



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

**La argumentación pragmatialéctica en el aula: un camino para la construcción de
pensamiento crítico del estudiante**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

JUAN FERNANDO DÍAZ MUÑOZ

Asesor(a)

JUAN FERNANDO GARCÍA CASTRO

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2016**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN:.....	3
AGRADECIMIENTOS.....	4
CAPÍTULO I	5
INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
OBJETIVO GENERAL	11
ACERCAMIENTO HISTÓRICO A LOS CUESTIONAMIENTOS SOBRE LAS TEORÍAS DE LA ARGUMENTACIÓN	12
MARCO TEÓRICO	18
CAPÍTULO II	31
UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN	32
MARCO METODOLÓGICO	35
CAPÍTULO III	44
ANÁLISIS DE LOS DATOS	44
PRIMERA MUESTRA	44
(Debate uno).....	44
SEGUNDA MUESTRA.....	49
(Debate dos)	49
TERCERA MUESTRA.....	58
Texto argumentativo	58
CUARTA MUESTRA	66
(Debate tres).....	66
CONCLUSIONES Y RESULTADOS.....	72
BIBLIOGRAFÍA.....	74



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

RESUMEN:

Esta investigación surge del proceso de Práctica Pedagógica I, realizado en el grado décimo de la Institución Educativa Calasanz Femenino de la ciudad de Medellín, con el propósito de fortalecer la construcción de pensamiento crítico de las estudiantes a través de la argumentación pragmatialéctica fundada por Frans H. van Eemeren y Rob Rootendorst (1994), la cual propone encontrar en el debate argumentativo puntos de vista que permitan llegar a un acuerdo entre los hablantes. En este sentido, la pragmatialéctica busca que los sujetos de la argumentación lleguen a un acuerdo, validado por ellos mismos, frente a la temática que se está planteando y de esta forma comprender mejor los contenidos de la clase.

Se toma esta teoría con el fin de desarrollar otras alternativas de discusión en el aula que permitan fortalecer a las estudiantes en su formación como sujetos críticos ante la sociedad y que fomenten los diferentes espacios de discusión crítica dentro del aula, permitiendo así escuchar no solo la voz del maestro, sino también la del estudiante.

PALABRAS CLAVE: pragmatialéctica, argumentación, pensamiento crítico, formación, pragmática lingüística, lógica dialéctica



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Juan Fernando García Castro por su apoyo y confianza en el desarrollo de este trabajo.

Al profesor Juan David Martínez por su apoyo, su confianza y todo su acompañamiento en los sustentos teóricos y metodológicos que permitieron desplegar este proyecto.

A mi familia y mis amigos por acompañarme y soportarme en los momentos más complejos del progreso de mi trabajo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se genera a partir del desarrollo de las prácticas pedagógicas I Y II propuestas por la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. En este proceso, se ha podido realizar un proceso de observación participante que permite reconocer, al interior del aula de clase del grado Once Uno de la Institución Educativa Calasanz Femenino, algunas dinámicas propias del entorno educativo, específicamente de la clase de español. De este modo, se desarrolla una configuración didáctica que permite reconocer en los procesos de argumentación oral que se realizan dentro del aula, algunos rasgos distintivos que nos admiten plantearnos el objetivo de consolidar un proyecto a través de la teoría de la argumentación pragmatialéctica de Frans H. van Eemeren y Rob Rootendorst (1994b) donde las estudiantes se permitan formar discusiones críticas que busquen solventar una diferencia de opinión a través del discurso argumentativo basado en la veracidad y respeto por las opiniones contrarias.

En este orden de ideas, plantear un proyecto de investigación basado en la argumentación oral nos compromete con relacionar las actividades discursivas que ocurren al interior de aula de clase con las diferentes temáticas que se proponen dentro del plan de estudios de la Institución. Es por esto que se parte del concepto de configuración didáctica para formular una serie de actividades centradas en la Literatura Colombiana pero que, a su vez, están correlacionadas con las prácticas argumentativas y la estructura de composición de una discusión crítica pensada en la teoría pragmatialéctica.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

Con base en lo anterior, esta investigación se presenta como un estudio cualitativo que pretende explorar y analizar los discursos que ocurren al interior del aula y como estos discursos, cuando se estructuran desde un postura (en este caso la teoría de la argumentación pragmadialéctica), pueden ser propicios para la formación del pensamiento crítico de las estudiantes, pues logran constituir, en ellas, una capacidad para comprender, interpretar y respetar las opiniones que surgen en sus compañeras y que pueden generar conocimiento puesto que, al reconocer un argumento y discutirlo de forma crítica, se pueden unificar los saberes y construir un concepto más sólido.

Finalmente, los alcances de este proyecto no buscan generalizar sobre las posibilidades que genera la argumentación pragmadialéctica en la formación del pensamiento crítico de las estudiantes, sino que se enfoca en un contexto específico que maneja unas dinámicas sociales que lo hace único en los resultados que pueda generar esta investigación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La argumentación oral ha sido un tema descuidado por los maestros del área de lengua castellana, pues hasta ahora ha seguido primando la enseñanza desde los aspectos más prescriptivos de la lengua. A este panorama se le suma el hecho de que las investigaciones y propuestas didácticas que tomen como foco los procesos de argumentación de los estudiantes y las ventajas que esto puede constituir para la formación crítica de ellos han sido muy pocas¹. Si bien las prácticas argumentativas hacen parte de nuestro diario vivir, pues todo el tiempo nos estamos enfrentando a actuaciones discursivas que, entendiéndolas como prácticas sociales, donde “el discurso constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas.” (Calsamiglia, 1999. P. 15), la escuela ha dejado a un lado el reconocimiento de estas prácticas como algo fundamental en la formación en lengua castellana, pues se presupone que estas prácticas se aprenden únicamente en la actuación cotidiana.

En este sentido, las políticas educativas en el área de lengua castellana no clarifican sobre la enseñanza de la competencia oral en los estudiantes, pues solo se alude a esta como elemento transversal del eje referido a la Ética de la comunicación (MEN. 2003, p. 41) donde se plantea el respeto a la diversidad en las situaciones comunicativas de las que hacemos parte, algo de vital importancia a la hora de hablar de prácticas argumentativas, puesto que una de las máximas de la discusión crítica es respetar la opinión y el valor de la palabra del otro.

A partir de la indagación de investigaciones que se han hecho de las teorías argumentativas y su vínculo con la enseñanza de la lengua y la literatura, es importante resaltar que autores como Jorge Tuberquia (2008) y Esmeralda Caballero (2008) coinciden en la importancia de estudiar los procesos de argumentación que se dan en las clases de lengua castellana, buscando establecer las diferentes problemáticas que

¹ Remitirse al apartado de antecedentes y estado de la cuestión



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

enfrentan los estudiantes a la hora de tener una discusión crítica con sus compañeros y maestros.

Es lamentable que no se haya profundizado lo suficiente sobre el problema de la enseñanza de la comprensión lectora en el aula y cuando se ha hecho ha sido de una manera tangencial; evidenciando dos problemáticas en relación al rol docente: por un lado, el poco acercamiento por parte de éste a otras estrategias que permitan elevar el nivel de la competencia lectora en sus estudiantes y, por otro, el temor que le produce explorar otras estrategias que exigen un grado mayor de acompañamiento al educando y, por qué no decirlo, de conocimiento por parte de quien orienta los procesos lectores (Caballero. 2008, p, 12)

Dentro de las prácticas pedagógicas realizadas en la I.E Calasanz Femenino ubicada en la zona noroccidental de la ciudad de Medellín, Barrio Los Colores, se han podido realizar observaciones que permiten identificar rasgos particulares dentro de las clases de español del grado Once. En este sentido, se ha podido observar que, si bien en esta Institución los procesos de argumentación no son nulos, la mayoría de veces no se llega a una discusión crítica que permita el debate y la retroalimentación de los argumentos, pues generalmente en las estudiantes su interlocutor inmediato es la profesora, aunque esta se encuentre por fuera de la discusión o debate, y no sus compañeras.

Por otro lado, es recurrente que las clases de español se guíen más hacia la producción de textos escritos como ensayos, textos argumentativos y críticos frente a obras literarias y textos académicos; dejando en segundo plano la producción oral y el desarrollo de competencias argumentativas que brinden la posibilidad de construir conocimiento a partir de las opiniones e interpretaciones del mundo que dan las estudiantes. A partir de esto, se abre el panorama para seguir estudiando la competencia argumentativa oral al interior del aula, sobre todo en su repercusión en las capacidades comunicativas y de pensamiento crítico de los estudiantes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

Teniendo en cuenta que la argumentación es un tema de nuestro diario vivir, pues todos los días nos estamos enfrentando a disputas con las opiniones de los demás, es importante introducir los aspectos que puedan ayudarnos a solventar dichas disputas de una forma crítica y qué mejor lugar que la escuela para fortalecer estos espacios, pues evidentemente la escuela no puede ser ajena a todas las problemáticas que a diario se viven en nuestra sociedad.

A pesar de las búsquedas que se hacen al interior de las facultades de educación para, a partir de la investigación educativa, cambiar los propósitos de la educación formal, la modificación de planes de área y el intento de cambiar las políticas educativas (Lineamientos y Estándares), la enseñanza actual se sigue apoyando en un enfoque pedagógico orientado esencialmente hacia la adquisición de conocimientos, desde la enseñanza de las áreas básicas. En la escuela, se ha pensado que desarrollar habilidades de lecto-escritura, matemáticas y geografía e historia son la única garantía para el desarrollo intelectual de los estudiantes. No obstante, como ya lo ha propuesto Nickerson (1988) “aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico” (p. 10).

En este sentido, es importante resaltar que la escuela no debe quedarse en la reproducción de conocimientos de las áreas, sino que debe ayudar al estudiante en su crecimiento intelectual, donde él pueda saltar al mundo real y comprender las problemáticas que allí se van creando.

De esta forma, esta investigación se plantea el fortalecimiento de los procesos de argumentación en el aula, a través de una configuración didáctica donde se retomen algunos elementos de la pragmadialéctica planteada por Frans H. van Eemeren y Rob Rootendorst (1994b) y permita encontrar en el aula un espacio propicio para el desarrollo de actividades argumentativas que ayuden a las estudiantes del grado Once de la Institución Educativa Calasanz (femenino) de la ciudad de Medellín, a desarrollar su capacidad crítica, no solo frente a los contenidos del curso, sino también ante los



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

acontecimientos mismos de sus vidas como ciudadanas. Esto permite que se abra la posibilidad de una pregunta orientadora: ¿Cómo las estudiantes del grado once de la Institución Educativa Calasanz (femenino), Medellín, llevan a cabo procesos de formación en pensamiento crítico a partir de la argumentación pragmatológica configurada en una propuesta didáctica?

Esta pregunta que permite cuestionar otras alternativas de formación, de construcción de conocimiento y de enseñanza de la lengua y la literatura, desplegando así unos propósitos que buscan hacer, más que una descripción de las prácticas escolares, una exploración en el ámbito de la argumentación oral y las posibilidades que esta genera en el aula como una forma de construir conocimiento.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

OBJETIVO GENERAL

En consonancia con nuestra pregunta de investigación, el presente trabajo analiza las posibilidades que da la argumentación pragmatialéctica, a través de la configuración de una propuesta didáctica, en el fortalecimiento del pensamiento crítico de las estudiantes del grado once de la Institución Educativa Calasanz (femenino) de la ciudad de Medellín, no solo en los contenidos del curso, sino también en sus prácticas sociales.

Para alcanzar el propósito que nos planteamos, es necesario hablar de cuatro fases que se verán reflejadas en los capítulos de la tesis. Inicialmente:

- Se identificó los rasgos distintivos de los procesos de argumentación que desarrollan las estudiantes al interior del aula.
- Se realizó la caracterización de los procesos de argumentación desde la teoría de la pragmatialéctica y su aplicación en un ámbito pedagógico.
- Se diseñó una configuración didáctica centrada en la pragmatialéctica que permitió la apropiación de procesos de argumentación y de pensamiento crítico.
- Y, finalmente, se evaluó el impacto de la configuración didáctica en la muestra y los desarrollos logrados en términos de los procesos de argumentación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ACERCAMIENTO HISTÓRICO A LOS CUESTIONAMIENTOS SOBRE LAS TEORÍAS DE LA ARGUMENTACIÓN

Este apartado plantea un acercamiento a las teorías de la argumentación, inicialmente desde su sentido histórico hasta detenerse en las profundizaciones de la teoría pragmadialéctica de Frans H. van Eemeren y Rob Rootendorst 1994b,

Desde Aristóteles, la argumentación se ha pensado desde 3 perspectivas: *lógica* (arte de pensar correctamente), *retórica* (hablar bien) y *dialéctica* (saber dialogar)² De esta forma, con el transcurrir del tiempo, esta teoría ha tomado otros rumbos, desligándose de sus principales referentes como la lógica, y desplazándose únicamente a problemas matemáticos. Por su parte, la retórica se ha criticado por su carácter persuasivo donde la participación del público no se enfoca en la retroalimentación al debate.

En este sentido, las teorías de la argumentación fueron un tema “cerrado” por mucho tiempo y fue solo hasta mediados del siglo XX cuando:

“Desde 1945 se inicia una lenta reconstrucción por etapas, no solamente en francés (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958) y en inglés (Toulmin, 1958) sino también en alemán (Curtius, 1948; Lausberg, 1960). Estos autores son considerados los refundadores de la argumentación. Más adelante, en los '70 se despliegan estudios de crítica a los paralogismos y a lógica formal, dentro de los cuales se destaca Hamblin (1970) quien inicia una nueva época con su obra

² Para mayor referencia leer Muñoz, Nora; Musci, Mónica en *Examen de las nuevas teorías de la argumentación para un replanteo de su enseñanza*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral (2010).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Fallacias, donde plantea volver a la argumentación como estudio dialéctico.
(2008, p. 32)

Estos estudios, si bien han sido puestos bajo el lente de la crítica, (como pasa siempre con las teorías científicas) han continuado con un arduo despliegue dentro de los estudios lingüísticos y del análisis del discurso.

En la actualidad, específicamente en el siglo XX, se ha dado un gran interés por retomar, desde los conceptos de la antigüedad, la *Dialéctica y la Retórica*, originando nuevas teorías que permiten volver a la argumentación y darle una mayor importancia en los estudios académicos. En este sentido, podemos hablar inicialmente de dos nuevas corrientes. En primer lugar, *La Nueva Retórica* fundamentada por Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca. En esta disciplina se trata, como lo menciona Jorge Tuberquia (2008) que: “lo esencial desde la nueva retórica es buscar el convencimiento del auditorio, el cual está esperando ser convencido y no participa activamente en el proceso de argumentación”.

Por otro lado, nos encontramos con la *Nueva Dialéctica* de Barth y Krabbe, si bien esta teoría ha sido poco trabajada en nuestro continente, pues los estudios consultados se han enfocado únicamente en la conceptualización de la *discusión crítica* como eje central de estos estudios. Esta teoría busca “un papel activo de discusión en el que ambas partes están constantemente defendiendo su posición y atacando la del contrario” (Tuberquia. 2008, p. 06).

Uno de los postulados más actuales (aproximadamente 1984) que ha venido acaparando la atención de los investigadores es la pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst, donde se toman los aspectos más importantes de la pragmática lingüística, centrados en el concepto de actos de habla de John Searle y de la lógica dialéctica tomando el concepto de discusión crítica, para desarrollar una serie de postulados que permiten analizar un acto argumentativo donde los participantes puedan debatir sobre sus



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

puntos de vista de algo y, de manera lógica y argumentada, lograr un acuerdo dentro de la discusión.

Si bien esta teoría es que puede ser considerada reciente (década de los 80s) y la mayor parte de su bibliografía se encuentra en inglés, es importante resaltar que en algunos lugares de América Latina se ha intentado reconocer esta teoría como un avance en el conocimiento de la argumentación y su importancia en la cotidianidad del hombre. Algunos países como Colombia, Perú, Argentina y, en especial, Chile se han tomado la tarea de traducir los ensayos y libros de Van Eemeren y Grootendorst, con el fin de acercarse más a sus planteamientos y hacer uso de estos en investigaciones.

En Latinoamérica

Los principales trabajos que se han realizado en Latinoamérica, han optado por tomar la teoría pragmadialéctica desde una perspectiva metodológica de aplicación en diferentes escenarios de la sociedad (Tuberquia 2004, p,15) (universidades, escuelas, barrios, ciudades, etc.), que permite mostrar como la argumentación es un asunto enteramente social y que está presente en nuestra cotidianidad.

Uno de los trabajos investigativos más importante es el realizado por Sonia Jarmila (2007) Castro de la Pontificia Universidad Católica de Chile, titulado *Competencia de los hablantes en la identificación de falacias: una perspectiva pragmadialéctica*. En este trabajo se trata de describir y analizar la competencia argumentativa de varias personas que respondieron a una columna de opinión, a través del reconocimiento de falacias que busquen empañar la discusión crítica, de esta forma, la autora toma una muestra de 67 cartas enviadas por medio del blog donde se dio la columna de opinión y analizar tanto las cartas como las respuestas que se daban, buscando identificar las falacias que allí ocurrían y analizando cómo los participantes eran capaz de identificar en dichas falacias los argumentos que pudieran romper con la discusión. Este trabajo es muy interesante porque permite reconocer las reglas básicas que desde la pragmadialéctica se establecen



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

para poder que una discusión crítica sea efectiva y que permita, lo más importante desde la pragmadialéctica, que es llegar a un acuerdo entre los hablantes.

También se ha encontrado el trabajo que realiza la investigadora Paula Carlino denominado *Argumentación y potencialidad Epistémica de la escritura. Aportes de la pragmadialéctica al modelo “transformar el conocimiento”* (2012) donde hace referencia a las virtudes del modelo de la pragmadialéctica en la formación y transformación del pensamiento crítico de los sujetos al plantear el modelo de la escritura como importante práctica que permite a los individuos no solo desarrollar actividades sociales de comunicación e interacción, sino también como una forma de que los sujetos hagan procesos de meta-cognición que permitan desarrollar un pensamiento crítico. Para la autora, la escritura se puede fundamentar como una forma de lograr una discusión crítica donde el sujeto puede interactuar no solo con otro remitente, sino también con él mismo, al hacerse necesaria la lectura y relectura de lo que lee y permitiéndose así una interacción interna donde el propio sujeto llega a un acuerdo *per se* sobre lo que está escribiendo.

Esta investigación rescata los planteamientos más importantes de la pragmadialéctica y los lleva a un plano más de lo psicológico, preocupándose por los procesos cognitivos que se dan en el sujeto al participar en una discusión crítica (en este caso escrita).

Finalmente, los estudios plateados por Jenny Salinas y Cinthia Rodríguez en *“Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación”* (2008) donde se propone, desde el contexto escolar, diferentes clases de lengua castellana y comunicaciones donde se pueden ver las diferentes movidas que hacen los estudiantes a la hora de interactuar argumentativamente desde los conceptos que son trabajados en el aula. Este trabajo reconoce que los procesos argumentativos dentro del aula se hacen complejos porque los estudiantes solo se



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

permiten argumentar con la ayuda del profesor, lo que hace que el maestro se vuelva un mediador en el proceso de aprendizaje. Cabe resaltar que este trabajo resalta la importancia de los procesos de argumentación en la formación del pensamiento crítico en los sujetos.

En Colombia

El estudio de la argumentación en Colombia ha sido comentado por muchos autores que la han tomado desde sus teorías más conocidas (Retórica, Lógica Dialéctica, Nueva Retórica), y se aproximan a fenómenos como las falacias, la ruptura de reglas de relevancia y cortesía; a trabajos concernientes al Derecho.

En cuanto a los estudios realizados a nivel nacional, uno de los más reconocidos es el hecho por el profesor Jorge Alonso Tuberquia (2008) llamado “*Pragmadialéctica y argumentación escrita*”, en este trabajo se hace una aproximación muy interesante a la teoría pragmadialéctica desde sus postulados más importantes. El autor de este texto hace una distinción que es bastante importante resaltar, entre la retórica y la dialéctica; postulando que la pragmadialéctica se acerca a buscar puntos en común entre los diferentes postulados nombrados anteriormente. El planteamiento de la pragmadialéctica permite a Tuberquia desarrollar diferentes actividades de argumentación escrita en los estudiantes de educación superior.

Además de este, se pudo encontrar el trabajo titulado *oralidad en la educación superior. Algunos apuntes sobre la relación (argumentación oral - cortesía verbal) desde un estudio realizado en la universidad del Quindío (Colombia)* realizado por los profesores Rodríguez y Valencia (2012) donde se proponen analizar la forma argumentativa que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literatura y establecer, a partir de allí, una relación entre los niveles de cortesía verbal y argumentación oral que tienen los estudiantes a la hora de establecer una discusión crítica. En este trabajo, es de particular importancia el trabajo sobre la teoría pragmadialéctica

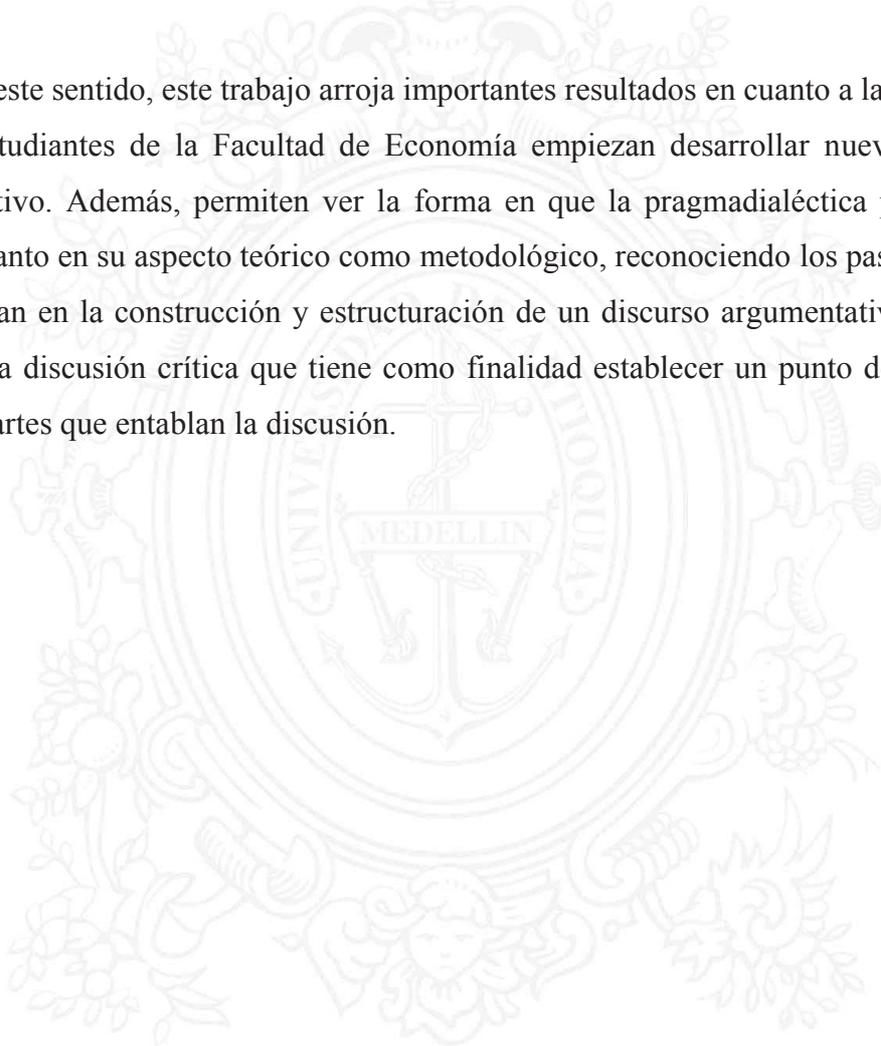


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

puesto que se entabla una relación directa entre los intereses de los estudios argumentativos con la cortesía verbal propuesta por Henk Haverkate (1994).

En este sentido, este trabajo arroja importantes resultados en cuanto a la forma en que los estudiantes de la Facultad de Economía empiezan desarrollar nuevos textos argumentativo. Además, permiten ver la forma en que la pragmadialéctica puede ser trabajada tanto en su aspecto teórico como metodológico, reconociendo los pasos que se fundamentan en la construcción y estructuración de un discurso argumentativo y, más aún, de una discusión crítica que tiene como finalidad establecer un punto de acuerdo entre las partes que entablan la discusión.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

MARCO TEÓRICO

En este apartado se explica la corriente teórica que se utiliza para el desarrollo de esta investigación, relacionando directamente los conceptos teóricos con las búsquedas que se hacen desde la práctica. Inicialmente se tomarán los aspectos de la pragmadialéctica de Frans H. van Eemeren y Rob rootendorst (1994b) donde se asumen la argumentación:

“Este enfoque combina elementos de la lógica dialéctica, principalmente la concepción que ésta tiene de una discusión crítica, con elementos de la pragmática lingüística, principalmente la teoría de los Actos de Habla de Searle (2001), para tratar de explicar la argumentación. Además, plantea elementos innovadores, como el análisis de la forma en que se pueden presentar los puntos de vista en una discusión crítica, y el análisis de la forma en que se escoge la información esencial de un texto argumentativo. Ambos se hacen posibles gracias a una reconstrucción normativa de los textos argumentativos complementada por una revisión analítica.” (Tuberquia 2008:13)

En este sentido, se parte desde dos elementos fundamentales, por un lado, la lógica dialéctica y, en segundo lugar, la pragmática lingüística.

1. ELEMENTOS DE LA LÓGICA DIALÉCTICA

a) Etapas de la argumentación

Como etapas de la argumentación se presentan las siguientes: 1) confrontación. 2) apertura. 3) argumentación y 4) conclusión. Estas etapas se presentan como una forma “que responden a un orden, en el que lo más importante es tratar de discutir un asunto a la vez, respetando el turno de quien está realizando una defensa o ataque a un punto de vista. En este intercambio sistemático no es válido salirse del tema inicial, ni desviar el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sentido de la argumentación: se respeta la unidad temática y el uso de los turnos.” (Tuberquia. 2008, p. 14).

En este sentido, la pragmadiáctica busca que los sujetos de la argumentación lleguen a un acuerdo, validado por ellos mismo, frente a la temática que se está plateando. Es importante resaltar que en la *confrontación* los hablantes descubren que existe una diferencia entre sus opiniones. En la *apertura*, cada uno asume su rol frente a la temática (a favor o en contra). *La argumentación*, es el momento donde se plantean los puntos de vista de cada interlocutor. Y, finalmente, *la conclusión* donde se decide qué argumento es el “ganador”, aunque, desde el análisis pragmadialéctico no siempre una de las partes debe vencer.

b) Finalidad de la argumentación

“Toda discusión crítica en la que se usan argumentos tiene como única finalidad resolver una disputa generada por una diferencia de opinión. Así que cualquier movida o participación que no tienda a lograr este fin no tiene validez.” (Tuberquia 2008:15). En este sentido, no todas las movidas que surgen dentro del aula escolar pueden catalogarse como argumentos válidos para el análisis, pues no siempre se trata de zanjar diferencias entre los hablantes. Por otro lado, es importante reconocer que, desde la dialéctica, el valor de veracidad de cada argumento es muy importante, pues se trata de argumentos que puedan ser comprobables y que aporten, con fines constructivos, a la discusión crítica.

c) Intención de quien argumenta

Como ya se ha dicho anteriormente, la intención de los argumentos no debe ser la de persuadir, pues esto hace parte de la retórica, sino que más bien se trata de convencer de la veracidad de un argumento que permita concretar un acuerdo sobre lo dicho, por



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

eso quien argumenta no debe recurrir a sentimientos ni formalismos que lleguen a buscar la persuasión, sino de argumentos veraces que permitan que los argumentos sean claros.

d) Actitud de los interlocutores.

Es necesario que, para una discusión crítica, los interlocutores reconozcan que sus argumentos deben buscar convencer al otro de la validez y veracidad de lo que se dice, más no es preciso buscar la persuasión para hacer que los argumentos tomen un lugar verídico (así no lo sea), pues es precisamente en este punto donde se difiere de la teoría retórica.

Como bien se ha mencionado anteriormente, la teoría pragmadialéctica toma elementos tanto de lógica dialéctica como de la pragmática lingüística, a lo que además se le añaden elementos innovadores que serán explicados más adelante. Si bien esta investigación pretende tomar solo los elementos innovadores de la teoría pragmadialéctica, se hace necesario introducir, como ya se ha hecho con la lógica dialéctica, algunos elementos fundamentales de la pragmática lingüística con el fin de dar una mayor claridad de los conceptos que serán motivo de análisis dentro de las discusiones críticas en del aula de clase.

COMPONENTES DE LA PRAGMÁTICA LINGÜÍSTICA

Entre los principales elementos que se pueden aplicar bajo esta teoría, tomaremos únicamente como referente los actos de habla planteados por John Searle (2001), pues evidentemente dentro de una discusión crítica que busca cumplir con ciertas reglas que les permitan a los interlocutores llegar a un acuerdo, es necesario reconocer la *intención* con la cual se argumenta, respetando las reglas que se proponen en la discusión, como por ejemplo el uso de un lenguaje aceptado por los hablantes o el respeto a las máximas comunicacionales y de cortesía.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este sentido, es necesario reconocer que los actos comunicativos están compuestos por diferentes elementos que permiten el reconocimiento de un discurso, en palabras de Tuberquia:

Cada vez que se habla se ejecuta un acto, el **locutivo**, que consiste en emitir sonidos articulados por medio del aparato fonatorio (pulmones, cuerdas vocales, boca, dientes, lengua, labios). También se efectúa un acto **ilocutivo**, es decir, se pone en esas palabras una intención, que corresponde al significado de las palabras emitidas, al contenido proposicional de estas palabras y al contexto en el que se da la comunicación. Se asume que el hablante es consciente del sentido que sus palabras van a tener, y que éste sentido va a reflejar una intención comunicativa. (2008:26)

Desde la teoría pragmatialéctica se ha optado por analizar principalmente los actos de habla ilocutivos pues estos permiten el reconocimiento (tanto en lo oral como en lo escrito) de la intención con la cual se está dando un argumento. En este sentido, me encargaré únicamente de presentar los actos ilocutivos más importantes para la teoría pragmatialéctica.

Los actos de habla asertivos son tomados por la pragmatialéctica para el reconocimiento de los puntos de vista, la defensa de estos y la conclusión. Pues al tratarse de afirmar algo, esto implica indirectamente que las proposiciones usadas puedan ser verificadas por los interlocutores.

Los actos de habla directivos pueden distinguirse como actos impositivos (dar órdenes) y no impositivos (pedir un consejo, desafiar). Dentro de una discusión crítica, estos actos cobran importancia en el momento en que un interlocutor A desafía a un interlocutor B a sostener los argumentos dados, lo que permite el desarrollo de la discusión crítica.

Actos compromisivos como su mismo nombre lo indica, es aquel momento en que los interlocutores adquieren el compromiso de aceptar o no los puntos de vista y, de ser así, llegar a un acuerdo.

Finalmente, y luego de hacer este recorrido por algunos de los elementos que toma la pragmatialéctica de otras teorías lingüísticas, es necesario reconocer los elementos con los cuales esta teoría busca reconocer y analizar la argumentación dentro de las discusiones críticas. Además, son precisamente estos elementos los que despliegan mayor importancia para esta investigación, pues es desde ellos que se trabajará el análisis y fortalecimiento de los procesos de argumentación que se dan y que podrían darse dentro de un aula escolar.

ELEMENTOS DE LA PRAGMADIALÉCTICA

Como ya se ha mencionado antes, estos elementos presentan la tesis central de la teoría pragmatialéctica y, por lo tanto, serán los más importantes para el desarrollo de esta investigación, pues presentan el punto de partida para la formalización de una discusión crítica que tenga como fin último zanjar una disputa y llegar a un acuerdo en común.

El punto de vista como primer elemento, representa el acto de habla o aserción que hace un interlocutor con respecto a X tema. Por ejemplo, A: “todos los estudiantes de UdeA son inteligentes”. Este acto puede considerarse como un punto de vista. Es importante, para que pueda lograrse una discusión crítica, que se genere una reacción por parte de otra persona, de lo contrario no habría discusión. Es importante también resaltar que las reacciones de los interlocutores pueden ser 3 en consideración de lograr una discusión: (+) positiva, (-) negativa y (?) de duda.

En este caso, frente a nuestro ejemplo se podría decir que:
(+) “Todos los estudiantes de UdeA son inteligentes”



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(-) “Los estudiantes de UdeA no son inteligentes”

(?) “No sé si todos los estudiantes de UdeA son inteligentes”

Al usar únicamente una proposición, el punto de vista sería simple, pues lo que se discute es un solo tema. Cuando la discusión da cabida a más proposiciones se le da el nombre de compuesta. De esta forma y teniendo en cuenta que hacemos el análisis desde un panorama de la argumentación oral, nuestro foco de atención estaría centrado únicamente en los puntos de vista compuestos, sin dejar a un lado los puntos de vista simple, pues somos conscientes de que un punto de vista simple puede ser el que genere la discusión.

Reconstrucción normativa, este factor se tomará, en esta investigación, como el elemento principal de análisis pues:

Esta consiste en valorar si todo el discurso, o solo unas partes, van a ser consideradas como vitales para resolver la diferencia de opinión. Recordemos que el modelo pragmatialéctico plantea ciertas restricciones al discurso, pues solo tiene en cuenta las partes que sirven para resolver la disputa. Esto se debe a que durante una discusión pueden surgir enunciados que sirvan para otras cosas diferentes a este fin.” (Tuberquia 2008:46)

De esta forma, la reconstrucción normativa permitirá analizar, de una forma más restringida, solo los elementos que permitan generar un acuerdo entre las partes que participan en la discusión crítica; es decir, teniendo en cuenta los argumentos que permitan que la discusión sea llevada por un camino de veracidad, que respete las máximas de una discusión crítica y que permitan generar puntos en común entre las partes y no, como ya se había dicho, que lleven a una persuasión, sino más bien a un convencimiento argumentado.

Finalmente, después de una **revisión analítica** de la reconstrucción de los argumentos de la discusión, se da lugar a una **aceptabilidad de los argumentos**, lo que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

constituye el punto central de una discusión crítica porque es precisamente en este punto donde se dará lugar a resolver la disputa, es muy importante tener en cuenta que en este elemento se debe considerar el valor de verdad que tiene el argumento definitivo y la pertinencia de este para lograr construir un punto en común entre los hablantes.

Este proyecto pretende dar utilidad de la pragmadialéctica como un “puente” que permita a las estudiantes desarrollar el pensamiento crítico, entendiendo este como:

La habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones. (López 2012:43)

En este sentido, la teoría pragmadialéctica permite, desde su mismo enfoque, realizar actividades que permitan que, a través de la argumentación y la discusión crítica, las estudiantes puedan establecer pensamientos complejos y al mismo tiempo creativos, que no se enmarquen solo en los temas de la clase, sino que les abra la posibilidad de poder reflexionar también sobre los contenidos de sus propios contextos y sus propias vidas. De esta forma, “la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, si no, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual” (Jones e Idol, 1990, p. 42). Entendiendo “aprender a aprender” como esa función importante del pensamiento crítico a la hora de permitir que las estudiantes puedan generar discusiones críticas donde las teorías vistas en la clase se mezclen y se apliquen en casos específicos del contexto donde ellas habitan. Un pensamiento crítico que permita no solo retener una fórmula matemática o una regla gramatical, sino que ayude, en el caso específico de la argumentación pragmadialéctica, a reconocer la veracidad de los argumentos y a defenderlos de una forma clara, veraz y elocuente, reconociendo que:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones. (López 2012, p. 44)

Es precisamente en este punto donde la argumentación pragmatialéctica y el pensamiento crítico tienen su vínculo más próximo, pues por un lado la argumentación pragmatialéctica busca, a través de la discusión crítica, llegar un acuerdo entre los hablantes: el pensamiento crítico permite la reflexión y análisis de los argumentos, buscando solventar las disputas de los hablantes.

Falacias

Un punto muy importante a la hora de evaluar y analizar una *discusión crítica*, es el referente al uso de falacias “Cuando se evalúa un discurso argumentativo, se deben detectar las falacias” (Van Eemeren. 2006, p. 119) pues es a partir de este lugar donde se puede dar una proximidad a los fundamentos de un discurso argumentativo que busque solventar una disputa. En palabras de Van Eemeren (2006) las falacias son:

Estas son violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión. Pueden ocurrir en cualquiera de los pasos de un debate y pueden ser cometidas por ambas partes (p. 119)

Bajo esta comprensión, las falacias pueden constituir una parte fundamental en el análisis de una estructura argumentativa, pues cualquier uso del lenguaje que pueda afectar a alguno de los participantes puede poner en riesgo la búsqueda de solventar una disputa. Esto hace necesario tomar algunos referentes sobre las principales falacias que pueden acabar con una discusión crítica y revisar cómo puede buscarse, desde los argumentos, no caer en este tipo de movimientos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para comprender las ventajas que puede generar el uso de la pragmadialéctica en la construcción de un pensamiento crítico dentro del aula,

es importante reconocer que un discurso argumentativo que busca solventar una disputa requiere, en primer lugar, de la veracidad en la información en que se cimientan los argumentos, el respeto por los turnos de cada participante y la forma en que se dan (explícita o implícitamente) los argumentos. A continuación, se nombrarán algunas de las falacias más importantes a tener en cuenta a la hora de analizar una *discusión crítica*. Inicialmente, se proponen las falacias que pueden ocurrir en la etapa de diferencia de opinión y etapa de confrontación.

1. Violación de la regla de la libertad

Regla 1. Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar el punto de vista o ponerlos en duda: para lograr una *discusión crítica* satisfactoria, es muy importante permitir que las partes puedan dar sus puntos de vista sin limitaciones, para esto es necesario que no se tomen las diferencias de opinión como tabúes o que se ponga en duda el hecho de que una de las partes quiera dar su punto de vista.

2. Violaciones de la carga de la prueba

Regla 2. Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo: una parte que propone un punto de vista debe poder defenderlo en caso de que otro, el antagonista, le exija hacerlo. Del mismo modo, la parte que pone en cuestión el punto de vista inicial debe estar preparado para defender su postura frente al protagonista de la discusión.

3. Violaciones de la regla del punto de vista

Regla 3. El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte: el ataque a un punto de vista debe referirse directamente al punto de vista originalmente propuesto por la otra parte de la discusión. No deben proponerse otras intervenciones que alejen de la discusión inicial, de ser así, nunca se lograría aclarar la disputa.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación **4. *Violaciones de la regla de relevancia***

Regla 4. Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista: los argumentos que una parte presentan deben responder directamente a su punto de vista inicial. Cuando se utiliza una argumentación que no tiene nada de relevante para el punto de vista presentado se produce un *argumento irrelevante* que ocasiona que la discusión se distorsione.

5. *Violaciones de la regla de la premisa implícita*

Regla 5. Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita: no se debe sacar ventajas de una premisa que se ha dejado implícita o indirectamente en la discusión.

A continuación, se presentan las falacias que pueden ocurrir en la etapa de argumentación.

1. *Violaciones de la regla del punto de partida*

Regla 6. Ninguna parte puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado: las partes de la discusión deben reconocer un mínimo de creencias, normas y jerarquías de valores que les permita reconocer un punto de partida que sea veraz y que se acepte por las partes para lograr incluirse dentro de la discusión. No es muy común que los puntos de partida sean explícitos, pero las partes deben reconocer cuando no lo son y cómo incluir esto dentro de la discusión.

2. *Violaciones de la regla del esquema argumentativo*

Regla 7. Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente: las partes deben respetar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

el esquema en que se da la discusión, pues de no ser así la discusión no tendrá éxito ni se llegará a un resultado concluyente.

3. *Violaciones de la regla de validez*

Regla 8. En su argumentación las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas: tal vez una de las falacias más importantes para el desarrollo de una *discusión crítica* pues si una premisa, aun haciéndose explícita, no es válida para las partes, puede terminar con dañar el proceso de la discusión y generar que no se logre solventar la disputa.

4. *Violaciones de la regla de cierre*

Regla 9. Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista: se debe establecer que la duda se disipó y que, por lo tanto, se ha llegado a un acuerdo y se ha resuelto la disputa, esto se logra por un acuerdo mutuo de los participantes.

5. *Violaciones de las reglas de uso.*

Regla 10. Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible: el lenguaje debe ser claro para poder que no exista una negatividad por parte de una de las partes en la etapa de argumentación y, finalmente, de cierre.

Como se mostró anteriormente, estas reglas son muy importantes a la hora de analizar una *discusión crítica* pues el hecho de que no existan falacias, dentro de la discusión, no asegura el éxito de la misma, el romperse alguna de estas leyes hace que la discusión no pueda ser analizada como un proceso crítico de argumentación y el ejercicio sería nulo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PENSAMIENTO CRÍTICO

En consonancia con nuestra pregunta de investigación, se hace necesario desarrollar unas líneas que permitan abordar más a fondo el concepto mismo de *pensamiento crítico* entendiendo en este, como en todo campo de conocimiento, un alto grado de complejidad que lo ha llevado a gran cantidad de controversias, pues ha sido malinterpretado, en muchas ocasiones, por maestros, alumnos e investigadores que van desde pensamientos que equiparan el *pensamiento crítico* con un concepto negativo de llevar la contraria al sistema o el simple hecho de “criticar por criticar”. Por otro lado, otras ramas del conocimiento han identificado el *pensamiento crítico* con el pensamiento lógico o la habilidad de poseer competencias en algunas ramas del conocimiento.

En este sentido y retomando los planteamientos de Gabriela López Aymes (2012):

Al ser el pensamiento crítico una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una definición completa y definitiva podría resultar en vano. En un estudio realizado por Furedy y Furedy (1985) donde se revisó la manera en que los investigadores educativos operacionalizaban el pensamiento crítico, encontraron que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

De esta forma, podemos afirmar que, al hablar de pensamiento crítico, tenemos que referirnos no solo a un gran conocimiento enciclopédico por parte del estudiante (como se sugiere actualmente en la escuela), sino que va muchos más allá de este supuesto y refiere también a la capacidad de comprensión, interpretación y deducción. Esto nos lleva a buscar la consolidación de un pensamiento en el cual el estudiante tenga la capacidad de enfrentar una discusión crítica comprendiendo las diferencias de opinión



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

respecto a sus contrarios, reconociendo allí el papel fundamental de la veracidad de los argumentos, el uso de falacias y la forma de llegar a una conclusión que sea del gusto de ambas partes (esto desde la teoría pragmadialéctica). Como bien lo refiere Gabriela López (2012):

El pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones. Además, la evaluación de la información y conocimientos previos fundamenta la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer.

Características del pensamiento crítico

Desde Ennis (1993) pueden identificarse 15 características propias del pensamiento crítico:

1. Centrarse en la pregunta.
2. Analizar los argumentos.
3. Formular las preguntas de clarificación y responderlas
4. Juzgar la credibilidad de una fuente
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación
6. Deducir y juzgar las deducciones
7. Inducir y juzgar las inducciones
8. Emitir juicios de valor
9. Definir los términos y juzgar las definiciones
10. Identificar los supuestos
11. Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás
12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión. (habilidades auxiliares, 13 a 15)
13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento

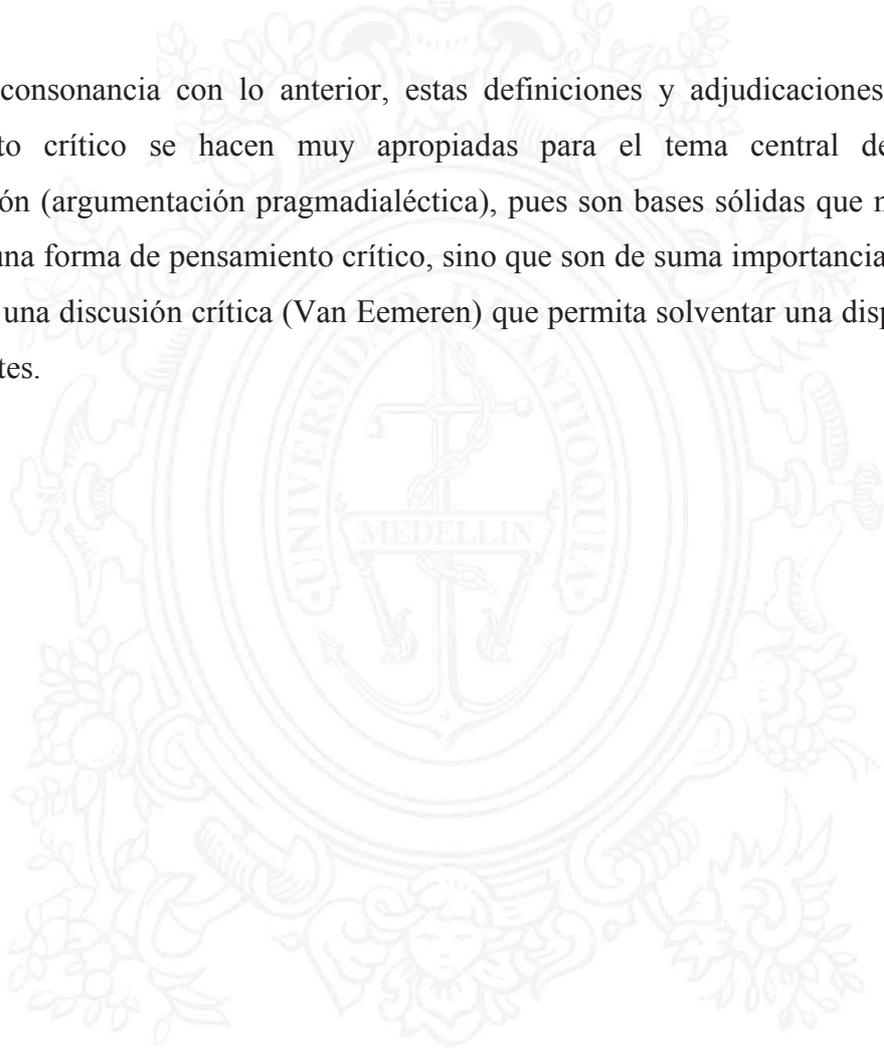


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

y grado de sofisticación de los otros. 15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

En consonancia con lo anterior, estas definiciones y adjudicaciones sobre el pensamiento crítico se hacen muy apropiadas para el tema central de nuestra investigación (argumentación pragmatialéctica), pues son bases sólidas que no solo se acercan a una forma de pensamiento crítico, sino que son de suma importancia a la hora de realizar una discusión crítica (Van Eemeren) que permita solventar una disputa entre dos hablantes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO II

UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

El Colegio Calasanz Femenino está ubicado en la ciudad de Medellín, Antioquia, fue fundado en el año de 1961 por tres Madres Escolapias cubanas y continúa con su labor la provincia Colombia-Puerto Rico de las Madres Escolapias, seguidoras de Santa Paula Montal y San José de Calasanz. Por estas razones, es claro el enfoque educativo institucional está relacionado con las enseñanzas desde la religión católica, prescritos que se dejan ver en algunas actividades institucionales como las oraciones diarias antes de iniciar la jornada y las misas semanales que son organizadas por cada uno de los grupos.

Si bien en la Institución prevalecen las enseñanzas católicas y, en algunos casos, se cierra a diálogos con otras formas de comprensión del mundo que se plantean desde otras perspectivas teológicas o filosóficas, es necesario mencionar que dentro de la Institución se promueve el diálogo con otras culturas, la educación intercultural e inclusiva desde un pensamiento inclusivo:

En los Centros Escolapios de la Provincia predomina el aspecto formativo sobre el informativo, como comunidad educativa que favorece el diálogo y la convivencia, comprometida en una línea de formación permanente y en un estilo cristiano de vida, caracterizados por un clima de sencillez, abiertos a todos, sin discriminación de ninguna índole. (Manual de convivencia. 2016, p. 30)

El colegio está ubicado en el barrio Los Colores, el Estadio, en la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia. Su infraestructura presenta un ambiente campestre que cuenta con espacios para el deporte como piscina, coliseo, canchas y zonas verdes que permiten el libre desarrollo de las estudiantes. De igual forma, cuenta con cámaras de vigilancia en cada pasillo que envuelven los espacios de la Institución en una atmósfera panóptica y de control, donde tanto estudiantes como maestros se sienten observados todo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

el tiempo, figura que se asemeja a lo planteado por Michael Foucault cuando habla del panoptismo como “Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados” (2002, p. 118)

En cuanto al aula, la Institución cuenta con los medios tecnológicos pertinentes para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, aulas amplias que constituyen un espacio propicio para la comodidad de las estudiantes. Estos espacios se permean de un ambiente académico que posibilita la interacción entre el maestro y las alumnas y entre ellas mismas construyendo un lugar que, si bien es cerrado físicamente, en plano discursivo permite un reconocimiento de las estudiantes con el otro, con el entorno y con la comunidad donde se encuentra la Institución.

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo, como ya se mencionó antes, con el grado Once uno de la Institución, un grupo compuesto por 32 estudiantes entre los 15 y los 17 años de edad. Las estudiantes de la Institución pertenecen, en su mayoría, a estratos socioeconómicos medio-alto (4, 5, 6) y una formación guiada hacia los principios de la religión católica, en el temor de Dios y las enseñanzas de la virgen María. Las estudiantes de la Institución Educativa Calasanz Femenino se presentan como

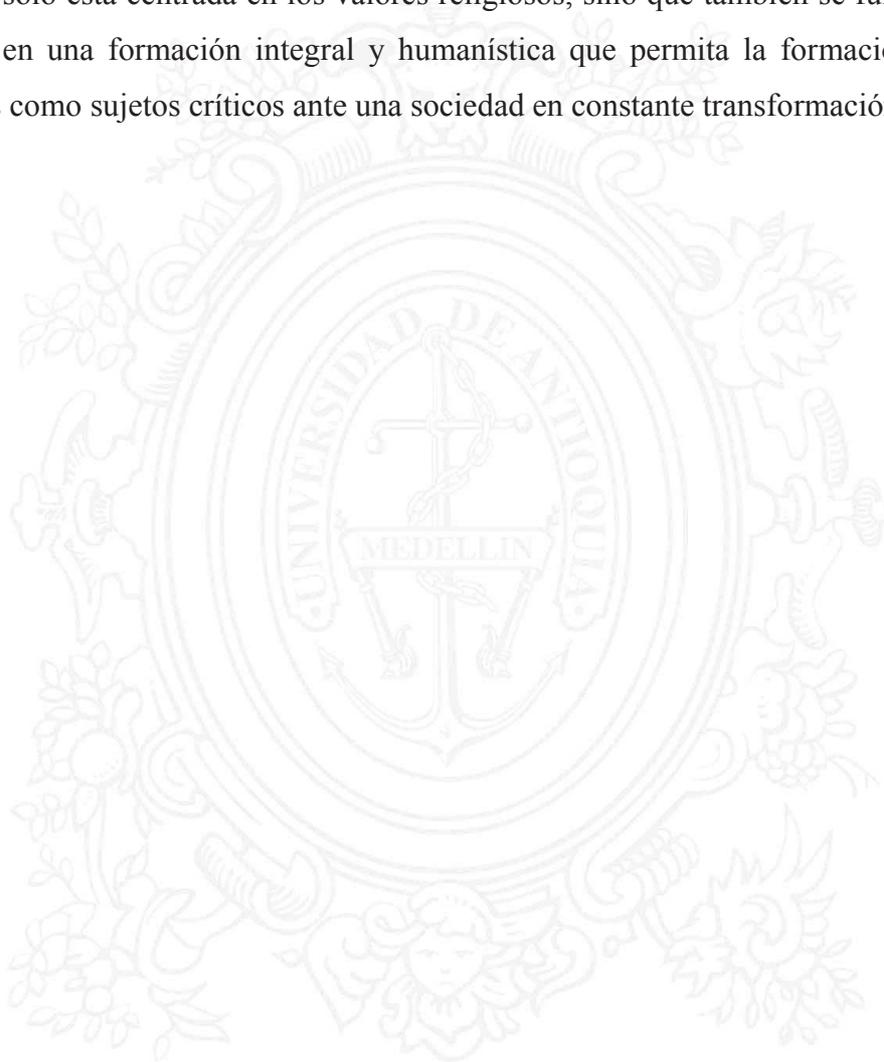
El perfil de los y las estudiantes de los Centros Escolapios se consolida a partir de la concepción de la persona como un ser SINGULAR, SOCIAL Y TRASCENDENTE, en continuo proceso de crecimiento y maduración. Un ser abierto a todos los valores que lo enriquecen. Por lo tanto, se estructura este perfil desde las tres dimensiones mencionadas, en relación con tres áreas para su desarrollo a saber: lo humanístico, lo social y la proyección profesional (Manual de convivencia. 2016, p. 41)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

En este sentido, la formación de las estudiantes de la Institución no solo está centrada en los valores religiosos, sino que también se fundamenta en una formación integral y humanística que permita la formación de las estudiantes como sujetos críticos ante una sociedad en constante transformación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

MARCO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo esta investigación, utilizaremos un modelo enmarcado en el paradigma cualitativo, entendiendo que este modelo.

Busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández. 2010, p. 364).

De esta forma, nuestro proyecto se centra en el fenómeno argumentativo dentro un pequeño grupo de individuos (grado once uno de la I.E Calasanz) con el cual se ha realizado un trabajo a partir del desarrollo de una configuración didáctica que permite tomar una muestra sobre la subjetividad de las alumnas frente a los temas que conciernen a su propia realidad.

Se ha partido del paradigma cualitativo debido a que este es más flexible frente a los aconteceres de la investigación y esto se hace necesario, más aún, teniendo en cuenta que el aula de clase es un universo intersubjetivo que da posibilidad a múltiples variables de un mismo problema investigativo. Además, es importante resaltar que nuestra investigación es de carácter social y busca, más que una generalización respecto del problema, hacer un análisis exploratorio de un contexto particular, por lo cual parte de un grupo específico.

Para el desarrollo de este proyecto se ha tomado, como ya lo hemos mencionado, la argumentación pragmatialéctica como base teórica y metodológica para el trabajo en el aula, pues la secuencia didáctica que se presenta en la Institución recurre frecuentemente a ejercicios de argumentación que nos han permitido recolectar una muestra significativa de los procesos argumentativos que suceden al interior de la clase

de Lengua Castellana. Los ejercicios realizados al interior del aula presentan la estructura propuesta por Van Eemeren (1994), que será ampliada posteriormente, donde las estudiantes puedan comprender la forma en que se puede desarrollar una discusión crítica ideal que permita llegar a un acuerdo de las diferentes posturas que se presentan frente a un tema de clase.

En este sentido, decidimos recolectar la muestra a través del trabajo de campo realizado en el grado Once uno (1) de la Institución Educativa Calasanz Femenino, enfocado en el desarrollo de una configuración didáctica que nos permitiera hilar los contenidos curriculares del curso de lengua castellana con procesos argumentativos trabajados mediante actividades de clase con las estudiantes.

De esta forma, se plantean ejercicios argumentativos (discusiones por grupos focales, construcción de un ensayo) transversalizados por la Literatura Colombiana (eje temático del curso durante el segundo semestre del 2015) y que permitieran encontrar rasgos distintivos de la argumentación pragmatialéctica, iniciando por el reconocimiento de una discusión crítica, fundamental para poder hacer un análisis desde lo pragmatialéctico. Entendiendo la discusión crítica como “un discurso argumentativo ideal que tiende a resolver una diferencia de opinión a partir de determinar si los puntos de vista de un asunto deben ser aceptados o no.” (Van Eemeren y Grootendorst. 2006, p. 35). En este sentido, el primer paso para el análisis de los datos es, fundamentalmente, reconocer qué discursos dentro de las discusiones de clase pueden clasificarse como *discusiones críticas*, lo que nos permitirá descartar dentro de la muestra aquella información que no cumpla los parámetros establecidos para una *discusión crítica ideal* vista desde Van Eemeren como aquella que “atraviesa cuatro pasos: confrontación, apertura, argumentación y cierre” (2006:35).

De este paso daremos cuenta más adelante, pues inicialmente nos enfocaremos en presentar las diferentes etapas de la configuración didáctica que dieron cabida a la realización de ejercicios de argumentación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Buscando la comprensión de las diferentes etapas de la literatura en

Colombia, se plantea esta configuración didáctica donde se disponen una serie de temáticas relacionadas con la transición de la literatura colombiana y los diferentes aspectos de estilo y composición que fueron surgiendo en los movimientos literarios del país. Entendiendo la configuración didáctica como:

...la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno (Litwin. 1997, citado en Pérez 2005)

Se plantea este trabajo que permite, no solo la exposición magistral de los conceptos relacionados a la literatura colombiana, sino también una participación activa por parte de las estudiantes en la construcción de conocimiento y en el reconocimiento de otras perspectivas que puedan fundamentar mejor los planteamientos que se llevan al aula de clase. En consonancia con esto, la configuración didáctica se plantea a partir de una metodología basada en el concepto de *discusión crítica* que se propone en la teoría pragmadialéctica de Frans H. van Eemeren y Rob Rootendorst (1994b), metodología esta que permite recurrir a la oralidad como un rasgo importante en la formación crítica de las estudiantes, dando cabida a otras formas de comprender los textos y descentralizándose del papel, muy importante, que tiene la escritura dentro del aula de clase.



En este punto, es necesario mencionar que esta configuración didáctica tiene como objetivo reconocer las diferentes etapas de la literatura colombiana y su importancia para la literatura universal a través de procesos de argumentación oral que permitan un mayor reconocimiento de las posturas que tienen las estudiantes en sus procesos de formación relacionados con la forma en que comprendemos nuestra realidad y somos capaces de confrontar una disputa argumentativa desde una postura crítica frente a nuestra realidad.

A continuación, se presentan las diferentes sesiones realizadas en la Institución Educativa, específicamente en el grado Once uno.

Cuadro 1. Síntesis de la configuración didáctica realizada

° de sesión	Eje temático	Descripción	Producto	Objetivo
1	Introducción a la Lit. colombiana	La primera sesión permitió dar una introducción a la Lit. Colombiana a partir de una línea de tiempo por los principales momentos literarios en nuestro país, reconociendo algunos factores que permitieron la construcción de una	Primer debate por grupos focales que representaban un momento histórico de la literatura colombiana: romanticismo tardío, costumbrismo, realismo y modernismo.	Reconocer algunos rasgos del discurso argumentativo de las estudiantes a través de preguntas por la historia de la Literatura colombiana



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

		literatura propia a nivel nacional.		
2	María como obra fundacional de la literatura colombiana	Con la lectura de María de Jorge Isaacs, se plantean algunas cuestiones sobre la importancia de esta obra en la constitución de un canon literario en nuestro país.	Segundo debate frente a esta obra literaria, se da en plenaria con las estudiantes como participantes y el maestro como un observador. Para hacer de esta discusión más validada desde la teoría de la discusión crítica, durante la sesión, el maestro muestra algunos análisis de la obra que permiten servir como argumento al momento de la sustentación de las estudiantes.	Consolidar un debate argumentativo donde el uso de referentes teóricos permita construir un discurso más potente en términos argumentativos con el fin de reconocer cómo se construye una discusión crítica.



3	Tomás Carrasquilla	Lectura y análisis de algunos cuentos de Tomás Carrasquilla.	Escritura de un ensayo sobre las diferencias que se pueden encontrar entre las obras costumbristas y las planteadas por Carrasquilla. (¿Se dieron cambios? ¿Cuáles?)	Reconocer el texto escrito como otra forma de discusión, debate y confrontación con otras diferencias de opinión frente al tema de estudio
4	Introducción a García Márquez	Clase magistral por parte del maestro en formación donde se da una introducción a la obra de Gabriel García Márquez y a su revolución literaria como miembro de boom Latinoamericano.	Explicar que sale de esta gráfica	Explicar y comprender algunos de los rasgos más importantes de la obra de García Márquez que lo llevaron a ser uno de los principales referentes de la Literatura Colombiana.
5	Gabriel García Márquez “El coronel no	Después de leer la obra “El coronel no tiene quien le escriba” de García	Tercer debate sobre la obra de García Márquez, para esta	Consolidar una discusión crítica, desde el concepto de la argumentación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

	tiene quien le escriba”	Márquez, se pasa a debatir sobre los puntos principales de esta obra (guerra bipartidista, violencia en Colombia)	discusión se arrojan más elementos que permiten una mayor apropiación del argumento y, de esta forma, llegar a una discusión crítica.	pragmadialéctica, que permita construir un carácter mayor de argumentación en las estudiantes y que, en ese sentido, dé apertura a una construcción de pensamiento crítico al interior de la clase.
--	-------------------------	---	---	---

A partir de los productos (discusiones y ensayo) de este diseño didáctico, se tomarán las muestras que servirán como eje fundamental para el análisis de este trabajo.

Es necesario mencionar que el análisis de los datos se hará a partir de los pasos de confrontación, apertura, argumentación y cierre. Enfocando la mirada en los dos últimos pasos, es decir, argumentación y cierre, donde se analizará el nivel de comprensión que las estudiantes tienen para el reconocimiento de falacias y la forma en que llegan a un acuerdo dentro de la discusión, lo cual es indispensable para asumir una formación en pensamiento crítico pues, como bien lo menciona Gabriela López (2012):

La habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones. (2012:04)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este sentido, es importante categorizar, inicialmente, las discusiones críticas que surgen en el aula dentro de la clase de lengua castellana, vinculándolas con elementos fundamentales de la teoría pragmatológica y buscando, desde el punto de vista didáctico, los aportes que estas discusiones pueden dar a las estudiantes para una formación en pensamiento crítico capaz de permitirles ser críticas no solo frente a los contenidos de la clase, sino también frente a los acontecimientos de su diario vivir.

Partiremos, pues, de la estructuración de la discusión crítica a partir de los elementos ya mencionados y analizaremos en qué momentos puede verse en peligro la veracidad de los argumentos y la forma en que se resuelven estas confrontaciones, teniendo en cuenta que:

El discurso argumentativo puede ser defectuoso en varios sentidos. Puede haber contradicciones en la argumentación como un todo y los argumentos individuales pueden ser inaceptables o erróneos. Para evaluar la solidez de la argumentación y determinar si el punto de vista ha sido defendido de manera concluyente, primero se deben examinar tales debilidades. (Van Eemeren. 2006:95)

Inicialmente, tomaremos la primera discusión crítica que se dio en el aula cuando aún no se abordaba, con las estudiantes, ningún concepto de la argumentación, separando el grupo en 4 grupos focales de 8 estudiantes y centrándonos en la discusión que se daba al interior del grupo 1 y 2.

Para este análisis, se toman algunos elementos de la composición discursiva de las estudiantes, con el fin de analizar la estructura argumentativa en que se desarrollan dichos discursos en comparación con el modelo propuesto de la *discusión crítica*. Para tal fin, se fijan los siguientes puntos a analizar:

1. Apertura: Se presenta una opinión por parte de uno de los participantes
2. Confrontación (darse cuenta que existe una diferencia entre dos opiniones)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3. Argumentación (grado de veracidad y referencias que sustentan un argumento)

3.1. Reconocimiento de falacias

4. Cierre (donde se solventa la disputa)

En cuanto al análisis de las demás muestras, se optará por continuar bajo la misma estructura. Pero en estos casos, se buscarán elementos de la argumentación que permitan reconocer si se logra consolidar una estructura argumentativa que sea consecuente con el concepto de *discusión crítica* (pragmadialéctica) que nos lleve a reconocer esta teoría como un elemento metodológico pertinente para la formación en pensamiento crítico de las estudiantes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación **CAPÍTULO III**

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado se presentan las discusiones que se realizaron al interior de las clases, discusiones que permitieron la recogida de los datos que se van a analizar a partir de la estructura descrita en el marco metodológico de este trabajo. La recogida se da al interior de la clase de Lengua Castellana donde, a través de las actividades de clase, se permite el espacio para debatir los temas que se están trabajando en el curso.

PRIMERA MUESTRA

(Debate uno)

Descripción

Se da la primera discusión acerca del recorrido histórico (hecho inicialmente por el maestro en formación) de la literatura colombiana. En esta discusión, se busca analizar algunos rasgos distintivos de ejercicios argumentativos dentro de la clase de Lengua Castellana. Es decir, inicialmente se analiza únicamente qué posibilidades de discusión argumentativa pueden existir al interior del aula de clase. Es necesario resaltar que, si bien se hace un análisis de esta primera discusión a través de la estructura de *discusión crítica*, no se asumirá este primer ejercicio como válido o inválido para a muestra, pues se entiende que es un primer ejercicio de acercamiento al objeto de estudio que se pretende resaltar en este trabajo.

Grupo focal 1:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Estudiante A: “Para mí, los escritores colombianos imitaban todo lo que venía de España, porque ellos todavía eran muy “indios” para ser capaz de hacer libros tan buenos”

Estudiante B: “No estaría tan segura de eso, pues creo que, aunque escribieran parecido a los de allá, es muy diferente cuando ellos solo han visto selva y animales y los de Europa lo han visto todo. Eso hace que piensen diferente para escribir.”

Estudiante B: “Además las novelas colombianas se centran en los pueblos de Colombia, no en los de Europa”

Estudiante A: “Pero igual hablan como si las costumbres de acá fueran las mismas de la gente de allá, eso significa que ellos no piensan en lo que viven acá, sino en cómo viven los otros de allá”

Estudiante B: “Yo creería que eso es más porque todavía los de España estaban acá y se imponía su cultura, no quiere decir que los colombianos no piensan solos”

Estudiante A: “Puede que sea así, entonces, si escriben diferente, al menos las novelas de allá y de acá se parecen mucho.”

En esta primera discusión, podemos reconocer un punto de vista múltiple compuesto por dos proposiciones simples:

- a. Los escritores colombianos imitaban todo lo que venía de España
- b. Los escritores colombianos no escriben libros buenos.

De esta forma, la *protagonista* logra dar su punto de vista, dando *apertura* a una discusión y esperando una respuesta.

“Para mí, los escritores colombianos imitaban todo lo que venía de España, porque ellos todavía eran muy “indios” para ser capaz de hacer libros tan buenos”

Si bien el primer argumento consta de una falacia donde se viola la *regla de uso* pues usar el término “indios” para referirse a la pobreza de la escritura colombiana, carece



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de fundamento. Además, que puede sonar ambiguo para el *antagonista* de la discusión. En este caso, en consonancia con nuestro objetivo de reconocer la argumentación pragmatialéctica como una forma de construcción del pensamiento crítico en las estudiantes, sería necesario que el *antagonista* de la discusión sea capaz de reconocer las falacias del punto de vista en contra y, a partir de allí, formular su argumento. Pero en este caso, y al ser nuestra primera discusión al interior del curso, se analizará únicamente la estructura.

Frente a la *estudiante B* o *antagonista*, se percibe que, inmediatamente, levanta su punto de vista negativo frente al argumento de la *protagonista*. Esto permite reconocer el segundo paso de la discusión que es la *confrontación*, punto en el cual se reconoce la diferencia que existe en las opiniones de las estudiantes y se da paso a la discusión argumentativa, pues la *antagonista* toma seguidamente el papel de *protagonista* reforzando su argumento:

a. *las novelas colombianas se centran en los pueblos de Colombia, no en los de Europa*

Este argumento permite entonces que la discusión continúe, pues la receptora del mensaje le da la aceptabilidad del argumento de su contrincante con el uso de la palabra “*pero*”, lo que indica que se da el argumento por verídico aunque cuestiona el punto de vista presentado, pero no se solventa la discusión. Esto nos proporciona un primer indicio frente a la formación que puede permitir la argumentación como estrategia didáctica dentro del aula, pues “no se puede decir que alguien es un buen pensador crítico sólo por tener esas habilidades cognitivas; sin embargo, sólo hace falta que encuentre motivos para aprovecharlas.” (López. 2012:47). En este sentido, está claro que la escuela debe ser uno de esos factores que motive a la formación crítica de los estudiantes.

Continuando con el análisis de la primera discusión, la *estudiante A* genera un nuevo punto de vista (que continúa siendo parte del argumento principal, de lo contrario



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

rompería con la regla de *relevancia* lo que daría por terminada la discusión) generando la retroalimentación del debate a partir de la proposición:

a. *hablan como si las costumbres de acá fueran las mismas de la gente de allá*

Y, reforzándola con la proposición:

b. *ellos no piensan en lo que viven acá, sino en cómo viven los otros de allá”*

Este contraargumento, permite que la discusión no se disuelva sin ser concluida, sino que, por el contrario, permite que haya un nuevo choque entre los puntos de vista con el uso del “yo creería” de la *estudiante B* como una forma de no aceptación del punto de vista de su compañera. Además, la *estudiante B* refuerza su negación a través de su enunciación:

- *no quiere decir que los colombianos no piensan solos*

Esta proposición, que sirve como refuerzo de su argumento anterior, permite que la *estudiante B* regrese al argumento inicial o principal de la discusión, esto nos deja claro que discusión se está llevando dentro del esquema principal de la argumentación pragmatialéctica, pues tiene su validez al no salirse del tema de discusión y no caer en falacias (romper la regla de relevancia y la regla de punto de vista).

Finalmente, podemos notar que la discusión finaliza con la aceptación de la *estudiante A* ante los argumentos presentados por su contendora, pues su respuesta “*Puede que sea así*” da la razón a la estudiante B sobre su argumento, dando por cerrada la discusión y llegando a un acuerdo que les permite a ambas reflexionar sobre lo que han discutido y agudizar la mirada frente al tema tratado en la clase.

Esta parte del cierre es fundamental en nuestro análisis, pues el reconocimiento de un argumento diferente al nuestro, su análisis, comprensión y aceptabilidad dentro de una



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

discusión, hacen parte de los elementos más centrales de la formación en pensamiento crítico, lo cual es nuestro objetivo dentro de este trabajo. En este sentido, si bien no podemos decir que la aceptabilidad de la *estudiante A* frente a los argumentos de la *estudiante B* y el posterior acuerdo entre ambas partes hace que las estudiantes sean pensadoras críticas, sí podemos afirmar que estos elementos arrojan un primer dato que nos ayuda a continuar desarrollando esta investigación, pues este fundamento nos muestra que cabe la posibilidad de lograr una mayor formación del pensamiento crítico a través de los procesos de argumentación que se dan en las clases de lengua castellana.

Grupo focal 2:

E1: “Desde mi punto de vista, la literatura es un tema que no ha progresado para nada en las personas, en el caso de Colombia somos de los países que menos leemos y si no lo hacemos, mucho menos vamos a conocer autores o libros escritos acá.”

E2: “No estoy de acuerdo, porque si no progresara en nuestro país, por qué han ferias del libro que son tan importantes y mucha gente va. Yo creo que nosotras no leemos, pero el resto si lo hace.”

E1: “En fin, ir a esos eventos no hacen que uno termine siendo buen lector”

En la discusión del grupo focal 2 si bien no encontramos una discusión crítica porque, aunque hay una diferencia de opinión y una confrontación de esos puntos de vista, el debate se aleja totalmente de las pretensiones iniciales de la actividad, pues la discusión estaba dirigida a lo que las estudiantes pensaban sobre la historia de la literatura colombiana, tema que se toca dentro de esta discusión, pero que se pierde en medio de otros argumentos que desvían el tema.

Por otro lado, el cierre de la discusión no es claro en cuanto a si ocurrió o no un acuerdo entre ambos participantes, pues *E1* cierra la discusión desentendiéndose del tema y dejando el debate.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este sentido, hemos traído a colación este ejemplo porque es necesario resaltar, como lo citábamos antes, cuáles son los elementos que no permiten la discusión crítica, pues reconociendo estos baches, es mucho más seguro poder pensar un modelo ideal de *discusión crítica*, pues nos permite reconocer los elementos fundamentales para que una definición de discusión crítica ideal no sea ambigua en el marco de este proyecto.

De esta forma, tomamos este ejemplo para servir el modelo que puede posibilitar una discusión, en el sentido más pragmadialéctico de la palabra, es decir, asumiendo los parámetros que hemos establecido, esto con el fin de sostener nuestra idea de pensar en la argumentación pragmadialéctica como una estrategia didáctica para la formación del pensamiento crítico dentro del aula de clase. Teniendo en cuenta lo que menciona Van Eemeren (2006) “El modelo de una discusión crítica es más que una herramienta para evaluar si la discusión ha procedido correctamente. Es también un instrumento para analizar una discusión (sea simple o compleja) de un modo constructivo.” (pág.39). Es decir que, teniendo en cuenta el modelo de discusión crítica, esto nos puede posibilitar una forma más constructiva de generar una discusión frente a los temas del aula de clase, brindando así la oportunidad a los estudiantes de que sean ellos mismo, desde sus conocimientos y los referentes que han leído, los que defiendan sus puntos de vista y reconozcan en los argumentos del otro, una posible forma de llegar a un acuerdo que deje contentas a ambas partes.

SEGUNDA MUESTRA

(Debate dos)

Para la segunda discusión, se ha planteado dividir el grupo en dos equipos, lo que permite que sean asumidas y discutidas, al interior de cada grupo, dos posturas que permitan realizar una discusión crítica, siendo menos complejo para el análisis recurrir a



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

dos puntos de vista (sean simples o compuestos), que llevar a cabo un análisis de la discusión entre 36 puntos de vista totalmente diferentes. Además de esto, la primera discusión que se hace al interior de cada grupo para poder llegar a un acuerdo que permita argumentar en la discusión final, permite encontrar elementos igualmente importantes para un análisis pragmatialéctico de los procesos de argumentación y cómo estos permiten una retroalimentación y un trabajo de metacognición en las estudiantes, hasta el punto aceptar, argumentar y comprender las posturas que tienen sus compañeras y, a partir de esto, dar fundamento a los argumentos que van a ser llevados a la discusión principal de la sesión.

De igual modo, es necesario mencionar que para esta segunda discusión se ha brindado una explicación sobre algunas bases para lograr una discusión crítica teniendo en cuenta algunos factores como la claridad en los argumentos, la veracidad de los argumentos, el respeto al turno del otro y la relevancia de lo expresado; esto con el fin de poder realizar una *discusión crítica* que nos permita analizar la posibilidad de construir pensamiento crítico dentro del aula a través de las prácticas argumentativas explicitadas en la teoría pragmatialéctica. Además, teniendo en cuenta que:

Los participantes conjuntamente son responsables por cómo se desarrolla la discusión y por su calidad. Deben evitarse conflictos y acuerdos espurios; deberían responder claramente y en un modo relevante a los argumentos del otro, no deberían encarar varios argumentos al mismo tiempo, no deberían prolongar los casos innecesariamente y deberían asegurarse de que se llegue a una conclusión clara (Van Eemeren, 2006:167)

De esta forma se da apertura a la discusión, centrando el tema en la importancia de la obra *María* de Jorge Isaacs para el desarrollo literario de nuestro país y sus ideales de nación.

Etapas de apertura:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Grupo 1:

“Desde nuestro punto de vista, podríamos decir que “María” es la obra más importante de la literatura colombiana de la época de la colonia porque muestra las costumbres de los habitantes del país desde la perspectiva de una pareja de enamorados (Efraín y María) que representan la forma de vivir y de pensar de los habitantes de Colombia en esa época.”

Esta primera premisa se asume como la etapa de *apertura* de la discusión crítica, pues muestra de manera explícita que se está dando un punto de vista frente al tema en cuestión con el uso de la frase: *“Desde nuestro punto de vista”*. Es importante reconocer que esta primera premisa explícita su deseo de presentar el punto de vista, lo que no quiere decir que siempre sea así, pues existen puntos de vista que no son tan explícitos y que hacen necesaria una búsqueda más exhaustiva.

En este sentido, el argumento que se da frente al punto de vista, nos muestra ya, desde el inicio, una posición clara de las estudiantes respecto a lo que se está diciendo, lo que muestra que las estudiantes se solidifican en el tema recurriendo a posturas teóricas que han tratado del texto en cuestión.

Etapas de confrontación:

Grupo 2:

“No consideramos que, por mostrar las costumbres del país, necesariamente sea “María” la obra más importante de la literatura colonial, pues había muchas obras que hablaban de las mismas costumbres.”

En segundo lugar, presenciamos la etapa de *confrontación* donde se evidencia la diferencia de opinión que existe entre ambas partes, lo que permite que se pueda dar allí



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

una *discusión crítica*, siempre y cuando ambas partes decidan continuar con el debate y no darlo por terminado en este punto (en este caso, al ser una clase de lengua castellana donde se está trabajando precisamente a partir de este debate, es necesario que la discusión continúe, lo que no da posibilidades a un cierre anticipado).

El inicio de la respuesta por parte del grupo *antagonista (G2)* permite reflejar que existe un punto de vista contrario al que da inicio a la discusión, pues el uso de la frase “*no consideramos que...*” indica que se ha generado una disputa y que, por consiguiente, se van a dar los respectivos argumentos que van a llevar el hilo de la discusión. Es muy importante aclarar que esta discusión cumple a cabalidad los parámetros establecidos porque el *grupo 2* no duda de la veracidad del argumento adversario, es decir, no duda de las fuentes utilizadas por sus contrincantes, sino que se adopta una postura diferente, la cual argumenta en el complemento de la primera premisa y, supone, desarrollará posteriormente. Esta primera etapa de confrontación es de vital importancia en el desarrollo didáctico que proponemos a través de la argumentación, pues en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes en una formación de pensamiento crítico, es muy importante reconocer el carácter crítico de las estudiantes frente a la interpretación que sus compañeras han dado a lo que han leído inicialmente en conjunto. Ese reconocer la opinión del otro, aceptarla y, en caso de existir un desacuerdo, querer confrontarla, es un paso importante para comprender la enseñanza como un proceso conjunto que se construye entre maestro-alumno, alumno-alumno. Donde la palabra del otro también me forma y también me da la oportunidad de construir conocimiento. Esta etapa de confrontación nos ayuda a dar apertura a otras voces dentro del aula, a cambiar la voz totalitaria del maestro y permitir que sean los estudiantes los que analicen, desde sus conocimientos y contextos, los contenidos que estamos llevando al aula de clase.

Etapas de argumentación

Grupo 1:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

a. *“La obra de Isaacs resalta los valores nacionales porque representa fielmente las costumbres y la forma de vida que se tenía en Colombia en el siglo XIX. Esto se puede ver por la referencia que hace el autor a diferentes acontecimientos históricos como la esclavitud y la sociedad patriarcal.”*

Grupo 2:

A *“Eso no puede catalogar la obra como la principal del surgimiento de la literatura en Colombia porque sigue siendo una imitación de lo que escribieron los europeos, solo se le cambia el contexto. En el siglo XIX se escribió mucha obra parecida porque era la moda de los que escribían.”*

Grupo 1:

c. *“Decir que la escritura era una moda en Colombia, sabiendo que apenas se estaba construyendo una sociedad, no es tan válido para restarle valor a la novela de Jorge Isaacs, porque esta, diferente a las otras, resalta de cierto modo los paisajes, el estilo de vida y la forma de pensar de nuestros antepasados. Ahí está la verdadera importancia de “María” en la formación de una literatura colombiana.”*

Grupo 2:

B. *“¿Entonces, eso hace que María sea la obra más importante de la literatura colombiana?”*

Grupo 1:

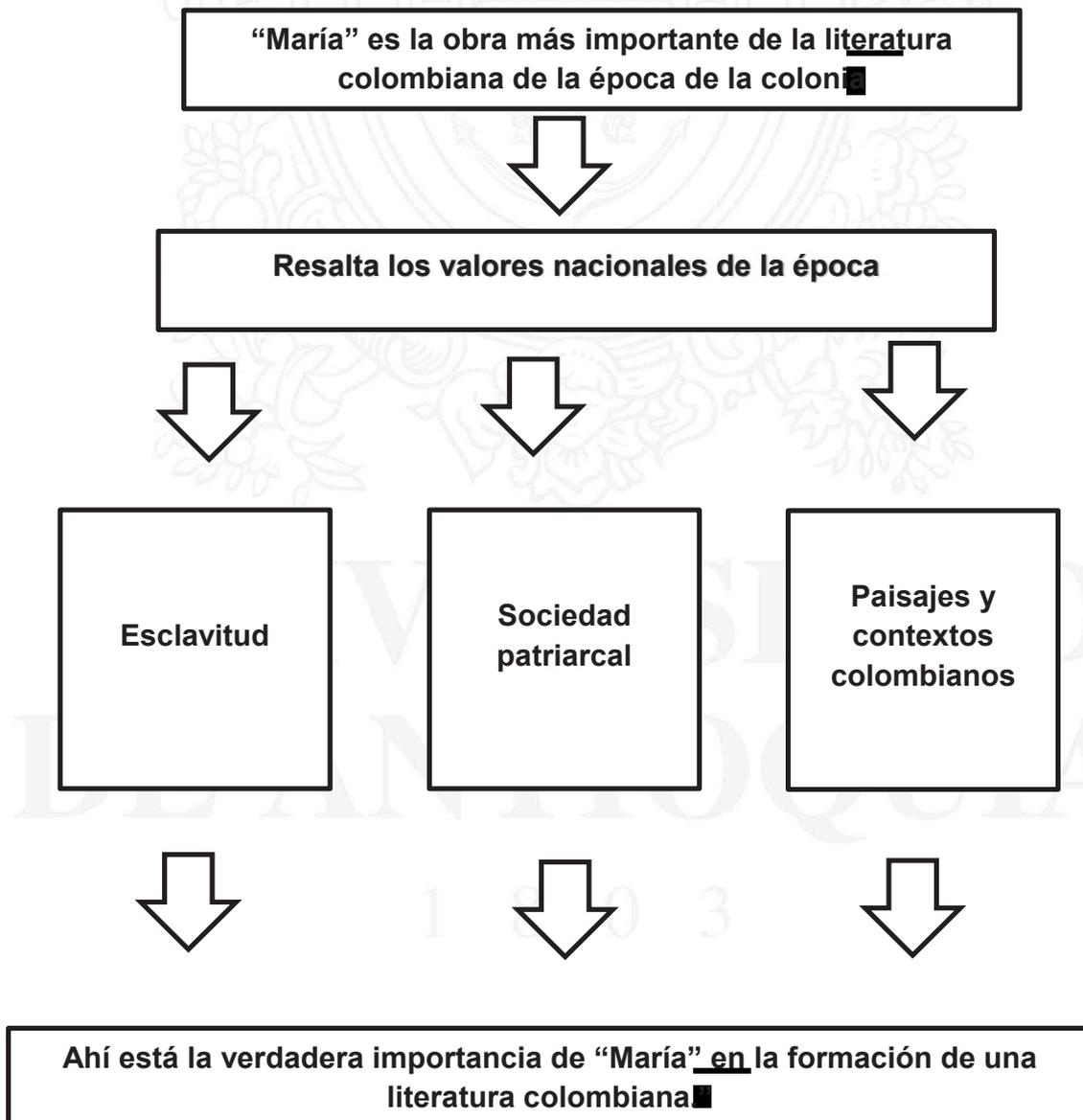
d. *“Esa pregunta la respondería más fácil el profesor. Pero desde lo que nosotras pensamos, puede ser la obra más importante al principio porque después está García Márquez que hasta se ganó el premio más importante de literatura.”*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este punto, nos centraremos en el análisis de la etapa de la *argumentación*, sin lugar a dudas la etapa más extensa del esquema de la *discusión crítica* debido a que es en este punto donde ambas partes hacen uso de sus conocimientos argumentativos para dar veracidad y sostener sus puntos de vista frente a los demás. En esta discusión, trataremos de esquematizar el punto de vista central y los argumentos o nuevas premisas a las que recurren las estudiantes para lograr sostener su argumento y poder hacer, si es preciso, la crítica al argumento opositor de la discusión. De esta forma, podemos precisar de qué manera las estudiantes crean su estructura argumentativa y a qué recursos apelan para hacer esto.





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Cuadro número 2. Síntesis de cuadro argumentos subordinados y conclusión

Este esquema nos permite, inicialmente, descomponer por niveles los argumentos dados por el **grupo 1 (G1)** para sostener su punto de vista frente al argumento de sus contrarios. Podemos ver entonces que el esquema argumentativo se compone de un punto de vista inicial acerca de la importancia de *María* de Jorge Isaacs para la formación de la literatura colombiana. Esta premisa es argumentada con una subordinación del primer punto de vista al decir que “*María* es una obra muy importante para la formación de la literatura colombiana porque resalta los valores nacionales”. Este argumento subordinado permite que el grupo 1 pueda continuar desarrollando su idea porque no incumple con ninguna de las normas principales de la discusión crítica, por el contrario, fundamenta su punto de vista con otra premisa que logra apoyar la idea principal, además no se sale, en ningún momento, del punto de vista inicial que da apertura a la discusión.

Por otra parte, la premisa que está subordinada al punto de vista inicial, se apoya de tres premisas coordinadas que la ayudan a sostener el punto inicial. Es decir, el punto de vista inicial termina siendo sustentado por cuatro premisas más que forman el soporte del argumento dado por el **grupo 1 (G1)**. Esto nos permite observar la claridad que adquieren las estudiantes al momento de realizar una discusión, pues buscan, no solo en su conocimiento inicial, sino también acuden a referentes que les permite sostener un punto de vista, aclararlo e interpretar el tema referido en la discusión, algo que es muy importante en la formación de su propio criterio frente a los contenidos que están estudiando y que, en su proceso de aprendizaje, son fundamentales para que ellas puedan seguirse preguntando frente a todo lo que leen.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esta discusión se nutre no solo de los valores de la argumentación pragmatialéctica en la formación del pensamiento crítico a partir del reconocimiento de las diferentes etapas del proceso argumentativo y las posibilidades de la argumentación en la formación de los estudiantes, sino que también es fundamental resaltar que estos espacios de discusión y debate ayudan a las estudiantes en el reconocimiento de su propia historia y de la literatura de su país, llevándolas no solo en un recorrido histórico de fechas y nombres, sino propiciando el espacio para que ellas mismas participen y reconstruyan esos hechos que nos han identificado como colombianos.

Retomando el análisis de la discusión, frente a los argumentos del **grupo 2 (G2)** es muy importante mencionar que, si bien no es nuestro propósito caer en criterios de valor frente a los argumentos presentados por las estudiantes, es importante detenernos en un punto del argumento que genera la reacción del **grupo 1 (G1)**, pues uno de los argumentos coordinados de la intervención del grupo 2 no es aceptado por sus contendores:

“En el siglo XIX se escribió mucha obra parecida porque era la moda de los que escribían.”

Este argumento generó la reacción del grupo 1 que no acepta su validez, lo que inmediatamente perjudica el desarrollo de la discusión, ya que el uso de falacias dentro del debate entorpece el normal desarrollo de este.

La respuesta a este tipo de falacias es inmediata por parte del otro grupo haciendo alusión a que:

“Decir que la escritura era una moda en Colombia, sabiendo que apenas se estaba construyendo una sociedad, no es tan válido para restarle valor a la novela de Jorge Isaacs.”

Hacemos mención estrictamente de este punto porque “cuando se evalúa un discurso argumentativo, se deben detectar las falacias. Estas son violaciones de las reglas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión.” (Van Eemeren. 2006, p. 119). De esta forma, podría darse por terminada la discusión, pero en este caso los grupos 1 y 2 logran controlar este impase continuando con el hilo de la discusión a través de nuevos argumentos.

El reconocimiento de la falacia por parte del **grupo 1 (G1)** evidencia la importancia que tiene el carácter veraz de la discusión y el cómo las estudiantes son capaces de reconocer los argumentos falaces que pueden entorpecer el desarrollo del debate, lo que permite una mirada más crítica frente a lo que se está debatiendo y estudiando. Cuando un estudiante es capaz de reconocer una sobre-interpretación de un discurso literario o cuando reconoce el uso despectivo dentro de una crítica formativa, en ese momento podemos hablar de un aprendizaje orientado a la construcción de pensamiento crítico, pues es allí donde se comienza a reflexionar acerca de la forma en que estamos mirando y comprendiendo el conocimiento.

Cierre

Finalmente, la etapa de cierre se ve reflejada en las últimas dos intervenciones de la etapa de argumentación, pues la expresión de duda del **grupo 2 (G2)**:

“¿Entonces, eso hace que María sea la obra más importante de la literatura colombiana?”

Da por concluida la discusión al camuflar una premisa de acuerdo dentro de una duda, es decir, la intervención del grupo dos al final no refleja ninguna oposición frente al argumento del **grupo 1 (G1)**, sino que hace una expresión de duda que termina por dar la razón al primer argumento. De esta forma, el **grupo 1 (G1)** simplemente concluye con premisa de respuesta a la inquietud planteada y así se cierra la discusión crítica.

Este cierre nos permite reflexionar acerca de la forma en que se llega al acuerdo, pues por un lado el **grupo 2 (G2)** acepta sin menor reparo los argumentos expuestos por sus contendores y eso refleja el grado de criterio y pensamiento analítico que tienen las estudiantes dentro del desarrollo de la discusión, pues no es solo dar por sentada la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

opinión ajena, sino reconocer el grado de veracidad que existen en la opinión del otro, la comprensión de las fuentes que se han utilizado y la aceptación de un planteamiento erróneo que nos va permitir su reconstrucción y reestructuración, donde las estudiantes se dan cuenta que el aprendizaje es un proceso de formar y de-formar; estos ejercicios de argumentación son los que les permiten darse cuenta que su voz también puede ser escuchada y que sus planteamientos, así sean erróneos, también pueden ser escuchados y orientados, no solo por el maestro, sino también por sus propias compañeras en medio del ejercicio argumentativo. Dar la razón ante un punto de vista más cimentado no debe considerarse una pérdida, sino una ganancia en términos de pensamiento crítico, de tener la capacidad de reconocer un argumento bien fundamentado, es un camino para la construcción de una verdad que, si bien no es absoluta, puede ser fundamental para lo que se está estudiando dentro del aula.

TERCERA MUESTRA

Texto argumentativo

1. Descripción

Si bien este trabajo investigativo se ha enfocado en la argumentación oral, se ha optado por realizar un trabajo escrito en el que se ha pedido a las estudiantes la realización de un “ensayo” (se ha preferido el término texto argumentativo debido a la complejidad de definir el concepto *ensayo* y, más aún, su realización) donde se tome una postura frente al tema de Tomás Carrasquilla y los nuevos cambios que se dan en la literatura colombiana. Este texto se pide partiendo de la búsqueda de elementos que puedan ayudarnos a reflexionar sobre los procesos argumentativos de las estudiantes, puesto que la realización escrita de un texto también puede asumir una posición, se busca desglosar la estructura del texto con el fin de encontrar los siguientes elementos:

- Punto de vista
- Argumentos que sustenten el punto de vista
- Falacias



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Cierre y conclusiones

Cabe resaltar que, si bien este proyecto está enfocado en la argumentación oral, se ha optado por tomar algunos de los textos escritos por las estudiantes para darle mayor fuerza al análisis que se viene realizando. Entendiendo que un escrito argumentativo también presenta la postura del escritor frente a la opinión dada anteriormente por otra persona y que puede fundamentar una diferencia de opinión. Se asume que es posible reconocer, dentro de este tipo de discursos, algunos elementos de la estructura de discusión crítica que hemos estado analizando dentro de este trabajo investigativo.

Texto argumentativo 1:

Punto de vista
Considero que las obras de Tomás han logrado trascender en el tiempo por su capacidad de representar la cultura antioqueña en un tiempo donde casi todas las obras literarias se producían y representaban los ideales de la capital Bogotá.
Argumentos
<ul style="list-style-type: none">• El lenguaje dificulta que esta obra se haga universal o continental, aunque sea precisamente esto lo que hace que esta obra haya generado una ruptura en su tiempo y que hoy sea uno de los principales referentes para la historia y la literatura colombiana.• Pienso que los valores y algunas prácticas sociales que allí se representan permiten también comprender un tiempo, no solo por algunas costumbres.• En mi concepto, Tomás Carrasquilla trasciende de realizar una literatura costumbrista, porque por ejemplo en “Simón el mago”, el texto no solo se queda



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

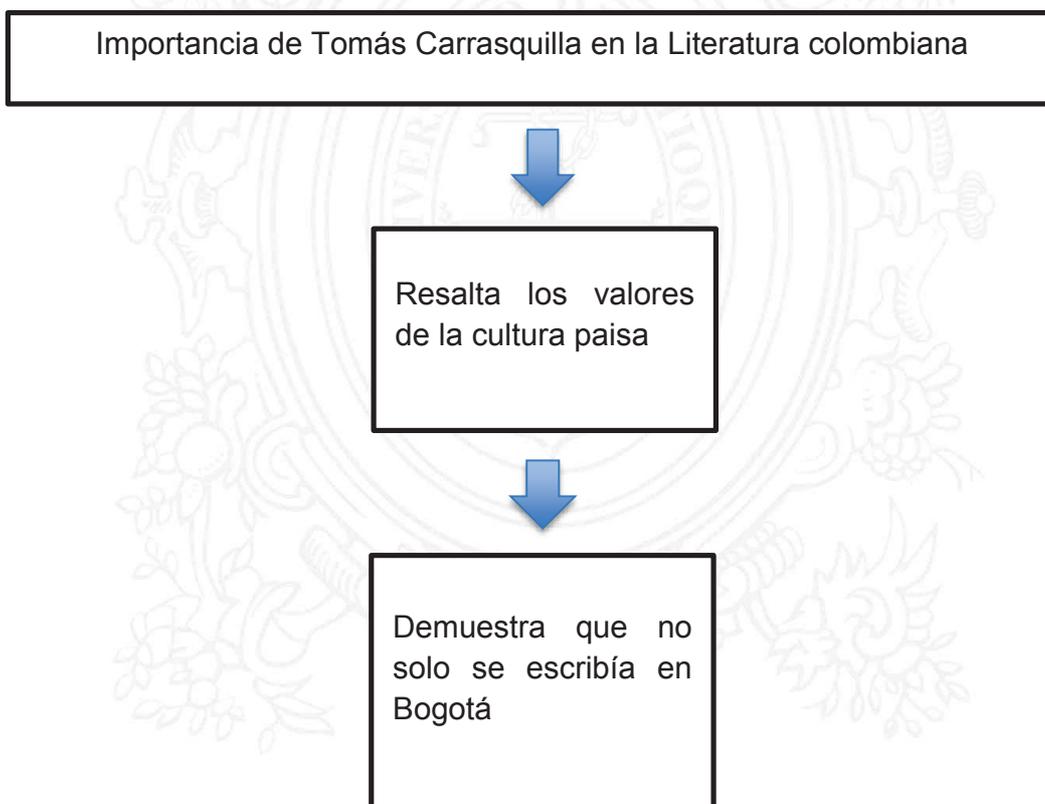
en la descripción de las costumbres de un país, sino que se enfoca en la forma de pensar de un niño.
Falacias
No contiene
Conclusiones y cierre
Para finalizar, podemos decir que las obras de Tomás Carrasquilla trascienden de lo que se escribía antes porque este autor desde el ideal paisa representaba no solo las costumbres, sino que sus personajes iban más allá que una simple descripción de cómo se vivía en Colombia.

Cuadro número 3 explicaciones ensayo 1

2. Análisis

Inicialmente, es importante aclarar que este análisis se enfoca más en la estructura argumentativa desde la teoría pragmatialéctica, es decir, estamos enfocados en realizar un análisis de la capacidad que tienen las estudiantes de estructurar de una forma clara un texto o discurso argumentativo, con el fin de comprender las ventajas que tiene la apertura al trabajo desde la argumentación en las aulas de clase en el marco de las clases de Lengua Castellana. De esta forma, tomamos algunos elementos centrales del ensayo como *ideal principal*, *argumentos* y *conclusión*, asumiendo algunos elementos lingüísticos que nos permitan reconocer, desde el análisis, las impresiones que tiene la estudiante acerca del tema propuesto para la actividad.

En este sentido y centrándonos en el primer texto argumentativo, podemos observar una estructura de idea principal (centrada en el tema que se pide en clase sea abordado) donde despliega una premisa acerca de la importancia de la obra de Tomás Carrasquilla en la literatura colombiana. En esta primera idea, podemos notar dos vertientes importantes:



Cuadro número 4. Análisis ensayo 1

En el cuadro anterior, podemos observar que el punto de vista principal e inicial está compuesto por una premisa principal que, al mismo tiempo, subordina a las dos premisas siguientes, haciendo de este punto de vista un claro ejemplo de una composición compleja y bien estructurada del argumento inicial, pues no pierde el hilo de la idea que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

quiere exponer en su texto, sino que, por el contrario, da fuerza a su idea argumentándola con dos premisas subordinadas que hacen la función de referencia ante lo que se está diciendo.

Por otra parte, podemos notar que el texto continúa dando argumentos frente a la idea principal como lo es: 1) el lenguaje coloquial paisa 2) los hechos sociales que narra 3) el cambio de perspectiva entre lo que se ha narrado en la literatura costumbrista y la forma en que lo hace Carrasquilla. Estos tres argumentos fundamentan de manera coordinada el argumento principal, pues son ideas que no solo sustentan la idea principal del texto argumentativo, sino que demuestran el uso de referentes y lecturas frente a Carrasquilla, su vida y obra; pues es difícil que puedan desplegarse argumentos que busquen un convencimiento del público lector cuando no se ha tenido una lectura previa frente al tema.

Finalmente, la conclusión que se hace del texto es una interpretación personal de la estudiante frente a lo que ha desplegado durante su intervención, continuando y cerrando con el mismo argumento que inicia y dando apertura al debate porque termina defendiendo su punto de vista. De esta forma, es posible comprobar la importancia de la argumentación en el aula, pues permite que las estudiantes (cuando temen hablar en público y hacer parte de un debate de forma oral) puedan expresar sus ideas y contrastarlas posteriormente con las ideas de sus compañeras y maestros.

En este caso, la realización de textos argumentativos nos permite escuchar las voces de las estudiantes (en un sentido metafórico) donde ellas se dan la posibilidad de plantear sus propias ideas e interpretaciones de lo que leen en las clases. Además, la utilización de un esquema argumentativo (pragmadialéctica) les permite estructurar de una mejor forma sus ideas y esquematizarlas para lograr hacerse entender de la mejor forma posible, evitando caer en falacias o rompimientos de las normas de relevancia dentro de lo que dicen, pues al utilizar un esquema general de argumentación, ellas mismas son conscientes de la necesidad de darse a entender ante el público lector y de la seriedad que deben tener sus argumentos para no caer en exageraciones, argumentos

inválidos o dejando la posibilidad de no llegar a un acuerdo que permita construir conocimiento o que haga que una discusión crítica termine siendo una discusión errática.

Texto argumentativo 2

1. Descripción

Punto de vista
La importancia que tuvo Tomás Carrasquilla para la literatura fue el contenido de sus cuentos y sus textos. Al hablar de cosas comunes, reales, y tan propias de nuestra Antioquia hace que siga siendo un autor que se puede leer en la actualidad.
Argumentos
<ul style="list-style-type: none"> • temas como la magia, las costumbres antioqueñas, la descripción de las cocinas, las casas antiguas, las calles y los pueblos, es algo que seguimos viviendo a diario en nuestras vidas, o que está relacionado con nuestras abuelas o abuelos. • Tomás Carrasquilla, se convierte en alguien importante para la literatura colombiana porque a través de sus historias podemos escuchar y leer las voces de aquellos a los que se les negó, históricamente, la posibilidad de participar en la literatura y en la historia; es decir: a los negros, a los niños y a las mujeres • El hecho de retratar a estos personajes y sus vivencias le da al autor una posición donde cuenta lo verdadero, y les da, a los personajes y a los lectores, la posibilidad de identificarse con las lecturas.
Falacias
No contiene
Conclusiones y cierre



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

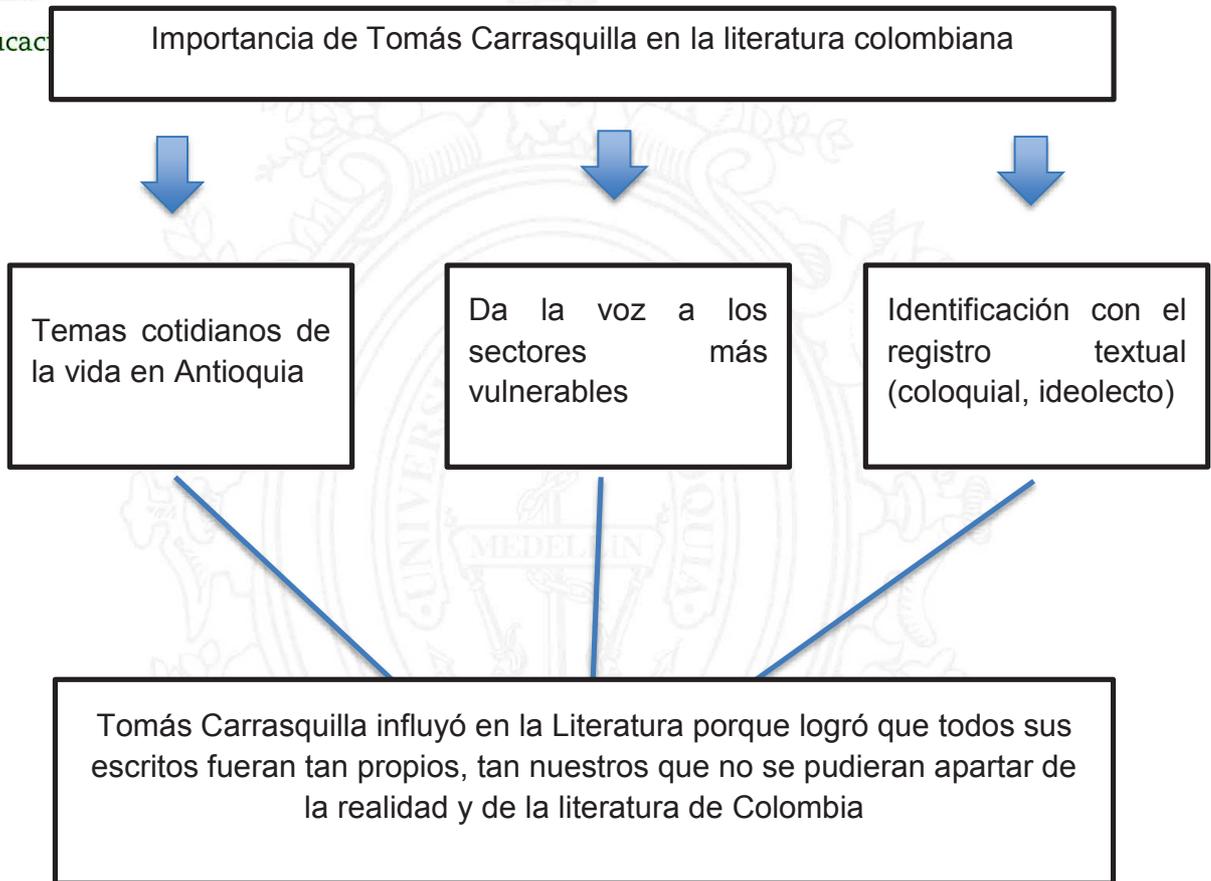
En conclusión, Tomás Carrasquilla influyó en la Literatura porque logró que todos sus escritos fueran tan propios, tan nuestros que no se pudieran apartar de la realidad y de la literatura de Colombia. Siempre van a estar, porque las tradiciones se tratan, precisamente de eso, de permanecer en las letras, en las narraciones, en los cuentos, en los libros y en los personajes que nos cuentan cómo era el pasado, pero, también nos identifican, nos asemejan y nos cuentan por qué somos como somos.

Cuadro número 5 explicaciones Ensayo 2

2. Análisis

En este segundo texto, podemos identificar una constante en el uso de la estructura señalada anteriormente, es decir que las estudiantes reciben de buena forma el planteamiento de utilizar este tipo de estructuras para realizar el texto argumentativo, esto se da porque trabajar desde una estructura fija permite mayor facilidad para poder escribir y además le permite a las estudiantes poder plantear, expresar, revisar y replantear sus ideas y comprender qué argumentos deben subordinar los otros y de qué forma pueden darse a entender más fácil sin dejar de lado el tema en que se enfoca la discusión.

En el siguiente cuadro se puede reflejar como se sigue haciendo uso de la estructura argumentativa:



Cuadro número 6. Mapa de análisis ensayo 2

Este esquema nos muestra claramente como la estructura argumentativa se compone de una idea base que subordina 3 argumentos que consolidan la idea inicial llevando consigo una forma de agrupar los argumentos que dan veracidad y sustento a lo que se está expresando en el punto de vista inicial, este tipo de estructuras argumentativas permiten que, al momento de hacer una evaluación de la argumentación, se puedan reconocer los pasos que llevan a cabo las estudiantes al momento de construir su texto (en el caso de la argumentación escrita, de igual modo este tipo de estructuras se realizan en el campo del discurso oral como lo hemos representado en los dos primeros análisis y



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

como se verá posteriormente). De igual modo, esta organización nos permite reconocer que:

estructurando la argumentación de manera apropiada y asegurando que sea sólida en cada una de sus partes, resulta también decisivo presentar bien cada caso. Con este empeño, es usualmente mejor alternar formulaciones de argumentos y puntos de vista explícitos con otros implícitos. (Van Eemeren. (2006:153)

En este sentido, recurrimos al análisis de la estructura de la argumentación como una forma inicial para la formación de un argumento que logre consolidar una discusión crítica y que permita, dentro del aula, una formación más crítica de las estudiantes frente a las discusiones que pueden traer los diferentes conocimientos que se plantean al interior de la clase, sabiendo que los procesos argumentativos son de vital importancia en la formación de sujetos críticos que sean capaces de trascender y transformar su entorno y el desarrollo de su país.

De esta forma, la formación en argumentación se hace clave en la etapa de formación escolar porque permite que los estudiantes puedan acceder más ilustrados (con conocimientos previos) a la vida universitaria donde se desarrolla más frecuentemente el trabajo desde lo argumentativo.

CUARTA MUESTRA

(Debate tres)

Para la última muestra, se hace consecuente que el trabajo desde una configuración didáctica permita, entre otras cosas, continuar con el aprendizaje a través de un proceso que sea constantemente evaluado con el fin de determinar el avance que las estudiantes hayan tenido en la construcción de un concepto, no solo de la Literatura Colombiana como eje fundamental del plan de estudios, sino también de los procesos de argumentación que se han desarrollado a lo largo de las sesiones y las explicaciones y recomendaciones que han surgido frente a los debates anteriores. En este sentido, se



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

postula esta última muestra donde se pondrá el foco de atención en la capacidad que se ha adquirido para llevar a cabo una *discusión crítica*, teniendo en cuenta los parámetros que se han mencionado a lo largo de la metodología de trabajo (apertura, confrontación, argumentación y cierre).

Para esta última muestra, se divide el grupo de 36 estudiantes en dos subgrupos que, teniendo en cuenta las explicaciones sobre la importancia literaria de Gabriel García Márquez y su obra *El coronel no tiene quien le escriba*, realizan un debate donde se confrontan las diferentes opiniones que se constituyen en medio del diálogo que se realiza al interior de cada subgrupo con el fin de lograr una concertación que permita que cada grupo pueda sustentarse frente a las diferencias de opinión del grupo *antagonista*.

Apertura.

Grupo 1:

a. *“Desde nuestra perspectiva, la importancia de la obra de Gabriel García Márquez radica en que es de los pocos escritores que se toman el riesgo de hablar de temas que son prohibidos, como lo es, por ejemplo, la guerra en nuestro país. Esto es muy importante porque el autor presenta un tema que puede ser cuestionado en nuestro país.”*

Confrontación.

Grupo 2:

a. *“No es solo el hecho de que García Márquez hable de la guerra en Colombia, aunque esto es muy importante, pero creemos que la importancia de su obra radica también en el hecho de que sus novelas superaban lo que se puede conocer como verdadero, el autor iba más allá de esto hasta el punto de crear un nuevo estilo que se conoce como el realismo mágico donde las cosas van más allá de una narración realista”*

En esta primera etapa del análisis, podemos encontrar que se genera una diferencia de opinión respecto al primer argumento que da apertura a la discusión crítica, pues



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ambas partes presentan su punto de vista frente a la temática que se viene trabajando en la clase. En este punto, se puede analizar cómo el primer argumento, sustentado por dos argumentos subordinados, se presenta una forma aceptada por su antagonista (G2) que, si bien se opone en parte a dicho planteamiento, tampoco tiende a negarlo. Es decir, el argumento inicial, planteado por el G1, no se niega completamente a lo argumentado por el G2, sino que más bien se hace complementario, aunque exista cierta oposición. Este planteamiento se hace importante en el reconocimiento un grado de veracidad en el argumento inicial (G1 A) pues se da una aceptabilidad que permite, no solventar la disputa, sino abrir las puertas a una discusión.

Argumentación

Grupo 1:

b. *“Cuando nosotras decimos que Gabriel García Márquez fue un autor muy importante porque sus obras reflejaban la realidad colombiana, no estamos desconociendo que en su estilo de escritura existiera un trabajo que rompía con lo que se había trabajado antes en Colombia, solo estamos sustentando que este autor, desde su estilo particular, mostraba una realidad que no es ajena a nosotras como por ejemplo, en El coronel no tiene quien le escriba, el autor refleja esa realidad de las personas que esperan una pensión del gobierno y que muchas veces nunca le llega”*

Grupo 2:

b. *“Eso es verdad, pero vale aclarar que el estilo de escritura de “Gabo” le dio mucho más prestigio a nivel internacional, pues sus novelas condensaban un estilo que estaba entre lo real y lo ficticio; porque si bien sus historias hablan de la realidad social de nuestro país, también es importante resaltar que esto sucedía en lugares mágicos, permeados de una atmósfera inexistente”*

Grupo 1:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

c. *“Evidentemente es una atmósfera totalmente mágica y diferente, porque es literatura, García Márquez relataba la historia tal cual pasa, el escribe novelas que buscan generar ese tipo de cuestionamientos.”*

Grupo 2:

c. *“Estamos completamente de acuerdo en que la literatura busca, precisamente, contar algo a través de un hecho ficticio. Pero en García Márquez se marca una diferencia respecto a lo que se había escrito antes en Colombia, él rompe con las tradiciones de escritura de nuestro país, por algo es el premio Nobel.”*

Cierre:

Grupo 1:

d. *“Desde nuestra perspectiva, estamos de acuerdo en que la literatura colombiana tomó otro rumbo desde que García Márquez empezó a escribir, no solo por su estilo de escritura totalmente nuevo para lo que antes venían escribiendo, sino también por su gran capacidad para tocar temas relacionados con la cultura colombiana, eso marca la diferencia frente a muchos otros autores.”*

Retomando el análisis del anterior debate, es muy importante comenzar por indicar que, para este trabajo, las estudiantes tuvieron un acercamiento más riguroso al concepto de *discusión crítica*, esto con el fin de comprender los elementos que permiten desarrollar una discusión argumentativa que lleven a una consolidación del conocimiento, es decir, una estructura argumentativa que permita solventar una disputa de opiniones de una manera constructiva para ambas partes y que permita generar aprendizajes sobre el tema que se está trabajando. Es por esto, que este último esquema argumentativo de la muestra nos deja ver cómo las estudiantes buscan, más que generar una ruptura entre sus puntos de vista, generar puntos en común que les permita: por un lado, sostener sus



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

argumentos iniciales y de los cuales se sienten totalmente seguras y, por otro lado, encontrar en los argumentos de sus compañeras algunos elementos que les permitan sustentar de mejor forma lo que se está debatiendo.

En este orden de ideas, la muestra presentada nos deja ver cómo el uso recurrente de palabras como “*evidentemente*”, “*estamos de acuerdo*” y “*eso es verdad*”, presentan una forma de concordar en los argumentos que se vienen dando por parte del grupo *antagonista* dentro del debate, generando una relación de complementariedad del discurso, logrando así solventar la disputa que se viene generando entre las participantes. Esta última muestra permite reflejar una discusión que, desde una perspectiva pragmatialéctica, está bien estructurada y sustentada desde la utilización de argumentos que no rompen con los límites de un discurso que permita llegar a un acuerdo entre las partes en búsqueda de un fortalecimiento del conocimiento que se tiene acerca del tema en cuestión (en este caso, la literatura de colombiana y, específicamente, Gabriel García Márquez y su obra).

Es necesario mencionar que este análisis de la muestra se hace desde una perspectiva pragmatialéctica que permite, entre otras cosas, una *reconstrucción normativa* y una *revisión crítica* que admiten retomar, en el análisis, únicamente las partes del debate que se pueden categorizar dentro de lo que es conocido como una *discusión crítica*. Estos dos elementos de la pragmatialéctica son fundamentales para el análisis, pues es, a partir de ellos, que se puede generar una estructuración del discurso argumentativo. En palabras de Tuberquia (2008):

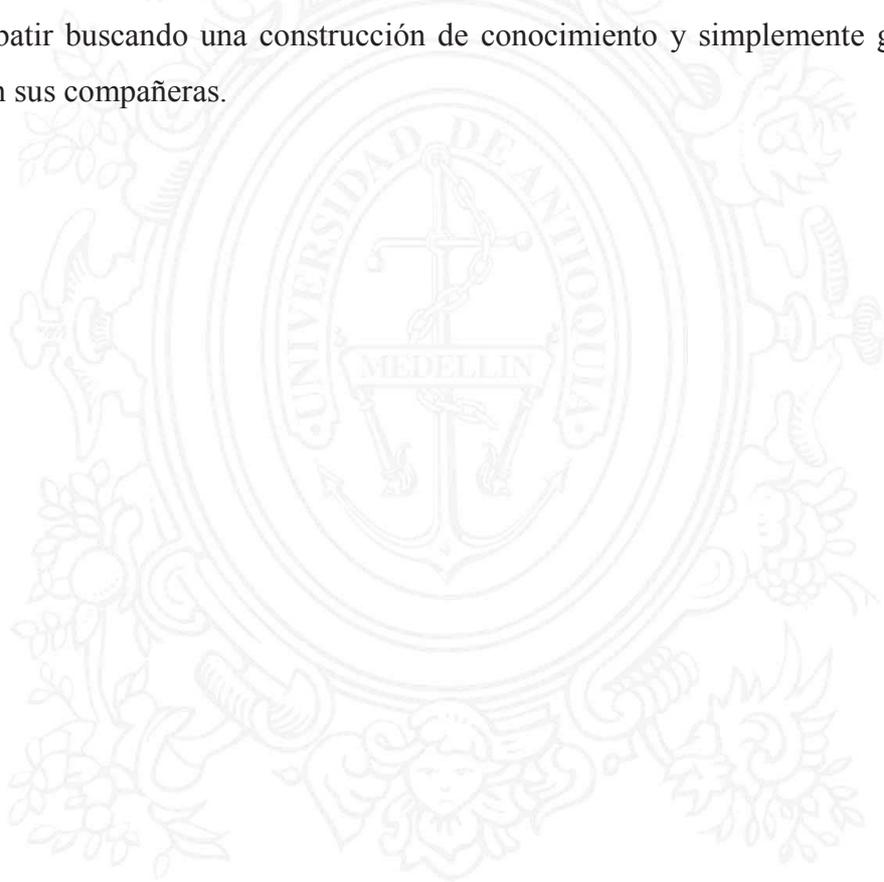
La reconstrucción normativa tiene como objetivo seleccionar la información que es relevante de acuerdo con el objetivo de la argumentación. Para ello se aplican cuatro transformaciones (la supresión, la adición, la sustitución y la permutación), que permiten procesar fácilmente la información obtenida del texto escrito. La revisión analítica sirve para utilizar la información extractada, con el fin de evidenciar los puntos de vista de cada una de las partes, los argumentos esgrimidos y la estructura argumental de cada parte. (p, 168)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

Estas aplicaciones pueden reconocerse como una de las fortalezas que tiene la argumentación pragmatialéctica, pues permiten que el análisis que se hace del discurso argumentativo de las estudiantes se enfoque únicamente en esas relaciones que se establecen entre los puntos de vista, los argumentos y la forma en que se realiza la argumentación, con el fin de poder comprender la forma en que ellas pueden debatir buscando una construcción de conocimiento y simplemente ganar una disputa con sus compañeras.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CONCLUSIONES Y RESULTADOS

En los análisis antes presentados, se puede reconocer como esta estructura argumentativa muestra un progreso en la forma en que las estudiantes empiezan a asumir sus roles dentro de una *discusión crítica*, pues inicialmente la muestra deja entrever una dificultad para reconocer los puntos que pueden generar acuerdos dentro del debate y, por el contrario, las estudiantes prefieren dar por terminadas sus intervenciones sin reconocer qué puntos pueden favorecer a ambas partes con el fin de solventar la disputa que se está generando.

Cabe aclarar que este estudio no presenta una generalización de los resultados, pues el trabajo realizado dentro del grupo Once Uno es solo un acercamiento a los procesos de argumentación que se dan al interior del aula de clase en el curso de Lengua Castellana y pretenden plantear una nueva perspectiva de enseñanza y aprendizaje que permite ir más allá del texto escrito y generar en las estudiantes un forma de pensamiento crítico en la que ellas también tengan participación activa en la construcción del conocimiento y no quedarse únicamente con lo que dice su maestro.

Frente al uso de la teoría pragmadialéctica como metodología de trabajo para la presente investigación, es importante mencionar que esta teoría permite estructurar los discursos argumentativos de una forma que puedan ser revisados y evaluados desde unos elementos que tienen como objeto saber cómo se argumentó y como fue el desarrollo de dicha argumentación, para así comprender de qué forma las estudiantes logran interpretar los puntos de vista de sus compañeras y saber cómo se solventan las disputas que se pueden generar en un debate. Frente a esto, nos permitimos reconocer que, como dice Tuberquia (2008):



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

La reconstrucción normativa y la revisión analítica son dos elementos cuya principal fortaleza es la de permitir procesar la información obtenida de un texto argumentativo de manera eficaz y ordenada. Por eso, deben tenerse en cuenta como dos herramientas fundamentales para el análisis de argumentaciones, tanto orales como escritas (p, 169)

Desde este punto de vista, podemos decir que la argumentación es un tema que, aunque se aborde poco en la escuela, puede ser una herramienta que permita la construcción de conocimiento y de pensamiento crítico al interior del aula, pues desde la multiplicidad de visiones que mundo que tienen las estudiantes se pueden generar nuevos aprendizajes que permitan que las estudiantes vayan más allá de esas teorías hegemónicas que han centralizado la educación.

Permitir la consolidación de la argumentación dentro del aula de clase en permitir que nuevas formas de pensamiento se generen, es formar sujetos críticos capaces de cuestionar las dinámicas sociales de su contexto y que, a partir de allí, puedan transformar la forma en que vemos y sentimos el mundo.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

BIBLIOGRAFÍA

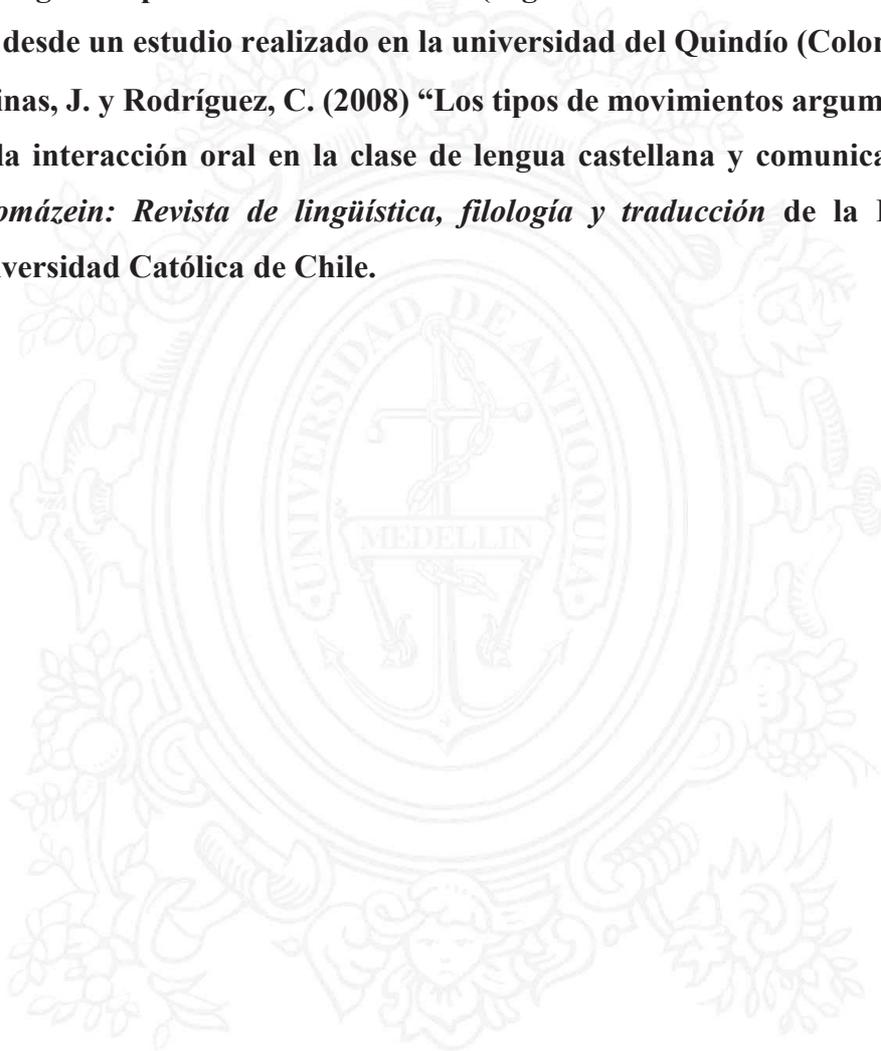
- Searle, John (2001) *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. España: Cátedra
- Eemeren. Frans H. van y GROOTENDORST, Rob. (2006) *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Eemeren, Frans H. van, (1994a) The study of argumentation as normative pragmatics. En: *Studies in pragma-dialectics*. Frans H. van Eemeren and Rob Grootendorst (eds.). Ámsterdam: Sic Sat: International Centre for the Study of Argumentation.
- Eemeren, Frans H. van, and GROOTENDORST, Rob (1994a) Rationale for a pragma-dialectical perspective. En: *Studies in pragma-dialectics*. Frans H. van Eemeren and Rob Grootendorst (eds.). Ámsterdam: Sic Sat: International Centre for the Study of Argumentation. (Traducción)
- Tuberquia, Jorge A. (2008), *Pragmadialéctica y argumentación escrita*. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Caballero, Esmeralda (2008), *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Nickerson, R. S. (1988). "On improving thinking through instruction", en E. Z. Rothkopf (Ed.): *Review of Research in Education* 15. Washington, DC, American Educational Research Association.
- Enis, Robert. (1993). "Critical Thinking Assessment" in *Theory into practice*, vol. 32, número 3. College of Education. The Ohio State University.
- López, Gabriela (2012). "Pensamiento crítico en el aula" en *Revista Docencia e Investigación*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- **Rodríguez, D. y Valencia, L. Oralidad en la educación superior. Algunos apuntes sobre la relación (argumentación oral - cortesía verbal) desde un estudio realizado en la universidad del Quindío (Colombia).**
- **Salinas, J. y Rodríguez, C. (2008) “Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación” en *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción* de la Pontificia Universidad Católica de Chile.**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3