facultad de Educación.
4. BEUCHOT, Mauricio. Historia de la filosofía del lenguaje. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 13.
5. ARISTÓTELES. Retórica - Traducción de Quintín Racionero. España: Gredos, 1990, p. 173.
6. PLANTIN. Op. cit., pp. 14-15.

1.1.2. Semiótica y argumentación

Se considera como “la ciencia que estudia las diferentes clases de signos*, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación”⁷; por estas razones, adquiere importancia en los actos comunicativos y en los procesos de significación que se producen a través de la interacción social y con el entorno, puesto que los signos se convierten en expresiones que transmiten sentido, para ser interpretado y apropiado por los individuos.

Como ciencia proviene históricamente “de las reflexiones platónicas sobre el origen del lenguaje y del análisis que realiza Aristóteles en poética e interpretación”⁸; también vale la pena destacar que “alrededor del año 300 a C., entre los estoicos y los epicúreos se presenta un debate respecto a la diferencia entre los signos naturales (los que se dan libremente en la naturaleza) y los signos convencionales (diseñados específicamente para la comunicación)”⁹. Esta diferenciación se presenta para otorgar un lugar privilegiado al lenguaje verbal, que surge entre las distintas comunidades de acuerdo con unas convenciones establecidas, que cargan de sentido a los signos, con los cuales se producen palabras para formar textos y discursos.

Además, estas reflexiones las retoman durante el siglo XX Pierce (1839-1914) y Saussure (1857-1913) para desarrollar sus teorías respecto al signo y proponer dos escuelas de pensamiento, “una en la esfera de los signos convencionales, trabajada por Kristeva, Baudrillard, Foucault, Derrida, Lévi-Strauss y Barthes; mientras que en la teoría semiótica del universo impregnado de signos están Richards, Morris, Ogden, Fisch y Sebeok”¹⁰.

En cualquiera de estas dos tendencias de estudios semióticos, se concreta que todo signo “posee un material significante”¹¹; es decir, un texto para ser interpretado y apropiado por parte de los sujetos, puesto que “intrínseco a los signos se encuentra la función comunicativa, que los hace movilizar dentro de

* En un sentido amplio, la semiótica abarca el estudio de todos los signos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, que se convierten en insumos para la comunicación y la interpretación de significados dentro de la vida en sociedad.

7. SERRANO, Sebastia. La semiótica, una introducción a la teoría de los signos. Barcelona, España: Montecinos Editor, 1992, p. 7.

8. COBLEY, Paul & JANSZ, Litz. Semiótica para principiantes. Buenos Aires, Argentina: Era naciente, 2004, p. 4.

9. COBLEY & JANSZ, Op. cit., p. 5.

10. COBLEY & JANSZ, Op. cit., p. 37.

11. GAINZA, Gastón. Pespuntos semióticos II. En: CÁCERES, Manuel. Entretextos. Revista electrónica semestral de estudios semióticos de la cultura (pp. 11-30). Granada, España: Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lingüística General y Teorías de la Literatura. Universidad de Granada. 2009-2010, p. 11.

la sociedad entre el universo de las señales y el universo del sentido”¹². Así los sucesores de estas corrientes de pensamiento, hoy en día, tienen en cuenta la cultura como “un tejido hecho básicamente de cuatro hilos: prácticas, discursos, imaginación y objetos”¹³, lo que conlleva reflexionar respecto a que en la cotidianidad las personas se manifiestan a través de los signos (en ellos incluido el lingüístico) para configurar unos imaginarios, unos estilos de vida, unas concepciones y creencias, así como una ideología imperante, que se proyectan hacia las diferentes generaciones y, por tanto, se institucionalizan y que, a través de la argumentación, pueden ser rebatidos.

Con lo anterior se infiere que las palabras no deben ser apreciadas y analizadas aisladamente del contexto cultural, pues así pierden sentido y fuerza; si la cultura en general se convierte en un gran texto para ser leído y dentro de ella se encuentra la palabra tanto oral como escrita, es imposible tratarla como una “organización autónoma en la que se estudian independientemente de la realidad las estructuras gramaticales”¹⁴, pues el lenguaje, para ser analizado, no puede desligarse del contexto, en tanto “el estudio de los signos siempre se relaciona con el concepto de comunicación”¹⁵ y por esta razón en la escuela se debe favorecer su comprensión dentro de situaciones comunicativas reales, en las cuales los estudiantes develen su funcionamiento para la transformación social, más aun si este signo se lo emplea para argumentar ideas.

1.1.3. Pragmática y argumentación

Aquí “se analizan los intercambios conversacionales con todos los elementos coloquiales de las situaciones cotidianas”¹⁶; no se trata, entonces, de abordar un estudio del lenguaje ideal en abstracto, sino desde las prácticas discursivas de los estudiantes, quienes con su forma particular de expresión se dan a entender en actos comunicativos con los demás, y a partir de allí deben desarrollarse los procesos de enseñanza/aprendizaje (E/A) del lenguaje convencional para que sea apropiado por parte de los estudiantes y empleado como una herramienta indispensable para comunicarse con otras personas.

De esta manera, al hacer uso del lenguaje en contextos significativos de comunicación, los estudiantes comienzan a desarrollar procesos de pensamiento cada vez más complejos, para reconocer los mensajes implícitos o aquello que un determinado interlocutor pretende decir al elaborar un texto o emitir un

12. ECO, Umberto. La estructura ausente. Tercera edición. Barcelona, España: Lumen, 1986, p. 22.

13. VÁSQUEZ, Fernando. La cultura como texto. Bogotá, Colombia: Javegraf, 2004, p. 12.

14. FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI editores, 2007, p. 289.

15. SERRANO, Op. cit., p. 37.

16. YUS, Francisco. Cooperación y relevancia - dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2005, p. 21.

discurso; es decir, se reafirma que “la simple codificación y decodificación nunca es suficiente, puesto que la comunicación verbal se constituye de una parte codificada y de otra parte que es producto de inferencias que llevan a determinadas conclusiones”¹⁷, lo que sugiere que “las intenciones comunicativas, la adecuación de las mismas a los interlocutores y al contexto de interacción han sido y son una preocupación constante, en particular, cuando se pretende influir en el comportamiento del otro”¹⁸; por tanto, la comunicación, principalmente a través de la palabra escrita entendida como práctica social, implica la comprensión de los contextos comunicativos, para que los mensajes sean apropiados y comprendidos por parte del interlocutor.

Así los estudiantes adquieren mayor comprensión del lenguaje y de aquello que transmiten los textos y discursos, pues una lectura y escritura superficial queda en el plano de la literalidad y ellos dan cuenta de lo leído sólo con repetir las frases; por esto, la razón de ser de la pragmática, dentro de la enseñanza del lenguaje escrito, radica en que no basta con “descifrar correctamente el contenido codificado, es necesario integrar la información proporcionada por medios lingüísticos con otra información contextual (y, por tanto, extralingüística) para obtener una interpretación en la que todos los elementos que configuran el acto comunicativo sean tenidos en cuenta”¹⁹.

1.1.3. La lingüística textual y la argumentación

Esta ciencia considera que los seres humanos (en este caso, los estudiantes) no son repetidores de las ideas expuestas por otros, sino, más bien, son creadores de conceptos y de diferentes formas de entender la realidad para transformarla. En consecuencia, “la ciencia del texto pretende explicar cómo a través de estructuras textuales especiales, los individuos y grupos adoptan y elaboran determinados contenidos y cómo esta información lleva a la formación de deseos, decisiones y actuaciones”²⁰. Desde esta perspectiva, los textos surgen de la comprensión que se tenga del mundo y sociedad e implica una elaboración minuciosa desde los primeros borradores y su revisión continua, hasta producir una versión final para ser presentados a la sociedad.

Al respecto, Van Dijk (1992) afirma que “los sujetos no sólo hablan para expresar sus conocimientos, deseos y sentimientos, no sólo registran pasiva-

17. NOGUEIRA da SILVA, Antonio. Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso. En: Revista de divulgación científica en lengua portuguesa (2010); p. 2. En internet: www.letramagna.com. Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2012.

18. RAMÍREZ, 2004, Op. cit., pp. 68, 69.

19. ESCANDEL, María Victoria. La pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras. En: J. BARRIO, La pragmática en la enseñanza (pp. 5-17). España: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”, 2010, p. 6.

20. VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Tercera Edición. Barcelona, España: Paidós, 1992, p. 22.

mente aquello que otros dicen; sino que, sobre todo, hacen que la comunicación tenga lugar en una interacción social donde el oyente, mediante la enunciación, pretende ser influido de alguna manera por el hablante²¹. Por ende, la escuela debe asumir la responsabilidad de desarrollar la competencia comunicativa, y en ella la CAE, puesto que los niños desde tempranas edades “desean expresar opiniones e intentan defender sus derechos y convencer a los demás de algo que les interesa”²² y a partir de estos intereses la escuela debe promover la creación y comprensión de los textos escritos, más aun si se orientan al desarrollo de la argumentación.

Según lo anterior, en la escuela es necesario “reconocer que el texto oral o escrito, es resultado de una dinámica interactiva de fuerzas enunciativas”²³, y a través de este reconocimiento se deben planear las estrategias para la apropiación del lenguaje, porque, hasta ahora, la mayoría de las actividades escolares privilegian la gramática para “describir frases aisladas o parte de ellas; y prácticamente se omite cualquier tipo de análisis de secuencias, frases o textos”²⁴, lo que se debe a que, tradicionalmente, la lingüística considera, desde la gramática, el estudio de la oración y la divide en partes; por el contrario, la lingüística textual asume que escribir es una actividad compleja, donde el texto es la unidad principal de estudio. En este sentido, el proceso de producción textual implica que las ideas adquieran coherencia de acuerdo con las intenciones de quien escribe y que el texto se asuma como una globalidad y no como una suma de diferentes partes.

1.1.5. El análisis del discurso y la argumentación

Esta área “se ocupa de analizar la lengua en su uso comunicativo, estudia la estructura transaccional del diálogo, la conversación y el texto escrito como manifestación del lenguaje en contextos sociales”²⁵, y, en esta medida, emplear adecuadamente las palabras para generar un discurso, implica estudiarlas detalladamente y tener en cuenta a las personas y a los contextos en los cuales se lleva a cabo una actividad discursiva; es decir, esto se encuentra con la dimensión pragmática y semiótica del lenguaje, porque, gracias al análisis del discurso, las personas se introducen en el estudio de la vida social de un determinado sector

21. *Ibíd.*, p. 21.

22. MARTÍNEZ, María Cristina. Estrategias de lectura y escritura de textos, perspectivas teóricas y talleres - Cátedra Unesco. Cali, Colombia: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, 2002, p. 165.

23. MARTÍNEZ, María Cristina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Segunda edición - Cátedra Unesco. Cali, Colombia: Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, 2001, p. 21.

24. VAN DIJK, *Op.cit.*, p. 18.

25. RAMÍREZ, Roberto. Breve historia y perspectivas de la argumentación. Segunda Edición. San Juan de Pasto, Colombia: Centro de Publicaciones Universidad de Nariño, 2012, p. 82.

y se destacan de ella los imaginarios que consolidan un modo de pensar, actuar, vivir y convivir consigo mismas, con los demás y con el entorno.

De esta manera, el contenido de un discurso se analiza en profundidad para develar sus sentidos ocultos, “sin limitarse a describir las prácticas discursivas sino transformarlas progresivamente”²⁶ e identificar fenómenos diferentes de aquello que se observa y se lee directa o literalmente, en tanto, gracias a las inferencias los sujetos, están en capacidad de reconocer las diferentes formas de percibir la realidad y cómo éstas configuran el modo de vida de una sociedad, pues todo discurso se enmarca dentro de un colectivo social, en un tiempo y espacio específicos; y por esto su estudio “permite hacer generalizaciones sobre las oraciones compuestas y las propiedades de secuencias de oraciones”²⁷. Por tanto, en su análisis se tiene en cuenta a los sujetos y a las circunstancias, con el objeto de reconocer el imaginario social y las intenciones de quienes lo escriben y lo leen.

Por esto, al momento de argumentar se considera a la enunciación “vista desde la dimensión dialógica del discurso”²⁸, porque la argumentación se convierte en “una forma de oposición y de acción social”²⁹, que permite a las personas plantear alternativas para lograr la equidad social y develar las condiciones de dominación a través de los discursos (ya sean políticos, religiosos, económicos, culturales), con el fin de considerar las implicaciones que adquieren las palabras para incidir en otros.

Para complementar, se destaca que una preocupación urgente de la escuela debe ser lograr en los estudiantes la apropiación de los conocimientos para el desarrollo de competencias que transformen la sociedad, y, por esta razón, el manejo cada vez más elaborado del lenguaje escrito conlleva una mejor comprensión del mundo, lo cual incide en la toma de conciencia del rol de los sujetos dentro de la sociedad, por esto desarrollar la CAE a través del análisis del discurso conlleva el desarrollo del pensamiento crítico que devela la forma cómo a través de la palabra se logra la dominación social, en tanto “un estudio crítico del discurso indica las diferentes relaciones sociales de poder, de desigualdad, de discriminación... que aparecen en el uso de ciertas clases de discurso en un contexto social”³⁰.

26. *Ibíd.*, p. 84.

27. VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. Décima edición. México: Siglo XXI Editores, 1996, p. 18.

28. MARTÍNEZ, María Cristina. La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso - Cátedra Unesco. Cali, Colombia: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, 2005, p. 8.

29. RAMÍREZ, Op. cit., p. 86.

30. VAN DIJK, Op.cit., p. 146.

Esto surge porque “el discurso desempeña un papel básico en los procesos de reproducción de las cogniciones sociales [...] y, por ende, lo más frecuente es que sus contenidos, reglas generales, principios o estrategias se transmitan a través del texto y de la conversación”³¹; en este sentido, es conveniente analizar los discursos que giran en torno a la vida de los estudiantes para que ellos asuman una posición crítica respecto a las condiciones en las cuales se desarrollan como sujetos dentro de una comunidad.

2. ENFOQUES Y APORTES DE LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN

En palabras de Ramírez (2012), desde 1950 se desarrollan diferentes aportes científicos, que han realizado lingüistas y filósofos interesados en abordar los estudios del lenguaje y la argumentación. Se destacan principalmente, para el desarrollo de esta investigación, “la nueva retórica de Perelman; la pragmaretórica de Toulmin, la teoría de la acción comunicativa de Habermas; la argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot; y la pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst”³², quienes desde sus diferentes percepciones de la argumentación brindan orientaciones para repensar la manera cómo se aborda la CAE en la escuela.

2.1. La nueva retórica de Perelman

Este enfoque contribuye con una argumentación basada en un “mecanismo dualista [...], por una parte con argumentos cuasi lógicos y por otra con argumentos basados en la estructura de lo real”³³, que permite “desmitificar el dogmatismo racionalista de tipo cartesiano, según el cual la razón se construye únicamente a partir de la evidencia y desdeña todo aquello que no esté sustentado por una rigurosa demostración”³⁴; lo anterior conlleva pensar en la verosimilitud que se genera con el lenguaje para trabajar con premisas probables que, apoyadas en evidencias, permitan persuadir a un determinado público, lo que complementa Álvaro Díaz (2002) al afirmar que:

El modelo argumentativo de Perelman se inspira en el del razonamiento dialéctico desarrollado por Aristóteles en su Retórica. El tema central de su teoría de la argumentación es que más allá de los razonamientos lógico-formales propios de las disciplinas que trabajan con premisas comprobadas empíricamente [...], existe un amplio campo de razonamientos o argumentaciones propios de ciencias humanas que expresan valores; y que

31. *Ibíd.*, p. 168.

32. RAMÍREZ, *Op. cit.*, p. 97.

33. RAMÍREZ, *Op. cit.*, p. 98.

34. *Ibíd.*, p. 99.

sin someterse a los rigurosos criterios procedentes de la lógica deductiva, son igualmente válidos para sustentar determinadas tesis³⁵.

Lo dicho establece una relación estrecha con los planteamientos de la retórica griega y muestra que hoy en día se repiensa el concepto de ciencia, puesto que es tan valioso el desarrollo objetivo de las ciencias empírico-analíticas como la subjetividad planteada por las ciencias humanas, y aquí, en el terreno de lo subjetivo, el lenguaje y la argumentación cobran importancia para reivindicar el papel del lenguaje en la vida social y hacer de él una valiosa herramienta dentro de los procesos comunicativos y de argumentación, sobre todo si se trata de la palabra escrita, que demanda más rigurosidad y tratamiento para la elaboración del texto.

2.2. La pragmarretórica de Toulmin

Este pensador concuerda con Perelman en tanto, considera que la argumentación “no puede reducirse al simple esquema de un silogismo”³⁶ y propone una especie de lógica, que da cuenta de la argumentación no formal, puesto que se destaca que la reflexión crítica complementa la enseñanza de la lógica. En palabras de Díaz (2002):

Ante la imposibilidad de reducir los argumentos a dos premisas y una conclusión, Toulmin ha desarrollado un modelo con el que se describe la estructura de un argumento ideal. Para tal fin señala seis elementos íntimamente relacionados: 1) una conclusión (claim) que resume la posición que se defiende en el argumento, 2) los hechos específicos que evidencian esa conclusión (ground); 3) un principio aceptado que garantiza la conclusión (warrant); 4) una serie de inferencias (backing) que justifican la conclusión; 5) una modalidad (modality) que relativiza el alcance o validez de la conclusión; y 6) cuando sea el caso, una refutación (rebuttal) a los argumentos con los que se pretenda invalidar la conclusión³⁷.

Lo anterior deja entrever que la argumentación planteada por Toulmin es tanto una actividad lingüística como de pensamiento, caracterizada “por la dependencia de sus elementos, el previo consenso que deben tener los interlocutores sobre el campo que discuten, el funcionamiento del sentido común como una última garantía y la legitimación del argumento por la institución en que se inscribe”³⁸; es decir, dentro de este tipo de lógica informal se tiene en cuenta

35. DÍAZ, Álvaro. Argumentación escrita. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002, p. 14.

36. RAMÍREZ, Op. cit., p. 99.

37. DÍAZ, Op. cit., p. 14.

38. RAMÍREZ, Op. cit., p. 100.

al contexto comunicativo en el cual los interlocutores plantean sus argumentos para llegar a unos acuerdos básicos.

Lo dicho, comprendido desde el desarrollo de la CAE en el aula de clase, implica reconocer que niños y niñas están en capacidad de producir razones para dar cuenta de sus opiniones y que en el diario vivir, de manera asistemática, ellos y ellas argumentan, por eso es necesario orientar el proceso argumentativo desde la actividad escritural, para permitirles pensar y poner en juego su potencial para presentar sus puntos de vista y rebatir otros, lo cual hace de ellos pensadores críticos.

2.3. La teoría de la acción comunicativa de Habermas

Este enfoque retoma la idea de que el lenguaje está enmarcado en la vida social y, por tanto, su uso conlleva que las personas argumenten con la intención de lograr la emancipación de los sujetos; como tal, “a la teoría de la argumentación le compete la tarea de reconstruir las presuposiciones y condiciones pragmático-formales del comportamiento explícitamente racional”³⁹, con lo que se reconoce que la comunicación, y en ella la argumentación, da cuenta de la comprensión de la realidad para criticar aquellas posturas ideológicas que generan la inequidad social.

Dentro de esta teoría, se considera la racionalidad comunicativa para llegar a los consensos, en tanto “los diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista”⁴⁰ para lograr acuerdos enmarcados dentro de la cultura y la sociedad; según lo dicho, este autor comenta que un hablante racional es aquel que se hace entender cuando entabla un diálogo al menos con otro interlocutor, por lo que Habermas apela a una ética de la comunicación, a través de la cual “se trata de fundamentar la rectitud de las palabras y del valor significativo de las mismas”⁴¹, al hacer uso adecuado de la razón.

De esta manera, la comunicación y, por ende, la argumentación no se conciben como un hecho mecánico, sino “como un acontecimiento dinámico y adaptable”⁴², donde “las personas miden su racionalidad por el buen uso de los procesos de entendimiento”⁴³, lo que implica utilizar responsablemente la palabra para lograr la autonomía y criticar los planteamientos sociales que se establecen, a través de la memoria colectiva, como dogmas.

39. HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I. Segunda edición. España: Taurus, 2001, p. 16.

40. *Ibíd.*, p. 27.

41. RAMÍREZ, Op. cit., p. 105.

42. *Ibíd.*, p. 105.

43. HABERMAS, Op. cit., p. 32.

2.4. La argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot

Es una propuesta en la cual estos pensadores consideran que “la argumentación está inscrita en las mismas frases de la lengua”⁴⁴, lo que conlleva analizarla como vehículo comunicativo y no como “un conjunto de estructuras y reglas independientes de toda enunciación y contexto”⁴⁵. De esta manera, se corrobora que el aprendizaje del lenguaje, y en este caso de la CAE, debe ser dinámico, creativo, reflexivo y crítico, puesto que al limitar su estudio a las reglas gramaticales de manera sólo teórica y ajena a la realidad pierde sentido y trascendencia en el amplio mundo social de la comunicación, porque “las palabras están destinadas a dar una representación o una imagen de la realidad”⁴⁶ y con ellas se crean frases que contienen enunciados a través de los cuales se obtiene una información o descripción de la realidad.

Dicho de otra manera, y en términos de Ducrot (1988), “las palabras en sí mismas tienen un valor fundamentalmente argumentativo”⁴⁷ pues no sólo describen el mundo, sino que ayudan a elaborar una forma lógica de éste, de tal modo que, a través de la enunciación, “el lenguaje ordinario describe la realidad y hace de ella un debate entre los individuos”⁴⁸; así, en el diálogo natural, en las disertaciones diarias los sujetos plantean sus argumentos, lo que, a la luz de la actividad escolar, implica reconocer que diariamente los estudiantes argumentan, y que esta actividad lingüística se convierte en un insumo para ser aprovechado por parte de los maestros para hacer más significativo el aprendizaje del lenguaje escrito.

Según lo dicho, es conveniente aclarar la diferencia entre enunciado y frase, propuesta por Ducrot; para él “el enunciado es una realidad empírica, es aquello que las personas pueden observar cuando escuchan hablar a la gente; mientras que la frase es una entidad teórica, que sirve para explicar la infinidad de enunciados”⁴⁹; en otras palabras, el enunciado implica profundización y mayor comprensión por parte de las personas para la interpretación de los mensajes, mientras que las frases se mueven en el plano más literal; esta reflexión permite hacer evidente la preocupación de que en la escuela generalmente las clases no se centran en la comprensión minuciosa de los enunciados, por lo que la CAE está llamada a sopesar las carencias que presentan los estudiantes cuando ellos sólo leen bien pero literalmente y repiten, así sea con otras palabras, lo mismo que dicen las frases, mas no se realizan procesos adecuados para ir más allá de la literalidad que ofrecen los textos escritos.

44. RAMÍREZ, Op. cit., p. 108.

45. ANSCOMBRE, Jean-Claude & DUCROT, Oswald. La argumentación en la lengua. Segunda edición. Madrid, España: Gredos, 1998, p. 8.

46. *Ibíd.*, p. 9.

47. DUCROT, Oswald. Polifonía y argumentación. Cali: Universidad del Valle, 1988, p. 47.

48. *Ibíd.*, p. 30.

49. *Ibíd.*, p. 53.

2.5. La pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst

Estos autores declaran que “la argumentación es un tipo de actividad intelectual y social que sirve para justificar o refutar una opinión”⁵⁰; por esto, ellos basan su modelo argumentativo en la discusión, en la cual se requiere al menos de dos interlocutores que den vida a la comunicación y, por ende, a la argumentación; se basan en la teoría de los actos de habla propuesta por Austin, que les permite presentar un “ideal de razonabilidad crítico-racionalista”⁵¹ para que las personas incrementen la capacidad de entendimiento en procura de una convivencia mediada por el respeto, porque “aprender a argumentar no sólo permite mejorar las habilidades intelectuales de análisis o mejorar las interacciones con las demás personas y la capacidad de reflexionar, también sirve de base y le otorga sentido a la participación ciudadana”⁵²; de esta manera, hacer uso de la argumentación implica aprender a utilizar adecuadamente el lenguaje, no únicamente para la comunicación eficaz, sino para tomar partido en las decisiones que afecten a una determinada comunidad, tener la capacidad para trabajar en equipo, para escuchar y ser escuchado y, en esta medida, valorar la voz ajena para llegar a acuerdos.

Dentro de este enfoque, se tiene en cuenta que las diferencias de opinión se resuelven siempre y cuando se maneje una buena discusión crítica, por lo que se asume el tratamiento de las falacias “como obstáculos a la resolución de una disputa, como problemas de comunicación y no simplemente como errores de razonamiento”⁵³; esto es, asumir el lenguaje en acción, para “reconocer a la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano”⁵⁴, pues no es factible razonar con argumentos alejados de la vida diaria y olvidar el contexto que encierra al acto comunicativo.

3. LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA

Desarrollar procesos argumentativos es una necesidad social enmarcada dentro de la comunicación; por esta razón, en las aulas de clase los profesores están llamados a realizar acciones pedagógicas encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, concepción que se apoya en los fundamentos filosóficos expresados en los Lineamientos curriculares y en los Estándares propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los cuales permiten articular los aportes teóricos para el desarrollo de la CAE.

50. RAMÍREZ, Op. cit., p. 115.

51. VAN EEMEREN, Frans & GROOTENDORST, Rod. Argumentación, comunicación y falacias. Chile: Universidad Católica de Chile, 1992, p. 7.

52. *Ibíd.*, p. 9.

53. RAMÍREZ, Op. cit., p. 116.

54. VAN EEMEREN, & GROOTENDORST, Op. cit., p. 24.

Según lo dicho, los Lineamientos curriculares cuentan con un soporte teórico que reúne reflexiones de los pensadores mexicanos Alfonso Reyes (1889-1959) y Juan José Arreola (1918-2001), del argentino Ernesto Sábato (1911-2011) y el español José Ortega y Gasset (1883-1955), quienes, a través de sus discursos, hacen un reiterativo llamado de atención a la escuela y a los maestros, para motivar a los estudiantes en el arte de la argumentación escrita desde la práctica continua, más que desde la enseñanza teórica.

Para Alfonso Reyes, la escritura es una actividad intrínseca por los procesos mentales que el sujeto desarrolla para producir un texto, así como “extrínseca, en tanto se moviliza entre voces de adentro y voces que provienen de afuera: este movimiento se acentúa mucho más en la evaluación y corrección, actividades en las que se añade, se quita o se intercambia en el movimiento paradigmático de la escritura”⁵⁵. Así, se hace evidente la necesidad de la reescritura, de esa capacidad para elaborar los primeros borradores, hasta lograr el producto final, cosa que generalmente no es visible en el desarrollo de las clases, puesto que a la primera versión de un texto escrito, se señalan errores, incoherencias, faltas de ortografía y se otorga una nota, muchas veces desmotivante para los estudiantes, lo cual causa frustración y los cohibe para expresarse por escrito.

En este sentido, Reyes opina: “la lengua se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos”⁵⁶. Según lo dicho, la práctica de la lengua permite su comprensión y el manejo adecuado de sus recursos, lo que recrea Reyes con la siguiente analogía: “los libros de recetas no hacen a los buenos cocineros, sino sólo la continua práctica en el fogón; quédense los recetarios como guías y referencias, y multiplíquense las composiciones orales y escritas, las charlas y las discusiones sobre las cosas vivas que se ofrezcan a mano”⁵⁷. En consecuencia, los libros de texto se asumen como referentes para el desarrollo de las clases y no como el único recurso en el cual reposa todo el proceso E/A, con temas muchas veces ajenos a la realidad de los estudiantes y, por tanto, carentes de interés y significado para ellos.

Frente a esto, Arreola señala cuan importante es superar la repetición de contenidos vacíos que, en términos generales, no generan conocimiento, lo que llama “la memoria adiestrada”⁵⁸; más bien, extiende la invitación a las preguntas, como un primer paso para hacer más comunicativas las clases; él reseña que

55. REYES, Alfonso. Una escuela para la formación del ciudadano. En: Ministerio de Educación Nacional (MEN): Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998 (pp. 5-9), p. 7.

56. REYES, Op. cit., p. 8.

57. *Ibíd.*, p. 9.

58. ARREOLA, Juan José. Por una educación con vocación autodidacta. En: Ministerio de Educación Nacional (MEN): Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá - Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998. (pp. 9-10), p. 10.

“todo individuo está potencialmente en capacidad de penetrar en los universos complejos del conocimiento, si tiene la voluntad libre para indagar y descubrir”⁵⁹, lo que se complementa con las palabras de Ernesto Sábato: “menos información y más espíritu crítico en la escuela”⁶⁰, con lo cual el escritor critica de entrada la monotonía en las clases; Sábato propone el trabajo en equipo como una estrategia eficaz que promueve la colaboración y el pensamiento crítico: “el trabajo colectivo favorece el desarrollo de la persona; sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías, promueve la solidaridad por el bien común”⁶¹. Con estos planteamientos, el maestro cuenta con las orientaciones necesarias para repensar continuamente la forma cómo desarrolla sus clases y, desde allí, elegir las mejores opciones que, de acuerdo al contexto, permitan aproximar a los estudiantes al conocimiento y uso de la lengua escrita, así como al desarrollo de la CAE.

De lo que dice Ortega y Gasset, es válido resaltar que “lo que se enseña no es la ciencia, sino la necesidad de ella, y este enseñar no puede ser más que una provocación, un desafío que conduce hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber”⁶²; al dejar progresivamente la pasividad en el aula de clase, el mismo deseo de saber da paso a procesos mentales más complejos, los cuales se manifiestan en los modos de enseñar y aprender a través de la pregunta y la indagación. En este orden, estos escritores consideran que la actividad escritural y la argumentación forman parte de un proceso complejo “en el que se configura un mundo y entran en juego saberes, competencias e intereses”⁶³, para lo cual, el trabajo en el aula está llamado a generar espacios en los que actos comunicativos propendan por la criticidad y el desarrollo de la autonomía.

Por otra parte, los Estándares básicos de competencias en lenguaje conciben la necesidad de formar un sujeto “competente lingüísticamente [...] para crear un mundo de significados”⁶⁴; según esto, el lenguaje “posee un valor subjetivo porque se convierte en una herramienta cognitiva [...], que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda, y ofrecer una concep-

59. *Ibíd.*, p. 10.

60. SÁBATO, Ernesto. Menos información y más espíritu crítico en la escuela. En: Ministerio de Educación Nacional (MEN): Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá - Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998 (pp. 10-12), p. 10.

61. *Ibíd.*, p. 12.

62. ORTEGA Y GASSET, José. Cómo el estudiante deja de ser estudiante. En: Ministerio de Educación Nacional (MEN): Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998 (pp. 12-13), p. 13.

63. Ministerio de Educación Nacional (MEN): Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27.

64. Ministerio de Educación Nacional. (MEN). Documento No. 3. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, 2006, p. 18.

tualización por medio de diversos sistemas simbólicos”⁶⁵; uno de esos sistemas es la escritura, por medio de la que se exteriorizan las ideas y conceptos que el ser humano asimila y comprende al interactuar con el mundo que lo rodea.

“También tiene un valor social, porque a través del lenguaje se establece la interacción grupal para intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos...”⁶⁶; desde esta perspectiva social, el lenguaje y, por ende, la escritura y la argumentación, adquieren relevancia por estar vinculados en los actos de comunicación. Según esto, la actividad lingüística se compone de los procesos de comprensión y producción, “la primera relacionada con la reconstrucción del significado y la segunda con la generación del mismo; en las que convergen actividades cognitivas básicas, como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación”⁶⁷, que, en su conjunto, promueven el pensamiento crítico en los estudiantes para indagar más allá de las explicaciones de la clase.

De acuerdo con esto, son seis las dimensiones que pretende enriquecer la implementación de los Estándares: “la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de sentimientos, el ejercicio de la ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia”⁶⁸, que en conjunto, a través de la argumentación escrita, hacen más efectivos los actos comunicativos y, por tanto, no sólo mejoran los desempeños académicos, sino la vida social de los estudiantes, puesto que, además de adquirir las capacidades necesarias para producir textos escritos, con las implicaciones lingüísticas y estéticas que esto requiere, coadyuvan a fomentar la convivencia, la autonomía y la capacidad para pensar y solucionar los problemas que se presentan en el contexto cotidiano.

4. ORIENTACIONES DE LA DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA

Para que un saber adquiriera la importancia necesaria requiere por parte del maestro una fundamentación epistemológica que permita orientar satisfactoriamente el proceso de E/A en el aula. Por esto, a lo largo del siglo XX “surgen propuestas innovadoras tales como el constructivismo [...], en el cual se destaca el papel comunicativo del profesor y del estudiante”⁶⁹, de manera que el lenguaje encuentra más espacio en el marco dialógico de las interacciones humanas.

65. *Ibíd.*, pp. 18-19.

66. *Ibíd.*, p. 19.

67. *Ibíd.*, p. 21.

68. *Ibíd.*, pp. 21- 23.

69. RAMÍREZ, Roberto. *Didáctica de la lengua y de la argumentación escrita*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universitaria - Universidad de Nariño, 2010, p. 95.

Ramírez (2010) distingue “el constructivismo social y el funcional”⁷⁰, los cuales determinan los enfoques que adquiere el aprendizaje del lenguaje; en el primero, se destaca su dimensión sociocultural y, en el segundo, se reconoce que los niños tienen la oportunidad de desarrollar procesos lectores y escritores desde temprana edad, lo que determina en gran medida el desarrollo de las actividades escolares, porque se respeta la humanidad de los estudiantes, con sus dificultades, limitaciones y potencialidades que, en conjunto, se convierten en oportunidades de aprendizaje en tanto ellos establecen metas educativas en el aula respecto a la apropiación y manejo de la lengua escrita, que les permita a la postre desarrollar la CAE.

Para esto, el maestro debe tener claro que “la producción escrita es un complejo proceso de construcción de sentido, que exige la coordinación de diversas acciones, informaciones, índices o niveles textuales; es una compleja actividad cognitiva, donde además intervienen la afectividad y las relaciones sociales y culturales del sujeto”⁷¹, con lo que se supera la noción instrumentalista del aprendizaje de la palabra escrita, en tanto ésta se establece en el contexto comunicativo en el cual los estudiantes participan de manera activa.

Lo dicho se convierte en una invitación para que el maestro, en tanto dinamizador de los procesos de E/A, tenga claridad sobre la utilidad de la palabra escrita en la vida social de los estudiantes; para ello, Emilia Ferreiro (2003) comparte esta reflexión, que complementa lo manifestado hasta el momento, acerca de la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza relacionadas con el fomento de la escritura y, en este caso, el desarrollo de argumentación:

Es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se representa este objeto en el contexto escolar. Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que sólo se puede obtener de la boca de esos otros, sin ser nunca partícipe en la construcción del conocimiento. Hay prácticas que llevan a pensar que “lo que hay que conocer” está dado de una vez por todas como un conjunto cerrado, sagrado e inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Hay prácticas que llevan a que el niño quede fuera del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los “por qué” y a los “para qué”, ya que ni siquiera se atreve a formularlos en voz alta⁷².

70. *Ibíd.*, p. 95.

71. PARRA, Alcides. *La lectoescritura como goce literario*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001, p. 13.

72. FERREIRO, Emilia. *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*. En: FERREIRO, Emilia. *Los niños piensan sobre la escritura. Alfabetización teoría y práctica*. CD Room (pp. 1-17). Argentina: Editores Siglo XXI, 2003, p. 11.

Esto corrobora la urgencia de que en manos del maestro está realizar una transformación de las prácticas de enseñanza para que los estudiantes encuentren espacios de diálogo, disertación y confrontación de ideas, que luego sean pretextos para realizar actividades escriturales que promuevan la CAE; aunque, generalmente, los escolares esperan que sea su maestro quien diga qué hacer, cómo hacerlo y para qué, ellos están en capacidad de proponer y rebatir algunas de las acciones docentes que por tradición se han impuesto.

Desde esta perspectiva, la didáctica asume “la escritura tanto como proceso y como producto”⁷³, a pesar de que desde la enseñanza tradicional se prioriza el producto de la escritura; el maestro debe valorar el proceso en el cual los estudiantes aprenden no sólo los conocimientos propios del lenguaje escrito, sino a hacer uso de ellos para la producción textual y, por ende, para argumentar, en tanto el texto escrito “requiere de habilidades cognitivas como la reflexión, la evaluación y el análisis; puesto que el producto siempre admite mejoras, reestructuraciones, nuevas visiones, la inclusión o exclusión de puntos de vista diferentes, etc.”⁷⁴; con esto se corrobora que el maestro debe considerar las acciones que conlleven la consolidación del texto escrito y no sólo su primera versión que, por lo general, presenta inconsistencias que le hacen perder su peso argumentativo.

De esta manera, cuando los estudiantes saben que su maestro les da la oportunidad de revisar el escrito y la confianza para preguntarle cuando presenten dudas, la escritura se convierte en una actividad placentera, que se aleja de la sanción y las malas calificaciones, puesto que los errores cometidos por los estudiantes se convierten en oportunidades para plantear clases más significativas acordes a sus necesidades, intereses e inquietudes. Así, “la didáctica de la lengua escrita y de la argumentación”⁷⁵ destaca la diferencia entre “escribir y dibujar letras”⁷⁶, lo primero entendido como un acto humano, complejo y social, y lo segundo ligado a la copia muchas veces sin sentido de los textos; por esto, la didáctica ha de tener en cuenta los procesos de significación que realicen los estudiantes a través de la escritura.

Esto lleva a que el profesor deje de ser un juez y se convierta en un orientador de las actividades escriturales; un sujeto capaz de comprender los errores y las limitaciones que todo ser humano (incluido él, por cierto) tiene para escribir y que debe superar con la práctica. Además, el tiempo que se dedique a la escritura no debe reducirse a las clases de lenguaje; es necesario que, como actividad

73. RAMÍREZ, Op. cit., p. 113.

74. *Ibíd.*, p. 122.

75. *Ibíd.*, p. 9.

76. FERREIRO, Op. cit., p. 12.

transversal, forme parte de la vida estudiantil y social, por lo que los estudiantes deben contar con los espacios necesarios en los cuales se haga evidente el uso de la palabra escrita con intenciones comunicativas.

5. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA

Los géneros discursivos “se convierten en herramientas para la escritura y la lectura”⁷⁷, que configuran un tipo de enunciado y permiten manifestar opiniones e ideas dentro de una sociedad; a través de ellos la argumentación se fomenta con el fin de desarrollar la capacidad crítica de los sujetos para transformar la realidad, persuadir a un público en particular y rebatir ideologías muchas veces impuestas. Abordarlos al interior de la escuela posibilita el desarrollo de una lectura y una escritura basadas en la reflexión sobre los fenómenos que hacen parte de la vida cotidiana de las comunidades.

Según lo planteado, se considera que los géneros discursivos “son especies de esquemas modélicos que orientan la construcción de formas típicas de enunciados donde se dibujan y se muestran simulacros del mundo relacionados con los grandes dominios de la actividad humana”⁷⁸, por lo que cada género contempla una superestructura, en palabras de Van Dijk, que da cuenta de la manera cómo se presenta la información a la opinión pública; es decir, “se establece una interrelación entre los géneros con sus métodos y formas de organización y el mundo”⁷⁹, lo que conlleva pensar en la trascendencia que tienen los géneros discursivos en el marco comunicativo y social, y cómo se asume su comprensión y puesta en práctica en el aula de clase para que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para comprender la información que el mundo socio-cultural, político, económico, religioso y científico les brinda.

De acuerdo con Ramírez (2010), en la vida diaria los estudiantes argumentan y defienden sus ideas en los diálogos que entablan entre pares o con las personas que a ellos los rodean; por tanto, es deber de la escuela aprovechar todo el bagaje cultural y de conocimientos de los estudiantes para el desarrollo de la CAE de manera sistemática al integrar el aprendizaje formal de la lengua escrita con sus implicaciones teóricas a través de los diferentes géneros discursivos que promueven la argumentación. Según lo anterior, en la investigación desarrollada en el CEM La Caldera, se abordan el artículo de opinión y la publicidad como las manifestaciones discursivas más acordes a la edad escolar*, que dan cuenta del

77. RAMÍREZ, Op. cit., p. 161.

78. MARTÍNEZ, Op. cit., p. 14.

79. *Ibíd.*, p. 14.

* Se tiene en cuenta que los niños en su mayoría se encuentran entre los 10 y 12 años de edad, salvo algunos casos excepcionales, porque debido a condiciones de desplazamiento hay estudiantes entre 13 y 14 años.

desarrollo de la argumentación, en tanto los niños y las niñas tienen un contacto más directo con este tipo de textos a través de campañas comerciales, y la existencia de revistas y periódicos en la escuela.

5.1 El artículo de opinión

Se define como “la argumentación periodística de ideas suscitadas a propósito de hechos que son de interés social, en el que se valora e interpreta un hecho noticioso de especial trascendencia o importancia relevante”⁸⁰; en este tipo de texto, quien escribe expresa su punto de vista respecto a los acontecimientos que ocurren en una comunidad, a una persona en particular o en un contexto (religioso, político, deportivo, natural...); el lenguaje que se emplea es ameno y el interés del escritor es captar la atención de los posibles lectores, para que ellos saquen sus propias conclusiones y asuman un punto de vista crítico respecto a lo manifestado a través del escrito.

La estructura básica de este género discursivo es “una introducción, para orientar y presentar un panorama del acontecimiento que busca persuadir al lector; el desarrollo de la misma, que permite al escritor defender su opinión a través de razonamientos, y la conclusión”⁸¹. En consecuencia, contrario a lo que se piensa, la opinión “no es producto de la improvisación; por el contrario, es el fruto del discernimiento, de la confrontación ideológica interna, de las inferencias y del análisis de posibles contra argumentos que pueda provocar la misma”⁸²; por tanto, generar momentos en el aula para que los estudiantes opinen se convierte en una necesidad para promover la CAE, porque ellos tienen la libertad para organizar su texto y plantear argumentos respecto a diferentes temas y acontecimientos de la vida cotidiana.

Con lo anterior, se hace evidente que la estructura del artículo de opinión requiere de rigurosidad; no basta con escribir ideas, sino que es necesario recurrir a pruebas o fuentes que permitan corroborar aquello que el autor del texto desea opinar; también se vislumbra como una necesidad que los estudiantes se apropien de su lenguaje; es decir, del idioma y de los recursos que ofrece para lograr textos escritos argumentativos que generen impacto en la comunidad y que, además, los comprenda la mayoría de personas a quienes se pudiesen dirigir los mensajes. Por otra parte, un mismo tema puede ser abordado desde diferentes perspectivas, ya sean “filosóficas o científicas”⁸³, y esto hace que se propicie la interdisciplinariedad para que los estudiantes comprendan que abordar el

80. RAMÍREZ, Op. cit., p. 163.

81. *Ibíd.*, p. 163.

82. RAMÍREZ (2010), Op. cit., p. 193.

83. GONZÁLEZ, Elena, *et al.* El artículo y la columna. España: Publicaciones Mediascopio, 2009. p. 16.

conocimiento implica reconocer la complejidad de los fenómenos que invitan a la reflexión crítica sobre la realidad.

Promover la escritura del artículo de opinión supera la idea tradicional de copiar acríticamente contenidos relacionados con temas de la cotidianidad; cuando los estudiantes aprenden a redactar claramente sus opiniones, progresivamente adquieren “mayor rigor para exponer sus ideas”⁸⁴, de modo que, cuando se escribe en esta modalidad, se hace una “evaluación de las circunstancias en las que se han producido los hechos y se expresan juicios sobre los motivos y sobre las consecuencias que pueden derivar de ellas”⁸⁵; por otra parte, fomentar este género discursivo en el aula implica que los estudiantes aprendan a manejar un lenguaje fluido y natural, para que los mensajes pueda entenderlos fácilmente el lector.

Además de lo dicho, al escribir artículos de opinión, los estudiantes adquieren experiencia y práctica para luego elaborar ensayos sobre diversos temas, haciendo uso del pensamiento crítico, reflejado a través de la escritura; con estas consideraciones, al tener en cuenta el grado de escolaridad y la edad de los aprendices (que oscila entre los 10 y 14 años), es pertinente reconocer la “génesis del pensamiento humano”⁸⁶, aporte que encuentra relación con la importancia de explorar los géneros discursivos propuestos para la producción textual escrita, puesto que los estudiantes, en las edades señaladas anteriormente, **desarrollan el pensamiento conceptual y el pensamiento formal respectivamente**, cada uno con sus características particulares:

Para el pensamiento conceptual, que oscila entre los 7 y 11 años, los instrumentos de conocimiento son los conceptos, y los productos son las proposiciones [...]; mientras que para el pensamiento formal, entre los 12 y 15 años, las proposiciones son tomadas como punto de partida, como ladrillos con los cuales es factible armar cadenas de razonamientos, gracias al uso de nexos lógicos⁸⁷.

En consecuencia, la escritura de artículos de opinión, y posteriormente de ensayos, adquiere más sentido dentro de la práctica escritural, porque permite que los estudiantes desarrollen planes de producción textual, exploren diferentes alternativas respecto a la composición del texto escrito, tengan claridad sobre los objetivos que desean alcanzar con la escritura y adquieran conciencia del uso adecuado de los recursos de la lengua escrita, en tanto el texto, al ser

84. RAMÍREZ, Op. cit., p. 164.

85. GONZÁLEZ, et al., Op. cit., p. 10.

86. De ZUBIRÍA, Miguel. Pensamiento y aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994, p. 147.

87. *Ibíd.*, pp. 124, 126.

publicado o socializado, busca capturar la atención e incidir en el interlocutor o en el lector; de esta manera, hacen uso de la razón para dar cuenta, a través de la palabra escrita, de acontecimientos o conocimientos que requieren de la capacidad crítica para comprender cómo afectan en la vida personal y colectiva, enmarcada en un entorno físico y cultural.

5.2. La publicidad

Aunque este género discursivo se emplea para las actividades comerciales y de consumo masivo, se convierte en una herramienta valiosa si se fomentan dentro del aula de clase espacios para el análisis y la creación publicitaria, en los cuales los estudiantes jueguen con las palabras para escribir de manera argumentada. Se plantea el juego debido a que en él es factible explorar diferentes formas de presentar un mensaje, aunque éste se ajuste al manejo de reglas gramaticales; no obstante, la publicidad, por estar ligada al desarrollo creativo, conlleva la combinación de formas, dibujos, fotos y pintura con la palabra escrita, para lograr la persuasión en el colectivo social por medio de los mensajes icónico-verbales, porque el objetivo de este género discursivo es “persuadir al destinatario para que adquiera un producto, un servicio, genere un imaginario en torno a una marca o modifique su comportamiento”⁸⁸.

Por otra parte, también se destaca la publicidad institucional relacionada con el desarrollo de campañas; ejemplo son los afiches que muchas veces se encuentran en las diferentes instituciones para captar la atención de los lectores e involucrarlos como interlocutores activos y lograr su adhesión a diferentes actividades y grupos sociales, tipo de publicidad que tiene un mensaje implícito entre las líneas de las frases que conforman el texto y generalmente se complementa con la imagen, para dar soporte a las palabras que conforman este corto pero sustancioso discurso.

Según lo dicho, “la publicidad es un ejemplo de discurso orientado exclusivamente a la persuasión y caracterizado por la práctica sistemática del enmascaramiento”⁸⁹, porque quien practica la publicidad adquiere la habilidad para persuadir a través de textos generalmente aceptados por la comunidad, a pesar de que la gente del común no desarrolle elevados niveles de pensamiento para procesar y, por ende, criticar la información.

En otras palabras, todo anuncio publicitario “contiene una proposición concreta”⁹⁰ que da cuenta del mensaje global del texto y le permite al interlocutor desarrollar procesos inferenciales para develar la intención del mensaje

88. REY, Juan. Sobre la reason why, los topoi y la argumentación. En: *Pensar la publicidad*. Volumen III, No. 2, Sevilla-España (2009); pp 89-108. p. 94.

89. KERBRAT, Catherine. La argumentación en la publicidad. En: *Escritos*, (pp 291-326). 1998, p. 291.

90. REY, Op. cit., p. 99.

y de quienes lo plantean, porque a través de la publicidad se “explota el primer sentido del significante cuando en realidad es un segundo sentido, totalmente separado del primero”⁹¹, lo que implica que en aula, si se aborda el análisis y la creación de los mensajes publicitarios, los niños y niñas aprenden no sólo a leer literalmente sino críticamente los textos, en tanto obedecen a “la confección y planificación de los mensajes en busca de que resulten efectivos en el sector social al que van dirigidos”⁹². De esta manera, al analizar y crear mensajes publicitarios, se tiene en cuenta a los interlocutores, pues la relación dialógica que se suscita es porque se intenta exponer un punto de vista particular respecto a un objeto o situación para lograr la adhesión de la colectividad a través de la persuasión.

CONCLUSIONES

Al reflexionar en torno al marco epistemológico que sustenta la CAE en el aula, se concluye que:

- Desarrollar la CAE implica reconocer que los estudiantes son sujetos pensantes, capaces de plantear sus puntos de vista en un principio, de manera asistemática. Y es deber del maestro promover la argumentación como un proceso riguroso con el uso de la razón, sin olvidar los saberes previos que ellos y ellas traen del contacto con la sociedad y el contexto.
- Las ciencias del lenguaje y la comunicación, la teoría de la argumentación, la didáctica de la lengua escrita y los géneros discursivos, contribuyen para estructurar prácticas pedagógicas enmarcadas en la comunicación, que consideren a la palabra escrita como una necesidad social y no como un saber teórico que los estudiantes deben dominar, alejado de situaciones comunicativas reales.
- Los géneros discursivos del artículo de opinión (posteriormente, la escritura de ensayos) y la publicidad coadyuvan para que, en clase, los estudiantes planteen planes de producción textual, en los cuales accedan al conocimiento, lo comprendan, busquen fuentes de información para sustentar sus ideas, escriban y reescriban el texto, con el fin de valorar la escritura como proceso y producto.
- La argumentación escrita, entendida como competencia, permite que los escolares desarrollen habilidades de pensamiento que superan la tradicional diada codificación-descodificación, para dar espacio a procesos de pensamiento superior, como el análisis, la síntesis, la inferencia, la comparación, el planteamiento de hipótesis, entre otros, que dan cuenta del desarrollo del pensamiento crítico.

91. KERBRAT, Op. cit., p. 303.

92. FAZIO, María Eugenia. Pragmática y argumentación en el discurso publicitario. En: *Pensar la publicidad*. Volumen II, No. 2, (2008); p. 18.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude & DUCROT, Oswald. La argumentación en la lengua. Segunda edición. Madrid, España: Gredos, 1998.

ARISTÓTELES. Retórica. Traducción de Quintín Racionero. España: Gredos, 1990.

ARREOLA, Juan José (1918-2001). Por una educación con vocación autodidacta. En: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

BEUCHOT, Mauricio. Historia de la filosofía del lenguaje. México: Fondo de cultura económica, 2005.

COBLEY, Paul & JANSZ, Litza. Semiótica para principiantes. Buenos Aires, Argentina: Era naciente, 2004.

COLE, Michael; GRIFIN, Peg & NEWMAN, Denis. La zona de construcción del conocimiento: trabajando por el cambio cognitivo en educación. Tercera edición. Traducción de Pablo Manzano. Título original de la obra: The construction Zone: working for cognitive change un school. Madrid, España: Ediciones Morata, 1989.

De ZUBIRÍA, Miguel. Pensamiento y aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.

DÍAZ, Álvaro. Argumentación escrita. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México: Siglo Veintiuno Editores, 1991.

DUCROT, Oswald. Polifonía y argumentación. Cali: Universidad del Valle, 1988.

ECO, Umberto. La estructura ausente. Tercera edición. Barcelona, España: Lumen, 1986.

ESCANDEL, María Victoria. La pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras. En J. BARRIO, La pragmática en la enseñanza (pp. 5-17). España: Editorial Universitaria "San Clemente de Ojrid", 2010.

FAZIO, María Eugenia. Pragmática y argumentación en el discurso publicitario. En: Pensar la publicidad. Volumen II, No. 2, (pp. 15-36), 2008.

FERREIRO, Emilia. La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En: FERREIRO, Emilia. Los niños piensan sobre la escritura. Alfabetización, teoría y práctica. CD Rom (pp. 1-17). Argentina: Editores Siglo XXI, 2003.

FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI Editores, 2007.

GAINZA, Gastón. Pespuntos semióticos II. En: CÁCERES, Manuel, Entretexos - Revista electrónica semestral de estudios semióticos de la cultura (pp. 11 - 30). Granada - España: Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lingüística General y Teorías de la Literatura, Universidad de Granada, 2009-2010.

GONZÁLEZ, Elena, *et al.* El artículo y la columna. España: Publicaciones Mediascopio, 2009.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I. Segunda edición. España: Taurus, 2001.

KERBRAT, Catherine. La argumentación en la publicidad. En: Escritos (pp. 291-326), 1998

MARTÍNEZ, María Cristina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Segunda edición - Cátedra Unesco. Cali, Colombia: Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, 2001.

MARTÍNEZ, María Cristina. Estrategias de lectura y escritura de textos, perspectivas teóricas y talleres - Cátedra Unesco. Cali, Colombia: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, 2002.

MARTÍNEZ, María Cristina, *et al.* Discurso y aprendizaje - Cátedra Unesco. Cali, Colombia: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, 2004.

MARTÍNEZ, María Cristina. La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso - Cátedra Unesco. Cali, Colombia: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, 2005.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Documento No. 3. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, 2006.

NOGUEIRA da SILVA, Antonio. Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso. En: Revista de divulgación científica en lengua portuguesa, Disponible en internet: www.letramagna.com, 2010. Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2012.

ORTEGA Y GASSET, José (1883-1955). Cómo el estudiante deja de ser estudiante. En: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

PARRA, Alcides. La lectoescritura como goce literario. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

PLANTIN, Christian. La argumentación. Barcelona, España: Ariel, 2001.

RAMÍREZ, Roberto. Breve historia y perspectivas de la argumentación. Segunda Edición. San Juan de Pasto, Colombia: Centro de Publicaciones Universidad de Nariño, 2012.

_____. Didáctica de la lengua y de la argumentación escrita. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2010.

_____. La competencia argumentativa en estudiantes colombianos de sexto grado de educación básica - Tesis doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid, 2004.

REY, Juan. Sobre la reason why, los topoi y la argumentación. En: Pensar la publicidad. Volumen III, No. 2, Sevilla-España, 2009.

REYES, Alfonso (1889-1959). Una escuela para la formación del ciudadano. En: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

SÁBATO, Ernesto (1911-2011). Menos información y más espíritu crítico en la escuela. En: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Serie Lineamientos curriculares para el área de lenguaje. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

SERRANO, Sebastia. La semiótica, una introducción a la teoría de los signos. Barcelona, España: Montesinos Editor, 1992.

SOSA, Néida. El estatuto científico de la semiótica. En: Revista de la facultad (2006).

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. Décima edición. México: Siglo XXI Editores, 1996.

_____. La ciencia del texto. Tercera Edición. Barcelona, España: Paidós, 1992.

VAN EEMEREN, Frans & GROOTENDORST, Rod. Argumentación, comunicación y falacias. Chile: Universidad Católica de Chile, 1992.

VÁSQUEZ, Fernando. La cultura como texto. Bogotá, Colombia: Javegraf, 2004.

YUS, Francisco. Cooperación y relevancia - Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2005.