



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**La argumentación oral como práctica cotidiana. Propuesta
fundamentada en el modelo de discusión crítica de la teoría
pragmadialéctica para promoverla en la educación media**

Cristina Rivera Contreras

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada
El Carmen de Viboral, Colombia

2020

La argumentación oral como práctica cotidiana. Propuesta fundamentada en el modelo de discusión crítica de la teoría pragmadialéctica para promoverla en la educación media

CRISTINA RIVERA CONTRERAS

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de: Magíster en Educación

Asesoras

María Elicenia Monsalve Upegui

Mg. En educación

Luz Adriana Restrepo Calderón

Mg. En Educación

Línea de Investigación: Enseñanza de la lengua y la literatura

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

El Carmen de Viboral, Colombia

2020

Agradecimientos

Este proceso académico estuvo lleno de retos, esfuerzos y grandes sacrificios, fue un largo y difícil caminar, que hoy representa una de mis mayores satisfacciones en la vida.

Pienso en el poema de Mario Benetti, que hoy parafraseo, porque simboliza mi inspiración y luz para culminar este ciclo: “lento, pero viene lento, el futuro real, el mismo que inventamos nosotros y el azar” cada vez más yo y menos el azar.

Expreso mi gratitud a:

- Mi asesora María Elicenia Monsalve Upegui, por su sabiduría, paciencia e inteligencia durante todo este proceso. Gracias, maestra, por ser un ejemplo de calidez, responsabilidad y entrega, su nombre ha quedado escrito con letras doradas en mi historia por el impacto positivo que dejas con tu excelente acompañamiento.
- A mi asesora Luz Adriana Restrepo Calderón, por asumir el reto de acompañarme al final y hacerlo de forma clara, responsable y precisa. Gracias por el apoyo y compromiso.
- Al grupo de investigación en Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y el Deporte (GRICAFDE) de la Universidad de Antioquia, por su estímulo académico bajo el rol de estudiante investigadora. Gracias por todo el apoyo otorgado para hacer posible este sueño.
- A mi madre Ligia Contreras, porque su amor es el bastón que me da la fuerza y sus palabras la voz de aliento que me levantan cada vez que me siento rendir.
- Al colegio Santa Bertilla Boscardín por apoyar mi labor como docente y brindarme la posibilidad de investigar en el aula.
- A mis estudiantes del grado 10° A del colegio Santa Bertilla Boscardín, por la apertura, disposición y cooperación durante el proceso investigativo.
- A mis seres más cercanos por su apoyo incondicional, por creer en mí, por sus elogios y acompañamiento.

Muchas gracias

Contenido

	Pág.
Resumen.....	8
Abstract.....	11
Introducción	12
Capítulo 1.....	14
Antecedentes del Problema.....	14
La Argumentación en la Educación Básica Primaria.....	15
La Argumentación en la Educación Secundaria y Media.....	18
Investigación el Aula desde el Enfoque Pragmadialéctico	20
Planteamiento Del Problema.....	27
Objetivo General	31
Objetivos Específicos.....	31
Capítulo 2.....	33
Referentes Teóricos y Conceptuales.....	33
Algunas Perspectivas Teóricas sobre el Concepto de Argumentación	33
La Argumentación, un Breve Recorrido Histórico	33
El Papel de los Sofistas	34
Los aportes de Aristóteles	37
La argumentación en el siglo XX.....	38
Toulmin: un modelo para la descripción de la argumentación.....	39
Olbrechts y– Tyteca: Hacia una “nueva retórica”	42
La Argumentación desde la Teoría Pragmadialéctica.....	49
Etapas de la discusión crítica y sus actos de habla	55
Las reglas para el desarrollo de una discusión crítica	62

La argumentación oral y su función social en la escuela	69
Las secuencias didácticas un medio para promover la argumentación oral en la escuela	73
Capítulo 3.....	78
Ruta Metodológica.....	78
Paradigma Investigativo	78
Técnicas o estrategias de investigación.	79
Conceptualización de los instrumentos.	81
Objetivo específico 1.	81
Objetivo específico 2.	82
Observación Participante.....	87
Diario de Campo.....	88
Objetivo específico 3	89
Población Participante.....	96
Consideraciones Éticas.....	97
Capítulo 4.....	98
Presentación y Análisis de los Resultados	98
Fase uno:descripción la etapa de exploración e implementación de la secuencia didáctica	98
Fase dos: Caracterización y análisis de los actos de habla producidos por los estudiantes a la luz del modelo de discusión crítica propuesto desde la teoría pragmadialéctica.	104
Pasos pragmáticos en las argumentaciones orales de los estudiantes	104
El lugar de los argumentadores orales y la ausencia de protagonista y antagonista	117
La pregunta como limitante para la discusión.....	121
La brevedad, la anécdota y la redundancia, como limitantes para la discusión crítica.....	124
La ausencia de conclusiones en la discusión.....	129
La argumentación oral mediada por situaciones cotidianas viralizados en redes sociales	130
Capítulo 5.....	135

Propuesta para la Enseñanza de la Argumentación Oral en la Educación Media	135
El rol del maestro en la enseñanza de la argumentación oral desde el modelo de discusión crítica.....	136
La selección de situaciones comunicativas de la cotidianidad.....	137
Orientaciones para promover la argumentación oral en la educación media.....	139
Ubicar un enfoque teórico para abordar la argumentación y hablar sobre argumentación con los estudiantes.....	140
Mostrar y analizar con los estudiantes situaciones de interacción argumentativas reales...	142
Procurar el seguimiento propuestas por etapas para el desarrollo de los ejercicios de argumentación oral	143
Enseñar a los estudiantes a ser protagonistas o antagonistas en la discusión.....	145
Mostrar al estudiante que existen unas etapas y unos actos de habla para superar una diferencia de opinión	147
Conducir las discusiones de los estudiantes, desde el cumplimiento de algunas reglas de procedimiento de discusión pragmadialéctica.....	149
Hacer de las situaciones comunicativas cotidianas un propósito de conversación para promover la argumentación oral con los estudiantes.....	150
Conclusiones.....	151
Recomendaciones y limitaciones.....	154
Referencias.....	155
Anexos	162

Lista de Tablas

	Pág
Tabla 1. Esquemas de enlace	46
Tabla 2. Etapas de la discusión crítica.....	58
Tabla 3. Función actos de habla.....	61
Tabla 4. Actos discursivos	59
Tabla 5. Técnicas y estrategias	80
Tabla 6. Sesiones analizadas de la secuencia didáctica	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7. Diario de Campo.....	89
Tabla 8. Datos 1. Sesión comunidad LGBTI.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 9. Actos de habla.....	109
Tabla 10. Ejemplo de discusión.....	119

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Ejemplo revisión documental.....	82
Figura 2. Ejemplo de codificación de los datos.....	93
Figura 3. Ejemplo 2 de codificación de los datos.....	93
Figura 4. Gráfica Uso de redes sociales.....	99
Figura 5. Gráfica Qué redes sociales conocen.....	99
Figura 6. Gráfica ¿Cuáles son las redes sociales que más usan?.....	100
Figura 7. Gráfica Tiempo invertido en redes sociales.....	100
Figura 8. Gráfica ¿Para qué utilizan las redes sociales?.....	101
Figura 9. Gráfica Información que consultan los estudiantes en redes sociales.....	102
Figura 10. Gráfica Información de la que les gustaría hablar.....	103
Figura 11. Realidad social colombiana.....	113
Figura 12. Meme presidente.....	115
Figura 13. Elementos del campo didáctico para la enseñanza de la argumentación oral.....	139

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Autorización del colegio para realizar la investigación	162
Anexo B. Consentimiento informado enviado a los padres de familia.....	163
Anexo C. Infografía de situación dilemática trabajada.....	164
Anexo D. Rejilla de caracterización y análisis	165

Resumen

La cotidianidad de la escuela brinda un escenario social en el que la expresión de los puntos de vista sobre lo que sucede en la realidad es fundamental. Basta estar al interior de un escenario educativo para descubrir que los jóvenes suelen hablar de la información que circula en sus redes sociales, lo que representa propósitos de conversación y múltiples posibilidades para analizar la forma en que argumentan. La presente investigación buscó contribuir a la enseñanza de la argumentación oral a partir del análisis pragmatialéctico de los actos de habla que utilizan los estudiantes del grado 10° para resolver una diferencia de opinión, en el marco de discusiones orales sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales. El trabajo se desarrolló desde el paradigma cualitativo mediante un estudio de caso micro-etnográfico.

El grupo poblacional estuvo compuesto por 36 estudiantes del grado 10° del colegio Santa Bertilla Boscardín quienes durante un periodo académico de tres meses participaron en el desarrollo de una secuencia didáctica. Los datos obtenidos en las diferentes discusiones orales fueron analizados mediante una rejilla de caracterización de los actos de habla elaborada a partir de los aportes de Van Eemeren y Grootendorst (1992;2011) en relación con la perspectiva pragmatialéctica.

En los resultados de este estudio se encontró que hay en los estudiantes dificultades para tomar postura en una discusión crítica, ya que los roles que asumen se limitan a la enunciación de posturas breves y no a la confrontación. Si bien los jóvenes tienen dificultades en la argumentación oral, se reconoce que les gusta y los motiva expresar sus puntos de vista cuando el propósito de conversación es cercano a la cotidianidad, algo que debe ser aprovechado por los docentes al momento de diseñar estrategias didácticas que busquen fortalecer esta competencia en el aula.

Palabras clave: Argumentación oral, teoría pragmatialéctica, discusión crítica, didáctica de la lengua

Abstract

The school is by nature a social setting where a multiplicity of voices that are in constant dialogue and discussion on what is happening in everyday life converges. These dialogues were the starting point for the general objective of this research which was to contribute to the teaching of oral argumentation based on the analysis of the acts of speech used by 10th grade students to resolve a difference of opinion within the framework of oral discussions on communicative situations that are made viral in social networks.

Materials and methods: this research was developed under the qualitative paradigm, through a micro-ethnographic case study which involved 36 10th grade students who, over a 3-month academic period, developed different activities proposed in a didactic sequence that articulated conversation purposes connected to communicative situations made viral in social networks. The information was obtained from oral discussions in which the students participated. For the analysis of the collected data, a characterization grid was used which allowed the analysis of the pragmatic steps taken by the participants in the framework of the resolution of a difference of opinion. **Results:** It was proven that students have limitations when positioning themselves as critical discussants, insofar as they limit themselves to expressing brief, anecdotal, and redundant positions. **Conclusion:** The study showed that the pragmatic steps taken by students in their oral arguments lack depth and a clear role within a discussion, therefore, it is necessary to promote the oral argumentative discourse based on clear guidelines which motivate confrontation and discussion. For this, the teacher's role is fundamental, to the extent that it will be responsible for promoting this competence in the classroom from a clear epistemological position.

Key words:

Oral argumentation, situations made viral in social networks, pragmatic steps, theory of pragma-dialectics

Introducción

La argumentación hace parte de la cotidianidad de los seres humanos, es utilizada en la escritura y la oralidad para expresar las opiniones mediante conversaciones que buscan solucionar conflictos, discutir o como lo plantea la teoría pragmatialéctica, resolver diferencias de opinión; y en ese sentido, la argumentación oral constituye un elemento muy potente al interior del aula de clase al que es necesario otorgarle mayor importancia, ya que permite fortalecer el pensamiento crítico, la toma de posturas frente a la realidad y la resolución crítica a las diferencias de opinión que se dan en los espacios formativos. A veces los profesores se concentran en las faltas, pero estas deben convertirse en una posibilidad, porque si bien es importante conocer las falencias de los estudiantes a nivel argumentativo, lo es también, trascender de la crítica hacia acciones concretas de enseñanza. Al comprender el valor que tiene la argumentación oral, se asimila que no en vano desde la antigua Grecia, los filósofos se enfocaban en el estudio de la palabra y de la oralidad como un medio eficaz para llegar a los otros.

Esta investigación, parte del interés de aportar a la de la enseñanza de la argumentación oral, desde el análisis de los distintos actos de habla usados por los estudiantes para resolver una diferencia de opinión en el marco de discusiones orales sobre situaciones viralizadas en redes sociales.

En el primer capítulo, se presenta un recorrido por diversas investigaciones que develan la importancia de trabajar la argumentación en el aula desde una perspectiva didáctica y se problematiza la importancia de esta competencia en una sociedad cada vez más interconectada, a su vez, se plantea la pregunta de investigación y los objetivos que la orientan.

En el segundo capítulo, se presenta una síntesis sobre algunas perspectivas teóricas que van desde un breve recorrido histórico por los griegos, el papel de los sofistas, los aportes de Aristóteles hasta la argumentación en el siglo XX, con los aportes de Toulmin (1958), la Nueva Retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) y la perspectiva pragmatialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (1992, 2011), perspectiva desde la cual se orientó teóricamente esta investigación.

En el tercer capítulo, se expone la perspectiva de investigación que orientó este trabajo, y

el diseño metodológico adoptado para su ejecución.

En el cuarto capítulo se realiza el análisis y se presentan los resultados producto de la información colectada durante el trabajo de campo. A partir de los hallazgos, se constituye la esencia del quinto capítulo, en el que se presenta una propuesta para la enseñanza y promoción de la argumentación oral, teniendo como guía el modelo de discusión crítica de la teoría pragmatialéctica propuesto por Van Eemeren y Rob Grootendorst.

Capítulo 1

Antecedentes del Problema

La argumentación es una actividad discursiva que hace parte de la cotidianidad y contribuye a que el ser humano plantee sus puntos de vista, sus posiciones, sus creencias e intentos de manipulaciones, ella le otorga al ser humano la capacidad de debatir con otros. Cros (2003) afirma que la argumentación es una forma de identidad personal en la que el sujeto surge a la vida y se inscribe a un grupo social, sustenta, además, que puede suceder en cualquier situación de la vida cotidiana en la que se suscita una controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema y en la que se pretende conducir al destinatario hacia la propia opinión.

Autores como Dolz (1995), Cros (2005), Cisterna y Garaizabal (2006), Santos Velandia (2012) y Torres Escobar (2014) evidencian en sus estudios que la argumentación es una práctica cotidiana que está determinada por el contexto social en el que las intervenciones escolares cumplen un papel protagónico, debido a que es la escuela el escenario donde por naturaleza se entablan diálogos formales e informales, que permiten a los estudiantes construir criterios de participación donde se develan posturas personales, juicios ante lo que sucede en el mundo, gustos e intereses particulares y colectivos, todo desde la propia voz y la de los demás.

En este estado de la cuestión se realizó un recorrido investigativo para develar cuál ha sido el lugar de la argumentación en la educación secundaria y media, qué papel cumple en la educación de los estudiantes y por qué es importante en la actualidad abordar el tema en un mundo interconectado, donde los jóvenes se comunican y utilizan la información de distintas maneras y a través de múltiples formas y medios. Cabe resaltar que también se abordaron algunas investigaciones desarrolladas en la educación básica primaria, dado que es en este nivel en donde se prepara el terreno formativo para que los estudiantes desarrollen procesos argumentativos, porque, aunque estén en una edad temprana, pueden tomar posición y defender un punto de vista ante los demás y no solo narrar o contar historias. También se centró la atención en los diferentes enfoques y objetos de análisis bajo los cuales se ha llevado la teoría pragmatológica al aula.

Profundizar sobre el lugar de la argumentación en la escuela es partir de una mirada general donde se pueden ubicar tendencias teóricas en las que las distintas investigaciones se han centrado, a saber: la dialéctica o el modelo analítico de Toulmin con *“Los usos de la*

argumentación” (1958), o *la nueva retórica* propuesta por Perelman y el Tratado de la argumentación (1958), la nueva dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (1984) u otras apoyadas desde la concepción didáctica de la argumentación de Dolz (1996). Esta información resulta relevante porque permite entender que la argumentación llega a la escuela desde múltiples perspectivas epistemológicas, sin embargo, vale la pena preguntarse ¿por qué una cuestión que ha sido ampliamente teorizada e investigada mediante diversos métodos, formas didácticas y múltiples fines, sigue teniendo relevancia en los procesos formativos en la escuela?

La Argumentación en la Educación Básica Primaria

En los hallazgos de las investigaciones reportadas en este apartado se evidencia un llamado de atención a los profesores y a la escuela, debido a que no se le ha otorgado a la argumentación un lugar preponderante, dado que, existen concepciones donde se plantea que los niños en edades tempranas no argumentan. Autores como Santos Velandia (2012) y Caballero Escorcía (2008) hacen énfasis en que la argumentación sea concebida como una posibilidad para el debate y el intercambio de argumentos desde la infancia, y que desde la educación básica primaria se establezcan estrategias didácticas centradas en promover prácticas argumentativas, para de este modo romper con la idea que solo se argumenta en el bachillerato.

Santos Velandia (2012) señala que los niños pueden argumentar desde edades tempranas, sin embargo, la escuela ha acentuado el interés en el trabajo con los textos narrativos en los primeros años escolares. Afirma esta autora, que la enseñanza de la argumentación en primaria es poco explorada porque erróneamente se ha pensado que en la primera infancia el sujeto solo relata hechos narrativos, cuando la realidad muestra que la posibilidad de argumentar de los infantes es amplia por su capacidad de hacer preguntas y de interesarse en asuntos cotidianos que despiertan interés y curiosidad, lo que los implica, en la toma de posturas, en presentar acuerdos o desacuerdos y sustentar con razones sus ideas. Es en este punto, donde la escuela cumple un papel esencial para incentivar la argumentación oral desde edades tempranas a través de actos comunicativos intencionados.

Al revisar los estándares básicos de competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación (MEN) de 1° a 5°, se encuentra congruencia con lo planteado por Santos Velandia (2012) ya que los subprocesos recaen principalmente en la oralidad sustentada desde elementos narrativos como lo son las fábulas, los cuentos, la poesía, los relatos mitológicos, las leyendas u

otros textos literarios y solo aparece la argumentación enunciada en dos subprocesos, el primero en la expresión en forma clara de las ideas y sentimientos según lo amerite la situación comunicativa y el segundo, centrado en reconocer las tipologías textuales, entre ellas, la argumentativa.

Si se analiza la oportunidad que se presenta en la educación primaria, se puede evidenciar que el acto de argumentar está presente en múltiples situaciones, a saber: en los descansos cuando los niños hablan con los compañeros, en los diálogos con los docentes o en las actividades orientadas en el aula. Todos esos espacios, son potentes para llevar a la cotidianidad la argumentación como una práctica social.

Argumentar, hace parte del diario vivir, en la cotidianidad se establecen acuerdos o desacuerdos que llevan a los sujetos a intentar resolver diferencias de opinión y la escuela no debe permanecer ajena, sino incorporar prácticas argumentativas transversales en todas las áreas, superando el carácter de contenido casi exclusivo de la asignatura de Lengua Castellana.

Cotteron (1995) y Camilli (2008) indican que enseñar la argumentación desde la niñez contribuye a la formación de sujetos más reflexivos y dialogantes. En esa misma línea Marafioti (2004) ratifica que la actividad de argumentar es inseparable de la comunicación, por lo que resulta importante que en la escuela primaria se orienten actividades para que los estudiantes elaboren argumentos. Estos planteamientos coinciden con los de Cotteron (1995) y Santos Velandia (2012) cuando insisten en no prescindir de aproximar a los niños a la producción de argumentos para que adquieran las bases para ejercer roles críticos y se aproximen a la resolución de situaciones cotidianas particulares que así lo requieran.

Los resultados de estas investigaciones permiten resaltar aspectos como: los procesos de enseñanza de la argumentación están un poco desconectados de la realidad de los estudiantes, porque interesa más centrar la mirada en temas repetitivos como el aborto, la eutanasia, la homosexualidad que por excelencia permiten la discusión, en vez de innovar y tener presente los temas cotidianos de los cuales a los jóvenes les gusta hablar. Se reclama tener claridad sobre las distintas maneras de argumentar para definir programas que permitan su orientación, donde los maestros no solo suministren herramientas conceptuales sobre lo que es argumentar, sino que elijan un enfoque que favorezca la adquisición de esta competencia en sus estudiantes.

Caballero Escorcía (2008) como otros autores, insiste en que el discurso argumentativo es una actividad verbal y su aprendizaje está determinado por el contexto social, y las

intervenciones escolares deben ser su principal agente movilizador, debido precisamente a las conductas lingüísticas efectivas de los niños en todos los escenarios sociales. Cuando se alcanzan conductas lingüísticas efectivas, se apunta al desarrollo intelectual, en la medida en que las interacciones los llevan a deducir sus propias verdades, tomar sus propias decisiones, usar principios de generalización, abstracción, manejo de la lógica, probabilidad y causalidad.

Por su parte, Torres Escobar (2014), hace la invitación a que la producción de argumentos sea significativa para los estudiantes, recalcando la necesidad de proponer tareas auténticas que promuevan la elaboración de diferentes tipos de argumentos. Este planteamiento es contrapuesto con los argumentos de Santos Velandia (2012), quien devela que existe una desvinculación entre los modelos de escritura y la oralidad que llevan a que la argumentación se enseñe desde el texto escrito, sin considerar el discurso oral, situación que termina siendo contraproducente para los estudiantes, porque finalizan el ciclo de formación con vacíos en ambas competencias. Sugiere el autor desarrollar propuestas formativas que fortalezcan la argumentación oral mediante debates y diálogos que permitan la participación de los estudiantes, pues en estos espacios comunicativos se fomentan valores como el respeto, la tolerancia hacia la diferencia de opinión y procesos de pensamiento desde de la escucha reflexiva (Cros, 2005).

En las investigaciones de Poblete Olmedo (2005), Jelvez Herrera (2000), Santos Castro (2007), Ocampo y Ruiz (2007), Arango y Sosa Gallego (2008), Ochoa Sierra (2002), Larraín, Freire y Olivos (2014) se encontró un marcado énfasis en la argumentación escrita como práctica social que requiere ser estimulada desde edades tempranas a partir de temas de interés para los estudiantes, de tal forma que, se logren mejores niveles de producción textual y comprensión lectora de textos argumentativos para avanzar en el fortalecimiento de la competencia argumentativa.

Las investigaciones reportadas en este apartado permitieron identificar elementos teóricos y didácticos para repensar el lugar que tiene la argumentación oral en la educación básica primaria, también muestran un cuestionamiento sobre el rol del docente respecto a la forma en que orienta y concibe esta competencia en el trabajo con los estudiantes. Por otro lado, se plantea la necesidad de aprovechar los espacios formativos en los primeros años de escolaridad, porque es precisamente allí donde los niños empiezan a construir las bases de su criterio personal relacionado con sus gustos, deseos, motivaciones, afinidades y desencuentros con las personas o situaciones, perfilan además sus formas de defender, rebatir o tomar posición en los escenarios

cotidianos de interacción.

Emerge en las investigaciones un llamado a los docentes como mediadores en la construcción del conocimiento sobre la argumentación, para que diseñen actividades pedagógicas auténticas para el diálogo y el debate para los primeros ciclos de escolaridad. Con el dominio de la competencia argumentativa oral, los niños aprenden a hablar con libertad, a asumir el rol de líderes y miembros activos del proceso de enseñanza y a participar en temas relacionados con su vida cotidiana (Ochoa Sierra, 2008). Darle un lugar preponderante a la argumentación oral en el contexto escolar, continúa siendo relevante en los procesos formativos, dado que argumentar aporta al desarrollo de procesos cognitivos como el pensamiento y el lenguaje, además aporta al desarrollo sociolingüístico en la infancia, por tanto, es función de los docentes incorporar estrategias educativas que fortalezcan la argumentación oral como posibilidad para la formación de sujetos críticos.

La Argumentación en la Educación Secundaria y Media

Las investigaciones exploradas en este apartado evidencian la existencia de diferentes estrategias didácticas para enseñar la argumentación, que van desde la realización de debates, los juegos de roles, hasta la implementación de secuencias didácticas para promover el uso de la palabra como medio para defender las ideas, mostrar las opiniones, los valores y las propias creencias.

Las investigaciones de autores como Marinkovich (2007), Campaner y De Longhi (2007), Ramírez y Posada (2015), Ruiz, Tamayo y Márquez (2015), Simons, Richardson y Amos (2012), Vicuña y Marinkovich (2008), Bricker y Bell (2012) tienen ciertas similitudes en las propuestas educativas para la enseñanza de la argumentación desde aspectos didácticos. En sus investigaciones apostaron a trabajar los debates (Marinkovich 2007), (Vicuña y Marinkovich, 2008) los juegos de roles (Campaner y de Longui, 2007) y análisis de prácticas por parte de los docentes. Los aportes de estos autores evidencian que la argumentación es y debe ser transversal en el currículo, y no debe ser vista como un tema más del área de lenguaje, dado que el ser humano argumenta desde y en diversos escenarios académicos, sociales, familiares y políticos.

Por otro lado, Ramírez Bravo (2004) cuestiona la enseñanza de la competencia argumentativa en la escuela al plantear que esta tendría que superar los simples objetivos de una disciplina para trascender a lo filosófico, a lo sociocultural y a lo ideológico. Debido a que la

enseñanza de la argumentación juega un papel muy importante en la educación ética del ser humano porque al saber argumentar se obtiene el medio fundamental para defender las ideas, revisar de manera crítica las ideas de otros y resolver las diferencias de opinión. Así mismo, Camps (2005) plantea que, el aula debe pensarse como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, porque las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y su enseñanza implica confluencia. Afirma además esta autora que la lengua oral cumple con varias funcionalidades que van desde la regulación de la vida social en la escuela hasta la reflexión, la lectura y la escritura. Así mismo, plantea que la enseñanza de la escritura va ligada a la oralidad, en la medida en que cuando se escribe, se debe hablar de lo que se desea escribir, cuando se lee al otro se comenta el texto leído o el discurso expresado, cuando se expone se exige discutir, comentar, escuchar, por lo que la lengua está completamente relacionada con otras habilidades verbales, ante esto, plantea unas bases para pensar su enseñanza referidas a la lengua oral en una sociedad alfabetizada, su diversidad, usos y funciones en la escuela: hablar para regular la vida social escolar, para aprender y aprender a pensar, para leer y escribir, hablar para aprender a hablar.

Se presentan convergencias entre los planteamientos de Ramírez Bravo (2004) y Camps (2005) al indicar que el docente que enseña a argumentar debe someterse a las exigencias del estatuto epistemológico del tema y en ese sentido tendrá la claridad en que argumentar no es dogmatizar o aferrarse a una tesis, sino que, por el contrario, se admite la existencia de temas polémicos, diversas perspectivas, opiniones propias, utilización consciente de argumentos éticos y rigurosos, entre otros.

Desde una mirada global, se puede afirmar que en los estudios de la argumentación subyace una problematización relacionada con prácticas de aula que se limitan a considerarla o a incluirla en el currículo bajo la orientación de la política pública o como un contenido que en oportunidades suele ser descontextualizado, pareciera suficiente con que los estudiantes conozcan y se aprendan el concepto de argumentación y su estructura, para dar por hecho que saben argumentar, concibiendo que argumenta todo aquel que realiza una alocución formal con estructuras discursivas determinadas, dejando a un lado todo lo que subyace en la discusión informal.

Autores como Rodríguez León (2019) en su investigación *“Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media colombiana”* plantean que en el país existe una desconexión

entre los documentos curriculares, los objetivos de formación y los modelos de argumentación asociados al aula, poniendo en tensión los alcances curriculares y la realidad social, estos planteamientos evidencian que “la habilidad argumentativa oral parece articularse en dos vías: desde objetivos para aprender acerca de la argumentación oral y desde objetivos para aprender a través de ella” (p.83). Concluye este estudio en el que se comparó las finalidades formativas dispuestas para la enseñanza de la argumentación oral en el currículo colombiano de lengua, que no hay unos objetivos de formación, ni se establecen unos componentes autónomos para los aprendizajes sobre la argumentación oral limitándola en ocasiones a la proyección de un texto anclado a géneros como el debate.

Por otro lado, se identificó en las investigaciones que el lugar del docente es fundamental, porque se plantea que es él quien debe orientar a los estudiantes desde prácticas que emerjan de sus necesidades, de sus gustos e intereses para que se motiven a hablar y a escribir.

Autores como Ramírez y Posada (2015), Ruiz, Tamayo y Márquez (2015), Simons, Richardson y Amos (2012), Bricker y Bell (2012) le otorgan un lugar protagónico al docente desde la importancia que tiene en la formación epistemológica, conceptual y didáctica de las prácticas argumentativas en las clases. Para Camps (2005), el aula es un espacio de vida y como tal, fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones y conflictos que tendrán que ser resueltos con el diálogo, por lo que aprender a hablar de todo ello es un camino para convivir en la diferencia y el docente juega un papel muy importante para lograrlo debido a que es un mediador por naturaleza de las tensiones, conflictos y diferencias que se presentan en los escenarios escolares.

Investigación el aula desde el enfoque pragmatialéctico

En este apartado se presentan algunos estudios que han abordado la argumentación desde la teoría pragmatialéctica en el aula de clase, a saber:

Sánchez Ceballos (2015) problematiza las dificultades presentes en la enseñanza de la argumentación escrita en los diferentes niveles escolares, donde se evidencia que por la ausencia de elementos teóricos que direccionen adecuadamente la enseñanza de los géneros discursivos y las tipologías textuales se cae en problemas como la argumentación falseada, el desconocimiento y consecuente violación a las reglas y normas propias de la lógica de la argumentación donde se

permita ese punto de reflexión teórica que ayude en la habilidad lingüística fundamental en la formación del hablante. En su investigación basada en el análisis de textos escritos por estudiantes del grado 10°, evidencia que las argumentaciones quedan reducidas a la enunciación de opiniones poco razonadas y casi siempre reproducidas por lo que se escuchó en otro más adulto, manifiesta además que existen dificultades de tipo procedimental en la enseñanza de la argumentación y propone que la pragmadialéctica (como la lingüística textual) puede permitir la enseñanza de la argumentación escrita, debido a que los aportes de esta teoría pueden ser muy útiles para los docentes de lenguaje, en la medida que pueden ayudar a direccionar la enseñanza de la escritura desde un ejercicio plenamente intelectual acompañado de orientaciones para que se pueda materializar de forma adecuada las ideas, posiciones, conceptos y puntos de vista. Concluye este autor que, en la enseñanza de la argumentación, se hace urgente y necesario contar con profesores que tengan un bagaje adecuado en el tema para que desde ahí puedan orientar con mayor eficacia la enseñanza del área de Lengua Castellana.

Así mismo, Méndez Rendón (2020) problematiza que la argumentación debe darse en todas las áreas del saber, pero que casi siempre se limita al área de Lengua Castellana, algo que le resulta comprensible en la medida en que desde este campo del saber se integran factores como la producción textual y la ética de la comunicación. En ese marco, crea una propuesta de interacción organizada desde lo teórico y lo didáctico en la teoría pragmadialéctica, en ella, se propuso fortalecer la competencia argumentativa de un grupo de estudiantes del grado 5° de primaria a partir de una interacción pedagógica en la que se usó la teoría pragmadialéctica como mediación. Para ello, la estrategia didáctica utilizada fue el taller, desde allí se generaron propósitos de escritura fundamentados en ámbitos discursivos relacionados con la política, la economía y la sociedad. Aquí el rol del maestro fue central porque según este autor es él quien genera la oportunidad de formación en los estudiantes lejos de prácticas de adoctrinamiento y manipulación ideológica, esto confluye con lo planteado por Sánchez (2015) para quien el rol del maestro es muy importante siempre y cuando este se sitúe desde una perspectiva teórica clara.

El corpus de estudio fueron 44 producciones textuales realizadas por los estudiantes con el fin de participar en un foro virtual de la prensa digital, para ello, cada estudiante plasmó su punto de vista respecto a una noticia, luego se compartió la producción con el grupo y se sometió a un control de calidad como recurso propuesto por la teoría pragmadialéctica.

Los resultados de su estudio evidenciaron que una mediación pedagógica desde la teoría

pragmadialéctica posibilita un fortalecimiento de las prácticas discursivas que se evidencian principalmente en la adopción de un punto de vista, la forma de sustentarlo y el respeto por las posiciones de los demás, lo que desde el lenguaje contribuye a un pensamiento racional, crítico y curioso. Concluye el estudio que hay que centrar la mirada a la pregunta sobre la cotidianidad del aula de clase, algo que no es difícil porque desde las mismas orientaciones ministeriales se invita a asumir la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares.

Otra autora que centró su atención en la teoría pragmadialéctica para investigar la argumentación en el aula fue Ramírez Guzmán (2012) a través de un estudio que centró la atención en las relaciones existentes entre el trabajo colaborativo y las TIC, para ello, realizó una secuencia didáctica donde buscó analizar los argumentos construidos por los estudiantes de acuerdo a criterios básicos de la pragmadialéctica, esta metodología dialoga con la propuesta por Cuesta Rentería (2015) quien también a través de la implementación de una secuencia didáctica, buscó identificar la forma en que los textos digitales con características multimodales aportaban al desarrollo de la competencia argumentativa oral en niños de primer grado, para el análisis de los datos recogidos realizó una escala de valoración de argumentos orales conectada con los principios de la pragmadialéctica y las diferentes competencias argumentativas. Estas investigaciones tienen en común la promoción del uso de las TIC en el aula para promover la argumentación, ya que estas, según las autoras generan mayores niveles de motivación en los estudiantes debido a que les brindan varias alternativas para la creación y presentación de sus argumentos.

Desde ese lugar teórico común, Díaz Muñoz (2016), realizó una investigación titulada “*la argumentación pragmadialéctica en el aula: un camino para la construcción del pensamiento crítico del estudiante*” allí se propuso encontrar en el debate argumentativo con estudiantes del grado 10° puntos de vista que permitieran llegar a un acuerdo entre los hablantes desde el modelo pragmadialéctico. Su objetivo fue tomar esta teoría con el fin de desarrollar otras alternativas de discusión al interior del aula de clase. En el estudio concluyó que la teoría pragmadialéctica permite estructurar los discursos argumentativos de forma tal que puedan ser revisados y evaluados desde unos elementos que permiten visibilizar cómo se argumentó y cómo fue el desarrollo de dicha argumentación, para poder así, comprender de qué forma los estudiantes interpretan los puntos de vista de sus compañeros para saber cómo se solventan las

disputas que se puedan generar en un debate.

La teoría pragmadialéctica, también ha sido usada en contextos no institucionalizados con fines de análisis, Bova y Arcidiacono (2020) realizaron un estudio que se propuso investigar los tipos de respuestas en discusiones argumentativas relacionadas con reglas y normas de los padres en niños de 3 a 7 años. Allí, analizaron fragmentos de discusiones argumentativas sostenidas entre los niños y los padres al momento de comer mediante el modelo ideal pragmadialéctico de discusión crítica. Estos autores defienden el modelo en la medida que desde sus postulados una discusión argumentativa comienza cuando el hablante da un punto de vista y el oyente arroja dudas sobre él o lo contrasta con su punto de vista. En esa medida, la confrontación se vuelve una condición necesaria para que exista una discusión argumentativa, por lo que el modelo pragmadialéctico se ajusta perfectamente al estudio de las interacciones argumentativas que ocurren en los contextos cotidianos como lo son las conversaciones familiares, ya que se proporcionan criterios específicos con los cuales se puede seleccionar e identificar los argumentos utilizados por los participantes. Afirman, además, que no se habían realizado investigaciones que usaran el modelo con niños en esas edades y que este puede ser una guía para las reconstrucciones argumentativas que tengan como objetivo producir una visión analítica de todos los componentes de un discurso.

Desde otra postura Castro Tobolka (2007) buscó dar a conocer los alcances de la pragmadialéctica mediante la descripción y análisis de la competencia de los hablantes en el reconocimiento de falacias en un discurso argumentativo, para ello, se analizaron 67 cartas en respuesta a un debate de una columna de opinión donde se contestó ¿es usted católico? Este estudio permitió conocer carencias y virtudes de la competencia argumentativa de los hablantes. Se concluyó en esta investigación que es necesario mejorar las habilidades argumentativas como la disposición a debatir y la comprensión de qué es realmente un debate, por lo que se sugiere implementar un sistema de comunidades en pro de este al interior de las instituciones educativas, orientadas por profesionales y sustentados en la teoría pragmadialéctica.

Por otro lado, Romano (2012) realizó un análisis pragmadialéctico a un debate en torno al aborto emitido por la televisión pública argentina, con este buscó mostrar la operatividad y productividad de este tipo de análisis para la comprensión de la práctica argumentativa. Concluyó que el modelo pragmadialéctico integra elementos retóricos y dialécticos que permiten un mejor y más certero acercamiento a los fenómenos de la argumentación, y que desde ahí se

puede contribuir al fortalecimiento de su comprensión. Esto dialoga con lo planteado por Alvarado (2015) en su artículo *“La teoría pragmadialéctica como aporte para hacer uso de argumentos escritos en artículos de opinión”* donde su objetivo fue valorar esta teoría como estrategia de construcción de argumentos escritos en artículos de opinión realizados por sus estudiantes del curso de lengua materna, en estos escritos, expresaron sus posturas frente al problema de la delincuencia, la necesidad de paz y seguridad que requería su país y los enfrentamientos entre los estudiantes y los cuerpos de seguridad del gobierno. Este estudio concluyó que la teoría pragmadialéctica, permite realizar una evaluación interpretación y orientación del proceso de construcción del discurso argumentativo, por lo que, según esta autora, dicha teoría es una guía ideal, interactiva y dialógica que facilita la orientación a la resolución de diferencias de opinión, brindando, además, la posibilidad de identificar los movimientos y falacias que dificultan o impiden la resolución de un problema o una diferencia de opinión. En ese mismo orden de interpretación de la realidad.

Roncancio Bedoya y Londoño Vásquez (2015) realizaron un análisis pragmadialéctico al proceso de paz colombiano en prensa y revistas desde la argumentación pragmadialéctica, para ello, analizaron algunos artículos de periódicos y revistas donde existían elementos de manipulación y cargas ideológicas en los discursos, encontraron violaciones a las máximas conversacionales y uso de falacias argumentativas para sustentar posturas ideológicas. Evidencian en su investigación que en el contexto nacional los que escriben columnas y participan en foros no llegan a acuerdos, sino que destruyen la imagen de los contrincantes, no pasan de saber que tienen una diferencia de opinión y no buscan la manera de solucionarla, es decir, que no trascienden en las diferentes etapas de la argumentación planteadas por Van Eemeren y Grootendorst.

En la educación superior, también se han realizado algunos estudios basados en la teoría pragmadialéctica. Molina Natera (2017) problematizó la resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmadialéctica, allí expuso que en las tutorías de escritura de pregrado, se presentan en muchas ocasiones situaciones de conflicto entre los tutores y los tutorados, por lo que se hace necesario recurrir a estrategias argumentativas o maniobras que permitan llegar a acuerdos entre ambas partes, ante esto, realizó un análisis de situaciones de conflicto siguiendo las propuestas de dicha teoría. Allí la autora concluye que su análisis, permitió comprender cómo se desarrollan las habilidades de escritura entre dos subjetividades y

que los desacuerdos que emergen entre los sujetos, en vez de ser un obstáculo son una oportunidad para construir un punto de vista, ya que si bien puede presentarse un predominio de autoridad por el caso del tutor, también está la confrontación desde diferentes estrategias retóricas que posibilitan la persuasión y con esto la adopción de un argumento que sería la base para un nuevo aprendizaje. Propone la autora que los docentes de educación media deberían llevar estos análisis pragmadialécticos a sus aulas de clase.

Por su parte Rodríguez León y Valencia Leguizamón (2013) realizaron un análisis pragmadialéctico de las argumentaciones orales formales de los estudiantes de la licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, con este se buscó responder a la necesidad de aportar estrategias de intervención que ayudaran a los maestros en formación a mejorar sus discursos argumentativos orales apelando a los principios del modelo de discusión crítica propuesto por la teoría pragmadialéctica, para ello, recurrieron a la promoción de discusiones sobre la infidelidad en las parejas, desde ahí, aplicaron y evaluaron las estrategias bajo las cuales se deben repensar las argumentaciones orales formales a partir de la elaboración e intercambio de razonamientos que ayuden a potenciar y contribuir la escucha crítica y la intervención dialéctica.

En ese mismo contexto universitario, Londoño Vásquez, Henao Salazar y Frías Cano (2011) realizaron una investigación en la que el objetivo fue lograr que los estudiantes del primer año del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado se apropiaran de niveles de argumentación vitales para el desarrollo de su ejercicio profesional, atendiendo a que los cambios que se están dando en la justicia de hoy responden a que lo principal ya no es convencer al otro, sino encontrar soluciones a los conflictos, tal y como lo propone la teoría pragmadialéctica, teniendo muy presente que la meta de la legislatura colombiana es la conciliación. Su investigación pone de manifiesto que uno de los factores principales para que haya tanta violencia se debe a la falta de capacidad argumentativa de las personas para defender sus ideas sin imponerlas al otro, de ahí, la necesidad latente de afianzar la estabilidad a través de procesos educativos, especialmente en cursos que tienen que ver con el lenguaje y allí la teoría pragmadialéctica brinda posibilidades para que puedan lograr en los jóvenes esas transformaciones de tipo dialógico que se requieren.

En esa misma línea y sentido Moreno Mosquera (2012) defiende la argumentación pragmadialéctica como competencia investigativa en los estudiantes de la institución Universitaria de Envigado, en su investigación, plantea la importancia de esta teoría en la

trascendencia del acto de argumentar más allá de la seducción del otro a través de razones sino en la verdadera propuesta de ejercicios de justicia social en la resolución de conflictos ciudadanos. Plantea este autor que la argumentación pragmadialéctica, entra en completa armonía con las necesidades de enseñanza del Derecho y la investigación, puesto que esta se apoya en varios recursos argumentativos que intentan pasar de la simple persuasión que es potencialmente manipulable a la verdadera búsqueda de acuerdos entre las personas. Defiende esta teoría como una buena base para la construcción de profesionales íntegros en contacto con las necesidades del contexto social donde más que convencer se necesita mediar y resolver.

El recorrido presentado en este estado de la cuestión permite develar que, si bien es cierto que en los diferentes niveles de educación y otros escenarios ha existido un interés constante por la argumentación oral y escrita, hay un llamado implícito a los profesores para situar a sus estudiantes desde una teoría de la argumentación específica, en la medida que esto le otorgaría un lugar más claro desde el cual se puedan orientar los objetivos que se buscan al promover o intentar fortalecer esta competencia en los estudiantes. Además, se evidencia que es fundamental seguir explorando estrategias didácticas que les permitan a los profesores conectar la promoción del discurso argumentativo con temas cotidianos para los estudiantes, en la medida en que estos les generan mayor motivación y deseo de hablar que los temas aislados o distantes a su realidad. Así mismo, se puede apreciar que en los últimos años ha tomado fuerza la investigación en el aula a partir del modelo pragmadialéctico de la argumentación, ya que este, concibe la argumentación más allá del acto de persuadir o convencer y sitúa a los participantes de una discusión en el acto de la resolución de las diferencias de opinión, aspecto al cual es importante darle importancia en una sociedad donde la intolerancia e imposición de posturas es cada vez más frecuente.

Planteamiento Del Problema

La argumentación es una práctica cotidiana que como afirma Martínez (2005) “se construye en la relación mutua de sujetos discursivos en prácticas sociales específicas” (p. 19); es decir, en la medida en que el ser humano se relaciona con otros, hace uso del lenguaje y así esta se fortalece dando como resultado que la capacidad para reflexionar y asumir posturas frente a determinados hechos, situaciones, noticias, sea cada vez más crítica. Sin embargo, la autora es clara en decir que esa argumentación se da en “prácticas sociales específicas”, lo que indica que existe la necesidad de que los seres humanos entablen relaciones discursivas en diferentes entornos, en los cuales el nivel argumentativo sea exigido, para que así los sujetos, puedan ser llevados a razonamientos conscientes frente a lo que sucede a su alrededor, y asuman una opinión crítica que denote capacidad de explicación y defensa.

En las metas de formación en la educación colombiana contempladas en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), se propende por la educación de individuos que ejerzan una ciudadanía responsable y desarrollen su capacidad para emplear el lenguaje como una posibilidad de expresar sus opiniones, posturas y argumentos, capaces de analizar la realidad, de comprenderla e interpretarla. Formar sujetos que tengan la capacidad de tomar postura ante lo que pasa en la realidad, que puedan comprender e interpretar lo que allí sucede, son sin duda, necesidades que emergen diariamente, no solo en las aulas de clase, sino también en otros espacios en los cuales interactúan los estudiantes. Al favorecer una formación crítica en los jóvenes, se les está dotando de herramientas para que no se queden callados, para que sean capaces de dar a conocer sus puntos de vista con argumentos, perdiendo el miedo a equivocarse y defendiendo su pensamiento ante los demás.

Ante la necesidad de la formación crítica en los jóvenes, hay un reto adicional que se presenta en ese propósito generalizado de potenciar la argumentación oral en los estudiantes y es el relacionado con el uso de las redes sociales. Sin duda, estas han generado una revolución en la sociedad y han transformado la manera en que se da la apropiación y creación del conocimiento. Los jóvenes están inmersos en una sociedad mediatizada, en la cual la información circula de manera rápida y en respuesta a las necesidades de conexión de las personas, el internet se circunscribe a esa idea que Burbules y Callister (2006) denominan “aquí lo tienes; haz con esto lo que te plazca” (p.165), lo que interesa no es tanto la información y el análisis de ella, sino

mostrar que se está “conectado” y que por tanto, se sabe o se conoce el tema, la noticia o el suceso de moda, que se viraliza por el número de veces que las personas comparten la información, sin detenerse a analizar, o a generar discusiones críticas con argumentos sobre lo que se comparte.

Estas consideraciones plantean algunos desafíos especiales en la educación de hoy, autores como Burbules y Callister (2006) afirman que “se le debe brindar a los usuarios habilidades decisivas para que puedan discriminar la información inexacta (qué se debe creer) injuriosa (qué vale la pena) intrincada (qué tiene sentido) e inútil (qué es lo relevante)” (p.169) al adquirir esa experiencia los estudiantes podrán elaborar sus propias estrategias para encontrar y juzgar la información y es ahí donde la escuela debería intervenir. Estos autores sugieren “hacer hincapié en la promoción de las capacidades destinadas a un uso crítico del Internet y a lo que hemos denominado “hipercultura” como base para dotar a los estudiantes de los instrumentos para identificar, criticar y resistir todo aquello que puede ser indeseable y peligroso para ellos” (p 187).

La red está llena de información injuriosa, intrincada, inexacta e inútil y es necesario empoderar a los jóvenes para que desarrollen las habilidades y competencias para hacer frente a las demandas de la “sociedad del conocimiento”, pero para hacerlo, hay que aprender en qué consiste cada una de esas categorías y qué se puede hacer al respecto. Una de las respuestas las brinda la escuela, donde de acuerdo con Burbules y Callister (2006) se debe aumentar el juicio crítico y el discernimiento de los estudiantes como una suerte de “vacunación contra amenazas” y tentaciones que sin duda encontrarán. Estos autores plantean que el desafío educativo radica en “enseñar a los alumnos a actuar en un entorno intrínsecamente peligroso, a hacer frente a lo inesperado o desagradable, a formular juicios críticos sobre lo que allí encuentren” (p.194). Ante esto, los educadores están llamados a dirigir la atención a ayudar a los estudiantes a ser más responsables y aprender a ejercitar su juicio crítico.

Desde el ejercicio docente se evidencia cómo el espacio educativo ha sido influenciado por ese “boom” de información y necesidad de conectividad, caso concreto, los estudiantes del colegio Santa Bertilla Boscardín están habituados a utilizar sus celulares, tabletas y computadores en las aulas y en los espacios de la institución, demostrando con esto, que son una generación para la cual el uso de internet y de plataformas digitales es algo natural en su

cotidianidad, un ejemplo no alejado de esta realidad es lo que plantean Jenkins, Ford y Green (2013) quienes afirman que “el internauta global medio recibe 26 artículos de prensa a la semana a través de las redes sociales y comparte por lo menos 13 artículos por la red” (p.37) además, según el informe de la encuesta Pew Research Center (2016) un 75% de los encuestados recibían noticias reenviadas a través de e-mail o colgadas en redes sociales y un 52% compartía los vínculos o noticias con otros de esa misma manera. Si se equipara esto con la realidad escolar a la que se asiste, se puede apreciar que, aunque no existan datos estadísticos precisos, los estudiantes de la educación secundaria no están alejados de la realidad reflejada en estos informes, porque muchos utilizan una, dos o más redes sociales, a las cuales dedican mucho tiempo cada día según lo afirman los mismos estudiantes en diálogos sostenidos en clase.

En este marco y desde la experiencia como docente, se considera necesario hacer una pausa y comprender cuál es la postura que, como argumentadores orales, asumen los estudiantes frente a situaciones comunicativas viralizadas en las redes sociales. Es fundamental, analizar los pasos que dan los estudiantes al argumentar comprender, por tanto, desde dónde argumentan, cómo lo hacen, a qué conclusiones llegan, cuál es el tipo de lenguaje que usan, cuál es el sustento de lo que dicen, y cómo lo hacen. Comprender lo anterior, permitirá buscar fortalecer sus procesos argumentativos, para que estén en capacidad de asumir posturas críticas frente a su realidad circundante, una realidad que construida, leída e interpretada puede ser enfrentada de una forma distinta, ya que un joven que lee su realidad de manera crítica podrá clarificar su rol social y ejercerá una ciudadanía más consciente y responsable.

Resulta evidente que hay en la política pública un interés por darle un lugar al discurso argumentativo, pero este, a veces se desdibuja principalmente en la educación básica primaria. En los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje (2006) – EBC-, se establece que a partir del lenguaje los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con este, y con sus congéneres

(...) es apremiante que los estudiantes desde una perspectiva ética de la comunicación desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa, la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. (p.23)

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), apuntan a la consolidación de una cultura de argumentación en el aula, de tal forma que “se convierta en el espacio en que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transformen las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones” (p.29). Al aceptar la importancia que tiene la consolidación de la cultura de la argumentación, se afianzó el propósito de esta investigación, ya que, es de vital importancia que los docentes desde sus acciones pedagógicas logren desarrollarla de forma oral en sus estudiantes, no alejándolos de los temas cercanos a ellos, sino conociendo cuáles son las temáticas en las que centran su interés y cuáles son sus formas de argumentar. Los jóvenes, en tanto agentes discursivos, hacen uso del lenguaje y entienden su realidad, sin embargo, requieren también mediaciones que los orienten como sujetos críticos para responder a los requerimientos que la sociedad actual demanda y el uso de las redes sociales brinda una oportunidad Landau (2006) plantea que:

(...) la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza implica una suma de nuevas acciones no previstas en las tareas habituales de los docentes. Muchas veces supone la adquisición de nuevos saberes y trascender la gramática de la disciplina que se está enseñando. Por lo tanto, los docentes deben contar con el tiempo específico para el diseño y la reflexión sobre sus prácticas para que las actividades nuevas puedan ser integradas en el currículo escolar (p.80).

Para esta investigación, fue pertinente retomar algunas situaciones comunicativas que se viralizaron en redes sociales, porque desde lo observado, este tipo de información hace parte de la vida cotidiana de los estudiantes de décimo grado que participaron de este estudio.

Los jóvenes están expuestos a información viralizada en redes sociales y constantemente se les escucha hablar de lo que allí acontece desde diversas posturas, asunto que como docente, me llevó a la pregunta sobre si ellos tienen la suficiente capacidad argumentativa oral para resolver diferencias de opinión, sobre todos los juicios que realizan sobre la información viral que circula en redes sociales y cómo esta podría convertirse en una oportunidad para promover la argumentación oral, y darle así un lugar en el aula, para que a través de la palabra construyan y expresen su pensamiento. Larrosa (2006) afirma que, eso que dicen los demás, sirve para decirnos, para pensar-nos. Hay que agradecer siempre esas palabras que, de alguna manera, nos encuentran, nos conmueven, nos dicen, para hablar y escribir con ellas y desde ellas. No hay

escritura que no sea, de algún modo reescritura de lo que se ha leído y de lo que se ha pensado y el aula representa por naturaleza ese escenario social donde la palabra circula con libertad, desde los otros y el yo. Desde Bajtín (1999), por ejemplo, se considera que el lenguaje es dialógico, siempre un enunciado está en relación con otros que le antecedieron y con otros que le sucederán, “cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva” (p.281), así, un enunciado siempre está en relación con otro, ya sea para refutar, confirmar, complementar, etc. El autor también plantea que la palabra para un hablante existe en tres aspectos: como palabra neutra de la lengua, como palabra *ajena*, llena de ecos, de los enunciados de otros; y, finalmente, como *mi* palabra, porque, “puesto que yo la uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad (p. 275).

De los argumentos desarrollados y sustentados hasta este momento, se deriva la siguiente pregunta que orientó la investigación:

¿De qué manera contribuir a la enseñanza de la argumentación oral a partir del análisis pragmadialéctico de los actos de habla que utilizan los estudiantes del grado 10° para resolver una diferencia de opinión, en el marco de discusiones orales sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales?

Objetivo General

Contribuir a la enseñanza de la argumentación oral a partir del análisis pragmadialéctico de los actos de habla que utilizan los estudiantes del grado 10° para resolver una diferencia de opinión, en el marco de discusiones orales sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales.

Objetivos Específicos

- Fundamentar con elementos teórico-prácticos una secuencia didáctica que permita contribuir a la enseñanza de argumentación oral a partir de discusiones sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales.
- Diseñar e implementar la secuencia didáctica, integrando algunas situaciones comunicativas viralizadas en redes sociales que permitan en el marco de la argumentación oral caracterizar los actos de habla de los estudiantes.

- Analizar los actos de habla de los estudiantes a la luz del modelo de discusión crítica propuesto desde la teoría pragmatialéctica y proponer algunas orientaciones didácticas para la enseñanza de la argumentación oral en la educación media.

Capítulo 2

Referentes Teóricos y Conceptuales

Algunas Perspectivas Teóricas sobre el Concepto de Argumentación

Este capítulo tiene como objetivo presentar un acercamiento a algunas perspectivas teóricas que han tratado el tema de la argumentación. Este apartado está estructurado así: en primer lugar, se presenta un acercamiento a la argumentación, en términos generales con el propósito de conocer y comprender los aportes que en torno a ella se han gestado. En segundo lugar, se trabaja la argumentación oral desde la perspectiva pragmatialéctica desarrollada por Van Eemeren y Grootendorst (1984) perspectiva desde la cual la argumentación se concibe como una práctica social cotidiana y que, por lo tanto, fue el enfoque teórico que orientó este trabajo, abordándola desde dos ejes: el primero, la argumentación como práctica cotidiana: una mirada al enfoque pragmatialéctico y el segundo, la argumentación oral y su función social en la escuela, finalmente se conceptualizan las secuencias didácticas para como dispositivo para promover la argumentación oral en el aula.

La Argumentación, un Breve Recorrido Histórico

Las bases, para hablar hoy sobre una teoría de la argumentación, fueron sentadas hace muchos años por autores clásicos. Ante esto, sin pretender hacer un recorrido exhaustivo por la historia, se hará referencia a los aportes de los sofistas y de Aristóteles.

Entre lo mucho que se les debe a los griegos está la retórica, para hablar de ella es necesario situarnos en Siracusa, en los primeros decenios del siglo V a.C. Allí dos “tiranos” Gelón y su sucesor Gerón llevaron a cabo expropiaciones masivas para luego entregar esos lotes a sus soldados. Una vez estos fueron derrocados, se dio lugar a múltiples procesos para reclamar las propiedades que habían sido confiscadas. Todos estos reclamos según Mortara (1991) se inclinaron hacia la argumentación y a los enfrentamientos judiciales. Dichos enfrentamientos fueron llevados a cabo por unos litigantes que según expresó Cicerón cuatrocientos años después sabían “atacar y defenderse con una eficacia y precisión instintiva” (p.18) pero lo único que les hacía falta era darles un método, una técnica codificada y de esto, se encargó Corax y Tisias considerados los fundadores de la retórica.

Afirma Mortara (1991) que la percepción de ellos se apoyaba en el siguiente principio “ lo que parece verdad cuenta mucho más que lo que es verdad de ahí la búsqueda sistemática de las pruebas y el estudio de las técnicas adecuadas para demostrar la verosimilitud de una tesis” (p.18) pero todos estos primeros pasos estuvieron truncados por distintas posturas que se oponían contraponiendo entre ellas a “ la elocuencia como virtud espontánea que se rige en su interior por la confrontación y el contraste entre lo que es y lo que se cree verdad” (p.18) . Mientras todo esto ocurría, de manera simultánea en Sicilia se desarrollaba otro tipo de retórica la “psicagógica” o “conductora de almas” , esta según Mortara (1991) no buscaba convencer que un argumento dado era verosímil a través de una demostración sino que buscaba hacer muy atractiva la palabra desde una sabia manipulación de esta, buscando obtener una reacción emotiva mas no racional por parte de sus espectadores.

Se entiende que “la consolidación de la retórica en el mundo griego como arte y técnica del discurso persuasivo está unida al desarrollo de la polis y la institución de la democracia” (p.19) Esta desde la expresión de la libertad de la palabra se opuso totalmente a todo ejercicio autoritario del poder.

Cuando se hablar de retórica, es importante comprender que desde Mortara (1991) su nacimiento también está unido al reconocimiento del “valor cognoscitivo y educativo de la reflexión sobre la lengua” (p.19)

El Papel de los Sofistas

En la mitad del siglo V a. C., los sofistas fueron los primeros en teorizar acerca del poder de la palabra. Incluso hoy en día el término “sofisma” es utilizado para describir un argumento aparente con el que se quiere defender o persuadir sobre algo que es falso. La teoría fundamentada por los sofistas parte de su interés por la estética y el alcance persuasivo del lenguaje; para ellos, el mundo está directamente relacionado con la palabra humana, en tanto que, de acuerdo con Protágoras (486-410 a.C.), “el hombre es la medida de todas las cosas”, es decir, las cosas obtienen su valor de acuerdo con la mirada del hombre. Fue así, como los sofistas se dieron a conocer como aquellos que eran capaces de argumentar sobre cualquier cosa, tomando la postura necesaria para convencer o persuadir a los otros sobre un asunto en particular, no importando la verdad, sino el triunfo de sus propias opiniones o necesidades,

de esta manera lo expone Platón “(...) por la fuerza de sus palabras ellos dan a las pequeñas cosas la apariencia del grandor, a las grandes la de la pequeñez: dan a la novedad un aire de antigüedad, a las cosas antiguas un aire de novedad” (Martínez, 2005, p .33).

Uno de los aportes más controvertidos de la retórica sofista fue la técnica de “la contradicción o antilogía” Mortara (1991) afirma que Protágoras desarrolló con originalidad y éxito la doctrina de la antítesis como idea y fuerza de una argumentación, así mismo que un argumento puede tratarse desde puntos de vista contrarios.

Protágoras, fue el creador de la *erística*, conocida como la lucha o el combate en el discurso y que, según Reboul, (1991) se convirtió años más tarde en la dialéctica. De ese modo, Protágoras, se dio a la tarea de enseñarles a los jóvenes que, por medio del discurso, ellos podían defender sus puntos de vista, sus necesidades y también sus intereses e incluso sus ambiciones, de cualquier manera, buscando alcanzar un solo objetivo: el de ganarle a sus oponentes. Este, es autor de las *Antilogías*, allí, por medio de argumentos contrarios sobre un mismo tema, logró mostrarles a sus estudiantes que “a todo argumento se le puede oponer otro y que sobre un tema se puede argumentar en pro o en contra” (Martínez, 2005, p.32), de este modo, enseñaba a los jóvenes a criticar, y a organizar el discurso de tal forma que pudieran discutir.

En 485 – 380 a.C un ateniense, llamado Gorgias, considerado, el creador del *discurso epidíctico*¹, el cual tiene como propósito el elogio público, desarrolló en la retórica una dimensión estética y literaria, y lo logró creando una prosa elocuente en la cual hizo uso de las figuras literarias y las multiplicó a fin de conseguir su propósito discursivo. Según Giorgias de Lentini fue otro gran sofista, alumno de Empledoques quien llegó a Atenas empapado de pitagorismo y con él sentó las bases de la poética de la prosa, la cual no existía hasta ese momento e inició la literatura escrita en versos.

Mortara (1991) afirma que este hizo la distinción de distintos tipos de discurso los “logo de los filósofos dela naturaleza, la oratoria judicial y la dialéctica filosófica” (p.21) también realizó la identificación de figuras y recursos formales como el isocolon y el homeoteleuton.. Luego Plutarco escribiría” la definición más compleja de la retórica Gorgiana atribuyéndole la virtud de haber anticipado sus desarrollos futuros”(Mortara,1991, p. 21) en los que se le atribuye

¹ Información tomada de Martínez (2005, p.33) citando a Reboul (1991)

que esta, es precisamente el arte de hablar y que su máxima fuerza está en ser el artífice de la persuasión en discursos políticos, además que crea convicción y no enseñanza por lo que desde Mortara (1991) “sus argumentos propios son sobre todo lo justo y lo injusto, el bien y el mal, lo bello y lo feo ” (p.22)

Con respecto a los aportes de los sofistas, hasta ese momento, se hablaba de una retórica amoral, en tanto se valía de la persuasión para alcanzar sus objetivos, sin importar si lo hacía honesta o deshonestamente. Una primera respuesta a esta manera de ver, concebir y utilizar la retórica fue la de Isócrates (436-338), para quien el habla es la única ventaja que pone a los humanos por encima de los animales, convirtiéndolos en seres superiores. Los alcances de esa concepción llevaron a este Ateniese a pensar que el arte del discurso, es decir la retórica, debe estar dirigido a analizar lo humano y por tanto debe concebirse como el arte de pensar y de vivir y no como una manera de ganar a costa de cualquier cosa

Una segunda respuesta y esta vez crítica acerba viene por parte de Platón (428 – 347)², quien se enfrentó a los sofistas por medio de sus diálogos y mostró en ellos las debilidades intelectuales y morales al hacer uso de la retórica y los expuso como aquellos que prefieren cometer injusticia antes de experimentarla, que se dejan llevar por su deseo de poder y que ignoran la verdad. Para él, la retórica no podía estar al margen de la verdad, en otras palabras, para Platón lo que se decía tenía que ir conectado con lo que se sentía y se pensaba, de lo contrario, la retórica podía caer en un abismo peligroso, pues su uso carecería de valores positivos. Después del gran éxito logrado por estos retóricos, este filósofo realizó una “severísima condena de la retórica practicada por los sofistas y la afirmación de su contrapartida filosófica la dialéctica” (Mortara, 1991, p.22) porque la consideró un ejercicio netamente formal de persuasión donde su mayor dedicación era “distraer” a la multitud a partir del recurso de la seducción por su notable elegancia encanto y sonoridad.

Del panorama expuesto, se puede afirmar que los sofistas fueron teóricos y pensadores que en su momento se destacaron como hombres de poder, ya que sabían hacer uso del discurso para persuadir y alcanzar sus objetivos. Sus aportes, en especial al campo de la literatura, fueron importantes ya que sentaron las bases de la retórica, además contribuyeron a una política

² Para profundizar sobre esta información consultar (Martinez,2005, p. 35)

pragmática, que se muestra desde su origen y que abogaba por la resolución de las necesidades del pueblo a toda costa.

Los aportes de Aristóteles

Aristóteles (384-322), quien era alumno de Platón, también consideraba la retórica como un instrumento de persuasión práctica. Aun así, según Gillé (2001, p.17) los objetivos de Aristóteles se distanciaban de sus antecesores, pues su análisis planteaba que una buena retórica debía estar enfocada en que se tomaran decisiones más correctas, en todos los ámbitos y aspectos. Para Aristóteles, la retórica tenía su poder centrado en “una retórica del razonamiento” la cual argumenta desde lo probable y no desde lo que es verdadero, de esta manera el campo de la retórica se amplía, ya no se queda solo en lo jurídico, sino que migra hacia otros espacios en donde la argumentación sea necesaria. Breton (2000, p.21 citado en Martínez 2005, p.37) refiriéndose a este aspecto, expone que la retórica se define ya no solo desde la persuasión sino como “la facultad de descubrir de manera especulativa, lo que, encada caso, puede ser propio para persuadir”, lo anterior, con el entendimiento de que tal facultad se utilice todas las veces que se necesite convencer a otros de lo que se piensa.

Entre sus aportes, se destaca que Aristóteles circunscribe la retórica en la dialéctica. Muestra con su dialéctica que las opiniones se comprueban por su consistencia lógica y la presenta, entonces, como un diálogo organizado, en el cual, respetando las reglas de la lógica, busca alcanzar el objetivo de: probar o rechazar una tesis.

Los postulados aristotélicos, han sido fundamentales en el campo de la argumentación, su visión triple, ha posibilitado pensarla desde diferentes perspectivas: lógica³, retórica⁴ y dialéctica⁵; a partir de éstos estableció la diferencia de tres tipos de discurso: deliberativo, judicial y epidíctico, identificando, en cada uno, los procedimientos argumentativos necesarios que cada género exigía teniendo en cuenta el tipo de auditorio y los lugares en los cuales se originaban.

En esa lógica, la retórica, encontró su lugar y de forma organizada propuso cuatro fases para la construcción de un discurso: *la inventio* entendida desde Albadejo (1991) como la

³ Arte de pensar correctamente

⁴ Hablar bien

⁵ Saber dialogar

invención, el hallazgo de asuntos verdaderos o verosímiles que hagan probable la causa, se encuentra al servicio de lo que “el orador defiende para lo cual la obtención de una determinada estructura de conjunto referencial es decisiva en la construcción de un texto que haga que el destinatario se incline hacia la parte apoyada por el orador” (p.74) La *inventio* se ocupa de obtener un nivel ordenado hacia el texto retórico.

La dispositio es entendida desde este mismo autor como aquella que se centra en la producción del texto retórico pues determina en buena medida la actividad de otras operaciones, y *la elocutio* como la acción enunciativa donde se identifican las figuras más adecuadas tanto para el orador como para el público. Para Albadejo (1991) “es la operación retórica por la que se obtiene una construcción lingüística que manifiesta la construcción macroestructural correspondiente al nivel de dispositio” (p.117). Se entiende entonces que la *elocutio* es “la verbalización de la estructura semántico-intensional del discurso con la finalidad de hacerla comprensible por el receptor” (p.117) por lo que en esta recae la energía retórica de la construcción textual Y *la actio* (pronunciación efectiva del discurso) (Martínez, 2005, p.38).

Según Gillé (2001,p.18), la propuesta teórica de Aristóteles, sobre la retórica, estaba fundamentada en “situaciones bien definidas en la sociedad”, es así como el filósofo enunció la importancia de prestar atención a los elementos que conforman una situación determinada, en la cual la retórica es utilizada a saber: el emisor, el destinatario y el mensaje o tema, por lo anterior, y a pesar de que lo postulado por Aristóteles estuvo relegado por varios siglos, sus obras fueron, más adelante, fuentes fundamentales para estudiar la argumentación desde diversos campos de conocimiento.

La argumentación en el siglo XX.

Por varios siglos, la retórica, debido a su carácter persuasivo, en el cual la participación del público no estaba centrada en la retroalimentación del debate, fue drásticamente criticada, lo cual la llevó a ser relegada. Según Díaz (2016, p.12), lo anterior, hizo que las teorías de la argumentación fueran un objeto de estudio “cerrado” hasta mediados del siglo XX.

(...) con respecto al resurgimiento de las teorías de la argumentación, Posada (2010) advierte que el siglo XX asistió a dos fenómenos paralelos, (...) de un lado, la crisis del ideal

racionalista de encontrar un lenguaje lógico y exacto en el cual pudieran resolverse todas las disputas humanas (formulado por Leibniz); y al nacimiento de las ciencias del lenguaje (El Curso de lingüística general de Ferdinand de Saussure se publica el 1916; por la misma época Charles Sanders Peirce publica *A System of Logic, Considered as Semiotic*) (p.11).

Lo anterior lleva a que, de acuerdo con Posada (2010) los postulados de Aristóteles: lógica, retórica y dialéctica, fueran retomados para revisarlos y analizarlos, a la luz de los avances de las ciencias del lenguaje. Los estudios que de ahí en adelante se fueron gestando, partieron de la base expuesta anteriormente. Se inició así una refundación de la argumentación, con dos obras escritas en 1958, a saber: *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin y *La nueva retórica* de Chaïm Perelman y Lucie Olbretchs-Tyteca.

Toulmin: un modelo para la descripción de la argumentación

Toulmin, escribe *Los usos de la argumentación* (1958), elaboró un modelo para describir la estructura de la argumentación, parte de la crítica que realizó a los teóricos de la lógica quienes daban por hecho que todo “argumento significativo” se puede explicar formalmente, por su parte, Toulmin consideró que sus reglas son difíciles de llevar a la práctica y por lo tanto, buscó una lógica útil que pudiera aplicarse a situaciones cotidianas en las que se producen debates racionales, llegando así a plantear su modelo.

Tal crítica, partió de dos preguntas fundamentales en las que contrapone la lógica formal (lógica matemática) con la argumentación en la vida cotidiana (razonamiento práctico):

“¿Cómo afectan los avances de la ciencia lógica a la práctica de la argumentación? y ¿Qué relación tienen (los avances lógicos) con los cánones y métodos que se usan cuando, en la vida diaria, evaluamos la validez, la fuerza y el carácter concluyente de los argumentos?” (Toulmin, 2007, 17,18), a partir de allí, el autor emprendió esa búsqueda de una lógica práctica, no formal, que pudiera aplicarse a la vida cotidiana, y que estuviera directamente relacionada con lo que los hombres piensan, infieren y argumentan, desplazando a la lógica formal, la cual en su apreciación debería ser aplicada únicamente a las matemáticas.

En sus cuestionamientos Toulmin, mostró cómo la lógica se ha desarrollado de tal manera que se ha alejado de las cuestiones prácticas en relación con el modo en que se pueden manejar y someter a crítica los argumentos en diferentes campos, y a su vez, se ha acercado a una

“autonomía completa” que la encamina a convertirse en una ciencia formal, tal y como fuera el propósito de Aristóteles, en la cual no hay preocupación por la inmediatez de los argumentos, ni por la manera cómo se producen y el contexto en que esto sucede.

Toulmin, luego de criticar las nociones que de lógica estaban establecidas hasta ese momento, esbozó una definición de lógica en la cual resalta una función “retrospectiva” y otra “justificatoria” que lleven a conclusiones aceptables y justificables, y plantea:

(...) la lógica trata, no de la manera en que inferimos ni sobre cuestiones de técnica: su objetivo principal es de tipo retrospectivo y justificatorio, pues trata de los argumentos que pueden esgrimirse a posteriori con el fin de apoyar nuestra pretensión de que las conclusiones a las que hemos llegado son conclusiones aceptables porque pueden justificarse (Toulmin, 2007, p. 23).

Tales funciones, fueron más adelante, aplicadas a su modelo, el cual se basó en el género jurídico, apropiado por Toulmin para desarrollarlo, ya que consideró que la lógica podría ser una “jurisprudencia generalizada” con la que se buscaba “caracterizar lo que podría llamarse el “proceso racional” (“the rational process”), los trámites (procedures) y categorías que se emplean para que las afirmaciones en general (claims-in-general) puedan ser objeto de argumentación y el acuerdo final sea posible” (Toulmin, 2007, p.25). Otra función resaltada por el autor es “la función crítica de la razón”, por medio de ella se da la posibilidad de evaluar, juzgar y criticar los argumentos y establece así las reglas de la lógica, las cuales se deben aplicar a los hombres y sus argumentos, de tal manera que se pueda medir si un hombre al argumentar ha logrado el propósito que se había establecido antes de hacerlo. Por tanto, desde Toulmin (2007) la argumentación está referida al planteamiento de pretensiones, al sometimiento de estas a un debate para producir razones que las respalden, criticar dichas razones y refutar esas críticas. Un argumento es la secuencia de opiniones y razones unidas entre sí, donde se establece la fuerza de la postura bajo la cual argumenta un hablante en particular.

El planteamiento anterior, pone de manifiesto que un argumento sólido es aquel que expone sus pretensiones y a su vez soporta las críticas que se le hacen, es decir, que es un argumento que está bien fundamentado y respaldado. Por lo tanto, quien argumenta no solo debe identificar el tema, sino que también debe estar preparado para las posibles críticas o refutaciones de su auditorio, para responderlas y justificarlas.

De estas consideraciones y de la revisión y crítica exhaustiva que realiza a la lógica formal, Toulmin, como ya se mencionó líneas atrás, ofreció un modelo o esquema dinámico para estudiar la lógica de la argumentación. Tal proceso se propone identificar aquellas prácticas de la lógica que emergen en ciertos contextos, en los cuales, los razonamientos o argumentos están basados en lo necesario, más que en lo probable y que tienen una función justificativa de la conclusión a la que se ha llegado.

A continuación, se expondrán los seis componentes de la argumentación que Toulmin estableció como básicos para llegar al objetivo de validar las justificaciones en Posada, (2004, p.18-20)

Aseveraciones (claims). ¿Qué es exactamente lo que está usted afirmando? ¿Dónde está usted parado precisamente en este problema? ¿Y con qué posición está usted pidiéndonos que estemos de acuerdo como resultado de su argumento? *Fundamentos (grounds)*. ¿Qué información está siguiendo usted? ¿En qué fundamentos está basada su demanda? ¿Dónde debemos nosotros empezar si queremos ver qué tanto podemos dar el paso que usted propone y así acabar aceptando su demanda? *Garantías (warrants)*. ¿Dado ese punto de arranque, cómo justifica usted el paso de estos fundamentos a esa demanda? ¿Qué camino toma usted para ir de este punto de arranque a ese destino?

Respaldos (backing). ¿Es este realmente un paso seguro para dar? ¿Nos lleva esta ruta firme y fiablemente al destino requerido? ¿Y qué otra información general tiene usted para apoyar su confianza en esta garantía en particular?

Calificadores modales (modal qualifications). ¿Qué tan fiablemente presta esta garantía el peso exigido para el paso dado de los fundamentos a la demanda? ¿Garantiza absolutamente este paso? ¿Lo apoya con modalizaciones? ¿O nos da, a lo sumo, la base para una apuesta más o menos arriesgada?

Posibles refutaciones (possible rebuttals). ¿Qué tipos de factores o condiciones podrían tirarnos fuera del camino? ¿Qué posibilidades podrían perturbar este argumento? ¿Y qué presunciones estamos confiando implícitamente en semejante paso?

Al aplicar estas seis variables a un razonamiento, Toulmin, advierte que se puede analizar la construcción interna del argumento, así como su forma y su validez; por lo cual, argumentar es estar expuesto a las críticas y tener la disposición para aceptar cuando se ha cometido errores y

corregirlos.

Olbrechts y– Tyteca: Hacia una “nueva retórica”

Entre las teorías recientes sobre argumentación, retórica y lógica del lenguaje cotidiano, no solo se destaca, como se enunció anteriormente, la propuesta de Toulmin, sino también la realizada por Perelman y Olbrechts-Tyteca y que se conoció como la Nueva Retórica.

Sus creadores reconocen una deuda con la obra de Aristóteles reiterando en varios textos cómo en esa búsqueda de la lógica de los juicios de valor se reencontraron con este filósofo.

Un ejemplo de ello se ilustra en el *Imperio Retórico* de Perelman (1997) este trabajo de gran envergadura emprendido con la señora L.Olbrechts-Tyteca, nos condujo a conclusiones completamente inesperadas y que han constituido para nosotros una revelación, a saber que no existía una lógica específica de los juicios de valor, sino que lo que nosotros buscábamos había sido desarrollado en una disciplina muy antigua, actualmente olvidada y despreciada: la retórica , el antiguo arte de persuadir y convencer (p.12)

Así pues, estos encontraron en la *Retórica y los tópicos de Aristóteles* las herramientas necesarias para enfrentar los problemas de una “lógica de los juicios de valor”, en este encuentro distinguieron y separaron el aspecto lógico analítico del aspecto dialéctico- retórico de la obra aristotélica, lo que les permitiría realizar una reivindicación de la *Nueva retórica* como una continuación crítica de la tradición aristotélica de la retórica y la dialéctica.

La Nueva Retórica, critica el enfoque formalista aplicado hasta ese momento en el estudio del lenguaje y del razonamiento, el cual seguía un programa propuesto por el filósofo Leibniz, sobre el racionalismo moderno. Este buscaba un “lenguaje perfecto con estructura de cálculo, que permitiera satisfacer todas las disputas filosóficas con un simple proceso de cálculo (Posada, 2004, p. 27).

Perelman y Olbrechts-Tyteca, se opusieron al positivismo, ya que para ellos el enfoque formalista que se aplicaba a los razonamientos y juicios valorativos era insuficiente y estaba errado, en tanto que el valor de los enunciados era dado solo por procedimientos aplicados por la lógica formal, negándole valor cognitivo y racionalidad a los juicios valorativos, otorgándole valor racional, únicamente, a los juicios que se basaban en verdades y evidencias empíricas y lógicas.

Retomaron estos autores la distinción aristotélica entre los dos tipos de discursos que se centraban en la demostración de verdades científicas o la deliberación sobre asuntos prácticos, así mismo, tomaron una postura crítica frente a la predicción de Aristóteles hacia la búsqueda de la verdad por medio de la lógica. Destacaron que su concepción “funda la retórica sobre la ignorancia y sobre lo probable, en vez de lo verdadero y lo cierto y que no deja ningún lugar a los juicios de valor” (Perelman y Olbrechts, 1952, p.12) de ahí que se sitúe en un estado de inferioridad que explicó su posterior declive.

Tales planteamientos realizados por el positivismo dejaban de un lado a otras disciplinas como la metafísica, la ética, la moral, la política y la jurisprudencia. Es por ello, por lo que, al igual que Toulmin, la Nueva Retórica se basó en el modelo del género jurídico, pues Perelman era filósofo de derecho y teórico de la lógica y requería de una lógica que le posibilitara analizar los razonamientos prácticos que se elaboraban en los juicios de valor.

Al empezar sus estudios y construcción de este modelo, Perelman y Olbrechts-Tyteca encontraron un punto de partida: el legado dejado por Aristóteles, quien hizo una distinción entre razonamientos “apodícticos” (de naturaleza lógico-formal), los cuales se elaboran deductivamente, tomando verdades como proposiciones, que luego derivan, lógicamente, en conclusiones verdaderas y razonamientos dialécticos que parten de proposiciones probables que concluyen lógicamente con proposiciones de la misma naturaleza. Además, se preguntaron por la preocupación aristotélica donde el interés era la retórica y las opiniones engañosas, en vez de buscar e intentar conocer la verdad, ya que la verdadera lucha entre la lógica y la retórica se dio por la transposición, es decir, por el enfrentamiento entre “*la alethia*” y “*la doxa*”, entre la verdad y la opinión característica del siglo V.a.C.

A partir de allí, Perelman y Olbrechts-Tyteca definieron la Nueva Retórica como aquella que permitía “estudiar las técnicas discursivas que permiten inducir o incrementar la adhesión intelectual a las tesis presentadas para su asentimiento.” (1971, p, 4 citado en Gille, 2001, p.20). En otras palabras, la propuesta de estos autores buscó analizar las técnicas argumentativas utilizadas por un orador, frente a un determinado auditorio, con las cuales busca persuadirlo sus tesis o conclusiones. Así, la Nueva Retórica se enfocó en la doble tarea de persuadir (acude a lo emotivo) y convencer (acude a lo racional) y puede aplicarse a todo tipo de “discurso lingüístico”, lo cual lleva a sus autores a ampliar y tecnificar su concepto de auditorio argumentando que el

auditorio:

(...) es todo aquel (o aquellos) a quien un orador pretende persuadir o convencer; ya sea una persona, una multitud o toda la humanidad; esté o no presente en el momento en que se enuncia el discurso. Dicho más técnicamente, el auditorio corresponde a la idea o imagen que el orador se hace de aquellos a quienes dirige su argumento. De la adecuación entre esa imagen que construye el orador y el auditorio realmente existente, dependerá en gran parte el éxito de la argumentación (Posada, 2004, pp.28-29).

Por tanto, la eficacia de un orador o, en otras palabras, la aceptabilidad de sus argumentos dependerá del tipo de auditorio al cual se dirige, del conocimiento que él tenga de este y del contexto al cual pertenece ese auditorio. Lo anterior, marcará el camino que debe seguir el orador para lograr persuadirlo y convencerlo; es decir, que conocer su auditorio le permitirá escoger su estilo, el esquema y las técnicas argumentativas que considere más eficaces para que su argumentación tenga razón de ser y logre el efecto esperado.

Perelman y Olbrechts-Tyteca, realizan una clasificación general de los auditorios y estipulan, inicialmente, cuatro: - - *El auditorio que es cada uno para sí mismo en la autorreflexión o debate íntimo*. Referido al análisis interno o discurso interior, el cual por medio del autoanálisis busca encontrar las verdades de su interior ya que no puede autoengañarse. Sin embargo, la psicología (siglo XX) mostró que el hombre sí puede autoengañarse y, por tanto, se pasó a hablar de un desdoblamiento íntimo de cada ser, en dos “sujetos hipotéticos” que se cuestionan y responden alternadamente, pero que, únicamente, cuando se exponen a la crítica real, encuentran la validez a sus criterios.

- *El interlocutor en el diálogo*: existe una situación de diálogo, en la cual hay alternancia de roles: orador y auditorio, los cuales, pueden ser dos o más; buscan resolver de común acuerdo “pretensiones de validez” dudosas o tomar decisiones frente a una acción.

- *Los auditorios particulares*: están conformados por grupos de individuos que comparten, sobre hechos y valores determinados, tesis y proposiciones, las cuales no buscan validez universal, por tanto, es un auditorio con un público concreto.

- *El auditorio universal*: a diferencia de los anteriores que cuentan con un público

concreto, el auditorio universal está compuesto por un público ideal. Los autores buscan una técnica que tenga validez para todos los públicos; el orador se expresa ante un auditorio universal cuando cree firmemente que sus proposiciones son y deben ser aceptadas por todo ser humano racional y competente, en otras palabras, en este auditorio tienen poco efecto la sugestión, la presión o el interés, pues lo que se busca, es realizar un proceso de convencimiento, de influencia sobre el entendimiento.

El tipo de auditorio, por tanto, determinará, como ya se ha explicitado, lo que es probable, razonable o no y establecerá la estructura de los argumentos. Así, en cuanto a los tipos de esquemas argumentativos Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) afirman que,

(...) la diferenciación entre las nociones de auditorio particular y auditorio universal da cuenta de la dimensión argumentativa de la nueva retórica: (i) una dimensión relativa al discurso que busca la adhesión a través de la persuasión, y (ii) una dimensión relativa al discurso que busca la convicción a través de mecanismos de razonamiento. Así, entonces, se destacan en el discurso aspectos del razonamiento relativos a la verdad (RdV) y aspectos de razonamiento relativos a la adhesión (RdA) (p.34).

De este modo, esta propuesta analiza los esquemas argumentativos que se relacionan con la construcción del razonamiento en un discurso, así como con la intención de quien produce el discurso y con los efectos que busca alcanzar en el auditorio.

Martínez (2005, p.174) sintetiza algunos de los esquemas argumentativos de la nueva retórica en la tabla 1.

Tabla 1.*Esquemas de enlace*

Casi- lógicos	Basados en la estructura de lo real	Establecen la estructura de lo real	Las disociaciones
1. Incompatibilidad- contradicción	A. Enlaces de sucesión.	1. Ejemplo. 2. Ilustración.	Disociaciones
2. Identidad, definición, silogismo y tautología.	1.Causa efecto. 2.Pragmático. 3.Medio- fin	3. Modelo y antimodelo. Analogía y metáfora	
3. Regla de Justicia y reciprocidad.	B. Enlaces de coexistencia		
4. Transitividad, inclusión y división.	1. Autoridad C. Doble jerarquía		
5. Comparación			

Y afirma que la nueva retórica establece los argumentos cuasi-lógicos, los cuales se refieren a aquellos razonamientos que se construyen en el mismo discurso y que son cercanos a la demostración y al razonamiento matemático, pero sin limitaciones (de la lógica formal). Aquí, los razonamientos se adaptan a un contexto específico y buscan persuadir a un auditorio particular con secuencias persuasivas que dan una apariencia de verosimilitud. Los argumentos que están basados en la estructura de lo real están relacionados con aquellos enlaces que se producen en el mismo discurso y que pueden ser de sucesión o de coexistencia.

Los enlaces que establecen se basan en una relación que parte de casos particulares y con los cuales se busca el establecimiento de una regla o de llegar a una generalización. Finalmente, están los argumentos por disociación los cuales se establecen como una estrategia que se propone dar un nuevo marco a una noción que, en principio, estaba unida con otra en uno solo.

En síntesis, la nueva retórica establece una nueva visión de cómo argumentar de forma

eficaz, se pretende unir retórica y dialéctica, haciendo hincapié en la existencia de un auditorio específico, el cual determinará las técnicas argumentativas necesaria y eficaces que tienen como fin buscar la adhesión del auditorio con la aceptabilidad de los argumentos presentados.

Las teorías esbozadas hasta el momento permitieron tener claridad sobre el camino recorrido para la comprensión y teorización sobre la argumentación y fueron fundamentales para comprender la razón por la que, en esta esta investigación se optó por la teoría pragmadialéctica propuesta por Van Eemeren y Grootendorst (1984, 2011).

A lo largo de este texto, desde el planteamiento del problema, se ha manifestado no sólo mi preocupación, sino también la preocupación generalizada que existe sobre la falta de seres críticos, que argumenten con seguridad, que sean capaces de trascender una conversación cotidiana a una discusión crítica, en la que no tengan miedo a exponer sus puntos de vista y menos manifestar los argumentos que tienen sobre ellos, sabiendo, a la vez, escuchar los cuestionamientos de los demás para contraargumentar y defender su posición o aceptar al final que estaban equivocados.

Las teorías sobre la argumentación esbozadas en este apartado coinciden en que la validez de un argumento está dada o se logra en relación con otro ejemplo, para Toulmin, tal validez, viene dada por las condiciones contextuales en las que se emita tal argumento, lo cual, le permite estar preparado para responder y justificar las refutaciones que resulten en su auditorio y llegar así, a conclusiones aceptables, en la medida que puedan justificarse.

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca, es el auditorio quien da la validez a un argumento. Su modelo se centra en usar las técnicas discursivas adecuadas para adherir a un auditorio a la tesis que se plantea. Por tanto, las secuencias argumentativas se organizan dependiendo del auditorio y el contexto en el que este se inscribe. Para Van Eemeren y Grootendorst, la validez se determina a partir de unas condiciones externas que conducen a una relación dialéctica, en la cual se busca que exista una discusión crítica y racional que permita la resolución de un conflicto, basado en el respeto a unas normas establecidas.

Luego de hacer este recorrido por el campo teórico de la argumentación y llegar hasta el trabajo desarrollado por Van Eemeren y Grootendorst sobre la teoría pragmadialéctica, se sostiene que en esta investigación se tomará esta como norte teórico en la medida en que

propone una argumentación crítica en la que se tienen en cuenta tanto los aspectos normativos como las condiciones pragmáticas en las que se produce una discusión, lo cual, permite analizar los problemas cotidianos reales del día a día, orientándolos hacia la resolución de una diferencia de opinión.

La pragmadialéctica toma aspectos dialécticos y pragmáticos y en ese sentido tiene en cuenta no solo los puntos de vista para evaluarlos críticamente en una discusión argumentativa, sino que también analiza todos los pasos pragmáticos que se dan para desarrollar una discusión crítica, asimismo, este enfoque permite reforzar el sentido de la conexión de los propósitos de conversación con elementos virales en redes sociales como una experiencia para los estudiantes de poder expresar sus argumentos de acuerdo con lo que viven en su cotidianidad. Si se le da una mirada a lo que compete al dominio práctico del estudio de la argumentación se aprecia que “este cubre todos los escenarios institucionalizados o no, que sirven como lugares de encuentro formales o informales donde los habitantes del reino pueden tener sus intercambios” (Van Eemeren y Grootendorst, 2006, 2011, p.41) esta teoría toma relevancia en esta investigación en cuanto se habla de la argumentación como una práctica cotidiana.

Desde la propuesta que se trabaja en esta investigación, situar a los estudiantes desde la teoría pragmadialéctica es buscar la mejoría de la práctica argumentativa de una manera intencional, debido a que como bien se plantea en el estado del arte la argumentación debe estar situada desde diferentes contextos y resulta pertinente el escenario de las discusiones sobre elementos virales de las redes sociales como posibilidad para fomentar esta competencia.

El enfoque teórico pragmadialéctico conduce en principio a una actitud hacia las aplicaciones prácticas de la comprensión derivada de la teoría de la argumentación que consiste en promover la reflexión acerca de ella, el énfasis en este caso está en las posibilidades de usar la argumentación para resolver las diferencias de opinión y en cómo estimular a las personas a entrar en un diálogo crítico si desean convencer a otras. Este enfoque práctico que brinda la pragmadialéctica genera la posibilidad de promover la reflexión en los estudiantes acerca de la importancia de argumentar, de no quedarse en los planteamientos desde lo emocional sino llevarlos a una parte racional en la que puedan discutir de la misma manera en que lo hacen en espacios cotidianos, pero llegando a la resolución de una diferencia de opinión.

Van Eemeren y Grootendorst (2006-2011) ponen de manifiesto que desde un punto de vista empírico, en el marco de una perspectiva pragmadialéctica, se considera que cuando los

estudiantes adoptan un punto de vista crítico sobre la discusión, logran una mejor competencia argumentativa y participan de manera más activa en una discusión, esto se relaciona directamente con el objetivo general de esta investigación que propuso contribuir a la enseñanza de la argumentación oral a partir del análisis de los actos de habla que utilizan los estudiantes del grado 10° para resolver una diferencia de opinión, en el marco de discusiones orales sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales.

Sin duda, cuando los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse en el estudio, y análisis de la información, así como en la producción y emisión de argumentos, pierden el miedo a exponer sus puntos de vista, se posicionan de manera diferente frente a los argumentos, tanto los que emiten como los que escuchan, porque comprenden mejor aquello de lo que se habla.

Van Eemeren y Grootendorst (2011) evidencian desde el dominio pragmático normativo de la argumentación que las prácticas argumentativas se fundan en la premisa de que “ hay dos partes que tratan de resolver una diferencia de opinión por medio de un intercambio metódico de movimientos de la discusión” (p.32) lo que deja en evidencia la necesidad de desarrollar una actitud favorable hacia la discusión, precisamente desde el conocimiento de las etapas por las que se debe pasar para lograr resolver una diferencia de opinión.

La cita anterior, permite aclarar la importancia de formar a los estudiantes, respecto a los pasos pragmáticos para resolver una diferencia de opinión al interior de una discusión crítica, se suma, además, un punto importante relacionado con el uso de las redes sociales y la inmediatez de la información que circula en ellas, en donde lo que interesa no es la información, ni su análisis, sino mostrar una conexión permanente y que, por tanto, se sabe o se conoce ciertos temas como noticias o sucesos viralizados. De acuerdo con lo anterior, se definió como objetivo general de esta investigación: contribuir a la enseñanza de la argumentación oral a partir del análisis pragmatialéctico de los actos de habla que utilizan los estudiantes del grado 10° para resolver una diferencia de opinión, en el marco de discusiones orales sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales.

La Argumentación desde la Teoría Pragmatialéctica

La teoría pragmatialéctica, fue concebida por Eemeren y Grootendorst finales de los setenta e inicios de los ochenta, para esta investigación se consideraron dos textos uno de 2006, y

otro de 2011. Algunas de las bases teóricas usadas por estos dos autores para fundamentar su enfoque fueron, según ellos, tomadas de diferentes teóricos como: Karl Popper, Hans Albert, Arne Naess, Charles Hamblin, entre otros, en cuanto a la concepción dialéctica y J.L. Austin, J.R. Searle (teoría de los actos de habla), P.H. Grice (teoría de la racionalidad conversacional), para la concepción pragmática. Tales fundamentos teóricos, llevaron a Van Eemeren y Grootendorst a proponer el enfoque pragmadialéctico como “un modelo de discusión crítica” en el cual se combina un punto de vista dialéctico de la razonabilidad argumentativa con un punto de vista pragmático sobre los pasos que se deben seguir en los movimientos argumentativos. Van Eemeren y Grotendosrst (2011) consideran que aspectos como los “verbales, contextuales, situacionales y pragmáticos”, no son tenidos en cuenta y, sin duda, estos aspectos intervienen de forma definitoria en la resolución o no de una diferencia de opinión, lo que en sus palabras “es una falta a este conjunto de instrumentos teóricos desde una dimensión normativa, que haga justicia a las consideraciones dialécticas” (p.58) ya que “una diferencia de opinión sólo puede ser resuelta de acuerdo con una filosofía crítica de la razonabilidad” (p.58) por lo que la teoría pragmadialéctica, brinda ese conjunto de elementos teóricos y procedimientos que indican cuáles son los movimientos admisibles en una discusión crítica, brindándoles ese lugar preponderante que tiene el asunto pragmático en una discusión argumentativa.

El modelo propuesto por Van Eemeren y Grootendorst (1984-2011) busca explicar que, para dar solución a una diferencia de opinión, o disputa, se debe producir un intercambio de visiones entre los interlocutores en la forma de una discusión y es por ello, que lo plantean desde dos concepciones fundamentales: dialéctica y pragmática.

De acuerdo con los autores, una diferencia de opinión “se da cuando dos partes no están de acuerdo totalmente con un punto de vista. Una diferencia de opinión o un desacuerdo siempre comprende dos partes. Una parte adelanta un punto de vista y la otra expresa sus dudas o, como a menudo sucede, va un paso más allá y rechaza el punto de vista.” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011 p. 24). Las diferencias de opinión están presentes en la vida de todo ser humano, tanto así que, incluso, nos enfrentamos a diferencias de opinión con nosotros mismos, lo cual es una muestra clara de la “pluriformidad” de la que todos somos parte y de las diferentes maneras que cada ser tiene para darle sentido o significado a cualquier evento de la vida, de tal modo que “las personas necesitan tratar de eliminar sus diferencias de opinión, incluso cuando esto generalmente signifique la creación de otras nuevas diferencias que reemplacen las antiguas. De

lo contrario, nos aislamos intelectualmente y corremos el riesgo de terminar en un estado de inercia espiritual y mental.” (Van Eemeren y Grotendorst, 2013, p.33).

De esta manera, quienes participan en la resolución de una diferencia de opinión se dan a la tarea de realizar una “discusión argumentativa” en la cual se atacarán y defenderán los puntos de vista que los ha llevado a la discusión; en este intercambio de miradas y formas de concebir determinado tema, situación, evento, palabra, etc., “los participantes intentan *convencerse* unos a otros acerca de la *aceptabilidad* o *inaceptabilidad* de una opinión expresada en la discusión por medio de *afirmaciones argumentativas*.” (Van Eemeren y Grotendorst, 2013, p.35).

En esta teoría el discurso argumentativo es un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano, por tanto, la “argumentación no es solo la expresión de una apreciación individual, sino una contribución a un proceso de comunicación entre personas o grupos que intercambian ideas entre sí con el fin de resolver una diferencia de opinión” (Van Eemeren y Grotendorst, 2011, p.62).

Por lo tanto, cada vez que hay un argumento que *justifica* o *refuta* una opinión, se está avanzando en el compromiso de encontrar una resolución *conjunta* a la disputa y se hace con “justificaciones y refutaciones racionales” (p.35). Para los autores, lograr resolver una disputa dependerá de cómo se desarrolla la argumentación.

Los discursos argumentativos orales y escritos, se comprenden como actividades sociales y la manera en que se analiza la argumentación depende del tipo de interrelación verbal que tienen quienes participan en el proceso de comunicación, de esta forma, se le asigna un “dominio práctico” que abarca todos los escenarios de encuentro formal (institucionalidad) e informal (escenarios cotidianos), donde los sujetos pueden tener intercambios basados en deliberaciones críticas sobre diversas temáticas de orden oficial o no y que ocurren en reuniones de oficina, en los cafés, o en cualquier lugar donde los ciudadanos convergen.

Lo anterior precisa en la pragmatialéctica, que se realice una diferencia de los roles que tienen cada una de las partes involucradas en la interacción e intercambio argumentativo de puntos de vista, con el fin de lograr la socialización del objeto de investigación, exige, además, que se pongan en consideración los actos de habla realizados en el intercambio como parte de un diálogo argumentativo entre las dos posturas. Los roles que se dan en estos diálogos se relacionan con las posturas que las partes asumen con respecto a la diferencia de opinión, es así, como para Van Eemeren y Grotendorst (2011) una discusión crítica es un “intercambio de perspectivas, en que las partes involucradas en una diferencia de opinión intentan

sistemáticamente determinar si el o los puntos de vista de discusión son o no defendibles frente a las dudas u objeciones críticas” (p.60). Todos estos actos de habla se desarrollan en un contexto interactivo que juega un papel importante para identificar las diversas contribuciones que se hacen para resolver una diferencia de opinión en un intercambio argumentativo de puntos de vista.

Para poder establecer si los intercambios argumentativos conducen realmente a la resolución de una diferencia de opinión, se necesitan ciertos estándares por medio de los cuales se pueden evaluar los argumentos. Es por esto por lo que, “para establecer estos estándares y determinar si se han cumplido, la pragmadialéctica parte de un modelo de una discusión crítica acorde con la resolución de una diferencia de opinión” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p. 64).

El enfoque de la argumentación desde esta teoría, considera que cada acto argumentativo es parte de una discusión explícita o implícita entre personas que buscan resolver una diferencia de opinión, para que esto sea posible, esta debe pasar por varias etapas que son especificadas analíticamente en el modelo pragmadialéctico *ideal* de una discusión crítica, desde este modelo, como se mostró líneas atrás, se conciben estas discusiones como dialécticas en la medida en que existen dos partes que tratan de solucionar una diferencia de opinión por medio de un intercambio de movimientos metódicos de la discusión, también es pragmática, porque cada uno de estos movimientos son actos de habla realizados en una situación y en un contexto específico, por lo tanto, el enfoque pragmadialéctico es concebido como una actividad que tiene un propósito, el cual está orientado hacia la reflexión, de allí que se habla, constantemente, de discusión crítica. A continuación, un ejemplo de una discusión cotidiana presentada en “*una teoría sistemática de la argumentación*” (Van Eemeren y Grootendorst ,2011, p.104,105) la cual permite ver con mayor claridad lo expuesto:

Héctor: -Ahora que tenemos un momento tranquilo, ¿Has pensado un poco más sobre tu cumpleaños? ¿Vas a celebrarlo o no?

Juan: -He pensado en hacer una fiesta. Esa parece una buena idea, creo. ¿No lo crees tú? Veamos cómo debería hacer las invitaciones ahora, de inmediato. Quiero decir, ¿Crees que debería invitar a Miriam o no?

Héctor: - ¿A Miriam? Definitivamente, invítala. ¡De todas maneras!

- Juan: -Yo no creo que deba invitarla.
Entra Miguel y se reúne con Juan y Héctor.
- Miguel: -Hola, ¿qué hay de nuevo?
- Juan: -¿A qué te refieres con qué hay de nuevo? Sírrete un café.
- Héctor: -Hola Miguel. Llegas en un buen momento.
- Miguel: -Ese café es demasiado fuerte. ¿Acerca de qué estaban hablando?
- Juan: -Si acaso debo o no debo invitar a Miriam a mi fiesta de cumpleaños.
- Miguel: -¡Por supuesto!, ¿qué duda cabe?
- Héctor: -Miguel, tú no te metas en esto. Déjanos a Juan y a mí resolverlo solos. Ahora, me gustaría, Juan, que me dijeras exactamente lo que tienes en contra de la idea de invitar a Miriam.
- Miguel: - ¡Yo quiero que ella venga!
- Héctor: -Pero ahora estoy hablando con Juan, no contigo. ¿Qué tiene de malo que ella venga? Es tu cumpleaños, así que depende de ti,
- Juan: -Pero tú eres el que tiene tantas ganas de que ella venga. Creo que tienes que ser el primero en decir por qué piensas que es tan necesario invitarla.
- Héctor: -Te lo repito, es tu cumpleaños, así que depende de ti decir por qué Miriam no es bienvenida.
- Juan: -Tengo la impresión de que tienes algo que decir sobre esto también, así que tienes que decirme por qué.
- Miguel: - ¿Lo resolvieron ya? Déjenla que venga, no más. Déjense de estar armando tanto lío todo el tiempo. Pasando a otro tema, ¿ha visto alguno de ustedes dos a Pedro?
- Juan: -No, Pedro salió, el estúpido.
- Héctor: - ¿Quieres que sea otra fiesta aburrida? Miriam es la mujer más llena de vida que he conocido en años.
- Juan: - ¿Quieres que me quede fuera de mi propia fiesta? ¡No debemos invitar a Miriam, o Pedro vendrá también!
- Héctor: -De acuerdo, Miriam queda por fuera.
- Miguel: - ¿Se pusieron de acuerdo?
- Héctor: -Mejor dame una cerveza.

Juan: -Entonces, ¿qué es lo que vamos a hacer?, ¿invitarla?

Héctor: -No, ya me he rendido, ¿o no? Haz lo que tú quieras. No la invites.

Así pues, hay un intento de resolver una diferencia de opinión por medio de la argumentación, sobre si invitar o no a Miriam a la fiesta de cumpleaños de Juan, lo cual permite presentar la concepción que sobre la argumentación sustenta la teoría pragmatialéctica.

La argumentación es un acto de habla formado por una constelación de enunciados diseñados para justificar o refutar una opinión expresada y calculada dentro de una discusión reglada, con el objetivo de convencer a un juez racional acerca de la aceptabilidad o inaceptabilidad de una opinión expresada.

Esta perspectiva de la argumentación parte de unos principios a saber: “funcionalización, externalización, socialización y dialectización” (Van Eemeren y Grootendorst 2011, p. 60), los cuales se establecieron para lograr la integración entre lo normativo y descriptivo en el estudio de la argumentación. Estos se describen así: la *funcionalización* se refiere a que cada actividad argumentativa tiene un propósito, la *externalización* es el cómo se asumen los compromisos públicos a través del lenguaje, la *socialización* se refiere a la manera cómo relacionamos los compromisos públicos en las interacciones con otras personas y finalmente *la dialectización* hace referencia a cómo mediante actividades del lenguaje se busca resolver una diferencia de opinión de acuerdo con normas críticas de razonabilidad. Estos principios, aportan una ruta metodológica para el análisis y evaluación del discurso argumentativo oral. Esta ruta se materializa en el modelo de discusión crítica propuesto por los autores y cumple una doble función heurística y crítica. La función heurística se constituye en una pauta para el análisis, en una guía para la detección e interpretación teórica de los elementos que componen el discurso, por su parte, la función crítica, funge como estándar para evaluar y ofrece una serie de normas a través de las cuales se determinan los aspectos en los que un intercambio argumentativo se desvía del procedimiento que conduce a resolver una diferencia de opinión. Desde el uso del lenguaje argumentativo como medio para resolver una diferencia de opinión, el modelo pragmatialéctico, proporciona una especificación de las diferentes etapas que se deben distinguir para el proceso de resolución de una diferencia de opinión de la mano de los diferentes tipos de movimientos verbales que en él se dan. Es así, como en la teoría pragmatialéctica, el uso del lenguaje

argumentativo siempre será parte de un intercambio de perspectivas entre las dos partes que no sostienen la misma opinión.

Situados desde una perspectiva analítica, el modelo pragmatialéctico propone cuatro etapas en el proceso de la resolución de una diferencia de opinión, llamadas teóricamente “etapas de discusión” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p. 66) a saber: etapa de *confrontación*, etapa de *apertura*, etapa de *argumentación* y etapa de *clausura*, esto no quiere decir que en la práctica argumentativa es necesario pasar de forma explícita por las cuatro etapas, pero para que exista una resolución razonable de una diferencia de opinión, debió haberse tratado adecuadamente cada etapa del proceso de forma explícita o implícita. Los actos de habla también son importantes en la resolución de una diferencia de opinión, ellos están presentes en cada una de las etapas mencionadas anteriormente y desde la pragmatialéctica son los siguientes: asertivos, compromisorios, directivos y declarativos de uso.

Etapas de la discusión crítica y sus actos de habla

Van Eemeren y Grootendorst (2013) expresan que “además del acto ilocutivo complejo de la argumentación, una discusión argumentativa también contiene una amplia variedad de otros actos de habla.” (p.173) Conocer la contribución de cada uno de esos actos de habla a la resolución de una disputa, requiere un análisis de la discusión, lo cual quiere decir que para ser capaces de llevar a cabo un análisis pertinente de una discusión argumentativa “uno debe tener conocimientos de los movimientos que se han realizado para la resolución de las disputas y de la naturaleza de los actos de habla que pueden jugar un papel en las mismas.” (p.174)

Así mismo, las discusiones argumentativas pueden ser *disputas de mayor o menor complejidad*. En el caso de las disputas simples, existe una sola opinión la cual se relaciona con un solo punto de vista que ha ido avanzando. Las disputas complejas, se evidencian cuando uno de los participantes de la discusión argumentativa, avanza en la misma, con un punto de vista que difiere en relación con la discusión avanzada. A su vez, se complejiza cuando se en una misma disputa se discuten más de una opinión, que posiblemente no tienen relación una con otra; por lo tanto, las disputas varían de acuerdo con su complejidad, comprenderlas permite develar las implicaciones de cada una en la resolución de la discusión

Teniendo claridad sobre cuáles son las disputas que se pueden dar en una discusión crítica, es importante establecer cómo se desarrolla, para ello hay que dirigir la mirada a las

diferentes etapas que se pueden dar e identificar en la resolución de la disputa.

La *etapa de confrontación* está marcada por la *identificación*, por parte de los usuarios del lenguaje, de que existe entre ellos una *disputa*, esto ocurre cuando un punto de vista no es aceptado por uno de los argumentadores porque se presenta duda o contradicción, que genera una diferencia de opinión en el intercambio argumentativo. Es decir, que en esta etapa se define cuál es el tema que se pone en duda y se explicita en qué consiste aquella controversia. Es una etapa inicial, en la cual se debe dar el ambiente adecuado para iniciar una discusión crítica, en ese sentido, se debe poder dar un punto de vista de forma libre y a la vez razonable sin que haya restricción alguna.

Los actos de habla que se vinculan con esta etapa son los siguientes (puestos en cursiva por los autores,

1. El usuario del lenguaje I hace una *aserción* en la cual expresa un punto de vista en relación con X.

2. El usuario del lenguaje 2 *arroja dudas* sobre el punto de vista del usuario del lenguaje

3. El usuario del lenguaje I *sostiene su aserción*.

4. El usuario del lenguaje 2 *mantiene sus dudas*. (p.215)

En la *etapa de apertura*, se definen los roles de quienes participarán en la discusión, los sujetos del evento comunicativo denominados antagonista y protagonista deben tener elementos comunes de conocimiento relacionados con el “formato de la discusión, conocimiento de antecedentes y valores” (Van Eemeren; y Grootendorst, 2011, p.67) que les permitan determinar una zona de acuerdo procedimental amplia que conduzca a una discusión fructífera. Esto muestra que “La existencia de una disputa es una condición necesaria, pero no suficiente para el inicio de una discusión.” (Van Eemeren y Grootendorst, 2013, p, 191)

Para aventurarse a resolver una diferencia de opinión mediante un intercambio de argumentos, de puntos de vista, debe existir un compromiso mutuo con un punto de partida común, que pueden ser compromisos procedimentales o un acuerdo sustantivo, es así, como los participantes deben estar preparados en esta etapa para proceder como la parte que asume el rol de protagonista, el cual defiende el punto de vista de discusión, o como la parte que asume el rol de antagonista, el cual reacciona críticamente ante el punto de vista del protagonista y lo incita a

defenderlo. En la praxis, la etapa de apertura responde a aquella parte discursiva en la que los interlocutores se manifiestan como partes, determinando si existe una base para un intercambio significativo.

La etapa presentada la constituyen una serie de actos de habla a saber:

- El usuario del lenguaje 2 *desafía* al usuario del lenguaje 1 para que defienda su punto de vista.
 - El usuario del lenguaje 1 *acepta el desafío*.
 - El usuario del lenguaje 1 y el usuario del lenguaje 2 *deciden* discutir el punto de vista del usuario del lenguaje 1.
 - El usuario del lenguaje 1 y el usuario del lenguaje 2 *acuerdan* cómo se distribuirán los roles de P(protagonista) y A(antagonista) en la discusión.
 - El usuario del lenguaje 1 y el usuario del lenguaje 2 *acuerdan* las reglas que gobernarán la discusión.
 - El usuario del lenguaje 1 y el usuario del lenguaje 2 *acuerdan* cómo se determinará la discusión.
- (Van Eemeren y Grootendorst, 2013, p,2015)

La etapa de argumentación es el momento para que se dé la discusión crítica, el protagonista presenta sus argumentos en pro de defender su punto de vista expuesto anteriormente, (pro-argumentación); el antagonista, de ser necesario, solicita argumentos nuevos, dándose así un espacio de intercambio tanto de argumentos como de contraargumentos, que busca llegar a un acuerdo (contraargumentación). Es decir, que los hablantes presentan puntos de vista enfocados en superar las dudas o en refutar las reacciones tanto de antagonista como del protagonista, proceso, que se va duplicando si los argumentos presentados no son convincentes. Sin embargo, para resolver la diferencia de opinión es fundamental que no solo se presente la argumentación, sino que también se evalúe críticamente, si estas dos condiciones no ocurren no podrá existir una discusión crítica.

Por último, *en la etapa de clausura* las partes definen el resultado del intento por resolver la diferencia de opinión, esta se considera resuelta si ambas partes están de acuerdo con respecto a los componentes de la diferencia de opinión, esto es, que los puntos de vista sean aceptados o las dudas sean retiradas por algunas de las partes. Las conclusiones las propone una de las partes, pero si la otra no las acepta no se habrá logrado resolver la diferencia de opinión, sin embargo, pueden surgir nuevas discusiones en las que, las partes pueden involucrarse con diversos puntos

de vista, o pueden comenzar una discusión acerca de una versión más o menos modificada de la antigua diferencia, posiblemente con premisas distintas a las presentadas en la etapa de apertura, pasando nuevamente por las etapas descritas.

La etapa presentada la constituyen una serie de actos de habla a saber:

Con este modelo, la teoría pragmatialéctica busca dar orientación a la resolución de una diferencia de opinión. En la tabla 2, se recapitulan las etapas de la discusión crítica, de forma resumida:

Tabla 2.

Etapas de la discusión crítica.

<i>Etapas</i>	<i>Características</i>
1. Confrontación	Existe una diferencia de opinión que es reconocida Exposición de la posición / refutación de la posición
2. Apertura	Se da paso al inicio del debate y se acuerda tratar de resolver una diferencia de opinión mediante una discusión crítica, utilizando criterios de razonabilidad. Se definen los roles de antagonista y protagonista.
2. Argumentación	Los protagonistas realizan intercambios de argumentos y contraargumentos: exponen sus razones y justificaciones para apoyar la posición expuesta o la refutación de la posición.
3. Clausura	La controversia se resuelve (idealmente): o por el retiro de la posición expuesta o por el abandono de su refutación.

Como se ha expresado y puesto en evidencia líneas atrás, la pragmatialéctica basándose en la propuesta de actos de habla de Searle, plantea que existen unos actos de habla específicos, que ayudan a la resolución de una diferencia de opinión, en cada una de las etapas de una discusión crítica razonable. En este sentido, es claro que en una discusión se emiten muchos y diversos tipos de actos de habla. Es así como “la teoría de los actos de habla se presta idealmente

para proporcionar las herramientas teóricas que permiten tratar, de acuerdo con los principios pragmatialécticos, la comunicación verbal que se dirige a resolver una diferencia de opinión” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.69), en este sentido es importante de la mano de los autores, definir los actos de habla que, en cada una de las etapas, guían y ayudan a la disolución de una diferencia de opinión de forma directa o indirecta.

Los actos de habla pueden distinguirse entre aquellos que deben vincularse con *una etapa particular de la discusión*, y aquellos que pueden ocurrir *en cualquier etapa de la discusión*. De acuerdo con lo planteado por Van Eemeren y Grootendorst (2013) “aquellos actos de habla que se vinculan con una etapa particular de la discusión deben ejecutarse sólo en dicha etapa.” (p.214), tal y como se reseñó en cada una de las etapas, líneas atrás y que puede resumirse de la siguiente manera

Tabla 3.

Actos discursivos

Etapas	Función	Actos discursivos
Confrontación	Proponer y poner en duda – Crear un clima cooperativo entre E-Pp y E-Op	Asertivos
La manera como se hace la presentación de un punto de vista y la manera como se pone en duda.		(Afirmación, declaración, suposición, reivindicación, aserción)
Apertura		Directivos
La manera como se distribuyen los roles de la discusión.	Obligación de definir de E-Pp E-Pp debe asumir la	Insistencia, pregunta, orden, recomendación)
Búsqueda de una base común para la resolución de un conflicto.	responsabilidad de la prueba o retirar su punto de vista.	Compromisorios (promesa, aceptación, acuerdo)

Argumentación		Expresivos
<p>Los medios de defensa utilizados, incluyendo las premisas, los sobreentendidos, los postulados y los esquemas argumentativos.</p>	<p>Posiciones atacadas Una disputa se resuelve si el P se da cuenta de que sus dudas son injustificadas y acepta el punto de vista de A También se resuelve si P admite que su punto de vista no se sostiene y se retracta. Es esencial que las proposiciones a partir de las cuales se oponen los puntos de vista sean las mismas para las dos partes y no varíen en el curso de la argumentación</p>	<p>felicitación, condolencia, alegría, molestia, cólera, pesar)</p> <p>Declarativos Institucionales) Declarativos de uso (explicación, elucidación, amplificación, definición, precisión</p>
<hr/>		
Cierre o conclusión		
La manera cómo se hace el resumen de la discusión	Decidir quién ganó.	

Para mayor claridad a continuación se hace una definición de los actos de habla que dan fuerza y contribuyen a la resolución de disputas, aclarando, como lo hacen sus autores que una discusión argumentativa puede contener otros actos de habla, tanto ilocutivos como complejos, pero en el análisis pragmadialéctico se toman los siguientes:

Asertivos: como las afirmaciones, aseveraciones y suposiciones, son aquellos que le permiten a un sujeto (locutor) expresar un contenido proposicional y que está relacionado con un hecho o una opinión. Por medio de estos, ese sujeto asume su responsabilidad frente a lo que dice y se compromete con lo afirmado, siendo él la garantía y buscando su aceptabilidad o no aceptabilidad, para ello, aportará los argumentos de evidencia, en caso de ser necesarios.

Directivos: son definidos como las solicitudes, preguntas, órdenes y recomendaciones,

buscan generar, en un sujeto (interlocutor) una acción de aceptación de lo planteado por el locutor. Son actos directivos prohibir, recomendar, suplicar, desafiar.

Compromisorios: se refieren a las promesas, las aceptaciones y los acuerdos, son aquellos mediante los cuales el locutor asume responsabilidades y se compromete a cumplir con lo que ha dicho, ejemplo, argumentar y defender su punto de vista.

Expresivos: hacen referencia a aquellos actos de habla en los que el hablante expresa emociones tales como: agradecer, felicitar, arrepentirse u otros porque no existe una sola categoría que los tipifique; el punto ilocutivo de estos actos, siguiendo a Searle, “es brindar expresión al estado mental, especificado en la condición de sinceridad en relación con el estado de los asuntos, especificado en el contenido proposicional.” (Van Eemeren y Grootendorst, 2013, p,228).

-Declarativos: relacionados con contextos institucionalizados, como reuniones oficiales o ceremonias religiosas, en las cuales no hay duda de la autoridad para realizar el acto de habla.

En la tabla 3, se resume la función que cumplen los actos de habla en las etapas de la discusión crítica, expuesto por Van Eemeren y Grootendorst (2011, p. 73).

Tabla 4.

Función actos de habla.

Etapas	Tipo de acto de habla y su rol en el debate
I	Asertivos
II	Expresar un punto de vista
III	Presentar un argumento
IV	Sostener o rechazar un punto de vista
	Establecer el resultado
	Compromisorios
I	Aceptar o no aceptar, sostener la no aceptación de un punto de vista
II	Aceptar el desafío de defender un punto de vista
II	Decidir iniciar una discusión; acordar las premisas y las reglas de la discusión.
III	Aceptar o rechazar una argumentación.

IV	Aceptar o rechazar un punto de vista.
Directivos	
II	Retar o defender un punto de vista
III	Pedir una argumentación
I-IV	Pedir un declarativo de uso
Declarativos de uso	
I-IV	Definir, especificar ampliar, etc.

De acuerdo con lo anterior, la pragmadialéctica muestra que la resolución de una diferencia de opinión, no puede, ni debe dejarse al azar, ni tampoco debe resolverse en función de la relación de afectividad que exista entre el protagonista y el antagonista de esta, así mismo, no puede responder a lo jovial que sea una persona o a su carisma al hablar, contrario a ello, la resolución de ese conflicto, debe asumirse con responsabilidad de manera racional, de allí la importancia de identificar claramente tanto los argumentos como los actos de habla que se utilizarán en determinada etapa para llegar a esa resolución.

Las reglas para el desarrollo de una discusión crítica

Hacer parte de una discusión crítica “ideal”, en términos de Van Eemeren y Grootendorst (2011) requiere, de quienes intervienen en ella, un compromiso de responsabilidad y aceptación de las (15) reglas planteadas por la pragmadialéctica en un primer momento, los participantes asumen el rol que les corresponde de acuerdo con la situación comunicativa dada, como protagonista o antagonista, en un segundo momento, se compromete a actuar bajo las reglas y las funciones que como protagonistas o antagonistas tienen. En este sentido, los autores exponen:

(...) en una discusión crítica que procede de acuerdo con las reglas pragmadialécticas, el protagonista y el antagonista tratan de descubrir si el punto de vista del protagonista es capaz de resistir la crítica del antagonista. Después de que el antagonista ha expresado sus dudas o sus críticas, el protagonista presenta una argumentación en defensa del punto de vista. (p. 134)

Las reglas funcionan, en una discusión crítica, como un código de comportamiento que favorece el desarrollo de la discusión. Por tanto, se llegará a la resolución del conflicto o

diferencia de opinión, en la medida en que con cada una de ellas se defiende la resolución de las diferencias de opinión, a través de una discusión respetuosa, basada en la libertad de expresión que tienen todos los sujetos, así como en el compromiso que tienen los hablantes de asumir sus puntos de vista y defenderlos, respetando la palabra del otro y asumiendo la conclusión a la que se llegue después del intercambio de argumentos y contraargumentos. Para lograr lo anterior, los autores insisten en que se requiere de “una regulación de la interacción que esté de acuerdo con ciertas reglas de una discusión crítica” (p. 134).

A continuación, las 15 reglas expuestas por los autores, y tomadas del texto “Una teoría sistemática de la argumentación. Una perspectiva pragmatialéctica” (2011):

Regla 1: derecho incondicional a presentar o a poner en cuestión cualquier punto de vista.

a. No se aplican condiciones especiales ni al contenido proposicional de los actos de habla asertivos mediante los cuales se expresa un punto de vista, ni al contenido proposicional de la negación de los actos de habla compromisorio, por medio del cual un punto de vista es cuestionado.

b. En la realización de estos asertivos y compromisorios negativos, no se aplica ninguna condición preparatoria especial a la posición o estatus del hablante o escritor y del oyente o lector. (p.136)

De acuerdo con esta regla, todos los que participan en una discusión, deben ayudar a que se dé la externalización de los puntos de vista de cada uno, para que se pueda llegar a la resolución de la diferencia de opinión. Esta regla se aplica en la etapa de apertura, en la cual se definen los roles de quienes van a intervenir en la discusión.

Regla 2: el derecho a desafiar

El discutidor que ha puesto en cuestión el punto de vista de otro discutidor, en la etapa de confrontación siempre tiene derecho a desafiar a este discutidor a defender su punto de vista. (p.137).

Regla 3: las obligaciones de defender

Un discutidor que es desafiado por otro discutidor a defender el punto de vista presentado en la etapa de confrontación siempre está obligado a aceptar este desafío, a menos que el otro discutidor no esté dispuesto a aceptar ninguna premisa compartida ni reglas de la discusión. Este discutidor permanece obligado a defender su punto de vista mientras no se retracte de él y mientras no lo haya defendido exitosamente contra el otro discutidor, sobre la base de premisas y reglas de la discusión concordadas (p.139).

En las reglas 2 y 3, se establece que cada discutidor tiene el derecho a cuestionar los puntos de vista, lo cual indica que todo discutidor puede desafiar a otro y llevarlo a defender lo que ha pronunciado. Del mismo modo, quien ha sido cuestionado por lo que ha dicho, tiene la obligación de defender su punto de vista, mostrándole al otro porqué él piensa o cree que es de esa manera o retirando lo explicitado. Si quien ha sido cuestionado, acepta el desafío de defender su opinión, debe indicar su disposición para hacerlo. Así, en la regla 3, se da la externalización de querer entrar en una discusión crítica.

Regla 4: asignación de los roles de la discusión

Un discutidor que, en la etapa de apertura, ha aceptado el desafío de otro discutidor de defender su punto de vista cumplirá el rol de protagonista en la etapa de argumentación y el otro discutidor cumplirá el rol de antagonista, a menos que acuerden hacerlo de otra manera. La distribución de los roles se mantiene hasta el final de la discusión (p.141). Definir los roles de quienes intervienen en una discusión crítica es fundamental para que esta pueda darse, este es uno de los primeros acuerdos que se deben lograr entre sus participantes, para que así, en la etapa de argumentación, cada uno tenga claro si debe atacar o defender un punto de vista.

Regla 5: acuerdos relativos a las reglas de la discusión

Los discutidores que cumplirán los roles de protagonista y antagonista en la etapa de argumentación concuerdan, antes del comienzo de la etapa de argumentación, sobre las reglas para lo siguiente: cómo debe el protagonista defender el punto de vista inicial y cómo debe el antagonista atacarlo, y en qué caso el protagonista ha defendido exitosamente el punto de vista y en qué caso el antagonista lo ha atacado exitosamente. Estas reglas se aplican a lo largo de la duración de la discusión y no pueden ser puestas en cuestión durante la discusión misma por ninguna de las dos partes (p.142). Con esta regla, los discutidores aceptan llevar a cabo una

discusión crítica regidos por unas reglas compartidas, las cuales se convierten en convenciones, con ellas se obligan a seguirlas y respetarlas, dándole curso a la discusión, por ello, no pueden ser discutidas, ni puestas en cuestión en medio de la discusión, pero sí se puede hacer la siguiente pregunta: ¿Las reglas están siendo bien aplicadas?

Regla 6: atacar y defender puntos de vista

a. El protagonista siempre puede defender el punto de vista que adopta en la diferencia de opinión inicial o en una subdiferencia de opinión, realizando un acto de habla complejo de argumentación, el cual vale, entonces, como una defensa provisional de este punto de vista.

b. -El antagonista siempre puede atacar un punto de vista poniendo en cuestión el contenido proposicional o la fuerza justificadora o refutatoria de la argumentación.

c. Ni el protagonista ni el antagonista pueden defender o atacar puntos de vista de ninguna otra manera (p.143). Esta regla establece cómo deben, protagonista y antagonista, defender o atacar un punto de vista y hacerlo de forma exitosa. El primero, lo hace por medio de asertivos, emite actos de habla argumentativos y el segundo, los acepta haciendo el compromisorio de la aceptación o negándolo, lo cual indica que no está de acuerdo con este y lo rechaza, esto le da la posibilidad, al antagonista, de pedir otra argumentación.

Regla 7: el procedimiento de identificación intersubjetiva

a. El protagonista ha defendido exitosamente el contenido proposicional de un acto de habla complejo de argumentación contra un ataque del antagonista si la aplicación del procedimiento de identificación intersubjetiva produce un resultado positivo o si el contenido proposicional es aceptado, en segunda instancia, por ambas partes, como resultado de una subdiscusión, en la cual el protagonista ha defendido exitosamente un punto de vista subordinado (substandpoint) positivo con respecto a este contenido proposicional.

b. El antagonista ha atacado exitosamente el contenido proposicional del acto de habla complejo de la argumentación si la aplicación del procedimiento de identificación intersubjetiva produce un resultado negativo y el protagonista no ha defendido exitosamente un punto de vista subordinado (substandpoint) positivo con respecto a este contenido proposicional en una subdiscusión (p.146).

El contenido proposicional debe resultar de un acuerdo entre los discutidores. Dentro de este pueden haber hechos, verdades, normas, valores o jerarquías de valores, que se estipulan en una lista, conocida para ambos, que permitirá la determinación si se ha defendido o se ha atacado exitosamente un punto de vista.

Regla 8: el procedimiento de prueba intersubjetivo

a. El protagonista ha defendido exitosamente un acto de habla complejo de argumentación contra un ataque del antagonista con respecto a su fuerza de justificación o de refutación, si la aplicación del procedimiento de inferencia intersubjetiva o la aplicación (después de haber usado el procedimiento intersubjetivo de explicitación) del procedimiento de prueba intersubjetivo produce un resultado positivo.

b. El antagonista ha atacado exitosamente la fuerza de justificación o de refutación de la argumentación, si la aplicación de un procedimiento de inferencia intersubjetiva o la aplicación (después de haber empleado el procedimiento intersubjetivo de explicitación) del procedimiento de prueba intersubjetivo produce un resultado negativo (p. 148-149).

c.

Regla 9: atacar y defender los puntos de vista concluyentemente

a. El protagonista ha defendido concluyentemente un punto de vista inicial o un punto de vista subordinado mediante un acto de habla complejo de argumentación, si ha defendido exitosamente tanto en contenido proposicional que ha sido cuestionado por el antagonista, como su fuerza de justificación o de refutación que ha sido cuestionado por el antagonista.

b. El antagonista ha atacado concluyentemente el punto de vista del protagonista, si ha atacado exitosamente sea el contenido proposicional o la fuerza de justificación o de refutación del acto de habla complejo de la argumentación (p. 149).

Regla 10: el uso óptimo del derecho de atacar

El antagonista retiene a lo largo de toda la discusión el derecho a cuestionar tanto el contenido proposicional como la fuerza de justificación o de refutación de cada acto de habla complejo de argumentación del protagonista, que este último no ha defendido aun exitosamente (p.150).

El antagonista no tiene la necesidad de cuestionar todo lo que el protagonista propone, sin

embargo, y en relación con la regla 6, el antagonista tiene el derecho de refutar cada una de las argumentaciones del protagonista, pero también puede esperar hasta el final y luego de haber reflexionado en todo lo expuesto por el otro discutidor, hacer uso de su derecho de atacar a lo largo de la discusión, y conducir a la resolución de la diferencia de opinión.

Regla 11: el uso óptimo del derecho a defender

El protagonista retiene a lo largo de toda la discusión el derecho a defender tanto el contenido proposicional como la fuerza de justificación o de refutación de cada acto de habla complejo de argumentación que haya realizado y que no haya aún defendido exitosamente de cada ataque del antagonista (p. 151). Así como en la regla 10 el antagonista tiene el derecho a atacar lo expuesto por el protagonista, este último también tiene la oportunidad de defenderse contra ese ataque y argumentar nuevamente.

Regla 12: La conducción ordenada de la discusión

El protagonista retiene, a lo largo de toda la discusión, el derecho a retractarse de cualquier acto de habla complejo de argumentación que haya realizado y, de esta manera, suprimir la obligación de defenderlo (p. 151). Esta regla, unida con la anterior, son maneras que el protagonista tiene de defenderse, así en esta, el protagonista tiene el derecho a retractarse de una argumentación y retirar el compromiso asumido con ella al emitirla. Al hacerlo, puede reemplazar la argumentación, corregirse así mismo o retirarla.

Regla 13: Protagonista, antagonista y los actos de habla.

- a. El protagonista y el antagonista pueden realizar el mismo acto de habla o el mismo acto de habla complejo con el mismo rol en la discusión solamente una vez.
- b. El protagonista y el antagonista deben, a su vez, realizar un movimiento de actos de habla (complejos) con un rol particular en la discusión.
- c. El protagonista y el antagonista no pueden realizar más de un movimiento de actos de habla (complejos) a la vez (p.152).

De acuerdo con los autores, esta regla permite ver que es necesario seguir un orden en la discusión y cumplirlo, para así evitar caer en repeticiones de actos de habla innecesarios, así como en explicaciones repetitivas sobre argumentaciones ya defendidas o atacadas exitosamente. Para ellos, esas repeticiones entorpecen la resolución de una diferencia de opinión.

Regla 14: Obligaciones del antagonista y protagonista.

a. El protagonista está obligado a retractarse del punto de vista inicial si el antagonista lo ha atacado concluyentemente (de la manera prescripta en la regla 9) en la etapa de argumentación (y ha respetado también las otras reglas de la discusión).

b. El antagonista está obligado a retractarse de su puesta en duda del punto de vista inicial si el protagonista lo ha defendido concluyentemente (de la manera prescripta en la regla 9) en la etapa de argumentación (y ha respetado también las otras reglas de la discusión).

c. En todos los demás casos, el protagonista no está obligado a retractarse de su punto de vista inicial ni el antagonista está obligado a retirar su puesta en duda del punto de vista inicial.

En la etapa de clausura, los discutidores hacen el cierre de su discusión de común acuerdo, en esta, ellos, determinan cuál fue el resultado final y si este puede o no llevarlos a iniciar otra discusión crítica. En la regla 14 se regula los casos en los que tanto protagonista como antagonista están obligados a retractarse del punto de vista inicial presentado por su oponente.

Regla 15: derechos y obligaciones relativos a los declarativos de uso.

a. En todas las etapas de la discusión, los discutidores tienen derecho a requerir del otro discutidor que realice un declarativo de uso y a realizar uno de ellos mismos.

b. El discutidor al que se le solicita realizar un declarativo de uso por parte del otro discutidor está obligado a hacerlo (p.154).

Las anteriores son las 15 reglas explicadas por Van Eemeren y Grootendorst, con las cuales buscan la garantía de una discusión crítica. Sin embargo, los autores son claros en afirmar que si bien cada una de las quince reglas, al ser tomadas en conjunto, con respeto y responsabilidad son una condición *sine qua non* para llegar a una conclusión que disuelva la diferencia de opinión, estas no son, por sí mismas, garantía de que las diferencias de opinión se resuelvan. Para lograr llegar a tal resolución, se requiere un conjunto de pasos pragmáticos, donde las reglas y el respeto de estas, son solo una parte (p.154).

Lo anterior, vislumbra la importancia, que tiene para la pragmadialéctica, que quienes

participan en una resolución de una diferencia de opinión, por medio de una discusión dialéctica, conozcan estas reglas para, en palabras de Martínez “comprometerse a ser un comunicador veraz, informativo, claro, preciso e interesado en que la discusión logre un desarrollo fluido, respetuoso y responsable” (2005, p. 243), de este modo, se garantiza que se den las condiciones necesarias para llevar a cabo una discusión crítica y dar solución a un conflicto.

En esta recapitulación y análisis que, sobre el enfoque pragmadialéctico, se ha elaborado en este apartado, se puede ver claramente, que la identificación de las reglas permite comprender que en una sociedad como la nuestra es común encontrar tropiezos y argumentos que hacen que se pierda el foco, no sólo en los discursos políticos sino también en los discursos cotidianos, esos que día a día se entablan con los que nos rodean y que por ello es, en ocasiones difícil llegar a acuerdos y encontrar una solución a una diferencia de opinión durante una discusión, de allí, la importancia de garantizar, por medio de esta regulación, una discusión verdaderamente crítica. En otras palabras, es más fácil buscar manipular al otro, desvalorizar su saber, su conocimiento, hacer un comentario cualquiera para salir del paso o alzar la voz y acallar lo que el otro piensa, que sentarse a tener una discusión real, crítica, racional, en la cual se respeta su voz, o se escucha atentamente, para poder, luego, argumentar o contraargumentar, de tal manera que al final, se llegue a una resolución basada en el razonamiento y en el análisis de los argumentos.

La argumentación oral y su función social en la escuela

La escuela representa por naturaleza uno de los escenarios sociales más importantes para los niños y jóvenes, allí se genera la oportunidad de socializar y es en medio de esa socialización donde los individuos acuden a la argumentación oral como una de las principales formas de defensa a sus posturas. Zubiría (2006) planteó que los individuos acuden a los argumentos porque necesitan ratificar lo dicho para sustentar lo afirmado con el objetivo de convencer a quien está escuchando, si no es así, lo que se dice no pasaría de ser una simple opinión, por lo que la función principal de la argumentación es “darle sustento a una idea central, darle soporte (...) Quien argumenta, sustenta, justifica o apoya una idea; y para hacerlo, deberá encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen su idea” (p.106). Zubiría, defiende que argumentar forma parte de la experiencia personal de cada ser humano, porque todos argumentan para defender aseveraciones o acciones que se enfrentan con los argumentos de otras personas.

Hablar de argumentación en la escuela tiene sentido, en la medida en que los sujetos que

participan en el acto educativo hacen uso de ella constantemente, por tanto, como lo plantean Henao y Palacio (2013) es muy importante, consolidar espacios que privilegien la participación de los estudiantes en procesos de debate, justificación y evaluación, estas autoras hacen evidente la urgencia de otorgarle un lugar privilegiado a la argumentación como un acto inseparable de procesos de construcción de conocimiento. Lo anterior justificó para esta investigación, la necesidad de propiciar una discusión crítica pensada desde la teoría pragmatológica, en la cual se reconociera que existen en la escuela prácticas argumentativas (específicas) que llevan a cabo los estudiantes, que podrían ser un punto de partida para tal discusión, de ahí, la importancia de acudir a las situaciones comunicativas viralizadas en redes sociales, bajo las cuales los estudiantes de décimo grado, encuentran posibilidades para dialogar.

En el contexto social actual en donde predomina la multiplicidad de información y deseos de convencimiento de múltiples fuentes, es importante estar en la capacidad de defender las propias opiniones de manera crítica y argumentativa, más aún, en un sistema educativo en el que muchas veces se pone en evidencia la carencia de pensamiento crítico propio y autonomía discursiva. Ante esto, es que se hace ese llamado insistente a la escuela para transformar sus prácticas educativas, donde se puedan formar seres críticos, capaces de interpretar y analizar su realidad para desde ahí saber enfrentarla. En su texto *Hablar en clase, aprender lengua*, Camps (2005) afirma que:

(...) la lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada en la literatura. A su vez, puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente en los usos más formales (p.37).

Si la vida escolar está impregnada de la lengua oral, será entonces la escuela ese lugar donde mediante su correcto uso se evidencie de forma notoria su evolución, ya que es allí, donde se reúnen diferentes sujetos, que en su esencia son mayoritariamente contrarios, tal vez, se pueden agrupar desde ciertas categorías comportamentales, ideológicas, académicas y sociales, pero lo que prima es la diferencia. Desde esa misma diferencia, se funda la multiplicidad de formas en que se expresan los estudiantes, ya que aunque estén en los mismos niveles de educación, su manera de actuar en diversas situaciones comunicativas es distinta, ejemplo claro de ello, son sus intervenciones orales, en las cuales se puede evidenciar que en cada grupo hay

quienes hablan más o menos, los que hacen un uso formal e informal de la lengua y por supuesto, los que opinan, argumentan, critican, razonan o simplemente hacen silencio. Desde esta cotidianidad, la escuela brinda cada día la posibilidad de establecer diálogos con los otros, que deben ser aprovechados por quienes orientan el evento formativo.

Llevar el ejercicio de la argumentación a la escuela, requiere ciertas condiciones “(...) ante todo, debe crearse un ambiente propicio, donde todos los participantes reconozcan la invitación a intervenir” (Barros Martínez, 2013, p.169), si bien se ha concebido que la argumentación puede ser un ejercicio natural en la interacción social también ha de advertirse que no siempre se lleva a cabo de manera efectiva, por lo que este autor plantea que:

(...) se debe considerar el aula como un espacio social donde sea factible generar ese ambiente propicio para una activa interacción oral, de forma que se facilite la construcción de estructuras argumentativas que finalmente lleven a la construcción de conocimiento.

Así pues, considerar la escuela como un espacio de interacción que tiene su base en las situaciones sociales, invita, según Barros Martínez (2013) a resolver cuáles serán los requisitos para que sea posible promover la argumentación en el aula.

Cazden (1991) afirma que la expresión oral es decisiva en la enseñanza en general, entre otras razones, porque la instrucción procede, del lenguaje hablado, el autor problematiza que en un aula, a diferencia de lo que ocurre en otros ambientes de interacción humana, el control de lo que se habla “oficialmente” está en manos del profesor, por lo tanto, es algo que se debe aprovechar porque se cuenta con un sujeto que media el discurso oral y unos estudiantes que hablan de lo que pasa diariamente en su cotidianidad, entonces ¿Qué hacer con todos esos eventos discursivos emergentes cotidianamente en el aula en pro del fortalecimiento de la argumentación oral de los jóvenes?

Apuntar al fortalecimiento de la argumentación oral en la escuela, parte del entendimiento de que “el lenguaje ha sido siempre el centro de la discusión retórica, de la reflexión gramatical y de la búsqueda del razonamiento lógico” (Martínez, 2005, p. 23) el lenguaje es discurso, por lo tanto, el hablante es un artesano de él, en la medida que según esta autora lo organiza para su discurso construyendo imágenes de sujetos que dinamizan la significación de la vida cotidiana y de la vida ciudadana, incluso la vida escolar que es la que pone en escena tensiones y tonalidades para ofrecer puntos de vista encontrados o acordados.

Es así, como en un plano general, se evidencia que el fundamento de la vida social se encuentra en la interacción comunicativa que permite la argumentación, tornándose esta de suma importancia en los eventos cotidianos. Para Ochoa Sierra (2008) “la argumentación es un fenómeno para la comprensión de áreas muy importantes de la vida humana, pues conduce a nada menos que a la influencia sobre la conducta a través de los discursos” (p.10) por lo que el desarrollo de la comunicación argumentativa oral está vinculado estrechamente con un tipo de enseñanza crítica, “cuando los estudiantes aprenden a argumentar, pueden tomar posiciones, tienen argumentos para fundamentar lo que dicen, lo que piensan, lo que saben” (p.10).

Ochoa Sierra (2008) propone que le corresponde a la escuela desarrollar y fortalecer la oralidad de los estudiantes, teniendo en cuenta, la gama de funciones que el habla cumple en la sociedad, planteando, que una educación auténtica para la oralidad supone generar espacios que den origen a diferentes aspectos subjetivos u objetivos, porque se carece de una estimulación comunicativa donde se le permita al estudiante hablar desde sus sentimientos y emociones más íntimas, porque no se abren en la escuela espacios para expresar miedos, temores, inclinaciones o gustos, y esto no se queda en el escenario básico, sino que trasciende en los escenarios universitarios donde se puede apreciar que la capacidad argumentativa de los estudiantes es incompleta y poco sólida tanto por sus contenidos discursivos como por su estructura argumentativa.

Se puede evidenciar que la argumentación ha sido desaprovechada en el escenario pedagógico, porque siempre está allí presente de forma explícita en los actos de habla que se establecen a partir de lo que pasa cotidianamente en la realidad, se trata pues de reorientarla desde actos intencionales para así poder potenciarla. García (2015) afirma que:

(...) actualmente vivimos inmersos en una sociedad en la que internet y los medios de comunicación son omnipresentes. Invaden nuestra vida y nuestro quehacer diario, haciendo un uso constante de la persuasión. Desde los anuncios de televisión, los periódicos, las revistas, la publicidad en las calles, la carretera o las APPS en nuestro propio móvil, pasando por cualquier noticiero o programa televisivo o radiofónico. Casi desde cualquier lugar y cualquier ámbito se nos transmite un mensaje cuyo objetivo es convencernos de determinada opción: mantener una impresión u opinión concreta sobre una conducta, una idea, un pensamiento, un producto, un personaje (p.2)

Esa masificación de la información que busca generar impresión en los receptores sucede porque las personas están completamente expuestas a la socialización, la que a su vez condiciona lo que se percibe e incluso lo que se piensa hacer. García (2015) sostiene que la única arma que se tiene para hacerle frente a los intentos de persuasión mediáticos no es más que el pensamiento crítico, que tiene por base la capacidad de la argumentación, entendida como ese saber diferir de la opinión que nos muestra otra persona, juzgar la información que se recibe y ponerla en entredicho, de tal forma que se comprendan diferentes puntos de vista de un conflicto, encontrar y ofrecer alternativas a las razones dadas y cambiar la propia perspectiva o la de los demás. Resalta García (2015) que la argumentación es una tarea que requiere formar parte del ámbito educativo y que se debe constituir como un objetivo didáctico esencial, porque su utilidad excede con creces lo académico, debido a que resulta básica para una adecuada convivencia en sociedad.

Las secuencias didácticas un medio para promover la argumentación oral en la escuela

La construcción de la propia voz en el escenario académico y social es una necesidad de los estudiantes de hoy que asisten a una sociedad cambiante, llena de desafíos y posibilidades de diversa índole. Estos retos sociales permiten repensar el lugar que tiene el lenguaje en la vida de las personas, porque desde un buen acceso a él se le otorga la posibilidad a los niños y a los jóvenes de obtener los cimientos para definir su identidad, y desde ella, establecer los criterios de pertenencia a un grupo, a partir del cual se podrá poner de manifiesto, todo eso que se es, se piensa, se aprueba o se refuta.

Asistir a la educación formal, representa por excelencia la posibilidad de acceder al conocimiento, pero esta no es la única posibilidad, debido a que a la escuela no se asiste solo para aprender contenidos, es un escenario social que obliga a compartir con otros, y es en medio de ese compartir que se crea la colectividad, para desde ahí de forma individual inscribirse a un grupo, en el cual cada sujeto deberá estar en condiciones para usar su lengua oral.

Pérez Abril (2014) plantea que “el lenguaje oral requiere de espacios claramente definidos en la estructura de tiempos de la escuela” (p.14), donde además, se definan criterios que le permitan al docente orientar la conversación con sus estudiantes, en los cuales cobre un mejor sentido las prácticas cotidianas de conversación, exposición y argumentación, porque

finalmente, la enseñanza no es más que una conversación que quiere ser amena, en la que deben existir unas exigencias de elaboración, complejidad y documentación donde los sujetos

implicados tienen el derecho y la obligación de contar con una voz para hacerse entender, para reconocer al otro, para responsabilizarse de lo que se dice, para asumir una posición y para construir un lugar en el mundo, un mundo llamado aula, que desde edades tempranas representa el primer ingreso a la vida social y desde la cual el docente debe pensar su rol, en un contexto social que plantea retos de enseñanza donde cada vez se hace más evidente la necesidad de formar jóvenes que sean capaces de construir y defender sus puntos de vista a través de la argumentación.

Argumentar representa una competencia que debe ser parte de la experiencia personal de cada ser humano, debido a que se espera que todos hagan uso de ella en situaciones donde se deban defender los propios puntos de vista ante los demás. Cuando se argumenta, se genera la posibilidad de ser escuchado, de brindar los propios puntos de vista, confrontar los de los otros y tener criterio propio. Con estas posibilidades, los estudiantes podrán hablar de su cotidianidad con posturas más elaboradas, para así, comenzar a construir el criterio personal que le otorgará el ingreso a la participación social.

Bajo esta premisa, se debería fundamentar el rol docente, donde desde la generación de situaciones significativas se le permita al estudiante aprender lo que requiere para su autorrealización y participación en la sociedad. Una amplia posibilidad para esto, lo otorgan las secuencias didácticas que hacen parte de todo un entramado didáctico ampliamente teorizado mediante el cual los profesores desde una delimitación clara pueden aportar a la reflexión contante que se genera en el aula desde las posibilidades de mejora. Estas, se pueden situar desde el campo de la didáctica de la lengua en autores como Camps (1993) quien señala que en su interior existen elementos complejos como lo son los distintos actores y sus dispositivos, los instrumentos, los sistemas de evaluación usados, las estrategias, las concepciones teóricas por parte de quienes las orientan y las relaciones sociales, culturales e históricas entre otros elementos implicados al momento de enseñar y aprender lengua.

Otros autores como Bronckart y Schneuwly (1996) sostienen que la didáctica de la lengua está fundamentada al interior de las ciencias de la educación con múltiples propósitos, entre ellos, asumir una postura crítica sobre las formas de enseñanza, otra, buscar la innovación para

realizar acciones que permitan una mejor interacción entre las prácticas y los procesos de aprendizaje que se dan al interior de las aulas. Sostienen los autores que “la didáctica general se propone pues, definir una forma de enseñanza coherente y sistemática, firmemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que exploten al máximo las capacidades psicológicas del alumnado (p.64) por lo tanto, en este campo deben generarse prácticas constantes que lo permitan.

Desde una mirada global, se puede afirmar que hay múltiples aportes que han permitido la construcción del sistema didáctico de la lengua, uno de los más importantes se funda en el de las tradiciones pedagógicas a partir de la concepción de “trabajos por proyectos” los cuales representan un antecedente fundamental del trabajo sustentado a partir de secuencias didácticas.

Crear una secuencia didáctica mediada por situaciones viralizadas en redes sociales, apuntó a un proceso pedagógico intencionado, donde a partir de la planeación se buscó contribuir a la enseñanza de la argumentación oral en el aula mientras que se indagaba por los tipos de actos de habla que usaban los estudiantes en sus argumentos orales, mientras que a su vez se generaban propósitos de conversación en el aula. Bien plantea Tobón, Pimienta y García (2010) “los docentes debemos estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretendemos contribuir a formar, apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares y luego saber cómo llevar a cabo la mediación” (p.20) que llevará a un aprendizaje y refuerzo de las competencias.

Se entiende que las SD sirven como modelos bajo los cuales se puede promover la producción oral y escrita. Estas poseen unos rasgos que las constituyen para poder llevar a cabo los objetivos que se trazan con sus ejecuciones. Desde Camps (2006) debe existir una intención comunicativa sustentada bajo una propuesta de aprendizaje con objetivos claros que serán criterios de producción o evaluación, además, es fundamental que estas se apropien de situaciones de enseñanza-aprendizaje innovadoras donde el eje central sean los estudiantes y la interacción que se da entre ellos al ser los protagonistas.

Existen diversas estrategias metodológicas para implementar una SD, en esta investigación, se direccionó el diseño de las actividades desde el enfoque socio formativo, atendiendo a lo planteado por Tobón, Pimienta y García (2010) donde desde las nuevas necesidades sociales, situadas en contexto, se reta al docente a pensar el énfasis de la enseñanza,

a partir de un nuevo rol, en el cual se deben generar situaciones significativas, en las que los estudiantes puedan aprender lo que requieren para poder participar en la sociedad.

Según Tobón, Pimienta y García (2010) los componentes de una secuencia didáctica son: competencias, actividades, evaluación y recursos, a partir de su diseño y metodología se retoman algunos postulados del constructivismo sobre la necesidad de proponer problemas o situaciones de aprendizaje auténticas y relevantes, que se relacionen con la vida y el contexto de los estudiantes, para que de esta manera tengan un escenario complejo que lleve al análisis que repercutirá en la comprensión e interacción con variables de la realidad, las cuales generan un compromiso discursivo para explicitar la argumentación oral.

Para Tobón, Pimienta y García (2010) “las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación, que con la mediación de un docente buscan el logro de determinadas metas educativas considerando una serie de recursos” (p.19) cuando se hace de esta manera, se pueden alcanzar mejoras en los procesos de formación de los estudiantes, ya que se vuelve menos fragmentado por estar enfocado en metas.

Tobón, Pimienta y García (2010) plantean que trabajar a partir de la metodología de secuencias didácticas, es relevante para los procesos de aprendizaje que buscan reforzar las competencias, ya que ellas, no son conceptos abstractos, sino que son las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del contexto y puesta en acción de las habilidades necesarias del ser humano.

Una secuencia didáctica -SD- es una herramienta pedagógica que puede alcanzar impacto siempre y cuando asuma el proceso de enseñanza y aprendizaje como una construcción colectiva donde participan activamente los estudiantes y el docente. Un aspecto fundamental en las SD es que están destinadas a formar y evaluar competencias, según Tobón, Pimienta y García (2010) es la consideración de un problema como significativo y pertinente dentro del contexto, para orientar el proceso de mediación docente, a partir de un compromiso que va más allá de los contenidos escolares, donde se asuma el aula de clase como un espacio donde se contribuye a la resolución de problemas del contexto.

Para Cotteron (1995) el éxito de este dispositivo didáctico depende en primer lugar de los docentes, quienes cumplen una función protagónica en la articulación didáctica-pedagógica entre

los alumnos, el objeto de aprendizaje y los instrumentos propuestos para las secuencias de aprendizaje.

La realización de una SD invita a que el estudiante no realice ejercicios monótonos, sino acciones que vinculen sus experiencias con el interrogante e información sobre el objeto de conocimiento, en este caso, este dispositivo se planeó alrededor situaciones viralizadas en redes sociales, que permitieron la creación de espacios de discusión argumentativa en el que los estudiantes desde diferentes tipos de actividades vinculaban sus posturas argumentativas u opiniones con las situaciones que se problematizaron en cada una de las sesiones.

Capítulo 3

Ruta Metodológica

En este capítulo se presentan las consideraciones metodológicas de la investigación. En un primer momento se aborda el paradigma bajo el cual se orientó el trabajo de campo, en el segundo, se explican las técnicas o estrategias de investigación, luego se presenta la población participante del estudio y finalmente, se realiza una conceptualización de cada uno de los instrumentos usados para la recolección de la información.

Paradigma Investigativo

La ruta metodológica desde la cual se orientó esta investigación fue el paradigma cualitativo. Strauss y Corbin (1998) plantean que la investigación cualitativa “puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones” (p.20), a esta afirmación se suma lo expuesto por Masson (1996 citado por Vasilachis 2016) quien afirma que la investigación cualitativa no debe ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, por lo que señala la existencia de tres elementos comunes a la amplia y diversa variedad de técnicas, clarificando que la investigación cualitativa está fundada en una postura filosófica completamente interpretativa porque se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido.

El investigador cualitativo desde Vasilachis (2016), se interesa por la manera en que las complejas interacciones sociales se expresan en la vida cotidiana y el significado que los actores les atribuyen. Este sujeto está inmerso en situaciones naturales bajo las cuales se fomentan el empleo de diversos métodos para acercarse al tema de estudio.

Autores como Galeano, (2011) sustentan que los investigadores cualitativos observan a las personas en su vida cotidiana, los escuchan hablar sobre lo que tienen en mente, este tipo de investigador obtiene un conocimiento directo de la vida social que no está filtrado por conceptos, definiciones y escalas clasificadoras.

Esta investigación se orientó desde el estudio de caso microetnográfico, asumiendo que

este tipo de método centra su objetivo principal en “comprender el significado de una experiencia” (Galeano, 2012, p.66) lo que implica realizar un examen extenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno. Desde el estudio de caso microetnográfico se puede alcanzar mayor comprensión y claridad sobre el tema en particular, para así, lograr promover la argumentación oral de los estudiantes desde situaciones comunicativas viralizadas en redes sociales.

Técnicas o estrategias de investigación.

En la tabla 5 se evidencia la relación entre las técnicas de investigación, los objetivos y los instrumentos, posteriormente se presenta la conceptualización de cada elemento.

Tabla 3.*Técnicas y estrategias***Objetivo general:**

Contribuir a la enseñanza de la argumentación oral a partir del análisis de los actos de habla que utilizan los estudiantes del grado 10° para resolver una diferencia de opinión, en el marco de discusiones orales sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales

Estrategias o técnicas de indagación	Instrumentos	Objetivos específicos
Revisión y análisis documental	Notas y memos analíticos.	Fundamentar con elementos teórico-prácticos una secuencia didáctica que permita contribuir a la enseñanza de argumentación oral a partir de discusiones sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales.
	Taller de exploración de conocimientos previos.	Diseñar e implementar la secuencia didáctica, integrando algunas situaciones comunicativas viralizadas en redes sociales que permitan en el marco de la argumentación oral caracterizar los actos de habla de los estudiantes
	Formato de secuencia didáctica	
Diario de campo	Formato de diario de campo	Analizar los actos de habla de los estudiantes a la luz del modelo de discusión crítica propuesto desde la teoría pragmadialéctica y proponer algunas orientaciones didácticas para la enseñanza de la argumentación oral en la educación media.
Rejilla para analizar los tipos de actos de habla desde el modelo de discusión crítica de la teoría pragmadialéctica	Formato de rúbrica	

Conceptualización de los instrumentos.

Para cumplir con los diferentes objetivos de la investigación se usaron los instrumentos que se describen a continuación:

Objetivo específico 1.

Fundamentar con elementos teórico-prácticos una secuencia didáctica que permita contribuir a la enseñanza de argumentación oral en el marco de discusiones sobre situaciones comunicativas que son viralizadas en redes sociales.

Para resolver este objetivo se realizó una **revisión documental** que permitió consolidar la propuesta desde elementos teóricos y didácticos. Galeano (2012) plantea que esta estrategia permite “rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (p.120), estos elementos otorgan pertinencia, confiabilidad y validez a todos los sustentos teóricos requeridos para la fundamentación de la propuesta. La investigación documental permite “volver la mirada hacia un tiempo pasado para de este modo comprender e interpretar una realidad actual, a la luz de acontecimientos pasados que han sido antecedentes que han derivado en los consecuentes de situaciones, acontecimientos y procesos de una realidad determinada” (Yuni y Urbano, 2006, p. 99).

La revisión documental, se realizó mediante el registro de fichas bibliográficas que permitieron comprender el lugar de la argumentación oral en la educación básica y media, y a partir de los hallazgos, consolidar la secuencia didáctica para poder identificar los actos de habla que emitían los estudiantes cuando argumentaban oralmente.

La ficha bajo la cual se realizó esta revisión, consistió en el diseño de una tabla en Excel que recogía cada uno de los documentos leídos sobre investigaciones didácticas desarrolladas en el marco de la argumentación, bajo los siguientes parámetros: número, año de publicación, tipo de documentos, autores, país, idioma, editorial, título, ubicación, categoría que desarrolla, nombre del archivo, descripción general del texto, autores sugeridos y observaciones, a continuación se ilustra un ejemplo:

Editorial	Título	Ubicación	Categoría y/o temática del proyecto que desarrolla el texto	Nombre del archivo	Descripción general del texto	Autores y/o sugeridos	Observación
	¿ Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela?	Dialnet	Secuencias didácticas Argumentación	Dialnet, secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela	En este artículo Cotteron expone un diseño didáctico en el que se busca hacer una apuesta fuerte por una enseñanza precoz de la argumentación. La autora pasa revista a una serie de dimensiones del discurso argumentativo que pueden ser abordadas desde la escuela primaria explicitando como pueden integrarse en una secuencia didáctica	Dolz, J	
HALLAZGOS / Año 9, No. 17 / Bogotá, D.C. / Universidad Santo Tomás / pp. 211-233	La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en los niños	Revista hallazgos google académico	La argumentación Pensamiento crítico en los niños	La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en los niños	En este informe de hace parte de un proyecto de investigación que estudia el pensamiento crítico en niños desde tres categorías: solución de problemas, argumentación y metacognición. En él solo se refieren a los procesos argumentativos realizados por niños de 4º y 5º grado de educación básica primaria, para lo cual siguieron un diseño metodológico mixto. Para la intervención didáctica en	Adam, J M Campaner, G Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, Toulmin, S..	

Figura 1. Ejemplo revisión documental.

Objetivo específico 2.

Diseñar e implementar la secuencia didáctica, integrando algunas situaciones comunicativas viralizadas en redes sociales que permitan en el marco de la argumentación oral caracterizar los actos de habla de los estudiantes.

Para cumplir este objetivo, lo primero que se realizó fue un taller de exploración de conocimientos previos que indagó sobre los siguientes aspectos:

- Conocimiento del tipo de redes que utilizan
- Motivos por los que usan las redes sociales
- ¿Para qué utilizan la información que leen, escuchan o visualizan en las redes sociales?
- Cuánto tiempo invierten cada día en su uso.
- Cuando encuentran información de su interés ¿La contrastan con otras fuentes?
- Tipo de información que prefieren visualizar
- Tipo de información que prefieren compartir. Tipo de información que captura más su atención.
 - ¿Suelen hablar de lo que ven en redes sociales? ¿Con quién?
 - ¿Han tenido discusiones de carácter crítico frente a alguna situación que se haya viralizado en redes sociales? ¿Logran resolver la diferencia de opinión?
 - ¿Cuáles son los temas más recurrentes a la hora de visualizar la información de las redes sociales?
 - ¿Cuáles son los temas que menos les gusta visualizar o compartir?
 - ¿Qué tipo de información viral recuerdan más? ¿Por qué?

El análisis de la información colectada se depositó en una tabla y se presenta en el siguiente capítulo.

Luego del taller de conocimientos previos, se realizó el diseño de la SD, la cual se centró en el desarrollo de actividades conectadas con temas viralizados en redes sociales, donde los estudiantes, tuvieran la posibilidad de expresarse y discutir sobre ellos, desde las preguntas sugeridas para cada sesión. El lugar de la maestra - investigadora, fue generar propósitos de conversación para poder analizar los argumentos de los estudiantes.

En el diseño y estructuración de la SD, se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

Momento de apertura: El trabajo de campo, estuvo precedido por la exposición del proyecto de investigación a las directivas de la institución educativa, quienes, al conocer la metodología, objetivos y tiempo requerido, autorizaron a la docente-investigadora

realizar la intervención al interior de uno de los grupos donde tenía asignada su carga académica⁶. Al contar con los permisos administrativos, se les contó a los estudiantes los objetivos de la investigación, su intención, metodología y tiempo estipulado para ello. Se aclaró que la participación era completamente voluntaria y se indagó sobre quienes deseaban participar. La respuesta por parte de la totalidad del grupo fue positiva. se hizo entrega del consentimiento informado⁷ donde los estudiantes y sus padres de familia, dieron la autorización para participar del proceso al interior de las clases de Lengua Castellana.

Primer encuentro: se realizó el taller de conocimientos previos descrito anteriormente, con él se indagó por diferentes asuntos referidos a la relación de los estudiantes con las redes sociales y el tipo de información viral de su preferencia. Los datos recolectados en este primer encuentro son presentados en el siguiente capítulo. Este encuentro fue fundamental, porque representó el punto de partida para el diseño de las actividades de la SD.

Desarrollo de la secuencia didáctica: el proceso de investigación consistió en la realización de 14 sesiones de 45 minutos, cada intervención didáctica propuesta estuvo conectada con alguna situación comunicativa viralizada en redes sociales y se desarrolló desde diversas estrategias metodológicas durante el espacio de la clase de Lengua Castellana.

Si bien, la SD se diseñó con el propósito de analizar los pasos pragmáticos de los estudiantes, el conjunto de actividades propuestas y desarrolladas se convirtieron en una posibilidad de enseñanza en la medida que se articularon los temas curriculares para el grado 10°, como por ejemplo, teoría narrativa, fuerza e influencia de las ideologías en los medios de comunicación, verdad y veracidad en los medios de comunicación, el debate, entre otros, así mismo, se profundizó en el tema propio de la sesión: el meme, las noticias falsas y más, de tal manera que se articularan entre sí.

Para el caso de esta investigación, las competencias estuvieron conectadas con las necesidades curriculares propuestas en la malla institucional, las actividades dialogaron a su vez, con situaciones viralizadas en redes sociales, la evaluación se iba presentando en cada una de las sesiones desde el producto de las actividades y los recursos atendían a las particularidades de cada encuentro. La

⁶ Para conocer la autorización remitirse al anexo 1

⁷ Para conocer el formato remitirse al anexo 2

evaluación tuvo como eje central el estudiante, sus intereses y las intenciones comunicativas explicitadas en los diferentes usos de la palabra.

Momento de evaluación: tras el desarrollo de esta secuencia y el análisis de los datos recogidos en ella, se buscó fundamentar con elementos teóricos y prácticos unas orientaciones didácticas que permitan promover la argumentación oral de estudiantes de educación media, que puedan ser útiles a otros docentes.

Para poder registrar todo lo sucedido durante la implementación de la secuencia didáctica, se realizó observación participante. Si bien, se desarrollaron las 14 sesiones⁸, para efecto de análisis de la información, se seleccionaron las 7 que se presentan de manera sintética a continuación:

Tabla 4.
Sesiones analizadas de la secuencia didáctica

Sesión	Objetivo y tema	Breve descripción de la actividad	Noticia viral trabajada
1	Reconocer los argumentos de los estudiantes frente a diferentes situaciones dilemáticas derivadas de noticias viralizadas en redes sociales. Tema: Fuerza e influencia de las ideologías en la publicidad y los medios de comunicación.	Discusión sobre una situación dilemática donde un señor baja la bandera del orgullo LGBTI izada en el pueblito paisa	Un hombre baja la bandera del orgullo gay izada en el pueblito paisa (dirigirse al anexo 3 para ver la infografía)
2	Reconocer los argumentos de los estudiantes frente a diferentes situaciones dilemáticas derivadas de noticias viralizadas en redes sociales.	Discusión sobre la privacidad en las redes sociales vs la necesidad de las personas de exponer su vida con fotos muchas veces peligrosas	“Un joven muere al intentar tomarse una selfie desde lo alto de un edificio” https://www.abc.es/internacional/abci-video-joven-muere-intentar-tomarse-selfie-

⁸ Ver la secuencia completa en el anexo 5-

Sesión	Objetivo y tema	Breve descripción de la actividad	Noticia viral trabajada
	Tema: Fuerza e influencia de las ideologías en la publicidad y los medios de comunicación.		desde-alto-edificio-201905131503_noticia.html?ref=https://www.google.com/201905131503_noticia.html
7 P 8 E	Comprender los efectos discursivos que producen los memes en los estudiantes Tema: El meme (Fuerza e influencia de las ideologías en los medios de comunicación.)	Creación de memes y discusión alrededor de ellos	Meme sobre el presidente Duque Meme sobre no se metan en mi vida
9	-Identificar las características de las noticias virales falsas. -Asumir una postura crítica frente a la información viralizada en las redes sociales. Tema: Verdad y veracidad en los medios de comunicación.	Problematización de las fake news divulgadas en redes sociales	Presentación de fake news Artículo para prevenir caer en las fake news
10	Asumir una postura crítica frente a la información viralizada en las redes sociales. Tema: Verdad y veracidad en los medios de comunicación.	Discusión sobre una fake news creada por los estudiantes	
11 P 12 E	-Expresar los argumentos personales frente al tema de los vendedores ambulantes -Intentar resolver una diferencia de opinión en un debate argumentativo -Presentar múltiples argumentos derivados de una situación comunicativa viralizada en redes sociales -Respetar los roles discursivos dentro de un debate dirigido. Tema: El debate	Debate sobre las posturas a favor y en contra de los vendedores ambulantes	Noticia viral de don José (hombre humilde que no se le permite almorzar con un cliente en un restaurante en el poblado) https://www.youtube.com/watch?v=PxO3gIu9Rhw
14	-Dar la opinión frente a una imagen viralizada en redes sociales Tema: La expresión de opiniones	Discusión sobre una imagen donde un hombre campesino carga un bulto y un político duerme en una reunión	Imagen de injusticia social viralizada en redes

Observación Participante

La técnica de observación participante estuvo presente, en la medida en se refiere a la recolección de información que realizan los observadores implicados como investigadores, durante un periodo de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades. Esta es una herramienta fundamental en el trabajo etnográfico, porque permite registrar todas las impresiones del investigador a través del diario de campo, que no es otra cosa que el registro continuo de todo lo sucedido durante la investigación. Desde Galeano (2012) se entiende la observación participante como una estrategia para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución y pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos con los demás, en la investigación el rol del docente estuvo inmerso de forma natural en el contexto educativo.

Desde Goetz y LeCompte (1998) la observación participante, lleva al investigador a realizar una serie de actividades durante el tiempo que se dedique a observar los sujetos objetos de la investigación en sus vidas diarias y participar en actividades que facilitan una mejor comprensión. Para esto, se hace necesario acceder a la comunidad, seleccionar personas claves y participar en el mayor número de actividades posibles, teniendo muy presente la organización y sistematización de los datos que son los que facilitarán la descripción y la interpretación de estos.

La observación participante “como experiencia investigativa privilegia lo micro, lo grupal, lo local y el mundo de lo cotidiano referido a la comprensión de la lógica y del significado que tienen los procesos sociales para los actores que viven y producen la realidad sociocultural” (Galeano, 2012, p.47) El instrumento para la observación, fue el diario de

campo, en el que se consignaron diferentes tipos de registros desde la descripción y el análisis, en el que se hicieron integraciones de observaciones de tipo hermenéutico

Diario de Campo

Esta herramienta representa una de las técnicas etnográficas de investigación más importantes. Según Restrepo (2016) sin este instrumento los datos se pasean frente a las narices del investigador, sin que este tenga cómo atraparlos, organizarlos y otorgarles sentido para la investigación, lo que indica que, si se quiere fracasar con la investigación etnográfica, una de las formas de hacerlo es descuidar la labor de escritura juiciosa del diario de campo.

Se entiende este, como un cuaderno o libreta de notas en el que el etnógrafo registra todos aquellos datos útiles para su investigación, mientras que va haciendo elaboraciones reflexivas sobre la comprensión del problema planteado, así como los obstáculos y dificultades en las metas y objetivos trazados. Realizar registros en un diario de campo, permite sistematizar cada uno de los momentos de la investigación.

Para Bonilla y Rodríguez (1997) el diario de campo le debe permitir al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación que le puede resultar muy útil, porque en él se toma nota de aspectos que se consideran importantes para organizar, analizar, e interpretar la información que se está recogiendo. En esta investigación el diario de campo se estructuró de la siguiente manera:

Tabla 5.

Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO # 2		
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA ARGUMENTACIÓN ORAL		
COLEGIO SANTA BERTILLA BOSCARDÍN <small>FECHA:</small> Octubre 3 de 2019 <small>LUGAR:</small> Salón de 10 A. <small>CLASE:</small> Lengua Castellana <small>DURACIÓN:</small> 40 minutos		
<small>DOCENTE:</small> Cristina Rivera Contreras		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PRODUCTO DE LA SESIÓN
Esta sesión se trabajó bajo el objetivo: Identificar la postura argumentativa de los estudiantes con relación a la exposición de la vida en las redes sociales, esto conectado con el tema: Fuerza e influencia de las ideologías en la publicidad y los medios de comunicación. Para ello se realizó una puesta en común de la lectura y se inició el diálogo argumentativo, para ello los estudiantes se dispusieron en mesa redonda y yo dirigí las intervenciones.	Para esta sesión se trabajó la noticia viral "Un joven muere al intentar tomarse una selfie desde lo alto de un edificio" El propósito de esta situación comunicativa es conversar en torno a la temática de la clase: Fuerza e influencia de las ideologías en la publicidad y los medios de comunicación. Para lograrlo, la sesión se orientará a partir de una discusión dirigida donde la profesora será la moderadora.	Grabación
IMPRESIONES Y REFLEXIONES	PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	OBSERVACIONES:
El tema de las redes sociales por ser de carácter polémico y cercano a lo que los jóvenes escuchan suele tener gran aceptación, los estudiantes aportan con espontaneidad lo que piensan alrededor de las noticias que allí se viralizan. Al indagar sobre noticias relacionadas a la proyectada durante la clase, develaron varios asuntos que conocían de hechos virales en los últimos tiempos, lo que me reafirmó la estrecha relación de los jóvenes con la información que circula en las	El video del joven que cae del edificio les causó gran conmoción, tanto así que me pidieron que lo repitiera y que buscáramos más videos relacionados, les dije que al final de la clase lo haríamos y abrí un espacio de 5 minutos para ello, alcanzamos a ver otro donde esta vez era una joven la que caía desde un edificio en Panamá bajo las mismas circunstancias.	No alcanzó el tiempo para asignar el compromiso de la escritura del texto argumentativo que era en clase Se asigna el compromiso de realizar una cartelera donde se invite al buen uso de las redes sociales.

Objetivo Específico 3

Analizar los actos de habla de los estudiantes a la luz del modelo de discusión crítica propuesto desde la teoría pragmatialéctica y proponer algunas orientaciones didácticas para la enseñanza de la argumentación oral en la educación media.

Para analizar la información recolectada las sesiones fueron grabadas en audio para guardar el registro de las discusiones que surgieron en las clases y los distintos equipos de trabajo.

Al momento de iniciar el trabajo con la SD, se explicó a los estudiantes la metodología para desarrollar cada una de las sesiones, además, se concertaron las reglas de escucha y se establecieron los compromisos para cumplir con cada una de las

actividades propuestas.

Las orientaciones de la docente-investigadora fueron direccionadas, en algunos momentos, para todo el grupo, y en otros, para los equipos de trabajo que se organizaban acorde al objetivo de la sesión; luego de ser orientados, los estudiantes asumían, de manera autónoma, los roles argumentativos y turnos conversacionales, para desarrollar la discusión crítica en relación con la situación comunicativa planteada. Así mismo, cuando era necesario se hacía un resumen que conectaba la sesión en curso con la anterior, para situar a los estudiantes y dar continuidad.

Es necesario aclarar que, teniendo en cuenta, que uno de los principales objetivos era caracterizar los actos de habla que utilizaban los estudiantes, para intentar resolver las diferencias de opinión, en esta etapa la docente, no intervino, permitiendo así que los participantes de manera autónoma dieran esos pasos pragmáticos que, para ellos, desde su lugar como argumentadores, les daba la posibilidad de avanzar o no en lo discutido. Lo que se buscó fue darles la libertad de dialogar frente a los temas virales que ellos mismos habían sugerido, asumiendo que, con ello, habría una mayor movilización a querer participar oralmente de lo propuesto. Al finalizar cada sesión, la docente-investigadora realizaba una reflexión general, sobre lo acontecido, atravesada por su visión investigativa.

Una vez registradas las 14 sesiones de la SD en formato de audio se transcribieron los registros en su totalidad para el análisis. No obstante, dada la cantidad y calidad de los datos obtenidos, se decidió aplicar un criterio de muestra relativo para seleccionar los datos. De acuerdo con este criterio y en consonancia con las delimitaciones metodológicas de los estudios caso (Cohen, Manion y Morrison, 2007), se optó por procesar 7 sesiones, las cuales fueron escogidas según los siguientes aspectos:

- Exhaustividad de los datos. Bajo este criterio se descartaron aquellas sesiones incompletas o con problemas técnicos en la grabación.
- En los estudios de caso los investigadores no están obligados a seguir criterios de representatividad, pues tal como sustentan Cohen, Manion y Morrison (2007), más que el tamaño de la muestra o la frecuencia de ocurrencia de los

fenómenos interesa su relevancia crítica para el caso, es decir, la calidad de la información que aportan para la comprensión del problema.

- La representatividad de los datos en términos de su importancia frente a los objetivos de investigación. Según este aspecto se tuvieron en cuenta aquellas interacciones con mayor compromiso en la discusión y en la resolución de las diferencias en las opiniones.
- La delimitación del conjunto de datos a una muestra manejable para el análisis.

Así mismo, se llevó un registro en el diario de campo, esta herramienta permitió a la docente desde una mirada investigadora y reflexiva, otorgar al análisis interpretaciones fundamentales sobre la información recogida. La rejilla de caracterización y análisis de la información recolectada en el trabajo de campo fue diseñada bajo dos categorías, que a su vez se organizaron internamente de la siguiente manera:

Primera categoría: etapas de una discusión crítica: *1) etapa de confrontación (ECo) 2) etapa de apertura (EAp), 3) etapa de argumentación (EAr) y 4) etapa de clausura (ECI).*

Segunda categoría: actos de habla del modelo de discusión crítica, clasificados y codificados de la siguiente manera: actos de habla asertivos: **(As)** actos de habla promisorios **(Co)**, actos de habla directivos **(Di)** y actos de habla directivos declarativos de uso **(Du)**; así mismo, cada uno de estos actos de habla contó con indicadores que fueron numerados para poder identificar en el análisis el descriptor⁹ al que pertenecían y etapa donde se presentaron.

Las 7 sesiones elegidas se organizaron, cada una, en un archivo de Word, para su análisis. Luego de esto, y tomando en cuenta las categorías definidas, se decidió que, para la identificación de la primera categoría, se haría uso de la herramienta de Word,

⁹ Estos indicadores o descriptores fueron contruidos a la luz de la teoría de los actos de habla propuestos desde la pragmatialéctica, no fueron teorizados de forma literal, sino que se realizó en su diseño una traducción más comprensible para el lector, esto con el fin de que otros docentes puedan hacer un acercamiento más amigable a todo lo propuesto en la teoría base de esta investigación.

“Revisar/Nuevo comentario” y allí se escribiría la etapa correspondiente con el número descriptor del acto de habla, además de alguna idea o argumento que guiara, más adelante, la escritura del capítulo de análisis.

Para la segunda categoría, referida a los actos de habla, se optó por darle a cada uno un color, para que así el desarrollo del análisis de la información fuera fluido y comprensible:

Actos de habla Asertivos (As)	Actos de habla Compromisorios (Co)
Actos de habla Directivos (Di)	Actos de habla Declarativos de uso (Du)

A continuación, se presentan dos ejemplos de cómo se codificó la información. El primero corresponde a la sesión 14, donde los estudiantes estaban discutiendo sobre una imagen viralizada en redes sociales en la que un hombre campesino cargaba un bulto y un político dormía en una reunión:

The screenshot shows a discussion thread with several posts and analysis annotations. The text is as follows:

Esteban : Creo que todos opinamos que en Colombia hay una gran injusticia ya que a los políticos que son corruptos y no hacen nada les dan un muy buen sueldo y nosotros que nos esforzamos y si trabajamos de verdad nos pagan una miseria.

Paula : En mi opinión, lastimosamente no hay una forma cuantitativa de medir el trabajo o esfuerzo de las personas, pero imágenes como estas nos muestran lo ajusto que puede ser la paga de algunos salarios.

A pesar de esto la economía funciona de esta manera y nosotros somos quienes elegimos a aquellos de los que tanto nos quejamos, además que si pagaran poco por ser congresista, nadie estudiaría y todos ganaríamos la vida haciendo trabajos informales.

La única solución para esto es elegir bien y participar con el voto ciudadano.

Sara : En Colombia se conoce más la hipocresía, ya que el gobierno al ser corrupto deja de lado el hecho de que hay mucha gente noble tratando de salir adelante, pero les pagan poco en el trabajo que realizan mientras unos hombres de traje piensan de manera idiota para que le paguen tanta plata que sale del esfuerzo de los colombianos. Los dueños del país no piensan con claridad lo que hacen **En un punto de acuerdo con Paula, la solución es elegir bien, pero nosotros los colombianos no sabemos elegir a los líderes**

Maria Paula : Creo que también es bueno mirar que la tasa de desempleo en Colombia tiene... Continúa.

CRISTINA RIVERA CONTRERAS EC02 Se asume postura.

CRISTINA RIVERA CONTRERAS EC02 Esta estudiante sigue el hilo conductor discursivo y presenta nuevos argumentos para sustentar su punto de vista en el que analiza que la fuerza de trabajo lamentablemente no es cuantitativa, pero que, al ver imágenes como la propuesta en el taller, se pueden ver las desigualdades sociales del país, además, presenta un punto de vista en el que profundiza sobre cómo tales desigualdades se dan al momento de ejercer como ciudadanos el voto. Lo que permite evidenciar una postura crítica que busca generar reflexión y conciencia en los demás participantes.

CRISTINA RIVERA CONTRERAS EC07 Lanza frases generalizadoras sin sustento como por ejemplo "hombres de traje que piensan de manera idiota".

CRISTINA RIVERA CONTRERAS EC010 Se adhiere a la postura del participante anterior pero no profundiza en el por qué los colombianos no sabemos elegir bien.

CRISTINA RIVERA CONTRERAS EC06 En tanto asume un punto de vista En tanto presenta varios argumentos que sustentan la posición inicial sin desviarse del propósito de discusión, además presenta nuevos argumentos sobre el tema en cuestión que amplía con un **EC07** mostrando la desigualdad laboral que se vive en el país.

Figura 2. Ejemplo de codificación de los datos.

y el segundo a la sesión 2, donde se discutió sobre la privacidad en redes sociales y los riesgos a los que algunas personas se exponen por tomarse una selfie.

Figura 3.

Ejemplo 2 de codificación de los datos.

Estudiante 1 ¿Alguien quiere empezar?	Cristina Rivera Contreras ECO1 Porque esta estudiante está buscando que alguien asuma un rol, no determinado de a favor
Simón 2. Yo. Sinceramente considero que primero que todo la estupidez humana, no razonamos, no caemos en cuenta de la gravedad de las cosas y sus consecuencias y todo esto con el fin de obtener likes o aceptación.	Cristina Rivera Contreras ECO2 Al estudiante 1 asume un rol de liderazgo para dirigir la conversación
Paulina: Es cierto lo que dices, hay muchas personas que tienen una obsesión por los likes que una foto puede llegar a tener, esto los impulsa a hacer fotos cada vez más arriesgadas, pero en este caso tal vez el chico lo vio como una foto buena y sentir gran adrenalina.	Cristina Rivera Contreras ECO3 Se presenta un punto de vista a favor de quien dio inicio a la conversación
Carolina: Y también hay que ver que los jóvenes de la actualidad son quienes más manejan la vida social en internet, en mi opinión, el pertenecer a estas redes de alguna manera afecta al usuario. Sin embargo, no es malo en todas las personas. En la adolescencia se busca aceptación por medio de respuestas a publicaciones como los "me gusta" y los comentarios. Entre mejor sea, la reputación aumenta y en cierta manera aparentar.	Cristina Rivera Contreras ECO4 La estudiante complementa el punto de vista de su compañero y lo refuerza con el suyo
Isabella: Eso es verdad, se arriesgan por el simple hecho de que los seres humanos por única preocupación hoy en día es encajar, agradar, llamar la atención y de cierto modo ser o denotar una superioridad ante los demás.	Cristina Rivera Contreras ECO5 La estudiante presenta un punto de vista a favor de quien dio a inicio a la discusión en términos de mayor argumento
Sara: Si y además hay que ver que las redes sociales nos han consumido, hoy en día lo que importa es la popularidad hacer notar a los demás de que soy superior, como dice Isabella.	Cristina Rivera Contreras ECO 10 Sara acepta el punto de vista de su compañero y lo complementa con su postura, además, la

El análisis fue orientado por la rejilla, para esto se creó otro archivo de Word en el que se organizaron 7, una por cada sesión¹⁰, al tener los descriptores definidos y los colores para cada acto de habla ,se cruzaba la información, es decir, la rejilla guiaba e indicaba cuando aparecía o no cada acto de habla a lo largo de la discusión (a través de los descriptores) , de esa manera se iba codificando en el archivo de los datos con los respectivos colores y clasificando al interior de esta , se marcaba Sí o No si apareció en la discusión, debajo de cada afirmación o negación , se indicaba la frecuencia con la cual iba apareciendo los actos de habla con este símbolo (I).

¹⁰ Esta rejilla de caracterización y análisis se encuentra en el anexo 4.

Además, en la columna de “Observaciones”, se realizaron comentarios generales sobre cómo determinado acto de habla apareció o no en la sesión. A continuación, se presenta una tabla que ejemplifica un fragmento de cómo se realizó:

Tabla 6.

Datos 1. Sesión comunidad LGBTI

Acto de habla	Etapa			Observaciones
	Indicador	Etapa de confrontación		
		Sí	No	
Asertivo	1. Al iniciar la discusión los participantes establecen un diálogo que pone de manifiesto la intención de asumir un rol protagónico o antagónico durante el intercambio de argumentos		X	Los participantes no asumen un rol protagónico o antagónico de manera explícita, no obstante, en los turnos conversacionales se evidencia un hilo discursivo que apunta a la defensa o ataque de la postura en cuestión.
	2. Los participantes asumen un punto de vista a partir de marcadores discursivos como: yo creo, opino, me parece, considero.	X III		Los marcadores discursivos utilizados por los participantes son: yo digo, yo pienso, por medio de los cuales dan a conocer sus puntos de vista.
	3. Al expresar un punto de vista se asume de forma implícita un rol protagónico o antagónico en la discusión.	X III		Los participantes al tener unas preguntas orientadoras de la discusión asumen un rol implícito al hablar de ellas.
	4. Quien asume el rol de protagonista presenta argumentos a favor del punto de vista en cuestión.	X I		Se evidencia en los participantes la exposición de distintos argumentos que intentan fortalecer el punto de vista en cuestión, pero
	5. Se presentan argumentos que sustentan el punto de vista dado por el protagonista.		X	Quien asume el rol de protagonista enuncia puntos de vista o ideas sin argumentos que la sustenten.
	6. Los participantes de la discusión presentan puntos de vista a favor o en contra de lo enunciado a quien inició la discusión.	X I		Los participantes presentan puntos de vista a favor de lo expuesto por el protagonista.
	7. Los participantes mantienen el punto de vista asumido al inicio de la discusión sin que haya nuevas	X		Los participantes se quedan en un punto de vista propuesto al inicio el cual no trasciende a nuevas

	posturas argumentativas.		posturas argumentativas que le den más fuerza y validez a lo que piensan, por lo que el diálogo se centra en una misma idea.
	8. El participante que asume el rol de antagonista utiliza expresiones que evidencian duda	X	8.
	9. Quien asume el rol de antagonista no acepta el punto de vista dado con expresiones como no estoy de acuerdo, no es así, a mí no me parece.	X	
Compromisorio	10. Quien asume el rol de antagonista acepta el punto de vista con expresiones como estoy de acuerdo con, como dice mi compañero, eso es verdad.	X III	Se evidencia aceptación de los puntos de vista y en algunas ocasiones se refuerzan con ejemplificaciones o nuevas ideas.

Población Participante

La investigación se desarrolló en la ciudad de Medellín, en el colegio Santa Bertilla Boscardín, este es un colegio de carácter privado que presta el servicio educativo a 991 estudiantes activos para el año 2019, se funda en el ideal católico confesional y es propiedad de la congregación de las Hermanas Maestras de Santa Dorotea.

Desde sus políticas el proyecto educativo institucional apunta a la educación de calidad, pertinente y adecuada a las necesidades, posibilidades, intereses y expectativas de todos los estudiantes, sin discriminación de raza, género, ideología, capacidades personales o condiciones socioeconómicas.

Participaron en este trabajo de investigación 36 estudiantes del grado 10° A, con edades entre los 14 y los 16 años, de ellos 23 eran mujeres y 13 hombres, estos jóvenes pertenecían a los estratos 3,4,5 y su lugar de residencia eran barrios aledaños a la institución educativa, tales como: los Colores, Calasanz, Robledo, Pilarica, Altamira y Córdoba.

El tipo de público del colegio santa Bertilla Boscardín, tiene en su mayoría condiciones económicas favorables, debido a que pertenecen a hogares conformados por padres profesionales o independientes. El grupo se seleccionó de acuerdo con la asignación académica de la docente investigadora. La especificidad para el criterio de selección respondió a que, de los dos décimos de la institución, el grado 10° A tenía un menor número

de estudiantes y sus características académicas y disciplinarias eran más estables que las del grupo B.

Con este grupo poblacional, se verificó y constató mediante el taller de conocimientos previos, que se encontraban en una edad en la cual su relación con las redes sociales y la tecnología era constante, puesto que usaban teléfonos de alta gama y mantenían en interacción frecuente con plataformas virtuales desde el gusto, el ocio, entretenimiento y búsqueda de información. Además, porque desde la relación directa con los jóvenes desde el rol docente, se evidenció que de manera muy frecuente establecían diálogos constantes alrededor de situaciones viralizadas en redes sociales, lo que configuró una oportunidad para conocer los pasos pragmáticos que daban para resolver las diferencias de opinión entre ellos.

El desarrollo de la secuencia didáctica se hizo en un periodo de 3 meses durante el cuarto

periodo del año escolar en el espacio de las clases de Lengua Castellana.

Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas asumidas con la población participante que estaba conformada en su totalidad por menores de edad respondieron a criterios de:

Participación: Esta fue voluntaria, con permiso firmado por los padres de familia y autorizados por las directivas de la institución educativa.

Respeto: Los adolescentes tuvieron completa libertad en sus intervenciones orales, sin ser juzgados por la docente-investigadora, así mismo, se les informó cuál era el fin de la información recogida, además, se les garantizó protección de su identidad.

Retribución-beneficio: Se le garantizó a la institución educativa, a los padres de familia y a los estudiantes participantes, no irrumpir con el plan de estudios propuesto para el grado 10°, sino integrarlo al objetivo de la investigación durante el desarrollo de la SD.

Información: Se realizó consentimiento informado para los padres de familia y directivas de la institución educativa, donde se dio a conocer los aspectos generales de la investigación

Capítulo 4

Presentación y Análisis de los Resultados

El presente capítulo se estructura en dos fases. La primera, responde a la descripción y análisis de la etapa de exploración e implementación de la secuencia didáctica. La segunda corresponde al análisis de los actos de habla producidos por los estudiantes a la luz del modelo de discusión crítica propuesto desde la teoría pragmatialéctica, para luego en el siguiente capítulo, responder a la consolidación de un conjunto de orientaciones para la enseñanza de la argumentación oral en la educación media fundamentadas en el modelo de discusión crítica propuesto por la teoría pragmatialéctica.

Fase uno: descripción de la etapa de exploración e implementación de la secuencia didáctica

Con el fin de indagar por los intereses de los estudiantes y de este modo vincularlos con la propuesta de investigación, se realizó un taller de conocimientos previos en el grado 10ºA, durante la clase de Lengua Castellana. En el desarrollo de este, la docente-investigadora, entabló un diálogo con 30, de los 36 estudiantes matriculados en el curso, el cual se registró en grabación de audio.

El objetivo principal de este taller fue conocer cuáles eran las redes sociales que más utilizaban los estudiantes, el uso que les daban, los temas que preferían al momento de interactuar en ellas y el tipo de información viral que consumían. Los datos obtenidos a través del taller sirvieron de base para la construcción de la secuencia didáctica, de tal forma que respondiera a los intereses de los estudiantes y estuviera también articulada al plan de área de Lengua Castellana.

Los resultados del taller mostraron datos importantes para esta investigación, los cuales se presentan a continuación: De los 30 estudiantes que participaron todos afirmaron ser parte activa de una red social. Este resultado, reafirmó la pertinencia de la propuesta fundamentada desde noticias viralizadas en estas redes sociales, pues permite entender el lugar que asumen los estudiantes como argumentadores orales respecto a la información que circula en estos espacios.



Figura 4. Gráfica Uso de redes sociales.

La gama de redes sociales que conocen los jóvenes es amplia, va desde Facebook, red social para comunicarse y compartir información con amigos, hasta Guideline, red para jugar billar; pasando por otras más populares como YouTube, Instagram, WhatsApp, entre otras. El gráfico muestra las redes sociales que conocen los estudiantes.

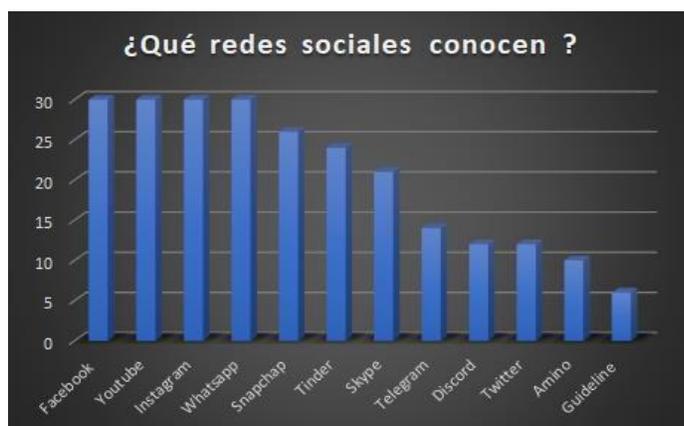


Figura 5. Gráfica Qué redes sociales conocen.

De todas estas, las más usadas son Instagram y Facebook, redes sociales que acercan a las personas desde la posibilidad de compartir imágenes, videos y seguir a los personajes públicos o instituciones de interés, seguida de Snapchat, especializada en compartir momentos, a través de fotos y vídeos, y por último Twitter, plataforma para comunicarse y compartir contenido en tiempo real.



Figura 6. Gráfica ¿Cuáles son las redes sociales que más usan?

Al indagar sobre el tiempo que disponen los jóvenes durante el día para estar en sus redes sociales y las razones que los motivan a ello, se encontró que de los 30 estudiantes, 3 usaban sus redes sociales menos de una hora, 12 manifestaron estar entre 1 y 2 horas, mientras que 10 indicaron que su tiempo de conexión oscilaba entre las 2 y las 4 horas, mientras que 8 afirmaron que se conectaban a sus redes sociales por más de 4 horas, esto reafirma lo que se ha señalado a lo largo de este texto, en el que se visibiliza que las redes sociales son un espacio ampliamente utilizado por los jóvenes en la actualidad y que son muchas las horas que suelen estar frente a la pantalla del celular o del computador, navegando por sitios que de alguna u otra manera les permiten estar informados y los hace sentir conectados con los demás.

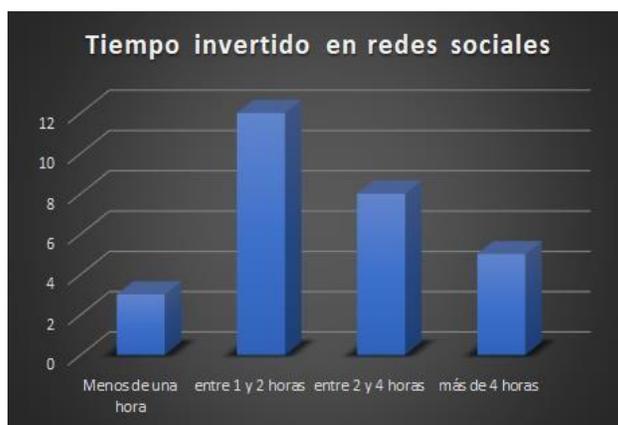


Figura 7. Gráfica Tiempo invertido en redes sociales.

Las respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿Para qué utilizan las redes sociales? develaron que son principalmente para entretenerse, informarse, comunicarse, para evadir la tristeza, para ver memes y encontrar placer, este relacionado con asuntos que les gustan.

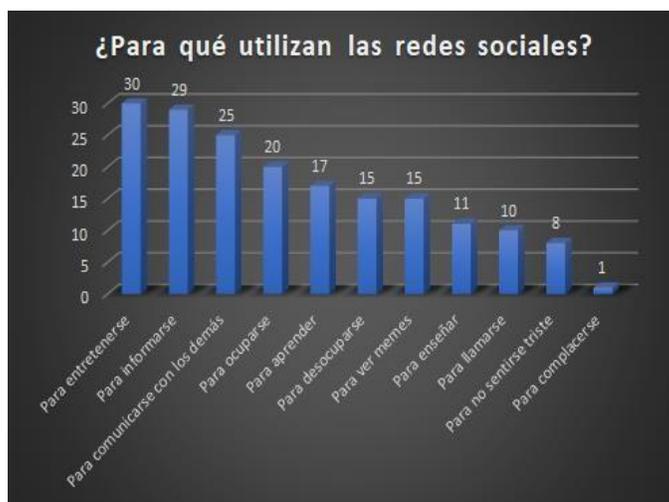


Figura 8. Gráfica ¿Para qué utilizan las redes sociales?

Los jóvenes expresaron que cuando están conectados a sus redes sociales suelen consultar información relacionada con sus gustos e intereses, es decir, aquello que les brinda entretenimiento (27); lo que más consumen tiene que ver con datos curiosos (23); Stalkear¹¹ personas (21) e información sobre famosos (21); ver memes (20); consultar noticias (19) publicadas en páginas de su interés, además, hay preferencia por páginas que orientan cómo hacer cosas (12) manualidades, recetas, ejercicio y asuntos relacionados con sus afinidades y en último lugar para hacer tareas (11).

Este taller, a su vez, reveló que gran parte de la información que llega a estos jóvenes, es replicada en sus muros mediante la opción compartir o etiquetar, que 28 de los 30 estudiantes suelen conversar sobre lo que ve en las redes sociales, que sienten que la información viral les ayuda en su conocimiento personal y que hay muchos aspectos que pueden aplicar en su vida diaria mediante el ejemplo de los otros.

¹¹ **Stalkear** es una palabra que cada vez más obtiene un mayor auge y utilización en la lengua española, se da en el entorno tecnológico, en específico en las redes sociales para describir la acción propia de acosar vía online a una persona a través de las redes sociales tales como Facebook, Twitter, Instagram, etc. Este comportamiento implica observar el perfil, publicaciones y fotos de una o varias personas en particular que puede tornarse obsesivo o simplemente se realiza por hobby. Tomado de: <https://conceptodefinicion.de/stalkear/>



Figura 9. Gráfica Información que consultan los estudiantes en redes sociales

En esta gráfica, es importante centrar la atención en esos 28 jóvenes que afirmaron que la información consultada en redes sociales la utilizan para entablar conversaciones con otras personas, es decir, que en su cotidianidad hablan sobre aquello que acontece y que es publicado en las redes sociales, porque es precisamente esa información la que en ciertos momentos y según su contenido tiene auge en la virtualidad. Además, manifestaron que hablan de la información viral con los amigos (22), compañeros de clase (21), parejas sentimentales (10) y en última instancia con los padres (5).

Lo anterior, justifica el interés por conocer los argumentos orales de los estudiantes, frente a la información viralizada en sus redes sociales, porque esta se convierte muchas veces en algunos de sus propósitos de conversación. Centrar la atención en eso que dicen, la manera como lo hacen, y la profundidad con que toman postura, permitió analizar sus movimientos orales desde los pasos pragmáticos que daban al discutir sobre algún tema.

Los resultados de este taller develaron también el tipo de información viral del que preferían hablar los jóvenes y sus intereses fueron tenidos en cuenta para el diseño de secuencia didáctica.

Dentro de sus gustos aparece la información que circula a modo de meme¹², así como los temas de política, población LGBTI, filosofía y chismes. A su vez, se evidenció que hay noticias virales de los últimos tiempos con gran recordación, tales como: la señora que se suicidó tirándose de un puente con su hijo en Ibagué, la muerte del cantante Legarda a causa de una bala perdida en Medellín y asuntos conectados con dolor, impacto y amarillismo, expresaron que deseaban realizar algún debate, hablar de la comunidad LGBTI, del maltrato animal, legalización de las drogas, política, memes, feminismo, aborto o masacres.



Figura 10. Gráfica Información de la que les gustaría hablar.

Una vez realizado el taller, se procedió a dar cumplimiento al objetivo de la investigación centrado en diseñar e implementar una secuencia didáctica, integrando algunas situaciones comunicativas viralizadas en redes sociales, que permitieran en el marco de la argumentación oral caracterizar los actos de habla de los estudiantes. Las sesiones de la SD se estructuraron en tres momentos: de apertura, desarrollo y evaluación. Para su diseño, se tuvieron presentes las unidades temáticas de la asignatura propuestas en la malla curricular del colegio Santa Bertilla Boscardín, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y los Derechos Básicos de aprendizaje para el grado 10°, esto conectado con los intereses develados por los estudiantes en

¹² La palabra meme hace referencia a ideas, comportamientos o estilos que se extienden culturalmente entre personas. Fue acuñada por Richard Dawkins en su libro «El gen egoísta». Es un derivado del griego “mimema” que hace referencia a lo que es imitado. Este concepto se ha trasladado a internet para describir ideas que se viralizan o son replicadas de forma masiva a través de las redes sociales, blogs, emails y pasan de persona a persona de manera explosiva. El formato de un meme puede ser una frase, una imagen, un vídeo o un concepto más abstracto. En general su temática es humorística rozando casi lo absurdo, aunque en ocasiones también se convierten en pequeñas píldoras filosóficas. Tomado de: <https://www.40defiebre.com/que-es/meme>

la fase de exploración.

Fase dos: Caracterización y análisis de los actos de habla producidos por los estudiantes a la luz del modelo de discusión crítica propuesto desde la teoría pragmadialéctica.

En esta fase se presentan los resultados de la caracterización y análisis de los argumentos orales producidos por los estudiantes. A través de su desarrollo, se buscó dar cumplimiento a los objetivos de la investigación: caracterizar los actos de habla emitidos en las argumentaciones orales de los estudiantes del grado 10° en la implementación de la secuencia didáctica, a la luz del modelo de discusión crítica propuesto por la teoría pragmadialéctica y analizar los actos de habla de los estudiantes a la luz del mismo modelo, para proponer algunas orientaciones didácticas que sirvan para la enseñanza de la argumentación oral en la educación media.

La discusión de los resultados se presenta en función de las categorías emergentes que surgieron en la interpretación de los datos recopilados, codificación y relación con algunos componentes centrales de la teoría pragmadialéctica. Lo expuesto, es el fruto de la triangulación de la información recopilada con las diferentes técnicas e instrumentos presentados en el diseño metodológico.

El apartado se desarrolla en 5 momentos. En el primero, se detalla y ejemplifican las unidades de análisis seleccionadas, a la luz de los pasos pragmáticos dados por los estudiantes, para la resolución o no de una diferencia de opinión. En el segundo, se presenta cómo fue el lugar de los argumentadores orales, donde se explicita la ausencia de protagonista y antagonista en las discusiones. En el tercer momento, se evidencia cómo en el desarrollo de SD la pregunta fue una limitante para la discusión. En el cuarto momento, se presenta la brevedad, la anécdota y la redundancia como limitantes para la discusión crítica y finalmente, en el quinto momento, se muestra la ausencia de conclusiones en las discusiones desarrolladas por los estudiantes. Estos momentos, representaron el punto de partida del diseño de las orientaciones didácticas para la enseñanza de la argumentación oral en la educación media que cierran el presente estudio.

Pasos pragmáticos en las argumentaciones orales de los estudiantes

Las diferencias de opinión hacen parte de la vida cotidiana, “emergen constantemente en la medida en que estamos en contacto con otros” (Van Eemeren y Grootendorst, 2006, p.17) y

ese contacto con los otros, está determinado por varios escenarios que van desde la vida cotidiana privada, a las áreas de la vida pública o el trabajo. Una diferencia de opinión puede presentarse en una reunión, conversación cotidiana o en cualquier escenario social, sea público o privado, por lo que “la argumentación es una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión” (Van Eemeren y Grootendorst, 2006, p.17), el desarrollo argumentativo implica que los hablantes se comprometan al discutir, con aquellos discutidores con los que su punto de vista no concuerda, porque finalmente todos esos debates donde la argumentación está presente son el eje de la vida social.

Partiendo del hecho de que los argumentos hacen parte de un desarrollo comunicativo y de un proceso interactivo que se hace a partir de unos actos de habla contemplados en la teoría pragmatialéctica que en palabras de Martínez (2005) son uno de los aportes más importantes de la propuesta de Van Eemeren y Grootendorst, este análisis centró su mirada en ellos, como parte fundamental para llegar a la resolución de una diferencia de opinión.

La teoría de los actos de habla “se presta idealmente para proporcionar las herramientas teóricas que permiten tratar, de acuerdo con los principios pragmatialécticos, la comunicación verbal que se dirige a resolver una diferencia de opinión” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.69). Todos esos movimientos que se realizan durante las etapas de una discusión crítica reciben el nombre de: actos de habla asertivos, compromisorios, directivos y declarativos de uso.

La rejilla propuesta para el análisis de las discusiones fue diseñada, desde la clasificación los actos de habla que son movimientos pragmáticos que se realizan en las diferentes etapas de una discusión crítica y tienen como función la resolución de una diferencia de opinión, se buscó analizar si dichos actos de habla llevaban o no a los estudiantes a la resolución de una diferencia de opinión, y cuáles predominaban en sus discursos, así mismo, la función e intencionalidad que cumplían en sus intervenciones orales.

El corpus discursivo objeto de análisis mostró que en las 7 sesiones elegidas para el estudio se presentaron 423 movimientos orales de los cuales 205 se clasifican como pasos pragmáticos propuestos en la teoría pragmatialéctica. De estos movimientos, 218 no fueron clasificados.

Estos resultados muestran que, el 51.54% de las intervenciones orales, no aportaron elementos que permitieran ser objeto de análisis en la medida en que no correspondían a ninguna

etapa de la discusión, porque eran actos de habla irrelevantes para la contribución a la resolución de una posible diferencia de opinión. Revisemos algunos ejemplos:

Los estudiantes dialogaban sobre un hombre que bajó la bandera del orgullo gay izada en el pueblito paisa¹³ guiados por esta pregunta ¿Qué inquietud te sugiere la actitud del señor Jorge de motivar a las demás personas y bajar la bandera multicolor de la comunidad LGTBI? Un estudiante en medio del diálogo emergente contesta:

P.F: *A ver, yo digo que él tenía sus argumentos y también debe respetar esa opinión; pero la forma en que lo hizo fue lo que lo hizo quedar mal.*

Este estudiante da su punto de vista sin entrar en discusión, no presenta argumentos que sustenten su opinión, como por ejemplo ¿por qué la forma de actuar del señor Jorge, lo hizo quedar mal?, ¿su proceder sólo impacta en cómo pueda ser valorado socialmente?

¿qué tiene para decir frente a lo expresado por el compañero anterior? que realizó esta intervención:

J.H: *En cierto modo le doy como la razón, pero en cierto modo uno se vuelve ignorante; pues o sea sí, estaba haciendo que respetaran algo que para él es simbólico; es decir la bandera patria de Antioquia y digo también que ignorante porque el destrozar la bandera es como mostrándole mayor autoridad o capacidad o siendo superior a los de la comunidad.*

La intervención del estudiante P.F, imposibilita la discusión porque no se asume una posición clara respecto a lo que se expresa, y que permita la confrontación o que confronte la postura del otro.

En otra sesión (2) se observaron algunos videos viralizados en redes sociales de personas arriesgando su vida por tomar fotografías para ser expuestas, leyeron además noticias que problematizaban el número de muertes presentadas año tras año en esta peligrosa práctica. Una estudiante en medio de la discusión propuesta conectada con la pregunta: De acuerdo con las

¹³ Para conocer la situación completa, remitirse al anexo 3

estadísticas que muestra la noticia¹⁴ más de 259 personas han fallecido en el transcurso del año 2019, tratando de lograr su fotografía perfecta ¿por qué crees que se da esa anhelada búsqueda? Responde:

M.S: *esa anhelada búsqueda se da por el hecho de lograr cierto estándar social, una vida de ensueño y finalmente conseguir aprobación ajena. Es tanta la necesidad que tantas personas se arriesgan.*

En su intervención no existe profundización en la postura que asume al afirmar que hay una necesidad por alcanzar un estándar social, ¿cuál sería ese estándar? ¿quién o cómo se ha definido el mismo?

Respecto a la misma discusión, otra estudiante contesta que lo hace para “*que la gente pueda observar que uno sí puede lograr sus metas y chicanear lo que se hace*”, este enunciado no aporta a la discusión, pero sí da una evidencia donde la estudiante sustenta desde su experiencia, pero realmente no presenta una postura en la que dé cuenta cuál es su intención cuando publica algo en las redes sociales o donde explique por qué quiere que la gente observe que puede cumplir sus metas, ¿cómo es eso de “chicanear” y ¿por qué hay en ella la necesidad de hacerlo? Los ejemplos citados, muestran una de las justificaciones sobre por qué 218 enunciados no se clasificaron entre los actos de habla, dado que responden a procesos orales en los que no se clarifica una postura argumentativa, y quedan sin fundamento. Demostrar que más de la mitad de las intervenciones orales de los estudiantes, no tenía sustento argumentativo, pone de manifiesto la necesidad urgente de seguir orientando prácticas de aula, en la que los estudiantes puedan comprender que argumentar no es sólo decir lo que se piensa sobre un determinado tema y que aunque fue muy importante conocer sus pensamientos sobre los propósitos de conversación sugeridos, el aula debe convertirse en un espacio donde se trascienda de la mera enunciación de pensamientos.

Veamos el siguiente ejemplo donde los estudiantes están en un debate sobre los vendedores ambulantes, la discusión se centró en que no hay empleo, y que, para algunos de los participantes, las ventas informales representan una posibilidad para trabajar, un estudiante

¹⁴ Noticia leída por los estudiantes apoyada en un video relacionado con el tema de las selfies.

contesta:

N.M: Pero es que mire, existen muchos trabajos, por ejemplo, (ehh) pero existen lugares donde usted es mamá y es soltera y tiene que... esto. Usted puede trabajar acá y entonces ya pasan diferentes cosas que ayudan a la informalidad.

Enunciados como el anterior, indican que la idea que el estudiante quiere transmitir carece de orden, coherencia, claridad y de argumentos que den sentido a su intervención y a su vez generen confrontación y enriquezcan la discusión para llevarla a ese nivel crítico del que se habla en la pragmadialéctica, no obstante, hay en su intervención una justificación otro ejemplo de esto es la afirmación de la estudiante:

M.C “Los vendedores no son la mejor vista para Colombia que por los impuestos y eso, pero nos tenemos que poner en el lugar de ellos”

Los ejemplos expuestos, evidencian que los estudiantes no tienen roles claros en la discusión y que, a pesar de emitir actos de habla, no fue posible clasificarlos, porque no cumplen con una intención pragmática y no fueron realizados en el marco de la discusión que se había entablado, por tanto, no aportaron al hilo discursivo, ni generaron posibilidades de confrontación y adherencia. Si se entiende que el lenguaje argumentativo es concebido como una actividad que tiene un propósito, estos actos de habla carecen de él y muestran un nivel básico de argumentación. La argumentación incluye habilidades asociadas al pensamiento crítico que según Facione (2001) son el análisis, la inferencia, la explicación, la interpretación, la evaluación y la autorregulación, donde se incluye la capacidad de elaborar conjeturas e hipótesis, examinar ideas, detectar argumentos, considerar qué información es relevante, reconocer evidencias, justificar el razonamiento, emitir juicios. Ejemplos como los anteriores, permiten analizar que el lugar del estudiante como argumentador, se sitúa en un plano donde lo que expresa no se fundamenta con claridad, sólo enuncia, sin evaluar la relevancia que puede tener su idea dentro de la discusión, lo que implica ausencia de protagonista y antagonista, y se crea una limitación y ausencia de estos roles en la discusión.

Continuando con la clasificación de los actos de habla, 205 se categorizaron así: 118 fueron asertivos, 53 compromisorios, 33 directivos y 1 directivo declarativo de uso, en la siguiente tabla se presenta el porcentaje que representan estos actos de habla en el total general.

Tabla 7.*Actos de habla*

Actos de habla			
Asertivos	Compromisorios	Directivos	Directivo declarativo de uso
118	53	33	1
57.56%	26.05%	16.23%	0.48%

En el corpus clasificado, 118 actos de habla fueron asertivos, este tipo de movimientos orales pertenecen a las aseveraciones, las afirmaciones y las suposiciones mediante las que, los participantes expresan un contenido proposicional que se relaciona con un acontecimiento o una opinión. Mediante los actos de habla asertivos el hablante se responsabiliza de lo que dice, desde la teoría adquiere un compromiso en la discusión. Este tipo de actos de habla, se encuentran en las diferentes fases y cumplen una determinada función, en la etapa de confrontación, por ejemplo, sirven para expresar un punto de vista.

Al analizar los argumentos de los estudiantes, uno de los principales hallazgos se refiere a que estos, no trascienden del plano de la opinión, entendida desde la RAE como “juicio o valoración que se forma una persona respecto de algo o alguien” y desde esos juicios emergen muchas de sus intervenciones, observemos algunos ejemplos:

S.P: *Yo quiero empezar. Yo opino que no estamos pensando sino en el poder aparentar lo que no tenemos, pero con tal de mostrar que somos mejores. Creemos que estamos evolucionando, pero vamos al revés. Se nos ha metido tanto el ser mejores en la cabeza que no importa lo que sea que hagamos. A esto le llamamos estupidez humana.*

C.M: *Es verdad S, yo también considero que es algo estúpido, ya que no veo la necesidad constante de estar buscando una opinión pública y aceptación de los demás.*

C.P: *Yo considero que es algo que no tiene sentido pues realmente al único que le debe importar qué sucede en tu vida es a ti mismo, no tienes por qué exponer tu vida privada.*

En este diálogo se encuentran 3 actos de habla asertivos, en el primero la estudiante S.P, se sitúa en la etapa de confrontación¹⁵, en la medida en que expresa su deseo de iniciar la discusión y asumir el rol de protagonista, sin embargo, este rol se desdibuja por la falta de confrontación. Aunque expone un punto de vista, no lo trasciende, pues no argumenta sobre qué implica “ser mejores y por qué vamos al revés en la evolución”, en su enunciado aparece el concepto de “estupidez humana” que también se queda en el plano de la enunciación, ya que no se argumenta, ni se justifica por qué se da este calificativo y nadie lo pregunta.

La estudiante C.M, se suma al punto de vista de la estudiante S.P a través de un acto de habla asertivo¹⁶, manifiesta que para ella es estúpido en la medida en que no es necesario exponer la vida personal, su planteamiento no es sustentado ni ampliado, se queda de nuevo en la enunciación. Por su parte el estudiante E, a través de un acto de habla asertivo, se une a la discusión, pero no confronta el porqué de lo expresado, no presenta argumentación al respecto, no trasciende a justificar el por qué no se debe exponer la vida privada.

Desde la teoría pragmatialéctica “en principio todos los asertivos pueden tener lugar en una discusión crítica” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.69) pero esto no pasa en las discusiones de los estudiantes, debido a que sus puntos de vista no son defendidos, ni llevados a la evaluación en el resultado de la discusión, y por ende no trascienden a la conclusión y a la resolución de una diferencia de opinión.

Para los estudiantes la participación en una discusión se queda en el plano del “yo opino, “yo creo”, “a mí me parece”, dejando a un lado la visión dialéctica del acto de argumentar y olvidando que la finalidad de una argumentación es resolver una diferencia de opinión, y no es sumar opiniones respecto a lo que se discute. Desde la pragmatialéctica, estos movimientos realizados por los discutidores, sustentados solo en los marcadores discursivos “yo opino, “yo creo”, “a mí me parece”, muestran que no hay una clarificación, en la medida en que no hay un

¹⁵ Codificada en el análisis como ECo y su acto de habla se clasifica en el descriptor 1 de la rejilla de análisis.

¹⁶ Acto de habla asertivo ECo7 en el que los participantes mantienen el punto de vista asumido al inicio de la discusión sin que haya nuevas posturas argumentativas.

peso de prueba en lo que se dice, y solo se restringen a opinar, sin generar una disputa.

En cuanto a los actos de habla compromisorios de los datos analizados, 53 pertenecían a esta categoría. Los actos de habla compromisorios cumplen diferentes funciones en una discusión crítica. En primer lugar, sirven para aceptar o no un punto de vista o para aceptar el desafío de defenderlo. En segundo lugar, sirven para iniciar una discusión o estar de acuerdo en asumir el rol de protagonista o antagonista. Al revisar los movimientos argumentativos de los estudiantes, se puede observar que estos actos de habla son utilizados para, aceptar o no un punto de vista emitido por otro participante. A continuación, se presentan algunos ejemplos donde los estudiantes están discutiendo sobre una “fake news” en la cual se descubre la cura para el cáncer:

D.T: *Y pues yo creo que también que uno debe cuidarse en la comida y hacer ejercicio, aunque como dijo Sofía en la noticia, uno puede estar bien ahora y de la nada ya estar enfermo con cáncer. S.M:* *Eso es verdad, pero siempre será importante nosotros cuidarnos y prevenir al máximo esa enfermedad, que puede darle a cualquiera, en cualquier edad y en cualquier parte de su cuerpo y es muy dura tanto para quien la sufre, como para su familia.*

En esta intervención, se presenta un acto de habla compromisorio, en la medida en que se acepta un punto de vista enunciado. La estudiante SM, intenta reforzar lo que se viene

discutiendo, pero no desarrolla su punto de vista. Además, la intervención realizada no genera confrontación u otros argumentos, sino que otro participante toma la voz y pasa a otra idea, perdiendo el hilo de la discusión.

Para seguir ejemplificando, se presenta, una situación, donde los estudiantes están dialogando sobre ¿Por qué hoy en día las personas arriesgan incluso su vida con el objetivo de mostrar la mejor toma fotográfica de ella en las redes sociales?

M.S: *Yo creo que hoy en día las personas buscan cada vez más llamar la atención de todos y qué mejor manera que en las redes sociales, publicando sus gustos, sus posesiones, siempre los lujos, etc. Y con las llamadas selfies quieren mostrarle al mundo todo lo que hacen para conseguir más seguidores y tienen ese deseo de encajar.*

Se evidencia la toma de postura, sin embargo, hace falta ahondar en argumentos que sustenten por qué ese deseo de encajar y cómo lo conseguirían, ante esto, viene un acto de habla

compromisorio²⁶:

S.M: *Es cierto y también opino que en la sociedad actual se busca la aceptación, más en la adolescencia, porque se busca tener lo mejor o lo que los otros no tienen, solo se aparenta, lo que nadie es, con el afán de agradar a personas que no significan nada en sus vidas.*

Esta estudiante evidencia aceptación respecto de la intervención de su compañera, a través de un acto de habla compromisorio de aceptación, y complementa su intervención con un acto de habla asertivo “también opino”, asumiendo una postura respecto a la pregunta inicial. Sin embargo, se identifica que no termina la exposición de sus ideas y tampoco las sustenta otro participante le contesta a la estudiante SM:

M. C: *Tienes razón S, y además la sociedad nos ha llevado a convertirnos en sujetos que solo se interesan en mantener su ego por lo alto, dando a conocer a los demás un ser que ni siquiera es. Nos hemos vuelto una comunidad la cual dejaa un lado los pensamientos críticos para centrarse en captar la atención de las personas.*

La estudiante M. C, con su acto de habla, evidencia un indicador de aceptación, se adhiere a la postura del participante anterior, además, asume una postura crítica al tipo de comunidad que ha emergido de la superficialidad de las redes sociales y problematiza el hecho de preferir esa superficialidad a asumir pensamientos críticos. Esta intervención enriquece la discusión, en tanto presenta nuevos argumentos para generar confrontación, sin embargo, queda limitada por la manera en que la estudiante M.C recibe los argumentos y por cómo se adhiere al discurso sin presentar otros puntos de vista y cortando la discusión para dar paso a otra pregunta.

C.P: *Sí, la verdad es que todo eso se hace para aumentar su fama, generar tendencia y resaltar en la sociedad. ¿Vamos con la siguiente pregunta?*

Un último ejemplo, se presentó en la sesión 14, donde se discutió sobre la siguiente imagen viralizada

Figura 11. Realidad social colombiana.



Nota: meme tomado de la red social Facebook

Ante la discusión presentada conectada con las diferencias sociales en Colombia, una estudiante contesta:

S.M: *Ante esta imagen, profe, y con lo que han leído los grupos, yo les preguntaría: ¿Crees que lo que ves es justo y es igualdad? Yo diría, entonces que, como lo han dicho los compañeros, para nadie es un secreto que nuestro país vive momentos difíciles en la economía, pero cada vez se nota más la brecha entre ricos y pobres.*

La estudiante S.M, problematiza la situación con una pregunta para los demás participantes. Sin embargo, al dar continuidad a su intervención, deja de un lado la pregunta y por medio de un acto de habla compromisorio se adhiere a la opinión de sus compañeros, sin sustentar sus opiniones.

En la discusión, la pregunta realizada por la estudiante S, no es tenida en cuenta los participantes nuevamente presentan actos de habla asertivos, “yo opino”, “yo creo”, o compromisorios “es verdad”, “como dice...”, una vez más, la discusión crítica no llega es desarrollada para lograr la solución a una diferencia de opinión.

Luego de lo expresado por la estudiante S, otro participante responde:

N.O: *Eso es verdad y creo que a esto hay que sumarle que las personas que se eligen*

para representar al país y tomar decisiones no lo hacen de la mejor manera y la pregunta, que en mi opinión sale a relucir es ¿Estamos eligiendo bien a nuestros representantes? Y yo veo que ellos, si no están robando o buscando el propio beneficio, están durmiendo o haciendo actividades que no tienen que ver con la labor de velar por el pueblo colombiano.

El estudiante, por medio de un acto de habla compromisorio “eso es verdad...”, acepta el punto de vista del participante S, y a través de un acto de habla asertivo introduce su opinión “Yo creo que a esto hay que sumarle...”, opinión en que, una vez más, se formula una pregunta que nadie contesta, se anula la posibilidad de discusión y la pregunta pierde sentido. Se continúa con la discusión entre los participantes y hay una nueva intervención del estudiante C.P

C.P: *Es verdad, creo que tenemos un problema político y de corrupción muy grande y que es triste ver cómo proponen leyes en nuestro país y de la nada salen firmadas por la mayoría de los representantes y para nadie es un secreto que las nuevas leyes no han ayudado a nuestro país a salir adelante, antes lo están hundiendo de a poco. Por esta razón la mayoría de los colombianos ya no creen en los representantes elegidos que son quienes suben los impuestos, bajan los beneficios y el dinero sigue sin verse.*

En el ejemplo anterior, es evidente la falta de apropiación de los estudiantes, ya que hablan desde lugares comunes y aspectos generales, sin profundizar, ampliar, o ejemplificar sus opiniones. En este caso en particular, el estudiante presenta una serie de afirmaciones, pero no emergen en su grupo de compañeros ningún tipo de pregunta que interpele al hablante y que lo lleve a justificar sus puntos de vista.

Continuando con la sistematización y categorización del corpus discursivo, se encontró que 33 de los 205 actos de habla fueron directivos. Los actos de habla directivos son aquellos “por medio de los cuales el hablante o escritor trata de lograr que el oyente o el lector hagan algo o se abstengan de hacer algo” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.70). El prototipo de este acto de habla son las órdenes, las preguntas a modo de solicitud, otros ejemplos de actos de habla directivos son desde la perspectiva pragmadialéctica prohibir, recomendar, suplicar y desafiar.

Es importante resaltar, que no todos los actos de habla pertenecientes a esta tipología cumplen un rol constructivo en la resolución de una diferencia de opinión, porque, además, se

pueden utilizar para desafiar a la parte que ha presentado un punto de vista a que lo defienda o para solicitar que se proporcione una definición, explicación o un declarativo de uso, que son aquellos actos de habla en los que se recurre a especificaciones, y ampliaciones, entre otros.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de actos de habla directivos presentados en las discusiones de los estudiantes:

En la sesión 8, se discutió sobre el meme como elemento discursivo, allí el propósito de conversación se centró en las reacciones del siguiente meme viral:

Figura 12. Meme presidente



Nota: meme tomado de la red social Facebook

M.R: *Profe Pues yo considero que el presidente ha tomado muy malas decisiones, afectando los derechos de todos los colombianos. Es una persona que no tiene un propósito claro y no hace más que ser un títere de otra persona.*

La estudiante toma postura mediante un acto de habla asertivo, pero no potencia su argumento con ejemplos de cuáles son esas malas decisiones y por qué es un títere. Otra participante contesta:

M.G: *Yo pienso como M, que tiene que ponerse los pantalones en las decisiones que va a tomar y que aprenda a decir no y a buscar lo mejor para el país, no solo lo que les hace bien a ellos. Él se ve que es buen presidente, pero en el partido que él está no lo dejan ser, lo tratan como un muñequito que manejan.*

Otra estudiante contesta con un acto de habla directivo, representado en una pregunta que

busca generar reacción en los compañeros

M.C: *Vea pues y ¿es que ustedes saben de partidos?*

Al expresar ¿ustedes saben de partidos? Se solicita de manera implícita reforzar el punto de vista con una ampliación o especificación de lo que se está afirmando, pero este directivo se cae, porque la respuesta es un silencio, no se refuta, nadie defiende, a lo que otro participante agrega:

N.O: *¿Qué opinión se puede tener de este presidente?*

Nadie más contesta y el mismo que realizó el enunciado lo refuerza con “pues es una marioneta” nadie confronta ni evalúa lo dicho.

En la sesión 8, se estaba realizando un debate sobre quiénes estaban a favor y en contra de los vendedores ambulantes, allí, se presenta la siguiente situación:

J.P: *Ustedes dicen que están en contra de los vendedores ambulantes ¿cierto? y yo siempre los veo comprando salchipapas afuera, y usted J que está tan en contra, es usted precisamente el que vende papitas acá en el salón (abucheos por parte de los compañeros) y N., también. La gente critica mucho y uno los ve en la calle comprando ¿cómo justifican esto?*

En el ejemplo, la estudiante, refuta lo que de forma generalizada habían venido sustentando los compañeros que habían asumido una postura en contra de los vendedores ambulantes; lo hace poniendo en evidencia a sus compañeros, que estando supuestamente en contra, practican la misma actividad informal, luego los invita, por medio de una pregunta, a responder por su manera de actuar, pero nadie contesta, dado que hay una evidente contradicción entre las posturas y el accionar. Acto seguido el moderador, retoma con una acusación:

Estudiante moderador: *Le voy a decir a Sor F.*

El estudiante moderador plantea una acusación con las directivas de la institución y no invita a los participantes a contestar la pregunta y ataque de la compañera, con su intervención anula la posibilidad de continuar con la discusión y zanjar una diferencia de opinión. El estudiante continúa con:

Estudiante moderador: *Acá tres de seis, son vendedores ambulantes.*

Mientras que la estudiante que había lanzado las acusaciones al no obtener respuesta complementa con:

N.M: Es muy charro porque hay gente que critica mucho a los vendedores ambulantes y uno los ve en la calle comprando.

El debate continúa redundando, finalmente la docente al ver que el tiempo dispuesto para la sesión se agotó, pidió la conclusión de lo discutido, esta es dada de forma rápida por el moderador, terminando el encuentro sin la resolución de una diferencia de opinión.

El moderador dice: la conclusión es que hay muchas contradicciones más que todo de los que están en contra porque por ejemplo dicen que los que están vendiendo en las calles no pagan impuestos, que la economía del país que no sé qué, a mí personalmente me parece mejor que las personas busquen un trabajo a que estén solamente en las calles o robando o haciendo cosas que no están bien y no deben estar haciendo, también es verdad que no pagan impuestos y no llevan sanidad, pero si las personas son conscientes de esto yo no creo que más que todo las personas compren no solo porque sea más barato sino para apoyar a los ciudadanos que están en estas labores. La conclusión es que los vendedores ambulantes no están mal, y la misión no es echarlos de su zona sino reestablecerlos y darles mayores oportunidades de trabajo, que puedan tener un lugar seguro para ejercer su labor; ellos no están mal, lo malo es lo que piensan de ellos o en lo que los han puesto los demás ciudadanos.

Los pasos pragmáticos utilizados por los estudiantes mostraron prototipos de repitencia que emergieron en el análisis de los datos, estos develaron los principales aspectos que dificultan el desarrollo de una discusión y son puestos en evidencia, a continuación.

El lugar de los argumentadores orales y la ausencia de protagonista y antagonista

El dominio teórico propuesto en la pragmadialéctica contempla, que cada argumentación es parte de una discusión explícita o implícita entre personas que intentan resolver una diferencia de opinión, y se lleva a cabo mediante la puesta a prueba de la aceptabilidad de los puntos de vista en cuestión, para ello, lo primero que se debe acordar entre los discutidores es la distribución de los roles de la discusión, determinar quién asumirá el rol de protagonista y de antagonista ((Van Eemeren y Grootendorst, 2011), aunque este planteamiento resulte aparentemente obvio “el discutidor que ha presentado un punto de vista en la etapa de confrontación debe asumir el rol de

protagonista y el discutidor que ha puesto en cuestión este punto de vista debe asumir el rol de antagonista” (p.141), de esta manera, el desarrollo de la discusión crítica, irá directamente relacionado con el comportamiento de estos discutidores, en tanto que buscan dar solución a esas diferencias de opinión que los ha confrontado, enfrentando así, desde las reglas de la discusión crítica “un actuar deliberado, por el cual los autores asumen una cierta responsabilidad” (p.135), pero esta responsabilidad no es asumida por los estudiantes, quienes ante la ausencia de protagonista y antagonista en una discusión, no demuestran intención de convencer a los otros de la aceptabilidad de los puntos de vista enunciados, sino que se limitan a presentar cada uno su punto de vista y cuando otro participante interviene, al no existir un rol protagónico y antagónico, no hay quien refuerce, refute, critique o acepte lo expresado, presentándose una evasión al punto de vista planteado y al suceder esto, la conversación se desvía. En este sentido, difícilmente se llegue a una confrontación donde se ponga en evidencia el papel de los discutidores.

Sobre los roles argumentativos, se evidencia en las interacciones discursivas de los estudiantes la ausencia de un diálogo directo en el que se esclarezcan los roles de los discutidores, y si bien la pragmatialéctica expone que estos pueden ser asumidos de forma implícita, tampoco se presenta un marcador discursivo que permita visibilizar la intención de asumir un rol y como se dijo líneas atrás, si en un primer momento se muestra la intención de ser protagonista, en el desarrollo de la discusión este rol se desdibuja, porque no se amplía, defiende o esclarecen posiciones por medio de nuevos argumentos de los participantes, lo que limita consolidar una discusión crítica. En este sentido, el análisis develó que, en varios momentos de la SD, el rol asumido por algunos estudiantes respondía a la pregunta ¿quién quiere intervenir? y así empezar a desarrollar los diferentes actos de habla, veamos 2 ejemplos:

Tabla 8.*Ejemplo de discusión.***Ejemplo 1**

Los estudiantes están reunidos en 4 equipos, donde el tema propuesto es las selfis, para ello, han observado un video y tienen 4 preguntas como propósito de conversación.

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
<p>El grupo se reúne. Una estudiante toma las preguntas y dice:</p> <p><i>-Bueno chicos empecemos. La primera pregunta es:</i></p> <p>¿Por qué hoy en día las personas arriesgan incluso su vida con el objetivo de mostrar la mejor toma de ella en las redes sociales?</p> <p>Estudiante 1: <i>¿Alguien quiere empezar?</i></p> <p>J.P: <i>yo...</i></p>	<p>Un estudiante toma las preguntas y dice: <i>¿Les parece si leo la primera?</i></p> <p>Todos: <i>Sí.</i></p> <p>Estudiante continúa...</p>	<p>El grupo se reúne. Una estudiante toma la palabra y dice: <i>vocería, listo amigos vamos a empezar. La primera pregunta dice:</i></p> <p>¿Por qué hoy en día las personas arriesgan incluso su vida con el objetivo de mostrar la mejor toma de ella en las redes sociales?</p> <p>P.F: <i>Bueno, yo voy a empezar y creo que es porque el internet hoy en día.</i></p>	<p>El grupo se reúne, un estudiante toma la palabra y pregunta a sus compañeras: <i>¿Les parece si yo voy leyendo las preguntas?</i></p> <p>Todas: <i>Sí.</i></p> <p>Estudiante: <i>Ok.</i></p>

Ejemplo 2:

Los estudiantes se reúnen en equipos y se disponen a discutir sobre el tema que es: “Las fake news”

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3
<p>los estudiantes se reúnen, y una dice: <i>Leamos, cada una, el título de la noticia y digamos de qué se trata y así podemos tomar una decisión sobre cuál discutir. ¿Les parece?</i></p> <p>Todos responden <i>sí.</i></p>	<p>Los estudiantes se reúnen, un estudiante dice: <i>bueno compañeros ¿les parece si leemos los títulos de las noticias y decidimos sobre cuál hablamos?</i></p> <p>Todos: <i>sí</i></p>	<p>El grupo se reúne y una estudiante <i>propone que cada uno lea el título de su noticia y diga por qué quiere que hablen sobre ella.</i></p>

En la pragmadialéctica, la socialización se logra cuando se distinguen “los diferentes roles que cumplen en la interacción las personas involucradas en el intercambio argumentativo entre

esas dos posturas” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.63) por lo tanto, esos roles que se asumen en el diálogo están directamente relacionados con las posturas que las partes asumen con respecto a la diferencia de opinión. Este postulado no se cumple tal y como quedó evidenciado en párrafos anteriores. Así pues, la ausencia de esos roles corta la fluidez argumentativa en la medida en que, en la discusión los participantes, no se involucran en la discusión para apoyar, discutir o refutar los argumentos de otros.

En la perspectiva pragmadialéctica, la argumentación no es un proceso mecánico, sino una actividad social orientada a convencer a otros de la aceptabilidad de un punto de vista mediante la remoción de las dudas, según este enfoque la eficacia de lo producido, analizado y evaluado en el discurso argumentativo puede ser aumentado, solo si hay un mejoramiento de la calidad de la comunicación y la interacción de los participantes.

Veamos un ejemplo donde esa calidad de la comunicación e interacción de los participantes se limita, no dejándole otra opción al estudiante guía de preguntar ¿quién quiere hablar?

Estudiante moderador: *¿Quién quiere comenzar? ¿nadie? Entonces P. comience usted*

M.P: *Bueno nosotros aquí en este equipo estamos en contra de los vendedores ambulantes porque los vendedores ambulantes son personas que uno se encuentra muy a menudo en las calles; ¿Qué es lo que pasa con ellos? Que son personas que tienen necesidad y quieren ganar dinero de alguna manera para mantenerse con los requisitos básicos de su vida.*

Pero ¿Por qué estamos en contra? estos vendedores ambulantes solo provocan un problema en la sociedad y ¿cuál es este problema? pues hay gente que en los lugares urbanos tal como lo conocemos son para que la gente vaya allá, pero como podemos ver están poblados de vendedores ambulantes y las personas que queremos ir a ese espacio urbano no podemos ir porque están plagados de estos vendedores, entonces es un problema que yo le veo a estos vendedores ambulantes.

El estudiante formula preguntas dentro de su argumento, a las que él mismo da respuesta, plantea un argumento elemental donde si bien es cierto afirma que el problema radica en el espacio que los vendedores ambulantes ocupan, muestra sus ideologías a través del uso de términos como “están plagados”. Además, no contesta ¿cuál es el problema? y nadie le refuta. Ante la situación, el moderador solicita la intervención de otro participante, su solicitud, evidencia que el lugar de los argumentadores orales no está en sintonía con ningún rol, en la

medida en que las afirmaciones del estudiante M.P darían paso a una respuesta justificatoria que desde el contexto interactivo jugaría un papel importante para “ identificar las diversas contribuciones que se hacen a la resolución de una diferencia de opinión en un intercambio argumentativo de puntos de vista” (Van Eemeren y Grootendorst,2011, p.63), pero que no se consolidan porque el intercambio se ve reducido y desviado por preguntas que buscan más intervención en lugar de buscar confrontación y evaluación de los puntos de vista presentados.

El siguiente ejemplo ilustra lo descrito en el párrafo anterior:

Estudiante moderador *¿Quién quiere continuar?*

J.S: *Bueno, es que los vendedores ambulantes ocupan los espacios públicos porque no tienen un espacio determinado para trabajar y también es porque es un espacio pequeño en el cual pueden tener su negocio informal y aunque hubiera otros espacios lo que debería hacer sería reubicarlos para que no queden todos en un mismo sector.*

Estudiante moderador: *¿quién va a hablar?*

Nuevamente esa calidad de la comunicación e interacción de los participantes no se da, por lo que el estudiante guía intenta hacer que fluya la discusión con la pregunta ¿quién va a hablar? sin esclarecer la diferencia de opinión que existe, en este punto pareciera que o importante para los estudiantes, no es resolver la diferencia de opinión, sino presentar sus puntos de vista desde el conocimiento contextual, sin que se presente un hilo discursivo que lleve a plantear conclusiones y a resolver las diferencias de opinión que se presentan.

Cabe mencionar que durante el desarrollo de la SD los estudiantes tuvieron la libertad de elegir sus grupos de trabajo, para que de tal manera que se sintieran más seguros al exponer sus puntos de vista, algo que desde el dominio práctico de la argumentación es la teoría pragmatialéctica es funcional, en la medida en que, para lograr conducir a una discusión crítica deben existir circunstancias que garantice la libertad del individuo y el derecho al libre intercambio de información, así mismo la expresión de las críticas.

La pregunta como limitante para la discusión.

Partiendo de que la pregunta es importante al interior del espacio de formación en tanto

“propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además la expresión oral y escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje” (Zuleta Araujo, 2005, p115) en la SD se buscó mediante el planteamiento de preguntas orientar y generar la discusión, esperando que los estudiantes las asumieran de esta manera, sin embargo, ellos no vieron en éstas una posibilidad para debatir, sino que fueron asumidas como un requerimiento para ser resuelto.

Es importante mencionar que las preguntas plantadas fueron abiertas para dar pie a la discusión y favorecer la exposición de puntos de vista. Preguntar es un proceso fundamental en la educación, ya que como afirma Otero y Graesse (2001) la pregunta es “uno de los componentes claves de la comprensión, la resolución de problemas, el razonamiento y la creatividad” (p.82). Al tener estas bases y realizar el análisis de la forma en que los participantes asumieron las preguntas plantadas para las discusiones, se observó que:

Los estudiantes están discutiendo en torno a una infografía donde se problematiza una noticia viral en la que un señor baja la bandera del orgullo gay izada en el pueblito paisa de Medellín, ante la pregunta ¿cuál es tu opinión respecto a la situación? un estudiante contesta: *“que es un ignorante”*, en esta respuesta, no hay intención de fundamentar desde un punto de vista claro por qué el señor que bajó la bandera es un ignorante, el participante a través de un adjetivo sintetiza su respuesta que no es refutada ni confrontada por los demás participantes, otro estudiante agrega que *“ la situación fue mala por los que subieron la bandera para bajar la de Antioquia y los que la cortaron también”* en esta opinión no hay un desarrollo de ideas claras, nuevamente a través del uso de un adjetivo evade su responsabilidad con el acto de habla emitido en el que debió sustentar por qué subir una bandera del orgullo gay y bajar la de Antioquia es malo ¿qué es lo malo de esto? malo para ¿quién? etc. El estudiante guía interviene diciendo “pasemos a la siguiente pregunta” en la que se expusieron algunos puntos de vista que fueron cortados con respuestas como *“eso es verdad, eso no va a cambiar voy a leer la siguiente pregunta”*. Se observa en este diálogo que la pregunta es asumida por los estudiantes como un cuestionario al que se debe responder para cumplir una tarea.

Desde la teoría pragmatialéctica se plantea que “una persona puede tener todo tipo de motivos para adoptar, cuestionar, rechazar, defender o atacar un punto de vista particular de una manera particular” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.62), pero de lo único que el

participante es considerado responsable es de aquello que ha dicho o escrito, directa o indirectamente, por tanto, lo importante al momento de una discusión crítica son las posturas que se proyectan o se expresan en los actos de habla.

Un último ejemplo donde se evidenció que la pregunta fue un limitante para la discusión fue en la sesión donde el propósito de conversación era la tema de selfies, allí los estudiantes estaban reunidos en equipos de 4 y la pregunta motivadora para la discusión fue:

1. ¿Qué opinas sobre el hecho de que hoy en día las personas tengan la necesidad constante de exponer su vida en las redes sociales?

C.R: *No estoy muy de acuerdo con esto, me parece estúpido e innecesario pues no todos están interesados en conocer cada detalle de nuestras vidas*

M.C: *(...) me parece que no está bien que las personas muestren tanto su vida en las redes sociales porque puede haber personas mal intencionadas detrás de la pantalla, eso solo lo hacemos para hacerse más conocido, para que la gente sepa qué se hace, si está de viaje, lo que tiene, etc. M.S:* *Yo pienso que son muy brutas porque piensan que una foto con likes le van a dar una felicidad ficticia y que no piensan que estos les provocarán grandes consecuencias*

A.P: *Bueno, pues yo opino que es una ausencia de atención personal porque necesitan de la atención de diferentes personas ya que no tienen un nivel de compañía suficiente como para sentirse bien al respecto. Exponen sus acciones y ocurrencias diarias frecuentemente para que les muestren interés sobre lo que hacen. **Listo, ahora la otra pregunta:***

Se evidencia en los diálogos expuestos que los estudiantes no buscan resolver una diferencia de opinión, porque esta “se resuelve cuando las partes involucradas en la diferencia han logrado un acuerdo en torno a la pregunta de si los puntos de vista en discusión son aceptables o no” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.65) y claramente no hay intervenciones que indiquen intercambios argumentativos, solo una postura individual ante una pregunta.

Los estudiantes al usar marcadores discursivos como “yo pienso, yo creo, a mí me parece”, individualizan sus respuestas sin escudriñar sus pensamientos, sin confrontar, sin adherirse, o sin refutar las opiniones de sus compañeros. En este punto, la pregunta se constituye en una limitante, no porque no se planteó para orientar la discusión, sino porque los estudiantes están formados para responder preguntas que en muchos casos no implican la exposición de argumentos y contraargumentos entre protagonistas y antagonistas. No se puede asumir la argumentación

como una expresión individual porque lo más importante sería la “aceptación” y el “desacuerdo” como ese sentido material en el que se enuncian compromisos públicos externalizados y que conllevan al intercambio de argumentos para resolver una diferencia de opinión.

La brevedad, la anécdota y la redundancia, como limitantes para la discusión crítica.

Los conceptos mencionados en el título se entienden en este trabajo de la siguiente manera: desde el Diccionario de la Real Academia, la brevedad²⁷ es definida como una “corta extensión o duración de una cosa, acción o suceso.” La anécdota²⁸ en una primera definición es comprendida como un “relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento.” Además, se concibe también como un “suceso circunstancial o irrelevante.” Y la redundancia²⁹, entendida como “sobra o demasiada abundancia de cualquier cosa o en cualquier línea.” A lo que se suma “repetición o uso excesivo de una palabra o concepto”.

De acuerdo con las definiciones presentadas, los aportes orales de los estudiantes se inscriben en esa lógica discursiva breve, anecdótica y redundante, que limita la discusión crítica, en el sentido en que no se avanza, no se superan las etapas que propone la teoría pragmadialéctica, y, por tanto, no se logra, en definitiva, resolver la diferencia de opinión, que, como se planteó anteriormente, se limita a la respuesta de preguntas como si se tratara de resolver cuestionarios en un examen.

El análisis de los datos permitió develar que el lugar de los argumentadores orales del grado 10°, dista de lo que se plantea en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), que propenden por la formación de estudiantes capaces de expresar sus opiniones, y argumentos, analizar, comprender e interpretar situaciones problema de la cotidianidad. Si bien se evidenció que los estudiantes dan a conocer sus opiniones, estas no trascienden a la construcción de argumentaciones que expongan un análisis interpretativo y crítico de lo que sucede en su cotidianidad.

Si una vez más revisamos el significado que se atribuye desde la teoría pragmadialéctica a la pregunta ¿Qué es argumentar? Encontramos que la “argumentación no es solo la expresión de una apreciación individual, sino una contribución a un proceso de comunicación entre

personas o grupos que intercambian ideas entre sí con el fin de resolver una diferencia de opinión” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.62). En tal sentido, el lenguaje argumentativo ha de pensarse como una actividad que tiene un propósito y por tanto los actos de habla han de emitirse con sentido, y con el fin de defender, ejemplificar, comprometer, rechazar, aceptar, etcétera, y para en última instancia, llegar a un acuerdo.

Si bien es cierto, que los estudiantes realizaron intervenciones orales que estaban en consonancia con el hilo discursivo planteado en las situaciones comunicativas para la discusión, desde la teoría pragmatialéctica, se puede afirmar que no son suficientes, ya que “donde hay una voluntad generalmente hay un argumento” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.24). Lo anterior, plantea que emitir un acto de habla breve, anecdótico o redundante, no significa que se esté argumentando, porque “la argumentación tiene que ver con producir efectos: la realización del acto de habla complejo de la argumentación se dirige a convencer a un crítico razonable de un cierto punto de vista” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.24) y tales efectos no se cumplen, porque estos actos de habla no están dirigidos al convencimiento de un crítico razonable, sino que se inscriben en la lógica de la participación oral donde se enuncia, pero el participante no se responsabiliza de sus actos de habla para sustentarlos, y defenderlos.

Veamos ahora, algunos ejemplos que ilustran lo anterior. En primera instancia, se evidenciará la brevedad y cómo ésta, al igual que las demás, limita la discusión crítica:

Estudiante moderador: *(A estudiante 4 en contra) Usted ahora dijo que las personas tenían que pagar unas vacunas en las calles y que hacían un monopolio de las bacrim, las personas de los locales también tienen que pagar esas llamadas vacunas, para pagar su protección y eso pasa en todos los barrios al igual que con las personas de la calle y también que en la calle se vendían cosas robadas, yo no me acuerdo quién lo decía, si no se acuerdan en el ópera, que es un local celulares, se hizo el allanamiento más grande de celulares robados que ha habido en la ciudad de Medellín .*

E.P: *vea con respecto a lo que dices, para eso está la DIAN. La DIAN se asegura de que no haya nada ilegal, tanto para los ambulantes como para los que tienen los locales, la DIAN, se asegura que no haya nada ilegal.*

A.G: *La DIAN no se asegura de nada.*

Estudiante moderador: *La DIAN es lo más corrupto de este país. La DIAN y el INPEC son las entidades más corruptas de este país.*

En el ejemplo se observa que los participantes, se van quedando sin nuevos argumentos y sus

intervenciones van tomando esa característica de brevedad, se emiten actos de habla que no conducen al diálogo argumentativo y no se logra configurar una discusión crítica que responda a las etapas descritas en la teoría pragmadialéctica.

En otra situación los estudiantes se encuentran discutiendo alrededor de la siguiente pregunta. *De acuerdo con las estadísticas que muestra la noticia más de 259 personas han fallecido en el transcurso del año 2019, tratando de lograr su fotografía perfecta ¿por qué crees que se da esa anhelada búsqueda?*

D.V: *Yo opino que la búsqueda se da por querer ser el mejor, por querer superar al otro, por ser aceptado en la sociedad.*

M.G: *Hay crear conciencia de que por una bobada como una foto pueden perder la vida, es una brutalidad y solo por ser aceptado en la sociedad.*

La intervención de la estudiante daba pie para ampliar el discurso con otras preguntas, sin embargo, los estudiantes no discutieron alrededor de ello, y se limitaron a enunciar sus respuestas cerrando de forma contundente y desde la brevedad sus intervenciones.

En un último ejemplo, en la sesión 10, los estudiantes estaban discutiendo sobre una noticia falsa que crearon y que deseaban que fuera real, ante esto, una de las estudiantes lee la suya:

M.C: *Listo, la voy a leer.*

Noticia: *El congreso aprueba ley que protege al proyecto de recursos económicos financiados por el gobierno para la educación superior pública.*

El gobierno, casi siempre, invierte grandes cantidades de dinero en la guerra y dejan a un lado las necesidades de estudiantes y de personas que ansían serlo, mientras que ciertos dirigentes que tienen altos cargos en el sector educativo emplean ese poder para hacer uso propio de los fondos de educación para lucrarse a ellos mismos. Un caso de esto es lo ocurrido con la universidad distrital en Bogotá con su exrector, Wilman Muñoz Prieto, el cual es acusado de corrupción por desvío de recursos. Si el gobierno no quiere paros, no quiere disturbios, no quiere manifestaciones y no quiere "encapuchados" entonces que cumplan y verán que, fomentando el crecimiento académico de los colombianos, ya no habría necesidad de prestar tantos recursos para la guerra. Otro aspecto muy importante para tratar es que el Estado desea hacer uso del llamado "artículo 44" en el cual se especifica que el dinero de la educación ha de ser usado para el pago de las demandas que existen en contra de él. Si quieren pagar deudas, entonces que, los políticos, en vez de robarse la plata de los impuestos recaudados, utilicen dicho dinero para este caso. Esto, no es más que un simple

ejemplo para demostrar que cada día necesitamos de más criterios creado en aulas de clase, para que los ciudadanos de este país, no seamos tan "pendejos" y para que dejen de "meter los dedos en la boca".

I.V *Creo que el tema es interesante y tiene que ver con todos nosotros, pero en sí en la noticia que lees no das por hecho la noticia falsa de que el congreso aprueba lo de los recursos para la educación, cuentan cosas que son verdad, o sea que en sí no es una noticia falsa, pues eso creo yo, no.*

M.C: *Sí es verdad, mientras la leía me di cuenta de eso, perdón. Pero creo que igual podemos hablar sobre la educación. ¿No les parece?*

Comentario suelto: *jaja, pero es que acá todo lo de educación parece falso.*

En el comentario suelto hay una afirmación que podría cuestionarse desde diversas perspectivas, pero nadie lo hace. Por lo que una estudiante continúa con:

V.C: *Es cierto lo que dice IV, pero la verdad sería muy buena que el congreso aprobara una ley, como dice M.C, para que los recursos de la educación se aseguren y no se pierdan. En serio, que necesitamos poder estudiar y cada vez es más difícil porque es muy costosa la educación.*

Lo enunciado por la estudiante VC, se adhiere al comentario de la estudiante I.V, pero se queda en la adjetivación “difícil y costosa” la brevedad resume una postura que podría desarrollarse con ejemplos reales de lo que se está problematizando.

P.F: *Eso es verdad, y como decía M.C en la noticia, mostrando hechos reales, cada día se le quitan más recursos a la educación y se sigue pensando en la guerra, cuando si se invirtiera en educación, yo estoy segura de que no tendríamos tanta guerra.*

Nuevamente se presenta un enunciado que podría ser sustentado, pero se limita al imaginario breve de la estudiante, cuando podría apoyar lo dicho con argumentos sobre ¿por qué invertir en educación sería una forma de no tener más guerra? Una estudiante continúa:

C.M: *Sí, totalmente de acuerdo con P, pero eso es casi que imposible pues vivimos en un país que, por tradición, por sufrimiento o por lo que sea, piensa más en la violencia, en la guerra y porque además los políticos necesitan que el pueblo siga siendo “pendejo” para poder seguir robándolos.*

¿Cómo le roban los políticos a los “pendejos” del pueblo? ¿por qué es casi que imposible? Podrían ser algunas de las preguntas que debería enunciar la estudiante, pero que no suceden, por falta de confrontación y brevedad ante lo que se enuncia.

M R: *Eso es cierto y con ese presidente que tenemos, pero es que no hay de qué*

hacer un caldo, ni presidente, ni alcalde, ni rectora (risas y más risas en el ambiente).

Pasando a la anécdota, se afirma que esta aparece como una limitante a la discusión crítica, porque si bien, sirven para ejemplificar y ampliar los argumentos, para fortalecer un punto de vista y generar confrontación, en la SD desarrollada, las anécdotas emergieron de la emocionalidad o percepciones generalizadas de la realidad, sin llegar a profundizar en ellas, y, por tanto, sin llenarlas de sentido para aportar a la discusión.

A continuación, se presentan algunos ejemplos donde los estudiantes están discutiendo sobre algunas posibilidades que tienen las personas para no trabajar de manera informal,

D.V: *hay personas que no quieren trabajar en servicios y nada de esas cosas ¡ay yo para qué me voy a poner a trabajar en una casa! ¡qué pereza ¡mejor me voy a vender con los niños a los semáforos, entonces tampoco es porque tú quieras.*

El diálogo que se venía presentando se corta con este imaginario anecdótico del participante, y el moderador no tiene ninguna reacción, para controvertirlo, y opta por retomar algo que se había enunciado antes, desviando completamente el hilo discursivo que ya había ganado terreno.

Estudiante moderador: *D.V responda la pregunta de N.O*

En otra sesión los estudiantes hablan de una “fake news” en la cual se propone que se acaba el hambre en el mundo, en el diálogo se presenta la siguiente situación:

M.C: *El tema del hambre de los niños es muy duro, nada más aquí en Colombia uno escucha noticias sobre los niños en la Guajira que están desnutridos y que mueren de hambre y a mí, en verdad, me dan ganas de llorar al ver esa injusticia; el gobierno dice mucho que los niños primero, pero después uno ve eso y cómo creerles.*

La estudiante presenta su punto de vista donde pone en cuestión el papel del gobierno frente a la realidad de los niños respecto al hambre, pero no desarrolla su idea en la medida que se queda en lo emocional. Un estudiante le contesta:

A.L.: *Ja pues que fuera solo en la Guajira, eso es lo que cree uno, mire que en internet muestran hasta niños de Medellín que sufren desnutrición, parece es que uno desnutrirse*

es que literal no tiene ni pan ni arroz para comer. Uno si es muy malagradecido a lo bien.

El estudiante A.L presenta un punto de vista en contra de lo enunciado por el estudiante M.C poniendo en tensión la discusión y dando pie a posibles argumentos para una discusión, pero prima lo emocional y no trasciende el diálogo, la estudiante responde con un punto de vista que se adhiere a sus compañeros y la discusión se queda en el mismo hilo discursivo redundando la idea sobre el hambre en los niños. Retomando este último aspecto como una “Repetición o uso excesivo de una palabra o concepto”, se pudo analizar en la SD desarrollada que, la redundancia, al igual que la brevedad y la anécdota, emergieron como limitantes para el desarrollo de la discusión crítica, en el sentido en que impidieron su desarrollo y el paso de una etapa a otra.

En ocasiones, en las cuales el discurso argumentativo fluía dentro de alguna de las conversaciones, llegaba a un punto en el que los estudiantes, al carecer de argumentos, caían en la redundancia, no solo de forma individual, sino también en las discusiones trabajadas en grupos, por medio de actos de habla compromisorios de adherencia, los participantes se quedaban en una misma idea, sin poder superar las etapas y cerrando de forma abrupta la discusión.

La redundancia, en ocasiones, puede ser utilizada para hacer énfasis en un aspecto o idea determinada, con esto se busca que quien lee o escucha un discurso no deje pasar por alto eso que se está diciendo, para que se convenza o no, para que tome partido o para que refute las ideas sustentadas. Sin embargo, para lograr ese efecto, debe existir una intención clara de quien emite un acto de habla redundante, cuando no es así, ese acto de habla pierde valor, genera duda y sin duda limita la discusión crítica.

En el análisis se pudo evidencia que la ausencia de conclusiones emerge también como una limitante, en la medida en que, al no avanzar en el desarrollo de las etapas no hay sobre qué concluir, porque el hilo discursivo se centra más en la enunciación que en la confrontación.

La ausencia de conclusiones en la discusión.

En el marco de la perspectiva pragmatialéctica, se considera que cuando una persona asume un punto de vista crítico en la discusión, desarrolla la competencia argumentativa al participar y asumir roles activos que lo llevan a comprender mejor los problemas que se discuten

asumiendo sus prácticas discursivas desde el análisis, y evaluación del discurso argumentativo.

Otro de los hallazgos encontrados en el corpus seleccionado fue que, en sólo una de las siete sesiones analizadas, se presentó una conclusión y no precisamente desde un acuerdo pactado entre los discutidores sino desde la mediación de la docente.

La pragmadialéctica en su modelo sostiene que al interior de una discusión crítica “una parte tiene que ser convencida por la argumentación de la otra parte, de la admisibilidad del punto de vista de ésta” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.65) o en su defecto retirar su punto de vista en la medida que los participantes se den cuenta que su argumento no puede sostenerse ante la crítica. Resolver entonces una diferencia de opinión a la luz de esta teoría, no será lo mismo que zanjar una disputa, ya que esta se zanja cuando por mutuo consentimiento, la diferencia de opinión que convocó a los participantes ha sido terminada de una manera u otra, ya sea por votación o por la intervención de un tercero que actúe como juez.

Esto significa, que los participantes de este estudio no se ubican en un nivel donde por sí mismos evalúen sus argumentos, resultando importante la mediación del docente para zanjar la disputa, a través de unos actos de habla que recogieran y concluyeran sobre lo discutido.

Van Eemeren y Grootendorst (2011) son insistentes en indicar que “una diferencia de opinión sólo es resuelta si se alcanza una conclusión conjunta sobre la aceptabilidad de los puntos de vista en discusión” (p.65) algo que no se pudo evidenciar en el análisis de los datos recogidos, porque los estudiantes no se asumen en la discusión como discutidores con un firme propósito, sino como enunciadore de puntos de vista, o en términos pragmadialécticos, como enunciadore de actos de habla asertivos, el rol asumido pareciera estar más enfocado en opinar que en confrontar “en la práctica, por lo general, es sólo una de las partes la que expresa la conclusión en palabras, pero, si la otra parte no acepta esta conclusión, no se ha logrado una resolución” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011, p.68) y como ya se enunció en las discusiones propuestas para el trabajo en el aula no se llegó a la etapa de conclusiones.

La argumentación oral mediada por situaciones cotidianas viralizadas en redes sociales

En el análisis de la información recogida se presentaron asuntos referidos a la falta de trascendencia en las posturas argumentativas de los estudiantes para hacer parte de una discusión

crítica, se develó cómo sus formas de argumentar se centraron en intervenciones breve, sin un rol al interior de la discusión crítica, no obstante, en el desarrollo de la secuencia didáctica se diseñaron estrategias para fomentar el pensamiento crítico y promover la argumentación oral en los estudiantes más allá de la resolución de las diferencias de opinión, además, se evidenció un gran acierto y motivación frente a lo viral como propósito de conversación y de conexión con los temas curriculares de la malla del grado 10°.

En las 14 sesiones realizadas hubo una participación muy activa por parte de los estudiantes, quienes en cada clase se mostraron expectantes con el propósito de conversación de la sesión. Hay en definitiva en ellos una conexión muy marcada con los asuntos que se viralizan en redes sociales, siempre salían a relucir algunos comentarios sobre que ya lo conocían y las reacciones frente a lo sucedido no se hacían esperar.

Las opiniones estuvieron marcadas por la empatía o apatía que cada situación generaba en ellos y aunque no se dieron discusiones críticas, sí emergieron algunos argumentos, de lo que pensaban frente a lo sucedido o a los aprendizajes obtenidos frente a la situación:

Revisemos algunos ejemplos:

Los estudiantes, estaban conversando sobre una noticia que les pareciera una locura y debían argumentar por qué.

VR: *Mi noticia es “Diego es un teso pintando con los pies”*

Argumento: *La noticia trata de un hombre que no tiene sus brazos, pero es muy hábil con sus pies y pinta hermosos cuadros y obras de arte.*

Muchas veces las personas no valoramos ni agradecemos lo que tenemos día a día. Poseemos salud, vida, familia, un hogar, comida, etc.

Este hombre agradece lo que tiene y aprovecha al máximo sus otras cualidades y habilidades.

Muchas veces teniendo todo no lo valoramos, nos da pereza hacer las cosas, no las hacemos con buena actitud ni disposición, me parece muy importante esta noticia porque nos enseña las diferencias de muchas personas pero que intentan salir adelante con lo que tienen, son valientes y soportan las críticas de las personas que no los aceptan.

Él vive una vida normal, tiene una hija adoptiva y una pareja sentimental, nos enseña a que somos seres capaces de superar las dificultades y barreras que se nos presentan en la vida, luchar para salir adelante y vivir como una persona común y corriente.

Por su parte otro estudiante en la misma sesión realiza todo un despliegue de argumentos referido a lo absurdo de la situación.

P.P: Mi noticia es “13 policías capturados por contrabando en Norte de Santander

Lo que yo pienso de esta noticia es (lee lo escrito) La Policía Nacional, tiene como función enfrentar grupos delictivos transnacionales organizados, grupos terroristas, que se dedican al tráfico de drogas ilícitas, blanqueo de dinero, tráfico ilícito de armas, trata de personas, entre otros. Pero como esto es Colombia, ni la policía se salva de quedar atrapada en escándalos por contrabando. Las cuestiones más intrigantes son: ¿Qué necesidad tenían 13 policías de participar en un acto de ilegalidad como el contrabando? y ¿Cómo puede el contrabando afectar a las empresas colombianas? Nadie interviene

Primero: *Un patrullero recibe un sueldo de aproximadamente un millón seiscientos mil pesos, un intendente alrededor de dos millones seiscientos y un teniente un poco más de dos millones; se dice que un ciudadano de clase media tiene gastos de alrededor dos millones doscientos sin contar salidas y gastos adicionales mensuales.*

Podríamos decir que su salario no era suficiente y darles una causa a sus malas obras, pero, en un país como Colombia donde más del 20% de su población tiene que sobrevivir con el salario mínimo, el sueldo de estos policías es suficiente. Pero estos hombres en vez de ser valientes como policías decidieron irse por el camino fácil y volverse cobardes como ladrones, cobardes de afrontar la realidad de una comunidad pobre y endeudada que sigue trabajando para darles de sobra a sus gobernantes y que no lucha por sus derechos como ciudadanos. (La profesora pide intervenir) nadie lo hace.

Segundo: *Frente al tema del contrabando es un delito que no solo afecta la economía del país, sino que afecta a muchos sectores, además de beneficiar empresas extranjeras y perjudicar empresas nacionales al punto de quebrar por completo; el contrabando es cada vez más común precisamente porque instituciones como la policía, tienen corrupción en alianza con grupos ilegales de contrabando, también teniendo en cuenta que la globalización ha hecho que el colombiano piense que lo Americano o lo Europeo es lo mejor de mercado y se olvide de que las empresas colombianas hacen un trabajo de calidad que nos beneficia como población.*

Hay en la intervención del estudiante un pensamiento crítico derivado de su sentir frente a lo paradójico que resulta que precisamente la policía nacional caiga en prácticas de corrupción cuando son los llamados a combatirlas, en este texto oralizado, se presenta de manera especial una postura muy clara que demuestra preocupación por la realidad social del país frente a las contradictorias prácticas de los llamados a proteger la ciudadanía.

Las actividades desarrolladas también permitieron que los estudiantes asumieran posturas críticas sobre el manejo de las redes sociales, los propósitos de conversación generados en el aula ayudaron a que los jóvenes a partir de su lugar de consumidores de información viral tomaran postura sobre cómo era su relación con las redes, qué tan críticos eran al momento de

compartir algo y en qué podían mejorar respecto a su utilización y tiempo de permanencia en ellas. Revisemos algunos ejemplos:

Los estudiantes y la profesora se encontraban conversando sobre la privacidad en las redes sociales, para desde allí construir los mandamientos para el buen uso de estas.

Sale una de las estudiantes y dice: Bueno nosotros hicimos un computador y preguntas que uno se debe hacer antes de subir una foto ¿No te perjudicará?, ¿Qué pensarás en 10 años sobre esta fotografía?, ¿Seguro que quieres enviarla?, ¿Por qué quieres enviarla? Porque nunca sabes en qué puede repercutir una foto, puede parecer muy inocente, pero en malas manos puede utilizarse para malas cosas.

Docente: *¿Alguien quiere participar y responder a estas preguntas?*

N.O: *Yo profe, muchas veces uno, por decirlo así está enamorado y en ese momento no está pensando en lo que pueda pasar en unos años, sino que está pensando es en ese momento, ¿si me entiende? Y se deja uno convencer y por eso es por lo que muchas peladas terminan por ahí todas embaladas por fotos que les compartieron a los novios.*

S.V: *Profe, pero yo creo que esa situación es más grave para las mujeres, que para los hombres y como dice N, uno lo hace pensando en el momento y no que después eso puede ser peligroso, pero uno ya ha visto casos que debe hacernos pensar. En las noticias a cada rato salen cosas hasta acá mismo en el cole ¿Se acuerdan hace como dos años la niña de octavo que rotaron empelota? (se escuchan expresiones como uy sí, ay sí, verdad) ¡qué pesar de esa niña con eso tuvo para no volver! y es que en verdad ¡qué pena!*

Docente: *Hoy en día, como ya lo hemos visto, la inmediatez del internet y de las redes, nos puede llevar a compartir fotos que no sean adecuadas, pero es importante que nosotros seamos los primeros en pensar y cuidar nuestra integridad, no deben dejarse llevar por nadie, tener capacidad de decidir. Recuerden lo que les digo siempre, ustedes hoy no alcanzan a imaginar quiénes serán mañana.*

Otro aspecto que resultó positivo es que a los estudiantes les gusta la estrategia del debate, si bien es cierto que no hay en ellos unos roles claros a la hora de enfrentar una discusión crítica y que sus aportes muchas veces resultan incipientes en el momento de la confrontación, sí existe el deseo de profundizar sobre el tema que se propone, saber un poco más, ponerlo en diálogo con su realidad y criticarlo desde ahí, aunque luego al momento de confrontarlo se quedan en la enunciación de posturas breves.

Pensar la estrategia de la secuencia didáctica para promover la argumentación oral conectada con situaciones viralizadas en redes sociales, permitió también darle cumplimiento a los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje para el grado 10° que fueron tenidos en cuenta desde el momento de su diseño. Fue así como los estudiantes pudieron en múltiples ocasiones tal

y como lo contempla el derecho de aprendizaje número 1: asumir una postura crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual, esto a partir del uso de diferentes argumentos en sus intervenciones orales. Así mismo, se participó en discursos orales en los que se evaluaron aspectos relacionados con, manejo de la voz, tono, estilo y expresión de puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos tal y como lo expresa el derecho número 5, además se realizó producción de textos orales como comentarios atendiendo a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa tal y como se expresa en el DBA 7.

Capítulo 5

Propuesta para la enseñanza de la argumentación oral en la Educación Media

Los resultados de la investigación evidencian la importancia de fortalecer las prácticas de enseñanza de la argumentación oral de los estudiantes en los diferentes niveles de formación. Sin embargo, vale aclarar que son los maestros quienes deben pensar las maneras como enfocan sus objetivos lingüísticos, generalmente, centrados en la transmisión de saberes en abstracto y no en el desarrollo de procesos de comprensión y producción situada del discurso (Mejía, 2006).

En este contexto, es necesario fortalecer y reorientar prácticas en las que se les permita a los estudiantes hacer uso de la lengua oral en diversos contextos, enfrentar interacciones con actos de habla responsables y asumir compromisos en la resolución de las diferencias. Como se ha advertido en esta investigación, el uso de situaciones de la cotidianidad en el aula puede constituir un territorio fértil para alentar y fortalecer procesos argumentativos en este punto, el papel de la escuela es clave, precisamente porque este es un escenario dialógico en el cual los estudiantes pueden hablar de manera formal e informal sobre lo que pasa a su alrededor, pero para que esto suceda, es necesario que el maestro sea un mediador entre el contexto y los propósitos de conversación llevados al aula.

Lo expuesto sustenta la importancia de que los docentes de lengua implementen estrategias didácticas centradas tanto en los contenidos lingüísticos y retóricos necesarios para estructurar las intervenciones orales, como en el seguimiento de los procesos de evaluación formativa (atención a las actitudes y comportamientos durante la realización de una tarea de argumentación, registro de las interacciones grupales e individuales durante fases de planeación o revisión) y de la actividad metalingüística y metacognitiva en torno a ejercicio de argumentar.

Como sostienen Camps y Ribas (2000) alentar el conocimiento explícito de la lengua, en este caso de las etapas de discusión, los tipos de actos de habla, los roles de los participantes y, en general, del modelo de discusión crítica en situaciones comunicativas situadas, puede contribuir a transformar las condiciones de entendimiento de la argumentación y con ello

mejorar las actuaciones discursivas de los estudiantes frente a una diferencia de opinión.

En este apartado se pretende consolidar un conjunto de orientaciones para la enseñanza de la argumentación oral en la educación media, se aclara que esta construcción no pretende ser una receta para los docentes, sino más bien un conjunto de pistas que podrán ser o no consideradas. Este apartado está estructurado en dos ejes: el primero, el rol del maestro en la enseñanza en la enseñanza de la argumentación oral desde el modelo de discusión crítica y el segundo, la selección de situaciones comunicativas de la cotidianidad como medio para promover la argumentación oral en la escuela.

El rol del maestro en la enseñanza de la argumentación oral desde el modelo de discusión crítica

Los resultados de esta investigación muestran que las argumentaciones de los estudiantes carecen, en su mayoría, de intenciones claras y seguimiento de propósitos comunicativos. En este sentido y de acuerdo con la descripción de las situaciones comunicativas generadas en la SD, los participantes presentan un escaso posicionamiento y, por ende, dificultades en la resolución de una diferencia de opinión, traducida en la falta de apropiación frente a lo enunciado y en la ausencia de confrontación.

Tales evidencias constituyen antecedentes para replantear las disposiciones didácticas frente al dominio de la argumentación. Dichas disposiciones, según se defiende en la teoría pragmatialéctica, se fundan en el hecho de que se puede “intentar mejorar la práctica argumentativa en un área general o en una más específica” (Van Eemeren y Grootendorst (2011, p.42) pero para ello, deben de traducirse de manera muy cuidadosa las recomendaciones “que satisfagan los criterios divergentes que se aplican al discurso argumentativo en los diversos campos de aplicación” (p.42). Precisamente el aula de clase es un lugar relevante para enseñanza de la argumentación oral mediante la acción intencionada del docente para que los estudiantes amplíen sus posibilidades de argumentación más allá de la opinión y del uso de actos de habla asertivos. No obstante, para que esto ocurra, es preciso que el docente domine o estudie un marco epistemológico sobre la argumentación con claridad, como también reconocer las exigencias didácticas para su enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea que el enfoque teórico de la pragmatialéctica, en tanto que, este “conduce en un principio a una actitud hacia las aplicaciones prácticas de la

comprensión derivada de la teoría de la argumentación que consiste en promover la reflexión acerca de ella” (Van Eemeren y Grootendorst ,2011 p.42), y los principios metateóricos y metacognitivos que sustentan la secuenciación didáctica de las actividades de enseñanza constituyen un sustento pertinente para el trabajo con la argumentación en aula,), por tanto, el énfasis, en este caso, debe estar en la posibilidad que brinda la argumentación para “resolver diferencias de opinión y en cómo estimular a las personas en un diálogo crítico si desean convencer a otras” (Van Eemeren y Grootendorst ,2011, p.43).

Al respecto Romero Chacón (2013) afirma que “llevar el ejercicio de la argumentación al aula requiere de ciertas condiciones. Ante todo, debe crearse un ambiente propicio donde todos los participantes reconozcan la invitación a intervenir” (p.169) y propone que se debe considerar el aula como un espacio social en el cual se pueda generar una interacción oral, donde se pueda construir estructuras argumentativas “que llevarán a otros procesos entre ellos el de profundizar en el conocimiento” (p.169). El autor sugiere, además, que deben existir unos requisitos que permitan promover la oralidad, de tal forma que se puedan alcanzar las características argumentativas pretendidas.

La selección de situaciones comunicativas de la cotidianidad

Con respecto al papel de la enseñanza de la argumentación oral en la escuela, si bien es considerada como una práctica importante, no ha tenido un amplio espectro de investigación como si lo tienen la lectura y la escritura en el campo educativo. Dolz (1994) es enfático al afirmar que esto puede deberse a la ausencia de criterios sistemáticos para su enseñanza, por lo que es tarea urgente de los docentes determinar no solo los criterios para su enseñanza, sino propiciar el conjunto coherente y progresivo de las actividades pedagógicas necesarias para su aprendizaje.

Respecto a este último aspecto señalado por el autor, un elemento central es la selección intencionada de las actividades comunicativas para propiciar la argumentación oral, deberán ser variadas, interesantes y sobre todo desafiantes para lograr trabajar en la resolución de diferencias de opiniones. En relación con los fundamentos teóricos de esta investigación, se plantea que los hechos de la cotidianidad son un terreno idóneo para el trabajo explícito del modelo pragmadialéctico. Esta consideración se sustenta en varios aspectos:

- La cotidianidad es el contexto más próximo de las actuaciones lingüísticas de los

estudiantes. En este escenario se relacionan asuntos de interés político, social, cultural, ideológico, de los que se deriva con mayor notoriedad el compromiso argumentativo de los estudiantes. Valga decir que es en la cotidianidad donde se presentan los mayores desafíos en la convivencia y por ende en la gestión y resolución de los problemas.

- Como se mostró a lo largo de este trabajo los jóvenes construyen sus interacciones en la cotidianidad y a través del uso de las redes sociales. Podría afirmarse que están inmersos en una sociedad mediatizada, en la que, la información circula de manera rápida y les llega por diversos canales, los estudiantes acceden y creen conocer o saber de un tema o suceso, que se viraliza por el número de veces que es compartido, pero pocas veces se presenta un análisis y mucho menos una discusión crítica frente a la información consumida.
- Promover estrategias para el logro de argumentación a partir de situaciones cotidianas contribuye a la formación de sujetos críticos y con compromisos éticos, elementos fundamentales para formar a los jóvenes en un ciudadanía participativa y crítica, que dote a los estudiantes de herramientas para actuar en un mundo complejo.
- Es crucial reconocer, como lo sostiene Martínez (2005), que la actividad argumentativa ocurre por la interacción de sujetos en prácticas sociales situadas, de ahí que la escuela más que proponer escenarios recreados o imaginados para posibilitar dicha interacción, debe valerse de aquello que signa la experiencia cotidiana de los estudiantes, tales como los dilemas éticos relacionados con asuntos como la corporalidad, la corrupción, la violencia, las relaciones de género, la política, la economía, las formas de producción y consumo, el racismo, el sexismo, la xenofobia, entre otros muchos, que tejen el discurso cotidiano. Este planteamiento es coherente con los fundamentos didácticos para la secuenciación de actividades, pues desde esta propuesta, se asume que, para favorecer el aprendizaje de la lengua, en este caso de la argumentación oral, se requiere intencionar su enseñanza, en palabras de Camps (2006) si el docente de lengua se propone secuenciar actividades para favorecer un aprendizaje lingüístico específico, debe ubicar como protagonistas a sus estudiantes, la gama de sus posibles interacciones, sus intereses y por supuesto las necesidades formativas.

En suma, la relación de los componentes del campo didáctico para la enseñanza a saber: actores, dispositivos, instrumentos, sistemas de evaluación, estrategias, concepciones teóricas,

relaciones sociales, históricas y culturales, entre otros elementos Camps (1993), son vitales a la hora de planear la enseñanza de la argumentación oral. La Figura 13, ilustra estas relaciones en el marco de la propuesta desarrollada en esta investigación:

Figura 13. Elementos del campo didáctico para la enseñanza de la argumentación oral



A partir del esquema de relaciones expuesto, se presentan las orientaciones para promover la argumentación en la educación media y se sugieren algunas posibilidades de articular los elementos descritos.

Orientaciones para promover la argumentación oral en la educación media

El espacio del aula supone para todos los docentes, de manera particular para aquellos dedicados a la enseñanza de la lengua, un espacio para promover la argumentación oral. Con todo, esta posibilidad no se limita a ofrecer situaciones o espacios para la discusión, pues, como lo muestran los resultados de esta investigación, es necesario además intencionar las prácticas y brindar estrategias que permitan variedad de actos de habla, superar de manera acertada las etapas de discusión y dominio de roles en la argumentación.

Desde luego, el logro de estos propósitos no se limita o se garantiza con la introducción o

tratamiento de la teoría pragmatológica en el aula, más bien supone apropiarse del enfoque teórico con todos sus principios y postulados e integrarlo con principios didácticos de secuenciación tales como la planeación en etapas, la evaluación formativa, la reflexión

metacognitiva y metalingüística, así, como el reconocimiento de la relación entre la argumentación oral con otros procesos discursivos como la comprensión lectora, la producción de textos escritos, la capacidad de selección y jerarquización de las ideas, el logro de la progresión discursiva y, por supuesto, el desarrollo de la capacidad de escucha.

Ahora bien, no se pretende aquí dar una receta para que los profesores logren resolver los múltiples problemas del campo de la argumentación oral, ni que se cambie los enfoques bajo los cuales se aborda esta competencia en el aula. En este sentido, el marco de partida de estas orientaciones contempla:

- El discurso argumentativo que se concibe como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano, de modo que su dominio pragmático y normativo se funda en la premisa de que “hay dos partes que tratan de resolver una diferencia de opinión por medio de un intercambio metódico de movimientos de la discusión” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011 p.32).
- Es necesario desarrollar una actitud favorable hacia la discusión, precisamente desde el conocimiento de las etapas por las que se debe pasar y de las reglas que se deben cumplir para lograr resolver una diferencia de opinión.
- La argumentación oral debe conducir a la gestión de la interacción social, lo que implica la formación de sujetos críticos y comprometidos con la resolución ética de una diferencia en la opinión.

Con base en estos principios, se sitúan las siguientes orientaciones para facilitar al maestro de Lengua Castellana, otorgarle un lugar más visible y claro a la argumentación oral en su práctica académica.

Ubicar un enfoque teórico para abordar la argumentación y hablar sobre argumentación con los estudiantes.

Las concepciones generalizadas sobre la argumentación sitúan al profesor de Lengua Castellana desde diferentes maneras de entenderla y enfocarla, en muchas ocasiones, el lugar del

discurso argumentativo en el aula está determinado por la forma como el profesor la entiende y desde que perspectiva epistemológica se sitúa para enseñarla. Ramírez y Posada (2015) plantean que las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la argumentación en la clase de Lengua Castellana son permanentes, lo que permite “percibir en las aulas seres que interactúan, razonan, proponen, discuten, defienden, posicionan ideologías, hacer prevalecer unos puntos de vista, unas formas de ver y sentir” (p.11), pero están determinadas por el criterio del profesor y por unos estilos discursivos que al parecer mucho se utilizan, pero poco se interiorizan

Llevar ejercicios donde se propone la argumentación en el aula, obliga al profesor de Lengua Castellana, no solo a cumplir con unas directrices ministeriales, donde aparentemente se le da un lugar a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación,³⁰ sino a situarse también con claridad y coherencia en el seno de una teoría que sustente su práctica. Esta orientación se centra en que, si bien existen varias teorías de la argumentación, el maestro puede optar por una, para desde su comprensión situarse con autoridad y darle al estudiante un enfoque claro, donde él también entienda que argumentar no se limita a decir lo que se piensa para disuadir o convencer a los demás.

En esta investigación, se sugiere al maestro de Lengua Castellana apropiarse el enfoque pragmatialéctico dado que, proponen una argumentación crítica, donde se tienen en cuenta tanto los aspectos normativos como las condiciones pragmáticas en las que se produce una discusión, lo cual permite analizar problemas auténticos, orientándolos hacia la resolución de una diferencia de opinión.

La argumentación no responde solamente a la justificación o enunciación de una serie de hechos, sino que, para su logro se necesita una enseñanza explícita en la que los estudiantes puedan aprender a identificar, construir y evaluar lo que enuncian. En este sentido Camps y Dolz (1995) sostienen que “saber argumentar constituye para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica la de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses” (p.7).

En segundo lugar, y de acuerdo con los planteamientos de Van Eemeren y Grotendoorst (2011) las docentes están invitadas a “hacer un buen uso de los métodos desarrollados por los teóricos de la argumentación” (p.42), de manera que pasen por esa etapa preliminar en la que deben familiarizarse con el estado del arte del estudio de la argumentación y con los desarrollos más recientes, caso contrario, no se podría enseñar articulando esta teoría desde una perspectiva

didáctica al aula.

Se ha advertido que el dominio de una teoría de la argumentación, en este caso de la pragmatialéctica por parte del docente, no es suficiente para el logro de interacciones en las cuales se llegue a la aceptabilidad de los puntos de vista. Además, es necesario que los docentes lleguen a la transposición de los conocimientos lingüísticos inherentes a la teoría. Cuando se alude a transposición, se hace referencia al concepto desarrollado por Chevallard (1997), según el cual los conocimientos requieren ser modificados para hacerlos enseñables.

Así las cosas, más que el dominio del aparato conceptual o reconocimiento metalingüístico de las nociones teóricas por parte del estudiante interesa la apropiación en la actividad de argumentar que este pueda lograr. El logro de esta interiorización se puede lograr mediante algunas de estas estrategias:

Mostrar y analizar con los estudiantes situaciones de interacción argumentativas reales

Con esta estrategia se pretende que el docente exponga a los estudiantes a la comprensión aplicada de las categorías del modelo. En este sentido, se puede favorecer el aprendizaje y la posterior aplicación en nuevas situaciones argumentativas que impliquen a los estudiantes en la participación, el docente puede elegir situaciones de argumentación cotidianas ejemplares en las que se muestre cómo protagonistas y antagonistas logran resolver una diferencia de opinión siguiendo los principios del modelo de discusión crítica, como también situaciones argumentativas en las que no se logra la pretensión del modelo, el uso de actos de habla pertinentes y la realización de roles en la discusión crítica.

Más que señalar aquello que resulta pertinente, el docente puede alentar a sus estudiantes a que identifiquen y juzguen tanto los elementos del modelo, como su calidad y adecuación al logro del propósito. El siguiente ejemplo ilustra la manera como puede trabajarse con esta estrategia:

El docente puede aprovechar debates sobre temas controversiales de la agenda pública, por ejemplo, un debate en el que se discute si una mujer que desea interrumpir un embarazo y alega estar dentro de las situaciones establecidas por la ley, debe contar con la aprobación del progenitor para hacerlo.

Antes de proyectar el debate, el docente o algunos de los estudiantes puede activar la participación con la generación de preguntas o con la contextualización de la temática. Así mismo, puede motivar al grupo para que construyan una rejilla previa con los elementos que esperan analizar y sus respectivos descriptores (los tipos de actos de habla, las fases de la situación comunicativa, el uso de actos de habla y el desempeño de roles en la discusión crítica).

En este ejemplo que bien puede desarrollarse a propósito de otros temas y de otras interacciones, el docente logra articular varios de los principios aquí defendidos: familiarización de los estudiantes con situaciones de argumentación “ejemplares”, generación de actividad metalingüística y metacognitiva gracias al diseño de instrumentos para la identificación autónoma de los aspectos del modelo y trabajo con la capacidad de escucha.

Procurar el seguimiento de propuestas por etapas para el desarrollo de los ejercicios de argumentación oral

Una de las evidencias arrojadas por esta investigación, es que los estudiantes presentan serias dificultades para asumir distintos roles al interior de una discusión argumentativa. Este hecho puede explicarse, porque al enfrentarse a resolver una diferencia de opinión, carecen del conocimiento tanto, de la organización lingüística y retórica de la intervención, como de la información para sustentar las posiciones. En este orden de ideas, una de las posibilidades del docente es hacer uso, en algunos de sus ejercicios, del seguimiento de propuestas de conversación en etapas para el desarrollo de la confrontación, en el que por ejemplo proponga:

Una fase de planificación de la intervención: en este momento el docente animará a sus estudiantes a consultar, entrevistar y recoger la información para sustentar su opinión en el rol que vaya a asumir. En esta etapa el docente puede sugerir recursos usados para la producción escrita, tales como el planteamiento de mapas conceptuales, esquemas, listas de ideas u organizadores gráficos. También será importante que el estudiante establezca su propósito comunicativo y la configuración de la audiencia, en este caso, de las características de su opositor, esto le permitirá anticipar sus estrategias.

Si bien el discurso oral se distancia del escrito en la posibilidad de planificar y asegurar la

textualización en el orden previsto, también es cierto que el recurso de estructurar, con la ayuda de la escritura, puede acercar a los estudiantes a un mejor ejercicio y a la previsión de la progresión temática de sus intervenciones. Para esta fase, es importante que el docente familiarice al estudiante con los movimientos retóricos en cada etapa del diálogo controvertido, así como con los recursos pertinentes para la estructuración de los argumentos, entre ellos la modalización, las estrategias para la introducción de las voces de otros (organización intertextual), el uso de expresiones de énfasis, compromiso o distancia, el acopio de organizadores textuales, los tipos de apoyos para la construcción de argumentos (causales, de autoridad, de ejemplificación, de analogía, inducción, etc.), la identificación de premisas y conclusiones.

Una fase para el desarrollo del diálogo controvertido: en esta fase los participantes se comprometen con la interacción, por lo que será definitiva la mediación del docente para orientarlos hacia la superación de las etapas y la toma del rol. En este escenario el docente deberá estar atento para que se usen variedad de actos de habla y se respeten las reglas del diálogo. En algunas ocasiones, el docente podrá atribuir este rol mediador a un grupo de estudiantes para alentar la interiorización de los principios.

Una fase de evaluación del diálogo controvertido: en esta fase se requiere revisar de manera explícita el desarrollo de la interacción. La evaluación será el espacio para que el docente integre la variedad de recursos formativos que contempla el trabajo secuenciado con los saberes de la lengua Camps y Ribas (2000). Pero para comprometer la formación de los estudiantes, antes que la cuantificación de sus resultados será preciso que el docente se preocupe por usar la evaluación como herramienta para el aprendizaje y la generación de estrategias de regulación autónomas. En este escenario, el docente tendrá como tarea diseñar y construir con los estudiantes materiales, pautas, criterios y modos de evaluación.

Es importante advertir que, aunque se ubique una fase para la evaluación, con ello no se asume que esta ocurre únicamente al final de las actividades. Por el contrario, se considera que la evaluación es transversal en el proceso de enseñanza y además es formativa, esto quiere decir que no solo proporciona los elementos para revisar el avance en los procesos, sino que, además gracias a la variedad de recursos de seguimiento (interacciones, revisiones grupales, uso de rejillas, socializaciones, entre otros). Como afirman Camps y Ribas (2000) “en la resolución de

problemas de redacción”, en este caso de problemas de argumentación oral “los instrumentos de ayuda y las situaciones interactivas que tienen lugar en el proceso son al mismo tiempo instrumentos de aprendizaje de procedimientos y de aprendizaje metalingüístico” (p. 48).

Enseñar a los estudiantes a ser protagonistas o antagonistas en la discusión

El ejercicio de la argumentación oral permite a los estudiantes asumir una postura frente a un tema que es llevado como propósito de conversación al aula de clase, pero no se puede caer en la concepción de que se argumenta porque se participa de alguna propuesta oral, donde el estudiante, deba dar su punto de vista, porque se caería en situaciones comunicativas como las develadas en el análisis, donde los estudiantes, si bien participaban, no había trascendencia en sus posturas.

Plantean Van Eemeren y Grotendoorst (2011) que “no tiene ningún sentido aventurarse a resolver una diferencia de opinión a través de un intercambio de puntos de vista si no existe ningún compromiso mutuo con un punto de partida común” (p.67) por lo que se deben incluir compromisos de tipo procedimental. De esta manera, varios de los participantes de la discusión deben estar preparados para actuar desde el rol protagónico o antagonístico en la medida en que los primeros, estarán preparados para defender el punto de vista en discusión y los segundos, para reaccionar críticamente ante el punto de vista y su defensa.

Una posibilidad para trabajar esto con los estudiantes en la educación media, son los ejercicios cotidianos, donde desde un intercambio de perspectivas que no sostienen la misma opinión se pueda llegar a un acuerdo. El juego de roles frente a situaciones cotidianas le brinda al profesor una oportunidad para situar a sus estudiantes en roles protagónicos o antagonísticos, en la medida en que los obliga a negociar con los puntos de vista del otro, la teoría sostiene que “una discusión argumentativa es una discusión crítica que apunta a resolver una diferencia de opinión” (Van Eemeren y Grotendoorst, 2007, p.36) por lo que este tipo de discusiones se dan cuando una parte defiende un cierto punto de vista positivo o negativo asumiendo el rol de protagonista y la otra parte lo desafía asumiendo un rol antagonista.

Al hablarse de juegos de roles, se puede, por ejemplo, proponer a los estudiantes situaciones comunicativas viralizadas en redes sociales como propósito de conversación. A partir de estas, se les asigna un rol, para que puedan tener una preparación que les permita entrar en

confrontación con ese otro punto de vista. El siguiente ejemplo lo ilustra:

En la actualidad uno de los temas más controversiales y viralizados es el de las medidas y políticas para el control del coronavirus, al llevarlo como propósito de conversación al aula, se deben establecer varias posturas, desde el punto de vista positivo o negativo, construidas por los estudiantes, con apoyo del profesor, para que desde ellas se puedan orientar unos roles, desde los cuales se dirija la discusión crítica y donde se evidencie el lugar de discutiendo críticos y en últimas se llegue a la resolución de la diferencia de opinión que los convoca.

En este ejercicio, el docente puede proporcionar una lista de puntos de vista positivos y negativos como los siguientes:

Puntos de vista positivos

1. Las medidas tomadas por el gobierno nacional frente a la actual pandemia han protegido la vida de los colombianos.
2. El sistema de salud de Colombia está preparado para enfrentar la pandemia
3. La política de respuesta a la pandemia debe proteger ante todo la vida de las personas.

Puntos de vista negativos

1. La administración del actual presidente no ha tomado las medidas necesarias para proteger la vida de los colombianos
2. El sistema de salud de Colombia estaba colapsado desde antes de tener enfermos en UCI gracias al COVID-19
3. La política de respuesta a la pandemia debe proteger ante todo la economía de las naciones.

Si el profesor propone un juego de roles donde los puntos de vista positivos sean defendidos por un miembro del gabinete presidencial (1) y el ministro de salud (2) cada estudiante que se inscriba en esa lógica deberá profundizar, leer, consultar, para llegar al aula con bases argumentativas razonables que permitan un debate en el que se presenten argumentos en pro y en contra, hasta lograr zanjar una diferencia de opinión. Así mismo, en el caso de los puntos de vista negativos, estos pueden ser asumidos por un detractor del gobierno (1) y por un médico de un hospital bajo malas condiciones (2). En todos los casos la invitación para el estudiante será documentarse de forma tal que pueda asumir una responsabilidad frente a lo enunciado y en medio de la racionalidad evalúen la aceptabilidad de lo que presenten.

Se precisa entonces desde el enfoque pragmatialéctico que el profesor oriente una diferencia de los roles que tendrán cada una de las partes involucradas en la interacción e intercambio argumentativo de los puntos de vista, cumpliendo a su vez con la etapa de apertura de la que se hablará más adelante, así, se podrá velar por ese “intercambio de perspectivas, en que las partes involucradas en una diferencia de opinión intentan sistemáticamente determinar si el o los puntos de vista de la discusión son o no defendibles frente a las dudas u objeciones críticas (Van Eemeren y Grotendorst, 2011, p.60) que serán guiadas precisamente por el profesor, de la mano de una preparación previa de los estudiantes bajo los roles asignados o elegidos del propósito de conversación que los convoque.

Cuando los temas de conversación emergen de la cotidianidad, como es el caso de información viralizada en redes sociales o de temas de interés público, crean mayor empatía, ya que derivan a problemáticas sociales, culturales y de la vida misma que pueden instaurar en el estudiante un deseo de asumir un rol crítico, Camps y Dolz (1995) sostienen que “para un joven, un adolescente saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad” (p.7), en este sentido, es conveniente crear situaciones reales que puedan ser simuladas por los jóvenes, para a partir de ellas, llevar a cabo las operaciones propias de la argumentación, en este caso desde un enfoque pragmatialéctico, donde se puedan direccionar actitudes favorables hacia la discusión, conectadas con el conocimiento de los roles y las etapas por las que se debe pasar para lograr resolver una diferencia de opinión.

Mostrar al estudiante que existen unas etapas y unos actos de habla para superar una diferencia de opinión

La existencia de unos principios metateóricos de la argumentación pragmatialéctica son el punto de partida bajo el cual se comprende que se han “establecido los fundamentos para integrar las dimensiones normativas y descriptivas del estudio de la argumentación (Van Eemeren y Grotendorst, 2011, p.60), así pues, el docente debe orientar a sus estudiantes desde la funcionalización, externalización, socialización y dialectización de los diversos componentes del texto argumentativo o la argumentación oral, por lo que comprenderlo y articularlo en la enseñanza para que los estudiantes también lo comprendan, permitirá entender que desde la misma funcionalización cada actividad del lenguaje se trata como un acto que se hace con un

propósito, para el cual, haber asignado unos roles con compromisos previos, permitirá que el estudiante asuma la argumentación de otro modo.

A su vez la externalización, apunta a asumir compromisos públicos cuando se realizan ciertas actividades del lenguaje, donde a través de la socialización se permite la relación de esos compromisos bajo las interacciones que se dan con las otras personas, para que así, a partir de la dialectización, se pueda cumplir con las consideraciones de las actividades del lenguaje como parte de un intento por resolver una diferencia de opinión de acuerdo con normas críticas de razonabilidad.

Lo anterior, permite que se pueda aportar a esa construcción con sentido, mediante la cual los mismos autores Van Eemeren y Grotendoorsts (2011) afirman que “en nuestra concepción sólo si estos principios se toman como guías metodológicas puede desarrollarse una teoría de la argumentación que proporcione un marco de referencia adecuado para el análisis y la evaluación del discurso y los textos argumentativos” (p.61).

Queda claro desde la primera orientación, la importancia que tiene poder guiar la argumentación oral bajo alguna corriente conceptual, porque desde ahí existirá claridad y coherencia frente a lo que se pretende lograr, por eso al mostrarle a los estudiantes que

existen unas etapas dialécticas del proceso de resolución de una diferencia de opinión se delinearán las formas en las que, el uso del lenguaje se convierte en un medio para resolverla. Así que cuando el estudiante logra comprender estas etapas, se da cuenta cómo sus argumentos deben de avanzar con ellas, para trascender con sus actos de habla.

Hay que mostrarle al estudiante que existen unos actos de habla que son fundamentales, cuando ingresan a una discusión crítica que pretende resolver una diferencia de opinión, además, estos deben estar cargados de propósito, y al entenderlo así, con la orientación del profesor, se podrá clarificar cómo esos actos de habla asertivos, compromisorios, directivos y declarativos de uso, le permitirán aportar en ese rol constructivo al interior de una discusión crítica y así evitará caer la brevedad, la anécdota y la redundancia.

Al existir una especificación de las diferentes etapas que se deben superar en el proceso de resolución de una diferencia de opinión, se pone en evidencia la claridad de cómo los diferentes movimientos verbales entran en función constructiva de las diversas etapas del proceso

de resolución. Por lo anterior, se debe conducir a los estudiantes a la comprensión de que una “diferencia de opinión sólo se resuelve cuando las partes involucradas en la diferencia han logrado acuerdo en torno a la pregunta de si los puntos de vista son aceptables o no” (Van Eemeren y Grotendoorst, 2011, p.65) y para lograr ese acuerdo, el papel del docente como mediador será fundamental, en la medida en que será quien guíe esos pasos para que esto se logre.

Hay que comprender, como ya se expuso en el marco teórico, que estas etapas reciben nombres específicos: etapa de confrontación, apertura, argumentación y clausura, pero que no siempre se cumplirán de manera explícita o en su respectivo orden. Ante esto, se debe tener presente que una diferencia de opinión se resuelve de manera razonable en la medida que se transita de forma implícita o explícita por cada una, por tanto, el profesor debe estar atento a los actos de habla y sus propósitos para ir dirigiendo la discusión y no permitir desvíos.

Una orientación, es aquella en la que, por ejemplo, de entrada en una discusión que se pretende llevar al aula de clase, se clarifique que hay un punto de vista que no es aceptado, ya que hay una duda o una contradicción, que permite establecer una diferencia de opinión, luego validar que frente a estos puntos de vista ya hay unos estudiantes que están preparados para asumir el rol de protagonista y antagonista, para que se puedan dar los intercambios argumentativos que permitan la superación sistemática de las dudas, refutaciones, confrontaciones, para después, proceder a una evaluación crítica donde se establece el resultado en el cual las partes involucradas aceptan o retiran los puntos de vista que darán cuenta de si se resolvió a favor del protagonista o antagonista la discusión. El profesor situado desde la función crítica será quien vele por esa serie de normas mediante las cuales, los intercambios argumentativos de ideas no se desvíen del procedimiento conducente a la resolución de una diferencia de opinión, por lo cual, de manera generalizada, es importante que se muestre que existen unas reglas pragmatialécticas que están relacionadas con el comportamiento de las personas que desean resolver la diferencia de sus opiniones mediante una discusión crítica.

Conducir las discusiones de los estudiantes, desde el cumplimiento de algunas reglas de procedimiento de discusión pragmatialéctica

Se ha visibilizado que en el procedimiento de discusión pragmatialéctico hay un comportamiento o actuar deliberado en el que los participantes asumen una responsabilidad y

esta puede ser asumida con mayor claridad si se conocen las reglas que se deben aplicar a los actos de habla que se enuncian. Lo anterior, le permitirá al profesor y en consecuencia al estudiante “especificar en qué casos la realización de ciertos actos de habla contribuyen a la resolución de la diferencia de opinión” (Van Eemeren y Grootendors, 2011, p.135) para evitar caer en sesiones donde hay propósitos de conversación claros, deliberados, pero desviados por la falta de dirección., Si bien es cierto que las reglas posibilitan satisfacer las condiciones necesarias para resolver una diferencia de opinión, no son una garantía para que ello ocurra, porque son varios los pasos pragmáticos que se deben de efectuar. No obstante, comprender esos límites dentro de los cuales se pueden mover los enunciados, posibilitará evaluar qué aporta o no a la resolución de la diferencia de opinión.

Orientar las discusiones desde el cumplimiento de las reglas, lleva a los estudiantes a un compromiso de responsabilidad y aceptación de estas. Este proceso debe procurar un desarrollo de la discusión desde el respeto, la libertad de expresión, así como en el compromiso que tienen los estudiantes al enunciar puntos de vista y defenderlos, mediante este procedimiento de discusión, se puede tener el derecho de presentar o poner en cuestión cualquier punto de vista, la tarea será entonces negociarlos y potenciarlos.

Hacer de las situaciones comunicativas cotidianas un propósito de conversación para promover la argumentación oral con los estudiantes.

Esta investigación mostró que existen distintas falencias en la argumentación oral de estudiantes en la educación media. No obstante, también abre posibilidades para enseñarla de forma intencionada, una de ellas es utilizando como medio información viralizada en redes sociales o medios de comunicación como propósito de conversación y discusión.

Como profesores, es importante comprender que el fácil acceso de los jóvenes a las redes sociales las convierte en recursos potencialmente valiosos para apoyar o mediar el aprendizaje, afirma Gil y Matavely (2005) que desde el ámbito de la escuela el potencial educativo de las redes sociales se visibiliza en la medida en que estas nuevas plataformas son herramientas que brindan la posibilidad de interacción. Además, sostienen estos autores que las redes sociales facilitan a los docentes fomentar en los estudiantes un espíritu crítico a través de las discusiones intencionadas.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación están estructuradas desde los ejes de análisis desarrollados en el capítulo anterior y en función de los objetivos de la investigación:

Los pasos pragmáticos en las argumentaciones orales evidencian que los estudiantes se limitan a expresar sus opiniones, sin profundizar en ellas, lo que muestra la necesidad de que los escenarios en donde esta se promueve sean conducidos bajo directrices claras, que motiven a la confrontación y discusión, y, por tanto, lleven a la resolución de las diferencias de opinión. Para lograr este propósito el rol del docente es fundamental, ya que, al analizar el lugar de la argumentación oral en la educación media, se puede evidenciar que esta, es abordada desde aspectos comunes como la opinión. Se reafirma la necesidad de que el docente de Lengua Castellana se apropie epistemológicamente de una teoría de la argumentación, para que sitúe al estudiante, no sólo en la importancia de saber argumentar oralmente, sino de entender el por qué y para qué lo hace, en ese sentido, se puede apuntar al fortalecimiento de la competencia argumentativa de los estudiantes, en la medida en que estos tienen la capacidad de asumir una postura frente a cualquier temática que los motive a hablar, sin embargo, para ello, se les debe permitir avanzar hasta que puedan no solo opinar, sino plantear argumentos estructurados al interior de cualquier diferencia de opinión.

Uno de los objetivos de esta investigación, estaba encaminado a caracterizar y analizar los actos de habla presentes en las argumentaciones orales de los estudiantes, en este punto se evidenció ausencia del rol protagónico o antagónico, desde el cual reafirmen su lugar como argumentadores orales, para que desde él defiendan, refuten o se adhieran a una idea que les permita situarse desde la discusión crítica. Lo anterior, deja abiertas posibilidades para que los docentes a partir de herramientas, estrategias didácticas y aportes teóricos orienten su enseñanza de forma intencionada en la cual asuman un rol de mediador, donde a partir de preguntas logren activar en los estudiantes la capacidad de analizar y pensar de forma crítica, para que así puedan cuestionarse y cuestionar a los demás.

Enseñar la argumentación oral en el aula a partir de temáticas de interés propuestas por los estudiantes, permite que al momento de participar se sientan con más confianza y seguridad, porque son temas de su cotidianidad, lo cual reafirma que, al ser la argumentación oral parte de la vida de los seres humanos, es más fácil hablar de aquello que los motiva, es decir, de aquello

que los mueve a querer hablar, dialogar y compartir con otros. Esto puede ser ampliamente aprovechado por los profesores en la medida en que puede apuntar a la innovación de las propuestas que llevan al aula para promover la argumentación en sus estudiantes, ya que si se sitúan desde temas cercanos a su cotidianidad van a encontrar estudiantes con mayor apertura y empatía a lo que se quiere desarrollar y esa motivación puede ser el punto de partida para poder desarrollar secuencias didácticas o propuestas de intervención con resultados altamente favorables.

Teniendo en cuenta que, dentro de la propuesta pragmadialéctica, los actos de habla son movimientos que se realizan para resolver una diferencia de opinión y que estos se presentan en las diferentes etapas de la discusión crítica, se pudo analizar, en los datos recolectados, que, de los 423 movimientos orales, 205 se clasificaron como pasos pragmáticos y 218 no pudieron clasificarse, al no responder a ninguna de las categorías de actos de habla propuestos por los autores. Esto deja ver que más de la mitad de las opiniones dadas por los estudiantes, no tenían propósito en la resolución de la diferencia de opinión, lo que a su vez denota que la capacidad argumentativa oral de los estudiantes, de educación media, está limitada y que se debe seguir trabajando en generar propuestas para fomentar la formación de ese sujeto crítico del que se habla en los estándares de educación nacional y al interior de la comunidad académica.

Otra de las conclusiones de tipo metodológico, es que las secuencias didácticas son una posibilidad para que el maestro lleve al aula la argumentación oral como propósito de enseñanza. Resulta muy positivo el trabajo con esta estrategia didáctica porque permiten desarrollar propuestas pedagógicas en las que se puede buscar darle mucha fuerza a esta competencia en el aula, debido a que son herramientas pedagógicas donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se puede orientar desde una construcción colectiva en la que participen activamente los sujetos implicados. La SD desarrollada en esta investigación, resultó muy significativa, en la medida que partió del contexto de los estudiantes y de sus intereses bajo los cuales se orientó la mediación docente que buscó poder revisar lo planteado desde el objetivo de este estudio.

La perspectiva pragmadialéctica, tiene un alto potencial para orientar a los estudiantes desde la concepción de la argumentación como una actividad verbal, social y racional orientada a resolver una diferencia de opinión, donde desde un adecuado enfoque de los pasos pragmáticos, se pueda lograr un procedimiento de discusión dialéctico.

Finalmente, se puede concluir que la información y hallazgos de este estudio, pueden permitir a los docentes, planteamientos de preguntas en futuras investigaciones referidas al fortalecimiento de la argumentación oral a partir del enfoque pragmadialéctico o a la creación de mayores estrategias metodológicas y didácticas para que los estudiantes en el marco de las discusiones críticas puedan superar los pasos pragmáticos que los lleven a resolver sus diferencias de opinión.

Recomendaciones y Limitaciones

En el desarrollo de esta investigación se presentaron varias dificultades:

- Desde lo metodológico, caso concreto en la recolección de los datos, no fue posible transcribir la sesión 4 de la SD, porque el formato audio registró fallas, haciendo ininteligible lo grabado.
- La investigación, se ejecutó en el último periodo del año escolar, esto no resultó favorecedor en varias sesiones, ya que los estudiantes debían responder a asuntos institucionales como semana institucional, eucaristías, ensayo de entrega de símbolos, salidas pedagógicas y demás. Lo que obligó en dos ocasiones a la docente investigadora, solicitar horas de otros compañeros, para ejecutar lo planeado y poder cumplir en el tiempo estipulado, debido a que ya era fin de año escolar.
- Se recomienda programar las sesiones de recogidas de datos, preferiblemente en el primer semestre del año escolar y en las primeras horas de clase, debido a que, en instituciones educativas, donde se tiene jornada de clase de 8 horas, los estudiantes manifiestan cansancio y desgano después de la sexta hora.

Referencias

- Albadejo, T (1991) *Retórica*. Editorial Síntesis.
- Alvarado, A.B. (2015) La teoría pragmatialéctica como aporte para hacer uso de argumentos escritos en artículos de opinión. *Legenda*, 19(21) 12-35
- Arango Lasprilla, S. C. y Sosa Gallego, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria* [Tesis Maestría]. Universidad de Antioquia.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Betancourth, J. y Ortiz, M. (2011). *Aproximación al estado del arte sobre la argumentación en la enseñanza de las ciencias (2005-2010)*. [Trabajo de Grado] Universidad de Valle.
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez, P (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Bova, A. y Arcidiano, F. (2020) Las respuestas de los niños en discusiones argumentativas relacionadas con las reglas y normas de los padres. *Revista Signos*, 53(102) 8-30. doi.org/10.4067/S0718-09342020000100008
- Bricker, L. y Bell, P. (2012). Argumentation and Reasoning in Life and in School: Implications for the Design of School Science Learning Environments. En: *Perspectives on Scientific Argumentation: Theory, Practice and Research* (pp. 117-133). doi.org/10.1007/978-94-007-2470-9_7
- Bronckart, J.-P., y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: El nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 9, 61
- Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Editorial Granica.
- Caballero Escorcia, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* [Tesis Maestría]. Universidad de Antioquia.
- Cacheiro González, M. L. Gil López, A. J. y Mataveli, M. (2015.). Capítulo 8. Medios y redes para el aprendizaje. En *Educación y tecnología. Estrategias didácticas para la integración de las TICs*. Universidad Nacional de educación a distancia. (Original work

- published)
- Camilli Trujillo, C. R. (2008). Las secuencias argumentativas en niños y niñas entre 10 y 11 años según la propuesta de Perelman y Olbretchs- Tyteca. Estudio de caso. *Revista Anales de la universidad metropolitana*, 9(1), 161-196.
- Campaner, G., y De Longhi, A. (2007). La argumentación en educación ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista electrónica de enseñanzas de las ciencias*, 6(2), 442-456.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase: Aprender lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SD). En *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp.31-36). Graó.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y aprendizaje*, 16(62-63), 209-217.
- Camps, A. y Ribas, T (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Editorial MCED
- Castro Tobolka, S. (2007). Competencia de los hablantes en la identificación de falacias : una perspectiva pragmadialéctica. *Onomazéin* ,15, 129-155.
- Cazden, C (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Editorial AIQUE.
- Cisterna, C. y Garayzábal, V. (2006). La argumentación infantil: Perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Revista AKADEMEIA*, 7, 31-52.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed). Editorial Routledge
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 79-94.
- Cros, A. (2005). *La argumentación oral. El discurso oral formal.*: Editorial Grao.
- Cuesta Rentería, Y (2015) *Los textos digitales con características multimodales como mediadores de la competencia argumentativa oral en estudiantes de primer grado*. [Tesis

- Maestría] Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia.
- Díaz Muñoz, J (2016) *La argumentación pragmatialéctica en el aula: un camino para la construcción del pensamiento crítico del estudiante*. [Tesis] Universidad de Antioquia.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 65-77.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Projectes per aprendre llengua*, (2), 21-34.
- Facione, P. (2002). *Pensamiento crítico, ¿Qué es y por qué es importante?*
<http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/pdf/pensamiento.pdf>
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. La Carreta Editores.
- Galindo, J (2000) *El arte de la oratoria*. Corporación Universidad Libre. Taller gráfico de Crear Arte.
- García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: Una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *RED Revista de educación a distancia*, 45, 1-20.
- García, L. y Valeiras, N. (2010) Lectura y escritura en el aula de ciencias: una propuesta para reflexionar sobre argumentación. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales* (63) 57-64
- Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales* [Tesis Doctoral]. Stockholm University.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Editorial Morata.
- Jelvez Herrera, L. (2000). *Esquemas argumentativos en textos escritos: Un estilo descriptivo en alumnos de tercero medio de dos establecimientos de Valparaíso:Chile*.
<http://doctrina.vlex.cl/vid/esquemas-argumentativosescritos-descriptivo-68429886.pdf>
- Jenkins, H. Ford, S. y Green, J. (2013). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor de una cultura en red*. Editorial Gedisa, S.A.
- Jiménez Aleixandre, M. y Díaz Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la

- clase de ciencias: Cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(3), 359-370.
- Konstatinidou, K. Cerveró, J y Castells, M (2010) Argumentación y concepciones científicas de los estudiantes. *Alambique Didáctica de las ciencias experimentales*, (63) 26-38
- Larraín, A. Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107.
- Larrosa, J. (2006). Una invitación a la escritura. *Revista Propuesta Educativa*, (12), 26.
- Londoño Vásquez, D.A. Heno Salazar, J.I. y Frías Cano, L.Y. (2013) Implementación de la argumentación pragmatialéctica en el programa de derecho de la institución universitaria de envigado. En *Lectura y escritura: debates y desafíos para el mejoramiento de la calidad educativa. IV Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latica-Compilación*
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de Lengua Castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40(63), 127-146. <https://goo.gl/1AXHMS>
- Marinkovich, J., y Vicuña, A. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragmatialéctica. *Revista Signos*, 41(68), 439-457. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n68/art05.pdf>
- Martínez, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Presentado en Cátedra Unesco para la lectura y la escritura., Cali. Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Méndez Rendón, J (2020) Prácticas de argumentación en el aula escolar. Un abordaje práctico desde la teoría pragmatialéctica. *Lógoi*, (38) 277-302
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Editorial del Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Molina Natera, V. (2017) Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría

- pragmadialéctica. *Folios-Primera época*, 45, 17-28.
- Moreno Mosquera, V.J. (2012) De la argumentación pragmadialéctica como competencia investigativa en los estudiantes de derecho de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Ratio Juris*, 7 (15) 123-148
- Mortara, B (1991). *Manual de Retórica*. Grupo editorial Fabbri
- Ochoa Sierra, L. (2002). *Propuesta didáctica para la producción de textos argumentativos escritos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: UNED.
- Ochoa Sierra, L. (2008). *Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas*. Editorial del Magisterio.
- Otero, J, y Graesser, A. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction. New Jersey: Lawrence Erlbaum*, 19(2), 143-175.
- Palamidessi, M. (2006) *La escuela en la sociedad de las redes. Una introducción a las tecnologías de la información y comunicación en la educación*. Fondo de la cultura económica.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico*. Editorial Norma.
- Poblete Olmedo, C. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47(71), 63-88.
- Posada Gómez, P. (2004). *Argumentación: Teoría y Práctica. Manual introductorio de la Teoría de la Argumentación*. Universidad del Valle.
- Posada Gómez, P. (2016). *Lógica, Dialéctica y Retórica*. Universidad del Valle. Ramírez Bravo, R. (2004). La competencia argumentativa en la escuela. *Hechos y proyecciones del Lenguaje*, (13) San Juan de Pasto.
- Ramírez Guzmán, D (2012) *Argumentación y TIC en la escuela: hacia la construcción colaborativa de argumentos*. [Tesis Maestría] Universidad de Antioquia.
- Ramírez, G., y Posada, J. (2015). *La argumentación en la escuela: Búsquedas, discusiones y sentidos en la educación media del municipio de la Unión, Antioquia* [Tesis Maestría] Universidad de Antioquia.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Envión editores Universidad Javeriana.
- Rodríguez León, M. D. (2019). Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media

- colombiana. *Enunciación*, 24(1), 72-85, 24(1), 72-85.
<https://doi.org/10.14483/22486798.13877>
- Rodríguez León, D.M. y Valencia Leguizamón, L.M. (2013) Análisis pragmadialéctico de la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Sophia*, (9) 180-195
- Romero Chacón, A., Henao Sierra, B., y Barros Martínez, J. (2013). *La argumentación en la clase de ciencias. Aportes a una educación en y para la civilidad fundamentada en reflexiones acerca de la naturaleza de las ciencias*. Editorial Artes y Letras.
- Roncancio Bedoya, F. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2015). Proceso de paz colombiano en prensa y revistas: un análisis desde la aproximación histórica discursiva y la argumentación pragmadialéctica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 81-101.
- Ruiz Ortega, F. J. Tamayo Álzate, O. E. y Márquez Bargalló, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 629-645.
- Sánchez Ceballos, L (2015) La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría pragmadialéctica y la lingüística textual. *Reflexiones y saberes*, 2, (2) 21-31
- Sánchez Mejía, L., González Abril, J. y García Martínez, A. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Universidad de Caldas*, 9(1), 11-28.
- Santos Castro, J. (2007). *Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación escrita en la educación inicial. Aproximación al estado del arte 2000-2006* [Proyecto de Grado] Pontificia Universidad Javeriana.
- Santos Velandia, N. (2012). La argumentación oral: Propuesta en las aulas de primaria. *Revista infancias imágenes*, 11(2), 8-15
- Sarda, J., y Sanmartín, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente. *Enseñanza de las ciencias*, 18(3), 405-422.
- Sardá, J, Sanmartí, N (2000) Enseñar a argumentar científicamente: un reto en la clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias* 18 (3), 405-422
- Simons, S., Richardson, K., y Amos, R. (2012). *The design and enactment of argumentation activities. In Perspectives on scientific argumentation. Theory, practice, and research*. University of Bahrain: Springer.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. MaColección Contus*.

- Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, O. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos- Universidad Santo Tomás*, 9(17), 211-233.
- Tobón Tobón, S. Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizajes y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Torres Escobar, A. (2014). Argumentación en la escuela primaria: Trabajo colaborativo y B-Learning. *Enunciación*, 19(2), 237-251.
- Toulmin, S.E. (2007) *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragma-dialéctica*. Editorial Biblios.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Editorial Biblios.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas* . Ediciones Universidad Diego Portales .
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yuni., J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Zubiría, J. (2006). *La competencia argumentativa. La visión desde la educación*. Editorial Magisterio.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere: Universidad de los Andes Mérida, Venezuela*, 9(28, enero- marzo), 115-119.

Anexos

Anexo A. Autorización del colegio para realizar la investigación

Colegio Santa Bertilla Boscardin
 Calle 78B 75-181 | PBX: 403 0000 | Fax: 234 5057 | A. A. 51654
 E-mail: sbertilla@une.net.co | www.sbertilla.edu.co | Medellín, Antioquia-Colombia

Medellín, 29 de julio de 2019

Doctora
 MARÍA ELICENIA MONSALVE UPEGUI
 Asesora de Tesis
 Universidad de Antioquia
 Medellín

Asunto: Respuesta a comunicación del 17 de julio de 2019

Cordial saludo,

Atendiendo la solicitud sobre autorizar la realización de una investigación por parte de la licenciada Cristina Rivera Contreras, docente de nuestra institución, sobre un modelo de discusión crítica propuesto desde la teoría pragmadialectica y mediana por algunas comunicaciones virales en redes sociales, con un grupo de estudiantes que cursan el grado décimo en el Colegio Santa Bertilla Boscardin, por un periodo de cuatro meses, es aceptado.

El colegio apoya esta actividad, pero es importante anotar que, este trabajo no debe interrumpir las actividades académicas de estos alumnos, en cambio sirva para constituir un aporte significativo para la Universidad como para nuestra institución.

Para nosotros es muy importante apoyar los proyectos que conlleven al crecimiento personal y profesional de nuestros maestros por ende de nuestra institución.

Atentamente,


 Sor Fabiola Marín R.
 SOR FABIOLA MARÍN RUÍZ
 Rectora

Educamos en calidad con suavidad y firmeza

Anexo B. Consentimiento informado enviado a los padres de familia



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor padre de familia o acudiente:

La profesora Cristina Rivera Contreras, Estudiante de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desarrollará la investigación titulada: propuesta didáctica fundamentada en el modelo de discusión crítica de la teoría pragmadialéctica, para promover la argumentación oral con estudiantes de grado 10° de la educación media. Con esta, la investigadora busca analizar las argumentaciones orales de los estudiantes.

Si usted está de acuerdo con la participación de su hijo en este proceso de investigación, le agradecemos firmar el presente consentimiento en donde se le informa:

- Que la participación en esta Investigación es voluntaria.
- Que ha sido informado que la participación no implica molestia alguna para la educación de su hijo (a), ni para el Colegio Santa Bertilla Boscardín .
- Doy mi **consentimiento informado** para la participación de mi hijo(a) en la Investigación denominada: propuesta didáctica fundamentada en el modelo de discusión crítica de la teoría pragmadialéctica, para promover la argumentación oral con estudiantes de grado 10° de la educación media.

Autorizo la publicación de los resultados del estudio en general y en particular de las producciones orales que se obtengan del estudiante, siempre que la información sea anónima o se muestre de manera agregada de modo que no pueda llevarse a cabo una clara asociación entre la identidad de mi hijo y los resultados.

Entiendo que, aunque se guardará un registro de la participación en el estudio, la investigadora adquiere el compromiso de que todos los datos recogidos sólo serán identificados por un código y en ningún caso se mostrarán asociados la identidad del estudiante.

Aclaro además que las evidencias de esta investigación no comprometen la integridad moral y ética de los estudiantes y de la Institución educativa. Las imágenes y fotografías que se obtengan serán utilizadas con fines académicos.

Responsables de la investigación: Cristina Rivera Contreras y María Elicenia Monsalve Upegui (Asesora de tesis)

Nombre y apellidos del estudiante: MARIANA CESPEDES

Nombre y Apellidos del acudiente: JON CESPEDES

Documento de identidad de acudiente _____

Firma: 

Fecha:

Anexo C. Infografía de situación dilemática trabajada.

Comunidad L G B T I Q



El pasado mes de junio la comunidad LGBTIQ, celebró el día del orgullo gay.



En medio de los múltiples actos simbólicos realizados izaron la bandera que los representa en un lugar de la ciudad de Medellín.



Un grupo de ciudadanos indignados, motivados por el señor Jorge, bajaron la bandera multicolor del asta donde había sido instalada.



argumentando que se estaban ofendiendo los símbolos patrios y que no se sentían representados con ello, pues para ondear la bandera LGTBIQ fue bajada del asta la bandera de Antioquia.

- ¿Cuál es tu opinión frente a la situación ocurrida? ¿Por qué?
- ¿Consideras necesario este tipo de actos simbólicos para rendirle tributo a cualquier tipo de comunidad? ¿Por qué?
- Si estuvieras en el lugar de los hechos y eres testigo de lo que está pasando ¿Qué le dirías a las personas? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión te sugiere la actitud del señor Jorge de motivar a las demás personas y bajar la bandera multicolor de la comunidad LGTBI?

DOCENTE: CRISTINA RIVERA CONTRERAS

Anexo D. Rejilla de caracterización y análisis

Acto de Habla	Etapa			
	Etapa de confrontación			
	Indicador	Sí	No	Observaciones
Asertivo	1. Al iniciar la discusión los participantes establecen un diálogo que pone de manifiesto la intención de asumir un rol protagónico o antagónico durante el intercambio de argumentos			
	2. Los participantes asumen un punto de vista a partir de marcadores discursivos como: yo creo, opino, me parece, considero			
	3. Al expresar un punto de vista se asume de forma implícita un rol protagónico o antagónico en la discusión.			
	4. Quien asume el rol de protagonista presenta argumentos a favor del punto de vista en cuestión			
	5. Se presentan argumentos que sustentan el punto de vista dado por el protagonista			
	6. Los participantes de la discusión presentan puntos de vista a favor o en contra de lo enunciado a quien inició la discusión.			
	7. Los participantes mantienen el punto de vista asumido al inicio de la discusión sin que haya nuevas posturas argumentativas			
	8. El participante que asume el rol de antagonista utiliza expresiones que evidencien duda			
Compromisorio	9. Quien asume el rol de antagonista no acepta el punto de vista dado con expresiones como no estoy de acuerdo, no es así, a mí no me parece.			
	10. Quien asume el rol de antagonista acepta el punto de vista con expresiones como estoy de acuerdo con, como dice mi compañero, eso es verdad.			

Acto de Habla	Etapa			
	Etapa de confrontación			
	Indicador	Sí	No	Observaciones
Comprometido	11. Existe en la discusión la petición de reforzar el punto de vista con alguna definición, especificación o ampliación de la información.			
	12. Los puntos de vista son sustentados con definiciones, ampliaciones o especificaciones de la información			
	13. Quien asume el rol de protagonista solicita más argumentos por parte del antagonista			
	14. Quien asume el rol de protagonista no solicita más argumentos por parte del antagonista			
	Etapa de Apertura			
Directivo	15. El participante protagonista pide al antagonista aclarar sus puntos de vista			
	16. Los antagonistas refutan las posturas dadas por los protagonistas de las discusiones			
Directivo declarativo de uso	17. Los participantes en medio de la discusión solicitan ejemplificaciones, definiciones o ampliaciones de los argumentos presentados.			
	Etapa de Argumentación			
	18. Durante la discusión alguno de los participantes solicita más argumentos que sustenten lo dicho			
	19. Hay suposiciones o negaciones en los puntos de vista presentados por el antagonista o protagonista			
	20. Hay expresiones que evidencien la aceptación de un argumento tales como: estoy de acuerdo con, pienso lo mismo.			
	21. Hay en la discusión uno o más participantes que			

Acto de Habla	Etapa			
	Etapa de confrontación			
	Indicador	Sí	No	Observaciones
	reaccionan ante el punto de vista del protagonista o del antagonista y lo defienden			
	22. En algún momento de la discusión los participantes evalúan los argumentos presentados.			
Directivo	23. Los participantes formulan preguntas entre ellos para solicitar una ampliación de los argumentos presentados			
	Etapa de Clausura			
Compromiso	24. Después de dialogar sobre el tema los participantes manifiestan a través de enunciados como, no estoy de acuerdo, las cosas no son así, que se pudo resolver o no la discusión			
	25. Los participantes no resolvieron la diferencia de opinión sino mostrar sus puntos de vista alrededor del tema en cuestión			
Asertivo	26. Los participantes después de debatir sobre el tema presentan conclusiones que evidencien el cierre de la discusión.			
	27. No existe una conclusión derivada del intercambio de argumentos.			

