

El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana

The problem of argumentation teaching in Mexican schools

Karina Paola García Mejía y Luisa Josefina Alarcón Neve

Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Resumen

Debido al evidente rezago en la enseñanza y adquisición de la argumentación en México, en las recientes Reformas Educativas para el nivel medio, se propone que la teoría de la argumentación que subyazga en los Programas y Planes de Estudio para su enseñanza sea la Pragmadialéctica; sin embargo, ésta no es la base de las actividades ni de los materiales didácticos utilizados dentro del aula, sino que éstos son regidos por la Nueva Retórica. Lo anterior muestra una falta de coherencia entre la propuesta pedagógica-teórica y la práctica dentro del salón de clases. Por ello, se plantea como reto la definición de los fundamentos teóricos que sostienen este modelo discursivo dentro de la currícula. Para este trabajo se analizan y evalúan el Plan de Estudios, los Programas y libros de texto de español para la Escuela Secundaria, así como los Programas de Estudio, las Planeaciones Didácticas de Lectura y Redacción, y los libros de texto para la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. La propuesta final se sitúa en la reflexión teórica de la elaboración de un nuevo modelo de enseñanza de la argumentación basado en el trabajo interdisciplinario de la Lingüística, la Pedagogía y la Filosofía.

Palabras clave: argumentación, enseñanza, Pragmadialéctica, interdisciplina.

Correspondencia a:

Karina García: Primera autora, estudiante del doctorado en Lingüística en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ. Maestra en Lingüística. Licenciada en Lenguas Modernas en Español. Docente de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dirección postal: Quetzal 125 Calesa 2ª sección. Santiago de Querétaro, Querétaro, México. CP. 76020. e-mail: kpgm@hotmail.com

© 2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.55.2.2018.10

Abstract

Due to the evident educational gap in the teaching and acquisition of argumentation in Mexico, in the recent Educational Reforms for Middle Education has been proposed that the Pragmadilectics theory underlies the teaching of this discourse in the curricula and course contents; however, this argumentation theory is not the base for the activities or the didactic materials used in the classrooms. These are ruled by the New Rhetoric theory of argumentation. This shows a lack of coherence between the pedagogical-theoretical approach and classroom practices. This is why the definition of the theoretical basis to sustain this discourse model in the curricula is a challenge that needs to be addressed. In this research we analyze and evaluate the curriculum, the syllabus and the Spanish textbooks for Middle school; we also analyze the curriculum, the Spanish teaching guides, and the Spanish text books for the High school that depends on the University of Querétaro. The final proposal is framed in the theoretical consideration of the need to elaborate a new model for teaching argumentation that is based on the interdisciplinary work of the fields of Linguistics, Pedagogy and Philosophy.

Keywords: argumentation, teaching, Pragmadilectics, interdiscipline.

En la educación Media Superior¹ de México existen severas deficiencias en cuanto a la enseñanza y el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes, principalmente en el discurso argumentativo, y esto se evidencia en el resultado de las pruebas escolares nacionales, en las evaluaciones del desempeño de estudiantes al ingreso de la universidad (González Robles, 2014), y en estudios previos sobre la adquisición tardía² del discurso argumentativo (Hess Zimmermann y Godínez López, 2011; García Mejía y Alarcón Neve, 2015). Esto es preocupante porque al concluir este nivel educativo, alrededor de los dieciocho años de edad, los jóvenes han pasado doce años en el sistema escolarizado mexicano, y supuestamente estarían listos para ingresar al nivel universitario.

Esta precaria situación fue mostrada por los resultados obtenidos a partir de la prueba EXHALING, en la cual participaron 4351 estudiantes pertenecientes al primer semestre universitario de once instituciones públicas y privadas de la Cd. de México y área metropolitana, a finales del año 2011. En dicha prueba se evaluó el dominio de cuatro habilidades del español: comprensión auditiva, comprensión de lectura, conciencia lingüística y expresión escrita. Los resultados arrojaron que solamente el 15.2% de los participantes se colocó en el nivel alto de desempeño y el 33.9% en el nivel medio, es decir, incluso a su ingreso a la educación superior, más de la mitad de los alumnos sigue teniendo problemas en el uso eficiente de su lengua (González Robles, 2014).

En producción escrita, se obtuvo que el 43% de los participantes mostró un conocimiento insuficiente para el manejo, tanto de signos de puntuación como de los elementos de cohesión discursiva.

Ante las discusiones sobre el rezago educativo de nuestro país y las controversiales maneras en que se pretende solucionarlo, los investigadores de la adquisición y el desarrollo del lenguaje coincidimos en que mucho se debe trabajar desde la pedagogía y didáctica que repercute en la formación de mejores docentes, pero también es necesario indagar más sobre los procesos de adquisición y desarrollo lingüístico que tienen cabida en las llamadas Etapas Tardías o Etapas Escolares (Educación Básica entre los 6 y los 18 años de edad).

La argumentación es un tipo de discurso que ha dado evidencias de desarrollo en las etapas tardías de adquisición como resultado de la instrucción escolar (van Eemeren, 2017). Este género discursivo representa

1 La Educación Media Superior hace referencia al nivel educativo “Bachillerato o Preparatoria” que en México comprende de los 15 a los 18 años de edad, y que representa una preparación previa al ingreso a los estudios Universitarios.

2 La etapa de adquisición tardía del lenguaje se refiere a la adquisición de elementos lingüísticos y discursivos después de los seis años de edad, cuando comienza la escolarización formal. Esta etapa continúa hasta la adultez.

un acto verbal, social y racional dirigido a convencer a un crítico razonable sobre la aceptabilidad de una postura, al poner de manifiesto una constelación de una o más preposiciones que justifican dicha postura (van Eemeren y Grootendorst, 1992; van Eemeren, 2015a, 2015b, 2017; van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2016). La argumentación como herramienta discursiva trata de crear una actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, de cara a concordar en la toma de decisiones. Es clara la importancia social de la argumentación, debido a que como secuencia textual aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social, pública o privada: en las conversaciones cotidianas, en una entrevista, en un debate, en una demanda jurídica, o en la elaboración de un ensayo. Se argumenta en cualquier situación en la que se quiere convencer, persuadir o llegar a acuerdos con una audiencia. Sin embargo, a pesar de la importancia de este tipo de discurso y sus implicaciones en el éxito académico, profesional y social, en los sistemas educativos no se le ha dado el lugar que merece a este género. Como acusa Perelman (2001), en la escuela no se trabajan los discursos argumentativos en forma sistemática o son introducidos tardíamente. En las escuelas públicas en México, actualmente se impulsa el desarrollo del discurso argumentativo por diversos medios: la enseñanza de la redacción de ensayos persuasivos, la exposición de motivos, el pensamiento crítico, la libertad para expresar puntos de vista y la práctica del discurso político; aunque por lo general este tipo de tareas se comienzan a incluir en los programas escolares hasta finales de la Educación Básica (*Véanse* el Plan de Estudios de Educación Básica, 2011, de la Secretaría de Educación Pública; y los Programas de Estudios 2011; así como el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008).

Analizando las bases teóricas y pedagógicas de los programas y planes de estudio en la actual Reforma Educativa, así como los materiales didácticos utilizados por los profesores, observamos que existe una falta de coherencia entre ellos; esto causa una ruptura entre “lo que se dice” y “lo que se hace” dentro de las aulas, impidiendo un desarrollo lingüístico pleno del discurso argumentativo en los jóvenes escolares.

En este trabajo presentamos un análisis de uno de los problemas que actualmente existen en la enseñanza de la argumentación en las escuelas mexicanas: la falta de coherencia entre los principios teóricos sobre la argumentación dentro de los llamados Planes de Estudio de Español del sistema educativo mexicano y su aterrizaje en la enseñanza de la argumentación a través de los programas académicos y los libros de texto que se utilizan en el salón de clase. A partir de reconocer las incongruencias entre lo proyectado para la enseñanza de la argumentación en los planes y programas de estudio y lo que se indica en los libros para trabajar respecto de este tipo de discurso, se expone la necesidad de una nueva propuesta didáctica con base en la Pragmadiálectica (van Eemeren y Grootendorst, 1992; van Eemeren 2015a, 2017) y en el modelo de Enseñanza de Género Textual (Rothery, 1994), entre otros.

El discurso argumentativo en las etapas tardías de desarrollo del lenguaje

Antes de la década de los ochenta, la atención estaba centrada en lo que se adquiría y desarrollaba durante las reconocidas como etapas tempranas (balbuceo, holofrases, combinación de dos palabras), es decir, la aparición de una gramática incipiente que anuncia el dominio de la competencia lingüística (Karmiloff-Smith & Karmiloff-Smith, 2001). Incluso, se llegó a afirmar que a los cinco años ya se habían adquirido propiedades fundamentales del lenguaje, y lo que se daba posteriormente era un incremento del léxico.

Sin embargo, al observar el grado de finura y sofisticación de la lengua que se da en el paso de los niños por la escuela (Barriga, 2002; Karmiloff-Smith, 1986; Karmiloff-Smith y Karmiloff-Smith, 2001; Nippold, 1993, 2000, 2006, 2007; Ordóñez, Barriga, Snow, Uccelli, Shiro, y Schnell, 2001), se comenzó a hablar de las etapas tardías del lenguaje, que implican la complejidad estructural que se desarrolla de los 6 a los 15 años, lo que coincide con el inicio y la conclusión de la Educación Básica. En las últimas décadas, incluso, se ha considerado el desarrollo que se lleva a cabo de los 15 a los 18 años, durante la Educación Media (Bachillerato), que para algunos jóvenes representa la preparación para su ingreso al nivel universitario (Kerswill, 1996; López-Orós y Teberosky, 1998; Berman, 2004; Nippold, 1993; Nippold y Sun, 2010; Snow et al, 2009; Snow y Uccelli, 2014).

Se ha mostrado que ciertos elementos lingüísticos y sus funciones se consolidan en edades avanzadas, como los elementos de cohesión y coherencia textual (López-Orós y Teberosky, 1998; Hickmann, 2004) y el empaquetamiento lingüístico de la información (Strömqvist, Nordqvist y Wangelin, 2004).

En México no se conoce suficientemente sobre la diversidad de aspectos del lenguaje que se despliegan en estas etapas (Barriga, 2002; Aguilar, 2003; Alarcón Neve y Palancar, 2008; Hess Zimmermann, 2010, entre otros). Pero sabemos que los niños y jóvenes se ven obligados a manipular su conocimiento lingüístico dentro de diversas tareas discursivas en el ambiente familiar y escolar. Entre estas tareas se encuentra la argumentación, en la cual el hablante tiene que razonar sobre hechos para convencer al otro. Por ello, el estudio de este género discursivo se ha situado en la intersección entre lo lingüístico y las operaciones mentales que lleva a cabo el argumentador. De ahí que resulta muy interesante estudiar la habilidad argumentativa en los adolescentes y jóvenes adultos (Piérait-Le Bonniec y Valette, 1991; Nippold 2007; Hess Zimmermann y Godínez López, 2011).

Podemos esperar que esta práctica discursiva, que posee una estructura compleja y que implica la aplicación de diversos recursos lingüísticos y sociales/pragmáticos, dé evidencias de desarrollo incluso en las etapas más tardías de adquisición; y que muchas veces, debido a la falta de sistematización escolar de este género discursivo, se presenten muchas deficiencias en su adquisición plena. Existen diversos estudios que sustentan esta suposición, por ejemplo en 2005, Nippold, Ward-Lonergan, y Fanning trabajaron con estudiantes de 11, 17 y 24 años sobre escritura persuasiva para analizar aspectos selectos característicos del lenguaje tardío en sintaxis, semántica y pragmática. Los investigadores encontraron que la actuación mejoraba en todos los dominios con respecto a la edad; las mejoras se vieron reflejadas en la longitud media de emisión, en la producción de cláusulas relativas y en el uso de conectores. Además, los estudiantes mayores produjeron un número superior de razones/argumentos diferentes en sus ensayos y fueron capaces de reconocer diversos puntos de vista, evidenciando así una mayor flexibilidad de pensamiento; sin embargo, en este último punto sobresalió que muchos de los adolescentes y adultos se mostraron todavía incapaces de reconocer las posturas posibles ante un problema (a favor y en contra), y por lo tanto no pudieron plasmar estos diferentes puntos de vista en sus ensayos. Se evidencia aquí la importancia del trabajo de la argumentación dentro de la escuela y de todo lo que esto implica; desde adquirir experiencias de vida, enriquecer el conocimiento por medio de lecturas diversas, y pasar por las etapas escolares y el contacto con la cultura escrita de la educación formal para expandir los conocimientos y poder apreciar la complejidad de los temas controversiales y aprender a lidiar con diferentes puntos de vista.

Ha sido demostrado en diferentes estudios que el desarrollo de géneros discursivos como la argumentación resulta esencial para el éxito social, académico y profesional (Nippold, 2007), ya que la competencia lingüística y discursiva del hablante determina su capacidad para crear discursos coherentes y ordenados que respondan a las necesidades contextuales en las que se encuentra. El manejo preciso de la argumentación depende del desarrollo de distintos aspectos de la lengua, como la selección y la comprensión del léxico apropiado para el modo discursivo utilizado, el conocer las necesidades del oyente y el contexto en el que se llevará a cabo el discurso; así como el conocimiento y manejo de los conectores discursivos.

En numerosos estudios se ha señalado que en las etapas tardías de adquisición ocurren cambios, tanto cuantitativos como cualitativos, respecto a perfeccionamientos en la producción del lenguaje; por ejemplo, se añaden nuevas palabras al léxico, la competencia del razonamiento verbal refleja un desarrollo lingüístico y cognitivo; asimismo, se alcanza la sofisticación pragmático-discursiva necesaria para producir discursos coherentes y cohesivos, especialmente debido al mayor conocimiento y mejor manejo de los conectores, los cuales pueden ser usados de formas más efectivas para relacionar elementos discursivos al negociar puntos de vista, o al convencer a alguien de adoptar cierta postura o realizar determinada acción (Akiguet y Piolat, 1996; Brassart, 1990; Coirier y Marchand, 1994; Crowhurst, 1987; Golder, 1996; Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; McCutchen y Perfetti, 1982; Nippold et al, 2005).

La enseñanza del discurso argumentativo en la escuela mexicana

El desarrollo de la argumentación en las etapas tardías de adquisición depende en gran medida de los planes y programas de estudio y su aplicación por parte de las instituciones educativas; ya que el desarrollo lingüístico tardío en el discurso argumentativo se debe, en gran parte, a las frecuentes oportunidades que tienen en la escuela los adolescentes de leer y escribir textos académicos, debido a que se exponen a estructuras sintácticas de baja frecuencia que no encontrarían en el lenguaje casual espontáneo.

En México, en 2011, se llevó a cabo una reestructuración de los planes y programas de estudio de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011). Específicamente los documentos de educación secundaria³ proponen centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje; generar buenos ambientes de trabajo; trabajar en colaboración para construir conocimientos; desarrollar competencias; usar materiales que favorezcan el aprendizaje; e incorporar temas de relevancia social. El objetivo, exponen, es formar ciudadanos con mayores oportunidades de aprender y desarrollar trayectorias educativas exitosas en términos de sus condiciones e intereses particulares. Estos nuevos programas y planes están orientados, teóricamente, al desarrollo de actitudes y valores, al diálogo y a la búsqueda de acuerdos, así como al desarrollo de la tolerancia y del pensamiento crítico y de “todo aquello que requiere la sociedad mexicana del S.XXI” (*sic*) (Plan de estudios, 2011, pág. 57). En medio de todo el discurso plasmado en dichos documentos podemos entrever que la propuesta de formación del estudiante tiene una tendencia pragmatialéctica (van Eemeren y Grootendorst, 1992; van Eemeren, 2015a, 2015b, 2017; van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2016), en la que se desea que el escolar sea capaz de argumentar, razonar y analizar las situaciones y los problemas que se le presenten siempre cuestionándose, proponiendo soluciones, negociando, aplicando diversas estrategias para la mejor toma de decisiones, valorando diferentes puntos de vista y evidencias; esto se acredita incluso en los planes de estudio cuando en las unidades de trabajo se plantean instrucciones como las del siguiente ejemplo: *evalúa, analiza, e interpreta los contenidos de programas de televisión, discute los contenidos y finalmente elabora un texto argumentativo con recomendaciones y críticas a los programas a partir del análisis realizado* (SEP. Programas de Estudio, 2011; pág. 55). Sin embargo, al revisar la aplicación de dichos planes y programas de estudio, por medio de los materiales didácticos (libros de texto) podemos observar un cambio en el discurso, ya que se plantean instrucciones del tipo: *redacta un texto argumentativo sobre un programa de televisión, recuerda que los textos argumentativos tienen como objetivo probar o demostrar una idea o tesis, refutar una contraria, y persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas*; entre otras indicaciones similares (para ver ejemplos, consultar el libro de Cueva, H. *et al.*, 2012. Págs. 109, 110, 202, 209). Así, en las instrucciones de los libros de texto vemos una práctica más bien orientada a la teoría de la Nueva Retórica (Perelman y Olberchts-Tyteca, 1971). Esta falta de coherencia (sistematización) entre la teoría expuesta en los documentos oficiales (planes y programas de estudio) y los materiales utilizados en el aula (libros de texto) impiden el avance pleno del desarrollo del discurso argumentativo tardío.

De la misma manera, en el caso de los planes y programas de estudio de bachillerato (Programa PRE'09, Plan de estudios 2015), únicamente se establece de manera muy general que se espera contribuir a fortalecer las capacidades comunicativas de los alumnos utilizando los contextos reales y temas de interés para ellos. La base de las planeaciones didácticas son los ejes temáticos sustentados en las competencias genéricas y disciplinares a desarrollar (Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008); principalmente en dos competencias genéricas: la identificada con la capacidad del estudiante para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, y la vinculada con su posibilidad de sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. En el caso de los libros de texto de la misma escuela, se observa que el discurso argumentativo se desarrolla únicamente en las unidades en las que se trabaja la reseña valorativa, el ensayo, el texto publicitario, la carta, y el texto político. En todos los temas se trata la argumentación como una herramienta para persuadir a una audiencia o lograr su adhesión al punto de vista del emisor.

3 La Escuela Secundaria en México se refiere al periodo educativo que cursan los jóvenes escolares de los 12 a los 15 años de edad, y que corresponde al último nivel de la Educación Básica.

Incongruencias en la enseñanza de la argumentación entre los planes de estudio y los libros de texto

A partir de las revisiones de los programas y planes escolares, así como de los libros de texto utilizados en las aulas para la enseñanza de la argumentación surgen las preguntas: ¿cuáles son los fundamentos teóricos y pedagógicos para el desarrollo de la argumentación que guían los actuales programas de Educación Secundaria y de Educación Media Superior? ¿Son coherentes con las propuestas didácticas de los materiales de apoyo?

Antes de hacer un análisis más exhaustivo, es necesario presentar las características generales de las dos teorías de la argumentación que comúnmente son utilizadas para la enseñanza de este género textual en las escuelas: la Pragmadiálctica (van Eemeren y Grootendorst, 1992; van Eemeren, 2015a, 2015b, 2017; van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2016) y la Nueva Retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1971). Bajo los cinco ejes de análisis para las teorías de la argumentación, propuestos por Wenzel (1980), estas teorías cuentan con las siguientes características:

Tabla 1

Características de las teorías de la argumentación.

Eje	Nueva retórica	Pragmadiálctica
Autores	Perelman y Olbrechts-Tyteca (1971).	Van Eemeren y Grootendorst (1992).
Objetivo de la argumentación	Persuadir mediante recursos efectivos.	Resolver diferencias de opinión. Convencer a un crítico razonable por medio de argumentos razonables.
Contexto	Real, concreto, y cotidiano.	Establece ciertas condiciones ideales en que se debe desarrollar la interacción.
Participantes	Papel central. Toda argumentación debe desarrollarse en función de la audiencia.	Activo. Es esencial el reconocimiento de la existencia de la otra persona.
Procedimientos	Las técnicas de la argumentación efectiva están en función del conocimiento de la audiencia y de las creencias de la misma.	Serie de reglas de procedimientos que especifican los pasos que pueden contribuir a resolver las diferencias de opinión por medio de una discusión crítica.
Criterios de validez de los argumentos	La validez de los argumentos proviene de la efectividad de los pasos sucesivos de la argumentación en la aceptación de una postura.	Criterio de razonabilidad. La validez depende de la aplicación de procedimientos para la resolución de las diferencias de opinión.

Metodología

Para este estudio se tomó como base el trabajo de Cademartori y Parra (2004) realizado en Chile, por lo tanto sigue una metodología similar a la presentada en dicho estudio. Se seleccionaron como corpus para el análisis los planes y programas de estudio de escuela secundaria en México (2011) y los del bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro (2009), así como los dos libros de texto de cada grado escolar (1º, 2º, 3º) de mayor distribución por parte de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG); y los libros escolares manejados en el bachillerato incorporado a la Universidad Pública Estatal (Aguilar Mialma, N. *et al.*, 2012 y 2013).

Análisis

Cada uno de los textos se analizó bajo la mirada de cada una de las teorías de la argumentación que hemos presentado, la Nueva Retórica y la Pragmadiálctica, con base en la propuesta de Wenzel (1980) y sus cinco ejes de análisis: objetivo de la argumentación, contexto, participantes, procedimientos, y criterios de validez de los argumentos. A partir de esto se elaboró una pauta para el análisis cualitativo de los documentos. Se seleccionaron y clasificaron las frases y párrafos cuyo contenido, a juicio de las investigadoras, refleja alguna de las dimensiones citadas en las teorías de la argumentación. En algunos casos se realizó una síntesis de lo expresado respecto a las dimensiones de análisis en el texto, especialmente en el caso de los

planes, planeaciones y programas. A continuación se presentan dos tablas con las observaciones y ejemplos correspondientes a los documentos teóricos que justifican la enseñanza de la argumentación en la escuela secundaria y en el bachillerato (planes, programas y planeaciones de estudio); y dos tablas que presentan las observaciones y ejemplos correspondientes a los materiales didácticos (libros de texto) utilizados en el aula para la enseñanza del género discursivo en cuestión.

Tabla 2

Análisis documentos: Plan y Programa de Español Secundaria (2011).

EJE	<u>Plan de estudios Sec. '11</u>	<u>Programa Español Sec. '11</u>
	Orientado al desarrollo de: actitudes y valores, diálogo y búsqueda de acuerdos, desarrollo de la tolerancia y del pensamiento crítico y todo aquello que requiere la sociedad mexicana del S.XXI. Objetivo: contribuir al perfil de egreso del estudiante (argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista).	Busca: que los alumnos expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
Objetivo	Resolución de diferencias de opinión y de conflictos	Resolución de diferencias de opinión y de conflictos
Contexto	Lugares controlados, condiciones ideales. Lugares reales.	Lugares controlados, condiciones ideales. Lugares reales.
Participantes	Activos. Conscientes de su rol.	Activos. Conscientes de su rol.
Procedimientos	Reglas de procedimiento explícito + Reglas sociales tácitas.	Reglas de procedimiento explícito + Reglas sociales tácitas.
Validez de los argumentos	Racionalidad	Racionalidad

En esta tabla en la que se presentan los planes y programas de español para la escuela secundaria, se observa una clara tendencia educativa a la resolución de diferencias de opinión y de conflictos; además destaca el hecho de que se proponga privilegiar la racionalidad en la enseñanza de la argumentación. Todo esto se apega más a los principios de la Pragmadiálctica.

Tabla 3

Análisis documentos: Programas y Planeaciones Didácticas de Bachillerato (2009).

EJE	<u>Programa Lectura y Redacción I Bach. PRE '09</u>	<u>Planeación Didáctica Lectura y Redacción I 2015</u>	<u>Programa Lectura y Redacción II Bach. PRE '09</u>	<u>Planeación Didáctica Lectura y Redacción II 2015</u>
	Competencias genéricas a desarrollar: 4, 6, 7, 8. (Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo). Competencias disciplinares a desarrollar: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9. (Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa).	Ejes temáticos: la comunicación, redacción y estructura del texto, competencia lectora, semántica, técnicas de trabajo educativo. Se trabaja por ejes temáticos; en ninguno de ellos se aborda explícitamente la argumentación, pero se rescata el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares del programa de estudios.	Objetivo: fortalecer las capacidades comunicativas de los alumnos utilizando los contextos reales y los temas de interés de los mismos para ayudarles a construir su forma de pensar, organizar sus ideas y transmitirlos de manera efectiva,. Competencias genéricas a desarrollar: 4. Competencias disciplinares a desarrollar: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9. La asignatura de Lectura y Redacción, al promover el desarrollo de las competencias comunicativas, contribuye a la conformación de un estudiante capaz de comunicarse eficazmente, de leer, comprender, analizar, no sólo los textos, sino también diversas situaciones comunicativas a las que se enfrenta, para aplicar en ellas las estrategias y conocimientos en la resolución de problemas de la vida cotidiana, escolar y profesional de manera propositiva y fundamentada. Resolución de problemas, trabajo colaborativo.	Ejes temáticos: Redacción, competencia lectora, semántica, técnicas de trabajo educativo. Se trabaja por ejes temáticos; en ninguno de ellos se aborda explícitamente la argumentación, pero se rescata el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares del programa de estudios.
Objetivo	Resolución de problemas, trabajo colaborativo.	Resolución de problemas, trabajo colaborativo.	Resolución de problemas, trabajo colaborativo.	Resolución de problemas, trabajo colaborativo.
Contexto	Real.	Real.	Real.	Real.
Participantes	Roles Interactivos.	Roles Interactivos.	Roles Interactivos.	Roles Interactivos.
Procedimientos	Reglas sociales + Reglas procedimentales.	Reglas sociales + Reglas procedimentales.	Reglas sociales + Reglas procedimentales.	Reglas sociales + Reglas procedimentales.
Validez de los argumentos	Razonabilidad.	Razonabilidad.	Razonabilidad.	Razonabilidad.

En esta tabla que muestra el análisis de los programas y planeaciones didácticas de la escuela preparatoria, se propone el desarrollo de competencias relacionadas con actitudes de trabajo colaborativo, del uso de la razonabilidad, de la apertura al diálogo y del desarrollo de la flexibilidad. Al igual que lo destacado en la Tabla 2 para los planes y programas de la escuela secundaria, encontramos en los programas y planes de bachillerato un predominio de la visión pragmatológica de la argumentación.

Tabla 4
Análisis de documentos: libros de texto de escuela secundaria.

EJE	Libro a1	Libro b1	Libro a2	Libro b2	Libro a3	Libro b3
Actividad analizada según el programa y la planeación	Bloque IV Ámbito: participación social Tipo de texto: argumentativo Práctica social del lenguaje: Analizar el contenido de programas televisivos.		Bloque II Ámbito: estudio Tipo de texto: argumentativo Práctica social del lenguaje: Participar en mesas redondas		Bloque I Ámbito: estudio Tipo de texto: argumentativo Práctica social del lenguaje: Elaborar un ensayo sobre un tema de interés	
Indicaciones o pistas para la actividad en el libro	Redacta un texto argumentativo sobre un programa de televisión. Recuerda que los textos argumentativos tienen como objetivo probar o demostrar una idea o tesis, refutar una contraria, o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas.	Valora críticamente un programa de televisión y evalúa su influencia. Toma una postura y escribe un texto. Evaluación de cierre: ¿queda claro que el propósito de los textos argumentativos es el de persuadir o convencer?	Utilizarán la argumentación para persuadir a los oyentes únicamente. Escuchen los argumentos de los demás con atención, rebátanlos y cuestionenlos Actividad final de reflexión de aprendizaje: ¿qué logros obtuvieron, qué dificultades enfrentaron y qué pueden mejorar con respecto al hecho de recuperar información y puntos de vista que aportan otros a la discusión y llegar a conclusiones sobre el tema?	Aprendizaje esperado: -Argumenta sus puntos de vista y utiliza recursos discursivos al intervenir en discusiones formales para defender sus opiniones. -Recupera información y puntos de vista que aportan otros para integrarla a la discusión y llegar a conclusiones sobre un tema. En este proyecto deberán argumentar y defender sus puntos de vista... ¿Cuál es el propósito de su mesa redonda? Resolver un conflicto, discutir un tema controversial, establecer acuerdos.	Ensayo para mostrar el punto de vista de un tema de manera subjetiva y crítica. El objetivo es expresar nuestras ideas y opiniones para ampliar las opiniones sobre ese tema y haya un verdadero intercambio de ideas. Funciones de los ensayos: persuasiva, expresiva y estética.	¿Para qué son los ensayos? -Contrastar información -Sustentar punto de vista ¿Razones para escribir un ensayo? Convencer, promover, fomentar. Ensayo argumentativo: se manifiesta el punto de vista del autor, quien defiende por medio de razonamientos sus ideas respecto al tema con el fin de convencer al lector.
Objetivo	Persuadir o convencer.	Persuadir o convencer.	Persuadir o convencer. Llegar a conclusiones.	Persuadir o convencer. Llegar a acuerdos.	Persuadir o convencer.	Persuadir o convencer.
Contexto	Lugar real.	Lugar real.	Lugar controlado. Condiciones ideales.	Lugar controlado. Condiciones ideales.	Lugar controlado. Condiciones ideales.	Lugar controlado. Condiciones ideales.
Participantes	Locutor activo, conocedor de la audiencia y orientado hacia ella. Audiencia pasiva. Universal, receptora, no necesariamente consciente de su papel. Roles estables.	Locutor activo, conocedor de la audiencia y orientado hacia ella. Audiencia pasiva. Universal, receptora, no necesariamente consciente de su papel. Roles estables.	Los participantes conocen su rol. Activos. Roles asignados. Roles interactivos que pasan de un participante a otro.	Los participantes tienen roles asignados. Activos y conscientes de su rol. Roles interactivos que pasan de un participante a otro.	Locutor activo, orientado hacia la audiencia. Audiencia pasiva. Universal, receptora. Roles estables.	Locutor activo, orientado hacia la audiencia. Audiencia pasiva. Universal, receptora. Roles estables.
Procedimientos	Reglas sociales tácitas. Relacionadas prototípicamente con el modelo textual clásico.	Reglas sociales tácitas. Relacionadas prototípicamente con el modelo textual clásico.	Reglas sociales tácitas. Algunas reglas procedimentales explícitas.	Reglas sociales tácitas. Algunas reglas procedimentales explícitas.	Reglas sociales tácitas. Relacionadas prototípicamente con el modelo textual clásico.	Reglas sociales tácitas. Relacionadas prototípicamente con el modelo textual clásico.
Validez de los argumentos	Efectividad/persuasión.	Efectividad/persuasión.	Efectividad en la persuasión. Llegar a conclusiones.	Efectividad en la persuasión. Llegar a acuerdos.	Efectividad en la persuasión.	Efectividad en la persuasión.

En esta tabla se observan ejemplos de indicaciones presentadas en los libros de secundaria, en ellas observamos una orientación clara de la conceptualización de la argumentación como una herramienta de persuasión y de refutación de posturas, cuya influencia claramente proviene de la teoría de la Nueva Retórica.

Tabla 5

Análisis de documentos: libros de texto de bachillerato.

Eje	Lectura y Redacción I UAQ Unidad V: Los textos publicitarios Función de la lengua: apelativa Objetivo: que el estudiante cuente con los conocimientos que le permitan interpretar los mensajes completos (los superficiales y los subyacentes) de los textos publicitarios y captar todo el sentido del texto. Competencia genérica a desarrollar: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Competencias disciplinares a desarrollar: identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. Valora la relevancia del pensamiento y del lenguaje como herramientas para comunicarse en diversos contextos.	Lectura y Redacción II UAQ Unidad III: El ensayo Tipo de texto: argumentativo. Objetivo: ofrecer pruebas para sostener una tesis. Estudiar el esquema argumentativo. Competencias genéricas a desarrollar: Piensa crítica y reflexivamente. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Competencias disciplinares a desarrollar: Interpreta un ensayo a partir de su contenido, sus características formales y el contenido histórico y cultural en el que se produjo. Redacta un breve ensayo según las características de este tipo de texto. Evalúa el lenguaje como una herramienta para interpretar y representar la realidad que estructura nuestras percepciones y experiencias diarias.
Objetivo	Develar manipulaciones. Reconocer a la argumentación como un medio para persuadir, convencer.	Persuadir, convencer.
Contexto	Real.	Controlado.
Participantes	Locutor conocedor de la audiencia y orientado hacia ella. Receptor no necesariamente consciente de su papel. Roles estables, fijos.	Locutor supuestamente conocedor de la audiencia y orientado hacia ella. Conocedor de su papel. Receptor pasivo. Idealmente se convertiría en un juego de roles interactivo.
Procedimientos	Reglas sociales tácitas.	Reglas sociales tácitas. Algunas reglas procedimentales explícitas.
Validez de los argumentos	Efectividad en la identificación de la persuasión. Racionalidad.	Efectividad en la persuasión. Razonabilidad.

En esta última tabla vemos una síntesis de elementos presentes en los libros de texto de bachillerato, en ellos se observa que la función de la lengua predominante es la apelativa; los objetivos se centran en reconocer a la argumentación como un medio para persuadir y para develar manipulaciones.

De esta forma podemos observar que las propuestas que emergen de los documentos teóricos (planes, programas y planeaciones didácticas) tienen su sustento en la teoría Pragmadialéctica, mientras que los materiales didácticos (libros de texto) utilizados en las aulas están fundamentados bajo los principios teóricos de la Nueva Retórica, de tal manera que no existe unidad ni cohesión entre lo propuesto en la idealización de los documentos que les dicen a los profesores lo que “se tiene que hacer” en las materias, y lo que los maestros proponen hacer a partir de lo indicado por los materiales didácticos con los que cuentan para llevar a cabo las secuencias dentro de sus salones de clases.

Ante este panorama estamos convencidas de la urgencia de un nuevo modelo didáctico para la enseñanza y fortalecimiento de la argumentación dentro de la escuela. Esta propuesta requerirá estar basada en un trabajo interdisciplinario (o al menos multidisciplinario) que apunte a aprovechar los resultados y los conocimientos de profesionales de diversos campos. El trabajo de la lingüística en solitario no es suficiente para enfrentar y

responder a las demandas escolares del mundo real actual; es necesario valorar el trabajo entre disciplinas; unir el conocimiento y las propuestas teóricas de los filósofos respecto de la argumentación, las investigaciones pedagógicas realizadas por especialistas en educación y psicología respecto a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, y los conocimientos de los estudiosos del desarrollo del lenguaje acerca de las deficiencias lingüísticas y discursivas de los escolares mexicanos. De esta manera se podrán hacer propuestas nuevas, responsables y sustentables⁴ que puedan, desde diversos ángulos, ayudar a resolver las carencias actuales en los salones de clase en México.

Lineamientos para la elaboración de un proyecto de intervención para la enseñanza del discurso argumentativo

La importancia de la interdisciplina aquí, como lo señala Klein (2013), tiene que ver con la resolución de problemas complejos que son tan amplios que no se pueden abordar desde una sola visión, tal es el caso de la enseñanza de la argumentación. Las teorías de la argumentación siempre han considerado diversos aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales del ser humano para su explicación. Sin embargo, en las nuevas teorías de la argumentación, específicamente en la Pragmadialéctica, que debería ser el enfoque elegido para el modelo de intervención debido a las bondades que exhibe para la enseñanza de la argumentación, esta consideración de diversos aspectos disciplinares es aún más notorio, ya que como los mismos van Eemeren y Grootendorst (2009) sugieren, el enfoque pragmadialéctico está compuesto y enriquecido de la suma de la teoría de la dialéctica formal de Barth y Krabbe (1982), más el racionalismo crítico de Popper (1972, 1974) y Albert (1975), más la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969, 1979), más la teoría racional del intercambio verbal de Grice (1975, 1989).

Esta teoría de la argumentación, como lo explican van Eemeren y Grootendorst en su libro *A Systematic Theory of Argumentation* (2009), para considerarse completa integra dos partes: el nivel descriptivo y el nivel normativo de la argumentación, de manera complementaria. Lo descriptivo se nutre de la práctica de argumentar y los retos de esa práctica en la vida real. Lo normativo, por su parte, se sustenta en las normas de la razón. Ambos aspectos tienen que responder a la realidad discursiva, trabajando en sintonía. Esta integración sistemática requiere de un programa de investigación que promueva una cooperación interdisciplinaria que una lo descriptivo con lo normativo. La teoría de la argumentación tiene que establecer vínculos metódicos entre los resultados alcanzados en las investigaciones de varios ámbitos de estudio, como son los hallazgos basados en las experiencias de los lingüistas en cuanto al abordaje de procesos de interpretación, con las proposiciones hechas en lógica para construir un sistema racional de reglas para el intercambio crítico de ideas. Así se obtiene un marco teórico bien sustentado para el discurso argumentativo.

Valoramos al enfoque pragmadialéctico como el más apropiada para la enseñanza de la argumentación dentro de la escuela, ya que este marco conceptual se presenta como una teoría integral que considera de manera plena las cinco áreas que componen el campo de los estudios de la argumentación: el filosófico, el teórico, el analítico, el empírico y el práctico. Esto resulta en un equilibrio entre la visión que se debe de establecer respecto a la filosofía de la razón y su concepción, así como el modelo de la argumentación, la posibilidad de realizar análisis del discurso real, la posibilidad de la reconstrucción rápida y sencilla del discurso argumentativo, y la elaboración de propuestas claras sobre cómo mejorar las prácticas argumentativas y las habilidades argumentativas, lo cual resulta un punto medular si estamos considerando su aplicación práctica en el contexto escolar. Otras teorías como la de la argumentación radical, de Anscombe y Ducrot (1994), o la propuesta teórica de la Nueva Retórica, de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1971), tienen enfoques que privilegian algunos de los cinco componentes, pero desatienden a otros.

La Pragmadialéctica, además de hacer propuestas claras para mejorar la enseñanza de las habilidades discursivas argumentativas en el salón de clases (van Eemeren, 2015a; 2016; 2017), promueve prácticas sociales esenciales hoy en día, como el desarrollo del pensamiento crítico, la tolerancia, la flexibilidad, los ambientes cordiales dentro de los salones de clases, el uso de materiales que sean empáticos con las necesidades

⁴ Haciendo referencia a la propuesta de Frodeman (2014) respecto a la necesidad de hacer al sistema sustentable, sacando el mejor provecho de los recursos humanos, económicos, temporales que tenemos como investigadores.

de los estudiantes, entre otros aspectos. Esto va de la mano con las propuestas que se hacen actualmente en los Planes y Programas de Estudio de la Educación Media y Media Superior, por lo tanto, al utilizar a la Pragmadialéctica como teoría eje para el desarrollo de las secuencias didácticas y de los materiales de apoyo (libros de texto), se lograría empatar la propuesta curricular con la práctica dentro del aula.

Dentro de las propuestas para mejorar las habilidades argumentativas de los estudiantes, la Pragmadialéctica considera que enseñar a argumentar es enseñar a pensar críticamente. Para los creadores de esta teoría, argumentar es una actividad verbal, social y racional que tiene como objetivo convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista, al poner de por medio varias proposiciones que justifican o refutan la proposición expresada en la postura inicial (van Eemeren y Grootendorst, 2009). El término argumentar se refiere tanto al proceso como al producto de la argumentación. Cuando alguien hace uso de la argumentación hace un llamado implícito a la razón (sensatez). Esto significa que el hablante asume que el receptor va a actuar como un crítico razonable cuando evalúe la argumentación; por lo tanto, al exponer sus proposiciones intentará convencer al oyente, no tratará de persuadirlo (lo cual implica una reacción inmediata de parte del interlocutor), sino que lo conducirá a una reflexión profunda para que después pueda tomar una decisión.

Este modelo teórico es dialéctico porque está basado en dos sujetos que tratan de resolver una diferencia de opinión por medio de un intercambio metódico de movimientos de discusión. También puede ser calificado de pragmático porque estos movimientos de discusión son descritos como actos de habla que son llevados a cabo en una situación y contexto específicos.

La competencia argumentativa es compleja, y para mejorarla es necesario tomar en consideración diversos aspectos, como los objetivos institucionales que una práctica argumentativa debe de servir. Al desarrollar métodos o propuestas para lograr mejoras en las prácticas discursivas de la argumentación tendrán que tomarse en consideración todos los aspectos que atañen a la producción, el análisis y la evaluación del propio discurso. De acuerdo con van Eemeren y Grootendorst (2009) y van Eemeren (2017), las condiciones que se deben tomar en cuenta si los maestros quieren hacer buen uso de los métodos desarrollados por los teóricos de argumentación son:

- que su institución académica les dé la oportunidad de hacerlo proporcionándoles buen espacio en el currículum;
- que conozcan el estado del arte en el estudio de la argumentación;
- que propongan soluciones ante la falta de material apropiado para la enseñanza de la argumentación;
- que organicen el curso de manera que se proceda paso por paso hacia el cumplimiento de las metas de enseñanza-aprendizaje;
- que consideren las edades, los intereses y las capacidades de los estudiantes, tomando en cuenta que los alumnos ya llegan con información, y utilicen esos conocimientos para promover una reflexión más profunda que lleve a ideas innovadoras.

La calidad de la producción, el análisis y la evaluación de la argumentación puede aumentar, desde la perspectiva pragmadialéctica, sólo mejorando la calidad de la comunicación y la interacción entre los participantes; también es necesario trabajar en el mejoramiento de las habilidades individuales de los participantes para hablar, escribir, leer y escuchar discursos argumentativos; asimismo, se tiene que invertir tiempo en el desarrollo de las capacidades individuales para dudar, cuestionar, criticar, y para exponer puntos débiles en el conocimiento propio y del otro. Ante estos retos escolares, volvemos a insistir en la idea de que un programa de intervención en el que todos estos componentes estén presentes sólo puede ser llevado a cabo de manera multidisciplinaria, y preferentemente interdisciplinaria. Después de todo, no sólo las mentes analíticas de los filósofos y lógicos tienen que jugar un papel importante en el estudio de la argumentación, sino también la pericia de los lingüistas y científicos sociales empíricos, especialmente de aquellos involucrados en el análisis del discurso y los estudios de la comunicación. El conocimiento social de los psicólogos y pedagogos respecto al ambiente didáctico escolar también debe ser tomado en cuenta en una propuesta de intervención.

La enseñanza de la argumentación, de hecho, representa una oportunidad genuina para considerar la cooperación mutua de diversas disciplinas, pero además presenta una coyuntura única para el desarrollo de las competencias del individuo que le permitan desenvolver un pensamiento interdisciplinario; esto resulta importante, ya que muchas veces, la falta de estas competencias representa limitantes importantes durante la adultez, por ejemplo, cuando se desea trabajar en equipos compuestos por profesionistas de diversas disciplinas o distintos ámbitos de indagación, e incluso de distintas instituciones.

Dentro de esta visión pragmática, Frodeman (2014) propone algunas de las capacidades y virtudes que se suponen para la identidad y el hacer interdisciplinario y que son en sí valiosas para una discusión fructífera, tales como la apertura de mente a nuevas perspectivas, la voluntad para admitir fallas en el punto de vista propio y/o para admitir que se está equivocado, generosidad al interpretar la postura y motivos de los otros, honestidad, modestia e integridad. En este tenor, Newell (2001) menciona que a habilidad para escuchar y la habilidad para ampliar perspectivas son claves para poder hacer un trabajo interdisciplinario. A esto se suma lo que Field y Lee (1994) señalan sobre la necesidad de la sensibilidad a la parcialidad y el desarrollo del pensamiento crítico. Todas estas aportaciones sobre el pensar, actuar e interactuar de los individuos a través del discurso son fundamentales en una visión de la argumentación desde la Pragmadialéctica. Sobre esto mismo podemos valorar lo que Repko (2008), por su parte, propone en cuanto a algunas habilidades cognitivas que se deben desarrollar en el individuo como técnicas de toma de perspectiva (entender múltiples puntos de vista en un tema), integración de intuiciones conflictivas de disciplinas alternas, desarrollo de conocimiento interdisciplinario, entre otros. Todas estas habilidades/virtudes relacionadas con el quehacer interdisciplinario son parte medular de las habilidades argumentativas también. De ahí que la argumentación pueda pasar de tener únicamente un significado intelectual a tener un significado social. Un mundo más inclusivo, más respetuoso con la diversidad, más propositivo y armonioso sería posible si los involucrados en las cuestiones educativas tomáramos en cuenta todas estas ideas para promover entre los jóvenes, incluso entre los niños, una manera de discutir y sustentar argumentos, de generar acuerdos con el interlocutor desde una visión más acorde con la Pragmadialéctica.

Para hacer esto, proponemos trabajar en la creación de un modelo de intervención para la enseñanza de la argumentación en el aula. La realidad en México es que la enseñanza de la argumentación y de las formas de construir un discurso argumentativo plantea, entre otros problemas, el de precisar los fundamentos teóricos que sustentan el correspondiente quehacer pedagógico y didáctico. En el currículum debe haber lugar para la enseñanza de la argumentación desde una teoría que fomente el pensamiento crítico y enseñe a argumentar racionalmente, con el propósito de lograr acuerdos que faciliten la convivencia social, y con el objetivo de crear sujetos críticos, flexibles y tolerantes; no únicamente con la meta de persuadir o manipular, como hasta la fecha se ha venido tratando la finalidad del discurso argumentativo. Como Camps y Dolz (1995) indican: Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad (pág. 7).

Para esa didáctica y pedagogía de la argumentación, es necesaria la participación de especialistas que puedan ayudar a elaborar los materiales de trabajo bajo el modelo teórico de la enseñanza de género textual de Rothery (1994), y los enfoques constructivista, psicogenético y por competencias. Estos enfoques actuales de la pedagogía se relacionan muy bien con el enfoque teórico pragmadialéctico, ya que manejan una perspectiva holística y multidisciplinaria de la enseñanza-aprendizaje de la argumentación, y promueven el trabajo colaborativo, por proyectos y basado en tareas; lo que permite el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes. Además, consideran al aprendizaje como un proceso que avanza a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, que pone en acción las conceptualizaciones del estudiante y los ayuda a confrontarlas con las de otros, planteando desafíos y considerando que la construcción del conocimiento es recursivo (Alvarado, 2007; Nippold, 2010; Snow y Uccelli, 2014; Camps 1996; 2003;

Kaufman y Rodríguez, 2001).

En cuanto al modelo de Rothery (1994) con el que se propone trabajar, se considera adecuado, ya que en este modelo la base del contexto social y la construcción del espacio de negociación del conocimiento no son fases fijas sino que se trabajan a lo largo de todas las etapas del modelo. Además, la meta de este modelo está explícitamente orientada tanto al control como a la orientación crítica del discurso estudiado. En este modelo también se promueve el dar información explícita acerca de las fases que se van a seguir porque este conocimiento comunicado se vuelve parte de la experiencia compartida por los maestros y alumnos. El hacer este conocimiento explícito y compartirlo en el grupo de aprendizaje ayuda a que los alumnos se sientan en igualdad en lo que se refiere al proceso de alfabetización de ese género textual en específico, con un marco de referencia objetivo en el cual ellos y el maestro van a trabajar juntos para alcanzar metas visibles.

En el contexto de una experiencia compartida se le da forma a la estructura de cada fase del modelo pedagógico así como al ciclo en general. También se va demostrando la manera en la que las elecciones lingüísticas se movilizan para permitir el movimiento a la zona de desarrollo próximo conforme el andamiaje que es proporcionado se va, gradualmente, quitando.

Los estudiantes que trabajan con el maestro en el proceso de andamiaje y de construcción conjunta tendrán un entendimiento más claro acerca de cómo escribir textos considerados como apropiados para el género discursivo seleccionado y se podrán apoyar en:

1. El conocimiento que ahora tienen sobre cómo se organiza la lengua en ese género discursivo en particular.
2. La experiencia previa que tuvieron escribiendo junto con el profesor un texto similar.
3. Conocimiento apropiado del tema que les ha ayudado el profesor a recopilar, organizar y preparar. Se ha visto en varias pruebas que los alumnos, una vez que han sido entrenados en un género, naturalmente reciclan la información y vuelven a trabajarlo bajo su propia perspectiva cuando se les presenta un nuevo reto o contexto.

Finalmente, esta propuesta de intervención no tendría sentido si no hubiera componentes para evaluar y contrastar con el objetivo de observar los avances del inicio del ciclo escolar al final. Las investigaciones lingüísticas nos dan la pauta para saber cuáles son los dispositivos lingüísticos y discursivos en los que se han encontrado más carencias por parte de los estudiantes mexicanos, y en estudiantes de otras comunidades educativas, como la de los Estados Unidos (Nippold *et al*, 2005; Snow, 2015). Sabemos que existen elementos pragmático-discursivos que deben ser evaluados como la flexibilidad de ideas y opiniones, el seguimiento de líneas de la argumentación y el pensamiento crítico; y elementos semántico-sintácticos, como el uso de conectores, el uso de términos evaluadores, el uso de vocabulario escolar, y la longitud media de la cláusula, los cuales suelen ser parámetros de madurez lingüística con posibilidades desarrollo para mejorar las prácticas argumentativas de los jóvenes escolares.

Reflexiones finales

Se dice que la academia tiene responsabilidades hacia la sociedad que la sustenta (Frodeman, 2014). Los investigadores que además llevamos a cabo práctica educativa en el aula estamos comprometidos con respecto al tipo de ciudadanos que estamos formando. Sobre la propuesta expuesta en este artículo, creemos firmemente en que sólo a través del trabajo de equipos interdisciplinarios se puede llegar a proveer alternativas para la solución de uno de los problemas educativos en México: la falta de sistematización en los programas y planes de estudio, y los materiales didácticos, para la enseñanza de la argumentación. Se espera que el conjunto de observaciones y reflexiones que hemos presentado traiga beneficios y sirva para aportar nuevos conocimientos sobre las bondades de considerar el modelo de la Pragmadiálctica y del trabajo interdisciplinario en la academia y en el sistema educativo para mejorar las prácticas escolares. También se desea que sirva para promover la reflexión en administradores y profesores sobre qué se puede hacer en los diferentes niveles educativos para mejorar, por medios prácticos, el desempeño de los estudiantes en el área de la comunicación y del lenguaje, específicamente en el desarrollo del discurso argumentativo.

El trabajo interdisciplinario, así como el trabajo en el desarrollo de la argumentación nos permite

intervenir de manera positiva en las decisiones de políticas públicas de nuestro país. Consideramos que es fundamental el desarrollo de estas competencias para permitirles a las personas un desarrollo completo e integral que los convierta en ciudadanos plenos. Nos unimos a la reflexión de Crowhurst (1990), respecto del hecho de que las personas que cuentan con una educación amplia y fortalecida que no sólo se reduce a la alfabetización, sino a un dominio de su lenguaje y su competencia lingüística, discursiva y comunicativa, es más fácil que sean capaces de posicionarse ante temas importantes y convencer (llevar a reflexiones críticas) a sus colegas, a los demás ciudadanos, al gobierno y a los burócratas. Cuando los problemas a los que se enfrenta la sociedad se analizan desde la razón, la claridad y la lógica, el potencial para lograr soluciones balanceadas aumenta mucho. Dada su importancia, el tiempo que se invierte en cultivar la competencia argumentativa de los alumnos debe ser mayor, ya que esto puede beneficiar no sólo a los individuos sino a la sociedad en conjunto.

Es importante que los estudiantes conozcan los principios de construcción, organización y uso de la argumentación, pues en el transcurso de la vida social, a diario se enfrentarán con posiciones distantes o antagónicas en relación con algún tema y todo lo que ello implique. Ante los desacuerdos o conflictos de opinión, surge la argumentación como un recurso, como una vía de negociación entre las personas, que privilegia la capacidad de entendimiento y razonamiento crítico humano por encima de la violencia, el autoritarismo o la manipulación (Cademartori y Parra, 2004).

Las instituciones escolares, por medio de sus cuerpos académicos, tienen la obligación de revisar sus programas y planes de estudio, así como los materiales didácticos que utilizarán en el aula, para que éstos sean los mejores ejemplos y guías de lo que desean desarrollar en sus alumnos. Estos cambios en la currícula únicamente se pueden hacer de manera eficaz formando equipos interdisciplinarios dentro de los cuerpos colegiados que permitan visualizar los problemas escolares desde diferentes perspectivas para trabajarlos de una manera única que facilite el llegar a propuestas innovadoras y eficientes.

En este tenor es que consideramos que el presente trabajo de investigación puede servir de ejemplo para futuras investigaciones que atiendan esta necesidad de revisar y evaluar los documentos teóricos y los materiales didácticos para la enseñanza de prácticas lingüístico-discursivas en la escuela.

El artículo original fue recibido el 15 de diciembre de 2017

El artículo revisado fue recibido el 7 de octubre de 2018

El artículo fue aceptado el 22 de octubre de 2018

Referencias

- Aguilar, C. A. (2003). Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 38, 33-43.
- Aguilar Mialma, N., Álvarez, M., Bárcenas, J. García, K., y Valerio, A. (2012). *Lectura y Redacción I: Libro y Cuaderno de Trabajo*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Aguilar Mialma, N., Álvarez, M., Bárcenas, J. García, K. López, S., Pedraza, A., y Ruiz, M. (2013). *Lectura y Redacción II: Libro y Cuaderno de Trabajo*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Akiguet, S. & A. Piolat. (1996). Insertion of connectives by 9- to 11- year old children in an argumentative text. *Argumentation*, 10, 253-270.
- Alarcón Neve, L. J., y Palancar, E. (2008). Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar. En E. Diez-Itza (Ed.). *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/ Studies on language development and Education. Monografías de Aula Abierta No. 32* (pp. 65-74). Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- Albert, H. (1975). *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: Mohr.
- Alvarado, M. (2007). *Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial*. Campaña de alfabetización en Querétaro.
- Anscombe, J. y O. Ducrot. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Nueva York: Oxford University Press.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares...un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- Barth, E. M., & E. C. W. Krabbe. (1982). *From Axiom to Dialogue. A philosophical study of logic and argumentation*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence. Trends in language acquisition research*, 3, (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Brassart, D.G. (1990). Retour sur Mir Rose, ou comment analyser et représenter le traitement argumentative (écrit)? *Argumentation*, 4, 299-332.
- Cademartori, Y., y Parra, D. (2004). Reforma Educativa y Teoría de la Argumentación. *Signos*, 33(48), 69-85.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Revista Cultura y Educación*, 2, 43-77.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista lectura y vida*, 24, 2-11.
- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 5-8.
- Casar, E., García, J., Rodríguez, C., y Eimanns, E. (2014). *Español 3*. México: Castillo.
- Coirier, P., & Marchand, E. (1994). Writing argumentative texts: a typological and structural approach. In G. Eigler y T. Jechle (Eds.). *Writing current trends in European research* (pp. 163-182). Freiburg: HochschulVerlag.
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument and narration at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 21, 185-201.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education*, 15, 348-359.

- Cueva, H. y A. De la O. (2012). *Español 1*. México: Trillas.
- Cueva, H. y A. De la O. (2013). *Español 2*. México: Trillas.
- Cueva, H. y A. De la O. (2014). *Español 3*. México: Trillas.
- Diario Oficial de la Federación. (2008). Acuerdo Secretarial No. 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato. México: SEP.
- Field, M., Lee, R., & Field, M.L. (1994). Assessing Interdisciplinary Learning. *New Directions in Teaching and Learning*, 58, 69-84.
- Frodeman, R. (2014). *Sustainable Knowledge: A Theory of Interdisciplinarity*. UK: PalgraveMacmillan.
- García Mejía, K. P., y Alarcón Neve, L.J.(2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias*, 3(7), 253-262.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Laussane: Delachaux y Niestlé.
- González Robles, R.O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp.41-59). New York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gutiérrez-Clellen, V. & Iglesias, A.(1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalinguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K., y Godínez López, E. M. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En K. Hess Zimmermann, G. Calderón, S. A. Vernon, y M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190). México: Porrúa- UAQ.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context in narrative development: some comparative perspectives. In S.Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (pp. 281-306). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher y L. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 455-474). New York: Cambridge University Press.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.
- Kerswill, P. (1996). Children, adolescents, and language change. *Language Variation and Change*, 1, 177-202.
- Klein, J. (2013). The Transdisciplinary Moment(um). *Integral Review*, 9(2), 189-199.
- López-Orós, M y Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán. *Infancia y Aprendizaje*, 21(3), 75-92.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.
- McCutchen, D. & Perfetti, C. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text*, 2, 113-139.

- Newell, W. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1-25.
- Nippold, M. A. (1993). Developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 21-28.
- Nippold, M. A. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, 20(2), 15-28.
- Nippold, M. A. (2006). Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 4456-4461). USA-UK: Elsevier.
- Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. EUA: Pro-Ed.
- Nippold, M. A., & Sun, L. (2010). Expository writing in children and adolescents: A classroom assessment tool. *Perspectives on Language Learning and Education: Adolescent Language*, 17, 100-107.
- Nippold, M. (2010). *Language Sampling with Adolescents*. Plural Publishing: UK.
- Nippold, M., Fanning, J. L., & Ward-Lonergan, J. M. (2005). Persuasive writing in Children, Adolescents, and Adults: a study of Syntactic, Semantic, and Pragmatic Development. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 125-138.
- Núñez, R., y Escalante, B. (2013). *Español 2*. México: Castillo.
- Núñez, R., y Escalante, B. (2014). *Español 1*. México: Castillo.
- Ordóñez, C; Barriga, R; Snow, C; Uccelli, P; Shiro, M., y Schnell, B. (2001). Sintaxis y discurso. Dos áreas de investigación en la adquisición del español oral. *Revistalatina de pensamiento y lenguaje*, 9, 131-163.
- Perelman, C., & Olberchts-Tyteca, L. (1971). *The New Rhetoric: a treatise on Argumentation*. EUA: University of Notre Dame.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22(2), 32-45.
- Piéraut-Le Bonniec, G., & Valette, M. (1991). The Development of Argumentative Discourse. In G. Péraut-Le Bonniec, & M. Dolistsky (Eds.), *Language Bases... Discourse Bases. Some aspects of contemporary french-language psycholinguistics Research* (pp. 245-267). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Popper, K. (1972). *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Popper, K. (1974). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Repko, A. (2008). Assessing Interdisciplinary Learning Outcomes. *Academic Exchange Quarterly*.
- Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Educación Básica Secundaria. Español*. México: SEP.
- Snow, C. (2015). *About perspective-taking*. SERP PROJECT.

- Snow, C., Lawrence, J. F., & White, C. (2009). Generating Knowledge of Academic Language among Urban Middle School Students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 325-344.
- Snow, C., y Uccelli, P. (2014). Más allá de la narrativa: aprendiendo otros discursos necesarios para la escuela. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 749-763). México: El Colegio de México.
- Strömqvist, S., Nordqvist, A., & Wangelin, A. (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives. In S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives* (pp. 359-394). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2009). *Programa de Lectura y Redacción I. Plan de Estudios PRE09*. Escuela de Bachilleres "Salvador Allende".
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2009). *Programa de Lectura y Redacción II. Plan de Estudios PRE09*. Escuela de Bachilleres "Salvador Allende".
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2015). *Planeación didáctica Lectura y Redacción I*. Escuela de Bachilleres "Salvador Allende".
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2015). *Planeación didáctica Lectura y Redacción II*. Escuela de Bachilleres "Salvador Allende".
- Van Eemeren, F. (2015a). Bingo! Promising Developments in Argumentation Theory. In F.H. Van Eemeren, *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse. Fifty Contributions to the Development of Pragma-Dialectics* (pp. 55-77). Heidelberg etc.: Springer. Argumentation Library 27.
- Van Eemeren, F. (2015b). From ideal model of critical discussion to situated argumentative discourse. The step-by-step development of the pragma-dialectical theory of argumentation. In F.H. Van Eemeren, *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse. Fifty Contributions to the Development of Pragma-Dialectics* (pp. 127-148). Heidelberg etc.: Springer. Argumentation Library 27.
- Van Eemeren, F. (2017) (Ed.). *Prototypical Argumentative Patterns. Exploring the Relationship between Argumentative Discourse and Institutional Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Argumentation in Context 9.
- Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-dialectical Perspective*. EUA: Routledge.
- Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2009). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-dialectical approach*. EUA: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., & Snoeck Henkemans, A.F. (2016). *Argumentation, Analysis and Evaluation*. New York-London: Routledge.
- Wenzel, J. (1980). Perspectives on Argument. En Rhodes & Newell (Eds.) *Proceedings of the Summer Conference on Argumentation, SCA/AFA*.