

# ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS<sup>1</sup>

## STRATEGIES FOR THE COMPREHENSION AND PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS

Zahyra Camargo Martínez<sup>2</sup>  
Miguel Ángel Caro Lopera<sup>3</sup>  
Graciela Uribe Álvarez<sup>4</sup>

Camargo M. Zahyra; Caro L. Miguel; Uribe A. Graciela / Sophia / No. 8 / p.p. 120-136 / ISSN:1794-8932  
Recepción: Agosto 14 de 2012 - Aceptación: Octubre 8 de 2012

### Resumen

*Este artículo propone diez estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos como resultado de una investigación adelantada por el Grupo Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (Dilema) con un equipo conformado por estudiantes del Programa de Español y Literatura que ejercían la docencia (2008-2009); dicha experiencia investigativa se desarrolló como complemento a otro proyecto que el mismo grupo adelantara en torno a estrategias para la comprensión y producción de textos expositivo-explicativos (2006-2007). Estas diez estrategias, diseñadas desde un enfoque sociocultural, desde un concepto de didáctica como disciplina de intervención y desde legados teóricos diversos –entre los que se destacan la Retórica Antigua y las propuestas pragmatodialécticas de Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck–, buscan despertar en los docentes de Educación Básica y Media, la reflexión y puesta en marcha de proyectos de aula que hagan posible la enseñanza de la tipología textual argumentativa, a través de sus géneros discursivos más conocidos. Se trata, así, de la promoción de la lectura comprensiva y del estímulo a la escritura de textos antitéticos; el fomento del análisis de la retórica de discursos mediáticos; el abordaje de textos argumentativos tácitos; el rescate del análisis del hecho retórico como precursor de la escritura de textos argumentativos; la recuperación de la dispositio en la construcción de textos argumentativos; la recuperación del género epistolar con intenciones argumentativas; la redención del avatar del lector-camello; la resignificación del género discursivo del debate en el aula de clase; y la persistencia en la evaluación por criterios cualitativos.*

### Palabras clave

*Comprensión, Estrategias, Procesos de enseñanza y aprendizaje, Producción, Texto argumentativo.*

### Abstract

*This article proposes ten strategies for the comprehension and production of argumentative texts as a result of the research conducted by the Native Language and literature (dilemma) didactics group and a team formed by students of the Spanish and Literature Program; and teachers in (2008,2009); this investigative experience was developed as a complement of another project forwarded by the same group around strategies for the comprehension and production of expositive – explicative texts (2006 – 2007). These ten strategies, designed from a sociocultural approach, from a concept of didactics as a discipline of intervention and from the diverse theoretical legacies among which we highlight the old rhetoric and the Van Eemeren, Grootendorst and Snoeck pragma – dialectic proposals, search to arise reflection on classroom projects among Basic and Middle Education teachers in order to make possible the teaching of argumentative textual typology through the most known discursive genres. The aim is the promotion of the comprehensive reading and the antithetical texts writing stimulation fostering as well the analysis of the rhetorical discursive speeches, the approach of argumentative tacit texts, the rescuing of the analysis of the rhetorical fact as predecessor of argumentative texts writing, .the recuperation of the dispositio in the construction of argumentative texts, the recuperation of the epistolary genre with argumentative intentions, the redemption of the camel – lector avatar, the re signification of the debate discursive genre in the classroom and the persistence of evaluation from a qualitative criteria.*

### Key words

*Argumentative texts, teaching learning process, comprehension, production, strategies*

<sup>1</sup> Este artículo es resultado del proyecto de investigación Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos desde un enfoque sociocultural: una propuesta didáctica dirigida a profesores de Educación Básica para el mejoramiento de la competencia lectoescritural de sus estudiantes, desarrollado por el grupo de investigación Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) de la Universidad del Quindío (2008-2009).

<sup>2</sup> Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora del Programa de Español y Literatura e investigadora del Grupo DiLeMa, Universidad del Quindío. zcamargo@uniquindio.edu.co. Colombia.

<sup>3</sup> Magister en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira). Profesor del Programa de Español y Literatura e investigador del Grupo DiLeMa, Universidad del Quindío. macaro@uniquindio.edu.co. Colombia.

<sup>4</sup> Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora del Programa de Español y Literatura e investigadora del Grupo DiLeMa, Universidad del Quindío (Armenia, Colombia). guribe@uniquindio.edu.co. Colombia.

## Introducción

Este artículo es fruto de la investigación terminada *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos desde un enfoque sociocultural: una propuesta didáctica dirigida a profesores de Educación Básica para el mejoramiento de la competencia lectoescritural de sus estudiantes* (avalado por Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío, 2008-2009). La investigación se inscribe en la línea Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, se filia a los lineamientos del grupo *DiLeMa* constituido por profesores y estudiantes y explora más profundamente uno de los frentes de acción que contempla el espacio académico del mismo nombre dentro del currículo de la Licenciatura en Español y Literatura.

El paquete de estrategias que en este artículo se presenta responde al deseo de la investigación que le dio origen, en el sentido de orientar la formación de profesores de Educación Básica en *estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos* (con sus correspondientes géneros discursivos), inspiradas en enfoques que permiten cambios significativos en los procesos de comprensión y de producción de los textos argumentativos. La validación de estas estrategias se ha conseguido con estudiantes del Programa de Español y Literatura (buena parte de ellos, docentes en ejercicio), desde el Semillero en didáctica del texto argumentativo (*Sediar*). De aquí en adelante, gracias a los resultados positivos de este pilotaje, es propósito del grupo de investigadores socializar estas estrategias entre una comunidad académica más amplia, con el fin de fortalecer procesos colectivos de discusión, desde los cuales se incuben proyectos de intervención que impacten finalmente las aulas de clase.

## Marco teórico

Este apartado presenta de manera sucinta los planteamientos teóricos de la investigación ya citada, base de este artículo y que, por razones obvias no podemos mencionar ampliamente. Este marco buscó hilvanar algunos aspectos

relacionados con los retos que la enseñanza y el aprendizaje de las tipologías textuales –en este caso, la argumentativa– proponen al docente, como fruto de las nuevas concepciones teóricas de las ciencias de la educación y las ciencias del lenguaje y la comunicación. Por tal razón, partimos de una aproximación a la didáctica como disciplina y desde una perspectiva que toma distancia: a) de la connotación instrumental que circula en el contexto educativo, b) de la presencia exclusiva del objeto de conocimiento y c) de su aparente “neutralidad” en relación con el contexto y el ámbito político e ideológico.

Así, desde los planteamientos de A. Camps (2004), el objeto de la didáctica de la lengua materna y, por tanto, su campo de investigación específico, se fundamenta en el estudio de los complejos y dinámicos procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua con la finalidad de comprender, interpretar, elaborar conocimiento sistemático para poder intervenir y, de esta manera, mejorar las situaciones problemáticas. En este orden de ideas, asumimos la didáctica de la lengua como campo interdisciplinario cuyas reflexiones teóricas integran aportes de otras disciplinas que conciernen, tanto al contenido de la enseñanza como a los procesos de enseñanza / aprendizaje y contextualización social que aportan orientaciones acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar.

También está presente en este marco, el enfoque sociocultural, ya que proporciona elementos fundamentales para una intervención en el contexto espacio-temporal y social de una realidad académica específica y comprende, de forma dialéctica, las relaciones entre el funcionamiento mental humano, por un lado, y la situación cultural, histórica e institucional, por el otro. Nos centramos, fundamentalmente, en presupuestos de L. Vigotsky (1979); Cole (1990) y J. I. Pozo (2001), porque sugieren que, cuando se analice el desarrollo humano, se tenga en cuenta que el mundo social influye en el individuo a través de las prácticas de interacción social y de los objetos sociales.

El citado enfoque se caracteriza, porque: 1) configura social, histórica y culturalmente al ser

humano, no como el resultado de las fuerzas internas, de sus potencialidades biológicas, ni de una esencia inherente al hombre, fuera de su mundo social sino como el producto de su interacción en sociedad; 2) estudia la sociedad y sus instituciones, así como los procesos que ocurren dentro de ella, para comprender el sentido que los mismos tienen para el hombre, tanto en el nivel individual como grupal; 3) asume algunos presupuestos desarrollados por la escuela sociohistórica o sociocultural (Vigotsky y Luria):

- \* La *cultura*, entendida como entorno social dentro del cual está inserta la vida de la gente, manifiesta a través de representaciones concretas de medios, esquemas, patrones de conducta humana y formas de comunicación.
- \* Los *procesos psicológicos superiores* que se originan en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, a través de herramientas de mediación. Recordemos que Vigotsky otorgaba el status de “herramientas psicológicas”, por analogía con los instrumentos físicos, a los sistemas de signos, en particular al lenguaje, al que consideraba, básicamente, como un medio de comunicación social que va a jugar un papel importante en la formación de las capacidades intelectuales.
- \* Las *herramientas psicológicas y de mediación*. Estos instrumentos de mediación incluyen, tanto el lenguaje en su forma oral y escrita, como los esquemas, diagramas, mapas, dibujos, recursos mnemotécnicos, sistemas de símbolos, recursos para contar, etc. Todos ellos cumplen un papel central en la constitución de los procesos psicológicos superiores; en particular, el lenguaje, motor del desarrollo cognitivo.
- \* La *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, en palabras de Vigotsky (1979: 133) comprende “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el

nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Este aprendizaje constituye una categoría central de su teoría que esboza contribuciones educativas importantes y sobre la que se han articulado muchos diseños de estrategias de enseñanza. La instrucción estaría en la frontera entre lo que se puede abordar sin ayuda y lo que se puede conseguir con ella.

- \* La *adquisición de la lengua escrita y el desarrollo de conceptos científicos*. En la primera, el dominio de la lengua escrita se diferencia de un aprendizaje técnico, en el sentido de no identificar la escritura con transcripción o habilidad motora, sino con significación e incorporación a una tarea básica para la vida. En la segunda, se plantea el desarrollo de los conceptos científicos en contextos de enseñanza con una organización sistémica y lógica. Así, la teoría vigotskyana propone que es el aprendizaje científico en sí mismo el que promueve el desarrollo cognitivo, en oposición a la teoría piagetiana que argumenta que sólo cuando se alcanza un determinado nivel de desarrollo podrá comenzar el aprendizaje conceptual.

Otros enfoques que se incluyen y que son coherentes con las ideas de Vigotsky, corresponden al psicólogo norteamericano Cole (1990) quien argumenta que toda investigación interesada en estrategias para desarrollar procesos cognitivos complejos (como la lectura y la escritura), debe tener en cuenta que la cultura proporciona el escenario fundamental de actuación y significado en el que el ser humano participa; en otros términos, que se parte del estudio de las actividades cotidianas de individuos particulares, inscritos en contextos culturales concretos, para inferir, desde este conocimiento, estrategias y actividades. Para estos psicólogos, la cultura está simultáneamente dentro y fuera del individuo.

Los estudios sobre géneros discursivos constituyen otro pilar de esta propuesta. Según

D. Estébanez (1996/1999), el concepto de género (del latín *genus*: familia, naturaleza, modo; o del griego *genos*: origen, especie, clase) se utiliza, desde la cultura clásica, como categoría gramatical y lógica. O. Ducrot y T. Todorov (1974), por su parte, consideran que el problema de los géneros debe plantearse en el ámbito de la tipología estructural de los discursos. Bajtín, a su vez, concibe los géneros discursivos como registros sociales o modos de discurso, definidos por el contexto social, el tema, la composición o estructuración, que da lugar a tipos estables de enunciados, determinados por su orientación hacia alguien (tienen autor y destinatario); por el cambio de los sujetos discursivos; por el contacto inmediato con la realidad; porque se relacionan de una manera directa con los enunciados ajenos (los refuta, los confirma, los completa, los supone conocidos, los toma en cuenta...); por el rasgo de conclusividad o la capacidad de ser contestado o de tomar una postura de respuesta, en contraposición con la oración que carece de todos esos atributos y que se considera como una unidad de la lengua, de naturaleza, límites y conclusividad gramaticales.

Bajtín realiza también una distinción fundamental entre géneros discursivos primarios o simples y secundarios o complejos. Los géneros primarios o discursivos orales se relacionan en forma directa con la realidad, se constituyen en la comunicación discursiva inmediata: pláticas sociales de salón acerca de temas cotidianos, políticos, estéticos; conversaciones entre amigos o entre miembros de una familia. Por el contrario, afirma este autor “los géneros discursivos secundarios (complejos) –a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc. – surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita...”. (Bajtín, 1982/1985:250). Todo esto quiere decir que un hablante no sólo dispone del léxico y la gramática de su lengua, sino que debe tener en cuenta, igualmente, las formas obligatorias discursivas necesarias para una interacción comunicativa, formas que no son creadas por él sino dadas por las diferentes esferas de la

actividad cultural y definidas por todo el conjunto de condiciones de una colectividad hablante específica.

De igual manera, la lingüística textual ha tenido que plantearse la cuestión de las tipologías textuales desde el punto de vista práctico, porque es evidente que la construcción de un texto depende en gran medida de qué tipo de texto se pretende. La enseñanza de las destrezas de lectura y escritura en la lengua materna consiste en buena medida en definir tipos de texto y en señalar sus características estructurales, su organización sintáctica, su vocabulario. Para condensar, los tipos textuales representan modelos convencionales de organización del conocimiento que deben tratarse desde las dimensiones contextual, funcional y estructural. Históricamente, los tipos textuales se han desarrollado en una comunidad lingüística, forman parte del conocimiento cotidiano del usuario, tienen un efecto normativo, determinan relaciones comunicativas y proporcionan al hablante o productor textual una orientación, más o menos fija, en cuanto a la recepción y a la producción de los mismos.

En este orden de ideas, se elabora, a continuación, una sucinta presentación de las características del texto base de la propuesta de las 10 estrategias: la tipología argumentativa o secuencias dominantes llamadas *argumentativas* por Adam (1992), que pueden ser abordadas, ya sea en el nivel del discurso y de la interacción social, o ya en el nivel de la organización pragmática de la textualidad como “una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el Receptor para lograr su adhesión”, en palabras de Calsamiglia y Tusón (2001: 294). En otros términos, la argumentación aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada: conversación cotidiana, política, escritura de ensayos, publicidad, coloquios, o como afirma Grice (1975), intentar, mediante el discurso, llevar a los interlocutores a una cierta conducta; dicho de otra manera, argumentar es una actividad discursiva que se orienta a intervenir sobre los juicios, las opiniones, las preferencias de los interlocutores. En síntesis, las anteriores

definiciones coinciden en considerar la argumentación como una actividad discursiva que lleva a cabo el locutor con una intención: influir en los destinatarios de su discurso.

Justamente, quien argumenta tiene como objetivo convencer a otras personas de que la representación del mundo que poseen es equivocada y que deben adoptar otra. Así pues, la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto. Los argumentos no se pueden dar en el vacío sino que son la respuesta a unas opiniones que se consideran distintas de las propias e inadecuadas. El locutor necesita, por lo tanto, tener una representación de los que opinan de forma distinta y a los cuales dirige su argumentación. En el diálogo cara a cara, dicha representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor. En la argumentación escrita, en cambio, los destinatarios no están presentes. El escritor deberá elaborar una imagen de ellos, imagen que, como apuntan Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958/2000), tendrá que ajustarse tanto como sea posible a la realidad para que la argumentación sea eficaz. Sin embargo, estos destinatarios no son generalmente personas concretas, conocidas del escritor, sino que es el conocimiento que este posee de la diversidad de puntos de vista que se pueden dar en el seno de la sociedad lo que le permite “imaginar” a los posibles destinatarios de su argumentación. El escritor, por tanto, tiene que conseguir que los destinatarios potenciales se den cuenta de que son apelados en el discurso, por lo cual tendrá que definirlos en el propio texto.

Del mismo modo, argumentar puede concebirse –desde la óptica de Miranda, parodiando a Wittgenstein– como un juego, “una práctica lingüística sometida a reglas, que se produce en un contexto comunicativo y mediante la cual pretendemos dar razón ante los demás o ante nosotros mismos de algunas de nuestras creencias, opiniones o acciones”. (1995: 16) En otros términos, la argumentación, como cualquier juego, está sometida a unas reglas, cuyo seguimiento se convierte en condición para ser considerada una actividad racional. Pero, como ocurre con todo juego, el conocimiento de sus reglas no asegura la

competencia argumentativa, esta también es cuestión de práctica. Para lograr tal empeño, resultan de ineludible pertinencia las propuestas de A. Weston en *Claves de la Argumentación* (1994/2001), tanto por su claridad conceptual como por el pródigo análisis de las condiciones que determinarían la validez de argumentos de ejemplificación, analogía, autoridad y causa, como por la sencillez de las explicaciones y la abundancia de los ejemplos que ofrece. Podría afirmarse que la obra de este autor resulta una bien lograda transposición didáctica del tema propuesto.

En relación con la organización lingüístico-pragmática del texto, T. Álvarez (2001) afirma que el esquema básico del texto argumentativo consta de las siguientes partes: 1. Una *introducción* que tiene como propósito presentar el tema e inducir favorablemente al receptor para que acepte la(s) tesis, para ello dispone de una serie de recursos como acudir a la autoridad, a la compasión, a las emociones, a valores compartidos, etc. 2. Una *exposición de hechos* (relato de historias o acontecimientos), presentación de premisas y datos objetivos (cuadros, estadísticas, imágenes) y comparaciones que favorezcan la argumentación. 3. Una *exposición de argumentos* (de causa, definición, analogía, autoridad) que estime favorables a la(s) tesis que defiende y de los que se sirve también para refutar los argumentos de la parte contraria. 4. Una *conclusión* que recapitula lo más importante que se haya expuesto y que refuerza los argumentos utilizados. Además, es necesario tener en cuenta los aspectos gramaticales y pragmáticos característicos del texto argumentativo (conectores y organizadores textuales, deícticos, modalizadores, polifonía enunciativa...).

En síntesis, la investigación referida centró su interés en acercar a los profesores al conocimiento y empleo de un tejido teórico que les permitiera intervenir en sus respectivas aulas de clase. Vale la pena enunciar que los aspectos teóricos referidos a la Retórica Antigua se exponen en las estrategias que los tienen en cuenta y que para los procesos de comprensión lectora se partió del modelo de W. Kintsch (1998). De igual modo, para el ámbito

específico de lo argumentativo, los trabajos de S. E. Toulmin (1958), T. van Dijk (1983), J. Habermas (1980), J. C. Anscombe y O. Ducrot (1988), I. Copi (1995), Ch. Perelman (1997) y T. Álvarez (2001) allanan el camino para poder abordar la comprensión y producción de este tipo de textos, desde su organización super, macro y microestructural, sus aspectos sociopsicolingüísticos y pragmáticos y sus recursos estilísticos y retóricos.

## **Materiales y métodos**

La investigación que aquí se referencia se estructuró desde un enfoque eminentemente cualitativo con el propósito de solucionar un hecho problemático real, orientado hacia el proceso; para ello, tuvimos en cuenta la necesidad de un abordaje teórico profundo que sistematizara modelos para la comprensión y producción de textos argumentativos y desde tal marco, proyectar estrategias eficaces que sirvieran a los docentes para intervenir en sus aulas. El proyecto que, en principio fue pensado como un estudio piloto dirigido a estudiantes del Programa de Español y Literatura que ejercían la docencia, y más adelante, compartirlo con profesores del Municipio de Armenia y del Departamento del Quindío, se ejecutó en dos fases:

### *Fase 1: Planificación*

- \* Creación de un semillero de investigación en Didáctica del Texto Argumentativo.
- \* Indagación, estudio y sistematización de modelos teóricos apropiados para el proyecto.
- \* Búsqueda, revisión y reseña de fuentes bibliográficas y de estudios anteriores.
- \* Presentación de los modelos teóricos que sustentan el proyecto (ver Marco Teórico).
- \* **O b s e r v a c i ó n d e m a r c o s** socioinstitucionales de los centros a los que tienen acceso los participantes en el proyecto.

- \* Diseño de la propuesta de intervención: *10 estrategias de comprensión y producción de textos argumentativos.*

### *Fase 2: Intervención*

- \* Discusión y análisis de las estrategias en el Semillero de Didáctica del Texto Argumentativo
- \* Puesta en ejecución por integrantes del Semillero (estudiantes de la Licenciatura) de las estrategias diseñadas para su validación.
- \* Evaluación del proyecto.
- \* Sistematización de las experiencias.
- \* Conclusiones y proyecciones.

Estas dos fases fueron orientadas, supervisadas y evaluadas por el equipo académico responsable del proyecto y la participación activa de los jóvenes investigadores vinculados al Grupo *DiLeMa*. Con lo conseguido en dicho proceso, buscamos proyectar el corpus teórico y metodológico a una población más amplia de docentes, a través de los mecanismos mencionados antes.

## **Resultados: Diez estrategias de intervención**

Como fruto del recorrido teórico realizado por los participantes en la investigación, del que aquí solo se presenta una síntesis, de la reflexión sobre las posibilidades de intervención en el aula y de las experiencias con el equipo piloto de estudiantes del Programa de Español y Literatura, el grupo investigador propone las siguientes estrategias que, a su juicio, podrían enriquecer la enseñanza de la comprensión y producción de textos argumentativos. Se trata de un conjunto de diez estrategias que formulamos aquí de modo general para que los docentes, en virtud de lo expuesto anteriormente, las adapten a las condiciones específicas de su práctica pedagógica (*noosfera* según Y. Chevallard, 1991), por

medio de secuencias didácticas precisas. Cabe agregar que algunas de estas estrategias han dado origen a nuevos proyectos de investigación<sup>5</sup>.

## 1. Promoción de la lectura comprensiva de textos antitéticos

La génesis de la argumentación se ubica en la confrontación de opiniones diferentes sustentadas por argumentos. En múltiples géneros discursivos que pueblan los medios masivos de comunicación se encuentran textos cuidadosamente elaborados que defienden posiciones contrarias. Profundizar en su estructura, en la disposición de sus argumentos, en sus medios de refutación, en el desarrollo de estrategias retóricas, en los *topoi* a partir de los cuales se basan, ofrece a la didáctica del texto argumentativo un campo de posibilidades ilimitadas y un valioso medio de acercar a los estudiantes de Educación Básica, no sólo a la construcción de conceptos y procedimientos, sino también a la reflexión en torno al reconocimiento del otro como interlocutor válido, tal como lo proponen los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Ejemplos de lo anterior lo constituyen textos como *Adiós a los libros* de B. Gates y el *Discurso alexandrino* de U. Eco, *Elogio de la dificultad* de E. Zuleta y *Contra la dificultad* de J. A. Vélez, *Las hadas las prefieren rubias* de J. E. Adoum y *Las hadas los prefieren imaginativos* de L. D. Bernal, a propósito del debate sobre fantasía y realidad en la literatura infantil y juvenil (publicados en la revista *Cincuenta libros sin cuenta*, 2001) y tantos otros que pululan en prensa, radio y televisión. Naturalmente, será misión del docente compilar los textos antitéticos que giren en torno a temas de interés para los estudiantes. Una vez conseguidos, las

posibilidades de abordaje se multiplican, pues al poner un texto frente al otro emergen puntos de quiebre cuyo análisis puede llevar a los estudiantes a ver razones insospechadas de otras orillas del pensamiento.

## 2. Estímulo a la escritura de textos antitéticos

De la mano de la anterior estrategia, emerge una similar para el campo de la producción de textos argumentativos (Caro, 2007a). Ante el temor que suscita la hoja en blanco y la gradualidad que debe regir el desarrollo de competencias escriturales, el profesor, en una primera instancia, adelanta por su cuenta el proceso de planeación de la escritura (operación de la *inventio*, según la Retórica Antigua o la etapa *westoniana* de *explorar la cuestión*) y ofrece a sus estudiantes un amplio panorama de posibles argumentos para cada punto de vista, en torno a un tema polémico. Con ello, se consigue un atajo que permite a los estudiantes desarrollar con éxito esa primera fase de consecución de argumentos y se le facilita al docente centrar sus energías en el acompañamiento durante las etapas siguientes de la producción, al igual que se propicia en los jóvenes una conciencia sobre los múltiples rumbos que puede tomar una argumentación. En su diseño recomendamos al docente que proponga un número similar de argumentos para las posiciones de ataque o de defensa de la tesis (así algunos de ellos resulten falaces), pues de esta manera los estudiantes pueden comprobar la vieja sentencia de la Retórica Antigua que recuerda Perelman (1997), en términos de que *la elección de los argumentos es ya de por sí un acto argumentativo*, sentencia que se refuerza con el *cuadrado ideológico* que postula van Dijk (2003), constituido por aspectos positivos y negativos del locutor enfrentados a los positivos y negativos del interlocutor, para lo cual el locutor resaltará los

---

<sup>5</sup> Se trata de proyectos como: *La didáctica de los textos antitéticos*, que desarrolla el Semillero de investigación en Didáctica del texto argumentativo (*Sediar*) desde 2010; *Análisis de la producción escrita de estudiantes de grados 5 y 9 de Educación Básica en el marco de la preparación para las pruebas Saber en la ciudad de Armenia* (Universidad del Quindío, 2011) y *Estrategias para lograr lectores competentes de textos académicos. Un programa interactivo de intervención didáctica dirigido a profesores de Educación Básica en el departamento del Quindío*, sometido a evaluación de pares, con miras a su realización en 2013.

positivos propios y los negativos del otro y callará los negativos propios y los positivos del otro. Por ello, cuando se trate de tomarle el pulso a los niveles de escritura y tantear qué tantas cosas saben hacer los estudiantes con los argumentos, la elección de un tema polémico (aborto, legalización de las drogas, pena de muerte, eutanasia...) y la búsqueda anticipada de razones puede resultar de utilidad.

### **3. Fomento del análisis de la retórica de discursos mediáticos**

Múltiples géneros discursivos que pueblan los medios masivos de comunicación, más allá de las reformulaciones paradigmáticas que entrañan, son campo propicio para el análisis retórico, para el abordaje acucioso desde la Pragmática y el Análisis del Discurso. Además, la planeación de secuencias didácticas sobre la base de tales investigaciones en discursos cotidianos, a partir de los planteamientos de Perelman (1997), Weston (1994) y Ducrot (1988), puede promover entre los estudiantes el despertar de una conciencia crítica, tal como lo esperan los Estándares de Lenguaje para undécimo grado, en el sentido de "Interpretar en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva". Ilustran esta estrategia algunos trabajos de grado que en el seno del Semillero en Didáctica del Texto Argumentativo, estudiantes del Programa de Español y Literatura desarrollaron en torno a programas radiales, televisivos y cinematográficos<sup>4</sup>.

### **4. Abordaje de textos argumentativos tácitos (con sentidos escondidos)**

Es innegable que ante la presión que ejercen Lineamientos y Estándares Curriculares en torno a la necesidad de abordar tipologías textuales, los docentes se han acercado inevitablemente a textos argumentativos sencillos susceptibles de trabajo en clase. En

dicho intento, la elección se ha centrado en aquellos que desnudan a las claras sus intenciones argumentativas, en aquellos que directamente denuncian su tesis y siguen más de cerca los rasgos superestructurales comentados anteriormente. Sin embargo, existe un muy buen número de textos que engañosamente se muestran con las estructuras de otras tipologías (descriptiva, expositiva, narrativa...), pero que esconden una profunda intención argumentativa.

Sabemos muy bien que captar el significado textual implica algo más que acceder a sus términos, a sus proposiciones, a las relaciones que se dan entre ellas; se hace necesario distinguir el nivel de importancia de las distintas ideas que el autor está expresando, que corresponde a lo que estos teóricos [Kintsch y Van Dijk] llaman la macroestructura del texto [...] o codificación semántica del significado global del texto. Construir la macroestructura significa alcanzar una coherencia global que vendrá determinada tanto por la micro como por la superestructura (Camargo, Uribe y Caro, 2009). Así las cosas, se podría llegar a pensar que encumbrar a los estudiantes hasta los marcos situacionales será imposible, de mantenerse en el aula prácticas que indaguen solo por *lo que pasa en el texto* o por aquello que allí se dijo y renuncien a la exploración de presuposiciones, implicaturas, inferencias, dobles sentidos, metáforas, ironías e intenciones subvertidas. Y qué mejor terreno de práctica que aquellos textos que en nombre del humor o del juego carnavalesco esconden su verdadero rostro argumentativo detrás de las caretas del cuento, la broma, la parodia, el diálogo ligero o la narración en apariencia inocente.

### **5. Rescate del análisis del hecho retórico, como precursor de la escritura de textos argumentativos**

A la luz de los aportes de la Retórica Antigua para la producción de textos argumentativos,

<sup>4</sup> Se trata de los trabajos: *La retórica de Wall-e y la continuidad de un topos en el cine animado contemporáneo* (Johanna Hincapié Gutiérrez, 2009), *La retórica de nuevas series televisivas para niños, desde el análisis de los programas Lazy Town y Hi-five* (Leidy Johanna Porras y María Nelly Sáenz, 2009), *Acercamientos a nueva retórica radial deportiva, desde las narraciones futbolísticas de Fernando Múnera Eastman* (Dora Shirley Tobón Ortiz, 2009) y *Hacia una nueva retórica de programas radiales nocturnos desde el análisis de Insomnia* (Ligia Marcela Acevedo, 2009).



resaltamos la necesidad estratégica de distinguir entre *texto* y *hecho retórico*. Resulta claro que como afirma T. Albaladejo: “la Retórica se ocupa tanto de la estructuración interna del discurso retórico como de su estructuración externa, es decir, atiende a la organización textual y también a las relaciones que dicha organización mantiene con el orador, con el público, con el referente y con el contexto en el que tiene lugar la comunicación.” (1989: 43). De allí se deriva que el *hecho retórico* esté formado por todo un circuito comunicativo en el que se distinguen el orador o productor, el destinatario, el *texto retórico* mismo, el referente de este y el contexto. De allí que el *proceso de composición* suponga mucho más que la simple *redacción* y que con esto empiecen a caerse por su propio peso tantas prácticas de escritura escolar centradas en *textos retóricos*, pero desprovistas de la reflexión antes, durante y después del texto mismo en torno a su *hecho retórico*.<sup>7</sup> Todo esto se constituye, de alguna manera, en la madre nutricia de las doctrinas de L. Flower y J. Hayes (1996), M. Scardamalia y C. Bereiter (1992), J. Marinkovich, P. Morán y M. Vergara<sup>8</sup> (1996), A. Camps (2003) y *Didactext* (2005)<sup>9</sup>. Obviamente, la fuerza gravitacional que pondrá en movimiento este sistema comunicativo también fue advertida desde la época de Aristóteles, con el nombre de *aptum*<sup>10</sup>, definido por H. Lausberg como “la armónica concordancia de todos los elementos que componen el discurso o guardan alguna relación con él: la utilitas de la causa, los interesados en el discurso (orador, asunto, público), *res et verba*, verba con el orador y con el público, las cinco fases de la elaboración entre sí y con el público”. (1966: 233)

Así, meditar en el principio del *aptum*, como eje en torno al cual se articulan todas las prácticas del proceso escritor exigirá al docente destronar de su quehacer la imposición de numerosas

“tareitas” inconexas, de ejercicios de paso, de verdades desprovistas de sospecha, de lugares comunes, de discursos automáticos, de “texticos” que no conocieron la revisión y que sólo fueron llenando inoficiosamente las páginas de un cuaderno, más para engaño de los padres en cuanto a “todo lo que trabajan los niños en esa clase”, que para evidencia de un auténtico proceso, pues, al fin y al cabo, tal colección de intentos fallidos de escritura solo consigue alimentar la paradoja de que *en la escuela se pueda redactar mucho y no se escriba nada*. Más bien, se trata de concebir proyectos a mediano plazo que, regidos por el método portafolio o carpeta, vayan agotando pacientemente las fases de producción textual asistidas por el docente quien orienta, además, desde su propio modelado, con lo cual se empezaría a incubar en el estudiante una conciencia de lenguaje por su valor de uso. Proyectos de este corte –como los que proponen D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994); Ma. C. Martínez (2001); A. Cros y M. Vilá (2002); T. Ruiz *et al.* (2002); A. Camps (2003) – darían forma didáctica al principio del *aptum* que atraviesa a su vez los *Estándares Básicos de Competencias en Lengua*je.

## 6. Recuperación de la *dispositio* en la construcción de textos argumentativos

Esta estrategia se deriva de la necesidad de construir imágenes mentales desde los contornos superestructurales de los textos, gracias a los aportes de W. Kintsch y T. van Dijk (1978) y Kintsch (1998), entre tantos otros. En efecto, desde tales paradigmas puede el docente llegar a desmitificar la escritura como *tarea de musas* o *arte de iniciados* para proponerla como la técnica de quien llena con las ideas de turno los esquemas, guiones o formatos mentales propios de un género discursivo en particular. Muchas veces para la

<sup>7</sup>. Resulta curioso que Cassany (1995:48 y ss), conserve incluso este mismo adjetivo y se refiera al *hecho*, esta vez desde el concepto de *problema retórico*, en lugar de plegarse a la consideración estrictamente *pragmática* que le equivaldría de modo cercano a la *situación discursiva*, como lo plantea Camps (2003).

<sup>8</sup>. Estos últimos autores, tal como afirma G. Uribe (2006: 170), incluyen en su modelo de escritura, el *contexto retórico* “que tiene relación, por una parte, con lo externo (condiciones del ambiente, del escritor, del grupo, de los destinatarios) y, por otra, con lo interno (objetivos, conocimientos previos, lenguaje)”.<sup>18</sup>

<sup>9</sup>. El Grupo *Didactext* (Didáctica de textos y discursos) presenta un modelo de producción de textos escritos concebido desde la interacción de tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos recurrentes: *el ámbito cultural*, *los contextos de producción* (social, situacional, físico, la audiencia y el medio de composición) y *el individuo*.

<sup>10</sup> Este principio también recibe el nombre de *decorum*, *accomodatium* y *decens* (Caro, 2007b).

construcción de textos argumentativos la carencia de una imagen mental resulta más que evidente. Al respecto, un ejercicio simple de clase podría desnudarla: puede el docente solicitar a sus estudiantes la descripción de la imagen que acude a la mente cuando se menciona el género de la *receta de cocina* (seguramente aparecerán cuidadosamente dispuestos el título del plato, el subtítulo de los ingredientes con su respectiva serie de guiones y el subtítulo de modo de preparación con viñetas similares); algo parecido puede surgir con la solicitud de una *carta* o incluso de un *cuento* (probablemente representada en la típica forma estructural de *introducción, nudo y desenlace*). Sin embargo, ante términos como *ensayo* o *texto argumentativo* no suelen producirse imágenes mentales significativas (a lo sumo, un conjunto indeterminado de párrafos que no responden a ningún esquema). De allí que la consabida pregunta por el número de páginas sea la primera que le surja al estudiante cuando su docente le solicita la escritura de un ensayo, pues, ante la ausencia de imágenes mentales, escribir no es más que llenar hojas con listados de ideas que se apelmazan la una sobre la otra (versión mejorada de las *planas de caligrafía*) hasta alcanzar el tope indicado.

Ante la necesidad de una imagen mental para la construcción de un ensayo, la Retórica Antigua puede ofrecer al docente de hoy un valioso esquema: *la dispositio*, una de las cinco operaciones retóricas que movían la elaboración de un discurso. Conviene advertir que los consejos sobre dicha *distribución, en orden, de las cosas encontradas* han resonado a lo largo del tiempo en las distintas propuestas metodológicas sobre la producción de textos. El grupo investigador destaca al respecto, el texto de F. Vásquez *En esta esquina (un combate con la escritura, comentado asalto por asalto, sobre cómo hacer un ensayo)*, incluido en su libro *Pregúntele al ensayista* (2004: 81-84), acertado ejemplo de la tan necesaria estrategia de modelado, en la que el autor esboza un breve ensayo sobre la importancia de la proxémica en el aula, en respuesta a cada una de las partes que conforman la estructura de un texto de esta tipología, la misma que desarrolla la *dispositio* de los rétores clásicos y cuyos elementos conviene recordar:

1. *Exordio*. Corresponde a la parte inicial del discurso. “Su finalidad es la presentación de la causa ante el receptor para obtener su disposición favorable hacia el planteamiento que el orador hace” (Albaladejo: 1989: 82)<sup>20</sup>. Presenta dos instancias: la primera es la *captatio benevolentiae*, cuya finalidad es capturar la atención del auditorio; de allí que el exordio sea de carácter pasional, emotivo, cuidadoso de despertar la atención del lector. La otra es la *partitio* en la que se anuncia fundamentalmente la tesis que se defenderá; muchos maestros introducen aquí el plan de su discurso, haciendo eco de la recomendación de Quintiliano: “nunca parece largo algo cuyo término se anuncia” (M. Alvarado y A. Yeanoteguy, 2000: 72-73). Ese primer párrafo –como lo acota Vásquez en el texto antes mencionado– “es definitivo cuando uno escribe un ensayo. El primer párrafo es como un golpe de derecha al mentón del lector. Se trata de derribar su desatención, de dejarlo quieto sobre la lona de nuestros planteamientos. Si uno no logra conectar al lector desde el primer párrafo de alguna forma, ya perdió la pelea”. (2004: 81) De hecho, un ejercicio interesante que podrían desarrollar los docentes, a partir de un corpus de textos argumentativos leídos en clase, podría ser el de revisar exordios para tantear la manera como autores reconocidos del género mueven los hilos de lo pasional en la *captatio benevolentiae*, para presentar luego claramente su tesis en la *partitio*.

2. *Narratio*. “Exposición de los hechos que constituyen la causa, con el fin de que el receptor tenga un conocimiento de los mismos, que haga posible que llegue a situarse de parte de la posición defendida por el orador, ya que la narración de los acontecimientos es indispensable para que la argumentación a propósito de los mismos se lleve a cabo” (Albaladejo, 1989: 86). Esta parte, eminentemente inscrita en la línea lógica, debe ser breve, clara y verosímil. Con ella se consigue la contextualización del lector en el asunto tratado; como puede verse, la *narratio* correspondería a una prosa de base (Serafini, 1994) o secuencia (Adam, 1992) *expositiva*. Con ello, se evita al lector la penosa sensación de *atterrizar* inesperadamente en una discusión de la que no tiene idea. De hecho, no es extraño leer textos en los que los estudiantes saltan

directamente a la defensa de sus argumentos sin otorgar al lector el beneficio de enterarse sobre aquello que los incitó a tomar tales posiciones. En palabras de Vásquez (2004: 81), “el segundo párrafo empieza con el desarrollo de la idea base o la columna vertebral del ensayo. Ahora se trata de ir desarrollando, ir construyendo el argumento esbozado en el primer párrafo”.

3. *Confirmatio* (por otros llamada *argumentatio*). Conciernen a la presentación de los argumentos (ejemplificación, autoridad, analogía, causa...) de los que dispone el autor para defender su tesis. Se mueven, fundamentalmente, por la línea lógica, aunque de vez en cuando sea común apelar a emociones del lector. El orden de la disposición de dichos argumentos –señalan los rétores– depende del *hecho retórico*. Aquí se despliega la esencia del ensayo y para ello, el autor podrá disponer de los párrafos que considere necesarios a fin de desarrollar de modo completo los argumentos que se trace.

4. *Peroratio* (por otros llamada epílogo). Corresponde al signo de clausura. “Habitualmente allí se retoman los argumentos, se cierran, se resumen, se concluyen los puntos de la argumentación. Se finaliza, por lo general, con un golpe de efecto, un fragmento destinado a permanecer en la memoria del auditorio por su patetismo, su emotividad o su contundencia” (Alvarado y Yeanoteguy, 2000: 73). Ese golpe de efecto se consigue fundamentalmente volviendo a lo pasional; de esa manera, el texto argumentativo alcanza no sólo su misión de convencer, sino también de conmover. Vale la pena regresar a Vásquez (2004: 84) para resaltar las características de este último elemento:

El último párrafo es tan definitivo como el primero. Todo último párrafo es el anuncio de otro ensayo; es como si en el último párrafo la escritura nos advirtiera que en el mismo cinturón de la victoria está inscrito el reto de una nueva defensa. Hemos tenido al lector en el cuadrilátero, la victoria es nuestra; pero [...] tenemos que dejarle una esperanza. El último párrafo debe dejarle al lector un saborcito de derrota a medias, de que es posible ganarnos en una próxima pelea. Los últimos párrafos de

un ensayo tienen que ser abiertos, deben convocar para la posible revancha.

Quizás, entonces, de la mano de acertadas transposiciones didácticas del docente, podría la *dispositio* ofrecer a los estudiantes una clave valiosa para la construcción de una imagen mental efectiva a la hora de desarrollar textos argumentativos. Tal vez, se acerque el día en que, consolidada dicha estructura, los estudiantes cambien la consabida pregunta en torno al número de páginas del ensayo, por algunas de este tenor: ¿puedo permitirme una anécdota en el *exordio*?, ¿puedo dejar una cita en la *narratio*?, ¿serán suficientes dos argumentos de autoridad en la *confirmatio*? o ¿puedo ponerme poético en la *peroratio*? Por el momento, para llegar a ello, bien podemos alimentar esa imagen mental con las transposiciones didácticas a las que diere lugar la recuperación de esta *dispositio* al servicio de la producción de los textos argumentativos de hoy.

## **7. Recuperación del género epistolar con intenciones argumentativas**

Inevitablemente uno de los géneros discursivos de imprescindible utilización en la vida social moderna sigue siendo el epistolar con intención argumentativa. En virtud de la sencillez de su superestructura, la carta resulta muy familiar al estudiante y puede permitir al maestro concentrar su atención, más allá de los comunes problemas formales de la escritura, en aspectos valiosos relacionados con la argumentación, tales como: el posicionamiento del locutor, la construcción de un lector en el texto, la configuración de una interlocución genuina, la asunción de un punto de vista a lo largo del texto, la adecuación al marco de enunciación, la disposición de argumentos a lo largo de líneas lógicas y psicológicas, la combinación de formas argumentativas desde la cantidad y la calidad, la adopción de un registro consistente y adecuado para el interlocutor definido, la puesta en marcha de diversas estrategias retóricas para ganar su adhesión, la conciencia del tipo particular de práctica sociodiscursiva, la preferencia de cierto tipo de argumentos y la elección de algún *topos* que avale las premisas desplegadas y el

respeto al principio del *aptum*. La consecución de tales resultados hace pensar que el género epistolar potencia no solo la imagen de quien escribe para ser leído, sino también la competencia de quien escribe para convencer.

## 8. Redención del avatar del lector-camello

Esta metáfora, que recupera F. Vásquez de los trabajos interpretativos de E. Zuleta sobre la obra de Nietzsche, bien puede proponerse como apremiante estrategia en medio de los procesos de comprensión de textos argumentativos. Ubicado en el primer eslabón de las tres transformaciones por las que debe pasar el espíritu, el camello significa para la lectura, según Vásquez (2000: 87): “idea de trabajo, de respeto, de pesadez, de ponerle la 'espalda' al texto. El camello que es también paciencia, parsimonia, 'rumia', detenimiento. Cuando un lector asume el avatar del camello lo que está haciendo es dejarse hacer por el texto [...] es una actitud o una actividad pasiva, digestiva, lenta. O, en palabras de Zuleta (1992), es un *habitar el texto*”. Posteriormente, vendrán los avatares del *león* (confrontación, crítica, desconfianza, sospecha, depredación) y del *niño* (renovación, creación genuina, nueva escritura). Así las cosas, concluye Vásquez:

En un principio hay que “cargar” con el texto, volverlo familia, rumiarlo, digerirlo, permitirle hibernar en nuestra conciencia; luego hay que enfrentarse a él, desconfiar, ponerlo entre paréntesis, discutirlo; finalmente debemos tratar de producir un texto nuevo, diferente, generar otros textos. El proceso de lectura nietzschiano va de la aceptación cuidadosa, meticulosa del texto, a la desconfianza mayúscula, al análisis concienzudo y pormenorizado, al lector atento (2000: 88).

Dicho proceso enfrentado con las realidades del aula arroja, sin embargo, una observación importante: sorprende la manera como saltan los estudiantes del avatar de *lector camello* al

de *lector león*, en clara contradicción con la *digestión lenta* que implica el primero. Quizás, lanzarse a la crítica, a la formulación desenfadada de la opinión propia, a la valoración del pensamiento del otro corresponda a transiciones tan vertiginosas, que ni siquiera quede tiempo de asimilar responsablemente lo que dijo el otro, de comprender cuidadosamente el mensaje o –en palabras de Kintsch y van Dijk (1978)– de construir el *texto base*. De allí que uno de los vicios más recurrentes en la argumentación sea el de discutir –hasta acaloradamente– sobre la base de inferencias equivocadas o de erróneas interpretaciones que pudieron evitarse con una lectura más atenta. Justamente, el hecho de que algún hablante elija como centro de debate aquellas opiniones que su contradictor nunca quiso asumir hace pensar en la importancia de la primera de las claves de Weston (1994): *Distinga entre premisas y conclusiones*<sup>11</sup>. Salta a la vista la necesidad de revivir –en nombre de esta clave– la vigencia de prácticas como la diferenciación entre un hecho (premisa) y una opinión (conclusión), la identificación de aquellas voces que asume el locutor y de aquellas que rechaza, la elaboración de mapas mentales que reconstruyan las relaciones jerarquizantes entre conclusiones y premisas, la ponderación de matices que introduzcan los modalizadores, en torno al grado de aceptación de los enunciados por parte del autor, la distinción entre rumbos racionales y pasionales de la argumentación, la definición de los alcances semánticos de las palabras utilizadas, así como la determinación cuidadosa de los alcances de inferencias, presuposiciones e implicaturas, todas ellas relacionadas directamente con las labores propias de un *lector camello*.

A ese propósito confluye no solo buena parte de la propuesta de Weston (1994), sino también la de F. van Eemeren, R. Grootendorst y F. Snoeck (2006). Para la muestra puede servir la distinción que proponen entre tipos de

<sup>11</sup> Al respecto escribe Weston: “El primer paso al construir un argumento es preguntar: ¿Qué estoy tratando de probar? ¿Cuál es mi conclusión? Recuerde que la conclusión es la afirmación en favor de la cual usted está dando razones. Las afirmaciones mediante las cuales usted ofrece sus razones son llamadas «premisas»” (1994: 9).

diferencia de opinión: *única no mixta* (expresión de duda por parte del interlocutor sobre un punto de vista del locutor); *única mixta* (rechazo total a un punto de vista); *múltiple no mixta* (duda sobre varios puntos de vista) y *múltiple mixta* (rechazo total de varios puntos de vista). Ya puede pensarse en los malentendidos que se evitan cuando el docente lidera una revisión acuciosa de los tipos de diferencias de opinión presentes en cada discusión, cuando disecciona los desacuerdos y señala los puntos de quiebre que originan las polémicas. Sobre aclarar que detrás de esa revisión paciente, de esa lectura atenta y *digestiva*, se potencia además la capacidad de escuchar al otro, de reconocerlo como interlocutor válido, de tolerarlo en su diversidad y de comprenderlo en aquello que lo hace único e irrepetible.

### **9. Resignificación del género discursivo del debate en el aula de clase**

Paradójicamente el género nutricio de la argumentación, aquel que dio vida a los grandes rétores y que movió los hilos de la política, la ciencia y la filosofía en las civilizaciones fundacionales del pensamiento occidental, el mismo que debe ser insignia de sociedades libres, plurales y democráticas, ese que tantos anhelan como salida a los conflictos –el debate– ha perdido su vida en la escuela. En efecto, menospreciado por unos como pretexto para perder el tiempo, temido por otros como propiciador de disputas, atomizado por algunos como sinónimo de tropel y rechazado por otros tantos como arma de doble filo que puede atraer la pérdida del dominio del grupo, el debate rebota en las aulas de clase entre las prácticas sin sentido, las confusiones y las prohibiciones hasta quedar confinado al patio de recreo. Allí como género marginal, huérfano de la intervención del docente, crece entre los gritos, los insultos y los golpes hasta madurar en odios, resentimientos e intolerancia que derivarán años después –al calor del licor y las balas– en destrucción y muerte. Quizás desterrar el debate del salón de clase o evadir su práctica en nombre de una falaz filosofía de “hacernos pasito o de comer callados” haya sido una de las

causas determinantes de matanzas absurdas o de imperios del terror. Ahora bien, asumirlo de nuevo de manera ingenua, sólo con el apoyo de la intuición o en medio de activismos vacuos, tampoco ayudaría, porque quizás las conclusiones no vayan más allá del *todo vale* o del relativismo absoluto.

Por ello, desde la concepción de didáctica que defendimos en el proyecto base de este artículo, inevitablemente habría que recurrir a algún paradigma teórico o metodológico que posibilite la intervención en las aulas, desde la conceptualización y la reflexión sobre los contextos, más allá de la simple reproducción de *recetas* o de la asunción acrítica de modelos. En ese sentido, valiosos podrían ser los aportes de los ya citados van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006). Precisamente, uno de los centros de interés para dichos autores viene constituido por el debate, en virtud de su presencia omnímoda a lo largo de las diversas prácticas cotidianas. De ahí que dediquen buena parte de su trabajo a la identificación de condiciones esenciales de la discusión (a partir de las diferencias de opinión a las que aludíamos en la estrategia anterior), a la evaluación de dicha práctica (incluidas las falacias como violaciones a las reglas expuestas en el análisis) y a la presentación de un debate, como género por excelencia de la argumentación oral. Para generar unos primeros planes de intervención en el ámbito de esta estrategia, pueden resultar valiosas las consideraciones de los autores sobre las que señalan cuatro etapas de una discusión crítica: confrontación, apertura, argumentación y conclusión. (37)

Con respecto a la conclusión, los autores insisten en que “la verdadera resolución se alcanza solo si ambas partes llegan a sostener la misma posición, a partir de bases argumentativas razonables, sea que ambas partes adopten el mismo punto de vista (positivo o negativo) o que comiencen a cuestionar el punto de vista” (36). De ahí que “la finalización del desacuerdo activo no necesariamente significa que la diferencia de opinión haya sido

resuelta de manera verdadera. Es importante distinguir entre *resolver* una diferencia de opinión y simplemente *plantearla*. Plantear un desacuerdo significa que se posterga para más adelante” (35). En este sentido, a las formas no civilizadas de solución (intimidación, amenaza, agresión...), suman los autores salidas civilizadas de recurrente uso en la actualidad: el arbitraje de un tercero, la determinación de echar a suertes la decisión o de someterla a votación, etc., mecanismos que no necesariamente solucionan las diferencias de opinión. De lo anterior, se alcanza a intuir todo lo que se pone en juego en una discusión; en efecto, las palabras iniciales de este apartado pierden su tono extremista cuando se revisan con cuidado las implicaciones de un debate mal liderado o, peor aún, de lo que puede ocurrir cuando el maestro lo excluye del aula y lo deja a *su aire*.

Todavía más, convendrá pasar revista a la calidad de los debates que se emiten a los cuatro vientos, a través de los medios masivos de comunicación, en los ámbitos político, económico, deportivo: ¿Ventilan sus diferencias de opinión? ¿Se advierte claramente qué es lo que opina cada uno? ¿Es tan claro el discurso que se puede identificar si las diferencias de opinión son mixtas, no mixtas, únicas, complejas? ¿Acatan los participantes las normas de la discusión? ¿Se destaca una figura de moderador que haga respetar dichas normas? ¿Presentan los participantes argumentos claros para sustentar sus opiniones? ¿Evitan los participantes insultos, alusiones personales impertinentes o *cortinas de humo* que desvían la atención sobre los puntos centrales de la diferencia de opinión? ¿Cumplen las intervenciones de los hablantes con las máximas de cantidad, calidad, relación y modo (P. Grice, 1975)? ¿Busca el moderador la solución de las diferencias de opinión? Estas y tantas otras preguntas que pueden surgir a partir de la observación y de la reflexión teórica podrían constituirse en un primer intento de revivir en el aula el espíritu del debate, no solo como cuna de la argumentación, sino también como aval de convivencia civilizada.

## 10. Persistencia en la evaluación por criterios cualitativos

Por último, no podríamos abandonar esta reflexión sin insinuar, aunque fuera de paso, algunos aspectos relacionados con la evaluación de los textos generados a lo largo de los procesos de escritura. Si bien, el tratamiento de este espinoso asunto ameritaría el desarrollo de un paquete exclusivo de estrategias, es menester pincelar, al menos, algunos criterios evaluativos afines con la tonalidad de los paradigmas que hasta ahora hemos venido defendiendo. Para tal efecto, soslayamos toda suerte de exégesis teórica y, más bien, presentamos ejemplos de plantilla de protocolos o rúbricas susceptibles de las modificaciones del caso, según las condiciones del escenario pedagógico. Debemos recordar, eso sí, que la implementación de esta estrategia, operada en los frentes de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, derrumba –a todas luces– la tan cuestionada práctica docente de asignar números sin sustentación cualitativa y secunda al estudiante en la apropiación de estrategias metacognitivas para la producción de ensayos si se despliega con entereza y, ante todo, con actitud paciente y autocrítica.

## Discusión y conclusiones

Hasta aquí este paquete de diez estrategias que harían posible una intervención adecuada, según las exigencias de los Estándares y Lineamientos, en relación con procesos de comprensión y producción de textos argumentativos. Estas propuestas, al igual que otras evidencias no incluidas en este artículo, dan respuesta directa al objetivo central de la investigación que les dio origen: desarrollar y consolidar un corpus de reflexión teórica y un conjunto de estrategias con el grupo piloto constituido por estudiantes (también docentes en ejercicio) pertenecientes al Semillero en Didáctica del Texto Argumentativo; tales estrategias se proponen en la actualidad como centro de discusión con docentes e investigadores en el marco de los eventos en

los que participan los miembros del Grupo *DiLeMa* y en los espacios académicos propios de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío.

De todos modos, conviene tener en cuenta el peligro que un apartado de esta naturaleza entraña para quienes se acerquen a él como medicina para las patologías didácticas tan comunes en el país (desde inapetencias lectoescritoras hasta alergias ortográficas). Al respecto, vale la pena indicar que la única forma posible de que las instituciones educativas logren enfrentar con éxito, el reto que constantemente les plantea la sociedad sea a través de la *investigación en el aula*. No en vano, F. Jurado (2000) se expresa de ella en los siguientes términos:

Es necesario destacar los efectos sociales de estas investigaciones en las políticas del Estado para definir los procesos educativos formales. Así, es indudable que sin estos esfuerzos, realizados durante casi dos décadas, no hubiera sido posible contar hoy con unos Lineamientos curriculares (en el área de castellano y en etnoeducación), surgidos de la comunidad de investigadores y de maestros innovadores, y con la decisión de apostarle a la educación a partir del trabajo por competencias. El concepto de competencia proviene precisamente de las investigaciones en el área. Es en este sentido que hablamos de los efectos sociales de las comunidades académicas. Es indudable que las autoridades educativas del país han dirigido su mirada hacia las investigaciones en lenguaje y literatura en el contexto escolar, para desde allí fundamentar las políticas y los proyectos de desarrollo; sin estas investigaciones, en Colombia no se hubiera tomado la decisión de evaluar la calidad de la educación desde el enfoque de las competencias ni se hubiera dado el cambio de los programas curriculares de carácter estándar hacia un trabajo por indicadores de logro y por proyectos pedagógicos. (Ministerio de Educación, 1998)

De hecho, pensar en la investigación en el aula genera múltiples temores. De un lado –como se

deduce de la cita anterior– resulta prácticamente inobjetable que todo maestro debe ser un indagador por naturaleza y que dicha actividad se desarrolla en su salón de clases. En Colombia, desde hace algún tiempo, se ha entendido esa necesidad y gracias a ello se han adelantado exitosas investigaciones en todos los niveles educativos y en diversas áreas, tal como lo declaró Jurado. Pero, de otro lado, surge la pregunta sobre la utilidad de tales investigaciones en otros contextos educativos, y justamente aquí se evidencia el dilema, certeramente expresado por M. Fernández (1999: 123): “Investigar cómo introducir en mi aula, con el profesor que yo soy, con los alumnos que yo tengo, con el centro en que estoy y con la materia que enseño (cruce de variables irrepitable, imprevisible y único, si alguno lo es) los brillantes resultados de las brillantes investigaciones realizadas por brillantes especialistas”. Ante esta paradoja, un proyecto como este, más allá de proponer modelos, ofrecer técnicas y garantizar *truquitos*, tendrá que centrarse en buscar la reflexión personal, en tocar la reflexión de cada maestro para que, luego de mirar su propio equipaje, pueda adelantar su camino. En última instancia, esta propuesta solo podrá ser un acto de provocación, porque –como se comprenderá– no puede existir un método específico o un modelo a prueba de fallos; de algún modo, parodiando a P. Feyerabend (1992), *un investigador es un oportunista*.

Ahora bien, la constatación de esta realidad no puede en ningún momento desmotivar; por el contrario, se convertirá en uno de los mayores encantos del ejercicio docente, ya que, saber que no hay paradigmas resulta esperanzador para quien ve en el papel del maestro la oportunidad de una permanente creación. Por ello, esperamos que de esta lectura surjan reflexiones e intentos investigativos que redunden en el mejoramiento de la labor de *cada docente único e irrepitable, con los alumnos que tiene, con el centro en que está y con la materia que enseña*.

## Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue*. Paris: Nathan.
- Albaladejo, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2000) *La escritura y sus formas discursivas*. Curso introductoria, 1ª Reimpresión. Buenos Aires: Ed. Universitaria.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, 1ª Reimpresión. Barcelona: Ariel.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2004). "Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua". En: *Lenguaje*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. 32: 7-27
- Caro, M. (2007a). El texto argumentativo y su transposición didáctica. -En busca de un hilo de Weston para huir de un minotauro-. *Revista Universidad Quindío*, 1: 113-126.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. C. Gilman (Trad.). Argentina: Aique.
- Dijk, T. van y Kintsch, W. (1978). *Towards a model of discourse comprehension and production*. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Estébanez, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.
- Feyerabend, P. (1992). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- Grice, P. (1975). "Lógica y conversación". En: Valdés, L. (1991). (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos.
- Lausberg, H. (1966): *Manual de retórica literaria: fundamentos de una ciencia de la literatura* (vol. 2). J. Pérez (Trad.). Madrid: Gredos.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Miranda, T. (1995/2000). *El juego de la argumentación* (1ª Reimpresión). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico: Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958/2000). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*, 2ª Reimpresión. J. Sevilla (Trad.). Madrid: Gredos.
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Uribe, G. (2006a). "La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío". Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: Análisis*,



*evaluación, presentación.* Buenos Aires:  
Biblos.

Vásquez, F. (2000). *Oficio de maestro.* Santafé  
de Bogotá: Pontificia Universidad  
Javeriana.

Vásquez, F. (2004). *Pregúntele al ensayista.*  
Bogotá: Kimpres.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los  
procesos psicológicos superiores.*  
Barcelona: Crítica.

Weston, A. (1994). *Las claves de la  
argumentación,* Barcelona: Ariel, 2001.

Zuleta, E. (1992). *Ensayos selectos.* Medellín:  
Ediciones Autores Antioqueños.