



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA: BÚSQUEDAS, DISCUSIONES Y
SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO DE LA UNIÓN,
ANTIOQUIA**

**GENIX RAMÍREZ PÉREZ
JORGE ABEL POSADA ARIAS**

Asesora:

GLORIA MARÍA ZAPATA MARÍN

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN _ SEDE ORIENTE
LÍNEA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
MEDELLÍN, 2015**



AGRADECIMIENTOS

A nuestra asesora Gloria María Zapata por habernos mostrado con tanta precisión y sabiduría el camino que debíamos transitar para lograr el objetivo que nos trazamos en esta investigación.

A los docentes investigados porque fueron sus voces las que nos mostraron el sentido de La Argumentación en la escuela.

A los docentes Mauricio Múnera, Sandra Céspedes, Carlos Aristizábal, Leandro Garzón, Érica Areiza, y Diela Betancur, por haber compartido con nosotros sus conocimientos y experiencias, aquellos que nos clarificaron el sendero recorrido y en los que encontramos explicaciones y respuestas a muchos de nuestros interrogantes.

A nuestros compañeros de viaje, con quienes compartimos durante todo el camino ayudándonos a liberar nuestras angustias y los obstáculos encontrados.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



RESUMEN

Argumentación – concepciones – Naturalización - Prácticas de enseñanzas - sentidos.

La escuela es el espacio privilegiado donde se aprenden y fortalecen los discursos que permiten a nuestros estudiantes desenvolverse como ciudadanos críticos, reflexivos y propositivos.

Identificar las concepciones que los docentes de la educación media tienen sobre la argumentación; encontrar los sentidos que subyacen en las prácticas de los maestros, y verificar la forma cómo inciden estas prácticas en la apropiación que los estudiantes tienen de éste discurso, fueron los propósitos que orientaron nuestro recorrido y con los cuales logramos adentrarnos a las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en la Educación Media del municipio de La Unión, con relación a la Argumentación.

Encontramos que una de las razones que impide la implementación de una práctica sistemática e intencionada y el diseño de estrategias para la enseñanza de la argumentación que permitan al estudiante leer y comprender el mundo que le rodea, es la categoría que emergió en nuestros hallazgos y que denominamos “naturalización de la argumentación”.

Por eso nuestra pretensión en esta investigación no fue dar recetas a los docentes sobre cómo abordar este discurso con propiedad en el aula, sino en comprender el problema a profundidad para saber cómo orientarlo con mayor precisión en un porvenir.



ABSTRACT

Argumentation – concepts- naturalization - teaching practices - senses.

The school is the privilege space where speeches are learning and strengthen and allow our students to develop as critical, reflexive and proactive citizens.

Identification of the concepts that high school teachers have about argumentation, finding the sense underlying in the practices of the teachers and to verify the manner as those practices influence on the appropriation of this speech from the students were the purposes that guided our journey through the teaching practices that take place in schools of La Union town, related to argumentation.

We found that one of the reasons that does not allow the implementation of a systematic, deliberated practice and design of strategies for argumentation teaching that get to students a reading and understanding of the world around them, was the category that emerged from our findings and we called “Naturalization of the argumentation”

Inasmuch as our intention in this research was not to give recipes to teachers about how to address this speech properly at the class room, but also to understand the issue in a deeper way in order to know how to orient it more accurately in the future.



TABLA DE CONTENIDO

1. LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE	8
La mirada inicial de nuestra investigación	8
Hacia los rastros de la Argumentación	11
<i>Antecedentes teóricos</i>	11
<i>Antecedentes Legales</i>	16
<i>Antecedentes investigativos</i>	19
Inmersos en una preocupación	24
Un destino para la Argumentación	28
Los trazos y recorridos de nuestra investigación	29
<i>Enfoque de Investigación</i>	29
<i>Metodología</i>	30
<i>Estrategias de recolección de información</i>	32
2. COORDENADAS Y PROYECCIONES	36
La Argumentación con relación a la Escritura	36
La Argumentación con relación a la Oralidad	40
Prácticas de Enseñanza	42
3. RECONSTRUYENDO LA ARGUMENTACIÓN EN EL MAESTRO DE AULA	46
La voz del maestro enseñante de la Argumentación	46
Naturalización de la argumentación	60
4. NUESTROS ACERCAMIENTOS A LOS SENTIDOS DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA	65
ANEXOS	74

TABLA DE ILUSTRACIONES

<i>ILUSTRACIÓN 1: MAPA DE CATEGORÍAS ANTICIPATORIAS</i>	36
<i>ILUSTRACIÓN 2: UNA MIRADA INICIAL SOBRE LOS CONCEPTOS ARTICULADORES</i>	48



PRESENTACIÓN

La propuesta de investigación que nombramos *la argumentación en la escuela: búsquedas, discusiones y sentidos en la educación media del municipio de la unión*, es una propuesta que surge de la reflexión que nosotros como docentes en ejercicio hicimos sobre la forma cómo se configuran las prácticas de enseñanza en relación con la argumentación.

Pensamos en la argumentación, ya que es considerada un elemento esencial en la vida de las personas, (Pérez, 2000) teniendo en cuenta que todos los seres humanos estamos inmersos en discursos argumentativos en los diferentes ámbitos en los que nos desenvolvemos: nuestra vida académica, familiar, personal y social. Nos centramos en la Educación Media porque desde los referentes de calidad, es allí donde está puesto el énfasis sobre la enseñanza de este discurso.

Para poner a fluir nuestro interés sobre la enseñanza de argumentación en la Educación Media, nos trazamos como objetivo *comprender los sentidos de las prácticas de su enseñanza y la forma como esta se articula con las concepciones de los docentes*, objetivo que se centra principalmente en el actuar de ellos, pensando en que es en el docente donde encontramos los cimientos del abordaje de la argumentación en la escuela.

Para lograr el objetivo propuesto organizamos la investigación en cuatro capítulos. En el Primer capítulo esbozamos ampliamente el problema bajo la pregunta *¿cuáles son las concepciones sobre la enseñanza de la argumentación que han construido los docentes de la educación media del municipio de La Unión en sus prácticas de enseñanza?* Aquí, además de ampliar nuestra preocupación y justificarla desde diferentes puntos de vista, seguimos algunos rastros de la argumentación indagando elementos teóricos, investigativos y legales sobre este discurso. En este capítulo se explicitan también los destinos y los caminos trazados para lograrlos.



En el Segundo capítulo hicimos un entramado conceptual sobre las categorías anticipatorias que seleccionamos como coordenadas de la investigación, y que consideramos fueron el piso de nuestros hallazgos, porque fue sobre ellas que se hizo el análisis y la reflexión reflexión que nos permitió llegar a unas conclusiones con relación al objetivo trazado. Los conceptos seleccionados, *concepciones de argumentación alrededor de la escritura y la oralidad y prácticas de enseñanza* se definieron a partir de postulados teóricos que realimentamos y cotejamos con nuestros puntos de vista para elaborar una conceptualización propia.

En el Tercer capítulo hicimos la reconstrucción de la argumentación en el maestro de aula, esta reconstrucción es el resultado de los hallazgos del proceso de nuestra investigación. Allí se pone en consideración el análisis de la información obtenida luego de la aplicación de las estrategias propuestas en la construcción metodológica. En este capítulo condensamos las concepciones de los docentes sobre el discurso argumentativo y la forma como este se refleja en sus prácticas; construimos también, la categoría emergente de nuestra investigación la que nombramos *Naturalización de la argumentación*, que contiene la esencia de nuestros hallazgos y a su vez nos da la pauta para consolidar conclusiones que, creemos, servirán para encontrar nuevos caminos y formas de orientar la enseñanza de este discurso.

El Cuarto y último capítulo *nuestros acercamientos a los sentidos de la argumentación en la escuela*, es una reflexión a manera de conclusión que nosotros, más como docentes que como investigadores, hacemos sobre el sentido que se le da a la Argumentación en la Educación Media y las implicaciones que este sentido tiene para el estudiante, que pensamos, debe ser un sujeto crítico, político y con criterio para tomar decisiones en su vida. Esta reflexión brinda, además, algunas sugerencias sobre la forma como debe abordarse la argumentación en la escuela, y abre la posibilidad de seguir indagando sobre este discurso para consolidar prácticas de enseñanza, acordes con el tipo de sujeto que necesita la sociedad actual.

Estos cuatro capítulos no dibujarán un panorama único ni segregado de la argumentación, y mucho menos nos dan la última palabra en lo que a la argumentación en la Educación Media se refiere; por el contrario, muestran una visión de las implicaciones que puede tener la enseñanza de este discurso y de lo que nos queda por aprender y reflexionar al respecto.



1. LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

Una asignatura pendiente es una página inconclusa que ha quedado en el libro de la enseñanza de la argumentación; no porque exista una materia que deba llamarse Argumentación y como tal debe abordarse en la escuela; sino, porque no se le da prioridad en las prácticas de enseñanza, a pesar de ser el referente desde la política pública en la Educación Media.

La mirada inicial de nuestra investigación

Una mirada anuncia un camino; es la que al abrir los ojos nos muestra una realidad, no es ver, es mirar; implica valorar, poner en cuestión, abrir puertas para la comunicación y la indagación. En consonancia con lo anterior decidimos situarnos en un contexto familiar para nosotros, la escuela, y empezar a ampliar el horizonte que en ocasiones se torna reducido para tratar de abarcar no en una, sino en múltiples miradas, un fenómeno acerca del cual queremos tener claridades y develar las concepciones que los docentes tienen sobre la argumentación, comprender las dinámicas que plantean sus prácticas y poder avanzar en el reconocimiento de los sentidos que suponen estos hallazgos. Una mirada que es, principalmente, sobre nosotros mismos.

La presente investigación, la cual decidimos nombrar *La argumentación en la escuela: búsquedas, discusiones y sentidos, en la Educación Media del Municipio de La Unión*, asume como finalidad develar las concepciones que sobre argumentación tienen los docentes de este municipio y la forma como estas inciden en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, específicamente en el área de Lengua Castellana. Surge de la necesidad de encontrar caminos para orientar la enseñanza de la argumentación, dado que el énfasis puesto sobre este tema se ha enfocado en dinámicas diferentes. Entendemos la diversidad de dinámicas para la orientación del aprendizaje de la argumentación, como los enfoques y estrategias de enseñanza que el docente lleva a cabo en el aula y que tienen diferentes propósitos, algunos



enfocados a la interpretación o construcción de textos argumentativos, otros solo a la elaboración de discursos formales (concurso de oratoria, debates institucionales, exposiciones, entre otras) que cumplan con el fin de persuadir a interlocutores. Consideramos que estas dinámicas, en ocasiones, son desconocedoras de las realidades de los estudiantes lo que, al parecer, repercute en la falta de posturas críticas de ellos para la toma de decisiones o resolución de problemas y el posicionamiento de sus ideas en su reconocimiento como sujetos políticos y sociales.

Decidimos trabajar la argumentación en la escuela destacando la importancia que tiene su implementación desde el enfoque sociocultural, ya que este es “el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado” Martínez, (1999 P.17) y en vista de que el estudiante está permanentemente en contacto con los discursos argumentativos en su vida personal, familiar y social, es decir, decisiones de sus padres, publicidad, redes sociales, política, factores de riesgo (drogadicción, alcoholismo y delincuencia común), entre otros. Además, consideramos que gran parte de los dominios o conocimientos que los estudiantes tienen en relación con la argumentación se debe a la implementación de prácticas de enseñanza que se limitan a considerar este discurso desde la concepción planteada por la política pública (Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos curriculares) en la cual solo argumenta quien elabora una alocución formal con estructuras determinadas; allí el sujeto no puede ser crítico en la espontaneidad, si no que se somete a ciertas normas y estructuras que los discursos formales plantean.

Enmarcamos nuestra investigación en el área de Lengua Castellana de la Educación Media del municipio de La Unión en primera instancia, porque ese es nuestro campo de acción como docentes de aula. En segundo lugar, porque es en la Educación Media donde se pone el énfasis sobre la enseñanza de la argumentación, ya que en los Estándares de Competencias de Lenguaje (2006), referente utilizado por el docente en la educación colombiana, la argumentación se expone como uno de los objetivos prioritarios de este nivel, más que en los otros.



En tercer y último lugar, porque la mayoría de trabajos rastreados sobre argumentación hacen referencia a propuestas de intervención mas no a ejercicios de investigación que incluyan el trabajo con los grados del nivel investigado; desconocemos investigaciones que se preocupen por comprender los sentidos de la enseñanza de la argumentación en la escuela y la forma como influyen las concepciones de los docentes en dicha enseñanza.

Todas estas motivaciones que nos encaminaron hacia la pregunta por la argumentación tuvieron sus cimientos en cuestionamientos propios, aquellos que nos permitieron evaluar nuestras prácticas de enseñanza de Lengua Castellana para desentrañar formas, sentidos y saberes que como docentes estábamos reflejando en el aula con relación a la argumentación. Estas reflexiones acompañadas de ejercicios de autocrítica sobre nuestras formas de pensar y actuar, nos permitieron observar y analizar que nuestras prácticas sobre la argumentación se encontraban sujetas a ejercicios y talleres referenciados de los libros de textos, sin que mediaran las implicaciones que ello pudiera tener en los estudiantes de la institución en la cual ejercemos nuestra labor de docentes de la Educación Media.

Extendimos nuestro interés hacia los demás compañeros de Lengua Castellana e instituciones de La Unión ya que queremos tener una mirada integral de lo que ocurre con la argumentación en el Municipio, para conocer las prácticas que nuestros colegas ponen de manifiesto en sus aulas y con ello reconocer similitudes, diferencias, experiencias significativas y concepciones que giran en torno al tema en cuestión. Para lograr este objetivo, incluimos en la indagación, las tres Instituciones Educativas oficiales ajenas a la nuestra que existen en el municipio, tratando de dar cuenta del panorama general sobre la argumentación, el cual a su vez da cabida a diferentes contextos, ya que una está ubicada en el casco urbano, otra en la zona rural y otra en el corregimiento municipal, con la particularidad de que solo un docente atiende el área de Lengua Castellana en la Educación Media en cada una de estas instituciones.

Hacia los rastros de la Argumentación

Examinar las huellas para hallar certezas acerca de lo que se ha hecho sobre la argumentación; determinar qué se ha escrito, qué rutas se han explorado acerca de ella y qué de lo encontrado aporta a nuestra investigación, es lo que nos ha puesto tras los rastros que han dejado quienes han transitado por los senderos de este discurso como Perelman (1989), Toulmin (2003), Martínez (2007), entre otros.

Antecedentes teóricos

La reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la argumentación en la clase de Lengua castellana, es la apuesta de esta investigación. Esta nos permite percibir en las aulas, seres que interactúan, razonan, proponen, discuten, defienden, posicionan ideologías, - hacen prevalecer puntos de vista y unas formas de ser y de sentir- que, según nuestro criterio, están determinadas por una forma discursiva que mucho se utiliza, pero que poco se interioriza, esto es la argumentación.

Pensar en la argumentación como forma de enunciarse del sujeto, es pensar que la palabra tiene poder por cuanto permite el posicionamiento de concepciones que se pueden convertir en formas de vida. Esta percepción es la que hoy nos pone a indagar en las prácticas de enseñanza de la argumentación en la escuela, propiamente en las escuelas del municipio de La Unión; para conocer en primera medida cómo se ha orientado el aprendizaje de la argumentación, lo que nos hace pensar que no hay coincidencia con lo que realmente es enseñar a argumentar.

Para dar un vistazo a los desarrollos mencionados tendremos en cuenta referentes de corte teórico que amplían nuestro panorama sobre el tema y nos dan un aporte complementario. Es de anotar que aunque existe una vasta información sobre la argumentación, solo retomaremos teóricos que han dominado este campo como Perelman (1989), Toulmin (2003), entre otros.

Es este recorrido el que nos permitirá reconfigurar nuestra visión sobre la argumentación; rastros que dibujan un territorio que es necesario transitar porque en sus marcas está planteado lo que se ha hecho y lo que falta por hacer. Pasamos entonces a ampliar nuestra mirada sobre la argumentación desde algunos teóricos, quienes se han referido al tema con enfoques y percepciones diferentes.

Para comprender los significados que engloba la argumentación es importante aclarar que fue la Filosofía, en cabeza de Aristóteles (1990), quien generó la teoría clásica de la argumentación, aseveración hecha por Perelman (1989), quien en la actualidad es uno de los máximos representantes de dicha teoría y aunque sus estudios han tenido mayor aplicabilidad en el campo jurídico, es importante tener en cuenta conceptualizaciones que hoy se retoman en las ciencias humanas como que

toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y, por tanto, supone la existencia de un contacto intelectual, para que el contacto intelectual sea posible se requiere de la existencia de un lenguaje común y de una técnica que permita una adecuada comunicación. Perelman (p.47)

Las concepciones y definiciones aportadas por Perelman (1989) se han convertido en el punto de partida de nuestra investigación porque la adhesión a la que hace referencia, es la que más comúnmente ha circulado en los discursos educativos; esto incluye nuestros propios discursos, que de alguna manera han limitado la forma de actuar y pensar frente a ella.

Si bien es cierto que al argumentar estamos tratando de convencer a un interlocutor de que adopte una idea como suya o parte de su pensamiento, también lo es, que los medios -oral o escrito-, los argumentos y el lenguaje son parte fundamental de ello, por lo tanto, la atención no puede centrarse solo en el objetivo, porque este podría llegar a convertirse en una imposición. Convencer en este caso hace parte de un propósito al que se puede llegar de muchas formas y del que se puede escapar fácilmente cuando ese es el único fin.



Siguiendo la línea de la teoría de la argumentación referenciamos a Toulmin (2003) quien centra sus postulados en la solidez de los argumentos. Para él una tesis, conclusión o afirmación cobra fuerza cuando se encuentra “bien fundamentada y firmemente respaldada” (p.25) y agrega que esto es posible cuando se logra la resistencia a la crítica.

Toulmin (2003), a diferencia de Perelman (1989), piensa que la argumentación tiene diferentes propósitos, no centrados solo en la adhesión de un individuo o en la defensa formal de una afirmación categórica, sino en la simple comprobación de aseveraciones o la muestra de que una opinión es justa. Esta perspectiva amplía la visión de la argumentación, incluso desde la resolución de problemas, ya que plantea que para una situación que necesita solución, hay muchos tipos de propuestas que, inicialmente, son posibles, lo que se constituye en el estado inicial de un argumento, el cual se va afinando en la medida que se reduzcan las posibles soluciones.

Los postulados de Toulmin (2003) son muy relevantes en esta investigación, dado que trascienden el concepto de adhesión que tradicionalmente se maneja, aquí encontramos una nueva posibilidad para la argumentación y de gran aplicabilidad para la escuela, la cual es un espacio de concertación y toma de decisiones. El autor nos brinda un campo más amplio sobre el que se puede abordar la argumentación y mayor posibilidad para comprender las concepciones que tienen los docentes.

Otra de las apuestas que hace Toulmin (2003) es por la demostración de opiniones, explicando para ello que el sujeto al cual se le pide opinar sobre un asunto o situación, independiente de que su opinión sea positiva o negativa, se halla frente a un reto argumentativo que, incluso con estudios posteriores o simplemente con el pasar del tiempo, pueden variar y ser retomada como un argumento, al que él llama Justificadorio (p. 41).

Los postulados de Toulmin (2003) muestran una diferenciación entre los argumentos de comprobación inmediata y los previamente elaborados a partir de ciertas aseveraciones, para él los primeros, incluso, se pueden salir de este rango, por cuanto se formulan en situaciones



espontáneas, que están mediadas por manifestaciones verbales como poder o no poder hacer algo, estas expresiones se hacen efectivas en la acción –demostración. Para ilustrar esta diferenciación tomaremos como ejemplo, una aseveración común, como *no puedes comprar esa prenda porque debe valer mucha plata*, aseveración que se concluye en el momento inmediato en el que se pregunta por el precio; para el autor esto no puede catalogarse como un argumento pues se fundamentó en una suposición que no tuvo mayor trascendencia, diferente fuera si la persona no puede indagar por el precio, pues esto lo llevaría a una elaboración argumentativa, que en este caso tiene que ver con el tipo de tela, el tamaño, la marca e incluso el tipo de almacén.

En su libro *Los Usos de la Argumentación* Toulmin (2003) relaciona un sinnúmero de ejemplos cotidianos, en los que se perciben claramente ejercicios argumentativos que van desde aseveraciones que parecen verdades de Perogrullo hasta conclusiones probables o de probabilidad, sobre esta última, incluso, desarrolla una teoría.

Para continuar y en consonancia con la evolución de la teoría de la argumentación hacia una perspectiva dialógica, recurrimos a la propuesta de Van Eemeren F, y Grootendorst (2002) en donde el modelo argumentativo se descentraliza de la persuasión, para centrarse en la resolución de un conflicto que surge de la inconformidad o la discrepancia frente a un punto de vista. En otras palabras, del duelo entre diversos puntos de vista, pero no para que se imponga uno sobre el otro, sino para lograr acuerdos de aceptación, en especial, si se percibe dudas en uno de ellos. Desde la perspectiva discursiva de estos dos autores es posible discernir que la argumentación lucha por convencer un sujeto que puede, o no, estar físicamente.¹

¹ El dúo es considerado uno de los precursores de la Pragma–dialéctica, un método de análisis del discurso argumentativo que lo definen como “una actividad social cuyo fin es convencer a otros de la aceptabilidad de un punto de vista mediante la eliminación de dudas de otra gente” (Eemeren F, y Grootendorst 2002) este método procede a través de pasos o elementos como: la confrontación, la apertura, la argumentación y la conclusión, con los que se hace la apuesta por la resolución de una diferencia de opinión.



Para analizar y evaluar la argumentación, los autores desarrollan un modelo procedimental llamado “la discusión crítica” cuya función es la reconstrucción de todo lo implícito o explícito en los actos de habla, que se generan en un discurso argumentativo, para retomar aquellos que permitan solventar la diferencia de opinión.

Como podemos ver la teoría de Van Eemeren , y Grootendorst (2002) sobre la argumentación trasciende varios de los principios retóricos iniciados por Perelman (1989) en los que la adhesión de personas o ideas se centran, prioritariamente, en el poder que genera la palabra de quien se enuncia; mientras que Eemeren y Grootendorst, (2002) consideran que una adecuada evaluación argumentativa es aquella que está mediada tanto por los sujetos como por todos los demás elementos que en ella intervienen.

Estos dos autores nos han abierto aún más las posibilidades que tiene la argumentación, en especial en un contexto educativo, donde circulan infinidad de discursos y cuya prioridad se centra en aquellos que logren concertación, crítica, libertad de expresión y donde los docentes, que son los principales mediadores de estos discursos, se dan a la tarea de hacer que cobren vida.

Se han esbozado hasta el momento las tres perspectivas de argumentación que, según Martínez (2007), son las más conocidas, se habla de la perspectiva Retórica de Perelman (1989), Analítica de Toulmin (2003) y Dialéctica de Eemeren y Grootendorst (2002); perspectivas con las que hace una propuesta integradora en una dinámica enunciativa del discurso donde, según ella, está inscrita la argumentación y en la que los sujetos, considerados aquí discursivos, se reflejan y posicionan con las diversas formas que toma este discurso. Esta propuesta integradora dirige gran parte de los recorridos de nuestra investigación por cuanto brindan la mirada holística del discurso argumentativo que queremos resaltar, mediada precisamente por una dimensión dialógica del discurso.

Valoramos y enmarcamos nuestra investigación en la propuesta de Martínez (2007) haciendo especial énfasis en un aspecto fundamental que ella referencia sobre dimensión dialógica del discurso, esto es, *la incondicionalidad de la intersubjetividad*, la cual entendemos como la toma en cuenta de los sujetos discursivos que participan en la argumentación en relación con un enunciado o contenido a quien la autora nombra como un tercero o voz ajena, entre los que se



construyen aproximaciones o distanciamientos. Consideramos prioritario ese aspecto por cuanto lo *enunciado o tercero*, se va moldeando y tomando un sentido propio, comprensivo, en la medida que los sujetos que estén implicados en una conversación discutan sobre él. La voz ajena es quien va a dictaminar la argumentación, porque es sobre quien se construye una imagen.

La propuesta integrativa de Martínez (2007) pretende poner en concordancia las tres perspectivas de la argumentación (analítica, retórica y dialéctica) en torno a un mismo fin: lograr una evaluación crítica del discurso argumentativo que está determinado por los sujetos discursivos, que gira en torno a diferentes finalidades, en este caso puede ser la de adhesión, provocación de cambios o acuerdos, resolución de una diferencia de opinión o justificación de una aseveración.

El trabajo de la autora instauró en nosotros una mirada global y evolutiva en la perspectiva de la argumentación para lograr una complementariedad de enfoques. No se trata de pensar en ellos desde un orden jerárquico, sino desde los elementos que cada uno puede aportar en el camino hacia una evaluación crítica de la argumentación, con la comprensión de una visión integradora entre ellos. Así, es posible entender la argumentación desde todos los espacios, salida desde la lógica formal para inscribirse en la orientación social, en donde predominan prácticas sociales humanas y usos del lenguaje.

Antecedentes Legales

Si analizamos los planteamientos anteriormente esbozados sobre argumentación podríamos afirmar que la política pública sobre el área de Lengua Castellana en Colombia, los tiene en cuenta desde la Ley General de Educación (2006), cuando lo plantea en el numeral 9 de los fines de la educación en el artículo 5°

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico, y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural, y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de



alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

(p.18)

Y dentro de las metas de formación en lenguaje en educación básica y media (Estándares básicos en Lenguaje (2006), la educación de individuos para que ejerzan una ciudadanía responsable y desarrollen su capacidad para emplear el lenguaje como una posibilidad de expresar sus opiniones, posturas y argumentos; capaces de analizar la realidad, de comprenderla e interpretarla (p.23); esto, nosotros como investigadores, lo traducimos en el interés de la escuela por formar sujetos empoderados de sus ideas y capaces de persuadir a sus interlocutores, es decir, sujetos que argumenten fortaleciendo las bases de la formación ciudadana como la convivencia y el respeto.

Nos hallamos aquí frente a uno de los propósitos de la argumentación que ha repercutido notablemente en el contexto escolar, en especial, cuando analizamos los discursos que sobre argumentación circulan, como el del publicista, el político, el abogado o el filósofo, discursos que comparten la intención de persuadir o convencer al otro a través de diferentes formas y medios; es justo en este análisis en el que queremos enfatizar para determinar que la escuela pone barreras a la argumentación, al considerar que solo argumenta aquel que está en capacidad de generar un discurso formal para adherir opiniones, y no que, quien analiza los discursos también puede argumentar desde la misma naturalidad con que da una opinión sustentada sobre ellos.

Lo anteriormente enunciado se evidencia en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006 p.40) donde la argumentación está planteada en el factor de organización referido a la producción textual, estableciendo como finalidad, que el estudiante produzca textos argumentativos que evidencian su conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos. Esta finalidad es para nosotros una segmentación de la argumentación porque, aunque se mencionan los textos orales y escritos, esto no significa que a través de su producción se logre un sujeto crítico y empoderado de la palabra que persuade y posiciona ideologías. Esto valida la idea de argumentar desde una secuencia preconcebida, basada en la elaboración de planes textuales, definición de temáticas, procesos de autocontrol y corrección lingüística, entre otras.

Precisamente por estos planteamientos tomamos los estándares como referente importante en nuestra investigación, porque consideramos que es desde allí donde nos hemos enunciado los docentes en los últimos años y aunque no es nuestra pretensión determinar si adoptar o no estas posturas es conveniente para la educación que queremos en nuestro municipio, si lo es, comprender cómo se reflejan estos discursos en la prácticas de enseñanza de los docentes y si la fidelidad con que se llevan a la práctica corresponde con las concepciones que como docentes críticos debemos adoptar en una aula de clase.

Es importante destacar que, en los Lineamientos curriculares (1998) también se tiene en cuenta la argumentación desde uno de los *ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares*, específicamente el referido a los procesos de interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, donde se plantea como prioridad “el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula”, agregando que “es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos y la elaboración de un discurso consistente por parte de estudiantes y docentes” (p.89).

Hasta aquí es importante destacar que en lo que respecta a la política educativa oficial se ha esbozado lo concerniente a la argumentación de forma explícita. Subyace, entonces, la idea de que en los diferentes ámbitos educativos se tiene en cuenta el concepto de argumentación, y lo que nos corresponde, como investigadores, es hacer un análisis de las razones por la cuales consideramos que la argumentación es *la asignatura pendiente de la escuela*.

En concordancia con lo anterior, consideramos que el hecho de mencionar la argumentación como un “deber” en las aulas, no significa que haya una adecuada orientación de los procesos que corresponden a ella. En este sentido, debería primar la claridad sobre el concepto que de argumentación se tiene, la pertinencia de esos modos de asumirla y la manera como se articula con las prácticas de enseñanza, que en nuestro contexto se hacen cada vez más necesarias; además, los elementos de los que se vale el docente para enseñarla y las razones que tienen para asumirla de determinada forma.



Así, encontramos que, de acuerdo con la política pública (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje 2006) y nuestras percepciones sobre las prácticas argumentativas, el objetivo principal en las aulas es encaminar a los estudiantes a logros específicos, entre ellos: que adquieran una competencia argumentativa; que identifiquen la superestructura de un texto argumentativo; que sean capaces de discriminar argumentos y contraargumentos de una emisión televisiva, texto periodístico o artículo de opinión, entre otros.

Los logros mencionados, a pesar de involucrar en su desarrollo procesos mentales como la interpretación, el análisis y la comprensión, no garantizan un ejercicio concreto de argumentación. Probablemente haya aquí un aislamiento parcial de su concepto, el cual entendemos siguiendo la línea de Martínez (2007) como un ejercicio dialógico que tiene como propósito generar una adhesión en el interlocutor y consensuar o justificar una idea o postura, denominada *tesis*, y que, además de valerse de múltiples razones para lograr su fin, se reflejan en diferentes manifestaciones del lenguaje, como una enunciación oral o escrita, un gesto, imagen, entre otros.

En este sentido, la argumentación consiste en la elaboración de proposiciones para disuadir o convencer a otros de acogerse a ciertas posiciones. Su finalidad es producir, acrecentar la adhesión a la tesis que se presenta para ser aceptada y buscar acuerdos teniendo en cuenta los puntos de vista y argumentos presentados por los sujetos involucrados en dicha argumentación. Está destinada a explicar, influir, justificar o cambiar ideas a partir de un procedimiento, coherentemente estructurado, que le da fuerza a la postura que se asume en la tesis.

Antecedentes investigativos

Con relación a los rastros encontrados acerca de la forma como ha sido abordada la argumentación en la escuela, encontramos artículos y tesis donde se privilegian las propuestas de intervención en aras de buscar y encontrar cambios significativos en los procesos de comprensión y de producción de textos argumentativos, artículos que corresponden a diferentes grados de la Educación Básica y que tienen diferentes enfoques teóricos. Al respecto resaltamos algunos que nos llamaron especialmente atención, en primer lugar, porque estaban dirigidos



específicamente a la Educación Media y en segundo lugar, porque se fundamentan en teorías discursivas del Lenguaje, en las que su uso no se ciñe a la simple transmisión de mensajes debidamente organizados, sino a la interacción -que a través del lenguaje- hace el sujeto con su pensamiento, sentimientos y realidad, un fundamento, que creemos, trasciende también el concepto mismo de la Argumentación.

Una de las propuestas rastreada corresponde a la implementación de un software llamado *DIGALO*, propuesta implementada en Ibagué, de la cual conocimos la ponencia del trabajo que coordinan María Cristina Navarrete Montaña, titular del área de Educación Artística y Martha Alexandra González Castañeda, titular del área de Filosofía Escuela Normal Superior de Ubaté (2013), donde nos presentan la metodología utilizada y los productos que los estudiantes construyeron a partir de una pregunta.

Esta metodología permite la construcción de mapas argumentativos en línea a partir de figuras geométricas o “formas ontológicas”, las cuales representan una “ontología argumentativa” dentro de la cual se escriben argumentos (rectángulos); explicaciones (óvalos); informaciones acerca del tema (paralelogramos); comentarios (pentágono rectangular irregular); opiniones (cuadrado), que se articulan a partir de una pregunta, tesis o problema que se quiera debatir, (Polígono irregular). Esta propuesta de intervención pone el énfasis en los esquemas gráficos y en el uso de las TIC como una excelente herramienta para la organización de ideas y para retener información; en este caso, para visualizar la superestructura del texto argumentativo.

Otro de los trabajos rastreados corresponde a la tesis de maestría de un estudiante de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, Diego Alejandro Guerrero (2011), llamado *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*, encontramos que para alcanzar el objetivo, el investigador enmarca su propuesta dentro de una investigación descriptiva en tanto caracterización de una relación entre los textos argumentativos y la metacognición.



Este trabajo de intervención, presenta una estrategia específica, en este caso una secuencia didáctica, para mejorar o trabajar sobre una deficiencia del área de lenguaje como lo es la construcción de textos argumentativos.

Para ello propuso como procedimiento el diseño, aplicación y evaluación de una secuencia didáctica, partiendo de la premisa de que esta es una sucesión ordenada de actividades relacionadas entre sí, que pretende fortalecer unas habilidades a través de acciones específicas; en este sentido va en concordancia con la definición de *escritura como construcción*, lograda solo después del ejercicio permanente de la misma, escribir y reescribir. Durante la aplicación de la secuencia se propuso la construcción de varios textos haciendo un ejercicio de metacognición: planeación, autorregulación. Los estudiantes debían planificar la forma como harían sus escritos, hacer mapas mentales, lluvia de ideas, y por supuesto varios “borradores” antes de la consecución del texto final; en ocasiones los temas fueron sugeridos por el maestro y en otras abordaron temas de elección de los estudiantes.

En *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos* Camargo (2012) nos presenta una serie de propuestas metodológicas inspiradas en enfoques que permiten cambios significativos en los procesos de comprensión y de producción de los textos argumentativos, según las exigencias de los Estándares y Lineamientos curriculares. El propósito de esta investigación es fortalecer los procesos colectivos de discusión, desde los cuales se incuben proyectos de intervención que impacten finalmente las aulas de clase.

En la tesis de maestría *Enseñanza para la argumentación científica. Una propuesta didáctica dirigida a profesores del programa de Biología de la Universidad del Quindío*, Zambrano (2015), se plantea explícitamente como objeto central de la investigación proponer un conjunto de estrategias concernientes a la enseñanza de la producción de textos argumentativos escritos y favorecer los procesos de composición escrita de los profesores de dicho campo disciplinar y sus ejercicios de enseñanza.

Como antecedentes internacionales destacamos dos textos uno de Camps (1995) y otro de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002), ya que fueron construidos por autoras que se han



preocupado, en el trayecto de su vida académica, por investigar sobre la enseñanza del lenguaje, haciendo alusión siempre a la importancia de abordar desde dicha enseñanza, el discurso de la argumentación. En este punto aclaramos que también existen muchas investigaciones sobre argumentación en la escuela pero que pocas se han detenido como lo han hecho las autoras en mención a caracterizar las prácticas argumentativas y a describir la forma como los maestros enseñan la argumentación desde la interacción misma con la realidad.

Inicialmente abordamos el texto de Camps (1995), *Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita*; el propósito es ahondar en la diferencia entre la argumentación oral y escrita dando un lugar especial a esta última desde el posicionamiento de los contraargumentos. Por ello, *argumentación*, *contraargumento*, y *texto escrito* son las palabras claves del artículo.

La autora habla de la importancia de enseñar a construir textos argumentativos, partiendo de la enseñanza de la tesis, haciendo énfasis en que si no se conoce a profundidad la posición de un autor frente a un tema o situación, es posible desviar la atención del lector; esto es lo que probablemente podría pasar con el ejercicio de argumentación y contraargumentación, terminar formándose una idea de contradicción o indecisión, en el que surjan comentarios como que el autor en una parte está de acuerdo y en otra no. He aquí la importancia de un ejercicio riguroso de análisis en el que se perciba que la referencia a unas posiciones contradictorias, son recursos de los que se vale el autor para ratificar su propia tesis.

Posteriormente abordamos el texto *La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos*, realizada por Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2002), investigadoras argentinas, quienes a partir de otras investigaciones realizadas, decidieron analizar en qué aspectos incide una enseñanza adecuada sobre la comprensión de los alumnos de fenómenos enunciativos en textos argumentativos y de los recursos polifónicos en ellos implicados, para establecer cuáles presentan mayor dificultad para los alumnos más hábiles y para los menos hábiles.



Esta investigación plantea aspectos en los cuales se han centrado nuestras prácticas de enseñanza: el desarrollo de habilidades del pensamiento. En este sentido, el énfasis recae en el análisis de las habilidades psicolingüísticas implicadas en el proceso comprensivo, así como la capacidad para discriminar hechos de interpretaciones y para contrastarlos; plantea también que la enseñanza de la argumentación debe realizarse en adolescentes y adultos debido a que la exigencia cognitiva que esta demanda solo se adquiere en estas edades.

Otras de las propuestas de intervención analizadas fueron: *Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias*, de Sardà, A. y Sanmartí, N. (2000), en la que las autoras, luego de comprobar las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de enunciar y ordenar las ideas cuando escriben un texto argumentativo con el rigor, precisión y coherencia que este amerita, proponen un modelo para analizar los problemas que un grupo de estudiantes tienen al respecto con el fin de diseñar estrategias didácticas que los ayuden a afrontar el reto de escribir textos argumentativos en las clases de ciencias. Dichas estrategias se apoyan en la perspectiva de Toulmin (2003), quien aporta una visión de la argumentación desde la formalidad y la lógica y Van Dijk (1989) en el marco de la lingüística textual.

Desde lo planteado en este rastreo, optamos por profundizar sobre la enseñanza de la argumentación y los espacios donde ocurren las prácticas de enseñanza; comprender lo planteado en el objetivo de nuestra investigación y reconocer la esencia del problema en el terreno en el que nos movemos como investigadores.



Inmersos en una preocupación

Estar inmersos en una preocupación como la que hoy nos convoca, es hacer consciencia de que la argumentación, dentro de nuestras prácticas de enseñanza, riñe con las prácticas socioculturales con las que se ven confrontados nuestros estudiantes todos los días, y de ahí la necesaria reflexión acerca de esta problemática.

Para dar una mirada a esta preocupación, partimos de la concepción de que la argumentación es, entre otras cosas, la búsqueda de adhesión, provocación de cambios o acuerdos, resolución de una diferencia de opinión, o justificación de una aseveración, para lo cual el enunciador se vale de diferentes manifestaciones del lenguaje como explicaciones, comparaciones, ejemplos y, en general, todos aquellos recursos lingüísticos a los que se puede recurrir para convencer a otro de que lo expresado es de gran validez, todo ello visto desde una mirada dialógica del discurso (Martínez, 2007).

Sumergirnos en este asunto implicaba confrontar nuestras prácticas con las de los docentes de otras instituciones: qué pensaban sobre la argumentación, cómo intervenían el tema, de qué estrategias se valían y cuáles eran los resultados obtenidos en dichas intervenciones, o sea, de sus prácticas, desde adentro.

Nos situamos así en el municipio de La Unión –lugar donde se concentra la investigación–, porque es el sitio donde somos docentes y participamos en los procesos de enseñanza del lenguaje. Empezamos por hacernos un esbozo de las diferentes situaciones que se perciben en el municipio, en lo que a la argumentación se refiere, inicialmente con percepciones particulares generadas por discusiones planteadas en Mesa de Lenguaje² en los años 2011 - 2012 y, posteriormente, en reflexiones sobre nuestras propias prácticas docentes, las que dieron asidero a las primeras inquietudes con relación al tema. De esas, destacamos las siguientes:

² Grupo de estudio de maestros de Lengua Castellana del municipio de La Unión, conformado en el año 2011 con el fin de dar solución a problemáticas propias del área y de buscar estrategias metodológicas para orientarla.



La argumentación se trabaja generalmente en los grados de Educación Media, porque es considerada por los docentes un discurso de gran rigurosidad; rigurosidad que, según ellos, solo se puede lograr en estos grados.

- Los principales objetivos en el abordaje de la argumentación se centran en lograr que los estudiantes interpreten textos argumentativos creados por otros autores, -logro por el que se indaga en las pruebas estandarizadas-; que participen en concursos de oratoria o ensayo; que seleccionen de un texto elementos de la argumentación como la tesis, argumentos y conclusión.
- En muchas ocasiones los docentes que orientan el área de Lengua Castellana no poseen formación académica para ello, lo que los limita a profundizar sobre el tema.
- Los docentes se ciñen a lo que aparece consignado en los Referentes de Calidad (Estándares Básicos de Competencias (2006) y Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998)), sobre argumentación, lo que deriva en unas prácticas de enseñanza que privilegian la producción e interpretación textual.

Los libros de textos son determinantes en la orientación de las prácticas de argumentación en las aulas, ya que, generalmente, son los primeros recursos a los que se dirigen los docentes para planear sus clases.

Basándonos en lo observado desde nuestras prácticas de enseñanza, creemos que las anteriores percepciones han incidido, directa o indirectamente, en muchas de las actuaciones que los estudiantes llevan a cabo y que se relacionan propiamente con la argumentación, tales como: el escaso interés y la dificultad que manifiestan al enfrentarse a este discurso, - bien sea al hablar, leer o escribir.

Esta situación repercute no solo en la falta de un sustento teórico y contextual para explicar las ideas, también en la escasez de proposiciones frente a la solución de situaciones problema; el poco interés por participar en la discusión de temas que manifiestan de su agrado; la adhesión a



tesis, que incluso, van en contra de sus propias ideas y la calidad de las expresiones orales o escritas las que obedecen a opiniones personales o charlas de pasillo. Con dificultad se escucha a uno de ellos sustentar sus ideas en estudios, lecturas o postulados de personas especializadas; no se percibe al sujeto empoderado de la palabra que critica, propone, interpreta, crea.

Consideramos que una de las razones de la falta de posturas críticas ante diversas situaciones de la vida, de los estudiantes del Municipio de La Unión, es heredada de las concepciones que los docentes tenemos sobre la argumentación, que se refleja también en las prácticas de enseñanza. A ello se suman las condiciones del aula, que en lugar de privilegiar la *movilización conceptual*³, hace prevalecer la preocupación por los contenidos como base para la planeación docente, ligado a unos tiempos de trabajo donde el afán por agotarlos no da espacio para su profundización.

De otro lado la prevalencia de los discursos narrativos y expositivos en las aulas, percibida en los estudiantes cuando al proponerles la construcción de un texto libre, siempre recurren a un cuento, anécdota, mito, entre otros, son un impedimento más para el abordaje de la argumentación.

Asimismo, las concepciones tradicionales que reinan entre los diferentes actores educativos, esto es, el lenguaje como conjunto de reglas gramaticales y no orientado hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar, como se explicita en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (Ministerios de Educación, 1998), se constituyen en un impedimento más para la enseñanza de este discurso. Por concepciones como estas, la argumentación pasa a un segundo plano, más aún, cuando – basándonos en los diálogos entre pares- los docentes en muchas ocasiones se abstienen de

³ Entendemos la movilización conceptual como el momento en el que se genera en el estudiante una inestabilidad en su pensamiento, causada por los preconceptos y la información que recibe y que lo obliga a ejecutar un análisis crítico para la construcción del nuevo conocimiento.



abordarla, pensando en la profundidad de sus enunciados y en lo complejo que puede resultar su enseñanza, un elemento que muchos de ellos ni siquiera dominan.

Otro aspecto tiene que ver con los sentidos con que se aborda la argumentación en la escuela, escuela, que al igual que los demás aprendizajes, deben ir directamente ligados a los sentidos propios de la educación. Delors (1996:17) los resumen en: *aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. El autor es enfático en afirmar que en su comprensión están las claves para responder, desde la educación, a la conciencia crítica que la escuela debe ayudar a desarrollar en los estudiantes para interactuar en el contexto sociocultural y desenvolverse asertivamente en él.

Nos cuestionamos por los sentidos porque, primero, consideramos que desde la escuela estos se han ceñido a un condicionamiento curricular establecido por un programa, que se basa en los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento y que, en ocasiones, desconoce la voz del sujeto, en este caso estudiante, como la razón de ser de la educación. En segundo lugar, porque gran parte de la construcción del sentido se anida en el papel y en la relación pedagógica que establece el maestro con los estudiantes, al respecto Delors. (1996) afirma:

los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de actitudes- positivas o negativas- ante el estudio. Deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, estimular el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la educación formal y la educación permanente. (p.162)

Los anteriores aspectos nos llevan a reflexionar sobre los diferentes procesos que se abordan desde la enseñanza en torno a la argumentación, los cuales nos generan inquietudes tales como: ¿Cómo está leyendo la escuela los discursos argumentativos que emergen de ella? ¿Se está evaluando la argumentación solo desde los análisis textuales y pruebas externas? ⁴ ¿Se están vinculando las prácticas cotidianas de lenguaje como un referente a partir del cual se pueden generar argumentos? ¿Cómo se están implicando los docentes en las dinámicas de dichas

⁴ Desde el análisis del discurso, cuando el estudiante identifica en un texto elementos propios de la argumentación como tesis, argumentos y conclusión; desde el análisis de pruebas externas si se cree que el estudiante argumenta porque obtiene resultados satisfactorios en lo que el ICFES llama competencia argumentativa.



prácticas? ¿Con qué intencionalidad se aborda la argumentación en la escuela? ¿Qué estrategias se están llevando a cabo para la enseñanza de la argumentación?

Estos interrogantes, hallados durante nuestra inmersión, y producto también de la articulación con nuestra experiencia, convergen en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza de la argumentación que han construido los docentes de la educación media del municipio de La Unión en sus prácticas de enseñanza?

Un destino para la Argumentación

Hallar el lugar que la argumentación merece implica tener derroteros claros para que deje de ser la “asignatura pendiente” en la educación media en el municipio de La Unión. Buscando un destino y el punto de llegada, determinamos que el objetivo general de nuestra investigación radica en:

Comprender los sentidos de las prácticas de enseñanza sobre la argumentación y la forma como esta se articula con las concepciones de los maestros de Lengua Castellana de la Educación Media del municipio de La Unión, para buscar nuevos caminos y formas de orientarla.

Alcanzar este objetivo no es posible si no logramos articular unas metas específicas que, finalmente, permitirán encontrar el sitio que la argumentación ha tenido en las prácticas de enseñanza; por ello queremos:

- Develar las concepciones de argumentación que tienen los maestros.
- Reconocer las prácticas de enseñanza que sobre la argumentación se desarrollan en la escuela.
- Desentrañar los sentidos que emergen de las prácticas de enseñanza sobre argumentación.



Sentidos, prácticas y concepciones para prefigurar un destino, que de consolidarse, dejará de ser esa “asignatura pendiente” en nuestra municipalidad, porque nos va a permitir convertir la la argumentación en un tema de discusión y reflexión entre los docentes implicados en ella, apropiarnos de lo que pasa con ella y profundizarla con estudios que nos ayuden a encontrar los caminos idóneos para su orientación.

Los trazos y recorridos de nuestra investigación

Delinear un trazo, comenzar un trazo, es la más clara intención de determinar un recorrido, esbozar su diseño y establecer sus límites para que la búsqueda emprendida tome forma. En la medida que la senda se aclara y se completa la hoja de ruta, a la vez, se justifica el sentido de los propósitos de la exploración. La elección de este trazado representa, por lo tanto, el mapa que muestra el trayecto en el que derivaron nuestras indagaciones.

Enfoque de Investigación

El paradigma cualitativo fue la base sobre el cual decidimos dibujar la ruta metodológica de nuestra investigación, ya que este posibilita tanto la interacción con los actores portadores de la información, como el análisis de situaciones, recursos, contextos y en general todo elemento que sirve de insumo para el desarrollo de la investigación. A través del paradigma cualitativo se tienen en cuenta las subjetividades tanto de los investigadores como de los docentes implicados en la investigación.

Se trata entonces de investigar sobre un grupo social escolar con características susceptibles de ser interpretadas de acuerdo con las diferentes formas de actuar, en este caso de los procesos y acciones que giran en torno al discurso argumentativo. Frente a ello Filstein (1986) aclara que la investigación cualitativa está vinculada al estudio de la sociedad no para revelar hipótesis explicativas de validez universal; sino para interpretar el mundo social según sus propios agentes.



El enfoque cualitativo de la investigación permite indagar por una realidad circundante que devela, modos de ser, de pensar, de sentir y de percibir de los participantes, quienes serán facilitadores conscientes de los procesos que en ella se desarrollan.

Siendo así, la investigación cualitativa facilita hallazgos concretos frente al problema planteado gracias a los aspectos que según Taylor y Bodgan (1992) retomado por Sandoval (2002) la caracterizan, como son: que es inductiva, holística, interactiva y reflexiva, naturalista, abierta, humanista, rigurosa y sin imposición de visiones previas, características que muestran una amplia perspectiva frente a un problema que involucra las personas con sus conocimientos y vivencias; es esta entonces, una investigación cuyo objetivo es la comprensión de la realidad a partir del conocimiento y análisis de información sobre un fenómeno y lo que sucede con él, en los sujetos investigados.

Metodología

Para dar vida al paradigma cualitativo de esta investigación, nos centramos en el método Estudio de caso, tomando como base la premisa de que esta metodología permite un acercamiento minucioso a la información que surge de unos casos particulares como muestra y reflejo de muchos otros con características similares.

Retomamos así, algunas de las características propias de esta metodología, las cuales, explica Sandín (2003) retomando a Pérez Serrano (1994) y Merriam (1990), se aplican a nuestra investigación: es *particularista* porque hay interés sobre un fenómeno particular, en nuestro caso, la argumentación en la escuela; es *descriptiva* porque en ella se representa información rica y detallada del fenómeno estudiado; es *heurística* porque posibilita la comprensión del fenómeno estudiado y devela nuevos significados permitiendo la identificación de nuevas categorías o conceptos o la corroboración de otros preestablecidos; es *inductiva* porque nos permite encontrar nuevas relaciones que surgen del examen de los datos en el contexto de la investigación.



Con ello, tratamos de obviar un conjunto de presuposiciones que, en otras ocasiones, ya han sido observadas para dar paso a conclusiones específicas que se puedan extraer de los casos, casos, tal y como lo indica Stake (1994) retomado por Galeano (2007:68) “un caso no puede representar el mundo, pero si, un mundo en el cual muchos se sienten reflejados”.

El estudio de caso, es entendido en esta investigación como el método apropiado para comprender y dar claridad sobre el tema que se indaga, ya que en él se recolecta, analiza y estructura la información de una forma más detallada, en la cual, no solo se tiene en cuenta al sujeto estudiado, sino todas las características, factores y situaciones que lo rodean. A ello se suma que la validez del estudio de caso depende de su realidad y autenticidad y de la representación de la situación analizada; es decir, no hay que esperar resultados emergentes de otros elementos que rodeen el caso; cada dato e información recolectada puede convertirse en insumo para una nueva conclusión.

Pensando una vez más en ampliar la perspectiva del problema, se implementa un estudio colectivo de casos, (Sandín, 2003) y con ello se centra nuestra atención, no en un caso específico, sino en un conjunto de casos que aunque se estudian por separado, nos ayudan a determinar puntos comunes y formas diferentes de percibir el problema.

En nuestra investigación, el estudio colectivo de caso está integrado por tres casos a los que llamamos Docente 1, Docente 2 y Docente 3; cada uno de ellos, con formación en diversas áreas del conocimiento, pero que orientan el área de Lenguaje en los grados 10 y 11° de la Educación Media de las tres de las Instituciones Educativas oficiales diferentes a la nuestra, que existen en el municipio de La Unión, uno del casco urbano, uno de la zona rural y otro del corregimiento del municipio.

Utilizamos como criterio de selección todas las instituciones existentes en el municipio diferentes a la institución en la cual ejercemos nuestra labor, en primera instancia porque consideramos tener una idea clara de cómo se ha trabajado la argumentación en la nuestra, a partir de reflexiones propias sobre las prácticas de enseñanza, además porque consideramos que el contexto institucional (accesibilidad, ubicación de la institución) y las características



específicas de los docentes (formación académica, formación complementaria y experiencia), son particularidades de las demás instituciones que nos sirven para analizar la influencia que pueden tener dichas características con relación a la enseñanza de la argumentación.

El caso que tomamos de cada institución es el único que reúne las características del fenómeno que investigamos de acuerdo con el objetivo central de nuestra investigación, ya que este solo docente orienta la Educación Media en cada una de estas instituciones y representa además, cada uno de los contextos donde se acompaña este nivel educativo, esto es, una institución urbana, una institución rural y una institución “semiurbana” (ubicada en el único corregimiento del municipio).

Para consolidar el estudio de caso colectivo consideramos necesario hacer uso de varias estrategias que posibilitan desde la recolección de datos hasta la corroboración de la información; por ello consideramos pertinente centrarnos en estrategias como la entrevista a profundidad, grupos focales, observación participante y análisis documental como se presentan a continuación.

Estrategias de recolección de información

Los trayectos recorridos para alimentar nuestra ruta metodológica nos han permitido interactuar con los docentes, analizar las situaciones que se viven en torno a la argumentación, conocer sus concepciones y cotejar sus prácticas de enseñanza. Las siguientes estrategias que se llevan a cabo durante la investigación, en el orden aquí esbozado, fueron los recorridos que nos mostraron los indicios que permitieron desarrollar los objetivos propuestos para resolver nuestra pregunta de investigación. Los presentamos en el orden en el que se hacen sus interpretaciones, luego de su aplicación.

Para aplicar las estrategias en mención acordamos con los docentes la firma de un consentimiento informado con el fin de recibir autorización para incluir en el trabajo los



testimonios, expresiones, experiencias y prácticas que pudieran asociarse a nuestro objetivo de investigación. (Ver anexo 3)

Entrevista

Comprendemos la entrevista, en nuestra investigación, como “una forma de comunicación interpersonal con la finalidad de obtener información en relación a un objetivo” (Galindo 1989: 9). Cuando hablamos de forma de comunicación interpersonal, la estamos considerando el puente entre el investigador y el investigado para hacer confluír puntos de vista, experiencias, concepciones, formas de proceder en torno al objetivo de comprender los sentidos de la argumentación en la escuela.

En la entrevista, se busca hacer una introspección de las perspectivas que el docente tiene y demuestra sobre el discurso argumentativo; para ello se plantean preguntas específicas frente al tema en cuestión y se brindan espacios para que los docentes puedan explicar la forma como materializan tales concepciones. Las entrevistas se hacen de forma individual, una por cada caso.

Para desarrollarla, proponemos un instrumento, que contiene dos partes. La primera, es una ficha de caracterización académica de la cual se adquiere información a profundidad sobre cada caso para determinar si ello influye en la manera como abordan los docentes el discurso argumentativo en sus prácticas de enseñanza. La segunda, es una propuesta de preguntas sugerentes que se utilizan como pretexto para suscitar el diálogo e intentar comprender las concepciones y estrategias que el docente pone a flote en su aula. (Ver anexo 1)

Rastreo documental

Esta técnica indirecta de recolección de la información constituye un apoyo de lo que se observa sobre el problema investigado. Para el caso de nuestra investigación se hace un rastreo de las planeaciones, diarios de campo, mallas curriculares y otros documentos oficiales con que cuentan los docentes, que nos permitan conocer las concepciones que ellos tienen sobre argumentación y el sentido que tiene para ellos enseñarla.



Estos documentos recogidos son un insumo valioso que nos permite observar cómo, de forma coherente, se articulan los discursos que los docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza y la información recogida con las otras técnicas.

El rastreo documental se hace además, con algunos textos de los estudiantes con el fin de analizar criterios que tienen en cuenta los docentes para su valoración, las sugerencias y recomendaciones que le hacen y la forma como valora dichos textos.

Observación Participante

Entendemos en esta investigación, la observación participante como “la acción de observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador” (Guber 2001 p. 57). Cuando hacemos referencia a la acción sistemática y controlada estamos hablando de la planeación, ejecución y organización de la información a la que se accede producto de las fuentes, experiencias y testimonios visibles en los diferentes momentos de la investigación y en situaciones concretas que son interpretadas posteriormente.

En esta investigación se hace más observación que participación, ya que nuestro interés, es recopilar una vasta información sobre el objeto investigado y con ello evitar la contraposición que conlleva a hacer uso tanto de la observación como de la participación tal y como la plantea Guber (2001) retomando a Tonkin (1984) cuando referencia que “al investigador se le presenta una disyuntiva entre observar y participar; y si pretende hacer las dos cosas simultáneamente, cuanto más participa menos registra, y cuanto más registra menos participa”

Esta estrategia nos permitirá hacer una mirada profunda de la situación investigada, tratando de develar los sentidos, implicaciones y articulación de las prácticas de enseñanza de la argumentación que llevan a cabo los docentes. Para ello entramos al aula de clase a registrar y grabar todo lo que el docente orienta desde allí. Las observaciones se hacen de forma individual, dos por cada caso, una en la que el docente planea una clase de Lengua Castellana de un tema cualquiera y otra en la que el docente desarrolla un tema relacionado directamente con la argumentación, ambas con el debido consentimiento de cada docente



investigado, a quien se le informa previamente sobre la sesión de observación de clase. Para realizar la observación participante se tiene en cuenta un instrumento de registro que nos sirve como elemento complementario para el análisis de la información recolectada. (Ver anexo 2)

Grupos Focales

El objetivo del grupo focal se centra en desentrañar actitudes, sentimientos y experiencias de los docentes investigados y sus diversas visiones sobre la argumentación a nivel grupal. Con la implementación de esta estrategia, pretendemos generar análisis y debate en torno a las prácticas de enseñanza sobre la argumentación que los docentes llevan a cabo en sus aulas y generar reflexiones con relación a ellas. Para ello, se efectúa una sesión de grupo focal con los tres docentes y teniendo como invitada la asesora de la investigación.

Con base en esta técnica de análisis e interpretación se busca reconstruir los sentidos, las dimensiones y las características que los sujetos investigados -o la acción investigada- aportan para resolver la pregunta de investigación; se espera que a partir de ellos se genere una comprensión de las concepciones, creencias y experiencias de los participantes.

La información obtenida de la aplicación de cada una de las estrategias a cada caso, se condensa en una sábana categorial, que explicita no solo la información, sino las fuentes y medios para llegar a ella. (Ver anexo 4)

2. COORDENADAS Y PROYECCIONES

Una coordenada es un eje, un trazo o una línea sobre la cual se sigue un camino. Las proyecciones son los pasos que se avizoran y que nos muestran un panorama de dicho camino. En nuestra investigación pensamos que esas coordenadas y proyecciones traducen los conceptos articuladores que dirigen parte del recorrido, porque son ellos la base sobre la que analizamos las concepciones de argumentación que tienen los docentes de la Educación Media del municipio de La Unión.

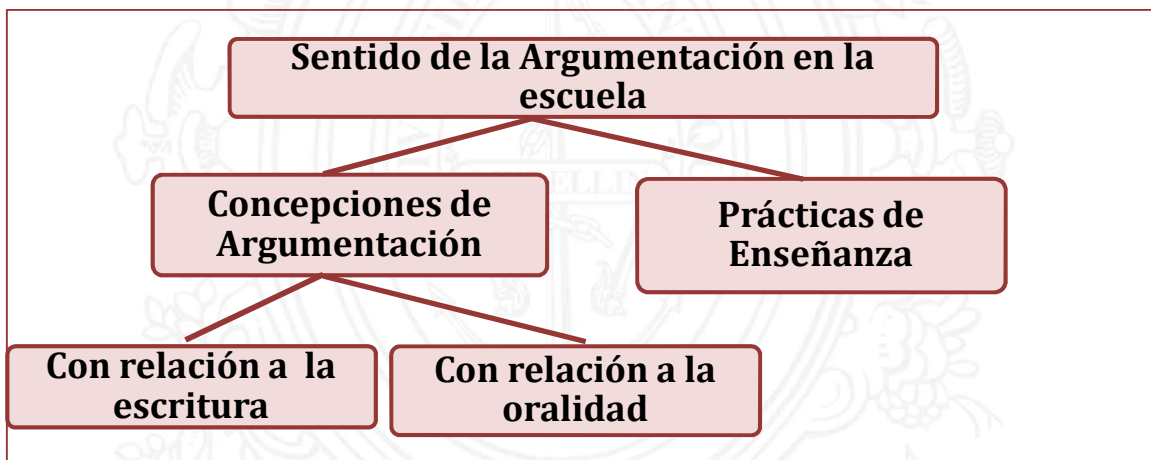


Ilustración 1: Mapa de categorías anticipatorias

La Argumentación con relación a la Escritura

Para comprender el significado que engloba la escritura de un texto argumentativo, entendida como la convergencia de significados en torno a un hecho y el reconocimiento de las concepciones y la polifonía con las que se le puede dar vida al hecho, es necesario adentrarnos en cuestionamientos como: ¿Qué es la escritura?, ¿qué es un texto?, ¿qué significa argumentar?

En el primer cuestionamiento más que definir la escritura, es necesario establecer, por ejemplo, la transformación que sufre este concepto en el contexto del lenguaje desde un enfoque sociocultural (Vygotsky, 1995). Este enfoque nos encamina propiamente a entender la escritura como la exteriorización de nuestros pensamientos, sentimientos y



cuestionamientos sobre el mundo, como diría Chartier (2000) retomando a Goody (1977), es una herramienta simbólica que crea una nueva realidad y que permite relacionar y tratar información que se escapa a la cultura oral; en este mismo sentido Lerner (2001) es enfática en afirmar que se debe escribir para crear nuevos sentidos, para repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento.

Estas nuevas formas de enunciar la escritura desplazan concepciones en las que prima la tradición alfabetizadora y dictatorial y en la que escribir es producir, es decir, elaborar un texto gramaticalmente construido, que responde a intereses ajenos al escritor y que se logra gracias al desarrollo de una habilidad que este tiene. Estas definiciones de escritura llevan también consigo las concepciones propias de texto, en este sentido como el conjunto de oraciones relacionadas en párrafos, o como un objeto comunicativo debidamente estructurado; o desde el enfoque sociocultural como el resultado de una práctica social que parte de las necesidades intereses y propósitos de quienes se enuncian en él.

Por ello, la escritura no se referencia como un concepto desarticulado con un significado fragmentado; por el contrario, establece una estrecha relación con todos aquellos elementos que implican construcciones dialógicas (Camps, A. 1995). No puede asumirse como un producto acabado, es un ejercicio que se elabora poco a poco y se puede reformular con el paso del tiempo y el cambio de las circunstancias; porque cada vez que un sujeto interpreta con base en sus propios esquemas mentales, percibiendo nuevas ideas y conceptos sobre lo leído (Camps, A. 1995).

Por otro lado, es indispensable establecer que la escritura tiene unos propósitos específicos, los cuales están estrechamente ligados a las intencionalidades del escritor, las características del lector y las condiciones sociales en las que se construye y se deconstruye⁵ el texto; es frente a las intencionalidades del autor en lo que se pretende hacer énfasis en esta categoría, con la idea de que es él quien determina el tipo de discurso con el que se quiere enunciar, hablamos entonces del discurso argumentativo.

⁵ Se deconstruye un texto cuando al analizarlo se encuentran tensiones, contradicciones u oposiciones. La deconstrucción no es un fin último que se traza el lector a abordar el texto, ésta se da por sí misma al reflejar una inestabilidad conceptual. (Derrida J. 1971)



Nos hallamos en este punto frente a la argumentación pensada desde la escritura, pero no como su única manifestación, sino como uno de los contextos en los que ella puede surgir; unos tipos de textos que se elaboran a un mayor nivel de profundidad que los demás; sin desconocer que la escritura en sí misma, sin importar su intencionalidad, es una práctica a profundidad ya que según Bajtín (1982), “surge en condiciones de la comunicación cultural más compleja”.

La diferencia de esta manifestación de la argumentación radica en que otros tipos de textos tienen una función centrada básicamente en quién se enuncia, es él quien decide si informar, contar, o explicar; mientras que la función de persuadir se centra tanto en quien se enuncia como en el destinatario (Eemeren, Grootendorst y Snoeck, (2006) . Aquí es tan importante que el escritor tenga la intención de persuadir, como el logro del posicionamiento de sus ideas sobre el otro y que se llegue a un acuerdo. En conceptualizaciones como estas centramos nuestra postura sobre la argumentación escrita, haciendo énfasis en que la escritura de un texto argumentativo constituye la puesta en cuestión de puntos de vista divergentes con la intención de asumir una postura a favor o en contra de la idea que se defiende o ataca. Ello implica la posesión de un bagaje argumentativo estructurado y planeado cuyas intencionalidades estén claramente delimitadas con el fin de que se cumpla el objetivo de la posición asumida inicialmente.

En la escritura de un texto argumentativo está la presencia de un lector no identificado del que se conocen sus ideas, las cuales muchas veces son contraposiciones a las del escritor; si la intención del texto es lograr adhesión y además de ello, “incitar a la acción, o por lo menos, crear una disposición a la acción” (Perelman1997: 32), defendiendo una tesis o idea, lo más posible es que el destinatario sea alguien que no comparte estas mismas ideas, no se necesita persuadir a quien tiene una percepción igual a la propia. A estas contraposiciones se les denomina contraargumentos, entendidos, según Camps (1995), como la formulación en el seno del discurso de las posibles limitaciones u objeciones que defiende el escritor, con el fin de neutralizarlas con argumentos propios. Un texto que cumpla con esta característica es



considerado un texto argumentativo dialógico, ya que “es parte de una discusión con otro, incluso cuando este sea solo implícito” Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, (2006).

Por ello, la escritura de un texto argumentativo en la escuela se ha constituido en un reto difícil de lograr, no precisamente porque los estudiantes no argumenten, ellos lo hacen, pero en otro tipo de manifestaciones; sino por la barrera con la que se enfrentan los estudiantes en el ejercicio de la argumentación escrita, donde las decisiones pedagógicas y didácticas se puede considerar como un impedimento para que el estudiante llegue a la comprensión donde no tienen la posibilidad de una interacción directa con el interlocutor, a sabiendas de que hay uno implícito en cada texto.

Por lo anteriormente mencionado, la argumentación escrita tiene diferentes formas de proceder a la argumentación oral. En la argumentación escrita, la ausencia de un interlocutor visible demanda del escritor, un posicionamiento que tiene que ver con sus concepciones, ideologías y creencias, las cuales presuponen un interlocutor ideal (Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006). Es decir que se elabora un texto pensando en las características que pueda tener el lector, aquel al que hay que convencer, con el que hay que concertar en el momento en que se escriba en un ejercicio complementario de argumento, contraargumento.

Los postulados que plantea Camps (1995) sobre la contraargumentación, como recurso fundamental en el texto escrito, han logrado ampliar la concepción tradicional de argumentación escrita, la que antes era considerada un ejercicio exclusivamente secuencial, en el que se planteaba una tesis, que era defendida con varios tipos de argumentos para obtener una conclusión; diferente al ejercicio dialógico, donde el escritor se posiciona en dos funciones la de “argumentador” y “contraargumentador”; pero no para contradecirse, sino para restarle validez a las percepciones diferentes que los interlocutores puedan tener de su tesis.

Si la argumentación escrita es considerada un ejercicio de perfeccionamiento escritural, cuyo propósito es persuadir al lector en la acción de validar con la razón prejuicios, conceptos, pensamientos, entre otros, esto significa que en una argumentación no hay consenso porque



“justifica una posición acerca de fenómenos, acciones o acontecimientos que admiten efectiva y positivamente más de un punto de vista” (Silvestri 1998).

De ahí la importancia de revisar las concepciones que sobre argumentación escrita se tienen en la escuela, para determinar si son simples ejercicios monológicos o son prácticas discursivas reales, aquellas que suponen necesariamente la identificación tanto de un enunciatario como de un interlocutor. Ello nos ayudará a comprender los sentidos pedagógicos que los docentes le asignan desde su práctica a la argumentación y la correspondencia que tengan estos sentidos con su forma de pensar y sentir frente a este discurso.

La Argumentación con relación a la Oralidad

La argumentación desde la oralidad es tomada en esta investigación como la manifestación del sujeto a través de la palabra que se exterioriza de forma oral, para opinar, tratar de persuadir o consensuar sus ideas y posturas; entendemos además, que la palabra oral es la primera forma de inserción del sujeto a la cultura y a la vida social.

Asimismo, entendemos la argumentación como una práctica discursiva que no se efectúa individualmente, sino que requiere de la intervención de otros sujetos para que sus intenciones cumplan su función, ya que no es lo mismo hablar para explicar, que para informar; hablar para contar que para exhortar o hablar para predecir que para persuadir, consensuar o justificar como en este caso.

Es justo en esta intencionalidad donde se centra este discurso, partiendo del hecho de que argumentar es tratar de convencer a un interlocutor de la validez y fundamentos de las propias ideas. En palabras de Grize (1982) retomado por Camps (1995) “intentar mediante el discurso, llevar a los interlocutores a cierta conducta”; conducta que se traduce en un cambio de idea, una adhesión o una intervención sobre los juicios o preferencias, y cuya posibilidad de logro es compleja por cuanto no depende del enunciatario sino de los efectos que las enunciaciones produzcan en él.



Frente a ello, Camps (1995) hace referencia a la forma como se perciben estas enunciaciones argumentativas desde la escuela, afirmando que los estudiantes argumentan en un ejercicio dialógico oral, en el que se tienen en cuenta muchos elementos visibles, esto es, gestos, explicaciones, ejemplos y, en general, todos aquellos recursos lingüísticos a los que se puede recurrir en el diálogo, para convencer a otro de que lo expresado es de gran validez. Aquí el estudiante se expresa espontáneamente y de acuerdo con el contexto, pensando cuál será la mejor forma de abordar los conceptos sin que eso discrepe de lo que realmente desea discutir. En la argumentación oral esto se puede lograr con un interlocutor con el que se puede establecer una comunicación dialógica directa, un interlocutor frente a frente con el que se pueda discutir a la luz de unos argumentos y contraargumentos.

Es en este proceso en donde la argumentación oral se configura de diferente forma que la escrita, por cuanto se puede pensar en un sujeto al que hay que “convencer a partir de eliminar sus dudas o a partir de responder adecuadamente a sus críticas” (Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006) desde la inmediatez, es decir, desde el momento mismo en que el sujeto manifieste una contradicción o diferencia de posturas y que más adelante posibilite entablar un diálogo en el que ambas posturas se pongan a flote para hacer sobresalir una, o para lograr un consenso.

Al respecto Grize (1982) da un aporte a la práctica dialógica de la argumentación centrando sus intenciones en el interlocutor; y agregando que es sobre él en quien recae directamente la acción, en lo que se denomina función apelativa del lenguaje, que es en este caso, uno de los medios más eficaces para el logro de dicho fin.

Desde esta perspectiva la argumentación oral se convierte en el germen del reconocimiento del sujeto a partir de la construcción de la voz propia, no solo porque puede enunciarse desde sus deseos y pensamientos, sino porque puede lograr un posicionamiento ideológico, que le permita el reconocimiento social como sujeto crítico, con posturas definidas y con criterios claros y establecidos sobre diferentes problemáticas o temáticas. Es así que la oralidad se entiende no como la única manifestación de la argumentación, ni mucho menos como la más eficaz para el



logro de sus objetivos, sino como una forma espontánea de tratar de persuadir al otro en un momento y espacio preciso.

Prácticas de Enseñanza

Las prácticas de enseñanza se desarrollan en el espacio en donde cada día se llevan a cabo las acciones en las que los docentes profundizan, innovan, transforman o mantienen una dinámica que trasciende, o no, la realidad de lo que se vive en ellas: la escuela.

Mejorar el proceso de enseñanza e intentar ponerse de lado del proceso de aprendizaje, está en el centro de la discusión cuando el docente se plantea entre los propósitos de su práctica: estimular el surgimiento del pensamiento creativo e incentivar el espíritu crítico de los alumnos, en aras de que participen y aprendan a vincular los conocimientos escolares con la vida cotidiana.

¿Cuáles serían las estrategias para que la práctica se transforme? ¿Debe mediar algo más? En el medio está el profesor quien con sus prácticas de enseñanza está investido de una idoneidad permeada por su saber específico, su metodología, la forma de evaluar y las relaciones interpersonales con la comunidad educativa, situaciones sujetas a cambios permanentes en razón de la dinámica que soporta el ejercicio de la docencia y los efectos que se esperan de ella.

El reto consiste en empoderar al docente en su práctica, para que el estudiante le encuentre sentido a los discursos que habitan la escuela, para que tenga una perspectiva diferente de su dignidad de escolar; para que el discurso pedagógico se vacíe de la inocuidad con la que en ocasiones se asume, olvidando sus repercusiones políticas, porque siempre trae consecuencias; no es neutro.

Trascender la concepción del profesor como un operario, la concepción técnica de su papel, está en el centro de su práctica.



El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.20-21).

Así, la búsqueda por comprender nuestro problema de investigación, nos llevó a indagar por las concepciones que tienen los docentes sobre la argumentación y necesariamente nos pone en el escenario de su práctica de enseñanza relacionadas con el discurso argumentativo. Entendiendo la enseñanza como el proceso de transmisión, de intercambio de conocimiento y de diálogo, que responde a una intencionalidad dirigida por el docente (Davini 2008).

Buscando el sentido que a través de la historia ha tenido la práctica, la mirada nos remite a los griegos quienes propusieron la “Tecné” como la disposición interna y externa que guía la acción, planteando con ello una doble dimensión de la práctica: externa desde lo metodológico e interna, porque ontológicamente, permite su comprensión. Dicho planteamiento derivó luego en la definición de la praxis “(...) como toda acción que se crea para reconstruir las condiciones sociales del ser humano, cuyo propósito es, precisamente, la reconstrucción permanente de los procesos históricos, que se dan en situaciones sociales reales.” (Villar Peñalver, 2007)

Es en el aula donde interactúan estudiantes con diversas motivaciones, contextos culturales y personales, por lo que corresponde al docente fungir como el mediador que busca desarrollar no solo las potencialidades intelectuales de las personas, sino también formar integralmente sobre la base del respeto de esos mismos contextos, porque es en la realidad de las aulas donde día tras día se muestran las condiciones que la sociedad le ha pedido a la escuela que regule.

Definimos las prácticas de enseñanza como “las que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente” (Achilli, 1986); o en palabras de Davini (2008,24) “la enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción puntual. Implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo de un tiempo



(más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, según valores y resultados que se buscan alcanzar”. O “(...) como experiencia antropológica de cualquier cultura”, en palabras de Gimeno Sacristán (1997 p.13). Estas definiciones engloban las relaciones que se entrecruzan en el contexto donde se plantean logros, indicadores de desempeño, estándares, evaluaciones, además de las implicaciones teóricas de la filosofía institucional y de la propia que el docente, consciente o inconscientemente, desarrolla en su práctica.

Desde nuestra propuesta de investigación, las prácticas de enseñanza están relacionadas con las concepciones que los docentes tienen sobre el discurso argumentativo, y necesariamente subyacen en estas prácticas; por lo tanto, detenernos en su análisis crítico conlleva un acercamiento a las relaciones teoría y práctica; por eso “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.” Freire (1996:24); esto implica, por lo tanto, una práctica que focaliza su intervención en la transformación genuina del educando y del educador.

Si dichas prácticas están desarrolladas de acuerdo con lo que el currículo exige, esto nos lleva a revisar la manera cómo el docente está reflexionando acerca de lo que hay que saber, lo que hay que saber hacer y lo que hay que ser, para ver cómo esa triada se relaciona con la enseñanza de la argumentación.

Según Zabala (2008)

... además de crear el clima adecuado, habrá que realizar actividades que promuevan el debate sobre sus opiniones, que permitan formular cuestiones y actualizar el conocimiento previo necesario para relacionar unos contenidos con otros. (p.96).

Problematizar la argumentación y sus prácticas de enseñanza nos plantean la posibilidad de explorar distintos caminos. Uno es explorar el discurso político, el lenguaje cotidiano, el de los medios de comunicación, los razonamientos incorrectos, los equívocos, el discurso



religioso, el discurso pedagógico, los cuales tienen una finalidad parecida: persuadir, animar, sugerir, convencer, disentir, justificar, sustentar para ganar adeptos. Otro camino puede ser indagar sobre el enfoque de la enseñanza de la lengua o la concepción que se tenga acerca de cómo aprenden nuestros estudiantes.

Estas posibilidades de recorrer distintos caminos nos permiten hacer una caracterización de las prácticas de enseñanza de los docentes, cuya mirada está puesta sobre cómo él se apropia de estas y la importancia que le da dentro del aula a la comunicación, la construcción de saberes y el análisis en situaciones reales que tengan que ver con la argumentación.

Desde el primer camino, la perspectiva del análisis se podría centrar en las situaciones que se manifiestan en el aula a través de la enseñanza del discurso político, porque para el ejercicio de una ciudadanía responsable se hace necesario que en la escuela se involucren estrategias de comprensión tendientes a que el estudiante asuma su razón de ser en la sociedad como un sujeto político, que está involucrado en las decisiones que afectan su contexto con el lenguaje cotidiano, porque allí están presentes situaciones donde la argumentación implica asumir posturas a favor o en contra; o el de los medios de comunicación, ya que la reflexión sobre los contenidos que circulan en los medios masivos se hace cada vez más necesaria para desenmascarar las estrategias de manipulación que diariamente circulan en ellos, provocando una asimilación acrítica de contenidos.

El segundo camino tiene que ver con el enfoque de la enseñanza de la lengua y la concepción que se tenga acerca de cómo aprenden nuestros estudiantes; es aquí donde se hace fundamental identificar las concepciones de los docentes sobre el discurso argumentativo y cuáles son los sentidos que devienen de sus prácticas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



3. RECONSTRUYENDO LA ARGUMENTACIÓN EN EL MAESTRO DE AULA

La reconstrucción de las concepciones de argumentación en el maestro de aula, es el recorrido analítico que como investigadores hicimos sobre los discursos y las prácticas de los docentes que formaron parte de esta investigación. Este capítulo se constituye en una reconstrucción, precisamente, porque es el docente quien construye su propia forma de referir y orientar la argumentación y somos nosotros quienes la reconstruimos develando las concepciones que ellos tienen al respecto y que se reflejan, no solo en las formas de referirse a la argumentación, sino en el sentido que ella cobra en cada acción, en cada forma de pensar y sentir que desarrollan dentro y fuera del aula.

Por ello nos dedicaremos a develar esas concepciones de argumentación que se manifiestan tanto en los discursos de los maestros como en la importancia que le dan dentro de sus prácticas de enseñanza, cuestionamiento que nos ha encaminado hacia el objetivo de comprender los sentidos de las prácticas de enseñanza de los docentes de la Educación Media sobre la argumentación y la forma cómo se articulan con sus propias concepciones.

La voz del maestro enseñante de la Argumentación

Para develar las concepciones de los docentes, enmarcamos nuestra investigación dentro de un enfoque cualitativo y nos trazamos una ruta metodológica basada en el estudio de caso, el que nos permitió acercarnos a estas formas de pensar, sentir y actuar de los tres docentes que orientan el área de Lengua Castellana y que fueron los referentes para abarcar el panorama de la enseñanza de la argumentación en el municipio de La Unión. Materializamos el estudio de caso a través de la aplicación de entrevistas, grupos focales análisis documentales y observaciones participantes. Estrategias mediadas por cuestionamientos como ¿qué es para usted argumentar?, ¿cómo enseña la argumentación?, ¿qué materiales utiliza para dicha enseñanza?, ¿cómo evalúa la argumentación desde su aula?, ¿qué tipo de argumentación predomina en sus clases?, entre otros.

Para comprender los hallazgos de la ruta, nos remitiremos al siguiente esquema, el cual contiene la información más relevante de lo expresado y visualizado por los docentes en la aplicación de las estrategias mencionadas, y desde los conceptos articuladores propuestos en la metodología de investigación. La presente ilustración es una síntesis de lo condensado en el anexo 4, el cual contiene la información detallada de los hallazgos producto de la aplicación de las técnicas referenciadas en la metodología.

Conceptos Articuladores		Docente 1	Docente 2	Docente 3
Concepciones de argumentación:	con relación a la oralidad	Se argumenta cuando se opina sobre un tema propuesto	Se argumenta cuando a partir de una explicación los estudiantes dan un punto de vista afirmando o confrontando una idea expresada por el docente.	Argumentar, es tener las bases sólidas o las ideas sólidas para tratar de convencer al otro de la veracidad de tales ideas.
	con relación a la escritura	Argumentar es, escribir ideas propias, tratar de convencer a otros de la efectividad de estas ideas.	Argumentar es dar una razón del porqué de las cosas, justificar las ideas y las decisiones de forma escrita.	Hay argumentación en la respuesta por escrito a una o varias preguntas en las que es necesario decir por qué.
Prácticas de enseñanza		Se observa la estrategia de preguntas orales en la que los estudiantes responden a	Se observa la estrategia de preguntas a partir de la explicación que hace párrafo por	Se observa la estrategia de preguntas a través de una actividad llamada “taller” en la que los estudiantes responden de forma escritas a

	<p>cuestionamientos hechos por el docente.</p> <p>En su planeación aparece como tema del primer periodo en el grado undécimo: “El ensayo filosófico”. En el grado décimo se plantea en el primer periodo “El texto argumentativo”.</p>	<p>párrafo de un texto sobre lectura crítica.</p> <p>En las mallas curriculares aparecen reseñas críticas, ensayos, análisis del contexto, estrategias de interpretación, estrategias de lectura de textos argumentativos; además, se incluyen debates, análisis de medios y publicidad, análisis críticos del discurso.</p>	<p>cuestionamientos a partir de un texto propuesto por el docente.</p> <p>Crítica literaria, texto argumentativo y el ensayo aparecen programados en la malla curricular dentro de los contenidos. En undécimo se plantean temas como el ensayo filosófico y el ensayo científico y el análisis de los contextos para identificar alternativas de acción o solución.</p>
--	--	--	--

Ilustración 2: Una mirada inicial sobre los conceptos articuladores

Cómo leer los elementos encontrados

En el esquema anterior referenciamos la información relevante tomada de los enunciados hechos por los docentes en las entrevistas, grupos focales y clases observadas, así como la que nosotros logramos analizar de la aplicación de las anteriores estrategias y el análisis documental (ver anexo 4); por ello la lectura de los elementos analizados está apoyada por expresiones de los docentes, las que encontraremos resaltadas y que si bien, no pudieron ser referenciadas en La sábana categorial, dada su extensión, son copias fieles de los testimonios que reposan en las transcripciones, grabaciones, actas y demás insumos logrados luego de la aplicación de las estrategias y que reposan en el archivo personal de los investigadores . De igual forma aclaramos



que al hablar de los o el docente, estamos haciendo referencia tanto al género masculino como al femenino, para obviar la distinción de género.

De otro lado resaltamos la caracterización hecha a los docentes al inicio de las entrevistas, donde incluimos criterios que consideramos de alguna forma iban a repercutir en las concepciones de los docentes; esto es, formación profesional y complementaria de los docentes, años de experiencia en la educación media y otros grados, programas y proyectos institucionales en los cuales participan, planeaciones, diarios de campo o textos de su autoría, entre otros. Al respecto encontramos que los tres docentes tienen diferente formación profesional y solo uno es licenciado en Humanidades y Lengua Castellana y no poseen cursos complementarios con áreas afines al Lenguaje; los tres tienen más de diez años de experiencias, dos han tenido poca experiencia en la Educación Media y ninguno dirige programas o proyectos institucionales relacionados con el área.

Es de anotar que los datos referenciados producto de la caracterización de los docentes, no son un condicionante para hallar prácticas de argumentación adecuadas o inadecuadas en las aulas; sin embargo, consideramos que esta información sirve de elemento diferenciador en las concepciones que tienen los docentes sobre este discurso; puesto que la diversidad encontrada en la formación profesional y experiencia ha de repercutir en el bagaje conceptual y metodológico que cada uno domine.

Concepciones de argumentación

Para desglosar esta categoría es necesario hacer claridad sobre lo que tomamos en esta investigación como concepciones, en este caso hacemos referencia al conjunto de conocimientos, creencias, representaciones, modelos, que tenemos sobre algo, cada una de estas se formula y reformula en el hacer del día a día, por lo tanto la concepción de argumentación del maestro también se construye teniendo en cuenta su práctica y por supuesto direcciona muchas de las acciones emprendidas en ella.



Entre las ideas y conceptos expresados por los docentes frente al significado de argumentación, es posible encontrar una similitud entre dos de los docentes, donde la argumentación tiene como propósito convencer al otro de las ideas propias, tal y como lo expresa el docente tres en uno de los momentos de la investigación *_para mí argumentar, es tener las bases sólidas o la ideas sólidas para tratar de convencer al otro de que lo que yo estoy diciendo es, real, es verídico y convencerlo_* idea que es ratificada por el docente uno en otro momento por expresiones tales como *_yo creo que la mejor argumentación hacia los estudiantes es uno mismo, el convencimiento que uno tiene de que le gusta lo que está haciendo... entonces la mejor argumentación es uno y yo digo que mi mejor argumentación es cuando yo les contextualizo también lo que a mí me pasa[...].*

Este convencimiento que refieren los docentes tiene relación con la concepción que tradicionalmente se ha manejado sobre la argumentación y que nos remite a Perelman (1989, p.47) quien afirma que “toda argumentación pretende la adhesión de los individuos”, una adhesión que interpretamos como la acción que recae sobre el sujeto que es persuadido y que es quien determina si se logró o no el propósito de la argumentación; es decir, cuando el interlocutor está convencido y comparte la idea de quien se enuncia.

Más allá de la definición, vemos un docente poseedor de un discurso que se admite como verdadero porque es reconocido por los grupos donde tiene incidencia su práctica, además un docente, depositario en su rol de autoridad, de un poder aceptado por la comunidad educativa como persona idónea para ejercerlo, que legitima ese saber en el discurso que predica, una acción que como investigadores consideramos relevante, pero que no es la esencia de la argumentación, mucho menos cuando los argumentos se basan en percepciones personales, que no siempre cuentan con un fundamento de peso o que no trascienden los parámetros individuales.

Para nosotros la argumentación se extiende a un contexto social, donde las ideas o conceptos sobre algo, se comparten o ponen en consideración precisamente en la discusión con el otro; donde se pone a flote, no solo la capacidad persuasiva de los interlocutores, sino



la oportunidad de reconocer al otro como sujeto crítico y político que fundamenta sus propios puntos de vista.

De otro lado, encontramos en la postura del docente dos, una referencia a la argumentación distinta a la anterior; aquí ya no prevalece el convencimiento con las ideas, sino la justificación de las mismas, así se percibe en expresiones como *...es simplemente dar una razón del por qué[...]* las cosas tienen una razón, uno les está argumentando cuando les está dando el porqué de las cosas, cuando les indica por qué deben hacer algo de determinada manera_ este carácter justificatorio se encuentra un poco en la línea de Toulmin (2003), quien desconoce que la argumentación tenga como propósito único el convencimiento o adhesión de individuos, para él los argumentos utilizados para apoyar afirmaciones, tienen un propósito específico que no es propiamente convencer (2003, p. 41).

Este carácter justificatorio de las cosas, es otro de los propósitos de la argumentación; pero como en el caso anterior, tampoco es el único, porque no podemos limitar nuestros argumentos a simples razones de las cosas, dado que esas razones deben estar también sustentadas en ideas o bases sólidas, que puedan ser aceptadas como argumentos de validez. El carácter justificatorio, del lado del consenso y la persuasión son, para nosotros, tomando como referencia a Toulmin (2003), elementos característicos de un sujeto argumentador, que sin duda, estará en condiciones de tomar decisiones importantes en su vida.

De ahí que la argumentación en el aula no debe centrarse solo en buscar que los estudiantes den razón de las cosas, más cuando estas razones solo están determinadas por cuestionamientos propuestos por los docentes. Para que un estudiante adquiriera una capacidad argumentativa hay que brindarle oportunidades en el aula para expresar sus puntos de vista, que puedan dialogar con sus compañeros sobre ellos y que logren llegar a acuerdos cuando haya divergencia entre ellos; para demostrar que la argumentación no es un ejercicio de jerarquía, sino un ejercicio discursivo en el que sobresalen las ideas y convicciones de las personas. (Martínez (2007).

Asimismo, encontramos en los docentes afirmaciones que limitan la argumentación a cierta edad o etapa de la vida, así lo expresa uno de ellos al referirse a una clase en la que propone a sus



estudiantes responder una pregunta sobre un tema específico y estos responden con un sí o un no, *_usted ya es una persona grande, usted tiene que dar argumentos, tiene que dar razones de porque sí o porque no, porque ya no es un niño [...]*. Frente a esta idea no solo diferimos, sino que la consideramos una idea contradictoria a las expresadas en otros momentos, cuando haciendo referencia a la edad en la que se debe trabajar la argumentación, los tres docentes respondieron abiertamente que a temprana edad, quizás desde preescolar o desde que el niño empieza a hablar.

Dar razones del porqué de las cosas como único propósito de la argumentación, es una de las ideas que más prevalece en los docentes para sustentar la poca profundidad con la que se aborda este discurso dentro del aula; según uno de ellos *_uno les está argumentando siempre, cuando les está dando el porqué de las cosas, por qué deben escribir correctamente y por qué es tan importante una tilde, porque sí o porque no*. Afirmaciones como estas sustentan, además, la idea de que así no se trabaje la argumentación de forma explícita, ella está presente en las diferentes clases.

De otro lado, no podemos limitar la argumentación a una etapa de la vida, porque esto significa desconocer, en especial, en los niños, posturas críticas frente a las cosas, o pensar que el sujeto solo se hace político y social cuando crece, especialmente cuando en afirmaciones como *_uno está argumentando desde que amanece hasta que anochece y los muchachos también argumentan_*, están reconociendo en el sujeto su capacidad para deliberar persuadir o consensuar.

Para nosotros es muy importante el sujeto que argumenta, por la misma necesidad que siente de explicar, justificar o persuadir en los diferentes momentos de la vida y esto está ligado además, a la necesidad misma de la escuela de trabajar a profundidad el discurso argumentativo, para lograr como lo hemos resaltado en repetidas ocasiones, formar sujetos críticos, empoderados de la palabra que crea, expresa, opina.

El sujeto argumentador se consolida en la medida en que el discurso a través del cual se enuncia se respalda con los medios discursivos con los que pretende provocar una adhesión o



convencer el auditorio a quien se dirige. Ahora, en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, la escuela es la encargada de la formación de sujetos preparados para ejercer la ciudadanía, lo que nos habla de personas con autonomía para tomar sus propias decisiones y sustentarlas (Ministerio de Educación 2006).

El carácter dialógico de la argumentación permite la interacción de puntos de vista para controvertir o llegar a acuerdos en contextos comunicativos diversos, lo que supone en dicha interacción el fortalecimiento de procesos cognitivos, intelectuales y participativos que contribuyen a la configuración del sujeto que argumenta, procesos que la escuela debe propiciar en aras de su consolidación (Martínez, 2007).

Un sujeto capaz de participar en discusiones y poner en tela de juicio afirmaciones y sustentarlas deja ver en ello sus concepciones y cómo ha construido su sistema de valores y creencias. (Perelman y Olbrechts tyteca, 1989; Van Eemeren y Grootendorst, 2002)

La argumentación con relación a la escritura y la oralidad

La argumentación oral y escrita es tomada en esta investigación como la manifestación del sujeto a través de la palabra que se exterioriza para tratar de persuadir, justificar o consensuar sus ideas y posturas; como se puede observar en la concepción referenciada no cambia el propósito de la argumentación, para nosotros la oralidad y la escritura son medios a través de los cuales se puede argumentar, más no son elementos diferenciadores que cumplen propósitos aislados. Tanto la argumentación oral como la escrita constituyen la puesta en cuestión de puntos de vista divergentes, con la intención de asumir una postura –a favor o en contra- de la idea que se defiende, esto es, una construcción de sentidos exteriorizados a través de la palabra para simbolizar una nueva realidad.

Cuando nos referimos a las manifestaciones orales y escritas estamos aludiendo tanto a las revelaciones y expresiones que los maestros develan sobre las distintas formas de argumentar en sus aulas, como a los criterios establecidos por ellos para evaluarla; esto es, para valorar el nivel o capacidad de argumentar de un estudiante.



En este aspecto encontramos que los docentes visualizan la argumentación oral a través de preguntas abiertas, respuestas espontáneas y debates o exposiciones hechas por sus estudiantes frente a sus compañeros y al mismo docente; así lo explicita uno de ellos *...por ejemplo en una exposición también se aplica lo que es la argumentación, cómo hacen para abordar el tema, para explicarlo con claridad y no solamente ceñirse a que tiene que explicar el tema tal cual como está, sino el desenvolvimiento que él tenga, es la estrategia que uno utiliza[...]*. Este punto de vista es de gran importancia para nosotros porque consideramos que la argumentación oral debe partir de la apropiación que los estudiantes tengan de las ideas y los recursos discursivos⁶ que utilizan para sustentarlas. Así, un estudiante que logre poner a flote una idea con claridad y que explicita con argumentos puntos de vista propios, se visiona como un sujeto argumentador ya que tener ideas propias y lograr que sus compañeros se apropien también de ellas es un objetivo de la argumentación.

Utilizar una técnica de exposición se convierte en una propuesta estratégica para afianzar las habilidades o conceptos que requiere la argumentación oral, siempre que esta brinde la posibilidad de tratar un tema de agrado y dominio para los estudiantes, los cuales quieran ampliar a través de consultas, experiencias, entrevistas o vivencias para expresarse con espontaneidad al respecto y poder desarrollar un ejercicio discursivo en el que las ideas expuestas son el punto de partida para conocer y profundizar sobre un tema específico.

Con ello se contradice la idea de que argumentar de forma oral es más fácil que de forma escrita, porque la preparación del tema, idea o concepto que se argumenta debe tener el mismo nivel de rigurosidad en ambos casos; caso contrario sucede con los docentes investigados cuando consideran que, por la espontaneidad que brinda la oralidad y la posibilidad de aclarar e interpelar en el momento, es más fácil para los estudiantes argumentar de forma oral, lo que ratifican en expresiones como *... es más fácil la argumentación verbal porque sabemos que lo verbal no hay que pensarlo tanto, usted espontáneamente dice lo que le surgió; en cambio, como les da tanta pereza escribir y como para escribir tienen que pensar, organizar ideas, hacer enlaces, entonces por eso se les dificulta más la argumentación.*

⁶ Entendemos por recursos discursivos las expresiones, gestos, ejemplos, metáforas, comparaciones, asociaciones y relaciones que se utilicen para sustentar una postura.



Posturas como estas, nos remiten a aspectos importantes de la argumentación, en especial uno que tiene que ver con la disposición de los interlocutores para apelar, confrontar y complementar puntos de vista en el acto mismo de su expresión. Sin embargo, vemos en la expresión analizada, un docente aferrado a una concepción en la que la fuerza de los argumentos y su profundidad, está determinada por el medio. Hay aquí una postura que no reconoce los sustentos orales con los ejemplos y los recursos utilizados para sustentar una idea como el eje de la argumentación.

El propósito de consensuar, persuadir o justificar se diluye y pasa a un segundo plano por la manera en que fue expresado. Se privilegia la escritura como condición necesaria para desarrollar una tesis, porque escribir implica un ejercicio profundo del pensamiento y supone un ejercicio cuidadoso de composición.

En cuanto a la argumentación escrita encontramos que los maestros la perciben y evalúan a través de la construcción de textos escritos por sus estudiantes, textos que evidencien ideas principales y una gama amplia de significados e información. Por ejemplo, uno de los docentes cree que hay argumentación escrita cuando el texto cuenta con ciertas características *_me convenció en su escrito... el escrito debe llevar la idea principal y el desglose, es decir, los otros razonamientos que me apoyen esa idea principal, y debe, por supuesto, llevar una conclusión [...].*

En esta misma línea, encontramos que otro docente considera que hay una buena argumentación escrita, cuando el texto del estudiante no da pie a dudas, es decir, cuando es lo suficientemente claro, como para no necesitar explicaciones adicionales; así lo manifiesta el docente en una de las clases observadas al decirle al estudiante *_usted no puede siempre estar al lado del lector, usted tiene que hacer su texto de manera que el lector no lo necesite a usted al lado para que le explique_ [...].*

De acuerdo con lo expresado por los docentes, la argumentación escrita está dada por la capacidad que tenga el estudiante para elaborar textos claros, coherentes y extensos, que



posibiliten la inferencia de ideas y que logren convencer a sus lectores. Conclusiones como estas nos remiten a la idea de argumentación, no como un discurso que tiene un fin en sí mismo, sino como un texto bien estructurado, cuyo objetivo es la claridad y coherencia, dos elementos que consideramos no son propósitos en sí mismos, sino características necesarias en una construcción escrita. Propositiones como estas fueron ratificadas al analizar en las producciones argumentativas de los estudiantes, las formas como los docentes valoran y realimentan los escritos, ya que es posible encontrar allí notas, subrayados y sugerencias dedicadas solo a la forma del texto, más no a hacer sugerencias explícitas sobre la forma como los estudiantes abordaron la tesis, argumentos y conclusiones o sobre si el ejercicio logró despertar en ellos una actitud crítica frente al tema abordado.

Pensamos que este punto de vista, desconoce cualquier objetivo de la argumentación, por cuanto no pretende persuadir, consensuar o justificar; asimismo, creemos que el objetivo de la argumentación, como lo hemos resaltado en otras oportunidades, no puede estar determinado por el interlocutor, puesto que es el sujeto argumentador quien define su propia postura; por ello, el papel de un docente no puede ceñirse a la aprobación o desaprobación de un texto argumentativo por el hecho de estar bien escrito o no.

El propósito de convencer en muchos casos no se logra por la poca intensidad o efectividad de los argumentos utilizados por el sujeto para sustentar sus ideas, con este tipo de concepciones el docente está desconociendo que existe la argumentación oral, porque si argumentar es construir bien un texto escrito, aquel que expresa sus ideas oralmente no está argumentando, lo que implica dejar el asunto de la argumentación solo en la redacción de textos.

Prácticas de enseñanza sobre argumentación

En esta categoría tendremos en cuenta el concepto de prácticas como “las que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente” (Achilli, 1986); concepto que complementamos con Davini (2008) cuando afirma que “la enseñanza implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo de un tiempo



(más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, según valores y resultados que se buscan alcanzar” (2008, p. 24). En consecuencia con esto, tendremos en este punto, las formas de actuar de los docentes frente a la argumentación; nos referimos entonces, a las actividades, materiales, configuraciones didácticas, lecturas, tiempos y estrategias comunicativas empleadas por los docentes para llevar a la práctica el discurso argumentativo.

En este concepto articulador encontramos que existen algunas prácticas que si bien, no son propias de la argumentación, tocan algunos elementos relacionados con ella. Uno de los docentes planea clases para trabajar temas como el comentario, la crítica y los artículos de opinión de los que se extraen las ideas principales y los posibles argumentos y así lo expresa *_en octavo la trabajaba con el comentario, con la crítica [...].* Valoramos notablemente el hecho de que el docente incluya temas relacionados con la argumentación en sus clases; no obstante, notamos que este trabajo se desarrolla de forma mecánica, porque así se visualiza en el plan de estudios y no porque considere importante el tema como tal. Adicional a ello, consideramos más pertinente orientar estas prácticas de forma intencionada, pensando en la importancia de formar un sujeto crítico, capaz no solo de comentar un texto, sino de proponer frente a él.

Una de las prácticas que más destacan los docentes dentro de sus aulas, es el trabajo que en diferentes grados hacen con el artículo de opinión, el que se aborda en dinámicas como la siguiente: *_primero les doy un ejemplo de un artículo de opinión y se los pongo en equipos para que lo lean, luego explico el tema y ya analizamos el artículo leído, explicando las partes y para finalizar ya cada uno hace un artículo de opinión, con base en un tema propuesto_.* En esta misma línea encontramos otra práctica reiterada sobre la argumentación expresada por un docente *_cuando trabajo el texto argumentativo, lo que hago es una charla sobre un tema definido, y uno les hace preguntas para que ellos den razones del porqué de una opinión, se les muestra ejemplos de textos argumentativos, cada uno de los elementos de la argumentación, como la tesis, argumentos principales y argumentos secundarios_.*

Aportes como este nos llevan a la conclusión de que los docentes manejan, en términos generales, lo que tiene que ver con la superestructura de un texto argumentativo; sin embargo nos cuestiona que este asunto sea solo de unas pocas clases y con la intención explícita de lograr un



escrito con un esquema específico, lo que desvirtúa el propósito real de la argumentación que es en este caso, definir una postura frente a un tema; además porque la mayoría de las prácticas argumentativas se orientan sobre un tema impuesto por el docente, lo que limita al estudiante a pensar en algo sobre lo que realmente quiere opinar, la aseveración planteada la constatamos cuando en el rastreo documental, específicamente en la planeación, encontramos que pocas clases se destinan a la enseñanza de la argumentación.

De otro lado a través del instrumento de observación de clase aplicado a los docentes (anexo 2) pudimos encontrar algunas similitudes en las estrategias utilizadas por ellos para abordar la argumentación. En el alcance de los objetivos es notorio que los maestros tienen claridad sobre lo que se pretende lograr en la clase, pero este no se hace extensivo a sus estudiantes; frente a las interacciones entre los maestros y los estudiantes, encontramos una clase magistral en la que el docente expone un tema y determina el momento en el que deben intervenir los estudiantes, y que las estrategias discursivas utilizadas se reducen a un ejercicio monológico, en el que el maestro es el dueño de la información y el conocimiento, en este caso un conocimiento relacionado tanto con la parte formal de la argumentación como con la superestructura de un texto argumentativo; asimismo, como estrategias de evaluación los docentes proponen el análisis en unos grupal y en otros individual, de un texto en el cual se debe identificar la tesis y los argumentos con que el autor la sustente.

En el rastreo documental, podemos observar además, que en las mallas curriculares de Lengua Castellana se encuentran establecidos los perfiles de estudiantes que deberán “actuar con juicio crítico, reflexivo y creativo en cualquier contexto”. Los ámbitos conceptuales están en consonancia con el perfil que se pretende alcanzar: reseñas críticas, ensayos, análisis del contexto, estrategias de interpretación, estrategias de lectura de textos argumentativos; además, se incluyen debates, análisis de medios y publicidad, análisis críticos del discurso; sin embargo, observamos que en las prácticas de aula no se ha dado un especial énfasis a estos ámbitos conceptuales como allí referencian; se han trabajado algunos temas que aluden a este discurso pero en otros grados, como ya lo mencionaron los docentes en intervenciones anteriores.



Es notorio además, que tanto en las planeaciones de las clases como en las expresiones de los docentes, la enseñanza tradicional de la Lengua Castellana es lo que se privilegia en las prácticas, por eso los temas más comunes son: signos de puntuación, estructuras de las oraciones, actividades dedicadas a las categorías gramaticales, literatura medieval, escuelas literarias, la tipología textual -específicamente el texto expositivo, narrativo y científico-, complementos del verbo y figuras literarias, temas que son referenciados y llevados al aula exclusivamente desde los libros de textos, tal como lo expresan en intervenciones como *_los temas los sacamos de los libros que son muy buenos como texto guía, y como se supone que tiene los estándares y que tienen todo lo necesario que está pidiendo el gobierno, entonces uno lo utiliza de texto base_*.

Aclaremos que no le restamos importancia ni a los temas, ni a los libros de texto guía para la orientación del área, pero diferimos en que los docentes solo tomen de allí el aspecto estructural de la lengua lo que se refleja en una ausencia explícita de la enseñanza de la argumentación y, por ende, de la formación crítica del sujeto. Esta referencia que hacen los docentes de los libros de texto son parte de la explicación de por qué a pesar de tener diferente formación académica y experiencia, tenga tanta similitud en la forma como llevan a cabo sus prácticas de enseñanza, lo que inicialmente consideramos sería un elemento diferenciador entre ellos.

Hasta este punto se esbozaron las impresiones, producto de las estrategias aplicadas a los docentes las cuales, aclaramos, no nos brindarán la última palabra en cuanto a concepciones de argumentación y prácticas de enseñanza de la misma (ver anexo3); pero sí nos han brindado información relevante que podemos inscribir dentro de unas conclusiones y de la que ha emergido el concepto articulador de “naturalización de la argumentación”, un concepto sobre el que teorizamos como categoría emergente.



Naturalización de la argumentación

Entendida como una exigencia en la educación actual, la enseñanza de la argumentación constituye uno de los retos que la educación media debe asumir de manera frontal para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de las competencias interpretativas y argumentativas.

Abordar el tema de la naturalización de la argumentación en el marco de nuestra investigación nos obliga a responder por la manera como esta se devela en las prácticas de enseñanza y los discursos de los docentes de los casos estudiados.

Naturalización es el concepto que subyace en los discursos de los docentes con relación a la orientación y el trabajo con la argumentación, y lo nombramos de esta forma porque concluimos que la argumentación sigue siendo una asignatura pendiente, máxime cuando ni las expresiones, ni las acciones de los docentes evidencian una profundización en la misma.

Para los docentes, el trabajo a profundidad con la argumentación no es tan necesario, porque todas las acciones y palabras que se ponen a flote en el aula van encaminadas a fortalecer este discurso, independientemente del tema a tratar. A ello se suman sustentos expresados en términos como: la argumentación siempre está ahí, es inherente al ser humano, él argumenta todo el día, es un sujeto argumentador por naturaleza y otras propias de sus concepciones como, cada vez que uno trata de convencer al otro, independiente de que quiera hacerlo, está argumentando.

Cuando la sociedad le plantea a la escuela el reto de educar en el pensamiento crítico, ello implica la correlación de distintos factores desde los cuales se aboga por una ciudadanía responsable, preparada para el análisis, la reflexión, el debate, la estructuración creativa de argumentos y, por ende, el compromiso para cuestionar todos los actos que puedan llegar a afectar a la sociedad, es decir formar un sujeto político inmerso en una cultura donde todo lo que haga tiene una consecuencia para sus congéneres.



La escuela es el entorno creado culturalmente con estos fines específicos, o sea, es el espacio donde se promueven formas de desarrollo y aprendizaje aceptadas socialmente para que los estudiantes egresen de nuestras instituciones con la conciencia de que son sujetos políticos, con una visión crítica de la realidad que los rodea, susceptible de ser transformada por ellos. Lo paradójico es que las prácticas de enseñanza desconocen, las más de las veces, las realidades de los estudiantes y están centradas en actividades “artificiales”, ajenas a prácticas extraescolares (Baquero, 2006). Esta visión riñe con las prácticas socioculturales en las que se ven inmersos nuestros estudiantes, ya que todos los días están en contacto con los discursos argumentativos en su vida personal, familiar y social (decisiones de sus padres, publicidad, redes sociales, política, factores de riesgo), entre otras situaciones donde la argumentación está presente.

¿Cómo está leyendo la escuela el fenómeno de la argumentación?, ¿cómo se están implicando los docentes en la dinámica del discurso argumentativo en sus prácticas de enseñanza?, ¿análisis textuales?, ¿pruebas externas?, ¿se está vinculando el lenguaje cotidiano como un referente a partir del cual se pueden generar argumentos que la escuela pueda convalidar como tales?, estas fueron las inquietudes que motivaron la ruta de nuestra investigación y que suponían hallazgos que las pudieran dirimir.

El desarrollo de la competencia argumentativa oral o escrita ocupa un lugar privilegiado no solo en los libros de textos, mallas curriculares analizadas y en los referentes de calidad del MEN -lineamientos y estándares- de la educación media colombiana, por cuanto ella se concibe como un recurso comunicativo que, en combinación con el diálogo, permite llegar a acuerdos y propiciar consensos, elementos fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática.

Y, como ya lo habíamos expresado, son los docentes quienes tienen la enorme responsabilidad de llenar de sentidos lo que enseñan en las interacciones que establecen con estudiantes ya que “la importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favorece el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy”. (Delors, 1996:162)



En nuestro trabajo de campo los casos estudiados se refirieron en repetidas ocasiones a la argumentación como un discurso “*que siempre está ahí*”, “*argumentamos todo el día*”, “*a toda hora argumentamos*”, “*desde pequeños estamos argumentando*”, “*es fundamental para la vida*”, “*no se enseña*”, entre otras afirmaciones.

La constante mención de esta consideración aparece frecuentemente en las palabras de los casos analizados, lo que hizo emerger una postura acerca de la argumentación que para nosotros era nueva: la argumentación no se enseña porque siempre está ahí, no hay intencionalidad a la hora de presentarla a los estudiantes, es natural e inherente a todos, innata, lo que derivó en la aparición de la naturalización de la argumentación como una categoría para analizarla en el marco de nuestra investigación y cómo esta concepción incide en las prácticas de enseñanza.

Siendo así, el concepto de naturalización lo hemos rastreado de fuentes que tienen que ver con la sociología. Marqués (1980) en su libro “No es natural” la define como un fenómeno que lleva a los hombres a considerar sus acciones y creencias como naturales y que en algún momento aparecen como dominantes, llevando incluso a desvirtuar o a negar el origen cultural de las mismas. Naturalizar implica aceptar, dar por sentado un fenómeno que ocurre cotidianamente pero que no hemos cuestionado porque lo hemos legitimado sin cuestionarlo.

Para complementar este concepto, la noción de *habitus* de Bourdieu (1972) nos sirve no solo para ampliar la referencia propuesta por Marqués (1980), sino también para ubicarla en el contexto del discurso donde queremos explicar cómo ocurre la naturalización de la argumentación.

El concepto se remonta a Aristóteles quien denomina *Hexis* a lo que tiene una íntima relación con la naturaleza en el sentido de ser una cualidad adquirida, difícilmente modificable, natural. De esa manera, algo naturalizado es algo impensado, inexplicable y por lo tanto por fuera de nuestro control, que no podemos gobernar.

Bourdieu propone que los *habitus* o disposiciones están profundamente interiorizadas en los individuos y que reproducen las formas de ver, pensar, sentir y actuar propias de un rol social



específico dentro de la cultura. Estas acciones se realizan muchas veces por costumbre y de forma inconsciente, llegando a convertirse en dominantes en un contexto determinado. El autor nos dice entonces que

El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1972: 178)

Es aquí cuando se naturalizan los enunciados, se generaliza su aceptación y se bloquea la posibilidad de crítica y de reflexión sobre ellos. La naturalización de la argumentación es problemática porque obedece a la perpetuación de lugares comunes, a una apropiación superficial de los conceptos y, en ocasiones, a la permanencia del prestigio que la tradición le atribuye, lo que impide un acercamiento reflexivo hacia ella para resignificarla y darle el sentido que tienen en su justa dimensión.

Con base en las respuestas que los docentes que forman parte de esta investigación dieron sobre qué significa argumentación y cuándo argumentamos, reiteramos el análisis de las respuestas a la luz del concepto de *naturalización* ya que la coincidencia de los tres docentes al respecto, nos llevaron a concluir que el tratamiento que se le da a la argumentación (consciente o inconscientemente) está sustentada por esta categoría y relacionada con la noción de *habitus* en el sentido que lo plantea Bourdieu, como un concepto que los docentes no cuestionan porque se ha naturalizado en su práctica individual.

Reiteramos las afirmaciones de los docentes sobre la argumentación en el sentido de que es un asunto “*que está en nosotros*” porque desde pequeños tenemos que argumentar; “*argumentamos en todo momento, a toda hora*”; afirmaciones que se hicieron visibles durante la aplicación de las estrategias de recolección de información, en las que tácitamente quedó planteado que la argumentación no se enseña.



Al respecto, encontramos que los docentes ven la argumentación como un elemento básico y fundamental en la vida del ser humano, porque es la que determina su lugar en el mundo; sin embargo, vemos con extrañeza que, a pesar de considerarla tan importante en la vida de las personas, no dediquen prácticas de enseñanza específicas para ella, así lo afirman en expresiones como *..._porque es que uno la trabaja todo el día_ [...]*.

Es notorio en los tres docentes encontrar que la argumentación no requiere un momento específico para su práctica, ratificado en frases como *..._no, porque es que todos los días tenemos ideas diferentes, entonces al tener todos los días ideas diferentes o discusiones diferentes la argumentación está, es que yo pienso que la argumentación está inherente a nosotros_ [...]*; es claro además que esta coincidencia de los docentes, refleja una naturalización de la argumentación como algo que se encuentra inseparable a cada ser humano y por tal razón no necesita tratarse porque siempre está y estará ahí para su utilización en el momento y el lugar necesario.

De otro lado se hace evidente de nuevo, en esta categoría, la idea de que la mayoría de las acciones que el docente orienta en el aula, están cargadas de argumentación aunque a simple vista no parezca. Así lo afirma un docente cuando nos dice que *_en la enseñanza uno si lo hace lo que pasa es que no lo hace de manera explícita_*. Este mismo punto de vista es el que nosotros consideramos utiliza el docente para sustentar el trabajo con el discurso argumentativo, pero que en últimas no lo hace evidente, porque, a diferencia de él, nuestra postura está centrada propiamente en hacer explícito el discurso dentro del aula y hacer metacognición del mismo, es decir que tanto el estudiante como el docente piensen en alternativas que profundicen el aprendizaje sobre la argumentación para que logre instaurarse en ellos, como una característica propia de su hacer y decir.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4. NUESTROS ACERCAMIENTOS A LOS SENTIDOS DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA

En esta parte final, queremos dejar planteadas algunas líneas de apertura para la discusión en relación con el tema de la argumentación; de igual forma estas ideas se proponen a manera de conclusiones, que nos dan la posibilidad de vislumbrar algunos abordajes a este complejo tema que nos sitúa de cara a la formación de sujetos críticos, propositivos y participativos de la cultura escrita.

Un acercamiento, entonces, es para nosotros, una forma particular de ver un mundo que se encuentra configurado de múltiples formas en la escuela; a este mundo lo llamamos enseñanza de la argumentación y nuestra mirada no es otra que la de maestros en ejercicio con la necesidad insatisfecha de ver desde nuestras aulas estudiantes ávidos de conocimiento, que necesitan ser escuchados, cuyas ideas puedan ser la solución a muchas problemáticas personales, familiares y sociales, pero que necesitan también un aliento externo que les permita trascender con sus ideas y por qué no, posicionar ideologías. Ese es para nosotros el camino de la argumentación, un discurso que se ha venido enseñando en el aula de forma superficial y esquemática, porque en lugar de adentrar a los estudiantes al mundo del pensamiento lo está alejando.

Por eso nuestra pretensión en esta investigación no fue dar recetas a los docentes sobre cómo abordar este discurso con propiedad en el aula, porque si de algo somos conscientes, es que dicha pretensión requiere principalmente comprender el problema a profundidad para saber cómo abordarlo con mayor precisión.

Para adentrarnos en el problema fuimos en búsqueda de los sentidos de la argumentación. Partimos de esta premisa porque están en cada una de las acciones, discursos y prácticas que orientamos en nuestras aulas y son el reflejo de los conocimientos y concepciones que tenemos sobre aquella; por eso, es muy común encontrar tantas prácticas como concepciones. No podríamos asegurar que dichas prácticas tengan un buen o mal enfoque, pero sí reconocemos que



determinadas concepciones sobre argumentación llevan en sí prácticas que obligan al estudiante a abstenerse de expresar sus puntos de vista con libertad.

Inicialmente encontramos en los docentes muy marcada la concepción de Argumentación propuesta por Perelman (1989), cuyo propósito es básicamente la persuasión. Esta concepción no podríamos considerarla negativa e inadecuada en la escuela, porque persuadir es uno de los objetivos que buscamos en muchos momentos de la vida, sobre todo cuando tenemos una idea de la que estamos completamente seguros. Sin embargo, cuando este convencimiento se anida en enfoques netamente retóricos, como en el caso del citado autor, sí podríamos encontrar inexactitudes, sobre todo porque la retórica es un enfoque especialmente aplicado a los campos jurídicos, en los que el convencimiento llega de la mano de un discurso formal que está distanciado de la escuela que habitan los chicos en el día a día.

El discurso argumentativo orientado desde un enfoque retórico se traduce en prácticas de enseñanza ligadas a ciertas conductas formales que tienen que ver más con el arte del bien decir, que con la persuasión misma; allí es posible encontrar docentes que proponen a sus estudiantes la elaboración y posteriormente alocución de discursos sobre temas asignados que en la mayoría de veces no representan ningún interés para ellos.

En consonancia con lo anterior, creemos que “el arte del bien decir” es más una característica que un propósito en sí mismo, porque toda idea, concepto o sentimiento exteriorizado por la palabra, debe ser lo suficientemente clara tanto para quien lo enuncia como para sus interlocutores. En nuestras aulas debemos propender para que esta característica sea común a todos los estudiantes, en las diferentes situaciones que tenga que afrontar en la vida, sin la obligación de que medie la construcción de un discurso formal.

Pasamos ahora a hablar de otra de las concepciones que se evidencia en los docentes investigados y que se inscribe a la teoría analítica de Toulmin (2003); nos referimos a la concepción de argumentación desde un carácter justificatorio; esta concepción es la que requiere en el aula estudiantes con capacidad para dar razón del porqué de sus ideas o conceptos, y en este



sentido, los docentes se ven satisfechos cuando el estudiante logra emitir una razón clara, frente un cuestionamiento o tema específico.

Al enfoque analítico le damos un lugar especial en las prácticas de enseñanza sobre la argumentación, con la convicción de lograr instaurar en el estudiante una capacidad justificatoria que le permita explicar, confrontar y dar razones de las cosas, sobre todo porque la capacidad de justificar, lleva consigo la tarea de pedir explicación, lo que se traduce en estudiantes críticos que receptionan, pero también analizan lo que reciben.

Al igual que con la persuasión, consideramos que la argumentación en la Educación Media no debe limitarse solo a dar razón del porqué de las cosas, máxime cuando las justificaciones son sugeridas por el docente, quien utiliza preguntas que terminan con un porqué, en las que el estudiante no está dando razones porque algo le inquieta o porque sienta la necesidad de hacerlo frente a algo inexplicable, sino por un requerimiento utilizado por el docente para evaluarlo por medio de actividades que lo obliguen a analizar y confrontar información en una práctica artificial.

Reiteramos que no juzgamos los enfoques analítico y retórico encontrados en las concepciones de argumentación de los docentes de la Educación Media del municipio de La Unión, por lo que, en esta investigación, también compartimos nuestras concepciones de argumentación, aquellas que nos permiten visionar desde las prácticas de enseñanza, estudiantes, críticos, reflexivos y empoderados de sus deseos y pensamientos. Nuestro cuestionamiento radica en que los docentes tengan una sola concepción de argumentación y que esta no sea consecuente con sus discursos, acciones y formación profesional.

Para finalizar compartimos algunas consideraciones desde los enfoques anteriormente propuestos, cuando se trata de la enseñanza de la argumentación; en esta línea, no reconocemos que un estudiante sea un buen argumentador solo cuando emita discursos cuyo objetivo sea el buen uso de la palabra, o cuando dé razón de las cosas con solidez. Para nosotros un estudiante también puede ser un buen argumentador cuando tiene la capacidad para consensuar ideas o postulados, es decir cuando logra llegar a acuerdos, así ello implique desistir de sus propias



convicciones, como inicialmente lo plantea el enfoque dialéctico de Van Eemeren y Grootendorst (1982) y posteriormente lo integra Martínez (2007) en una dinámica dialógica del discurso.

Para lograr estudiantes argumentadores en la escuela es importante partir del hecho de que los estudiantes son sujetos discursivos, es decir, no son seres que se mueven en el mundo como islas buscando afanosamente responder correctamente a preguntas o a requerimientos impuestos por la escuela. Ser un sujeto discursivo implica reconocer a los otros sujetos como parte indispensable de la vida, con los que diariamente hablamos, nos relacionamos y compartimos. Reconocer al otro significa comprender que cada expresión que emita puede cambiar mi forma de pensar y sentir, y hasta mi propia vida. Por ello nuestra concepción de argumentación va ligada directamente al enfoque discursivo, un enfoque que le da libertad al estudiante para definir lo que quiere hacer con sus juicios o razonamientos.

Desde este enfoque resaltamos la importancia de orientar con los estudiantes de la Educación Media, prácticas que surjan de sus necesidades, de lo que les gusta y conocen y que les motiva a hablar y escribir. Por ello no contradecemos que el docente quiera trabajar -como lo viene haciendo- el artículo de opinión, textos periodísticos, el ensayo filosófico, la crítica y el comentario, porque de alguna manera son textos cargados de sentido argumentativo; lo que realmente nos interesa es que estas propuestas se den sobre temas que sean de interés para los estudiantes y la realidad que los circunda y que el docente asuma de manera intencionada la enseñanza de la Argumentación. Para ello es necesario que los docentes se apoyen en ejemplos concretos, preferiblemente contruidos en consenso con sus estudiantes, con la finalidad de que este los comparta a través de un discurso formal, una mesa redonda, una charla espontánea de grupo o se acerquen a ellos desde las distintas modalidades que permiten los géneros discursivos.

Asimismo, no contradecemos los discursos retóricos o concursos de oratoria promovidos desde el área de Lengua Castellana. Cuestionamos que sean sobre temas impuestos y que muchas veces sean producto de construcciones hechas por otras personas con las que los oradores, es decir estudiantes, poco o nada han compartido. Cuestionamos también que los docentes consideren que un estudiante es buen argumentador porque escribe un texto cuya característica



principal es la extensión, o porque supo dar razón de algo, así esa razón no tenga asidero dentro del postulado propuesto.

Pensamos que la argumentación está dada en las acciones y decisiones que tome el estudiante, tanto para su vida académica como para su vida personal y que debe abordarse –reiteramos- de una manera intencionada. Hay que darle especial énfasis en la escuela, diseñando estrategias para su implementación desde las clases de Lengua Castellana donde el análisis crítico sobre las situaciones que surgen allí, sean la clave para entender, comprender y leer el mundo que los rodea.

Diseñar estrategias, pensar en textos pertinentes como ejemplos para trabajar en el aula, incitar a la toma de posturas críticas frente a las cosas y expresarlas de forma oral y escrita son algunas de las cosas que podemos hacer los maestros por la construcción de una sociedad crítica desde el área de Lengua Castellana, no obstante, es más importante darle a la argumentación el lugar que se merece allí y esto solo es posible, desnaturalizándola de la vida cotidiana, porque si bien es cierto, que la argumentación es inherente a los seres humanos por el hecho de ser seres pensantes, que buscamos afanosamente explicaciones a lo que ocurre a nuestro alrededor, también lo es, que ese mismo carácter naturalizador no puede pasar desapercibido, es decir, no podemos pensar que porque estamos todo el tiempo en contacto con discursos argumentativos, no es necesario profundizar en la argumentación desde las aulas. Por el contrario, esta misma naturalización que encontramos en la argumentación debe ser la motivación inicial para saber que así como todos los días la ponemos en práctica, todos los días la debemos enseñar y profundizar en el aula, y no propiamente planeando clases sobre argumentación, algo que por supuesto se debe hacer, sino poniendo el componente argumentativo a cada una de las clases que planeamos, pensando en la argumentación más como estrategia que como tema.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E.L. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: CRICSO y Facultad de Humanidades y Artes. Universidad de Rosario.

Agudelo, C.L y Ceferino, C.D. (2011). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Colombia:

<http://200.21.98.67:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1>.

Alvarez, C. (2011). *Implicaciones del método etnográfico en un estudio sobre el diálogo como método de educación en valores*. *Gazeta de antropología*. España: Artículo 07.

<http://hdl.handle.net/10481/15102>

Aristóteles. (1990). *Retórica*. España. Editorial GREDOS. Primera edición.

Arnoux, E. Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: *el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos*. Buenos Aires: Revista Signos 2002, 35(51-52) ,129-148.

Bajtín, M.M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI Editores, ISBN 968-23-1111. Pág. 216 – 225.

Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la nación.

Bourdieu, P (1972). *Esquema de una teoría de la práctica*. Paris: Droz Genova.

Camargo, M. Caro, L. Uribe, A. (2012). *Estrategias para la Comprensión y La Producción de textos argumentativos*. Quindío: Sophia / No. 8 / p.p. 120-136 / ISSN: 1794-8932.

Camps, A. (1995). *Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita*. Comunicación, Lenguaje y Educación Barcelona: Bellaterra. Vol. 25, pág. 51-63.

Chartier, A.M. (2000). *Saber Leer y Escribir: Unas “Herramientas mentales” que tienen su historia*. Fundación Infancia y Aprendizaje. (23) N° 89 Pág. 12 – 14.

Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación: Ley 115*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galan.

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana. 240 p.; 21x15 cm. (Aula XXI)



Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Derrida, J. (1971). *De la gramatología*, traducción de O del Barco y C.Ceretti. Buenos Aires: siglo XXI.

Eemeren, V.F. Grootendorst. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Eemeren, V.F. Grootendorst. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: BIBLOS.

Filstead, WJ. (1986). *Métodos cualitativos: una perspectiva necesaria en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata

Fierro, Fortour y Rosas (1999). *Trasformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.

Freire, P. (1996): *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores S.A

Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Galindo, (1989). *Metodologías, Métodos y técnicas: Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta*. Estudio sobre la cultura contemporánea. México.

Gimeno, S.J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reforma del modelo y educativo*. España: Editorial Lugar.

Grize, J.B (1982). *De la lógica a la argumentación*. Ginebra: Droz.

Guber, (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad: la observación participante*. Capítulo 3. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.

Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de la Cultura Económica. 191 p.

Marqués, V, (1980). *No es natural: para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Anagrama.



Martínez, M.A (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Mexico: REDIE

Martínez, M.C. (2007). La orientación social en el discurso: una propuesta integrativa. http://www.oei.es/fomentolectura/orientacion_social_argumentacion_discurso_Martínez.pdf.

Ministerio de Educación. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Ley General de Educación*. Ed. Unión. Bogotá: MEN

Navarrete, M. y González, C. (2012). ¿De dónde viene el mundo? Uso del software DÍGALO como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas. Colombia. 14° Encuentro internacional VIRTUAL EDUCA.

Perelman y Olbrechts (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: GREDOS P. 47, 49.

Perelman, C. (1997). *El imperio Retórico. Retórica y argumentación*. Santa Fe de Bogotá: Norma, p. 214.

Pérez, A.M. (2000). *Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en la escuela*. En UN. Colombia, *competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pérez, A.M. (2008). *Hacia una Fundamentación del Trabajo Pedagógico y Didáctico en el Campo del Lenguaje*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Pessoa, F. (1996). *Máscaras y Paradojas*. España: EDHASA.

Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en Investigación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Magrau Gil M C Graf and Gill interamericana de España.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES

Sardà, A. y Sanmartí, N. (2000). "Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias". *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3): 405-422. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro Editores. Pág 11.

Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Traducción de María Porras y Victoria Pineda. España: Ed. Península, Cap. 3 pp. 129-191



Van, Dijk. T. 1989). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XIX Editores.

Vygotsky, L.S (1995). Pensamiento y Lenguaje. *Teoría del desarrollo de las funciones psíquicas*. Argentina. Editorial FAUSTO

Villar, P.A. (2000). La formación como docentes investigadores en el escenario institucional. Barranquilla: En:

www.internostrum.com/tradurl.php?linkdesc=ydireccio=escayinurl=http://www.quadernsdigitals.net/index.php%3faccionMenu=biblioteca.VisualizaLibroIU.visualiza%26filtro_categorias=%26libro_id=1397

Zabala, A. (2008). La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado; los materiales curriculares y otros recursos didácticos. En la práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. Grao, de IRIF, S, L. C/ Hurtado, 29.08022.

Zambrano, V.J. (2015). Enseñanza para la argumentación científica. Una propuesta didáctica dirigida a profesores del programa de Biología. (Tesis de maestría). Universidad del Quindío.



Anexo 1: Ficha de Caracterización

1. FICHA DE CARACTERIZACIÓN ENTREVISTA	
Formación profesional	
Formación complementaria (otros cursos, especialización, maestría)	
Años de experiencia laboral	
Grados que orienta	
Asignaturas que orienta	
Experiencia en otras asignaturas	
Experiencia en otros grados	
Coordina, dirige o participa en algún proyecto institucional ¿cuál/cuáles?	
<p>Elabora planeación de clase SI___ NO___</p> <p>Elabora diarios de campo SI___ NO___</p> <p>Posee plan de estudio /malla curricular del área SI___ NO___</p> <p>Posee plan de mejoramiento del área SI___ NO___</p>	
2. Preguntas orientadoras	
<p>a) ¿Qué es argumentar?</p> <p>b) ¿Qué clase de materiales utiliza para la enseñanza de la argumentación? Tipos de textos, construcciones propias, fuentes.</p> <p>c) ¿Por qué considera importante la enseñanza de la argumentación en la escuela?</p> <p>d) ¿Qué porcentaje de tiempo (periodos) dedica a la enseñanza de la argumentación?</p> <p>e) ¿en qué momento de la vida o la cotidianidad se puede argumentar? / ¿Cree que la argumentación forma parte de nuestra cotidianidad?</p> <p>f) ¿Cuál tipología textual utiliza o ha utilizado con mayor frecuencia en sus clases? ¿Por qué?</p> <p>g) ¿cuáles son las actividades que más utilizas en el aula para trabajar la argumentación?</p> <p>h) ¿Incide la enseñanza de la argumentación en las pruebas externas? Por qué</p> <p>i) ¿qué Leen en su cotidianidad y con qué frecuencia?</p>	



- j) ¿Qué literatura sugiere leer a sus estudiantes?
- k) ¿en qué año se debe enseñar la argumentación y por qué? ¿Ha enseñado la argumentación en otros grados diferentes a la media?
- l) ¿Fomenta en sus clases la argumentación oral y escrita? ¿Cuál Predomina en sus clases?
- m) ¿cómo evalúa la argumentación en sus estudiantes?
- n) ¿cuál es el perfil profesional /laboral, de un estudiante que sepa argumentar?
- o) ¿qué debe saber el estudiante para argumentar?

Anexo 2: Instrumento de observación de clases

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE CLASES	
Fecha:	Grado:
Contexto: Rural ___ Urbana ___ semiurbana ___	
Docente Observador (Investigador/es):	
Objetivo de la clase:	
Registro de observaciones con relación a:	
Aspectos a Observar	Observaciones
Alcance de los objetivos	
Coherencia y pertinencia del plan de clase propuesto	
Interacciones profesor-estudiante y estudiante- estudiante	
Estrategias de participación suscitadas	
Conceptos abordados relacionados con la argumentación	
Estrategias discursivas propuestas	
Estrategias evaluativas utilizadas	
Otras observaciones particulares	



Anexo 3: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO	
 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803	<p>Título del trabajo: LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA: BÚSQUEDAS, DISCUSIONES Y SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO DE LA UNIÓN, ANTIOQUIA</p> <p>Investigadores: Jorge Abel Posada y Genix Ramírez Pérez</p> <p>Nombre del participante: _____</p>
<p>Apreciado docente:</p> <p>Es para nosotros un gusto contar con su participación en la propuesta de investigación que hemos emprendido en el estudio de la maestría en Educación con Línea de enseñanza de la Lengua y La Literatura y que tiene como objetivo <i>Comprender los sentidos de las prácticas de enseñanza sobre la argumentación y la forma como esta se articula con las concepciones de los maestros de Lengua Castellana de la Educación Media del municipio de La Unión, para buscar nuevos caminos y formas de orientarla.</i> Y que más allá de lograr este objetivo lo que pretendemos es que nuestra investigación sirva como insumo para repensar las prácticas educativas en torno a la lengua castellana y buscar puntos de encuentro entre las diferentes instituciones.</p> <p>Para desarrollar la investigación nos hemos trazado una ruta metodológica basada en el estudio de caso, el cual pretendemos llevar a cabo a través de unas técnicas de recolección de la información como: observación participante, entrevistas, grupos focales y rastreo documental. Es en este punto donde se nos hace necesaria su participación activa, puesto que es usted como único docente del área y nivel investigado de su institución quien consideramos nos puede brindar la información necesaria.</p>	

Por ello queremos contar con su aprobación para incluir en nuestra investigación testimonios, expresiones, experiencias y prácticas que podamos asociar a nuestro objetivo de investigación, no sin antes hacer el compromiso explícito de parte nuestra como investigadores, de:

- Respeto por usted en la expresión de conceptos, ideas o pensamientos en torno al tema de la investigación.
- Confidencialidad absoluta con la información obtenida de usted.
- Anonimidad para referenciar la información por usted propiciada
- Realimentación y devolución de los hallazgos obtenidos de la investigación.

Para constancia

Yo _____ Identificado con CC _____

de _____ docente de _____ de la IE _____

Manifiesto claridad con la información recibida y autorizo mi participación activa como docente investigado para lograr el objetivo de la presente investigación.

En constancia firmo: _____

Anexo 4: Sábana Categorial

La sábana categorial es la condensación que hicimos de la aplicación de cada una de las estrategias de recolección de la información, referenciadas en la metodología, allí están las expresiones más reiteradas de los docentes y el análisis y las conclusiones de los documentos y registros obtenidos del rastreo documental y las observaciones de clase. En el archivo personal de los investigadores reposan las fuentes primarias de dicha información tales como: transcripciones de las entrevistas y el grupo focal, los documentos rastreados y aplicación de la ficha de caracterización y de la rúbrica de la observación de clase.





SÁBANA CATEGORIAL

OBJETIVOS		CATEGORÍAS	ESTRATEGIAS	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Comprender los sentidos de las prácticas de enseñanza sobre la argumentación y la forma como ésta se articula con las concepciones de los maestros de la Educación Media del municipio de La Unión.	Develar las concepciones de argumentación que tienen los maestros.	Concepciones de argumentación: _desde la oralidad _desde la escritura	Observación participante	Se argumenta cuando se opina sobre un tema propuesto	Se argumenta cuando a partir de una explicación los estudiantes dan un punto de vista afirmando o confrontando una idea expresada por el docente.	Hay argumentación en la respuesta por escrito a una o varias preguntas en las que es necesario decir por qué.
			Grupos focales	El docente aparece como ejemplo de argumentación, portadora de una verdad que se sustenta en las experiencias vividas. No se trabaja de forma intencionada Cuando escriban o hablen que “me convenzan”	La argumentación se da siempre, en todo momento. En la enseñanza es la parte que más se nos dificulta. Contrapone la argumentación en la vida cotidiana con la argumentación en la escuela: “Aquí no funciona”	La argumentación se circunscribe a la aplicación de unas pruebas. Si el estudiante responde bien y justifica su respuesta está en la ruta de la argumentación.
			Entrevistas	Argumentar es, decir ideas propias, tratar de convencer a otros de la efectividad de estas ideas.	Argumentar es dar una razón del porqué de las cosas, justificar las ideas y las decisiones.	Argumentar, es tener las bases sólidas o las ideas sólidas para tratar de convencer al otro de la veracidad de tales ideas.

Reconocer las prácticas de enseñanza que sobre la argumentación se desarrollan en la escuela	Prácticas de enseñanza	Observación participante	Se observa la estrategia de preguntas orales en las que los estudiantes responden a cuestionamientos hechos por el docente. Luego de explicar un tema	Se observa la estrategia de preguntas a partir de la explicación que hace párrafo por párrafo de un texto sobre lectura crítica	Se observa la estrategia de preguntas a través de una actividad llamada “taller” en la que los estudiantes responden de forma escritas a cuestionamientos a partir de un texto propuesto por el docente
	Rastreo documental	En su planeación aparece como tema del primer periodo en el grado undécimo: “El ensayo filosófico”. En el grado décimo se plantea en el primer periodo “El texto argumentativo”.	En la Malla curricular se plantea el perfil de un estudiante que deberá “actuar con juicio crítico, reflexivo y creativo en cualquier contexto”; los ámbitos conceptuales están en consonancia con el perfil que se pretende alcanzar: reseñas críticas, ensayos, análisis del contexto, estrategias de interpretación, estrategias de lectura de textos argumentativos, además, se incluyen debates, análisis de medios y publicidad, análisis críticos del discurso.	Crítica literaria, texto argumentativo y el ensayo aparecen programados en la malla curricular dentro de los contenidos del primer periodo. En undécimo se plantean temas como el ensayo filosófico y el ensayo científico y el análisis de los contextos para identificar alternativas de acción o solución. Todos ellos durante el primer y segundo periodo.	