

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL**

**DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN: SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA
NACIONAL PREPARATORIA**

Trabajo recepcional que para obtener el título de Maestro en Docencia para la Educación
Media Superior en el campo de conocimiento de Español

PRESENTA

JESÚS PRIAN SALAZAR

TUTORA: DRA. LUISA PUIG

AGOSTO, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para mi hijo Rodrigo

Ahora, más que nunca,
presente en todo momento.

Didáctica de la argumentación: su enseñanza en la Escuela Nacional Preparatoria

Índice

Introducción	4
I. La Escuela Nacional Preparatoria en la actualidad	11
1.1. Los propósitos en el Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española de la Escuela Nacional Preparatoria	11
1.2. La enseñanza de la Lengua y la Literatura	18
1.2.1. Enfoque Psicológico	18
1.2.2. Enfoque Pedagógico	19
1.2.3. Enfoque Sociológico	20
1.2.4. Enfoque Epistemológico	20
1.3. Elementos del PEALE	21
1.3.1. Objetivos: ¿Para qué enseñar?	21
1.3.2. Contenidos: ¿Qué enseñar?	22
1.3.3. Metodología: ¿Cómo enseñar?	23
1.3.3.1. Estrategias	25
1.3.3.2. Recursos didácticos	25
1.3.3.3. Actividades	26
1.3.4. Criterios de evaluación	27
II. Panorama general de las disciplinas que han contribuido en la enseñanza de la lengua	30
2.1. Marco lingüístico	30
2.1.1. Pragmática	33
2.1.2. Semiótica	34
2.1.3. Lingüística del texto	34
2.1.4. Análisis del discurso	35
2.2. Marco discursivo y sociocultural	36
2.2.1. Sociolingüística	36
2.2.2. El enfoque comunicativo	37
2.3. Marco literario	38
2.3.1. Enfoques tradicionales	38
2.3.1.1. El historicismo	38
2.3.1.2. Formalismo	39
2.3.2. Enfoques teóricos-críticos	40
2.3.2.1. Teorías lingüísticas y semiológicas	40
2.3.2.2. Teorías sistemáticas	41
2.3.2.3. Teorías fenomenológicas y hermenéuticas	42
2.4. Marco psicopedagógico	43

III. La escritura	46
3.1. Didáctica de la Lengua	47
3.2. La escritura	48
3.3. Los conocimientos previos	49
3.4. La habilidad de escribir	50
3.5. El proceso de escritura: etapas	52
3.5.1. Planificación	52
3.5.2. Textualización	53
3.5.3. Revisión	54
3.6. Dos modelos de escritura	55
3.7. Microhabilidades cognitivas	57
3.8. El texto	59
3.8.1. El Texto argumentativo	62
IV. La argumentación: una propuesta didáctica	64
4.1. Didáctica del texto	64
4.2. Aspectos gramaticales y pragmáticos	65
4.3. El texto argumentativo	67
4.3.1. Principales enfoques en el estudio de la argumentación	69
4.3.2. Estructura del texto argumentativo.	71
4.4. Propuesta didáctica	73
4.4.1. Bases educativas	76
4.4.2. Objetivos del área de Lengua y Literatura	76
4.4.3. Contenidos	77
4.4.4. Métodos	79
4.4.5. Evaluación	81
4.4.6. Secuenciación	83
4.4.7. Justificación	84
4.4.8. Etapa de actuación	85
4.4.9. Etapa de reflexión y análisis	95
4.4.10. Etapa de generalización	107
V. Conclusiones	116
VI. Anexos	124
VII. Bibliografía	144

Introducción

Escribir de manera adecuada requiere un aprendizaje no exento de dificultades, pero de logros posibles siempre y cuando vaya acompañado de un ejercicio constante y continuo. De ahí que esta propuesta tenga el propósito de fomentar en los estudiantes el hábito de la escritura y describir, en la medida de lo posible, las estrategias imprescindibles para su obtención.

Para ello, y en beneficio de una mejor y más completa comprensión, evitaremos referirnos con exhaustividad al desarrollo de las teorías en que se basa la didáctica de la escritura, así como a monografías y a fuentes especializadas sobre el tema que nos ocupa, aunque será inevitable aludir en alguna ocasión a la opinión de los especialistas. No es nuestra intención entrar en una discusión teórica sino hacer una propuesta práctica que sirva de ayuda al alumno.

Nos encontramos ante la escritura, como tipo peculiar de la comunicación, que no hemos de entender como mera copia o reproducción de la lengua oral. La escritura desarrolla formas autónomas y específicas que al fin y al cabo remiten a una realidad diferente de aquella otra que representa la lengua oral. Por consiguiente, redactar no es sólo un acto de creación individual, es un acto comunicativo, donde se exige al autor un conocimiento previo y claro de lo que quiere transmitir, en beneficio del que ha de leerlo.

Hoy, nuestro concepto de escritura es diferente al de la Edad Media, en esa época se concebía en términos de saber dictar un texto con ritmo y con entonación para que otro lo pudiera registrar por medio de la letra escrita. En ese tiempo, el amanuense era quien registraba materialmente el discurso, y el autor era quien lo dictaba. En otros términos, había una separación entre la actividad del pensamiento y la del registro de ideas.

Las circunstancias que permitieron la caracterización de la escritura como actividad intelectual, así como los criterios que nos permiten identificar a quien sabe escribir, no son universales o ahistóricos, sino que están social, cultural e históricamente determinados. Por ello, para definir el acto de la escritura nos ubicamos en la perspectiva del sujeto que aprende y desarrolla esta habilidad en una comunidad más o menos alfabetizada.

Igualmente, no consideramos el escribir como una habilidad motora, sino un conocimiento complejo que se manifiesta como actividad de pensamiento individual, producto de la interacción cultural.

La queja ya conocida de los profesores universitarios con respecto a la falta de habilidades de escritura de los estudiantes de bachillerato tiene que ver con la dificultad de reproducir las formas discursivas adecuadas para la interacción académica, no necesariamente con la dificultad de comprender el mensaje escrito o hacer uso de las normas propias del uso de la lengua. Para ser eficiente en los usos prácticos de la escritura hay que entender y saber reproducir las modalidades que se usan para cubrir las necesidades de una comunidad de conocimiento; modalidades de textos con registros discursivos funcional y estructuralmente determinados como la reseña, el reporte, el artículo, el ensayo, la tesina o la tesis, por medio de los cuales se comunica el saber teórico o científico, propio de una comunidad académica universitaria.

Quienes no poseen estas habilidades son en cierto modo analfabetos funcionales, puesto que cuentan con una base cognoscitiva para desarrollar tales aptitudes, pero por razones de diversa índole no lo han logrado.

En centros académicos, en los cuales la escritura cumple múltiples funciones, existen formas de discurso apropiadas para diferentes fines. En los procesos de elaboración de textos, los objetivos delimitan la elección de las formas discursivas. Esta funcionalidad múltiple es la que promueve el desarrollo del pensamiento hacia altos niveles de normalización en los que se complementan estrategias de organización discursiva; esto ocurre, por ejemplo, cuando el estudiante elige entre resumir, citar, o parafrasear el contenido de un texto para incorporarlo a otro.

Producir e interpretar textos académicos son actividades que pueden ejercitarse plenamente si se sitúan en el centro de la acción comunicativa escolar; mínimamente se requiere identificar el marco discursivo, establecer la intención del texto con respecto al receptor y determinar la disposición más conveniente de los elementos del discurso.

Las competencias textuales y discursivas de la argumentación se pueden desarrollar tanto como uno lo desee y las circunstancias lo permitan. La constancia del profesor que conoce el grado de desarrollo de sus alumnos, y los lleva creativamente a descubrir nuevos registros en los procesos de la argumentación, puede generar la satisfacción intelectual del

que ha rastreado los registros del texto y descubre su estructura, pero además puede manipularla y producir nuevos textos con mayor complejidad temática y estructural. El afán de comprender, analizar y criticar los discursos nos puede llevar a revelar la oscuridad o la transparencia de las intenciones y la organización de los textos argumentativos.

La argumentación es parte fundamental de la vida cotidiana, así lo demuestra su uso en una enorme cantidad de situaciones comunicativas: en las discusiones entre familiares, amigos o vecinos; en los debates públicos entre docentes, estudiantes, políticos, religiosos; en la prensa, en los medios electrónicos, en tribunales, etc. Su importancia es tal que estudiarla podría ayudarnos a comprender los mecanismos de legitimación del poder, que en la mayoría de los casos, ajeno a todo compromiso ético, justifica con falacias regímenes totalitarios, dictaduras perfectas, democracias de fachada, segregación de minorías, cínicas prácticas de explotación laboral y hasta programas financieros que esclavizan continentes enteros, etc.

Para nadie es novedoso que en la enseñanza en los niveles básicos (primaria y secundaria) predominan las actividades de comprensión y producción de textos narrativos y argumentativos (desde 1993), pero la enseñanza sistemática de la argumentación se introduce tarde, con suerte en el bachillerato y cuando el estudiante ingresa a nivel superior, los profesores juzgan insatisfactorios los resultados. En el proceso de la enseñanza tradicional de la lectura y la redacción, se considera que las estructuras narrativas son consideradas accesibles y atractivas para los alumnos, al contrario de otros discursos complejos derivados de la argumentación.

Sin embargo, podemos considerar relativos estos resultados, puesto que la complejidad interna de la argumentación y el desarrollo de habilidades intelectuales del individuo no son las únicas causas de la adquisición tardía y la consolidación de la competencia argumentativa. Hay que considerar que hasta ahora la escuela escasamente se ha preocupado por enseñar de manera sistemática la estructura argumentativa y sus modalidades textuales. Si prácticamente casi no aparece en los manuales de lectura y escritura del nivel básico, su enseñanza es nula, y sólo aparece medianamente en el nivel medio superior. Esto explica por qué en los libros de lectura de nivel básico la mayor parte de los juicios de valor y las opiniones son expresadas por medio de modalidades del discurso narrativo (anécdota, fábula, parábola, etc.), sin que los autores asuman de modo

directo sus opiniones; también se explica la causa por la que muchos estudiantes de nivel superior recurren a formas indirectas de argumentación (ejemplos, comparaciones, vivencias, cuentos ...), o carecen de habilidades para planear estrategias expositivas o argumentativas en la elaboración de proyectos de investigación, elaboración de ensayos y monografías.

Con toda certeza, hoy sabemos que el desarrollo de la competencia de la lectura exige un aprendizaje diversificado de discursos. No es lo mismo comprender las secuencias de un texto narrativo, que seguir consignas para resolver un problema matemático, captar la descripción de un fenómeno físico o seguir las aseveraciones de una argumentación filosófica. En cada uno de estos casos, las estrategias de lectura son distintas y suponen procesos cognoscitivos también diferentes. En particular, la comprensión de un texto argumentativo supone captar las opiniones del argumentador, comprender los razonamientos subyacentes, considerar los contraargumentos, identificar las concesiones e interiorizar las estrategias argumentativas.

Sin embargo, poner a la disposición de los alumnos textos de este tipo para que los observen, los lean y los analicen, no es suficiente para el aprendizaje. Una propuesta más globalizadora incide en la interacción entre las actividades de lectura y redacción de este tipo de textos. De esta manera, el dominio de las habilidades de lectura sirve de base para el desarrollo de la competencia de escritura de argumentaciones, y no sólo eso, las actividades de producción y discusión de estos textos mejoran la calidad de los argumentos y facilitan su comprensión.

De ahí que la didáctica de la argumentación deba tomar como base la teoría de la estructura argumentativa, pero no necesariamente debe explicarla, eso es tarea de los retóricos y de los analistas del discurso. En todo caso, la concepción de metodologías, estrategias y procedimientos de enseñanza supone mayor apertura e ingenio para su implementación en situaciones de recepción y producción de argumentaciones; supone sobre todo que los medios de enseñanza para la producción y la comunicación de pensamientos se articulen a las grandes necesidades de instrucción que nuestra sociedad pretendidamente moderna y democrática exige.

Conscientes de esto, debemos incluir en planes y programas de estudio en enseñanza de lengua materna, particularmente en el medio superior, los objetivos para el

desarrollo de las competencias de comprensión y producción de textos argumentativos. La implementación de estos objetivos exige que consideremos la realización de diversas actividades: comparar y contrastar situaciones de argumentación, hacer explícitas estrategias de argumentación y contraargumentación, mostrar modelos de organización de los argumentos; plantear maneras de negociación de los argumentos con el receptor; y, finalmente, analizar y practicar las marcas lingüísticas típicas del texto argumentativo.

Como vemos, el problema inmediato es delinear las estrategias pedagógicas para el desarrollo de las capacidades argumentativas de los alumnos. Esto supone el estudio de la estructura textual argumentativa que soporta todas las variedades discursivas posibles (artículo, tesis, tesina, ensayo, editorial, conferencia, ponencia, reporte, informe, debate, discurso, exposición...) que en el ámbito académico son propicias para la interacción en áreas específicas del conocimiento científico y humanístico.

Diversas serían las actividades que el docente puede promover con el fin de desarrollar o consolidar las habilidades argumentativas de los estudiantes, a saber: debate oral de estrategias argumentativas; análisis y comentario de los componentes de textos argumentativos; producción de argumentos en función de modelos; reforzamiento y modalización de conclusiones; análisis y sustitución de recursos anafóricos en la argumentación; implicación del destinatario por medio de estrategias lingüísticas; elaboración de contra-argumentos para asumir una posición contraria; modificación del plan argumentativo de un texto con el fin de defender la misma posición pero con mayor eficacia; imitación de una estrategia argumentativa con el fin de defender una posición distinta; detección de las marcas lingüísticas y pragmáticas del texto.

Entre muchas otras actividades, la secuencia tiene su síntesis en la preescritura, la escritura y la postescritura de argumentaciones con temas múltiples y estrategias distintas. Añadiremos, para finalizar, que la enseñanza de la argumentación no comporta dificultades insalvables si conseguimos diseñar un programa coherente para el desarrollo de su competencia, que incluya actividades pedagógicas interesantes, adaptadas al nivel del estudiante preparatorio, y siguiendo una secuencia que anticipe de forma progresiva el aprendizaje.

La tesis se compone de cuatro capítulos. El primero de ellos analiza, de manera general, los propósitos y el enfoque pedagógico del *Programa de Estudios de la Asignatura*

de Lengua Española de la Escuela Nacional Preparatoria; dicho análisis permite evidenciar que el *Programa* carece de un enfoque comunicativo y Constructuvista como se señala en el mismo documento, pues en él no se consideran los enfoques psicológico, pedagógico, sociológico y epistemológico; además no responde a las interrogantes ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, así como qué estrategias emplear para lograr los propósitos y cómo evaluar el aprendizaje.

El capítulo segundo se ofrece un panorama breve de algunas disciplinas que han contribuido en la enseñanza de la lengua materna. Por ejemplo, la pragmática, cuyo objeto de estudio es la lengua en su uso; la semiótica, que estudia los signos y su significación en el seno de la vida social; la lingüística del texto, que considera al texto como la unidad superior del discurso; el análisis del discurso, que centra el estudio del lenguaje en su uso y pone de manifiesto la importancia del discurso, el contexto y las circunstancias culturales. Además, se mencionan los marcos discursivo y sociocultural que ponen de manifiesto los distintos usos lingüísticos que se producen en la sociedad.

El capítulo tercero se dedica a revisar algunos principios teóricos y psicopedagógicos que orientan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: didáctica de la lengua, los conocimientos previos, el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión). Asimismo, se mencionan las microhabilidades cognitivas que el alumno debe emplear en el proceso de escritura.

El capítulo cuarto tiene como propósito contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En este apartado se pretende mostrar, a grandes rasgos, las capacidades que deberán tener y desarrollar los estudiantes en el empleo de la lengua escrita para que puedan usarla de manera eficaz. Para ello, el objetivo primario de esta propuesta educativa, que aquí se presenta, es que los alumnos redacten un texto argumentativo, en otras palabras, que aprendan a argumentar por escrito las propias ideas y para mejorar la comprensión de las ideas de otros.. Para lograrlo, se tomó en consideración la competencia comunicativa de los alumnos para elaborar textos; sin embargo, para estructurar mejor los textos, hay que reconocer los aspectos gramaticales y pragmáticos: el léxico, los tiempos verbales, los deícticos, las marcas de modalización, el uso de los implícitos y los organizadores textuales.

En el quinto capítulo se anotan algunas breves reflexiones finales. Por último, se presentan los anexos. Los anexos 1 y 2 se emplearon como material de apoyo para guiar la organización y estructuración de los textos de los alumnos. Su consulta se realizó durante el proceso de redacción del texto argumentativo. Los anexos 3, 4 y 5, como sus títulos lo indican, fueron elaborados para guiar la escritura del texto argumentativo. El anexo 6 es un texto que se distribuyó para estudiar las características del texto argumentativo. Mientras que el anexo 7 muestra los contenidos y los objetivos de aprendizaje en la elaboración del texto argumentativo. Los anexos 8 y 9 son los borradores y las observaciones que realizaron los estudiantes que participaron en el proyecto para llevar a cabo esta propuesta. Los anexos 10 y 11 son pautas de evaluación y de autoevaluación que usaron los alumnos para emitir juicios sobre sus producciones escritas.

I

La Escuela Nacional Preparatoria en la actualidad

1.1. Los propósitos vigentes en el Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española de la Escuela Nacional Preparatoria

El objetivo de este capítulo es analizar, a grandes rasgos, los propósitos y el enfoque pedagógico vigentes que rigen el Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española de la Escuela Nacional Preparatoria; también se sugiere (a nivel de propuesta) cómo y con qué elementos debería ser la enseñanza de la Lengua y Literatura desde una perspectiva constructivista, es decir, se consideran cuatro enfoques que no contempla el Programa de estudios: el enfoque psicológico, el pedagógico, el sociológico y el epistemológico.

No es fortuito que a la materia de Lengua Española IV se le asigne un lugar privilegiado en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), pues, además de ser una asignatura que contribuye a que en todas las demás disciplinas académicas el alumno desarrolle sus potencialidades para leer y escribir, mostrando competencia lectora y claridad en sus exposiciones, tanto escritas como orales, es, por otro lado, el camino que se le brinda al estudiante para sumergirse en el universo de la literatura. En este sentido, el *Programa de Estudios de la Asignatura Lengua Española* (PEALE) pretende formar en el educando “un espíritu crítico y reflexivo del mundo, que le permita la libertad de pensar y de ser.”¹

En otras palabras, la asignatura de Lengua Española IV contribuye de forma importante al desarrollo de los objetivos generales de la ENP², pues, al ser una materia de

¹ *Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española*, p.3.

² “En el bachillerato universitario se considera fundamental la enseñanza del uso de la lengua materna, con lo que se pretende dotar a los estudiantes tanto de las herramientas que les permitan comprender, sistematizar, analizar, sintetizar y producir información coherente, como los recursos de comprensión y expresión para comunicarse con eficacia en diferentes situaciones”. Para cumplir con lo anterior, el documento de trabajo del NCFB propone tomar en consideración lo siguiente: **Comprensión de textos**. Este apartado propone la reflexión sobre distintos tipos de textos orales y escritos; **Redacción**. En éste, se incluyen procedimientos y estrategias específicos de la comunicación escrita y subrayan la importancia de evaluar las producciones, tanto las propias como las ajenas, con ciertos objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad. **Expresión oral**. Los desempeños se encaminan a desarrollar capacidades relacionadas con el ejercicio oral de la palabra coherente, creativa y adecuada a las diversas situaciones y finalidades de la comunicación. **Literatura**. Aquí se promueve en el alumno una formación humanística a través de los aspectos estéticos y afectivos de la literatura; también se propone que el alumno elabore distintos tipos de textos orales y escritos

carácter instrumental, necesariamente participa en la construcción del conocimiento de las demás asignaturas.

De esta forma, el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes, especialmente las verbales, son imprescindibles para que éstos representen al mundo y organicen su propio pensamiento. A través la lengua, los alumnos planifican, sistematizan, razonan, emiten y reciben constantemente mensajes. Mediante el uso social del lenguaje en situaciones comunicativas reales, los estudiantes podrán avanzar en los objetivos de la asignatura de Lengua Española IV y en las demás materias.

De acuerdo con el *PEALE* vigente en la ENP, éste tiene como propósito continuar con el enfoque comunicativo³ de los cursos anteriores que han realizado los alumnos en Secundaria o en Iniciación Universitaria. Para dar continuidad a este enfoque comunicativo, el *PEALE* propone cuatro ejes: Práctica de la lectura, Lengua hablada, Reflexión sobre la lengua y Lengua escrita.

Además, se afirma que el *PEALE*

presenta cambios fundamentales: estudia la literatura en un sentido formativo, no debe impartirse como historia de la literatura. El texto [...] será el pretexto para ejercitar la comprensión de la lectura [...]; para ampliar el léxico; para observar la lengua y sus funciones; para iniciar al educando en la investigación; para practicar la lengua hablada; para contrastar el texto, la época y las ideas con otro tipo de textos o con la realidad del alumno, lo cual lo llevará a redactar, a la autocorrección y a la corrección; para formar en él un espíritu crítico y reflexivo del mundo, que le permita la libertad de pensar y de ser.⁴

Y en relación con el enfoque metodológico se afirma que

es importante considerar **que sólo se aprende cuando el profesor y el alumno construyen el conocimiento**; por ello el profesor debe ser un promotor del aprendizaje, un guía que al

que den cuenta de su comprensión, interpretación y aprecio del texto literario. **Lectura, análisis e interpretación de textos no literarios.** Plantea el desarrollo de estrategias útiles para la comprensión, análisis e interpretación de textos periodísticos, históricos, científicos, políticos, publicitarios y filosóficos. Propone que el lector adopte una actitud reflexiva y crítica ante los diversos mensajes que estos comunican con un propósito específico. **Elementos de la investigación documental.** Las capacidades para la adquisición de técnicas para buscar, registrar y analizar críticamente la información. **Comunicación y lenguaje.** Los desempeños de este apartado tienden a propiciar la reflexión sobre los usos y la sistematicidad de la lengua; a comprender que ésta se relaciona estrechamente con los modos de vida de las comunidades.

Consejo Académico del Bachillerato / Subcomisión de Lengua y Literatura. *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM* (NCFB), pp. III: 1-2, 7-15.

³ El enfoque comunicativo parte del hecho de que no nos comunicamos con palabras, o con oraciones aisladas, sino por medio de textos que se producen en circunstancias y con diferentes fines sociales. Para una mayor información véase Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, 1993 y Ana María Maqueo. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, 2004.

⁴ *Programa. Ob.cit.*, p.3.

plantear en cada texto literario un problema logre desarrollar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa, en un proceso de observación, de reflexión y de análisis que estimule un disfrute mayor de la lectura y una evaluación integral del arte.⁵

Cuando uno lee cuidadosamente los propósitos de cada unidad, así como las estrategias didácticas (*sugerencias de actividades de aprendizaje*), es posible constatar que tanto los propósitos como las estrategias didácticas que se proponen en el *PEALE*, están muy alejados del enfoque comunicativo, ya que se puede observar la presencia casi exclusiva de contenidos referidos al sistema morfológico de la lengua, a la morfología de las palabras, a las funciones sintácticas o a la historia literaria y la ausencia más que evidente de las actividades de uso. Por ello, no es suficiente con proclamar los propósitos comunicativos de la enseñanza de la lengua. Es necesario, y urgente, adecuar la selección de los contenidos, los modos de interacción en el salón de clase y los trabajos escolares de tal manera que hagan posible que los estudiantes puedan poner en juego las normas y procedimientos expresivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas.

Si a lo anterior le sumamos la contradicción que se vive a diario en clase: los maestros hablan demasiado; los alumnos sólo se limitan a responder cuando se les pide leer, escribir o hablar. La consecuencia de lo mencionado no puede ser otra que una expresión vacía, artificial, académica y mecánica, que no comunica. En otras palabras, la clase de lengua dedica un tiempo casi absoluto a la descripción de la estructura interna de las palabras, al análisis de las categorías gramaticales, a la corrección ortográfica, al estudio sintáctico de las oraciones o al repaso histórico de los rasgos formales de diversos textos literarios. No cabe duda que estos temas pertenecen al conocimiento lingüístico y literario, pero cuando se descontextualizan como únicos contenidos de enseñanza de la lengua y de la literatura resultan insuficientes a la hora de acercarse al complejo proceso de la creación y recepción de los mensajes y, por consiguiente, en poco favorecen el logro de unas intenciones educativas orientadas al desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes.

Contrasta este hecho con la importancia que el *PEALE* pretende dar a la lengua como medio de comunicación en el aula: “Práctica y ejercitación de la expresión oral y de

⁵ *Ibidem.* , p.5.

la expresión escrita según el tema de cada unidad”,⁶ de tal modo que el alumno aprenda a “comunicarse”, en clase y fuera de clase. En este sentido, Juan M. Álvarez nos dice que:

El objetivo [...] se “limita” a enseñar la lengua en la comunicación para la comunicación, que es la perspectiva comunicativa. Es imprescindible practicarla; y no hay otra forma de hacerlo más que dejando la palabra en manos del alumno para que juegue con ella, disfrute con la palabra, intercambie con la palabra, se exprese con la palabra, manipule con la palabra, que crezca y conviva, en fin, con la palabra.⁷

No podemos negar que el profesor tiene como tarea desarrollar la competencia comunicativa de la lengua culta, pero esto no lo debe llevar a desconocer y menos a infravalorar otras formas de realización de la misma competencia que es válida para distintas circunstancias y situaciones peculiares en las que el alumno se desenvuelve. Por ello, la lengua debe entenderse en situación, lejos de la enseñanza que fomenta (y premia) la memorización y la repetición. Ya que, según Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz

La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la anterior es *uso* (o también *comunicación*). El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito.⁸

Por lo anterior, se propone que el estudiante aprenda a diferenciar situaciones comunicativas a partir de la reflexión sobre la lengua; a examinar la adecuación lingüística y contextual; a practicar la amplitud y variedad de la expresión humana. Esto es, como un aprendizaje de los distintos usos de la lengua. Ello permitirá reconocer a la lengua como el instrumento simbólico que es, a través del cual organizamos la visión del mundo y la palabra.

En relación con el enfoque metodológico vigente en el plan de estudios, también se pueden hacer algunas observaciones. Nuevamente, si examinamos los propósitos y las estrategias didácticas, nos daremos cuenta de que el enfoque constructivista propuesto en el

⁶ *Ibidem.*, p.6.

⁷ Juan Manuel Álvarez. “Didáctica aplicada en la enseñanza de la lengua”, en *Innovación en la enseñanza de la lengua y de la literatura*, p.15.

⁸ Daniel Cassany. Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*, p. 84. Los subrayados son de los autores.

PEALE está muy alejado de esta teoría pedagógica. A continuación se resumen las ideas más importantes del constructivismo, según Félix Sepúlveda.⁹

El término constructivismo une varias interpretaciones de la construcción del conocimiento humano. Según Piaget consiste en que el hombre construye el conocimiento del mundo a partir de la acción, es decir, el sujeto tiene un papel activo en el proceso del conocimiento. De acuerdo con Gerardo Hernández

... en el paradigma constructivista psicogenético, el alumno es un *constructor activo* de su propio conocimiento y el *reconstructor* de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta.

En principio, el alumno siempre debe ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre ciertos contenidos escolares. Esto es, como un aprendiz que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas: competencia cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula. Es indispensable, por lo tanto, conocer en principio, en qué periodos de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como base necesaria, aunque no suficiente, para programar las actividades curriculares.¹⁰

Por otro lado, la psicología cognitiva actual postula dos cuestiones centrales: que la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. Además, el estudiante debe desarrollar habilidades intelectuales estratégicas para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje. Según Gerardo Hernández la competencia cognitiva del estudiante se podría desglosar de la siguiente manera:

- a) *Procesos básicos de aprendizaje*. Incluyen los procesos de atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- b) *Base de conocimientos*. Abarca los conocimientos previos que posee el alumno de tipo declarativo (hechos, conceptos y explicaciones) y procedimental (habilidades y destrezas).
- c) *Estilos cognitivos y atribuciones*. Los estilos cognoscitivos son las formas de orientación que tienen los alumnos para aprender o enfrentarse a ciertas categorías de tareas [...] Las atribuciones son las explicaciones que los alumnos elaboran para dar cuenta de sus éxitos y fracasos en la escuela.
- d) *Conocimiento estratégico*. Incluye las estrategias generales y específicas de dominio que posee el alumno como producto de sus experiencias de aprendizaje anteriores.

⁹ Véase Félix Sepúlveda Barrios. "Hacia una didáctica de la lengua que contemple las fuentes", en *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria*, 1993.

¹⁰ Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*, p. 193.

- e) *Conocimiento metacognitivo*. Es el conocimiento que ha desarrollado el alumno acerca de sus experiencias almacenadas y de sus propios procesos cognoscitivos, así como de su conocimiento estratégico y la forma apropiada de uso.¹¹

En cualquier caso, el alumno posee esquemas previos de conocimiento que el profesor intenta desestabilizar para, posteriormente, recomponerlos y equilibrarlos. Además, el constructivismo contempla el conocimiento no sólo desde la interacción con los demás y con el medio, sino también desde la interiorización individual. La clave radica en precisar cuál es, en términos de Piaget, “el desajuste óptimo”; es decir, los contenidos propuestos al estudiante para su análisis deben ser superiores, pero estimulantes y asequibles, partiendo de su propio desarrollo.

En consecuencia, según la posición constructivista, “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.”¹²

De acuerdo con lo anterior, cada alumno debe construir su propio conocimiento y la tarea del profesor es proporcionar al estudiante las oportunidades que estimulan el proceso constructivo. Entonces, la enseñanza tiene que ser dirigida más a que el alumno realice su propia experiencia en el logro del saber que a transmitir conocimientos ya alcanzados y acabados.

En otras palabras, no es posible considerar la lectura y la escritura como métodos punitivos (hacer leer al alumno un libro sólo porque está asignado en el programa, aprenderse normas y reglas gramaticales sin un aparente fin práctico, etc.) En consecuencia, el profesor debe partir de un fundamento principal: el alumno debe saber por qué es indispensable para su formación profesional, individual y social, reaprender a leer y escribir.

Por otro lado, Félix Sepúlveda afirma que

en el área de lengua y literatura, el constructivismo resulta esencial, pues la organización y reorganización de los esquemas conceptuales sobre las realizaciones discursivas y la comprensión, tanto oral como escrita, requiere la acomodación, la apertura de los esquemas

¹¹ *Ibidem.*, pp. 134-135.

¹² Mario Carretero. *Constructivismo y educación*, p.21.

textuales más eficaces. Así, por ejemplo, modificar el esquema previo de lo que es y como se produce una narración, para acomodarlo a un esquema superior más completo y competente, implica un afán individual del discente para construir un nuevo esquema en contraste con el que ya poseía”.¹³

Para concluir, en nuestra materia debemos hacer significativo el conocimiento, pero hay que conseguirlo desde la actividad, tanto individual como grupal. La actividad individual del alumno al relacionar contenidos, trazar estrategias, experimentar procedimientos y recomponer sus propias ideas a partir de los conocimientos previos, no se sustituye con la simple transmisión y recepción del conocimiento.

Lo anterior nos lleva a replantear los objetivos del *PEALE*, que en nuestra opinión deberían considerar, por lo menos, tres preguntas básicas: qué debe aprender el estudiante (conocimiento conceptual); cómo va a adquirir estrategias de aprendizaje (conocimiento procedimental) y con qué fin (conocimiento actitudinal) para lograr verdaderamente un enfoque comunicativo y constructivista.

Los contenidos que se presentan en el *PEALE* no constituyen un temario; no son unidades de enseñanza que tengan sentido en sí mismas. El *PEALE* nos encarga a los profesores de Lengua Española IV, entre otras cosas, enseñar y desarrollar la

Habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier otro tipo; desarrollo de actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de un texto literario; ampliación del léxico; capacidad para investigar en fuentes documentales; desarrollo de la habilidad para el manejo de la lengua materna –oral y escrita–; destreza para redactar; gusto e interés por la lectura; valoración del goce estético; formación del criterio selectivo para satisfacer el instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por interés permanente, para dialogar en el futuro con otros autores.¹⁴

Pero estas consideraciones, si bien es cierto que nos proporcionan una perspectiva didáctica general y algunas sugerencias acerca del tipo de actividades que podemos realizar en clase, no nos aportan respuestas directas acerca de cómo proceder, qué orden seguir en la programación de nuestra actividad.

¹³ Félix Sepúlveda Barrios. *Ob. cit.*, p. 47.

¹⁴ *Programa. Ob. cit.*, p.3.

1.2. La enseñanza de la Lengua y la Literatura

Los objetivos que enuncia el *PEALE* los debemos tomar en consideración a la hora de planificar nuestras actividades, pues los objetivos rigen los criterios de selección de los contenidos culturales que serán objeto de enseñanza-aprendizaje, así como los principios de desarrollo del proceso educativo.

Para la selección y la secuencia de contenidos, el profesor deberá tomar en cuenta cuatro enfoques: psicológico, pedagógico, sociológico y epistemológico.

1.2.1. Enfoque Psicológico

Se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Las bases psicopedagógicas que se deberán considerar para nuestra disciplina son las siguientes:¹⁵

1. La teoría de Piaget¹⁶ sobre todo en lo concerniente a los procesos del desarrollo del aprendizaje. La génesis mental se construye en procesos de intercambio, de ahí el nombre de constructivismo genético. Los movimientos que explican todo proceso de construcción genética son la asimilación y la acomodación. La asimilación implica que los conocimientos nuevos se integren con los conocimientos ya construidos por el individuo, es decir, con las viejas estructuras. La acomodación es la consecuencia del moviendo anterior. Para incorporar estructuras nuevas, necesariamente tiene que darse una reformulación y una elaboración.
2. La teoría de Vygotsky¹⁷ sobre el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y los procesos de construcción del conocimiento. Para Vigotsky, el lenguaje, en tanto que sistema de comunicación y representación, es la herramienta esencial que posibilita tales procesos. En oposición a las teorías conductistas sobre el lenguaje, Vigotsky otorga un lugar importante a la

¹⁵ Estas bases psicopedagógicas se desarrollan, de manera general, en el apartado 2.4. Véase las notas al pie de página 47, 48 y 49.

¹⁶ Véase Jean Piaget. *La equilibración de las estructuras cognitivas*, 1978.

¹⁷ Véase Lev Vygotsky. *Pensamiento y lenguaje*, 1995.

interacción entre personas en relación con el mundo, un mundo que es preponderantemente cultural.

3. La teoría verbal del aprendizaje significativo Ausubel.¹⁸ El aprendizaje significativo es aquel logra establecer un vínculo sustantivo entre los nuevos conceptos, principios o teorías, con el bagaje cognitivo del sujeto. Para lograr que un material resulte significativo, debe poseer dos cualidades: significatividad lógica y significatividad psicológica. La primera se produce gracias a la coherencia estructural del material propuesto; la segunda, exige que los contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva del estudiante.

De las teorías anteriores, surgen importantes principios pedagógicos que debemos considerar al planear las actividades:

- a) Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno.
- b) Asegurar aprendizajes significativos. Para que dicho aprendizaje significativo se produzca, los nuevos contenidos tienen que ser potencialmente significativos y los alumnos deben estar motivados para relacionar éstos con lo que ya saben.
- c) Favorecer el aprendizaje autónomo y la actividad del alumno.

1.2.2. Enfoque Pedagógico

Las bases del enfoque psicológico están fundamentadas con claridad, los pedagógicos no lo están tanto, dejando en plena libertad al profesor para establecerlos, sin embargo, se pueden considerar ciertos principios metodológicos:

- a) Motivación: diseñar situaciones de acuerdo con los intereses y expectativas de los alumnos.¹⁹

¹⁸ Véase Ausubel. *Psicología educativa*, 1976.

¹⁹ De acuerdo con Isabel Solé “las expectativas depositadas sobre los alumnos, depende (*sic*) de los conocimientos con que éstos abordan la situación de enseñanza y que interactuarán con la ayuda que se les presta, sea ésta menor o mayor; depende (*sic*) del valor que atribuyen a la escuela y a las actividades escolares; depende (*sic*) del grado en que el profesor sea para el alumno un “otro significativo”, y de la importancia que conceda a la opinión que tenga sobre él, y depende, (*sic*) sobre todo, del autoconcepto de los alumnos, tanto en

- b) Explicitación de los conocimientos previos para establecer conexiones con los nuevos conocimientos.²⁰
- c) Funcionalidad de los aprendizajes para que lo aprendido pueda ser transferido a nuevas situaciones.
- d) Actividad del alumno para que sea el creador de sus propios aprendizajes.²¹

1.2.3. Enfoque Sociológico

Explicita las demandas sociales y culturales que la sociedad espera de la UNAM, o del sistema educativo, de los conocimientos, actitudes y valores que considera primordiales para socializar a los alumnos y para que asimilen su patrimonio cultural.

1.2.4. Enfoque Epistemológico

El diseño y desarrollo del currículo²² deben tener en consideración de modo especial los contenidos y conocimientos científicos de cada asignatura, respetando su estructura epistemológica y su lógica interna. Los principios que fundamentan los actuales enfoques con que debe plantearse la formación lingüística son el enfoque comunicativo y el enfoque constructivista. El primero se fundamenta en el desarrollo de la competencia comunicativa,

lo que se refiere al conocimiento de sí mismos como al grado en que se valoran (autoestima)". "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje" en *El constructivismo en el aula*. César Coll, et al., p.40.

²⁰ Para Mariana Miras cuando tenemos "en cuenta nuestros objetivos podemos seleccionar de manera más precisa en cada caso concreto cuáles son los conocimientos previos realmente pertinentes y necesarios para llevar a cabo determinado proceso de enseñanza y aprendizaje. [Y] en el caso de que los conocimientos previos sean total o parcialmente inexistentes, es preciso suplirlos antes de abordar la enseñanza de los nuevos contenidos, o bien adaptar y redefinir nuestros objetivos y nuestra planificación previos en relación a dichos contenidos". "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos" en *El constructivismo en el aula*. César Coll, et al., pp. 55-57.

²¹ Según Teresa Mauri "el alumnado aprende los contenidos escolares gracias a un proceso de construcción personal de ellos. En este caso, lo que nos permite hablar de construcción de conocimiento y no de copia es precisamente la idea de que aprender algo equivale a *elaborar una representación personal* del contenido objeto del aprendizaje. Esta representación no se realiza desde una mente en blanco, sino desde un alumnado con conocimientos que le sirven para <<engancharse>> el nuevo contenido y le permiten atribuirle significado en algún grado". "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?" en *El constructivismo en el aula*. César Coll, et al., p. 71.

²² M. A. Zabalza define al currículo como "el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlos; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y, por supuesto, la razón de cada una de esas opciones". *Diseño y desarrollo curricular*, p. 14.

constituida por el manejo de las habilidades lingüísticas y destrezas discursivas que permiten al hablante comunicarse de forma adecuada en cualquier contexto y situación; el segundo tiene su base en la construcción de los conocimientos por parte del alumno, a partir de la interacción con el medio y de la actualización y conexión de sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos objeto de aprendizaje.

1.3. Elementos del PEALE

El *PEALE* deberá contener, por lo menos, los siguientes elementos: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.

1.3.1. Objetivos: ¿Para qué enseñar?

Los objetivos deben entenderse como los fines y metas que guían la práctica docente y que deben haber alcanzado los alumnos al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma de capacidades.

De acuerdo con Carlos Lomas²³, los objetivos en la programación docente cumplen al menos tres funciones:

- a) Establecen las capacidades que se espera alcanzar, en relación con los aprendizajes adquiridos, a lo largo de una etapa, de un curso académico y de unidades temáticas.*
- b) Actúan como guías para la selección de los contenidos y de las actividades de aprendizaje de cada asignatura así como para diseñar la línea metodológica que se utilizará para llevar a cabo el proceso de enseñanza y para la elección de los recursos que se utilizarán en la misma.*
- c) Sirven como una referencia indirecta para la evaluación, ya que los aprendizajes que hacen posible el desarrollo de las capacidades señaladas en forma de propósitos son objeto de evaluación.*

²³ Carlos Lomas. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, p. 144.

Los objetivos incluyen tres aspectos importantes, vistos de manera interrelacionada: *objetivos conceptuales*, es decir los conocimientos informativos que se considera importantes que el alumno domine; *objetivos procedimentales*, o sea, las habilidades y destrezas que se desarrollarán, ya sean intelectuales, de análisis, síntesis, resolución de problemas prácticos, y *objetivos actitudinales*, que persiguen sensibilizar al estudiante sobre la importancia y el significado de los contenidos de la asignatura.

1.3.2. Contenidos: ¿Qué enseñar?

Los contenidos son el conjunto de saberes culturales y sociales que son objeto de enseñanza y aprendizaje. Su elección es de gran importancia en la planificación didáctica, pues como afirman. Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón:

La selección y organización de los contenidos constituye, con independencia de los enfoques adoptados para ello, un elemento de importancia decisiva en la planificación didáctica. Se trata de dilucidar qué tipo de saberes es deseable que adquieran los alumnos y cómo organizar esos saberes para favorecer su aprendizaje. Por otra parte, el conjunto de saberes de cualquier área de conocimiento es demasiado vasto para quedar recogido en el currículo escolar. Ni siquiera el conjunto de contenidos que aparecen en las disposiciones oficiales son, muchas veces, desarrollados en su totalidad. Para ello, el profesor o colectivo de profesores que planifica la actividad de enseñar y aprender debe proceder, además, a seleccionar de entre ese conjunto de saberes, aquellos que mejor se adecuan a los fines que se persiguen y a la situación de los alumnos y de las alumnas con que trabaja.²⁴

Los contenidos están integrados por conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tres tipos de conocimientos deberán trabajarse en el salón de forma interrelacionada.

Sobre su importancia, como afirma Carlos Lomas²⁵, estos contenidos no deben ser eje de la programación, sino un elemento importante en estrecha relación con los objetivos que se pretende alcanzar, además de con la metodología que se va a utilizar, las actividades que se van a realizar y criterios e instrumentos de evaluación que se van a aplicar.

²⁴ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 84.

²⁵ Carlos Lomas. *Ob. cit.*, p. 174.

Desde esta perspectiva, los contenidos no son necesariamente el punto de partida de una programación didáctica, sino los medios a través de los cuales se espera que los alumnos alcancen los objetivos planteados inicialmente y deben estar en consonancia con los principios que rigen los usos y las prácticas sociales y culturales de la lengua y la literatura.

Otro aspecto de suma importancia es el nivel de los contenidos, que será preciso ordenar de manera gradual para promover un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

Los criterios para la selección y graduación pueden ser diversos. En un enfoque metodológico comunicativo y constructivista para la enseñanza de la lengua y literatura, éstos son algunos criterios que deberán tomarse como referencia:

Son, principalmente, dos: la atención al punto de partida del alumnado y al modo en que suponemos que se producen los aprendizajes, por una parte; y la lógica de desarrollo de los contenidos que hayamos seleccionado en la dimensión anterior, por otra. [Es decir,] si la construcción de aprendizajes significativos supone la “reordenación” del conocimiento anterior, con vistas a la integración en nuevas estructuras explicativas de los nuevos conocimientos, ese conocimiento anterior será el punto de partida necesario para el aprendizaje. Por tanto, nuestra secuencia de aprendizaje debería partir de aquellas prácticas discursivas más próximas al alumno, las que mejor domina, y sobre las cuales puede tener, con los apoyos adecuados, mayor capacidad de reflexión para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas. En otras palabras, se trata de partir del uso y de la reflexión sobre los discursos prácticos y de los *media*, más habituales en el entorno comunicativo del alumnado, para proporcionar los apoyos (y retirarlos después) que permitan iniciar de forma gradual el trabajo de producción, comprensión y reflexión de discursos más formales, teóricos y literarios, más cercanos a la norma culta y al beneficio social derivado de su uso.²⁶

1.3.3. Metodología: ¿Cómo enseñar?

La metodología es el componente de la organización docente que mejor refleja las ideas del profesor, en el caso de la lengua, su concepción del lenguaje, sus ideas respecto a él, su norma y su uso, su estilo didáctico, sus formas de entender y situar en práctica la acción docente. Está constituida por la manera de plantear y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de elegir y manipular los medios, los recursos y las actividades adecuadas para conseguir los objetivos establecidos.

²⁶ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ob. cit.*, pp. 90-92.

En relación con el método, debe ser una decisión personal del maestro, pues no hay métodos mejores o peores, sino distintas maneras de poner en práctica el proceso de enseñanza en función de cada situación y contexto; ahora bien, dicha libertad metodológica, que se evidencia como una forma de actuar, de diseñar el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje y de guiarlo, debe estar en clara consonancia y relación de coherencia con el resto de los elementos de la planeación. Deberá ser, por tanto, el profesor el que seleccione en cada caso de forma flexible las estrategias metodológicas más adecuadas a cada situación, teniendo en cuenta los objetivos a lograr, los contenidos seleccionados para conseguirlos y los recursos con los que cuenta.

Pero, existen entre los distintos enfoques metodológicos dos que se convierten en paradigma de lo que ha venido siendo la enseñanza tradicional y de lo que supone un nuevo enfoque didáctico. La enseñanza tradicional, de carácter puramente transmisor y unilateral y centrado en el profesor, supone la metodología tradicional en muchos contextos educativos; el nuevo enfoque, fruto de las aportaciones de las teorías constructivistas, centrada en el alumno y el proceso de investigación en el aula, ha convertido a éste en verdadero protagonista de su aprendizaje, mientras que el maestro pasa a ser el planificador, organizador y coordinador del proceso.

La metodología constructivista busca la práctica y la indagación del alumno y la construcción del conocimiento por parte de éste; una metodología comunicativa, a partir de la interacción lingüística y el diálogo en el aula, pues, como afirma Anna Camps, “la lengua sirve para aprender, para construir el conocimiento y es un instrumento privilegiado para el desarrollo intelectual”;²⁷ de forma tal que la lengua se convierte en el aula en un instrumento y su uso será la base para la construcción del conocimiento.

Ahora bien, toda metodología supone, por lo menos tres elementos: la selección de estrategias, recursos didácticos y actividades.

²⁷ Anna Camps. “La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza y la literatura”, en A. Mendoza. (coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, p. 43.

1.3.3.1. Estrategias

Constituyen los distintos modos de plantear las actividades en el salón de clases y estarán en consonancia con el enfoque metodológico que se elija y con los objetivos de aprendizaje.

Para un enfoque comunicativo constructivista en la enseñanza de la lengua se sugieren las siguientes estrategias:

- La enseñanza de las habilidades comunicativas orales y escritas, tanto de comprensión como de expresión, tendrá como base la utilización de textos que conecten con los intereses de los estudiantes.
- La interacción y el diálogo será la base de la formación lingüística.
- Se deben diseñar situaciones de comunicación, de tal forma, que el estudiante exprese sus pensamientos y sentimientos, oralmente y por escrito.
- Se alternarán actividades individuales en equipos cooperativos.
- La reflexión metalingüística sobre el funcionamiento y uso de la lengua se hará por medio de la observación de diferentes textos, así como del proceso de redacción de las producciones de los mismos alumnos, y no sólo sobre el producto final.

1.3.3.2. Recursos didácticos

Son los instrumentos que se utilizan para facilitar el aprendizaje. Su elección requiere una atención especial con la finalidad de que éstos se adecuen a los objetivos que se pretende desarrollar y al tipo de actividades para alcanzarlos.

En seguida se sugieren algunos recursos didácticos para la enseñanza lingüística y literaria.

- *Materiales impresos.* Se puede utilizar en el salón de clase un amplio abanico de textos impresos con distintas finalidades comunicativas. Este abanico puede estar integrado por: libros de texto, textos reales que se utilizan en la comunicación diaria (cartas, recados, periódicos, revistas, folletos, felicitaciones, instructivos, recetas,

carteles, etc.); libros de consulta (diccionarios, enciclopedias, etc.); libros de lectura (cuentos, poemas, leyendas, fábulas, novela corta, etc.); textos paraliterarios (cómic, fotonovelas, carteles, etc.); textos procedentes de los medios de comunicación (prensa, revistas, publicidad); así como textos elaborados por el profesor y por los propios estudiantes.

- *Materiales orales.* Utilización de textos de la literatura oral (canciones, cuentos, poesías, trabalenguas, adivinanzas, chistes, refranes, etc.); textos orales procedentes de los medios de comunicación (radio, televisión, cine).
- *Materiales informáticos.* El uso de las nuevas tecnologías debe integrarse en la formación lingüística del alumno, para que utilice de forma adecuada los nuevos cauces y formas comunicativas que la sociedad del conocimiento y la información le brindan: los libros interactivos, programas multimedia, Internet, etc.

1.3.3. 3. Actividades

Son acciones concretas de la práctica educativa en el aula, propuestas a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que vayan avanzando adecuadamente en dicho proceso.

De acuerdo con Carlos Lomas, una actividad

es una acción en la que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y exige la realización de diversos ejercicios o tareas que, en su conjunto, conforman una secuencia de acciones de enseñanza y aprendizaje. De ahí que la secuencia determinante de la programación didáctica no sea tanto la referida a los contenidos como la relativa a las actividades de aprendizaje.²⁸

El propósito de las actividades deberá ser que los estudiantes, además de progresar en el uso de sus habilidades discursivas, pongan en práctica técnicas de trabajo intelectual, desarrollen su espíritu crítico y aprendan técnicas de investigación.

Las actividades propuestas se basarán en la interacción: intercambio de opiniones, discusión, propuestas en común, propuestas de trabajo cooperativo e investigación, de tal

²⁸ Carlos Lomas. *Ob. cit.*, p. 326.

forma que enriquezcan la comunicación en el aula y el desarrollo del pensamiento crítico, además de su aprendizaje para su aplicación en otras situaciones formativas.

1.3.4. Criterios de evaluación

La evaluación es un elemento fundamental y debe ser entendida como la reflexión crítica sobre los elementos y los intercambios en el proceso didáctico, con el propósito de establecer cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar así las decisiones más adecuadas para la positiva consecución de los objetivos educativos.

La evaluación es un componente clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues debe servir para determinar si los estudiantes han alcanzado los objetivos, pero también para valorar en qué medida el proceso ha funcionado de manera adecuada. Es decir, no se trata de una mera sanción al terminar el proceso de aprendizaje del alumno, sino lo contrario, es el elemento orientador para precisar y consolidar el aprendizaje. De esta manera, la evaluación tiene dos vertientes, por un lado, es un instrumento didáctico de carácter formativo, por otro, es un medio de investigación.

Así veremos que la evaluación tiene dos funciones:

- a) Permitir el ajuste pedagógico a las características individuales de los alumnos, mediante el conocimiento de su situación inicial (*diagnóstica*) y determinar cuáles son sus progresos y dificultades a lo largo del proceso, con el fin de establecer la ayuda pedagógica que necesitan (*formativa*).
- b) Determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos educativos (*compendiada o sumativa*) y si el proceso se ha desarrollado en forma adecuada.

La evaluación formativa se utiliza en la valoración de procesos y supone “la obtención de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar y perfeccionar el proceso que se evalúa”.²⁹

²⁹ M. A. Casanova. *Manual de evaluación educativa*, p. 71.

De acuerdo con Antonio Mendoza³⁰ esta evaluación surge cuando el profesor se cuestiona su propia actividad en el aula y busca alternativas metodológicas para mejorar su práctica docente y optimizar el aprendizaje del alumno e implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando; de esta forma, se podrán detectar los posibles problemas de aprendizaje surgidos en el proceso, prever lo que es preciso cambiar para resolverlos e informar a los alumnos sobre los datos que atañen a su propio aprendizaje.

La evaluación sumativa o compendiada se utiliza para la valoración del producto o proceso concluido. Tiene como propósito obtener información acerca del grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos del curso, pero también del grado de éxito o fracaso del proceso educativo.

En relación con la pregunta ¿cuándo hay que evaluar? Desde la perspectiva de la evaluación formativa, la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje no puede concretarse única y exclusivamente en determinados momentos, sino que se ha de realizar de forma continua, a lo largo del proceso, utilizando técnicas e instrumentos adecuados.

Por lo tanto, la evaluación tendrá que llevarse a cabo en tres momentos:

- a) Inicial. Tiene el carácter de diagnóstico y es necesaria para recoger información sobre los conocimientos previos que tienen los alumnos en relación con los nuevos contenidos que se les presentan, con la finalidad de iniciar el curso a partir de los conocimientos previos.
- b) Procesal. Resulta de la valoración continua del aprendizaje de los estudiantes y de la práctica docente, por medio de la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso.
- c) Final. Tiene lugar al finalizar cada etapa del proceso, con el objetivo de valorar los logros alcanzados por los alumnos, así como el desarrollo total del proceso.

³⁰ Antonio Mendoza. “La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo”, en Francisco J. Cantero, Antonio Mendoza y Celia Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, p. 91.

En resumen, la evaluación deberá ser entendida como un proceso recurrente y de retroalimentación que sirva para revisar todas las variables que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumno, el profesor, el proceso y el contexto.

En relación con los instrumentos de evaluación para reflejar los datos que se obtuvieron en el proceso de evaluación, y siguiendo a Díaz Barriga, sugerimos los siguientes:

1. Observación
2. Triangulación
3. Ficha personal del alumno
4. Lista de control
5. Escala de valoración
6. Diario de clase
7. Informe de evaluación

II

Panorama general de las disciplinas que han contribuido a la enseñanza de la lengua

En este capítulo se revisarán, de manera breve, las aportaciones de las distintas disciplinas que han influido en la enseñanza de la lengua materna, así como los fundamentos epistemológicos de su principal propósito: el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

2.1. Marco lingüístico

Se agrupan en este marco una serie de disciplinas que centran su interés en el uso de la lengua en contextos sociales y en las normas, reglas y convenciones que ponen en práctica los hablantes cuando elaboran sus mensajes en dichos contextos. Las disciplinas que integran este marco aparecen como consecuencia de los avances que se producen a partir de la revisión y superación de los conceptos definidos con anterioridad por la lingüística. Forman parte de las llamadas ciencias del lenguaje y son: la pragmática, la semiótica, la lingüística del texto y el análisis del discurso.

Será en el siglo XX, cuando la búsqueda de nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua, especialmente de lenguas extranjeras, y la literatura configure un amplio panorama de enfoques, que irán evolucionando desde posturas descriptivas y gramaticales a otras más funcionales y pragmáticas y que desembocarán en el actual enfoque comunicativo.

Los dos movimientos lingüísticos, *estructuralismo* y *generativismo*, crean otra manera de ver la ciencia lingüística, y un nuevo concepto de lenguaje y, en consecuencia, de plantear su enseñanza. Con estos dos movimientos surge el concepto de lingüística aplicada, que tendrá su campo de intervención fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, aunque también incide en la enseñanza de la lengua materna.

El estructuralismo tiene por objeto el estudio sincrónico y descriptivo de las lenguas. Saussure concibe la lengua como un sistema social y abstracto, perfectamente estructurado que se rige por sus propias leyes, constituido por unidades interrelacionadas.

Esta disciplina ha formulado las bases teóricas de las ciencias del lenguaje en la medida en que ha intentado describir su funcionamiento desde un punto de vista sincrónico. Según Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, el estructuralismo basó

El estudio de la lengua en *sí misma*, considerada de una manera *autónoma*, entendida como un *sistema* social y abstracto [...], cuyos elementos se han de analizar en función de su pertenencia al sistema y desde una perspectiva *sincrónica*, proporcionará un marco teórico de gran productividad analítica. El sistema lingüístico se concibe estructurado en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales (paradigmáticos) y funcionales (sintagmáticos).¹

Los métodos estructuralistas de aprendizaje se basaban en el uso correcto de una lengua modelo. El estructuralismo pretendía ordenar el aprendizaje de un idioma mediante la introducción gradual de estructuras según el nivel de dificultad.

Sin embargo, esta disciplina tenía limitaciones; por una parte, suponía un enfoque teoricista, en el que el habla quedaba excluida de su estudio; la lengua, restringida a la gramática, sólo es objeto de conocimiento; y sus unidades, estructuradas en sus tres niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico), un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar y memorizar. El análisis gramatical se convierte de esta manera en el principal objetivo de enseñanza de la lengua y se excluye de su tratamiento en el aula el habla, considerada asistemática por estar sujeta a la variación individual y, por supuesto, el uso.²

La superación de las limitaciones del estructuralismo lo constituye el generativismo, cuyo científico, Chomsky, creó una teoría que explicaba la creatividad del hablante y su capacidad de emitir y comprender oraciones inéditas. Se insiste en la adquisición del lenguaje como un proceso creativo determinado por mecanismos innatos y se explica su funcionamiento y adquisición a partir de la existencia de estructuras universales innatas que posibilitan la adquisición y aprendizajes lingüísticos. De esta manera “el lenguaje es considerado como una capacidad *innata* de la especie humana que se actualiza en el

¹ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ob. cit.*, p. 23.

² “Puesto que el estructuralismo excluye el *habla* de su ámbito de estudio, ya que lo considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el *uso*. Resulta evidente que esta relación de causa-efecto es una falacia, ya que la teoría estructuralista no se desarrolla con fines didácticos sino con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de la estructura de las lenguas”. *Ibidem.*, p. 25.

proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de una lengua, entendida como un aparato formal.”³

Desde este punto de vista, la gramática es un mecanismo finito que permite construir un conjunto infinito de oraciones gramaticales correctas. Esta gramática, que se forma por el sistema de reglas interiorizadas por los hablantes, constituye su saber lingüístico, es decir, su *competencia lingüística*. La competencia de un hablante explica la posibilidad que tiene de construir, reconocer y comprender oraciones gramaticales, de interpretar oraciones ambiguas y de emitir oraciones nuevas. La competencia se opone a la *actuación*, que estaría constituida por el uso particular que cada hablante hace de la lengua una situación particular de comunicación. Por tanto, los *actos de habla*, es decir, las oraciones efectivamente realizadas, entran dentro del dominio de la actuación.

La lingüística, limitada en el estructuralismo y en el generativismo, nos presenta la lengua como algo unitario, sistemático y homogéneo; y a sus hablantes, como iguales ante el uso de la misma, lo cual está muy lejos de la realidad, pues, si bien es cierto que todos los hablantes de una lengua están dotados de la misma capacidad comunicativa, también lo es que los usos que hacen de dicha capacidad son muy diversos en función de múltiples causas. Precisamente ése debe ser el objetivo prioritario del docente en el aula: el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos a partir de sus usos lingüísticos personales y diversos.

A partir de los estudios de los estructuralistas y de los generativistas, cuya vigencia llega hasta la década de los ochenta, surge una serie de investigaciones lingüísticas, las llamadas ciencias del lenguaje, que constituyen un amplio paradigma cuyo denominador común será la comunicación y que darán paso a una serie de disciplinas de gran importancia para la enseñanza de la lengua, pues, aunque cada una de ellas tiene un objeto de estudio concreto y bien definido, todas coinciden en su preocupación por los usos de la lengua en la variedad de actos comunicativos que se les presentan a los hablantes de una comunidad.

³ *Ibidem.*, pp. 25-26.

2.1.1. Pragmática

Es una disciplina cuyo objeto de estudio es la lengua en su *uso* (motivaciones psicológicas de los hablantes, reacciones de los interlocutores, tipos socializados de discurso, objeto de discurso, etc.) y en su *contexto* de producción. El *contexto* es entendido desde la perspectiva pragmática, según Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón⁴ “no sólo como el escenario físico en que se realiza una expresión, sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo.” Ese conocimiento es el que asegura el entendimiento entre los hablantes y permite poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones.

Desde este punto de vista, la pragmática se ocupa de las condiciones y reglas que han de darse para que un enunciado o un *acto de habla*⁵ sean idóneos o adecuados en un contexto determinado. Igualmente se ocupa de las relaciones entre *texto* y *contexto* y tiene en consideración todos los factores que intervienen en un *acto de comunicación*, que conforman en última instancia el *sentido*. El *uso* lingüístico se entiende, pues, como algo dinámico, construido mediante la negociación entre los interlocutores que participan de forma cooperativa en dicho proceso.

Entre las aportaciones de sus máximos representantes, destacamos el concepto de que el lenguaje no puede ser concebido desligado de su uso y que éste se ordena según reglas establecidas socialmente. Wittgenstein considera que las lenguas deben ser aprendidas mediante su *uso social*; y Austin, y posteriormente Searle, plantean la teoría de los *actos de habla*, concretada posteriormente por Van Dijk, basada en la observación de que cuando producimos un enunciado se realizan tres actos:

- *Locutivos*: son cuando se dice algo.
- *Ilocutivos*: se realizan cuando se dice algo con una intención por parte del hablante.

⁴ *Ibidem.*, p. 32.

⁵ Se entiende por *acto de habla* la emisión de un enunciado en un contexto dado para llevar a cabo los fines de interacción comunicativa, tales como solicitar información, ofrecerla, pedir y ofrecer disculpas, expresar nuestra indiferencia, nuestro agrado o desagrado, etc.

- *Perlocutivos*: son consecuencia de los anteriores y suponen el efecto que ellos provocan en los receptores. De manera que la interpretación correcta de dichos actos radica en la fuerza ilocutiva.

De enorme interés pragmático resulta el concepto de *cooperación* que se desprende de Grice, quien formula el *principio de cooperación*, como principio regulador de todo acto comunicativo, en el que los participantes en el mismo, mediante un proceso de *implicatura*,⁶ negocian sus actuaciones y las finalizan de mutuo acuerdo.

2.1.2. Semiótica

Ciencia encargada de estudiar los signos y su significación en el seno de la vida social, que empieza con Saussure y alcanza un desarrollo máximo durante la segunda mitad del siglo XX.

En las últimas décadas esta ciencia ha dado un giro pragmático y se ha centrado en los procesos comunicativos como procesos textuales en los que los interlocutores comparten un sistema determinado de códigos a través del cual construyen los conocimientos.

Las contribuciones de esta disciplina han sido de sumo interés a la hora de considerar la gran importancia que los códigos no verbales desempeñan en los procesos comunicativos y la necesidad de incluirlos como objetos de enseñanza-aprendizaje en estrecha interacción con los códigos verbales.

2.1.3. Lingüística del texto

Supone otra perspectiva de las teorías tradicionales estructuralistas y generativistas, en las que la unidad superior del discurso es la oración. Si bien los estructuralistas reconocían otras unidades supraoracionales más complejas (párrafo, capítulo, etc.), éstas no estimulaban su interés como objeto de estudio. Mientras que la lingüística oracional

⁶ Se define este concepto como un conjunto de elementos que se transmiten con el enunciado y que no corresponden a su contenido proposicional: se trata de contenidos implícitos, lo que se comunica en un enunciado junto a lo que se dice.

consideraba al lenguaje como sistema de signos con valor formal, la lingüística del texto,⁷ por el contrario, lo considera como un proceso, en el que el texto, organizado y planificado mediante mecanismos concretos, se convierte en la unidad de comunicación.

Entre las nociones más trascendentales aportadas por esta disciplina a la enseñanza de la lengua y de la literatura sobresale el nuevo y más amplio concepto de *texto*, al incluir bajo esta designación cualquier manifestación global y completa que se produzca en un acto de comunicación, tanto oral como escrita, con la más diversa finalidad comunicativa además de las concreciones realizadas en torno a las características textuales: *adecuación*, con la selección del registro; *coherencia*, con la información; *cohesión*, con las conexiones entre las frases; *gramática*, con la formación de las frases; *presentación*, con la ejecución del texto; y *estilística*, con los recursos retóricos utilizados.

El impacto de la lingüística textual en la enseñanza de la lengua, según reconoce Amparo Tusón⁸, ha sido enorme y se ha reflejado en las líneas de investigación de diversos autores y en sus orientaciones didácticas para la enseñanza de la lengua.

2.1.4. Análisis del discurso

Esta disciplina se centra en el análisis del lenguaje en su uso y pone de manifiesto la importancia del discurso y la influencia del contexto y las circunstancias culturales en el uso del lenguaje. Los analistas del discurso hacen una clara diferencia entre *texto* y *discurso*; para Van Dijk⁹ el primero es únicamente un producto lingüístico; frente al segundo, que se trataría de un texto contextualizado.

De las novedades más relevantes de esta corriente, se destacan el concepto de *discurso*, ya que el discurso escolar sería uno de sus objetos de estudio; además del concepto de *contexto*, que como especifican Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón

La noción de *contexto* abarca tanto el contexto *cognitivo* —la experiencia acumulada y estructurada en la memoria— como el contexto *cultural* —las visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción— y el contexto *social* —los aspectos

⁷ Para entender los conceptos fundamentales de la lingüística del texto, véase Van Dijk. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso y La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario.*

⁸ Amparo Tusón. “Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y la literatura” en Carlos Lomas (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, pp. 67-108.

⁹ Teun A. Van Dijk. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, 1980.

institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones--. La referencia al contexto es la que permite explicar las presuposiciones y las inferencias en las que se basan la producción y la comprensión discursivas.¹⁰

Otra de sus contribuciones más indicadoras es la consideración de que la lengua se realiza como *interacción conversacional*, destacando la *conversación* como la forma más legítima de comunicación.

2.2. Marco discursivo y sociocultural

Está compuesto por un conjunto de métodos que ponen de relieve la enorme variedad de usos lingüísticos que se dan en el seno de la sociedad y su estrecha relación con los contextos socioculturales en los que éstos se originan. Su aplicación, por tanto, se concentra en los usuarios de las lenguas y en la multiplicidad de sus usos lingüísticos en función del contexto social en el que las utiliza.

2.2.1. Sociolingüística

La contribución más interesante que la sociolingüística ha hecho al conjunto de disciplinas del lenguaje, ha sido la concepción misma de la lengua en su contexto social. Esta disciplina confiere especial atención a las condiciones sociales y contextuales en que se producen los hechos lingüísticos. Concibe la lengua como *variación* y la *diversidad lingüística* como una realidad social, múltiple y compleja, pues los usos comunicativos de una colectividad varían por razones geográficas, pragmáticas y sociales. Estas diversidades no se dan de forma aislada, sino conjunta; de manera que un hablante utilizará simultáneamente una u otra variedad en función de su procedencia geográfica, nivel sociocultural, situación comunicativa en que se encuentra y estilo personal.

La sociolingüística aporta conceptos clave para emprender la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo y desde el reconocimiento a la diversidad. Subraya especialmente su interés por los usos lingüísticos y su pluralidad, integrada por la variedad

¹⁰ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ob. cit.*, p. 46.

de dialectos, estilos y registros. También centra su interés en el papel de los usuarios de las lenguas, los cuales son hablantes concretos, miembros de grupos sociales concretos y con características específicas: sexo, edad, grupo social, grupo étnico, estatus, valores, creencias e intenciones. De igual modo, frente al concepto homogéneo de comunidad lingüística, preconizada por el estructuralismo y generativismo, aparece el concepto de *comunidad de habla*, con estructuras organizativas y comunicativas definidas, cuya característica más enfatizada es su diversidad y heterogeneidad, sociocultural, económica y lingüística.

2.2.2 El enfoque comunicativo

A pesar de que la enseñanza de la lingüística y de la literatura puede ser planteada desde diferentes enfoques, en la actualidad predomina, tanto en la Educación Media —secundaria— como en la Educación Media Superior —preparatoria—, el enfoque comunicativo, que centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de estrategias discursivas, tanto orales como escritas.

El enfoque comunicativo se origina como resultado de la continua influencia de las teorías y aportaciones de diversas disciplinas, cuyos estudios coinciden en centrar su atención en los aspectos pragmáticos, funcionales y comunicativos de la lengua y en la relación existente entre sus usos orales y los contextos de producción y recepción de los mismos.¹¹

El enfoque comunicativo tiene como objetivo, entre otros, que los alumnos adquieran una adecuada competencia comunicativa, es decir, que desarrollen las capacidades de expresión y comprensión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que les permitan una utilización lógica de los códigos tanto lingüísticos como no lingüísticos en distintos contextos y situaciones de comunicación.

El concepto de competencia lingüística surge allá por los años 60, como una reacción a los conceptos planteados por los generativistas de competencia (es decir, conocimientos de la estructura de la lengua por parte del hablante) y actuación (actualización de la competencia en un acto concreto de habla); hay que aclarar que estos

¹¹ Carlos Lomas y Andrés Osoro. “Enseñar lengua” en Carlos Lomas, y Andrés Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la lengua*, p. 22.

conceptos no examinan los rasgos socioculturales de los hablantes ni la heterogeneidad de usos existentes en las colectividades de habla.

La noción de competencia comunicativa establece visiblemente la separación entre conocimiento y habilidad, poniéndose de manifiesto que para ser un hablante competente no basta con el conocimiento del código, sino que dicho conocimiento debe extenderse al de las habilidades y estrategias necesarias para su uso adecuado. De acuerdo con Ana María Maqueo,

la CC [competencia comunicativa] va más allá de la CL [competencia lingüística] chomskyana ya que no se define sólo desde una perspectiva meramente lingüística, sino también, y de una manera preponderante, desde un punto de vista sociocultural. Esta competencia debe dar cuenta del ya muy citado cuándo, dónde, por qué, para qué se dice algo, y cuándo se calla.¹²

2.3. Marco literario

Este marco está compuesto por un conjunto de teorías que han centrado su aplicación en los aspectos pragmáticos de la literatura, en los procesos de recepción de la obra literaria y en el papel activo que en dicho proceso desempeña el receptor que, en definitiva, da sentido y confiere su valor último al texto.

2.3.1. Enfoques tradicionales

A continuación se examinarán, de manera breve, la evolución de algunas teorías literarias que han originado un desplazamiento en los distintos elementos involucrados en el proceso de comunicación —Emisor (autor) > Mensaje (texto) > Receptor (oyente o lector) — a través del tiempo.

2.3.1.1. El historicismo

Tanto la teoría como la crítica literaria tradicionales se centran en el emisor (autor), lo cual les servían para, de manera aproximada, conocer la personalidad del mismo; esta

¹² Ana María Maqueo. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, p. 150.

personalidad, según ellas, se reflejaba en sus obras. Además, estas escuelas tradicionales se centran en sus aspectos descriptivos y en clasificaciones de tipo histórico.

En relación con la enseñanza de la literatura, más notorio en la Educación Media Superior, el enfoque se ha realizado (o se realiza) en una línea diacrónica, a partir del conocimiento del devenir histórico de la literatura, por medio de la memoria de conceptos cronológicos sobre la contextualización histórica y social de los movimientos literarios, así como sus características temáticas y formales, biografías de los autores más destacados de cada época, sus características estilísticas y algún fragmento descontextualizado que servía para ejemplificar las explicaciones de los conceptos anteriores.

Respecto al aprendizaje, éste se realizaba de forma memorística y expositiva; de ahí que no resultaba significativo ni constructivo. Solamente se contemplaba la actitud receptiva y no la expresiva y creativa del alumno.

2.3.1.2. Formalismo

A partir de las contribuciones de Saussure y la lingüística, las teorías formalistas y estructuralistas, que surgen en la segunda década del siglo XX y cuya influencia llega hasta los años setenta, se centran en el mensaje (texto).

El estudio sincrónico de la literatura, desde el punto de vista del estructuralismo y del formalismo, se hará a partir del análisis de las obras concretas como elementos significativos, dando énfasis a su estructura, y en la organización e interrelación existentes entre todos los elementos presentes en el texto, que es en definitiva, según estas teorías, lo que confiere el valor literario.

Desde este enfoque, la enseñanza de la literatura se centra en el análisis y comentario de textos, en la separación metódica del texto hasta sus más mínimos elementos en los distintos niveles lingüísticos y en establecer las interrelaciones entre ellos para llegar a encontrar el sentido último del texto. El conocimiento de la literatura se afronta desde la comprensión de estructuras literarias: géneros literarios.

Sin embargo, desde este punto de vista la enseñanza de la literatura se ha convertido a menudo en un análisis cotidiano y formal de textos, alejado de su valoración estética y artística, en una suma y acumulación de recursos estilísticos y métricos, que han aportado

poco al conocimiento significativo de la literatura y al desarrollo en el alumno del placer y el gusto por la lectura.

2.3.2. Enfoques teóricos-críticos

Los recientes enfoques de la literatura se centran en el receptor (oyente o lector), en su implicación en el fenómeno de la recepción del texto y en la construcción de su intertextualidad.

De acuerdo con Martínez Fernández¹³ hay cuatro grandes líneas de estos enfoques teóricos-críticos, que se resumen en la siguiente tabla:

Teorías lingüísticas y semiológicas	Teorías sistemáticas	Teorías fenomenológicas y hermenéuticas
Semiótica literaria Poética lingüística textual Pragmática literaria Neorretórica	Semiótica de la cultura Teoría empírica de la literatura Teoría de los polisistemas	Teorías fenomenológicas Teorías hermenéuticas Estética de la recepción

Siguiendo de cerca a este autor, se hará una breve recopilación de las aportaciones más importantes de estos enfoques a la enseñanza de la literatura.

2.3.2.1 Teorías lingüísticas y semiológicas

Estas teorías están relacionadas con la lingüística y la semiótica. Buscan métodos científicos para aplicarlos al hecho literario. Entre los distintos enfoques que integran esta línea, se mencionarán las contribuciones de la semiótica y la pragmática literaria.

La semiótica literaria interpreta al texto literario como signo y, como tal, tiene una función comunicativa. A la dimensión comunicativa del signo-texto literario hay que agregar la dimensión significativa, que humaniza el proceso, pues como dice Martínez

¹³ J. Martínez Fernández. “Los actuales enfoques teóricos-críticos de la literatura”, en Serrano, J. y Martínez Fernández J. (coords.), *Didáctica de la Lengua y Literatura*, pp. 61-84.

Fernández, “nada en sí mismo es signo y todo puede actuar como tal mediante la intervención del hombre.”¹⁴

La pragmática literaria se desarrolló más tardíamente y se ocupa del estudio de las relaciones de los signos con sus usuarios (emisor y receptor) y con el contexto comunicativo.

Existen dos formas de comprender esta teoría:

- El estudio de la literatura como un hecho de comunicación que tiene en consideración los contextos de producción y recepción, así como determinaciones contextuales de carácter histórico-social y cultural.
- Como una aplicación a la literatura de la teoría de los actos de habla, fundamentada en Austin y Searle.

Con la aportación de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla, la investigación pragmática intentó definir la literatura como acto de habla o como uso particular de los actos de habla, en el que el receptor desempeña un importante papel, concepto que se reforzará con la teoría de la recepción, que convierte al receptor en un verdadero creador de la construcción del sentido del texto.

2.3.2.2. Teorías sistemáticas

Se agrupan en este bloque las teorías de carácter pragmático que, como lo señala Martínez Fernández entienden la literatura como un sistema (noción que prevalece sobre el texto), a la vez que actividad socio-cultural de carácter comunicativo.

La teoría empírica de la literatura tiene su base en el constructivismo. De acuerdo con esta teoría, el conocimiento literario surge de la asignación a los textos de un significado que no es inmanente a los mismos, como pensaba la crítica tradicional, sino fruto de la intervención de los participantes en el proceso literario; de ahí, la orientación pragmática de la teoría.

¹⁴ *Ibidem*, p. 66.

Esta teoría tendrá amplias repercusiones en la enseñanza de la literatura y más concretamente en relación con la comprensión del texto literario, que va a concebir éste como un proceso de construcción del sentido por parte del alumno a partir de la actualización de sus conocimientos previos.¹⁵

2.3.2.3. Teorías fenomenológicas y hermenéuticas

La estética de la recepción es una teoría que se centra en el fenómeno de la recepción y ha representado un gran cambio en cuanto a la interpretación del texto. De acuerdo con esta teoría, los textos no son literarios de forma inmanente y tampoco existe una lengua específica de la literatura. Como afirma Terry Eagleton:

El lector hace conexiones implícitas, cubre huecos, saca inferencias y pone a prueba sus presentimientos. Todo ello significa que se recurre a un conocimiento tácito del mundo en general y, en particular, de las prácticas aceptadas en literatura. En realidad, el texto no pasa de ser una serie de indicaciones dirigidas al lector, de invitaciones a dar significado a un trozo escrito [...] Sin esta continua participación activa por parte del lector, definitivamente no habría obra literaria.¹⁶

En otras palabras, la obra literaria existe solamente cuando es leída y es la experiencia de la recepción el único modo de actualizarse el texto como objeto estético. O sea, esta teoría defiende la interpretación y considera que es la lectura la que actualiza el texto y le da sentido.

Desde el punto de vista de la didáctica, este enfoque aporta importantes consideraciones al proceso lector; considera la lectura como un proceso dinámico de construcción del significado, en el que la recepción es el componente esencial del proceso y el lector se convierte en el protagonista del mismo.

A manera de resumen, podemos destacar las ideas constructivistas que aportó la teoría empírica de la literatura, que convierten el acto de lectura en un proceso dinámico en el que el lector es constructor del sentido último y definitivo del texto; las ideas proporcionadas por la teoría de la recepción, centradas en el acto de lectura, que es el que

¹⁵ Su máximo representante es S. J. Schmidt, que propone como marco teórico para esta disciplina el constructivismo. Véase *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*, 1980.

¹⁶ Terry Eagleton. *Una introducción a la teoría literaria*, pp. 97-98.

actualiza el texto y le da sentido, y en el papel definitivo del lector en dicho acto como constructor de ese sentido.

2.4. Marco psicopedagógico

Este marco se forma por las aportaciones de las teorías psicopedagógicas que agrupan su estudio en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos y que conforman los enfoques cognitivos y constructivas del aprendizaje.

Las teorías psicológicas de signo cognitivo han supuesto un paso primordial para el conocimiento no sólo del proceso de adquisición del lenguaje, sino de los procesos de construcción del conocimiento. Estas teorías son de gran importancia para el aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura, ya que proveen reveladores datos para conocer la capacidad del estudiante para construir sus propios aprendizajes de forma significativa, a partir de sus conocimientos previos.

Entre las aportaciones más sobresalientes que han conformado la teoría constructivista, hay que destacar:

- Las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, que inciden en los procesos cognitivos y funcionales implicados en la adquisición y en el aprendizaje de la lengua mediante procesos de simbolización, a partir de la interacción con el medio ambiente. Es importante señalar que la teoría de Piaget no es una teoría educativa, sino psicológica. Y de acuerdo con Mario Carretero, esta teoría podría sintetizarse en los siguientes puntos:

“a) El desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece [...]; b) En el desarrollo cognitivo existen regularidades y que las capacidades de los alumnos no son algo carente de conexión, sino que guardan una estrecha relación unas con otras; c) Las adquisiciones de cada estadio, formalizadas mediante una determinada estructura lógica, se incorporan al siguiente, ya que dichas estructuras poseen un orden jerárquico; d) Existen unos límites para el aprendizaje que están determinados por las capacidades de los alumnos a medida que avanzan en su desarrollo cognitivo; e) El avance cognitivo sólo se puede producir si la información nueva

es moderadamente discrepante de la que ya posee; f) Lo que cambia a lo largo del desarrollo son las estructuras, pero no el mecanismo básico de adquisición de conocimiento.”¹⁷

- El concepto de aprendizaje significativo, definido por Ausubel, entendido como aquel que construye el sujeto desde sus propios esquemas de conocimientos mediante un proceso de diferenciación progresiva, el cual sobrelleva la aparición de conflictos cognitivos entre los ya que sabe, es decir, entre sus conocimientos previos y el nuevo material objeto de conocimiento. Su aportación fundamental ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que posee el alumno. En palabras de Mario Carretero la teoría de Ausubel

ha tenido el mérito de mostrar que la transmisión de conocimiento por parte del profesor también puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión [...]. En términos generales, puede decirse que cuanto más altos son los niveles educativos en los que tengamos que trabajar, más adecuadas pueden ser las estrategias docentes basadas en la enseñanza receptivo-significativa, ya que los alumnos tendrán más capacidad para tratar con el lenguaje oral y escrito como medio de comunicación.¹⁸

- Las teorías de Vygotsky que incide en el desarrollo cognitivo y en la construcción del conocimiento y que conforman el constructivismo. Para Vygotsky, el lenguaje es antes comunicación que representación; además, el desarrollo del conocimiento humano está profundamente ligado al de los intercambios lingüísticos, poniéndose de manifiesto la importancia de la relación interpersonal en los procesos de aprendizaje lingüístico. Una de las contribuciones esenciales de Vygotsky ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social. Para Vygotsky todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. En palabras del propio autor:

¹⁷ Mario Carretero. *Ob. cit.*, pp. 34-35.

¹⁸ *Ibidem.*, pp. 28-29.

“Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero entre personas (interpsicológica), después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos.”¹⁹

¹⁹ Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, pp. 92.

III

La escritura

El presente capítulo tiene la intención de dar a conocer algunos principios teóricos psicopedagógicos que rigen la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, que ha sido y sigue siendo uno de los objetivos fundamentales de la escolarización.

En este inicio de siglo, la sociedad mexicana se conmueve ante una serie de inquietantes e inestables cambios en todos los ámbitos que están creando una nueva realidad, misma que exige al docente de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) dar respuestas satisfactorias y válidas a las últimas necesidades formativas del alumno, originadas en la sociedad de la información y del conocimiento del siglo XX.

Las importantes transformaciones sociales, económicas, políticas, científicas y culturales que nuestra sociedad está afrontando en la actualidad y que deberá hacer frente en los próximos años —el desarrollo de la globalización, la ruptura de fronteras, los cambios geopolíticos, los imparable movimientos migratorios principalmente hacia Estados Unidos, la superación de modelos científicos y didácticos tradicionales, los avances tecnológicos, con complejas redes de información, los medios de comunicación como poderosas armas económicas e ideológicas— plantean al profesor importantes retos a los que es preciso buscar respuesta, en particular al docente de Lengua y Literatura, por ser ésta una área para la formación, comprensión y comunicación entre los seres humanos, además de la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos.

Estos cambios conllevan hondas repercusiones que afectan directamente el contexto educativo. Por lo anterior, es necesario reflexionar en nuestra calidad de docentes sobre lo siguiente:

- a) La superación de los modelos lingüísticos tradicionales y el auge de nuevas ciencias del lenguaje, que coinciden en dar prioridad al uso comunicativo y funcional de la lengua.
- b) La ENP debe ofrecer una formación pragmática y funcional a sus estudiantes de acuerdo con las necesidades de comunicación de la sociedad en que viven.

c) Los cambios socioculturales venideros obligan a los profesores a una formación permanente, con inquietudes innovadoras y creativas.

d) Los modelos de enseñanza tradicionales (el profesor como mero transmisor de conocimientos y el alumno como un ser pasivo que los recibe) han dado paso a enfoques comunicativos de enseñanza, en los que el aula se convierte en un ámbito de interrelación comunicativa y funcional, que exigen al profesor volverse investigador de su propia práctica docente.

3.1. Didáctica de la Lengua

Cuando entra en crisis la concepción tradicionalista de la enseñanza de la lengua, que se basa en los conocimientos analíticos y prescriptivos de la gramática, emergen en el panorama lingüístico y psicopedagógico nuevas ciencias que ofrecen valiosas aportaciones al campo de la enseñanza de la lengua.

A partir de los años 60, varios filósofos (Austin, Searle; pero también Wittgenstein bastante antes) empiezan a poner énfasis en el *uso* de la lengua, en su funcionalidad y lo que se consigue utilizándola. En definitiva, entienden la lengua como una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta. La lengua es un instrumento múltiple, un instrumento que sirve para conseguir mil y una cosas: encargar una comida, poner gasolina, manifestar agradecimiento, quejarse, protestar, saludar, pedir información y darla.¹

En la década de los setenta, el interés se centra en la enseñanza de los procesos de aprendizaje, así como en los factores que inciden en los procesos discursivos y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas, orientados a una enseñanza más pragmática y funcional de la lengua; es decir, hay una perspectiva lingüística comunicativa, justificada en el conocimiento de la función social de la lengua y no sólo en el conocimiento de la gramática; además una perspectiva pedagógica, centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje y no en los contenidos que dicta el profesor; una perspectiva psicológica, apoyada en los procesos de aprendizajes constructivos y significativos.

¹Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Ob. cit.*, pp. 83-84.

3.2. La escritura

La comunicación escrita mediante el uso de un código simbólico, el gráfico, consta de dos habilidades lingüísticas: leer, que constituye la habilidad comprensiva; y escribir, la expresiva. Ambas se interrelacionan a través de procesos cognitivos complejos, que requieren, por parte del lector o escritor,² poner en práctica múltiples estrategias con el fin último de construir y ampliar el conocimiento. Frente a las habilidades comunicativas orales, escuchar y hablar, que se aprenden y se desarrollan de forma natural, el desarrollo y dominio de las habilidades escritas precisan una adecuada instrucción.

El aprendizaje de la lengua escrita no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un sistema acústico, sino que se trata de ampliar la capacidad comunicativa del hablante mediante la utilización de la lengua escrita en distintas situaciones y con distintas finalidades comunicativas.

A pesar de la gran importancia que el dominio del código escrito tiene para el acceso a los aprendizajes y a la cultura, todavía existen muchos estudiantes que no saben leer y escribir, que son analfabetos funcionales, es decir, personas que aún cuando saben leer y escribir (codificar y decodificar) no pueden utilizar estas habilidades adecuada y óptimamente en la vida cotidiana.

Escribir consiste en representar mediante signos gráficos convencionales una determinada información de forma coherente y adecuada. La habilidad de escribir no es un don innato sino que precisa, a diferencia de la lengua oral, un proceso de aprendizaje planificado y sistemático, que se desarrolla paralelamente al de la lectura. Dicho aprendizaje se inicia en la primaria; en la secundaria se “profundiza” en su dominio y puede seguirse “perfeccionando” en la preparatoria por medio de una práctica continua, pues, como lo advierte Amparo Tusón,

la escritura no es nada más que una técnica que todo el mundo pueda llegar a dominar en niveles diversos, según la densidad y la bondad del aprendizaje, la época de la vida en que se han comenzado a ejercitar las técnicas apropiadas y el caudal de lecturas que cada uno haya podido reunir a lo largo de la vida.³

² Por escritor entiendo cualquier persona capaz de escribir un texto coherente y adecuado.

³ Amparo Tusón. *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, p. 117.

3.3. Los conocimientos previos

La enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura deben orientarse desde las nuevas teorías que aportan las disciplinas preocupadas por la construcción del conocimiento. Es un aprendizaje que debe enseñarse de forma interactiva y en un marco de construcción del sentido. En esa línea, Isabel Solé aclara que

Para que una tarea, de aprendizaje o de cualquier tipo, tenga sentido para nosotros, es necesario que se den algunas condiciones [...] En primer lugar, es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, con que otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado. En definitiva, la respuesta a estas preguntas o a otras parecidas que contribuyan a que el alumno tenga claro el objetivo que se persigue con una tarea y las condiciones de realización resulta fundamental para que pueda atribuirle sentido.⁴

La lectura y la escritura se atienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de códigos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales, importantes, sobre los que se han de desarrollar estos aprendizajes.

Para leer y comprender, y también para escribir, el estudiante debe disponer de una serie de conocimientos previos sobre el tema de la lectura o de la escritura, o de esquemas de conocimiento, entendidos como conjuntos de representaciones organizados y complejos. Esto significa que el alumno debe poner en práctica una serie de estrategias para conseguir su propósito.

El constructivismo concibe la lectura y la escritura como procesos interactivos de construcción del conocimiento, a partir de las ideas que el alumno tenga sobre el tema y la interacción con el texto. De esta forma, el alumno resuelve los problemas que se le plantean en ese proceso y pone a funcionar todos sus saberes lingüísticos y cognitivos en forma de estrategias y microhabilidades.

Desde este punto de vista, el estudiante se convierte en el actor principal de su propio aprendizaje, que construye a partir de la actividad con el texto en una situación determinada, de sus conocimientos previos, de sus habilidades lingüísticas, de sus capacidades cognitivas y de sus expectativas e intereses.

⁴ Isabel Solé. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”, en *El constructivismo en el aula*, César Coll, *et al*, p. 42.

3.4. La habilidad de escribir

De las cuatro habilidades lingüísticas hablar, escuchar, leer y escribir; la escritura es la que permite la descodificación, el manejo de expresiones textuales, gramaticales, estilísticas, entre otras. La adquisición de ésta, a diferencia de la lengua oral, requiere de un proceso de instrucción basada en los principios metodológicos que posibilitan dichos aprendizajes.

La didáctica de la escritura se puede concebir desde dos perspectivas: desde el punto de vista del producto (texto final) y desde el punto de vista del proceso (elaboración de un texto). En relación con el primero, la enseñanza tradicional de la composición escrita

se centra en los productos logrados por los alumnos, en donde el profesor señala y trata de corregir las fallas que éstos tengan, pero donde poco o nada se enseña sobre cómo construirlos desde una perspectiva propiamente retórica, discursiva y funcional. Asimismo, la enseñanza no se orienta a los subprocesos y estrategias determinantes en el desarrollo de esta actividad, en su lugar, se enseñan habilidades de bajo nivel y reglas o convenciones de organización y de estilo (morfosintaxis, puntuación, ortografía, concordancias locales, etcétera), y aún más, las prácticas de redacción son totalmente artificiales y de ejercitación inocua, dado que poco se implica a la composición como una actividad funcional, dentro de un contexto comunicativo propiamente dicho.⁵

Para el estudio del segundo (elaboración de un texto) han sido fundamentales las aportaciones de la psicolingüística y la psicología evolutiva, que describen con detalle cómo se lleva a cabo dicho proceso. Lo anterior ha permitido diseñar estrategias de intervención dirigidas a mejorar la planificación del texto escrito, así como su elaboración y su revisión.

Además, las aportaciones de las ciencias del lenguaje (pragmática, sociolingüística, lingüística del texto y análisis del discurso) se han centrado en el uso comunicativo de la lengua, tanto oral como escrita, y han resaltado la importancia del texto como unidad comunicativa planificada y contextualizada. A partir de estas contribuciones, la atención a la hora de redactar un texto se ha centrado esencialmente en su finalidad comunicativa y pragmática y en la adecuación de la planificación del escrito a dicha finalidad, haciendo énfasis en la importancia del conocimiento de las diversas tipologías textuales para lograr esa adecuación.

⁵ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p.309.

La habilidad de escribir constituye pues, un complejo proceso de elaboración y reelaboración en el que intervienen varios factores que es necesario tener presentes, si se desea obtener resultados satisfactorios, es decir, un texto adecuado, un texto bien escrito, coherente, que además cumpla con su función comunicativa.

Pero, ¿cómo se puede enseñar a escribir? Esta pregunta es el pan académico de todos los días en los pasillos de la ENP, pregunta que también ha suscitado un verdadero interés en los últimos años entre los docentes que en nuestra vida académica hemos evidenciado las dificultades de nuestros alumnos al enfrentarse a un trabajo escrito y las diversas deficiencias que presentan sus producciones escritas.

Lo anterior pone de manifiesto que los enfoques tradicionales con los que se ha venido planteando la enseñanza de la escritura, basados en los conocimientos gramaticales y en modelos oracionales, no son suficientemente válidos. De ahí, que es necesario, prioritario y urgente encontrar o proponer nuevas formas de abordar su enseñanza.

Como una alternativa, y al mismo tiempo como una respuesta, en las últimas décadas se han llevado a cabo numerosos estudios fundamentalmente sobre la didáctica de la escritura, basados en la gramática funcional, en la lingüística textual, en la pragmática, que centran su atención en el proceso de escritura y en las operaciones implicadas en la actividad de escribir.

Como proceso cognitivo complejo, la composición escrita se analiza desde dos dimensiones esenciales: la funcional y la estructural [...] Conforme los aspectos funcionales, se organiza con base en un tema determinado, en torno a un propósito comunicativo-instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta ciertos factores contextuales. Así, la persona que redacta un escrito tiene que tomar decisiones reflexivamente en torno a las siguientes cuestiones: ¿Qué va a decir?, ¿Cómo es que va a hacerlo?, ¿para qué y para quiénes?, ¿con que finalidad, intención y deseo se hará? Además, tendrá que plantearse la necesidad de tomar en cuenta el contexto comunicativo y social donde se insertará el texto, considerando su posible involucración comunicativa con un(os) otro(s) para quien construye su texto.⁶

Según estas teorías cognitivas, se concibe la escritura como un proceso de resolución de problemas estructurado en tres etapas fundamentales: *planificación*, *textualización* y *revisión*.

⁶*Ibidem.*, p. 311.

3.5. El proceso de escritura: etapas

En líneas anteriores se ha reiterado que la escritura es un complejo proceso recursivo e interactivo estructurado en tres etapas: *planificación*, *textualización* y *revisión*, durante las cuales se produce un proceso de resolución de problemas que implica poner en funcionamiento a lo largo de las mismas los diversos conocimientos y diversas estrategias. Se describen en seguida las tres fases del proceso, así como las habilidades y estrategias que el escritor-alumno competente debe poner en práctica en cada una. Dichas etapas no son necesariamente lineales, sino recurrentes y que interactúan a lo largo del proceso.

3.5.1. Planificación

Esta primera etapa supone la preparación del escrito. En esta fase se involucran tanto el docente como los estudiantes. En relación con el maestro, esta etapa deberá consistir en:

- a) Explicar el propósito de aprendizaje que se persigue con la actividad de escritura.
- b) Preparar los materiales necesarios para la elaboración del texto, de acuerdo con los intereses de los alumnos.
- c) Facilitar a los alumnos la bibliografía sobre el tema escrito.
- d) Determinar los tiempos y la evaluación de la actividad.

El diseño de la actividad se dará a conocer a los alumnos, con la finalidad de que sean capaces de controlar el proceso y reorientarlo en función del objetivo inicial.

En cuanto a los alumnos, es vital que organicen sus conocimientos y los adecuen a la situación e interacción comunicativas que se les plantea en la actividad. Será indispensable que conozcan los elementos textuales básicos; que les deben servir de referencia constante para conseguir la adecuación del texto. Según Vila,⁷ los componentes básicos son:

⁷ Ignasi Vila. "Escribir en la escuela", en J. Serrano y J. Martínez (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, p. 191.

1. Situación comunicativa		
Receptor	¿A quién escribo?	El conocimiento del receptor condiciona las características del escrito.
Emisor	¿Escribo por mi cuenta [o en representación de otros]?	Dependiendo de ello el escrito será más subjetivo o más objetivo.
Causa	¿Por qué escribo?	Constituye la finalidad del escrito y, por tanto determina la forma del mismo: informar, aprender, etc.
2. El texto		
Tipología textual	¿Cómo voy a presentar mi escrito?	Los condicionantes y finalidades de la comunicación determinan el tipo de escrito. Se precisa conocer las características y estructuras de los diversos tipos de escritos para adecuarlas a las intenciones comunicativas.
Textualización	¿Qué materiales necesitare?	Materiales para el proceso de textualización
3. El contenido		
El tema	¿Sobre qué voy a hablar?	El tema viene determinado por la situación comunicativa
La información	¿Dónde podré informarme? ¿Cómo voy a recoger la información?	Consulta de material bibliográfico. Utilización de técnicas.

3.5.2. Textualización

En esta fase se deberá transformar el plan anterior en discurso escrito, estructurado en un tipo determinado de texto, donde se observen las normas lingüísticas, así como las propiedades textuales.

Esta es la etapa más compleja del proceso, ya que el alumno necesita poner en práctica de manera simultánea una serie de conocimientos previos que definirán su competencia lingüística y que afectan a la macroestructura y a la microestructura textual.⁸ Los conocimientos previos que deberán activarse en esta fase son los siguientes:

Lingüísticos. Conocimiento de la ortografía, uso adecuado de los signos de puntuación, discernimiento de las reglas gramaticales, para la construcción de la frase, párrafo y texto, uso del léxico en función de la situación comunicativa.

⁸La microestructura se refiere al orden de las ideas que presenta el texto y la macroestructura alude a la diferenciación o jerarquía que presenta el texto.

Textuales. Conocimiento de las propiedades del texto: adecuación, coherencia y cohesión, así como la estructura y elementos textuales propios de los diversos tipos de textos.

Un escritor-alumno competente actualiza estos conocimientos de forma simultánea, pero para el escritor-alumno novato, categoría a la que pertenece la mayoría de los alumnos, la automatización es lenta y se requiere de mucha práctica; de ahí que sea conveniente que el alumno vaya redactando por párrafos, que seleccione los conocimientos para ordenarlos de manera prioritaria, y, en revisiones posteriores, organizarlos de acuerdo con las características textuales, hasta dar forma definitiva al texto para que esté en consonancia con el objetivo final.

3.5.3. Revisión

Supone la evaluación del escrito en relación con lo planificado, llevando a cabo las modificaciones del texto que se consideren oportunas. La revisión debe realizarse:

a) *A lo largo del proceso.* Aunque se supone que es la última parte del proceso, la revisión debe llevarse a cabo constantemente a lo largo del mismo, ya que posibilita realizar las correcciones, reajustes oportunos con la finalidad de ir puliendo y mejorando el texto.

b) *Al final del proceso.* La revisión final del proceso supone la evaluación global de los resultados que se obtuvieron y permite la comparación del producto final con el objetivo que inicialmente se planteó.

La revisión es la parte más importante del proceso y su eficacia dependerá del grado de exigencia que tenga cada alumno-escritor consigo mismo; así el estudiante exigente revisará continuamente, a lo largo del proceso, los resultados que vaya obteniendo, rectificará y reajustará su escrito y, una vez concluido lo revisará varias veces para seguir corrigiendo hasta que se encuentre satisfecho con su producto final; por el contrario, el estudiante menos exigente se limitará a terminar el proceso al poner el punto final al escrito y, en el mejor de los casos, llevará a cabo correcciones superficiales de forma.

Según Frida Díaz y Gerardo Hernández

Los expertos conciben a la revisión como una actividad que en esencia involucra al texto como una totalidad (dado que antes de llevarla a cabo, leen completamente su composición y con base en ello desarrollan metas globales para corregirla), los novatos por su parte perciben la tarea como una actividad superficial, como de simple arreglo “cosmético”, puesto que centran sus correcciones en aspectos locales a nivel ortográfico, léxico y morfosintáctico.⁹

3.6. Dos modelos de escritura

Teniendo como fundamento teórico la psicolingüística y la psicología cognitiva, las últimas investigaciones en el campo de la escritura han contribuido con algunos elementos metodológicos sobre la enseñanza de la redacción.

Con base en varios años de investigación fructífera sobre el campo, Bereiter y Scardamalia propusieron dos modelos cognitivos para describir y explicar los procesos de composición de los escritores expertos y novatos. Cada uno de estos modelos corresponden (*sic*) a una racionalización teórica de la forma en que se conducen estos dos grupos de sujetos cuando escriben. Según los autores, tales modelos son cualitativamente distintos, debido a la forma de enfrentar la tarea de composición. Dichos elementos son: el modelo de *decir el conocimiento* (*Knowing-telling*) y el modelo de *transformar el conocimiento* (*Knowing-transforming*).¹⁰

Así el modelo de *decir el conocimiento* corresponde con el de la escritura que se produce de forma natural por el escritor inmaduro, que se limita a plasmar las ideas que surgen en su mente relacionadas con el tema sobre el que va a escribir, pero sin plantearse su adecuación a la situación comunicativa.

Mientras que *transformar el conocimiento* corresponde a la escritura del experto, destacándose la transformación que sufre el conocimiento y el pensamiento a lo largo del proceso de la escritura. De acuerdo con Frida Díaz y Gerardo Hernández

El modelo de *transformar el conocimiento* (TC) constituye un intento de explicación sobre el proceder genérico de los compositores maduros o expertos. Un supuesto básico de quienes poseen el modelo TC es entender la escritura como un acto complejo de solución de problemas. Dicho proceso de solución de problemas implica dos *espacios problema*: el espacio de contenido o temático y el espacio retórico. En el primero se trabaja sobre

⁹ Frida Díaz y Gerardo Hernández. *Ob. cit.*, p. 319.

¹⁰ *Ibidem.*, p.319.

problemas de ideas, creencias y conocimientos. En tanto que en el segundo se opera sobre los problemas relacionado con el logro de las metas de composición. En este sentido, se supone que el escritor hace interaccionar activamente lo que sabe (espacio temático) con las metas y objetivos retóricos que se plantea, o bien, como señalan los autores, traduce problemas de cualquiera de los dos espacios al otro.¹¹

Es decir, en el modelo *transformar el conocimiento*, durante el proceso de producción de un texto, el autor (alumno) desarrolla y transforma su conocimiento desde el momento en que tiene que adecuar sus ideas a la finalidad y contexto comunicativos; es decir, a través de la reflexión y la discrepancia entre lo que verdaderamente quiere escribir y lo que en realidad escribe y de la necesidad de estructuración de sus esquemas mentales, surgen en el autor (alumno) del escrito nuevos conocimientos.

Como puede observarse, estos modelos, centrados en la generación y transformación del conocimiento a lo largo del proceso de escritura, abren grandes posibilidades para la enseñanza no sólo de la escritura sino de contenidos del resto de las asignaturas. En opinión de Daniel Cassany, a partir de estas aportaciones, se pueden concretar las características de las actividades que favorecen la construcción del conocimiento de la siguiente manera:

1. Activan los conocimientos previos del aprendiz, de los que surgen las ideas que desea plasmar el texto.
2. Exigen adaptar dichos conocimientos previos al contexto y finalidad comunicativa.
3. Plantean situaciones comunicativas relevantes y reales.
4. Permiten la observación y comparación entre distintos textos correspondientes a las distintas fases del proceso o entre textos de distintos autores.
5. Precisan la repetición de algunas fases del proceso que permiten la reelaboración del texto.¹²

En estas nuevas propuestas y perspectivas en la descripción del proceso de la escritura se da una mayor importancia a la interacción oral entre los propios alumnos, que intercambian ideas y se ayudan de forma cooperativa, así como la intervención del profesor durante el proceso de redacción, quien dialoga e interactúa con los alumnos para orientarlos en el uso de estrategias adecuadas a cada fase del proceso.

¹¹ *Ibidem.*, pp.320-321.

¹² Daniel Cassany. *Construir la escritura*, p. 200.

3.7. Microhabilidades cognitivas

En líneas anteriores se ha reiterado que la escritura es un proceso complejo en el que entran en acción diversos conocimientos y estrategias, ahora mencionaremos algunas de las microhabilidades cognitivas que el alumno debe emplear a lo largo de dicho proceso:

COGNITIVAS

Situación de comunicación

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.).
- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: ¿qué se espera conseguir?
- Dibujar el perfil del lector del texto.

Hacer planes

1. *Generar*

- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso:
 - No valorar las ideas generadas.
 - Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente.
 - Generar ideas para objetivos específicos.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
 - Dar ideas a los demás.
 - Aprovechar las ideas de los demás.
 - Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.

-Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

2. *Organizar*

- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.)
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos. Árboles, ideogramas, corchetes, v, palabras clave, etc.).

3. *Formular objetivos*

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
 - Determinar como será el texto (extensión, tono, presentación, etc.)
 - Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).

- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.
- Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

Redactar

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

Revisar

1. Leer

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: *skimming*, *scanning*, anticipación, pistas contextuales, etc.

2. Rehacer

- Saber dar prioridad a los errores: Rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto. Tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.
- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
- Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:

- Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos, etc.
- De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.¹³

Todas estas microhabilidades deben ser objeto de enseñanza en el salón de clases de una manera progresiva, sin olvidar que cada estudiante tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades, además de que tiene que escoger las técnicas más productivas para él, saber integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar.

Pese a lo anterior, y tratando de ajustarse a los enfoques cognitivos y resumiendo lo visto líneas arriba, a continuación se sugieren algunas estrategias que guían la enseñanza de la escritura:

¹³ Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Ob. cit.*, pp. 268-270.

1. En la enseñanza de la escritura deberán considerarse todos los conocimientos que intervienen en el proceso, desde los socioculturales hasta los lingüísticos, así como los textuales y cognitivos.
2. El conocimiento de las características de los distintos tipos de textos escritos, mediante las adecuadas actividades, así como de sus distintas finalidades comunicativas, contribuirá al aprendizaje.
3. Las actividades de enseñanza se basarán en situaciones de comunicación con intenciones comunicativas reales e irán dirigidas al conocimiento y dominio de destrezas de planificación, textualización y revisión.
4. La interacción comunicativa, el diálogo y el trabajo cooperativo durante el proceso de elaboración serán la base del aprendizaje; de esta forma, y pensando en grupos numerosos, se revisarán, corregirán y comentarán entre todos los escritos que se elaboren en el aula.¹⁴
5. El docente también deberá escribir en el salón de clases y explicar a los estudiantes sus estrategias.
6. La reflexión metalingüística sobre el funcionamiento y uso de la lengua se hará a través de los diferentes textos elaborados por los alumnos y de su proceso de composición y no sobre el producto final.
7. Se fomentará en los alumnos la autorreflexión y la autocorrección de sus trabajos escritos.

3.8. El texto

En el siglo XX, a partir de los años setenta, aparece en Europa una nueva corriente lingüística: la lingüística del texto. Ésta se centra en el estudio del texto como unidad de discurso, tanto oral como escrito, trascendiendo así el concepto de oración como la unidad superior, aportado por el estructuralismo. El texto, organizado y planificado por medio de

¹⁴ Para mayor información respecto a la corrección de trabajos escritos, véase Daniel Cassany, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, 2000.

mecanismos concretos y con características intrínsecas, se convierte en la unidad de enunciación y unidad global de comunicación:

El texto es la manifestación lingüística socialmente normal en los procesos de comunicación; esto es, el texto es la unidad mínima de información, de comunicación y de interacción social, y todo ello conjunta y simultáneamente, pues la información se almacena para ser transmitida a un organismo receptor que, necesariamente, debe reaccionar a ella, ya sea incorporándola a su caudal de conocimientos, ya sea transformando su actitud o su carácter. Así pues, todo texto es, a la vez, mensaje y acto de habla; o, a la inversa, los mensajes y los actos de habla se ejecutan por medio de textos. Más brevemente, el texto es la unidad mínima de interacción comunicativa.¹⁵

Daniel Cassany señala las siguientes características propias del texto, que se corresponderían con un nivel analítico lingüístico o extralingüístico: *coherencia*, con la selección y organización de la información; *cohesión*, con las conexiones entre los elementos y las partes del texto; *adecuación*, con la selección del registro.

En otras palabras, para que un texto se perciba como una unidad de significado por un usuario competente debe reunir las características mencionadas; sin embargo, para que un texto sea eficaz y funcional debe ser

adecuado al interlocutor, al contexto y a la intención comunicativa. Esta idea es fundamental y, sin embargo, se olvidan las 3 preguntas clave que debería hacerse cualquier *escribiente* antes de pasar a la acción propiamente dicha:

- a) ¿a quién me dirijo? o ¿quién me va a leer?; ¿qué puede saber? o ¿qué no puede saber?
- b) ¿en qué situación social escribo?
- c) ¿qué finalidad persigo?, ¿qué tipo de texto se espera que use? [sic]¹⁶

Revisemos, junto con Roser Martínez, más detenidamente dichas características textuales:

Coherencia: “es una propiedad abstracta e interna que tiene que ver con la lógica relación temática de las diferentes partes del texto y con la progresión de las informaciones que se dan”; es decir, consiste en la ordenación y estructuración

¹⁵ Rafael Núñez y Enrique del Taso. *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*, p. 175.

¹⁶ Roser Martínez. *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, pp. 14-15. El subrayado es del autor.

lógica y comprensible de la información en el texto, en función de la situación e interacción comunicativa de su autor y del grado de conocimientos compartidos por el receptor. “De hecho, es el resultado de activar y combinar determinados grupos de conceptos, previamente organizados por la memoria en nuestro conocimiento para poder interpretar el texto como una unidad con sentido. Decimos que un texto es coherente cuando detectamos que sigue unos ciertos esquemas”.

Cohesión: se refiere al conjunto de mecanismos que sirven para conectar y unir las distintas partes del texto para constituirlo como tal y asegura su comprensión. “En este sentido, no está en relación con el significado del texto sino con la manera en que está construido y, en particular, con los procedimientos usados para manifestar en la superficie (es decir, en el texto) las relaciones entre las diversas informaciones”.¹⁷

Adecuación: se trata de la adaptación del texto a la situación de comunicación: el contexto, el tema tratado, la finalidad comunicativa y el interlocutor al que va dirigido. Dicha adecuación llevará a seleccionar el registro más apropiado a cada situación de comunicación.

En relación con el mismo tema, Ana María Maqueo nos dice que

El texto es algo más que un conjunto de oraciones: se define por su coherencia. No depende sólo del significado de las oraciones, también de las ideas, las intenciones, y los pensamientos del autor que no siempre se presentan de manera expresa en tales oraciones. Las unidades explícitas en el discurso constituyen vías para acceder a significados e ideas que sólo en parte se dicen y en su mayor parte se callan. La textualización le permite al autor transformar las ideas y contenidos que hay en su mente en cadenas de palabras escritas, así como darles estructura de texto escrito a sus pensamientos. El lector, por su parte, tiene que volver a construir el pensamiento, las ideas y las intenciones del autor a partir de las oraciones y de los aspectos implícitos en ellas.¹⁸

¹⁷ *Ibidem.*, pp. 15-16.

¹⁸ Ana María Maqueo, *Ob. cit.*, p. 266.

3.8.1. El Texto argumentativo

Cada texto contiene una información que está estructurada de muy diversa manera en función de su finalidad comunicativa y presenta características específicas; por lo tanto, cada texto se formaliza en un tipo textual determinado.

Uno de los propósitos de la lingüística textual ha sido establecer una *tipología textual* con ciertos criterios analíticos: cuáles son sus características, qué reglas los rigen. Sin embargo, una de las dificultades para conseguir dicho objetivo radica en que es muy difícil encontrarlos con tipos de texto en estado puro en la comunicación.

No obstante, esos intentos se han plasmado en diversas propuestas de tipologías textuales, cuyo aprendizaje es de capital importancia a la hora de abordar la enseñanza de la lengua, pues el hablante va a tener que utilizar unas estrategias u otras en función del tipo de texto que utilice.

El conocimiento de estas tipologías textuales es importante para programar la formación lingüística y los contenidos que serán objeto de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque comunicativo, ya que dicha información deberá centrarse en el conocimiento de las *macroestructuras* textuales y los rasgos que configuran su *microestructura*, así como el desarrollo y dominio de las estrategias comprensivas que se requieren para cada tipo de texto, siempre con una finalidad pragmática y funcional.

Entre los estudiosos del texto se manejan diversas tipologías textuales, atendiendo a distintos criterios: el *ámbito de usos*,¹⁹ el *funcional* que permite distinguir el texto: *narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo*.²⁰

El texto argumentativo sirve para expresar la opinión personal, rebatir las opiniones ajenas o convencer a alguien con razonamientos. Su finalidad es lograr que el interlocutor acepte la veracidad de una idea. Por consiguiente, las técnicas de la persuasión ocupan un papel importante en el texto argumentativo, ya que, en ocasiones, la opinión que se defiende no es verificable, por tanto ha de apoyarse en ideas lógicamente aceptables.

De acuerdo con Rafael Núñez y Enrique del Teso, la estructura básica de todos los argumentos es la misma (premisa mayor, premisa menor y conclusión):

¹⁹ Véase Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Ob. cit.*, pp. 333-334.

²⁰ Para fines de este trabajo sólo se estudia el texto argumentativo.

1. La información dada (premisa mayor) se presenta como válida, consolidada o aceptada por todos de antemano. No está sujeta a discusión ni a argumentación. Suele estar formada por datos, verdades o creencias de alcance muy general y hasta cierto punto externos al contenido nuclear del texto.
2. La información mostrada (premisa menor) está constituida por los hechos accesibles a la experiencia de los interlocutores, por nociones que se presentan como evidentes en sí mismas o fácilmente verificables en el entorno del receptor, por argumentaciones secundarias que se presentan de manera explícita.
3. La información obtenida es la conclusión, la información nueva que resulta de combinar la información dada y la información mostrada. Toda conclusión puede incorporarse a un nuevo argumento como información dada o como información mostrada.²¹

Es decir, las categorías sobre las que se fundamenta la argumentación son premisas y conclusiones.

²¹ Rafael Núñez y Enrique del Teso. *Ob. cit.*, pp. 280-281.

IV

La argumentación: una propuesta didáctica

Este capítulo tiene como propósito contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, más que discutir teorías o conocimientos sobre la lengua o la argumentación. Además, pretende mostrar, de manera general, las capacidades que deberán tener y desarrollar los estudiantes en el empleo de la lengua escrita para que puedan usarlas de manera eficaz. De acuerdo con este propósito, es importante que el alumno se familiarice con el funcionamiento de la lengua, mediante la lectura, la investigación y la producción de textos, tanto orales como escritos, pues sólo así podrá asumir la enunciación como quehacer cotidiano a través de la palabra y del lenguaje.

4.1. Didáctica del texto

Tanto en nuestra vida social como académica vivimos entre textos, ya sea literarios, expositivos, científicos, etc. Por eso, podemos asegurar que todo lo que hablamos, redactamos, escuchamos y leemos son textos.

Por un lado, la comprensión y elaboración de textos, así como la interdisciplinariedad que caracteriza la investigación de estos procesos y productos hace que se hable de teoría del texto, ciencia del texto, de ciencia cognitiva o de teoría y epistemología del texto. De acuerdo con Helena Calsamiglia y Amparo Tusón “actualmente hay unanimidad en considerar que el texto es una unidad *comunicativa* de un orden distinto al oracional; una unidad *semántico-pragmática* de sentido, y no sólo de significado; una unidad *intencional* y de *interacción*, y no un objeto autónomo”.¹

Por el otro, los textos son diferentes y la situación (el contexto) y la intencionalidad del hablante, principalmente, son los que determinan que se deba recurrir a una u otra configuración textual. Esto es precisamente lo que pone de manifiesto la competencia comunicativa del individuo cuando habla o escribe, ya que tanto hablar como escribir son actividades sociales, que se practican con finalidades distintas y en contextos variados, adecuados a su función social y comunicativa.

¹ Helena Calsamiglia y Amparo Tusón. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, p. 219.

De ahí que sea necesario y urgente trabajar en las aulas los diferentes tipos de textos como requisito para lograr que los alumnos sean competentes en su lengua por medio de los distintos usos que de ella hacen en la interacción cotidiana con los demás.

Si consideramos al texto como una estructura secuencial,² podemos, por una parte, establecer la diversidad de secuencias que componen un texto y, por otra, evidenciar en cada texto la preponderancia de una serie de secuencias que nos permitirán corresponderlo con un determinado tipo o prototipo de texto. Esto explica la necesidad de una tipología textual.

La confección de un corpus de textos que contenga muestras de los primordiales tipos de textos con sus respectivos géneros es una contribución importante a la comprensión y producción de textos. En este corpus podemos estudiar los distintos niveles de representación (esquemática, cognitiva, semántica y textual) de cada texto.

Si hablar o escribir es usar la lengua de forma adecuada a la situación contextual, adquirir estas destrezas consistirá en aprender la diversidad de géneros discursivos con sus respectivas funciones y con las características lingüísticas correspondientes. Y, por tanto, en la ENP habrá que enseñar y aprender a narrar, a describir, a argumentar, a exponer ideas o información, a dialogar y a conversar, teniendo en cuenta las características propias de cada tipo de texto, exigidas por la situación y la intencionalidad. Naturalmente, en determinados usos (orales y familiares) el estudiante se mostrará más competente; otros usos (escritos y formales) requerirán una mayor instrucción.

4.2. Aspectos gramaticales y pragmáticos

Desde un punto de vista textual, hay una serie de expresiones (lingüísticas y metalingüísticas) llamadas *marcadores textuales*. Estos marcadores textuales son de suma importancia para poder entender (y producir) apropiadamente y con mayor rapidez los textos, ya que evidencian la disposición estructural del texto y la organización semántica.

² Según Helena Calsamiglia y Amparo Tusón “el modelo secuencial es uno de los más influyentes en lo respecta a la distinción de los textos [...] Partiendo de que éste [el texto] no suele presentarse como un conjunto de secuencias homogéneas sino más bien heterogéneas, ve [Van Dijk] la necesidad de postular un modelo de *secuencia textual prototípica* que pueda proporcionar los instrumentos necesarios para adscribir un texto a un tipo determinado, en relación con las secuencia presentes en él”. *Ibidem.*, p.265.

Antes de iniciar el estudio sobre los textos argumentativos, es primordial analizar su contexto de producción y la intención comunicativa. En el texto argumentativo la intención del emisor no es otra que la de influir sobre el receptor o sobre el auditorio mediante la defensa de una determinada tesis, idea, punto de vista, etc.

En lo que respecta a la organización del texto hay que tener en consideración los siguientes aspectos gramaticales y pragmáticos:

1. *El léxico*. De acuerdo con las investigadoras citadas, “El nivel léxico es el más sensible al entorno cultural. Por ello hay palabras que caen en desuso o bien hay otras que sufren cambios semánticos. Los ejemplos más prototípicos actualmente son los que se deben a la expansión de nuevas ciencias tecnologías, objetos nuevos o bien a cambios y novedades en la vida social [...] La labor de escribir, como actividad reflexiva, tiene en la consulta del diccionario una de las ayudas máspreciadas para escoger la expresión certera, rigurosa, apropiada o singular”.³
2. *Los tiempos verbales*. Se constituyen en torno al presente: tiempo de la enunciación. Es habitual también, en el texto argumentativo, la aparición de verbos en primera persona, por medio de los cuales se manifiesta el autor.
3. *Los deícticos*. Son indicadores que relacionan al referente con la instancia de la enunciación y con el sujeto de la misma. Con palabras de Luisa Puig:

Los deícticos son expresiones cuyo referente no puede determinarse más que en relación con la identidad o la situación de los interlocutores en el momento de la enunciación”; [además] “designan un objeto relacionándolo con la enunciación. Así, por ejemplo, los pronombres *yo* y *tú* remiten a los seres a los que se atribuyen los papeles de locutor e interlocutor de la enunciación en la que aparecen. El adverbio *aquí* se refiere a un lugar que se identifica como aquél en donde se lleva a cabo la enunciación. El *ahora* y el *presente* de indicativo se refiere a un momento que se corresponde con aquél en que se habla.”⁴

Los tres tienen la función de ubicar la atención del receptor (o del lector). Desde el inicio del texto, los deícticos señalan la exposición de información

³ *Ibidem.*, p.95.

⁴ Luisa Puig. *La realidad ausente. Teoría y análisis polifónicos de la argumentación*, pp. 20-21.

estructurada, por ejemplo, de la siguiente manera: *Nos daremos cuenta de que...; Por eso...; En cambio...; En contraste con...; es...*

4. *Las marcas de modalización.* Introducen el punto de vista del emisor en el discurso, mediante verbos modales (*poder, desear*), de opinión (*creer, opinar*) o performativos (*prometer, jurar*). Estas marcas tienen que ver con la actitud del emisor (enunciador) que elige con respecto a sus elaboraciones verbales (enunciados); además, señalan el grado de adhesión (incondicional o mitigada), de vacilación o de rechazo del sujeto de la enunciación en relación con los contenidos enunciados. Los modalizadores pueden ser *asertivos* (esbozan la autenticidad o falsedad de un enunciado), *apreciativos* (el sujeto establece juicios de valor) o *deónticos* (la enunciación toma en consideración la presencia del coenunciador, y por ello, estos modalizadores hacen referencia a la idea de permiso, de obligación y de prohibición).
5. *El uso de los implícitos.* Puede tratarse de presuposiciones, es decir, implícitos que forman parte de la significación literal del enunciado o de sobreentendidos, que son de naturaleza pragmática, es decir, se determinan por medio de un proceso de inferencia.
6. *Los conectores pragmáticos y los organizadores textuales.* Un conector es una palabra de unión y de orientación. Por consiguiente, una de sus principales funciones es la de articular los componentes (proposiciones, párrafos, etc.), además de orientar las informaciones al servicio de la intención argumentativa de dichos textos. Estas unidades lingüísticas son de gran ayuda en la comprensión de textos, ya que establecen una serie de relaciones, entre las que predominan las de causa/consecuencia, las de reformulación, las de explicación, etc.⁵

4.3. El texto argumentativo

Cuando se habla de argumentación se tropieza ante un tipo de textos muy habitual en los usos orales y escritos de la lengua; lo explica el hecho de que constituyen parte de nuestra

⁵ Véase anexos 1 y 2.

vida cotidiana. La argumentación se manifiesta en géneros como las controversias o deliberaciones (emitir juicios, pedir explicaciones, hacer exhortaciones o recomendaciones, “poner peros”, buscar pros y contras ante determinadas actitudes o acontecimientos), en los debates, en los artículos editoriales, en las páginas de opinión y los artículos de crítica, en la publicidad, en el discurso de carácter jurídico.

En este sentido, basta con reflexionar sobre nuestra vida cotidiana para redescubrir y estudiar una de las formas de comunicación que está presente en nuestras relaciones interpersonales: la argumentación. Ésta se encuentra presente en las discusiones privadas (con los padres, con los amigos); en los debates políticos; en el carácter argumental en los medios de comunicación, etc. Es decir, casi siempre se discute con la intención de emplear los mejores argumentos para lograr el objetivo.

Según Anna Camps y Joaquim Dolz “la razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores o adversarios de su valor”.⁶

Saber argumentar constituye el medio fundamental para que el alumno defienda sus ideas, para que examine de manera crítica las ideas de los otros, para que debata los argumentos de mala fe y para que resuelva muchos conflictos de intereses. Es más, para los estudiantes de bachillerato saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar a través de la palabra, las diferencias o las semejanzas con la familia y la sociedad.

De ahí que “discutir un punto de vista en público, participar en debate contradictorio, escribir un texto para justificar una decisión, dirigir una carta a un periódico para refutar los argumentos de un editorial, argumentar en defensa de una tesis, escribir un texto de protesta, etc., son actividades verbales que deberían ocupar un puesto importante en los currículos escolares”.⁷

Por lo que se refiere a la comprensión de discursos argumentativos podemos formularnos diversas preguntas: ¿Qué comprenden los alumnos cuando leen un texto de opinión? ¿Qué comprenden los alumnos cuando leen un editorial de prensa, un texto de

⁶ Anna Camps y Joaquim Dolz. “Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual”, en *Enseñar a argumentar*, p. 5.

⁷ *Ibidem.*, p. 8.

filosofía, un panfleto, un documento histórico? ¿Cómo leen los anuncios publicitarios que, por ejemplo, incitan a consumir alcohol?

Algunas veces, los estudiantes no comprenden ni el carácter de la controversia, ni los intereses que representan, ni son capaces de identificar la posición del publicista. Saturados de mensajes contradictorios, se ven sometidos a presiones ideológicas, se dejan manipular sin poder justificar su elección, incluso no son capaces de tomar una decisión autónoma.

¿Cómo hacer para desarrollar una lectura crítica? ¿Cómo enseñarle a interpretar las presuposiciones y los argumentos implícitos de la publicidad o de un texto político?

Según Anna Camps y Joaquim Dolz:

Comprender cómo funciona la argumentación supone la constitución de un corpus de textos argumentativos (orales y escritos) destinado a servir de referencia para el profesor y para el alumno. Aprender a argumentar supone pasar por actividades de lectura, de observación, de comparación y de análisis de textos auténticos publicados por la prensa (editoriales, cartas de los lectores, artículos de opinión), fragmentos de obras de la literatura clásica y contemporánea, anuncios difundidos en las campañas publicitarias o textos escritos por los propios alumnos.⁸

Respecto al estudio de la argumentación, la antigua retórica clásica distinguía dentro de los textos o discursos argumentativos los siguientes géneros: el discurso de la deliberación política (género deliberativo), el discurso del tribunal (género judicial), el discurso de la excelencia y de la reprobación (género epidíctico).

Actualmente, la neoretórica se centra en el razonamiento persuasivo, se refiere a todo tipo de argumentación oral o escrita y trata todas las situaciones con todo tipo de actores y de público.

4.3.1. Principales enfoques en el estudio de la argumentación

Debido al auge de la argumentación en la segunda mitad del siglo XX, lo mismo que a su complejidad y extensión, se presentan varias direcciones en su estudio: “La nueva retórica”

⁸ *Ibidem.*, p. 7.

de Perelman y Olbrechts-Tyteca y “la argumentación en la lengua” de Ducrot y Ascombe, por citar las más importantes.

Uno de los propósitos de *la nueva retórica* es volver al sentido primigenio que tuvo en la época de Aristóteles. De acuerdo con este filósofo griego, la retórica cubre tres campos:

- a) Teoría de la argumentación
- b) Teoría de la elocuencia
- c) Teoría de la composición del discurso

La argumentación se define como una disciplina que estudia las técnicas discursivas que permiten convencer o persuadir a una o a muchas personas sobre la tesis que propone el orador.⁹

Perelman y Olbrechts-Tyteca retoman la distinción de Aristóteles sobre los razonamientos analíticos y dialécticos. Según estos pensadores, los juicios analíticos parten de premisas indiscutiblemente verdaderas y conducen, gracias a inferencias válidas, a conclusiones necesarias o verdaderas. Son utilizadas por la lógica formal y las ciencias de la naturaleza.

Los razonamientos dialécticos no se dirigen a establecer demostraciones científicas, sino a guiar deliberaciones y controversias, y su principal propósito es defender las propias mediante argumentos más o menos sólidos. Perelman y Olbrechts-Tyteca dicen que los razonamientos dialécticos tratan de establecer un acuerdo sobre asuntos que suscitan polémica. Son empleados en el campo de las ciencias humanas, la filosofía y otras disciplinas.

La teoría de la argumentación “en la lengua”, desarrollada por Anscombe y Ducrot desde mediados de los años setentas, se propone unos objetivos completamente diferentes. Esta teoría se desarrolla en el marco de la lingüística de la frase, tanto por sus métodos como por problemas y sus metas. En esa perspectiva, los conceptos de argumento y de argumentación son tan radicalmente redefinidos que se convierten, respecto a ciertos aspectos esenciales, en diferentes de los conceptos clásicos.

La *argumentación en la lengua* se asocia con la polifonía de Bajtin porque hablan varias voces en el enunciado. Ducrot llama enunciadores a los diferentes puntos de vista

⁹ Perelman y Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, p. 135.

que aparecen en el enunciado. Por otra parte, se aclara que el sentido de un enunciado se compone de varios puntos de vista originados en los enunciadore. En la teoría de la polifonía, el enunciado presenta una multitud de puntos de vista diferentes y el locutor toma una multitud de actitudes en relación con los puntos de vista.

Para Ducrot “El valor argumentativo de una palabra es por definición la orientación que esa palabra confiere al discurso”.¹⁰ Al mismo tiempo. El discurso está constituido por una sucesión de enunciados. Ducrot establece diferencias entre enunciado y frase. “El enunciado es la realidad empírica, observable, y la frase es la entidad teórica, lingüística, constituida por el lingüista”.¹¹

Para la retórica tradicional la argumentación es algo exterior a la lengua en la medida que se habla de hechos o acontecimientos. Sin embargo Ducrot tiene otra manera de ver las cosas. Las posibilidades argumentativas no están determinadas solamente por los hechos sino que la forma lingüística misma impone ciertas argumentaciones y no otras.¹²

De acuerdo con la teoría de Ducrot, son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que encaminan la argumentación. No se argumenta *con* la lengua –con lo que la lengua representa--, sino *en* la lengua –con lo que la lengua dice.¹³

En resumen, el poder argumentativo de un enunciado se determina no sólo por lo que expresa sino también por la dirección que se impone en la conclusión; es decir, la argumentación está marcada en la lengua misma.

4.3.2. Estructura del texto argumentativo

Para que se pueda hablar de argumentación, debe darse una situación de desacuerdo (oposición) sobre una determinada posición o proposición; es decir, contar con la confrontación de un contradiscurso, generalmente formulado por medio de las estructuras contraargumentativas de concesión y de refutación.

¹⁰ Ducrot. *Polifonía y argumentación*, p. 41.

¹¹ *Ibidem.*, p. 65.

¹² *Ibidem.*, p. 77.

¹³ José Portolés. “La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso” en M. Antonia Martín y Estrella Montolío (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, p. 73.

En la composición de toda argumentación hay que diferenciar dos partes fundamentales:

1. El marco o situación pragmática en la que se desarrolla la argumentación, y en la que participan los elementos siguientes: el tema, los interlocutores, el proceso de la argumentación y de persuasión, los propósitos, las condiciones, los precedentes, las situaciones sociolingüísticas y culturales, el tiempo y el espacio, etc., dentro de un contexto específico que define la situación argumentativa. Las situaciones comunicativas pueden ser tan diferentes como: una conversación oral, una disputa, un debate, una entrevista, un artículo científico, un artículo de divulgación, una demostración filosófica, un texto publicitario, un alegato ante el tribunal de justicia, un mitin público, etc. En resumen: cualquier tipo de discurso.

2. La estructura del texto argumentativo. Aquí se estudian las categorías funcionales de la argumentación (argumento, tesis, etc.) y su distribución en el texto, su relación jerárquica y las formas lingüísticas con que se expresan.

El texto argumentativo está compuesto por una serie de secuencias de proposiciones, generalmente heterogéneas. El predominio de una determinada secuencia de proposiciones, junto con la intencionalidad del hablante, es lo que otorga la definitiva configuración del tipo de texto. De ahí, que sea importante analizar las proposiciones y secuencias de proposiciones¹⁴ que componen cada texto que se estudia.

También es cierto que el objetivo de la secuencia argumentativa consiste en demostrar o refutar una tesis, para lo cual se parte de premisas con la intención de llegar a una conclusión. Por lo tanto, se puede afirmar que el esquema básico de la argumentación consiste en poner en relación (estructural) una serie de datos (argumentos) con una conclusión a la que se ha de llegar.

En la teoría clásica, el discurso consta de las siguientes partes:

1. Introducción (*exordium*). Tiene como finalidad principal presentar el tema y predisponer favorablemente al receptor (auditorio) para que acepte la tesis; para ello la lengua dispone de una serie de recursos tales como: apelar a un precedente,

¹⁴ “La secuencia es la unidad constituyente del texto, que está constituida por paquetes de proposiciones (P: macroproposiciones), a su vez constituidas por n proposiciones (p: microproposiciones) [...] Se trata de unidades modélicas, que, en el estado actual de la reflexión de este autor [Adam], se reducen a cinco: la secuencia *narrativa*, la secuencia *descriptiva*, la secuencia *argumentativa*, la secuencia *explicativa* y la secuencia *dialogal*”. Helena Calsamiglia y Amparo Tusón. *Ob. cit.*, p. 265.

aceptado universalmente, y en el que se basa la tesis defendida; aducir valores compartidos o hechos de la tradición; recurrir a la autoridad, o a la compasión y a las emociones del auditorio, entre otros.

2. Exposición de hechos (*narratio*). En ellos se basa el emisor para que el receptor conozca la tesis defendida y se sitúe a favor del argumentador. Desde ese momento, el relato de los hechos y la presentación de los datos (premisas) tienen valor de argumentación. Para ello se utilizan recursos del tipo de: contar historias o acontecimientos que favorezcan la argumentación; aportar datos objetivos; utilizar comparaciones, etc.

3. Exposición de los argumentos (*argumentatio*). El emisor expone los argumentos que estima oportunos en favor de la tesis que se defiende y de los que se sirve también para refutar los argumentos de la parte contraria. Con la pretensión de limitar el alcance de los argumentos contrarios, y de reducir la fuerza argumentativa de los mismos, quien argumenta puede incluir concesiones a la parte contraria.

4. Conclusión (*peroratio*). Es el recuento o la recapitulación de lo más importante que se ha expuesto; supone un refuerzo de los argumentos utilizados.

Esta estructura no siempre aparece canónicamente desarrollada conforme al esquema prototípico.

4.4. Propuesta didáctica¹⁵

Esta propuesta responde a una inquietud --y también a una ilusión-- por abrir un área viva, que ayude a los alumnos a optimizar su capacidad de comunicación oral y escrita, con sentido crítico y creatividad, sabiendo exponer ideas, argumentándolas y disfrutando con la lectura. Esta línea de investigación didáctica está apoyada por el deseo de que el salón sea

¹⁵ La siguiente propuesta didáctica se desarrolló en la Escuela Nacional Preparatoria N°1 “Gabino Barreda” de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los alumnos que trabajaron en este proyecto son de cuarto año, del grupo 403, turno matutino. La propuesta se trabajó en el último periodo escolar gracias al apoyo de la profesora Ana Clarissa Stephens Martínez, titular del grupo. Las actividades se realizaron en dos sesiones por semana. Durante este periodo se registraron observaciones para modificar y mejorar la propuesta que hoy se presenta. Cabe señalar que sólo cito el trabajo de dos integrantes del equipo de observación; los alumnos son: Arenas Noria Jazmín, Gutiérrez Balderas Aurora, Herrera Peña Omar, Jiménez Jiménez Alfredo, López Cruz Diana y Tapia Mendoza Everardo. La reproducción de sus trabajos está autorizada por los autores (alumnos). Los temas propuestos para trabajar el texto argumentativo fueron dos: “El maltrato a los animales” y “Delincuencia juvenil”.

un ámbito abierto en la Escuela Nacional Preparatoria, procurando que cada estudiante despliegue sus potencialidades en el contacto con las demás.

Exponer y argumentar requiere una complejidad de ejercicios, tanto intelectuales como emotivos. Evidentemente, escuchar, opinar, respetar, colaborar, favorecer e identificarse, actos paralelos a la argumentación, son rasgos semánticos de los conceptos abstractos tolerancia, solidaridad y paz, en los cuales coinciden, de hecho, otros muchos temas que se integran en el PEALE.

Pero son los temas sociales que brotan en nuestro tiempo y la conciencia de un futuro de incertidumbre y preocupación lo que más nos anima a facilitar a los estudiantes una educación reflexiva y optimista que les ayude a plantear alternativas y a encontrar soluciones, por justicia y por razón, no por capricho ni por miedo.

Así pues, este conjunto de actividades se centra en distintos tipos de textos y se encaminan especialmente hacia la argumentación escrita y el debate oral. Con ellas se pretende, desde aspectos muy amplios, seguir construyendo un aprendizaje significativo, siempre en conexión con los intereses de los alumnos.

Proponemos unas líneas generales, unos puntos de partida que pueden tomar formas muy variadas, según las particulares circunstancias de cada grupo, atendiendo siempre a la diversidad del alumnado.

Las actividades que se proponen convergen en la redacción de un texto argumentativo y en la realización de un debate sobre el tema que elijan los alumnos. Por ejemplo, un tema posible sería: ¿Es posible la paz sin la solidaridad?

Considerando la experiencia de los estudiantes y de la realidad en que viven, se pretende hacer de la educación una propuesta holista que incida en todos los ámbitos de la intervención educativa, estableciendo vínculos entre la cultura oficial y la del entorno.

Ampliando el conocimiento de los alumnos desde el área de Lengua y Literatura se coopera a eliminar la ignorancia relativa que la sobreinformación y la manipulación han creado en la actualidad, y a restablecer el umbral de sensibilidad que nos restituye la dignidad como seres humanos. Asimismo, se allana el camino a personas activas que persigan el encuentro consigo mismas y se preparen para la vida en sociedad, lo cual implica saber cuáles son sus posiciones, proyectar sus aspiraciones de vida, asumir responsabilidades, contraer compromisos y ejercer absolutamente sus derechos.

La elección de proponer estrategias para desarrollar las capacidades argumentativas de los alumnos responde a los siguientes motivos:

a) *Contribuye a la construcción del lenguaje.* Se propone una vía que va desde el contar al exponer, estimados como los amplios caminos del discurso.¹⁶ En dicho recorrido se integra una consolidación de las estructuras narrativas, donde se incluyen la descripción y el diálogo. A partir de aquí, se esboza la necesidad de construir otros tipos de esquemas textuales que permitan al estudiante dar a conocer la información que tienen sobre algún tema y comprender mejor la que reciben de forma constante. Aquí se sitúan los textos expositivos sobre los que se trabaja en las actividades. Para su conocimiento y competitividad, el alumnado ha de atender de modo especial al rigor morfosintáctico y léxico, a las normas ortográficas y a la integración de la información, con lo que se sube un peldaño más en la construcción del lenguaje.

b) *Contribuye a fortalecer convicciones con carácter tolerante y democrático.* Se presentan los temas sociales que en cada contexto tengan mayor relevancia y actualidad. Dichos temas son fuente inagotable de reflexión y diálogo para un alumnado que se ejercita en el paso de la oposición sistemática, propia de la adolescencia, a la negociación y el acuerdo, propios de la madurez. Es, pues, ocasión trascendental para emprender el análisis y la producción de los textos argumentativos. A partir de esquemas de estructuras textuales de este tipo, pueden expresar sus propias opiniones y, a la vez, mostrar receptividad y consideración por las ajenas, con el consiguiente fortalecimiento de sus convicciones.

c) *Contribuye a que tanto el docente como el alumno compartan la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.* La complejidad de la tarea de argumentar encierra un conjunto de operaciones que pasan por las fases de planificación, redacción y revisión. Todo ello exige a cada estudiante tomar postura, anticipar otras y negociarla en una conclusión.

De acuerdo con lo anterior, se opta por la fragmentación en un proceso que atiende más a la construcción y la elaboración que al producto acabado. Esta planificación hace posible que el alumno y el profesor compartan la responsabilidad en el aprendizaje y esto es especialmente interesante en la corrección, ya que permite distanciarse del texto para

¹⁶ Joaquim Dolz. “La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación” en *Enseñar a argumentar*, 1995.

analizar el proceso de producción. Sólo en un marco de familiaridad y mutuo respeto, se puede llevar a cabo la atención personalizada que exige la pluralidad.

4.4.1. Bases educativas

Según esta propuesta, la educación debe ser un proyecto integral que impregne todo el currículo, tal como lo describe el PEALE. Con este planteamiento, a continuación se desarrollan los elementos básicos que sustentan el diseño de las actividades que se proponen.

Dichos elementos se refieren a

- qué y cuándo enseñar (objetivos y contenidos),
- cómo enseñar (métodos),
- qué, cómo y cuándo evaluar.

En esta proposición está latente el criterio de un currículo abierto, que deja margen de libertad a los responsables de la intervención educativa, en función de la diversidad y pluralidad, ya que sólo de esa manera es posible y creíble. Por eso es importante atender a la diversidad del alumnado, sobre todo en aquellos aspectos que más directamente comparten profesor y alumno, como son la alternancia de métodos y el ofrecimiento de distintas formas de evaluación, dando cabida a diversos modos de construcción y representación del aprendizaje.

4.4.2. Objetivos del área de Lengua y Literatura

El objetivo primario de esta propuesta educativa se puede resumir en la construcción de un texto argumentativo, para aprender a argumentar por escrito las propias ideas y para mejorar la comprensión de las ideas de otros, desde el área de Lengua y Literatura.

Además, el objetivo de la propuesta está en consonancia con los objetivos generales propuestos en el PEALE y se desarrolla en paralelo con los objetivos generales del área. Este amplio marco de referencia se puede concretar del modo siguiente:

- Potenciar la competencia lingüística para
 - analizar los problemas, organizar la información, elaborar planes y
 - emprender procesos de decisión;
 - recibir y transmitir información, sentimientos, vivencias, ideas y opiniones, ampliando las posibilidades de comunicación y de inserción social.
- Analizar los significados culturales que se reflejan en la lengua.
- Apreciar las diferencias lingüísticas debidas al origen geográfico y social.
- Desarrollar la capacidad de análisis y de crítica.
- Fomentar el uso creativo de la lengua en combinación con otros códigos reconociéndole a la norma su valor regulador.
- Desarrollar y afianzar el hábito de la lectura.
- Trabajar en equipo cooperativo analizando y produciendo sin competitividad.

Estos objetivos puntan a la formación de las personas en su doble ámbito individual y social, en un clima de autoestima, confianza y respeto, que favorezca las actitudes que impregnan todo el proceso.

4.4.3. Contenidos

Como se hace explícito y como meta propia de la enseñanza en la ENP, el ámbito de la intervención educativa desde el área de Lengua y Literatura es doble:

- actividad lingüística discursiva, en la cual confluyen situaciones reales de comunicación;
- reflexión ordenada sobre la lengua y la literatura.

En esta propuesta educativa sobre la argumentación escrita, la creación verbal, el texto como unidad comunicativa primordial, no es sólo un instrumento de trabajo sino que se convierte en el eje vertebrador de los contenidos propios del área de Lengua y Literatura. El carácter instrumental del área favorece el aprendizaje de los procedimientos propios del trabajo sobre los textos. Esto, unido al sentido de la propuesta, incide directamente en el

desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua, como capacidad de comunicación y vehículo de unión entre los seres humanos. Se proporciona así un instrumento de análisis, reflexión, diálogo y debate que prepara para la vida en sociedad.

Con esta perspectiva, los núcleos de contenidos que se integran en este proyecto son los siguientes:

Conceptuales

1. Prototipos y formas del discurso en la comunicación oral y escrita.
2. El discurso: texto-contexto; texto-situación.
3. Construcción del texto.
4. Vocabulario y semántica del discurso: sentido propio y figurado. Polisemia, sinonimia, campos semánticos, modismos, eufemismos, neologismos, extranjerismos, valores connotativos.
5. Procedimiento de la información.
6. Los géneros literarios.
7. Lenguajes no verbales.

Procedimentales

1. Comprensión, análisis y producción de textos.
2. Estudio de textos atendiendo a su intención comunicativa.
3. Uso de recursos de cohesión textual.
4. Consulta de distintos tipos de diccionarios en la producción y comprensión de textos propios y ajenos.
5. Empleo del lenguaje escrito en la ejecución de tareas de aprendizaje, en la resolución de problemas habituales y en la organización de la propia actividad: resúmenes, esquemas, guiones, fichas, etc., que ejerciten la capacidad de obtención, confrontación, selección y procesamiento de la información.
6. Lectura, interpretación y producción de textos literarios de los diferentes géneros, respetando sus características estructurales y averiguando un estilo propio de expresión.
7. Interpretación y producción de diferentes tipos de mensajes en los que se combinan el lenguaje verbal con el no verbal.

Actitudinales

1. Respeto por las normas que rigen el intercambio lingüístico, valorando la potencialidad innovadora y creativa de su uso.
2. Tolerancia e interés por la diversidad lingüística y la alternancia de distintos registros.
3. Respeto por las convenciones lingüísticas y por las normas de corrección, coherencia y adecuación en las producciones orales y escritas.
4. Actitud positiva hacia la búsqueda de propuestas que superan lo estrictamente convencional en el uso de las formas de la lengua.
5. Sensibilidad y, en su caso, actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias y ante planteamientos de determinados temas y expresiones que suponen una discriminación social, racial, sexual.
6. Actitud crítica ante los usos discursivos, verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica y ante el uso de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.

Estos contenidos se desarrollan a lo largo de tres etapas: **Actuación, Reflexión y Análisis y Generalización**, cuya descripción y desarrollo se hace en los siguientes apartados.

4.4.4. Métodos

Como punto de partida se considera que los estudiantes juegan el papel protagonista en el proceso de aprendizaje. Por ello, se cuenta siempre con sus intereses y sus búsquedas, con sus experiencias y sus deseos. Su participación es condición necesaria para la buena marcha del proyecto. El uso de métodos activos, el estar en constante diálogo sobre contenidos actuales, cercanos e interesantes, hace posible en la práctica la comprensión y aceptación entre los alumnos.

En las actividades predomina el criterio del *aprendizaje significativo*: se parte de los conocimientos previos de los alumnos y del uso funcional que hacen del lenguaje. La

significatividad lógica se busca poniendo especial esmero en que los contenidos sean coherentes y claros en su estructura y presentación a fin de que todos los estudiantes puedan abordarlos con la visión y experiencia que tienen de la realidad.

Es importante también el *sentido gradual* con que se desenvuelven las actividades y la *ayuda mutua* con que se plantean para poder pasar de situaciones comunicativas espontáneas a una progresiva formalización. Esto supone por parte del maestro, una actitud constante de paciencia y flexibilidad, dando al alumno el tiempo suficiente para reflexionar y ejecutar las pautas ofrecidas, y animando constantemente el esfuerzo realizado.

En estas actividades se da preeminencia a los aspectos prácticos sobre los teóricos. Para ello, en su desarrollo, se ayuda a los estudiantes a pensar por sí mismos, se favorecen las situaciones en las que pueda interaccionar entre sí, confrontar sus intereses y puntos de vista, tomar decisiones colectivas, cooperar y resolver problemas y conflictos.

El papel del docente consiste en coordinar el trabajo, animar y armonizar el conjunto, facilitando y colaborando en el aprendizaje. En este sentido, se pone un gran interés en guiar el proceso de forma flexible y ágil, combinando técnicas. De este modo se procura no sólo adecuar los métodos a los distintos contenidos o lograr una mayor amenidad sino, sobre todo, llegar a la totalidad de alumnos y ofrecerles igualdad de posibilidades para acceder al conocimiento.

Bajo los principios metodológicos de investigación, debate y compromiso, en el desarrollo del proceso se alternan las siguientes estrategias:

- *Motivación.* Ésta es indispensable para que los alumnos construyan su propio aprendizaje. Las estrategias motivadoras juegan un papel muy importante en los primeros momentos y a lo largo de todo el proceso. Siempre que se considere su oportunidad, se invitará a los alumnos a que expresen sus vivencias, intereses y necesidades, con lo cual se permite la elección individual o consensual de los temas de trabajo.
- *Estudio dirigido.* Mediante el cual los estudiantes se enfrentan a situaciones nuevas en las que deben utilizar reflexivamente sus conocimientos previos y contrastarlos con los que van adquiriendo. Si se efectúa en grupo, favorece la ayuda mutua, la formación de equipo y, generalmente, el sentirse a gusto en clase.

- *Participación oral y diálogo.* Relacionadas de manera que los escolares realicen un aprendizaje conjunto y compartido. Esta estrategia es especialmente válida en aquellas tareas cuyas soluciones no son cerradas, sino que distintas conclusiones son aceptables y válidas.
- *Explicaciones orales del profesor.* En muchas ocasiones, los alumnos necesitan explicaciones oportunas que aporten claridad y sistematización a los contenidos trabajados para evitar imprecisiones o faltas de matización.
- *Aprendizaje por descubrimiento.* Se lleva a cabo de forma personal en los momentos conclusivos de procesos, para alentar la creatividad y el uso de cualquier tipo de representación. Esta estrategia activa la capacidad de relacionar, sistematizar y recapitular los conocimientos adquiridos.

Las actividades se desarrollan relacionando tres ámbitos: individual, en equipos cooperativos y grupales.

El ámbito *individual* es fundamental, sobre todo si se considera el principio básico de que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje. A él van dirigidas las pautas de trabajo y de él dependen, en gran medida, los resultados.

En *equipos cooperativos* se trabaja de forma complementaria. En este ámbito se favorece espontáneamente el trabajo cooperativo, el diálogo y la ayuda mutua.

En *grupo* se considera no como la suma de individuos, sino como un conjunto que atiende activamente en los tiempos dedicados a la explicación del docente, participa con preguntas o comentarios, toma notas, corrige las actividades realizadas y, en los momentos de motivación, responde animosamente.

4.4.5. Evaluación

La evaluación que se propone para comprobar la enseñanza-aprendizaje de este proyecto es *formativa y cualitativa*. Para ello se tienen en consideración:

- La importancia del proceso.

- La cooperación del maestro y del alumno en lo que se refiere a la responsabilidad y el interés en el logro de los objetivos.
- La pluralidad del alumnado.

En coherencia con esto, se esboza la evaluación del modo siguiente:

- *Seguimiento* continuo de la marcha del plan propuesto, en diálogo con los alumnos y con una adaptación flexible a sus propios procesos. Desde esta perspectiva y para alentar su esfuerzo y favorecer el éxito, se hará una observación constante de los siguientes elementos:
 - trabajo en el aula;
 - actividades escritas;
 - participación en el grupo.

Las actividades como la realización del debate oral, la redacción del texto argumentativo y el comentario crítico de un texto, suponen una labor personal y creativa muy distante de las pruebas tradicionales. Todas ellas son adecuadas para comprobar la funcionalidad de lo aprendido, al establecer relaciones, elaborar nuevas ideas o ejemplos e interpretar los hechos. La inclusión de dichas actividades dentro del conjunto hace que el alumno se sienta motivado al ver coherencia con el estilo de aprendizaje realizado, al tiempo que le proporciona un clima favorable para su propia superación y, en los casos en que sea necesario, su recuperación.

Dados los objetivos que se pretenden y el énfasis otorgado a los contenidos actitudinales, se presta permanente atención a los mismos: participación, cooperación, respeto, tolerancia y solidaridad. El profesorado contribuye a fomentar estos valores aceptando el compromiso de ofrecer distintas técnicas didácticas que hagan que el alumnado encuentre los marcos idóneos y las formas de expresión que mejor se adapten a sus características.

El hecho de cambiar las vías de acceso al aprendizaje (estudio dirigido, trabajo en grupo, explicaciones orales, análisis, síntesis, etc.), de forma intencionada durante todo el proceso, comporta distintas formas de establecer la evaluación, reconociéndoles a todas el mismo valor. Esto permite responder, durante todo el proceso, a la diversidad de los

estudiantes y, en consecuencia, a ofrecer igualdad de oportunidades en el logro de unos objetivos propuestos para el conjunto.

4.4.6. Secuenciación

La secuenciación de objetivos, contenidos, actividades y evaluación obedece fundamentalmente a la idea de ir construyendo el camino de forma gradual y entre todos, armonizando los ritmos personales en el conjunto de la clase y dedicando especial atención a las interrogantes y expectativas que los alumnos expresan ante temas de actualidad, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vaya adaptando y realizando con auténtica motivación.

Es importante cuidar todos los pasos desde el principio hasta el final, en una constante adecuación a la marcha del grupo atendiendo a todos los elementos que intervienen en el proceso. A continuación se presenta una síntesis de la secuenciación general de objetivos, contenidos, actividades y evaluación, distribuidos en las etapas ya mencionadas de **Actuación, Reflexión y Análisis y Generalización**.

Etapas

Elementos didácticos	Actuación	Reflexión y Análisis	Generalización
Objetivo principal	Propiciar el primer contacto con los alumnos, explorando sus conocimientos previos e intereses hasta elegir un tema.	Preparar formalmente el texto argumentativo y el debate avanzando en el aprendizaje de técnicas (subrayado, resumen, ideas principales, etc.) y actitudes.	Situarse con sensibilidad, reflexiva y críticamente ante los textos como emisores y receptores.
Contenidos	Estructura de la noticia. Estructura del comentario. Análisis de la información. Elementos de comunicación. Medios de comunicación. Titulación de un texto.	Técnicas de subrayado, resumen y comentario de textos. Estructura del texto expositivo y argumentativo. Localización de ideas principales. Semántica. Relaciones secuenciales. Marcadores textuales. Relaciones de párrafos. Denotación y connotación. Técnicas de investigación documental. Diseño de un archivo.	Estructura del texto argumentativo. Nexos argumentativos. Cohesión y coherencia. Proposiciones. Uso de los signos de puntuación. Sinónimos y antónimos. Uso del diccionario. Estructura de párrafos. Ortografía.

Actividades	Análisis de una noticia actual. Escribir algunas razones a favor o en contra sobre la noticia. Analizar los medios televisivos. Elaboración de carteles. Primeras conclusiones.	Lectura y análisis de un artículo. Elaboración de un archivo. Redacción de borradores del texto argumentativo. Redacción final del texto argumentativo.	Análisis de textos propios. Análisis de más artículos sobre el mismo tema. Redacción de borradores. Correcciones de borradores. Redacción del texto argumentativo.
Evaluación	Revisión de las actividades escritas. Características de la expresión oral. Capacidad de elegir un tema. Participación en clase como en equipo. Disposición hacia el trabajo.	Investigación documental que fundamente el tema elegido. Realizar un debate con las técnicas, actitudes y procedimientos adecuados. Redactar un texto argumentativo sobre dicho tema.	Analizar críticamente los textos y comentarlos. Redactar un texto argumentativo en el que se apliquen las técnicas aprendidas.

4.4.7. Justificación

La investigación sobre los procesos de composición ha mostrado la complejidad del acto de escribir, pero al mismo tiempo ha permitido abrir caminos para indagar acerca de los procesos cognitivos que están implicados en el dominio de la competencia escrita. La aportación más importante es, sin lugar a dudas, haber resaltado la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de tal forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía.

Afortunadamente, en la actualidad, comienza a observarse un cambio de orientación en el planteamiento de la enseñanza de la lengua, tanto por lo que atañe a los aspectos relacionados con la comprensión lectora como por lo que se refiere a la redacción de textos, con la incipiente y paulatina introducción de la metodología comunicativa en nuestro país, en la que los elementos lingüísticos que componen la lengua se analizan y se estudian en relación con los tipos de textos, con los ámbitos de su uso y con las habilidades cognitivas.¹⁷

Resumiendo. Sus principios teóricos proceden en su mayor parte de la psicología cognitiva; de esta teoría podemos resaltar dos postulados fundamentales: la educación debe orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades

¹⁷ Véase Ana María Maqueo. *Ob. cit.*

estratégicas generales y específicas del aprendizaje.¹⁸ Su punto de partida lo constituye una concepción interaccionista de la educación, tal como la entiende Vygotsky, quien afirma que la adquisición de la competencia oral y escrita se halla condicionada por prácticas culturales presentes en el medio en el que la persona crece y se desenvuelve, o lo que es lo mismo, que la cooperación social y la actividad grupal son elementos clave en la construcción y manifestación del conocimiento e indispensables por tanto en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Tampoco hay que olvidar las bases psicológicas que se desprenden de la concepción constructivista del aprendizaje de autores como Ausubel.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta el enfoque basado en las funciones, que considera la clase de lengua como el lugar de aprendizaje de una función comunicativa determinada según el destinatario en la lengua que se aprende (Cassany); además se toman los conceptos de competencia comunicativa (Gumperz y Hymes) y acto de habla (Austin, Searle). Los objetivos de esta fase se centran en las necesidades de comunicación de los alumnos, en la adquisición de la competencia comunicativa concretada en actos de habla. Esta metodología permite trabajar en el aula la lengua tal como se usa habitualmente. Se incorporan, también, los hallazgos más importantes de la lingüística del texto (Van Dijk) y de la pragmática, como lo son los conceptos sobre las propiedades del texto (cohesión, coherencia, adecuación, etc.) y las tipologías de textos.

Por lo anterior, se propone que el estudiante aprenda a diferenciar situaciones comunicativas a partir de la reflexión sobre la lengua; a examinar la adecuación lingüística y contextual; a practicar la amplitud y tolerancia de la expresión humana. Esto es, como un aprendizaje de los distintos usos de la lengua. Ello permitirá reconocer la lengua y su estudio como el instrumento simbólico que es, a través del cual organizamos la visión del mundo. Esta propuesta se divide en tres etapas: Actuación, Reflexión y análisis y Generalización.

4.4.8. Etapa de Actuación

Objetivo principal: *Propiciar los primeros contactos con los alumnos, indagando sus conocimientos previos y sus intereses sobre temas sociales hasta llegar a elegir un tema de debate y ensayarlo.*

¹⁸ Gerardo Hernández Rojas. *Ob. cit.*

Para lograr este objetivo, se sugiere, además de las actividades, cinco sesiones de trabajo en el aula; aproximadamente dos horas por sesión.

Observaciones generales

En esta etapa es importante observar y alentar sus capacidades comunicativas, partiendo de situaciones reales y favoreciendo especialmente el diálogo en equipos de trabajo.¹⁹

A partir de estos contactos personales se va viendo qué recepción tienen los temas sociales, por dónde van sus expectativas, qué necesidades tienen y, en definitiva, cómo ir perfilando el proceso. Es fundamental, que los objetivos y planteamientos de toda esta etapa de iniciación estén muy claros para todos, de manera que desde el principio los estudiantes se interesen.

La motivación hacia el tema y hacia los procedimientos requiere un ambiente donde queden garantizados el respeto mutuo, la espontaneidad, la libertad de opinión y la participación de todos. No hay temor a que predomine cierta informalidad, como elemento necesario y previsto para estos inicios, donde lo primordial es romper cualquier forma de aislamiento y favorecer el intercambio.

La formación de los equipos, así como los distintos cambios que se hagan en la clase en función de las actividades deben favorecer también ese clima de diálogo y colaboración. Es recomendable que los alumnos capten la finalidad de estos aspectos no tanto a través de explicaciones sino por su propia experiencia.

Las actividades siguen un proceso gradual, fundamentalmente en el comienzo, para que ningún estudiante encuentre grandes dificultades y pueda iniciar el camino sin tropiezos. Estas actividades están enfocadas en situaciones habituales y siguiendo, en cuanto a expresión oral, técnicas aún no formalizadas tales como la conversación y la discusión. La espontaneidad es fundamental para los primeros pasos del proceso, cuando no debe tenerse miedo ni prisas porque lo que importa es poner bases sólidas para el debate, especialmente en cuestiones de procedimiento y de actitudes.

¹⁹ Para las dos primeras sesiones se trabajó con el documento *Guía de prescripción: proceso estructurado de trabajo*. Véase el anexo3.

Los títulos de las actividades que se realizarán son los siguientes:

- Análisis de una noticia actual.
- Escribir algunas razones a favor o en contra sobre la noticia.
- Analizar los medios televisivos sobre la noticia, así como las imágenes que difunden.
- Primeras conclusiones: hacia el debate.

Con ellas se pretende promover el interés sobre temas de actualidad social y una actitud abierta hacia los demás, que se manifiesta en saber escuchar, proponer, negociar y compartir.

Los contenidos de la fase de iniciación parten del análisis de una noticia escrita de interés para los alumnos. A partir de ella se tratan los elementos de la comunicación y algunos conceptos de semántica tales como sinonimia, antonimia y campo semántico. Se ven además, las diferencias entre textos narrativos y expositivos para después iniciarse en la formulación de razones y caminar hacia la argumentación. Todo ello, unido a un análisis de imágenes televisivas, constituye la base para redactar un texto expositivo y ensayar un debate oral sobre un tema elegido entre todos.

Para el desarrollo de estas actividades se combinan varias estrategias:

- Trabajo individual, en equipos y grupal.
- Técnicas de expresión oral y composiciones escritas.
- Perspectiva de emisores y receptores.

Estas variaciones se establecen en razón de los contenidos y también por motivos de amenidad pero, sobre todo, los cambios obedecen al propósito de acercarnos a la pluralidad de los alumnos, poniendo todos los medios para que ninguno se quede sin acceder a los objetivos propuestos.

De todas las consideraciones hechas se deduce que las funciones del profesor van encaminadas a hacer posible que esta propuesta se realice a partir de los intereses y expectativas de los alumnos, con quien es necesario contar desde el primer momento. Por una parte están las actividades y los textos que se consideren adecuados; por otra, la observación y reflexión sobre las respuestas que aporten, más sus propios intereses.

Junto a este doble movimiento de ofrecer y observar, hay que poner especial atención al ambiente general de la clase que será, como se ha expresado anteriormente, de respeto mutuo, confianza, espontaneidad, libertad y participación. El profesor debe animar a cada uno, a escuchar y valorar las distintas opiniones, acompañando el proceso y coordinando el trabajo común.

Para la evaluación, se tiene en cuenta el seguimiento de los procesos personales. Se dedica especial atención a la revisión de las actividades escritas y se observan las características de la expresión oral, siempre con la intención de ayudar a adquirir una mayor competencia comunicativa y un desarrollo del sentido crítico y de la creatividad.

En la última sesión, la redacción de un texto expositivo y la experiencia de un debate oral, como actividades conclusivas, tienen una importancia especial para evaluar esta etapa de iniciación.

Primera Sesión

Objetivo: *El alumno conocerá la estructura del texto periodístico.*

Contenidos: *Estructura del texto periodístico (noticia).*

Descripción

Esta actividad supone el trabajo con un texto periodístico, como iniciación o bien como continuación y repaso de conocimientos anteriores.

Se entiende que el hecho tratado en la noticia resulta especialmente polémico o relacionado con el ambiente escolar.

Función del profesor

1. Para empezar, se distribuye a todo el grupo la noticia que los alumnos eligieron.
2. A continuación se lee el texto de manera individual y, en equipos, se da un tiempo para aclarar o comentar lo que sea necesario.
3. Con la participación oral se profundiza en el texto, se afianzan los distintos conceptos y, a través de las respuestas de los estudiantes, se observan los aspectos hacia los que sienten más atracción.

Actividades para el alumno

1. Vuelve a leer atentamente la noticia y realiza las siguientes actividades:

- Subraya las respuestas a las seis preguntas que se pueden hacer a toda noticia: *Qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué.*
- Distingue los titulares y el desarrollo.
- Pon un pequeño título a cada párrafo.
- Fundamenta el por qué del título.
- Comenta con tu equipo las similitudes y diferencias, respecto al título.
- Escribe una primera conclusión de acuerdo con lo comentado.

Segunda Sesión

Objetivo: *El alumno escribirá algunas razones en contra o a favor del tema elegido.*

Contenidos: *Estructura del comentario.*

Descripción

Es la ocasión de formular razonamientos personales por escrito, de manera aún muy sencilla, en un primer acercamiento a la *argumentación*. Esta sesión consta de dos partes.

Primera parte

Función del profesor

1. El profesor solicita a un equipo que elabore un texto donde expone algunas razones en contra del tema elegido.
2. Se entrega el texto a los estudiantes y se explica su función dentro del proyecto que se ha emprendido con esta secuencia de actividades.
3. Se lee el texto en voz alta y se dejan unos minutos para expresar y comentar espontáneamente las primeras impresiones.
4. Es importante insistir en la libertad de respuesta a la hora de elaborar el trabajo, que será por equipos y escrito.

5. La corrección de este trabajo permitirá sobre todo, un contacto personalizado con cada alumno. La lectura de sus respuestas escritas da al profesor la oportunidad de atender a cuestiones de contenidos (expresión, ortografía) y también de observar las reacciones que provoca el tema elegido.
6. Se les devuelve su trabajo escrito con las indicaciones que se crean convenientes, respetando siempre sus puntos de vista y valorando sus aportaciones.

Actividades para el alumno

1. Lee nuevamente el texto.
2. Escribe un comentario sobre las razones que se dan para estar en contra (puedes hacerlo de forma general, una a una o eligiendo las que quieras) expresando tu opinión sobre las mismas.
3. Discute con sus compañeros de equipo las razones que escribiste.
4. A continuación, reordenan la lista según la valoración que le dieron a cada argumento.
5. Redacten su propia lista con diez razones sobre el mismo tema. En el caso de que se les ocurra otro asunto sobre el que quieran expresarse a favor o en contra, pueden hacerlo.

Segunda parte

Con la siguiente actividad se pretende ofrecer pistas de observación de los programas de la televisión, el medio de comunicación más habitual en los estudiantes.

Las respuestas a los apartados de la ficha de trabajo son una oportunidad de análisis muy válida para continuar este camino hacia la elaboración del texto argumentativo.

Como con todas las actividades de esta etapa de actuación, se persigue tomar el pulso al grupo y ver hacia qué direcciones convergen sus expectativas.

Función del profesor

1. Se presentan a los alumnos las siguientes fichas de observación²⁰ explicando cómo se realizan y con qué objetivos están planteadas.
2. Es pertinente llegar a un acuerdo sobre los días concretos en que se realizará la observación y tratar también el plazo para terminar el trabajo.
3. En la fecha acordada se recogen las fichas y se comprueba en clase que estén convenientemente hechas.
4. La exposición en pequeños grupos se fija para los últimos días de la etapa de actuación. Es conveniente, no obstante, que de manera informal se comenten los resultados y se vayan apuntando conclusiones entre todos.
5. Finalmente se les dice a los alumnos que, con vistas al trabajo final, recorten noticias y anuncios y busquen documentación sobre el tema.

Tercera Sesión

Objetivo: *El alumno distinguirá y formulará datos objetivos e ideas propias, así como organizará la documentación.*

Contenidos: *Análisis de la información.*

Descripción

Para empezar es importante saber distinguir y formular datos objetivos (información) e ideas propias (opinión) y organizar personalmente toda la documentación.

También es importante compartir los materiales recopilados, exponer en el grupo los resultados del trabajo individual y, al mismo tiempo, empezar a aportar argumentos.

Con ello se pretende pasar de la reflexión a la interacción; de la lectura a la deliberación oral y a la redacción de textos; del intercambio informal a situaciones comunicativas donde, sin perder espontaneidad, se respeten los turnos de intervenciones y las reglas de participación, siempre en la búsqueda de acuerdo y negociación.

²⁰ Para orientar el trabajo de los alumnos se elaboró una *Guía de observaciones*. Véase anexo 4.

El carácter de la actividad viene marcado especialmente por aspectos relacionados con procedimientos y actitudes, ya que se trata de un aprendizaje de estrategias encaminadas, en este caso, a la redacción del texto argumentativo.

Es fundamental no tener prisa, aceptar el ritmo del grupo, asumir los riesgos del momento (escasa documentación, falta de claridad en cuanto a contenidos y a modos, deficiencias, ambigüedades imprecisiones expresivas, subjetividad e impulsos más que razonamientos, desequilibrios en los niveles de participación, etc.), teniendo muy clara la perspectiva y buscando más la coherencia del proceso que posibles conclusiones.

Función del profesor

1. Comenzar con una presentación general de la actividad que se va a desarrollar, destacando su importancia como final de un proceso e invitando a realizarla con interés.
2. En este momento se hacen las indicaciones y sugerencias que se juzguen convenientes en relación con el clima de diálogo y respeto mutuo que hay que seguir cuidando cada vez más. Sólo de este modo se logrará una auténtica participación en la que todos se sientan integrados y cómodos.
3. Después se entregan las indicaciones de trabajo y se explican las fases del trabajo personal, en equipo y en grupo.

Actividades para el alumno

1. Ordenan, repasan y completan el material trabajado y recopilado en las actividades anteriores (recortes de prensa y documentación en general sobre el tema).
2. Redactan un breve texto con las ideas, impresiones, interrogantes que hayan surgido a partir del trabajo realizado y ya con una visión de conjunto.
3. Finalmente, ponen un título que recoja sintéticamente lo que se ha expresado. De este modo se empiezan a aportar ya posibles temas para el debate.

Trabajo grupal

1. Se forman grupos de cinco o seis alumnos, según sus preferencias. El profesor sólo intervendrá en aquellos casos que se considere oportuno.
2. Una vez formados y situados los equipos, se procede en cada uno a la elección del moderador. Éste debe dar la palabra a todos, coordinar la labor y controlar los tiempos marcados.
3. Lo primero que se hace es escuchar atentamente a cada compañero, que expondrá el resultado de su trabajo personal leyendo su texto y explicando la elección de su título.
4. A continuación hay un tiempo para discutir y comentar las distintas aportaciones, intercambiar más información, clarificar ideas, comprobar convergencias y también discutir las distintas opiniones.

Cuarta Sesión

Objetivo: *El alumno, en equipo, redactará un texto que sintetice las aportaciones de todos los integrantes del equipo.*

Contenidos: *Elaboración de carteles y redacción del texto.*

Descripción

Todas estas actividades previas son muy interesantes porque preparan el tema, el clima y la técnica del debate. El papel del profesor es, fundamentalmente, de atención, de observación, de análisis reflexivo y de diálogo y acercamiento informal a los grupos.

Con el fin de sintetizar el trabajo de cada equipo y explicarlo con toda la clase, se propone que cada uno.

1. Prepare un cartel con las frases, dibujos, fotografías, recortes de prensa, etc. que reflejen visualmente la experiencia común.
2. Redacte un documento final que, con un título consensuado y sugerente, sintetice las aportaciones de todos los miembros del equipo.

Durante estas actividades los estudiantes pueden necesitar especial ayuda. Es importante prestarles atención y acudir para orientar la labor.

Los carteles se colocan en lugares visibles del aula para que todos puedan verlos. Los textos, antes de su redacción definitiva, deberán revisarse detenidamente y archivarse como la versión escrita de esta actividad.

Antes de concluir el trabajo de los equipos se eligen los portavoces para la asamblea de clase. Es conveniente también que los miembros de los equipos se vayan animando mutuamente a participar en el debate.

Antes de iniciarlo, se dedica un tiempo para ver y conocer los carteles expuestos por los distintos grupos. Se comentan informalmente y se toman notas de los aspectos que resulten más interesantes.

Quinta Sesión

Objetivo: *El alumno elegirá un tema para el debate y participará en él.*

Contenidos: *Titulación de un texto.*

Descripción

Se realiza una asamblea, que tiene como fin intercambiar las distintas aportaciones de los equipos y elegir el tema de debate. Para ello cada portavoz lee el documento redactado por el equipo al que representa, destacando el título que le han puesto, ya que en él se intenta reflejar lo más importante de la reflexión. Mientras tanto, los demás escuchan atentamente y apuntan las cuestiones que deseen. A continuación se abre un turno de intervenciones que puede moderar el profesor. Finalmente, se intenta llegar a un acuerdo sobre el tema o temas que se quieran debatir.

A partir de los documentos elaborados por los equipos --con sus respectivos títulos-- y del desarrollo de la asamblea se puede llegar a centros de interés común que darán luz sobre el tema del debate.

Se piden algunos voluntarios y se escriben en el pizarrón las preguntas basadas en las aportaciones que han sido formuladas. También se necesita un moderador, que se ofrecerá libremente.

Se dejan unos minutos para pensar y también para que entre ellos mismos se animen a participar como interlocutores. Mientras tanto, se dan algunas orientaciones a quien esté dispuesto a moderar el debate.

Se colocan las mesas de ponentes y público convenientemente, dejando claro que escuchar también es participar.

Se lleva a cabo el debate, dando a los estudiantes el protagonismo que esta actividad requiere, procurando no intervenir ni hacer correcciones. Al final hay un intercambio sobre cómo se ha desarrollado la experiencia, destacando los aspectos más positivos que se observen y sabiendo que queda mucho tiempo para corregir y mejorar el proceso.

4.4.9. Etapa de Reflexión y Análisis²¹

Objetivo principal: *Preparar formalmente el texto argumentativo y el debate, avanzando en el aprendizaje de técnicas (subrayado, resumen, ideas principales, etc.) y actitudes.*

Para lograr este objetivo, se sugiere, además de las actividades, seis sesiones de trabajo en el aula; aproximadamente dos horas por sesión.

Observaciones generales

El debate que se realizó al terminar la etapa de actuación es la referencia inmediata de los alumnos cuando empieza la segunda, la de reflexión y análisis.

El reconocimiento de los resultados obtenidos, su análisis en clase y el asumirlos como algo propio del momento inicial son puntos de partida y motivación. A partir de aquí se siente la necesidad de una mayor preparación para realizar estas experiencias y se comprende el sentido del proceso. Es el momento de atender de manera más sistemática cuestiones técnicas, partiendo de la espontaneidad hacia una progresiva formalización. Por todo ello, se entiende que el objetivo propio de la fase de reflexión y análisis es preparar formalmente el texto argumentativo.

Respecto al tema para la elaboración del texto argumentativo hay que hacer la siguiente observación. Si la etapa anterior dio como resultado la elección de un título para centrar el trabajo, también es cierto que el tema debe ser profundizado y documentado con

²¹ En esta etapa se trabajó con el documento *Guía de revisión*. Véase anexo 5.

amplitud. En este sentido se puede decir que, teniendo clara la perspectiva, estamos ante la posibilidad de elegir entre varios caminos relacionados y convergentes.

Las actividades están orientadas a la investigación del tema elegido y al aprendizaje de las técnicas de la argumentación. Con ellas se pretende promover el aprecio por la documentación y la investigación para fundamentar la opinión, así como saber dialogar: tomar posturas, anticipar otras, saber conceder y obtener una conclusión negociada. Los títulos de estas actividades son:

- Lectura y análisis de un artículo
- Elaboración de un archivo sobre temas convergentes
- Redacción del texto argumentativo
- Presentación del texto escrito.

En la primera actividad se trabaja con un texto un artículo periodístico, da la ocasión de detenerse en aspectos relativos a la estructura y construcción del texto argumentativo y en cuestiones semánticas tales como: significado, situación y contexto. Las técnicas de subrayado, resumen y titulación.

Durante toda esta etapa se dedica especial atención a los procedimientos y estrategias encaminados a la documentación e investigación. En ese sentido se plantea la elaboración de un archivo de temas convergentes y las fichas de observación y anotaciones realizadas con ocasión de algunos acontecimientos, tales como una conferencia y una exposición.

Al finalizar esta etapa los contenidos se centran en la selección de material sobre el tema elegido y la redacción del texto argumentativo sobre dicho tema.

Es importante resaltar algunas características propias de esta etapa. Por una parte, se sigue el ritmo habitual de clase presentando unos textos con sus indicaciones correspondientes, intercambiando resultados y revisando el trabajo. Por otra, una propuesta de trabajo personal para hacer a lo largo de todo este tiempo: confeccionar un archivo en el que se guardan y clasifican recortes de prensa, anuncios y documentos varios sobre temas convergentes. De este modo, los alumnos profundizan en la pregunta de fondo, elaboran su propia documentación y dirigen la reflexión hacia cuestiones que, según sus inclinaciones, ofrezcan mayor interés.

Durante toda esta etapa se pone en práctica de forma preferente, un propósito:

abrirse al entorno. En ese sentido deben aprovecharse las conferencias, exposiciones y demás posibilidades que en la Escuela Nacional Preparatoria o en Ciudad Universitaria se brinden, siempre que estén en relación con los asuntos tratados.

Para la evaluación se tiene en cuenta el trabajo continuo y el progreso en el logro de los objetivos. Ahora se presta mayor interés a la labor personal, dando autonomía a cada alumno en la selección de cuestiones y también en su forma de investigar y clasificar los materiales, favoreciendo el sentido crítico y la creatividad. Al final, la redacción del texto argumentativo con el procedimiento, actitud y técnicas adecuados, se consideran actividades conclusivas de especial importancia para evaluar esta segunda etapa del proceso.

Descripción

Con esta actividad se practicarán las técnicas de trabajo sobre el texto (subrayado, resumen, titulación, etc.).

En cuanto al tema, se dan nuevos motivos para la reflexión iniciada en la etapa anterior.

Primera Sesión

Objetivo: *El alumno practicará las técnicas de subrayado y resumen, así como deducirá el significado de palabras a través del contexto.*

Contenidos: *Resumen, subrayado, estructura del texto, localización de ideas principales.*

Producto: *Redacción de un resumen.*

Función del profesor

1. Se entrega el texto a los estudiantes para su lectura.
2. Se cambian las primeras impresiones y se dan referencias sobre el texto que ayuden a su interpretación.
3. Se dan las indicaciones de trabajo haciendo las explicaciones necesarias:
 - a) El que se refiere al resumen y comentario del texto, para realizar individualmente y entregar por escrito.

Este último punto se prepara fuera del aula (actividad extraclase). El maestro al día siguiente recoge los trabajos escritos sobre el texto y dedica un tiempo para revisarlos y para valorar el proceso de aprendizaje.

Actividades para el alumno

En grupo

1. Se lee el texto.
2. Se intercambian impresiones y se conocen referencias sobre el texto, que nos ayudarán a interpretarlo.

Trabajo individual

1. Céntrate en el texto e intenta encontrar el significado de palabras que no conoces, deduciendo por el contexto o buscando en el diccionario.
2. ¿De qué partes piensas que está compuesto el texto? ¿En qué elementos te basas para ello? Escribe un breve título a cada una.
3. ¿Qué tema se trata? ¿Cuáles son, a tu parecer, las ideas que se ponen de manifiesto? Subráyalas y después exprésalas de forma personal.
4. Haz un resumen.

Segunda Sesión

Objetivo: *El alumno redactará un primer borrador del texto argumentativo tomando como base el artículo periodístico.*

Contenidos: *Semántica, relaciones secuenciales, marcadores textuales, relación de párrafos, denotación y connotación.*

Producto: *Reflexión por escrito de las ideas que se exponen en el artículo.*

Descripción

Respecto a las técnicas de trabajo, la atención se centra ahora en la construcción del texto argumentativo, tomando como base un artículo periodístico.

El texto elegido deberá reunir dos cuestiones interesantes: la actualidad del tema que trata y la reflexión que ofrece acerca del mismo.

Es una ocasión para ilustrar con nuevos ejemplos algunos conceptos de semántica.

En este artículo se encontrará puntos de partida para la explicación de las relaciones oracionales.

Función del profesor

1. Se entrega el texto a los alumnos y se lee en voz alta. A continuación se dan las indicaciones para el trabajo.
2. Se da un tiempo breve para que los alumnos individualmente subrayen el texto y esbocen un resumen.
3. En equipos de cuatro integrantes, comentan cómo va el ejercicio y lo terminan en equipo. Algunos resúmenes se leen para toda la clase.
4. Se relea el texto con la finalidad de ayudarlos a analizar los distintos elementos y descubrir su estructura.²² Esta relectura se hace a través de los párrafos, comprobando los pasos que se siguen en el razonamiento. Pueden considerarse estos ejemplos:

Situación del problema (1^{er} párrafo). Se hace una breve exposición de los datos que sirven como punto de partida para la reflexión y que expresan la importancia del asunto tratado.

Algunas advertencias (2^o párrafo). Por ejemplo si el texto comienza con “sin embargo” para continuar las observaciones expresadas anteriormente desde otra perspectiva más esperanzada.

Reconocimiento de aspectos positivos y sus causas (3^{er} y 4^o párrafos). Contienen argumentos que explican el problema.

Denuncia de aspectos negativos y también sus causas (5^o párrafo). Otros argumentos que sirven para prevenir posibles confusiones.

Una propuesta como conclusión (6^o párrafo). Después del título, se recogen ideas que sirvan para concluir.

²² Como modelo para el análisis del texto argumentativo, los estudiantes se basaron en el texto *Características principales de los textos argumentativos*. Véase anexo 6.

(Este esquema sirve de ejemplo para cualquier otro tema. Es conveniente, ahora o en otro momento, facilitar al alumnado algún marco teórico o tabla de consulta para el estudio del texto argumentativo, pero priorizando el conocimiento de modelos concretos y deduciendo esquemas a partir de ellos.)

5. Se trabaja en equipos en las demás cuestiones.

Actividades para el alumno

Trabajo grupal

1. Lee en voz alta el artículo.
2. Cada uno subraya el texto y esboza el resumen.
3. Cuando esté hecho el borrador, comenta con los compañeros. Se leen algunos resúmenes.
4. Pon atención a la explicación sobre la estructura del artículo y toma notas en el cuaderno.

Trabajo en equipos

1. Comenten las ideas del artículo con las que se sientan más de acuerdo. ¿Sabrían añadir nuevos argumentos para apoyarlas?
2. Muchas veces damos carácter connotativo a las palabras añadiéndole sugerencias y relacionándolas con otros significados. ¿Ocurre así en el texto? Explíquenlo a partir de los ejemplos que vean más claros.
3. Recuerden las características del artículo periodístico comprobando cómo se manifiestan en el artículo. ¿Encuentran ahora algún matiz nuevo?
4. Las respuestas escritas de esta parte de la actividad se entregarán.

Tercera Sesión

Objetivo: *El alumno creará un archivo personal para guardar y clasificar los materiales sobre temas convergentes.*

Contenidos: *Técnicas de investigación documental, diseño de un archivo personal.*

Producto: *Informe sobre la búsqueda del material.*

Descripción

Esta actividad es una propuesta de trabajo personal para realizar a lo largo de esta etapa: crear un archivo en el que se guarden y clasifiquen materiales sobre temas convergentes por su identidad y su relación con el tema propuesto.

Los alumnos avanzan en técnicas de investigación y reflexionan sobre las cuestiones que les resulten de mayor interés. Ambos aspectos refuerzan el objetivo de progresar en sentido crítico y creatividad. Este trabajo continuo y no sujeto a las formas habituales de revisión favorece la responsabilidad personal en el proceso de aprendizaje.

Función del profesor

1. Hay que elegir el momento adecuado para presentar y comenzar la creación del archivo.
2. Las instrucciones pueden darse completas desde el primer momento o poco a poco, según la marcha y necesidades de los estudiantes.
3. El trabajo se hace preferentemente fuera del aula puesto que deberán buscar información en bibliotecas, prensa, librerías, etc. No obstante, es necesario dedicar tiempo en algunas clases para orientar, comentar y comprobar cómo discurre el proceso. La actividad desemboca en la preparación del texto argumentativo.
4. Es importante respetar el ritmo y las características de cada alumno tanto en su forma de trabajar como en las cuestiones que elija. Sin embargo, no hay que olvidar que todos necesitan orientación que se les debe facilitar, especialmente en aspectos tales como: acceso a las fuentes de información; distinción entre vías oficiales y de tipo alternativo; elección de material; separación entre datos y opinión; organización del material del archivo, formas de clasificar, índices, fichas, etc.
5. Las explicaciones orales pueden completarse con indicaciones escritas que sirvan de apoyo y consulta.

Actividades para el alumno

1. Vas a hacer un archivo que te servirá para organizar la documentación básica que necesitarás para la argumentación escrita.

2. Ahora se trata de que tú busques documentos que te ayuden a conocer más estos temas.

3. Para empezar, vas a reunir los materiales que ya has utilizado. Seguramente se trata de prensa, anuncios, obras literarias, reseñas de películas, letras de canciones, etc.

4. Más adelante, el profesor te orientará sobre el acceso a diversas fuentes en las que puedes adquirir documentación y consultar de forma sistemática. Para entonces ve pensando las posibles respuestas a estas preguntas:

- ¿De dónde nos viene la mayoría de la información?
- ¿Se hacen las noticias en los lugares donde se producen?
- ¿Desde qué perspectiva nos situamos ante los problemas?
- ¿Dónde se editan los libros que nos proporcionan habitualmente la documentación?
- ¿Hay otros medios para saber lo que está sucediendo en el mundo?

5. A medida que avanzas en la investigación, verás que el campo es muy amplio y te sentirás un poco perdido. No importa, ése es el momento de optar por algunas cuestiones que te interesen especialmente y seleccionarlas.

6. Debes ir diseñando un tipo de archivo y una forma de clasificar la documentación que te ayude a trabajar con gusto. Seguro que ya tienes cierta experiencia en ello pero, de todos modos, pueden orientarte tus compañeros y tu profesor.

Cuarta Sesión

Objetivo: El alumno asistirá a una actividad cultural que esté vinculada con el tema.

Contenidos: *Elaboración del informe.*

Producto: *Redacción del informe sobre la actividad cultural.*

Descripción

Habrás que consultar las actividades culturales que se programen para aprovechar las oportunidades que se brindan más allá del aula, tanto en la UNAM como en otras entidades académicas, siempre que se consideren relacionadas con el tema que se está investigando. Las ocasiones son múltiples: conferencias, exposiciones, visitas, proyección de películas y otros.

Se pretende también seguir aportando elementos que se integren en el proceso de enseñanza/aprendizaje de manera asequible, amena e interesante para el alumnado.

Queda claro el carácter ocasional y generalmente imprevisto de esta actividad que suele desarrollarse fuera del aula. Al final de la fase de reflexión y análisis todos los datos e ideas recogidas hasta el momento son elementos para tener en cuenta en la preparación del texto argumentativo.

Las instrucciones de trabajo están esbozadas de forma flexible para que en cada ocasión se puedan adaptar y contextualizar. Es posible que los propios alumnos, según sus intereses y expectativas, elijan, entre las posibilidades que se ofrecen, aquellas que les resulten más significativas.

Dada la amplitud de oportunidades exteriores al aula que se presentan, y el carácter abierto de esta actividad, elegimos como ejemplos *Una conferencia* y *Una exposición*.

Conferencia

Después de escuchar la conferencia, completa la información que se pide a continuación:

1. Título de la conferencia.
2. Quién es el conferenciante.
3. Dentro de qué celebraciones se enmarca o con qué motivo se ha organizado.
4. Anota las ideas que se han subrayado en la conferencia.
5. ¿Cómo se ha desarrollado el diálogo posterior? ¿Se ha centrado en algunos aspectos?
¿Cuáles? ¿Ha habido debate? ¿Sobre qué puntos?
6. Teniendo en cuenta el desarrollo de la conferencia y las intervenciones que ha suscitado,
 - ¿Qué datos, cuestiones, ideas, te han quedado más claros?
 - ¿Con qué no estás de acuerdo y por qué razón?
 - ¿Qué interrogantes se te han abierto?
 - ¿En qué aspecto te gustaría seguir profundizando?

Exposición

Haz el recorrido de la exposición a tu gusto, bien parándote en los paneles que te interesen más o después de tener una visión general. Al terminar, completa las siguientes cuestiones:

1. Quién expone y qué tema trata.
2. Dentro de qué celebraciones se enmarca o con qué motivo se ha organizado.
3. Anota aspectos (imágenes, datos históricos, estadísticas actuales, mapas, palabras, ideas, etc.) que más llamen tu atención. ¿Sabrías expresar por qué?
4. ¿Qué relación tiene el contenido de la exposición con el tema elegido?
5. La información que proporcionan estos paneles, ¿es la que nos ofrecen habitualmente los medios de comunicación?, ¿la que más se conoce? , ¿por qué?
6. Escribe las conclusiones que obtienes de esta exposición. Puedes formularlas como afirmaciones, dudas, deseos, según tu experiencia.

Quinta Sesión²³

Objetivo: *El alumno aprenderá a escuchar y respetará las ideas de sus compañeros.*

Contenidos: *Saber escuchar.*

Producto: *Reporte sobre la reflexión y las respuestas sobre el tema.*

Descripción

En este momento confluyen todas las actividades que se han desarrollado durante esta etapa y que han proporcionado los elementos necesarios para la creación del texto argumentativo.

Es conveniente completar el aprendizaje de ciertos procedimientos y actitudes: negociar las normas, saber escuchar, expresarse con precisión, aportar argumentos y respetar a todos los compañeros.

Hay que recordar que importa mucho el propio proceso y las aportaciones de todos, que serán muy variadas: en materiales, formulando preguntas, redactándolas, hablando, escuchando, etc.

²³ Para la elaboración de los contenidos, así como el diseño de las actividades me base en la propuesta sobre los conocimientos sobre la argumentación de Jany Cotteron. “¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?”, en Anna Capms (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, pp. 93-109. Véase anexo 7.

Función del profesor

1. Se forman cinco o seis grupos de trabajo y se elige un moderador.
2. Los miembros de cada grupo se intercambian los materiales reunidos a lo largo del proceso para todas las actividades y comentan libremente sobre ellos. Recuerdan cómo han creado un archivo de temas convergentes y las conclusiones realizadas con ocasión de un acto cultural.
3. Cuando ya se tiene una idea general, se vuelve a formular la pregunta que ha dado origen a todo el proceso.
4. A continuación se hacen varias preguntas que ayuden a desarrollar el texto argumentativo.
5. Hay que intentar contestar por escrito y personalmente las preguntas o elegir las que parezcan más interesantes.
6. El moderador dará paso para que cada persona se exprese. No es momento de discutir sino de escuchar.

Actividades para el alumno

En esta actividad vamos a trabajar el texto argumentativo

1. Vas a formar equipos de cinco a seis personas.
2. Elige a continuación un moderador. Después puedes intercambiar el material de las actividades anteriores: la creación del archivo de temas convergentes y con ocasión de un acto cultural. Comentar entre ustedes lo que quieran sobre estas actividades y materiales.
3. A continuación cada uno prepara por escrito las respuestas que daría a esas preguntas o a las que el grupo seleccione por su interés.
4. Quien modere dará paso a la lectura de respuestas para ir detectando posturas. Los demás escuchan sin discutir ni comentar aún.
5. Intenta definir a partir de aquí y decir qué opiniones defenderías en el texto argumentativo. Puede ser que estés de acuerdo con las respuestas más amplias, pero no en aspectos concretos. No importa.

Sexta Sesión

Objetivo: *El alumno redactará el texto argumentativo después del debate.*

Contenidos: *Preparación del debate y del texto argumentativo.*

Producto: *Redacción del texto argumentativo.*

Descripción

Se pretende llegar al aprendizaje del texto argumentativo. Respecto al texto argumentativo, teniendo en cuenta la dificultad que comporta su creación se atiende fundamentalmente a su proceso de preparación. Es importante que los alumnos, basándose en los modelos tratados y en sus experiencias orales, se animen a escribir sus propias opiniones, lo hagan con corrección, y de forma personal y libre. En la tercera y última etapa de este proyecto, la de generalización, tendremos ocasión de ayudarles a avanzar en la redacción de este tipo de texto.

Como siempre, se intenta que la actividad con la que termina una parte del proceso resulte interesante y amena para el grupo. Así, al finalizar esta segunda etapa (de reflexión y análisis), la idea que los alumnos tienen de evaluación, unida a la experiencia de exámenes, irá perdiendo las connotaciones negativas que suele tener. Por el contrario, una actividad de recapitulación, que se ha ido preparando con tiempo y que recoge todo el proceso de aprendizaje, además de resultar atrayente y creativa, estará más de acuerdo con el auténtico sentido que la evaluación tiene.

Función del profesor

1. Se hace ver a los estudiantes que la preparación del debate, como experiencia oral y de grupo, se está haciendo conjuntamente con la del texto argumentativo, como realización escrita personal.
2. Se les indica que deben escribir sus propias opiniones sobre el tema de fondo en un texto argumentativo. Es muy importante recordar cuáles son sus características, tener en cuenta los modelos tratados y también apoyarse en las realizaciones orales.
3. La redacción del texto se hace en casa. En todo caso, se asiste a su proceso de maduración y se conoce, en líneas generales, su contenido. Esto facilitará su valoración.

Actividades para el alumno

1. Hemos considerado siempre que esta preparación está orientada a la redacción del texto, como realización escrita y personal. Recuerda cuáles son las características de un texto argumentativo, teniendo en cuenta los modelos tratados en clase y también las experiencias orales.
2. Ahora y como final de esta etapa, vas a escribir tus propias opiniones acerca del tema de fondo que se ha elegido. Organiza bien tu pensamiento y construye los ejes principales de tu razonamiento. Después redáctalo con corrección procurando que sea muy personal. Tenemos aún por delante una etapa del proceso, la de generalización para seguir mejorándolo.

4.4.10. Etapa de Generalización²⁴

Objetivo principal: *Situarse con sensibilidad, reflexiva y críticamente ante los textos como emisores y receptores.*

Para lograr este objetivo, se sugiere, además de las actividades, cuatro sesiones de trabajo en el aula; aproximadamente dos horas por sesión.

Observaciones generales

En esta última etapa del proyecto, considerada de generalización, se pretende que los alumnos se sitúen con sensibilidad, reflexiva y críticamente ante los textos, como emisores y receptores. También es muy importante que sepan exponer y argumentar sus opiniones adecuadamente.

En esta etapa hay que contar con el esfuerzo y el deseo de superación más que nunca, pero con serenidad, reflexión y apertura ya que ningún tema puede darse por agotado.

Las actividades diseñadas para este momento tienen un carácter más específico que las de las etapas anteriores y las instrucciones para los alumnos se plantean de forma abierta con el fin de favorecer unas síntesis personalizadas y plurales. Sus títulos son los siguientes:

²⁴ A manera de ejemplos, véase los anexos 8 y 9.

- Análisis de textos propios
- Más artículos
- Hacia el texto argumentativo

Estas actividades están dirigidas a conseguir un aprecio de la lengua como instrumento de análisis, reflexión y diálogo, que prepara para la vida en sociedad. Al mismo tiempo se intenta favorecer una actitud crítica y abierta ante los múltiples mensajes. Esta actitud se manifestará en la superación de convencionalismos, búsqueda de soluciones y propuesta de alternativas.

En cuanto a los contenidos, esta etapa supone un afianzamiento en el conocimiento y uso de las técnicas trabajadas anteriormente, muy especialmente las del texto argumentativo escrito, que puede considerarse de mayor dificultad. Se parte del análisis pormenorizado de alguno de los textos creados por los propios alumnos, descubriendo las relaciones oracionales y la cohesión textual.

A continuación se comenta un artículo periodístico, más complejo que los elegidos para la etapa anterior y se profundiza en las estructuras argumentativas y el esquema.

De ahí se pasa al texto argumentativo, dedicando especial atención a la terminología y la abstracción.

El método aplicado en esta etapa no ofrece especiales características. Casi todas las actividades están diseñadas combinando trabajo personal y grupal. Es importante poner los medios para crear un ambiente agradable y propicio a la lectura, la reflexión y la escritura.

Para la evaluación se cuenta, en primer lugar, con una visión general de las etapas anteriores. Además está la observación diaria y el seguimiento de las actividades de esta última, donde de forma más personalizada los alumnos van concluyendo y sistematizando sus conocimientos.

Por último, este ejercicio personal, cuyas indicaciones están planteadas con carácter muy abierto, consiste en contestar una serie de cuestiones de contenido variado y, sobre todo, en redactar un texto argumentativo sobre el tema propuesto, aplicando las técnicas aprendidas.

Primera Sesión

Objetivo: *El alumno reflexionará sobre el proceso realizado y qué formas se han adoptado.*

Contenidos: *Estructura de los textos argumentativos, nexos argumentativos, coherencia y cohesión, estructura sintáctica, proposiciones.*

Producto: *Cuestionario resuelto.*

Descripción

Con esta actividad se pretende reflexionar sobre algunos de los textos redactados en clase al terminar la etapa anterior. Se trata de averiguar entre todos cómo ha sido el proceso realizado y qué formas se han adoptado.

Es una ocasión excelente para repasar la estructura de los textos, sus nexos y su cohesión. Se trata de apreciar y de reforzar aspectos positivos de los distintos trabajos. En ningún caso se harán comparaciones que discriminen o minusvaloren el esfuerzo, aunque conviene elegir aquellos textos que puedan facilitar el logro de los objetivos pretendidos.

Función del profesor

1. Explicar en qué consiste la actividad y seleccionar alguno de los textos elaborados. Como ya hay conocimiento mutuo suficiente, el profesor puede llevar la iniciativa pero contando con la autorización del autor del trabajo elegido. Tiene que quedar claro que, en ningún caso, se trata de ejemplificar ni jerarquizar la calidad, sino que es una reflexión a partir de las propias realizaciones de los estudiantes.
2. Se dan las instrucciones de trabajo. El esquema que se pide al final del mismo es un elemento importante para el repaso de la sintaxis oracional.
3. Se revisa el trabajo con todo el grupo, insistiendo en aquellos aspectos que se requieran, tanto temáticos como estructurales.

Actividades para el alumno

1. Atender la explicación de la actividad y elegir algún texto de los que se han producido en la etapa anterior.
2. Después de leer atentamente el texto elegido, señala qué partes se distinguen en él. ¿Cómo titularías cada una?
3. ¿Cuáles son las ideas que tu compañero formula? Enuméralas. ¿Estás de acuerdo con ellas? ¿Por qué?
4. Ante la problemática expuesta, ¿ves alguna alternativa? ¿Añadirías alguna propuesta?
5. ¿Qué estructuras sintácticas te parecen más frecuentes en el texto: simples, coordinadas, subordinadas?, ¿por qué?, ¿te ocurre igual a ti cuando intentas hacer razonamientos, escribiendo y hablando?
6. Subraya con un color fuerte las oraciones simples, las proposiciones coordinadas y, dentro de la estructura compuesta, las principales. Lee el texto después y observa qué cambios se producen al eliminar las subordinaciones.
7. Intenta analizar sintácticamente todo el texto. ¿Qué tipo de proposiciones te resultan más claras?, ¿por qué?
8. Haz un esquema de las oraciones coordinadas y otro de las subordinadas adverbiales en donde queden claramente reflejados los nexos correspondientes a cada tipo, así como las distintas formas de relaciones oracionales, la de igualdad y la de dependencia.

Segunda Sesión

Objetivo: *El alumno reforzará las técnicas del subrayado, resumen, estructura textual y titulación.*

Contenidos: *Estructuración de párrafos, conectores textuales, identificación de ideas, signos de puntuación.*

Producto: *Esquema que refleje la organización del artículo.*

Descripción

La reflexión sobre el texto argumentativo supone un paso más en el proceso emprendido, aunque ahora con mayor dificultad, dadas sus características formales y de contenido. Se pretende seguir afianzando las técnicas del subrayado, resumen, esquema y titulación.

Función del profesor

1. Se entrega el artículo a los estudiantes y se lee en voz alta. A continuación se da la guía de trabajo.
2. Los alumnos individualmente subrayan e inician un resumen.
3. Dada la densidad del texto, puede continuarse la labor en pequeños grupos. Los resúmenes pueden contrastarse.
4. A continuación se trabaja con todo el grupo la estructura del texto insistiendo en los párrafos, conectores y demás elementos que ayudan a descubrirla. Es buen momento de dialogar y profundizar en las ideas. Se les puede ayudar a distinguir:
 - Punto de partida del autor/relación con el título.
 - Recuerdos históricos para tener en cuenta. Contradicciones.
 - Función de los signos.
 - Líneas orientadoras.
5. Nuevamente en pequeños grupos se continúa el ejercicio.
6. Comentarios orales en grupo.

Actividades para el alumno

Trabajo individual

1. Lee el artículo en voz alta.
2. Cada uno inicia el trabajo subrayando y resumiendo.
3. Se comenta y se contrasta con los compañeros.
4. Atiende a la explicación sobre la estructura del texto intentando participar.

Trabajo en equipos

1. Realizar un esquema reflejando la organización del artículo.
2. Inventar posibles títulos alternativos.
3. Explicar conceptos de sinonimia y antonimia y sacar ejemplos del texto.

4. ¿Encontrarías otras líneas orientadoras para transformar la historia? ¿Cuáles?
5. ¿Podrían prevenirse o evitarse los conflictos? ¿Cómo?

Tercera Sesión

Objetivo: *El alumno analizará un texto argumentativo, con cierto nivel de abstracción y formalización.*

Contenidos: *Estructura del texto argumentativo, uso del diccionario, estructura de párrafos e identificación de ideas.*

Producto: *Redactar un resumen que contenga ya ideas a favor y en contra sobre las ideas del autor estudiado.*

Descripción

Avanzando por el proceso la argumentación, es el momento de acercarse ya a una obra --a un texto de mayor envergadura-- en la que se enfoque ampliamente alguno de los aspectos que se vienen tratando.

A los objetivos planteados en las actividades anteriores se une el de tomar contacto con un vocabulario y unos razonamientos expresados con cierto nivel de abstracción y formalización.

Función del profesor

1. Se entrega el texto explicando de dónde está tomado y también las indicaciones del trabajo. Se verá la conveniencia de realizar la actividad de forma individual.
2. Probablemente los estudiantes encontrarán alguna dificultad al abordar el texto, lo cual es positivo y necesario como forma de madurar en el aprendizaje.
3. Consecuentemente, la actividad realizada se revisará de forma personal para tener más idea de los distintos procesos y, según los resultados, orientar estos últimos tramos de la experiencia.
4. Se termina con una exposición y con la explicación de todos los aspectos que se requieran.
5. Se procurará un ambiente de ánimo y superación en todo momento.

Actividades para el alumno

Trabajo individual

1. Lee atentamente el texto, subraya y señala palabras o frases que no entiendas.
2. Ayudándote del diccionario, de tus conocimientos de otras áreas y, sobre todo, deduciendo del contexto, anota los significados en los que encuentres dificultad.
3. Escribe si, en general, se trata de palabras abstractas. ¿Por qué?
4. ¿Qué te parece esta forma de lenguaje? ¿En qué género lo agruparías y por qué?
5. Centrándote en cada párrafo, enumera las ideas que se aportan.
6. Escribe un esquema reflejando claramente la organización del texto.
7. Haz un breve resumen del mismo.
8. ¿Qué título le pondrías?
9. Argumenta a favor y/o en contra sobre el valor que el autor concede a las declaraciones de principios.

Cuarta Sesión

Objetivo: *El alumno redactará el texto argumentativo.*

Contenidos: *Ortografía, puntuación, cohesión y coherencia, subrayado, resumen, nexos.*

Producto: *Redacción del texto argumentativo.*

Descripción

Con esta actividad se ofrece a los alumnos la ocasión de realizar una síntesis en la que se conjuguen diversos aspectos tratados y cuyo fruto será la elaboración del texto argumentativo. Este es ya su último trabajo y por tanto tiene un valor especial con carácter evaluativo.

Se pretende, como siempre, que los finales de etapa --y ahora con mayor razón puesto que se trata de la culminación de todo el proyecto-- no estén unidos a la idea tradicional de los exámenes. Así, hay que insistir en que esta etapa no es más que el último paso de un proceso recorrido por todos y cuya terminación va a hacerse de forma personal.

Se unen así dos objetivos: el de recapitular el proceso enseñanza-aprendizaje según estaba propuesto y el deseo de hacerlo en un clima distendido, agradable y de mutua confianza.²⁵

Función del profesor

1. Esta actividad se realiza en las horas de clase habituales. Es importante tener las instrucciones de trabajo desde el principio para situarse con serenidad y distribuir el tiempo. Los materiales de clase pueden usarse.
2. Se entrega a los estudiantes el texto y las indicaciones del trabajo.

Actividades para el alumno

1. Es importante que conozcas desde el principio el texto para que te sitúes ante la elaboración de tu trabajo y distribuyas el tiempo convenientemente.
2. Es imprescindible la asistencia y la colaboración de todos para mantener un ambiente sereno y silencioso donde se pueda reflexionar y trabajar bien.
3. Procura escribir con precisión y claridad, cuidando la expresión y la ortografía.
4. Si lo necesitas, puedes consultar tus materiales.
5. Lee atentamente el texto.
6. Subráyalo según las técnicas que has aprendido.
7. Redacta un breve resumen del mismo.
8. Haz un esquema de su contenido.
9. Di quénexo --o nexos-- reconoces con más facilidad y con qué tipo de proposiciones suele ir, explica su función y busca algún ejemplo en el texto indicando claramente dónde se encuentra.
10. Por último, prepara una lista de razones a favor o en contra (o dos en ambos sentidos para contrastar), relea el texto, busca ejemplos, aporta datos, expresa tus dudas y deseos,

²⁵ Para la evaluación del texto argumentativo, además del registro de actividades se tomó como base la propuesta de Joseph Santamaría. “Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica” en Anna Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, pp. 111-126. Véase anexos 10 y 11.

repasa lo trabajado en el curso sobre estos temas y elabora finalmente un texto argumentativo.

V

Conclusiones

Como se pudo observar, el PEALE no contempla ciertos elementos primordiales en su programación; elementos importantes a considerar en la planeación del currículo, así como en nuestro plan de clases académico.

En todo programa de estudios, los objetivos son los ejes rectores de toda planeación académica, en ellos respondemos a las siguientes interrogantes: ¿para qué enseñar?, ¿qué esperamos alcanzar?, ¿qué contenidos y actividades de aprendizaje se seleccionarán?, ¿qué línea metodológica del proceso de enseñanza se elegirá? ¿Qué criterios de evaluación se emplearán en este proceso?

De los objetivos se desprenden los contenidos, es decir, ¿qué enseñar?, ¿cuáles son los saberes que el estudiante adquirirá en el proceso de aprendizaje? Nos lleva a pensar en la metodología: ¿cómo enseñar?, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para cada situación comunicativa?, ¿con qué recursos didácticos contamos para el aprendizaje?, ¿cuáles son las actividades que están en relación con los objetivos y con los contenidos? Por último, ¿cuáles serán los criterios de evaluación?, ¿esos criterios nos conducirán a la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En relación con las disciplinas que han contribuido a la enseñanza de la lengua podemos concluir que con el estructuralismo y el generativismo cambia el enfoque del estudio de la lingüística, y como consecuencia, se inicia una nueva manera de concebir la enseñanza de la lengua. Aunque su campo se limitaba a una lengua modelo y el habla se excluía de sus estudios y la lengua se restringía a la gramática, no puede negarse su importancia en este campo.

El generativismo incorpora el concepto de competencia lingüística, es decir, el sistema de reglas interiorizadas de los hablantes, pero esta competencia se opone a la de actuación.

A pesar de las limitaciones de ambas teorías lingüísticas, dichos movimientos crean las bases para las llamadas ciencias del lenguaje, cuyo denominador será la comunicación. Aunque estas nuevas disciplinas tienen su objeto de estudio, hay una coincidencia en el uso de la lengua en la variedad de actos comunicativos: la pragmática, que estudia la lengua en

su uso y en su contexto; la semiótica, que estudia los signos y su significación en la vida social; la lingüística del texto, que concibe al texto como la unidad de comunicación, tanto oral como escrita; el análisis del discurso, que centra su estudio en el lenguaje en su uso y las circunstancias sociales, destacando el concepto de discurso y la consideración de que la lengua se realiza como interacción conversacional.

Dentro del marco discursivo y sociocultural, señalamos que la sociolingüística se centra en las condiciones sociales y contextuales en la que se realizan los hechos lingüísticos (aspecto, por ejemplo, que no se contempla en el PEALE). Pues hay que recordar que la sociolingüística aporta conceptos para emprender la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo. Este último centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de estrategias discursivas, tanto orales como escritas. Además, uno de sus objetivos es que los alumnos adquieran una adecuada competencia comunicativa, que desarrollen sus capacidades de expresión y comprensión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos.

Respecto al marco literario, se mencionó que el historicismo, en relación con el aprendizaje, se realizaba de forma memorística y expositiva, con una actitud receptiva y nada creativa por parte del estudiante; mientras que el formalismo se convirtió en un análisis cotidiano y formal de textos, alejándose de su valoración estética y artística.

En sentido opuesto, encontramos la teoría empírica de la literatura que tiene su base en el constructivismo, su aportación más fundamental está en la comprensión del texto literario, donde concibe a éste como un proceso de construcción del sentido por parte del alumno; aunado a lo anterior, encontramos en la teoría de la recepción la importancia que se le da al lector, concibe la lectura como un proceso dinámico de construcción del significado, en el que la recepción es el componente esencial del proceso y el lector se convierte en el protagonista del mismo.

Las teorías psicológicas cognitivas, por su parte, han enriquecido al aprendizaje de la lengua y de la literatura. Basta con recordar las aportaciones de Piaget, quien concibe el desarrollo cognitivo como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas; el concepto de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, así como las teorías de Vigotsky, quien considera al aprendizaje como un acto social.

Con respecto a la enseñanza de la escritura se mencionó que ésta consistía en representar mediante signos convencionales una determinada información de forma coherente y adecuada; sin embargo, para escribir los alumnos deben disponer de una serie de conocimientos previos sobre el tema que se vaya a redactar y esto significa que el estudiante deba poner en práctica una serie de estrategias para conseguir su propósito.

En relación con la elaboración del texto, dijimos que las aportaciones de la psicolingüística y la psicología evolutiva han sido fundamentales, ya que describen cómo se lleva a cabo el proceso de redacción. Lo anterior ha permitido diseñar estrategias didácticas para mejorar la planificación del texto escrito, así como su elaboración y su revisión. En la etapa de planificación se considera la preparación del escrito, donde los alumnos organizan sus conocimientos previos para adecuarlos a la situación e interacción comunicativas; en cambio, en la etapa de la contextualización, el estudiante recurrirá a sus conocimientos de lingüística y al conocimiento de las propiedades del texto: adecuación, coherencia y cohesión.

Además del proceso de la elaboración del texto, se dijo que hay modelos de escritura, el primero, *decir el conocimiento* corresponde con el de la escritura que se produce de forma natural por el escritor inmaduro, que se limita a plasmar las ideas que surgen en su mente relacionadas con el tema sobre el que va a escribir, pero sin plantearse su adecuación a la situación comunicativa. Mientras que el segundo, *transformar el conocimiento* corresponde a la escritura del escritor experto, destacándose la transformación que sufre el conocimiento y el pensamiento a lo largo del proceso de la escritura.

Las teorías actuales en enseñanza de la argumentación ponen en evidencia la importancia de la selección de un tema polémico sobre el cual argumentar. La polémica instala la necesidad de que los alumnos organicen argumentos y contraargumentos a partir del conflicto de intereses que representa y del debate que implica el asumir posiciones encontradas en torno a un tema determinado. Los alumnos se comprometen y polemizan cuando el tema que se selecciona genera controversia. Hay temas que representan conquistas sociales que no admitirían cuestionamiento alguno, tal es el caso de la violación de los derechos humanos en todas sus formas: el abuso físico, la explotación de trabajadores, la tortura, etc. Estos pueden ser objetos de investigación pero no de debate

dado que éste último implica que los alumnos asuman posiciones a favor y en contra del tema seleccionado.

Sabemos que hay argumentación cuando un sujeto intenta persuadir a un destinatario acerca de un punto de vista determinado. Es frecuente que cuando conversamos con nuestros alumnos manifiesten no saber cómo funciona la argumentación, por lo tanto es importante resaltar la presencia de ciertos saberes que se ponen en juego en la conversación cotidiana. Por ejemplo: “Muchachos, argumentamos todos los días y en todo momento, desde que nos levantamos y le decimos a nuestra madre: no quiero llevar una chamarra porque después va a hacer calor y me va a estorbar”. De esta manera se toma contacto con lo más sencillo de la argumentación: las prácticas en la vida cotidiana, mediante la justificación de porqué hacemos lo que hacemos.

A partir de este punto inicial se plantea que argumentar es mucho más que justificarse, que implica: tomar una posición sobre un tema en particular y poder defenderla con argumentos sólidos, prever argumentos de los posibles adversarios para anticipar contraargumentos, citar palabras de otros para rebatirlas con el propósito de legitimar la posición asumida, tal es el caso de las citas de autoridad.

Es cierto que enseñar a los alumnos a argumentar es un ejercicio peligroso. Saber argumentar, comprender una argumentación es incontestablemente peligroso. Puesto que en el ámbito de la argumentación, al contrario de la explicación científica o de la exposición, no es el de lo cierto sino el de las creencias, de los valores y, por eso, nos implica no sólo intelectual sino psicológica y afectivamente.

En relación con la enseñanza de la argumentación en la Escuela Nacional Preparatoria, se apuntó que si hablar o escribir es usar la lengua de forma adecuada a la situación contextual, adquirir estas destrezas consistirá en aprender la diversidad de géneros discursivos con sus respectivas funciones y con las características lingüísticas correspondientes. Y, por tanto, que en la ENP habrá que enseñar a argumentar, a exponer ideas o información, a dialogar y a conversar, teniendo en cuenta las características propias de cada tipo de texto, exigidas por la situación y la intencionalidad.

Ahora bien, en cada texto existe una serie de expresiones lingüísticas que es necesario conocer antes de iniciar el estudio sobre los textos argumentativos. En el texto

argumentativo la intencionalidad del emisor no es otra que la de influir sobre el receptor o sobre el auditorio mediante la defensa de una determinada tesis, idea, punto de vista, etc.

En lo que respecta a la organización del texto hay que tener en consideración los siguientes aspectos gramaticales y pragmáticos: el léxico, los tiempos verbales, los deícticos, las marcas de modalización, el uso de los implícitos, la polifonía enunciativa, así como los conectores pragmáticos y los organizadores textuales.

Enseñar a los estudiantes los recursos lingüísticos para argumentar es también obligar al profesor a revisar, si es necesario, la organización de su clase, la relación maestro-alumnos. Es saber que los alumnos no pueden trabajar en clase el texto argumentativo de forma neutra, tranquila, puesto que los temas elegidos con vistas a un aprendizaje eficaz, deben suscitar reacciones opuestas, opiniones distintas que hay que defender, un debate suficientemente comprometedor.

Respecto a la realización de esta propuesta didáctica, es necesario dar a conocer algunas consideraciones finales. Según las valoraciones efectuadas por los propios alumnos, este proyecto les resultó altamente estimulante, siendo los trabajos en grupo y la realización del debate lo que resultó más motivador y gratificante. Los estudiantes reconocen haber aprendido a argumentar, a saber disponer adecuadamente los elementos que constituyen el texto argumentativo y a utilizar la modalidad más idónea para sus propósitos comunicativos.

Tanto en equipo como individual, los alumnos evidencian que para argumentar en forma oral o escrita no son suficientes las ideas propias, cargadas de subjetividad, sino que es necesario averiguar qué opinan los demás. Considerar otros puntos de vista es fundamental para redimensionar el propio.

Fue necesario entonces leer y releer los textos, reponer información suplementaria, confrontar interpretaciones, alentar a los estudiantes a establecer relaciones entre conocimientos previos y los previstos del texto, ayudarlos a detectar las huellas que el autor a dejado para orientar la interpretación del autor, reconocer las diferentes voces en el texto y sus posiciones respecto del tema sobre el que polemiza, formular preguntas y buscar las respuestas dentro y fuera del texto.

Luego de la lectura en clase y domiciliaria de todos los materiales, los alumnos espontáneamente comienzan a debatir sobre el tema seleccionado. Pasada la instancia de

los acaloramientos personales, se volvió a los textos para interrogarlos y analizar dónde se ponían de manifiesto las opiniones de los demás. En este punto fue necesario actuar como guía y no ejerciendo una actitud de control o de evaluación unilateral acerca de lo que decían los alumnos. En este caso los alumnos perciben, con la orientación del docente, que se utilizan ejemplificaciones, refutaciones, cita de la palabra de otros, etc.

Después de un extenso periodo de lectura y análisis de las fuentes consultadas se inició el proceso de producción de borradores individuales para dar la oportunidad a todos los estudiantes de formular argumentos y expresarse sobre el tema planteado. En los primeros borradores se percibió que los alumnos fueron capaces de incorporar en la organización de los textos ideas personales emanadas de las discusiones previas, de la lectura y el comentario grupal de los textos difíciles.

Al producir los primeros borradores se notaba una especial preocupación de los alumnos por incluir diferentes opiniones que habían leído en los materiales consultados. Para ello se remitieron a lo dicho en los diferentes artículos, porque reconocen el valor del texto publicado. Las dificultades más recurrentes están vinculadas con la transcripción literal de frases de los artículos leídos desconociendo el valor de la cita de autoridad como estrategia de argumentación. Es innegable la importancia de la incorporación de la palabra del otro ya que se trata de un saber del que no disponían previamente. Aquí se intervino para reconocer como válida la inclusión de otras voces pero señalando la necesidad de utilizar las marcas propias de la cita de autoridad.

Asimismo se detectaron diversas dificultades en los escritos de los alumnos: la imposibilidad de distanciarse de sus propias opiniones, evidenciado en el uso constante de la primera persona; los comentarios subjetivos y plagados del acaloramiento de debate oral.

En muchos casos los textos constituyen un “collage” que incluye fragmentos yuxtapuestos de los artículos leídos. Los signos de puntuación también se transforman en un punto importante a la hora de organizar el discurso escrito.

Mejorar estos escritos implicó recuperar los conocimientos que los alumnos necesitaban para llevar a cabo las revisiones y sucesivas reescrituras. Para ello se programaron clases de discusión sobre algunas estrategias argumentativas más ligadas a ejercicios que a discusiones centradas en las propias producciones de los alumnos. Estas clases mostraron un efecto parcial en la reformulación de sus escritos. Una de ellas --el de

conectores-- permitió una reflexión que se puso en evidencia en la mayor parte de las producciones de los alumnos como saberes de los que pudieron apropiarse en las sucesivas reescrituras.

Un gran número de alumnos admite que cuanto más tiempo se dedica a la planificación del texto y a su revisión mejor queda éste. En este sentido, también consideraron muy útiles las técnicas practicadas en clase, de preparación previa de las redacciones (torbellino de ideas, discusiones, esquemas, etc.) y la frecuente lectura de los textos y su valoración crítica. Por último, reconocieron haberse aproximado a la reflexión gramatical, con mayor interés y predisposición que en ocasiones anteriores (en secundaria).

Los contenidos más teóricos fueron perfectamente asumidos por la mayoría, sobre todo los relativos a la estructura y modalidades de la argumentación y al uso y funciones de los conectores, aunque quizás habría que insistir más en la distinción y relación entre coherencia semántica y cohesión textual.

Todo ello vendría a demostrar que, cuando se insiste en la planificación y revisión de los textos, cuando la reflexión teórica y el análisis se contextualizan en una propuesta didáctica que parte de los conocimientos previos de los alumnos y que resulta interactiva y motivadora, puede producirse una auténtica construcción del conocimiento.

Hay que recordar que no hay “recetas” a la hora de enseñar argumentación escrita. Se trata de diseñar situaciones didácticas que contemplen la producción para destinatarios reales, que se seleccionen temas polémicos, se consulten fuentes diversas, se formulen los argumentos posibles a favor y en contra, se jerarquicen las ideas, se textualicen, revisen y rescriban y que este proceso permita una vuelta sobre diversos textos argumentativos de circulación social para generar un conocimiento más profundo de la lengua al servicio de una producción cada vez más efectiva. En el marco de este proceso la previsión de la intervención docente es fundamental para cuestionar, informar, contraargumentar, sugerir la consulta de fuentes, explicar y garantizar una interacción productiva que enriquezca a todos. Efectivamente, la enseñanza de la argumentación escrita no es magia, es didáctica.

En resumen, escribir un texto impone una reflexión sobre el lenguaje, que es al mismo tiempo una reflexión sobre la relación entre el lenguaje, el pensamiento y el mundo. Ya que mediante textos realizamos cientos de acciones indispensables (afirmar, pedir, relatar, preguntar, prometer, etc.) y gracias a los textos, en particular los escritos, podemos

participar en las prácticas científicas y artísticas y en las discusiones sobre los fundamentos de nuestra vida.

Al escribir y reflexionar sobre el lenguaje se precisan ideas ya existentes, se enriquecen otras, se recuerdan conocimientos, se hacen asociaciones entre conocimientos, se generan nuevos pensamientos, y se reproduce el estímulo intelectual y emocional para la búsqueda de más conocimiento.

Se trata, en definitiva, de enseñar a argumentar desde las prácticas sociales de argumentación y desde allí interrogar a los procedimientos lingüísticos para producir textos cada vez más persuasivos. Creemos que saber identificar lo que otros quieren comunicarnos y tener claro el lugar de las ideas propias en el marco de las ideas de otros es indispensable en una sociedad que cada vez tiene más dificultades para encontrar a través del discurso una vía de entendimiento.

VI

Anexos

Anexo 1. Relación de conectores y organizadores textuales¹

Para iniciar

Ante todo...	En primer lugar...	Aquel día...
El propósito que nos mueve...	Para empezar diré...	Érase una vez...
Hay distintas opiniones...	El tema que voy a tratar...	En... vivían...
Hablaremos de...	Todo empezó cuando...	Había una vez...

Para añadir (marcar orden, insistir)

Primero, (-amente)	En primer lugar,	En segundo lugar,
Lo siguiente	Además,	Del mismo modo,
Y,	También,	Más aún,
De nuevo	Otra vez,	Y lo que es más,
Finalmente,	Al fin,	Por último
Al lado de,	A su vez	Igualmente...
En la misma línea...	De modo semejante...	De hecho
Lo mismo dicen...	Abundando en la opinión,	Justo a esto...
Como se ha señalado,	Repitiendo,	Una vez más,
En otras palabras,	Como se ha dicho arriba,	Insistiendo,
Por una parte... por otra		

Marcadores de tiempo

Ante,	Actualmente	Al principio,
Anteriormente,	Simultáneamente	Pronto,
Ahora,	Más tarde,	Entonces,
Después,	Mientras tanto,	Posteriormente,
Finalmente	Tiempo después,	En esa época
En poco tiempo	Pasado un tiempo...	En el pasado,
Hasta ahora,		

Marcadores de lugar

Aquí/allí,	Arriba/abajo	Detrás
Más allá	Más lejos	Enfrente
En otros lugares	En la cercanía	A la derecha
En la parte posterior,	Junto a	

¹ Adaptado de: Andrés M., *et.al.*, *La cohesión del discurso*, 1991.

Para ejemplificar (ejemplo)

Por ejemplo
Para ilustrar
En concreto

De hecho
Entre otros...

En efecto
En particular

Para comparar (comparación)

Así,
De forma semejante,
Así como... así...

Asimismo
De igual forma,

Igualmente
Del mismo modo

Contraste (para contraponer, matizar o argumentar en contra)

Pero,
Por contraste,
A pesar de eso,
Por el contrario,
En contra de lo anterior,
Hay que tener en cuenta...

Sin embargo,
En contraposición,
Aun así,
En oposición,
A pesar de lo dicho,

No obstante,
Más bien,
Por otra parte,
Al mismo tiempo
Aun con todo

Concesión (para admitir algo)

Sin duda,
Naturalmente,
Admito que,
Aunque esto puede ser...

Seguramente,
Por supuesto que,
Reconozco que,

Con seguridad,
Cierto que
Admitiendo...

Resultado (deducción, consecuencia)

Entonces,
Por lo tanto,
Por consiguiente,
Por ello es claro que

Así
Consecuentemente,
De aquí que,
Por todo lo dicho

Así que
Como resultado,
En consecuencia,

Conclusión

Finalmente,
Por tanto,
Para resumir,
Brevemente
Para terminar...
En resumen...
Como conclusión...

Entonces,
Por consiguiente
En síntesis
Para acabar,
Todo acabó...
En pocas palabras:
Esto nos viene a decir que...

Así
En conclusión
Para concluir
Abreviando,
Al final
Sería conveniente

Anexo 2. Relación de conectores lógicos-pragmáticos, no exclusivos de los textos argumentativos, con sus correspondientes funciones o valores textuales.

Conectores y organizadores textuales

Adición, continuación, enunciación	además, también, así también, incluso, aun, es más, más allá de, y (no) otra cosa, y no sólo, y ni siquiera, encima, entonces, con todo, pues bien, asimismo, igualmente, con respecto a, respecto de, referente a, conforme a, acerca de, en cuanto a, a propósito de, en lo que respecta a, en lo tocante a, en primer lugar, en segundo lugar, hay que añadir que, para acabar, por último, finalmente, por una lado, por otro, primero, segundo, tercero, de entrada, para empezar, en general, que si tal, que si cual, que si esto, que si lo otro, que si lo de más allá...
Advertencia	¡cuidado!, ¡ojo!, ¡eh!, mira, oye...
Afirmación, aprobación, asentimiento	sí, claro, exacto, evidente, de acuerdo, sin duda, correcto, seguro, vale, por supuesto, en efecto, bien, bueno, ...
Aproximación	aproximadamente, viene a ser, algo así, unos ..., alrededor de ...
Cantidad, ponderación, intensificación	más, menos, poco, mucho, demasiado, excesivamente, en demasía, tres cuartas partes, casi todo, aún...más, tanto...que, es más, más aún, máxime...
Causa/consecuencia	entonces, luego, así pues, por (lo) tanto, por consiguiente, en consecuencia, por ello (eso), porque, puesto que, ya que, por el hecho de que, de ahí que...
Certeza, constatación	en efecto, en vista de (que), es evidente, es indudable que, es incuestionable que, en realidad, de hecho, está claro que, como es ya sabido, ya se sabe ...
Comparación	como (si), tan (to)... como, del mismo modo que, es lo mismo que, es semejante a, se asemeja a, es lo mismo que, es equiparable, hace pensar en, es (nº) veces mayor que..., sería como si...
Concesión, pretexto	aunque, es cierto que, pero, por (adj.) que sea, aun, a pesar de todo, pese a, con todo y con eso, eso sí, so pretexto de ...
Condición	si, supongamos que, si a eso vamos, si en vez de, en ese caso, con tal de que, en el caso de que, a menos que, siempre que, a no ser que...
Distribución	por cada (nº) ... otros...
Disyunción	o (no)..., o, bien (sea)... bien, ya ...
Duda probabilidad	quizás, es posible, por lo que parece, puede ser que, se podría pensar que...

Ejemplificación	por ejemplo, verbigracia, pongamos caso, para muestra, un (buen) ejemplo es, veámoslo...
Excepción, salvedad, reserva	al menos, a menos que, excepto (que), salvo (que), excepción hecha de, hecha la salvedad de, a no ser (que), si no...
Explicación, aclaración, reformulación	es decir, o sea, quiero decir, dicho (de otra manera / en otros términos / en otras palabras), lo que significa, léase, o lo que es lo mismo, lo que equivale a decir, viene a llamarse, mejor dicho, o si se quiere, quiere decir, para que se entienda bien (mejor), lo que ocurre es que, que es, esto se explica por...
Finalidad	para, para que, en pro de, con el fin de ...
Fuente, autoridad, origen	según, a partir de, como dice...
Indicador de argumento	porque, puesto que, no obstante, con todo, sin embargo, de hecho, en efecto, es cierto que, y la prueba es que, y eso es porque, luego...
Introducción de macroargumento	ahora me explico, el razonamiento es éste, ahora se demuestra por qué...
Introducción de premisas	si... (entonces), dado que..., considerando, teniendo en cuenta, ante...
Llamada de atención (conversacionales)	eh, oiga, mira, mire, ea, venga, vamos...
Mantenimiento de atención interlocutiva	¿no?, ¿verdad?, ¿(no) sabes?, ¿ves?, ¿oyes?, ¿comprendes?
Marcador de conclusión	en consecuencia, por consiguiente, por (lo) tanto, por eso (esto / por lo cual), pues bien, si (entonces), de ahí que, así que, así pues, se sigue que, por lo cual puede sostenerse que...
Modo	según, a modo de, de este (ese) modo, así, de manera que, de modo, sin darnos cuenta de que...
Oposición/contraste (contra-argumentativos)	pero, en cambio, sin embargo, no obstante, mientras tanto, ahora bien, contrariamente, en contra de, contra lo que pueda parecer, por el contrario, de todos modos, con todo, (ni) aun así...
Precaución	por si acaso, no sea caso que, no sea que, no vaya a ser que...
Restricción	si acaso, en (todo) caso, excepto, en cierta medida, al menos, hasta cierto punto, salvo que, pero...
Resumir	en resumen, en resumidas cuentas, en pocas palabras, para abreviar...

Anexo 3. Guía de preescritura: proceso estructurado de trabajo

1. Búsqueda memorística individual.

2. Búsqueda memorística en grupo: comparte con tus compañeros los temas que hayas encontrado. Anota nuevos temas escuchando las ideas de los demás.

3. Escoge el tema que tratarás. Escribe qué postura te gustaría mantener respecto a ese tema.

4. Lluvia de ideas sobre argumentos y contraargumentos.

- Enumera tus principales argumentos y los aspectos que se te ocurran para defenderlos.
- Enumera posibles contraargumentos y sus puntos de apoyo.

5. Analiza a tu audiencia, es decir, a los lectores de tu texto:

- ¿Qué tipo de intereses compartes con ellos?
- ¿Qué tipo de argumentos prefieren: hechos, estadísticas, ejemplos, opiniones de expertos?

6. Consulta con tu grupo de observación:

- ¿Quedan suficientemente claros el tema y mi postura?
- ¿Qué opinan de mis argumentos?, ¿y de mi defensa de los argumentos? ¿Qué otros posibles argumentos se les ocurren?
- ¿Qué otros contraargumentos me sugieren?
- ¿Cómo puedo rebatir los contraargumentos?

7. Reflexiona, sobre las críticas que has recibido y escribe algunas aportaciones.

8. Estructura el material:

- ¿Cómo puedo despertar el interés por mi tema? ¿Con una historia? ¿Con estadísticas? ¿Con un ejemplo? ¿Planteando una pregunta provocativa?
- Si tengo más de un argumento para defender mi tesis o mi punto de vista, ¿debo empezar por el más fuerte o por el menos importante.
- ¿Debo presentar primero los argumentos y después los contraargumentos o viceversa, o debería saltar de unos a otros?

9. Escribe un primer borrador.

Anexo 4. **Guía de observaciones**

Contenido y aspectos estructurales

Empieza haciendo un comentario positivo e intenta formular las críticas negativas como preguntas en lugar de afirmaciones.

1. ¿Qué es lo más positivo que has encontrado en el texto? ¿Cuál es el argumento, el ejemplo o la frase más persuasiva? ¿Cuál es el contraargumento más importante.
2. ¿Se presenta claramente la tesis o la postura?
3. ¿En qué momento se necesitan más ejemplos o argumentos más sólidos?
4. ¿En qué parte se podría suprimir algo?
5. ¿Dónde muestra el autor (tu compañero) que conoce posibles contraargumentos? ¿Se te ocurren otros?
6. ¿Cuál es la idea principal de cada párrafo?
7. Otras cuestiones, comentarios o sugerencias que se te ocurran.

Lenguaje y estilo

1. ¿Qué palabras, expresiones, imágenes u otros detalles crees que son acertados y resultan eficaces?
2. ¿Qué frases y expresiones parecen innecesarias, vagas, repetitivas o están mal formuladas?
3. ¿Qué frases son demasiado largas o cortas y cuáles resultan difíciles de seguir?
4. ¿Son buenos los vínculos o las transiciones entre párrafos?
5. ¿Qué errores de mecanografía o de ortografía has detectado?

Anexo 5. Guía de revisión

Revisión para reforzar la argumentación

1. ¿En qué lugares del texto has tenido en cuenta las críticas de tus compañeros de grupo?
2. ¿En qué parte del texto queda bien definido el tema? Subráyalo.
3. ¿En cuál párrafo aparece tu tesis o tu postura de forma clara y explícita?
4. ¿Dónde se presentan tus argumentos principales?
5. ¿Qué contraargumentos presentas? ¿Cómo los has abordado: mencionándolos, integrándolos o rebatiéndolos?
6. ¿En qué puntos has tenido en cuenta los intereses especiales, los gustos o los prejuicios de tus lectores?

Revisión para conseguir mayor claridad y legibilidad.

1. ¿Cuál es la frase en la que aparece el tema de cada párrafo? Subráyala.
2. ¿Qué transiciones hay entre los párrafos?
3. ¿Es necesario que repitas la tesis o tu punto de vista en la conclusión?

Anexo 6. Características principales de los textos argumentativos

1. Una introducción que despierte el interés sobre el tema, asunto o cuestión.
2. Un tema o asunto bien definido sobre el que se pueda argumentar a favor o en contra:
 - Información suficiente para que el lector comprenda sobre qué quieres expresar tu opinión.
 - Una idea clara sobre cuál es el aspecto o cuáles son los aspectos clave del tema.
3. Una posición o tesis bien definida.
4. Argumentos para tu tesis.
 - Con puntos de apoyo (ejemplos, estadísticas, explicaciones) para tus argumentos.
5. Contraargumentos reconocidos claramente.
6. Argumentos en contra de los contraargumentos:
 - Con puntos de apoyo para los argumentos en contra de los contraargumentos.
7. Una estructura general clara. Existen tres estructuras básicas:
 - Primero los contraargumentos, seguidos de los argumentos a favor de la tesis.
 - Primero los argumentos a favor de la tesis, seguidos de los contraargumentos.
 - Mezcla de argumentos a favor y en contra.
8. Un tono razonable que no irrite al lector de forma innecesaria.

Anexo 7. Cuadro general

Contenidos de enseñanza	Objetivos de aprendizaje
1. Reconocer un texto argumentativo o de opinión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir un texto argumentativo entre textos de otros tipos. 2. Oponer un texto informativo a un texto argumentativo. 3. Identificar la posición del autor en un texto argumentativo. 4. Tomar conciencia de ciertas características léxicas y sintácticas del texto argumentativo.
2. Las situaciones de argumentación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer, observar, analizar en textos orales o escritos ciertas características de la situación de argumentación y poder describirlas (la controversia o el desacuerdo en la base de la argumentación, el argumentador y el destinatario, la finalidad y el lugar de aparición). 2. Observar, analizar en el juego de roles, en textos o en dibujos humorísticos diferentes estrategias argumentativas y su eficacia (razonamiento encadenado, juego de emociones, argumentación indirecta, importancia del lenguaje del cuerpo). 3. En la producción oral o escrita: (re)construir una situación de argumentación (con la ayuda de los conocimientos culturales, de indicios lingüísticos o no lingüísticos). 4. Observar, comparar, analizar y describir situaciones de argumentación diferentes que varíen en función del enunciador, del destinatario, del objeto de debate, del lugar social de los interlocutores, de la finalidad.
3. La organización del texto argumentativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar conciencia de la organización de un texto argumentativo simple oral o escrito: problema en relación con un tema de controversia (implícito o explícito), justificación, conclusión. 2. Darse cuenta de la posibilidad de “planes” argumentativos diferentes. 3. Señalar las diferentes partes de un texto argumentativo. 4. Los organizadores: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Comprender el papel de los organizadores en la organización del texto argumentativo. 4.2. En un texto, reemplazar unos organizadores por otros equivalentes (no siempre es posible). 4.3. Utilizar organizadores en un texto.
4. La introducción (El problema). La conclusión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir en el texto el problema planteado (implícito o explícito). 2. Saber “introducir” un texto argumentativo planteando el problema, diciendo de qué se va a hablar a continuación en el texto. <ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir la conclusión de un texto argumentativo o de un enunciado (y observar el lugar que ocupa en el texto: al principio, al final...). Localizar las marcas de conclusión, si las hay. 2. Elegir, entre varias conclusiones dadas, la adecuada a un texto argumentativo incompleto. 3. Formular una conclusión de acuerdo con las razones evocadas. 4. Saber utilizar una marca de conclusión.
5. Los argumentos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender las nociones de “ventajas, inconvenientes, justificación”. 2. Distinguir las “razones” (argumentos) y la conclusión en un texto o un enunciado. 3. Reconocer, escoger y clasificar argumentos “a favor” y argumentos “en contra” y distinguirlos de los no-argumentos, en una serie de proposiciones o en un texto (en relación con una conclusión y un destinatario dados). 4. Elaborar argumentos “a favor” y “en contra” (en relación con una conclusión y un destinatario dados). 5. Encontrar el punto de vista y el autor en una lista de argumentos.

	<p>6. Reconocer diferentes tipos de argumentos (los que juegan con la razón, con las emociones, etc.)</p> <p>7. Practicar ciertas estrategias argumentativas oralmente y por escrito elaborando diferentes tipos de argumentos.</p> <p>8. Observar y analizar ciertas características de la argumentación como son la elección de los argumentos en función de la representación que se tiene del destinatario.</p> <p>9. Desarrollar los argumentos.</p> <p>9.1. Elaborar los argumentos para defender una opinión.</p> <p>9.2. Desarrollar un argumento por medio de un testimonio personal o de un ejemplo.</p> <p>9.3. Explicitar la articulación entre razones y conclusiones con la ayuda de organizadores textuales (<i>puesto que, porque, pues, dado que, etc.</i>).</p> <p>9.3a. En los textos, reconocer las “razones” (causa) que llevan a un “resultado” (consecuencia). Descubrir la marca lingüística que indica la causa.</p> <p>9.3b. En los textos reconocer “los resultados” (consecuencia) producidos por las causas. Descubrir las marcas lingüísticas que indican este resultado (<i>por lo cual...</i>)</p> <p>9.3c. Producir enunciados o textos articulando una conclusión dada y utilizando organizadores textuales.</p> <p>10. Organizar la progresión de los argumentos orientados a una conclusión dada.</p> <p>10.1. Plantearse la noción de argumento fuerte o débil.</p> <p>10.2. Saber encadenar diversos argumentos en función de una conclusión dada utilizando organizadores textuales.</p>
6. Los contraargumentos.	<p>1. Aprender a tener en cuenta el destinatario (indispensable para la contraargumentación por medio del juego de roles.</p> <p>2. Identificar la opinión de “otro” (o de “otros”) en textos orales o escritos.</p> <p>3. Adoptar una opinión contraria.</p> <p>4. Encontrar en los textos argumentos para poder refutar argumentos dados.</p> <p>5. Buscar contraargumentos para refutar argumentos dados.</p> <p>6. Identificar, observar y producir expresiones utilizadas para refutar.</p> <p>7. Utilizar en la producción de textos o de enunciados expresiones o organizadores de refutación.</p>
7. Dar la opinión y defenderla.	<p>1. Identificar en un texto las expresiones utilizadas para expresar la opinión del autor o de otro “enunciador”.</p> <p>2. Adoptar un punto de vista, dar una opinión personal con la ayuda de expresiones y de verbos declarativos.</p> <p>3. Observar y distinguir en un texto las modalizaciones de certeza y las de probabilidad.</p> <p>4. Completar enunciados indicando por medio de las expresiones adecuadas que se está más o menos seguro del propio juicio o punto de vista.</p> <p>5. Utilizar modalizadores de certeza o de probabilidad.</p>
8. Formular objeciones. Poner en duda opiniones.	<p>1. Formular objeciones.</p> <p>2. Observar e identificar en textos expresiones que expresan la duda sobre una opinión y reutilizarlas.</p> <p>3. Poner en duda afirmaciones, testimonio dudosos con la ayuda de expresiones que expresen duda.</p>
9. Negociar	<p>1. Tener en cuenta diversos puntos de vista para tomar una postura de compromiso.</p> <p>2. Utilizar fórmulas de cortesía.</p> <p>3. Hacer concesiones.</p> <p>3.1. Identificar expresiones utilizadas para indicar acuerdo o desacuerdo con lo que dice el otro.</p> <p>3.2. Identificar en enunciados si el autor indica su acuerdo o desacuerdo, de forma más o menos explícita, y qué medios lingüísticos utiliza para indicar el grado de implicación en el punto de vista adoptado.</p> <p>3.3. Utilizar fórmulas de concesión.</p>

10. Reformular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la posible función argumentativa de la reformulación en un texto argumentativo. 2. Utilizar reformulaciones para explicar u orientar la comprensión de ciertos términos para el destinatario.
11. La cohesión del texto: las referencias anafóricas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar y analizar las referencias anafóricas en textos para tomar conciencia de su importancia para la cohesión textual. 2. Observar los recursos lingüísticos en las substitutiones: pronombres, GN con la misma palabra precedida de distintos determinantes, etc. 3. Observar y comparar las substitutiones léxicas en textos cuyos enunciados informativos o argumentativos sobre el mismo tema tienen orientaciones distintas: positiva o negativa. 4. En dos textos diferentes, buscar las substitutiones léxicas de una palabra que le dan una orientación argumentativa positiva o negativa. 5. Dar coherencia a un texto utilizando organizadores textuales y substitutiones anafóricas y léxicas.
12. Comprender un texto argumentativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Captar las opiniones expresadas por el argumentador, los razonamientos subyacentes, las ironías, los implícitos, los contraargumentos, las concesiones, el encadenamiento de los argumentos del texto ...

Anexo 8. Tercer borrador del texto del alumno Herrera Peña Omar

<i>Prendas de vestir para gente ignorante</i>	Análisis de la estructura argumentativa
<p>1. Durante el periodo más frío del año solemos vestirnos con ropa de abrigo y, hoy en día, contamos con numerosas alternativas entre las que escoger. Algunas personas, que suelen tener la cartera bastante llena, compran abrigos de pieles. Si está pensando en comprarse un abrigo de pieles, párese un momento a reflexionar. ¿Sabe qué es lo que hay detrás de un abrigo de pieles?</p>	<p>Título: la tesis no se reflejo claramente; quedará explícita más adelante.</p> <p>Párrafo 1. Introducción que (a) presenta el tema: el uso de abrigos de pieles y (b) la postura en contra de los abrigos de pieles: “párese un momento a reflexionar”.</p>
<p>2. Los animales cuyas pieles servirán para elaborar abrigos se crían en granjas en las que viven de forma miserable, hacinados en jaulas con suelos de malla en los que se hace difícil andar y que provocan heridas en las patas de los animales. El poco espacio y la falta de actividad natural con frecuencia les lleva a tener un comportamiento estereotipado y a caer en el canibalismo. Del mismo modo, el entorno poco natural hace que proliferen determinadas enfermedades mortales.</p>	<p>Párrafo 2. Primer argumento: el sufrimiento de los animales. Puntos de apoyo para los argumentos: jaulas pequeñas, heridas.</p> <p>Puntos de apoyo para los argumentos: la falta de espacio y de actividad conduce a un comportamiento estereotipado, al canibalismo y a enfermedades mortales.</p>
<p>3. Según las leyes de protección de animales, los animales cuyas pieles se destinan a la fabricación de abrigos deben criarse en un ambiente correcto, que garantice una buena salud y un comportamiento natural. ¿Eso significa que el 100% de nuestras granjas son ilegales? ¡Pues sí! ¿Qué zorro puede excavar una madriguera en un suelo de malla? ¿Cómo puede capturar peces un visón?</p>	<p>Párrafo 3. Segundo argumento: las granjas de animales cuya piel se destina a abrigos de pieles son ilegales.</p> <p>Puntos de apoyo para los argumentos: los animales no pueden comportarse de forma natural: los zorros no pueden excavar madrigueras y los visones no pueden capturar peces.</p>
<p>4. Argumentos estúpidos como “dos animales nacieron en cautividad y no conocen otro tipo de vida” sólo demuestran la necesidad de los representantes del comercio de pieles. La necesidad innata de libertad de movimientos y de llevar a cabo actividades naturales no puede reprimirse ni eliminarse.</p>	<p>Párrafo 4. Primer contraargumento: “dos animales nacieron en cautividad y no conocen otro tipo de vida”.</p> <p>Argumento en contra del contraargumento: las necesidades innatas no se pueden modificar encerrando a los animales o mediante métodos de cría.</p>
<p>5. ¿Pero la calidad de la piel no indica que, a pesar de todo, los animales son felices? ¡No! Una piel brillante y fuerte sólo es el resultado de una alimentación nutritiva y rica en proteínas, precisamente en un momento en que una gran parte de la población de la Tierra muere de hambre. ¡Reconozcan que es una locura! Además, durante muchos años se ha llevado a cabo una eliminación sistemática de ejemplares con piel poco vistosa y se sacrifica a los animales cuando el pelaje está en su mejor momento.</p>	<p>Párrafo 5. Segundo contraargumento: la buena calidad de las pieles muestra que los animales son felices.</p> <p>Primer argumento en contra del contraargumento: la calidad de las pieles no se debe a la felicidad de los animales sino a que reciben una alimentación especial.</p> <p>Punto de apoyo al argumento para rebatir el contraargumento: dicha alimentación especial resulta inmoral en un mundo en el que muchas personas mueren de hambre.</p> <p>Segundo argumento en contra del contraargumento: la eliminación de los ejemplares cuya piel es de poca calidad y el sacrificio de animales cuando el pelaje se encuentra en las mejores condiciones.</p>

<p>6. Su muerte es tan cruel como su vida. Los visones mueren gaseados y los zorros electrocutados. Se trata de una muerte sin sentido para acabar con una vida sin sentido, destinada a fabricar una prenda de vestir innecesaria.</p>	<p>Párrafo 6. Tercer argumento: los métodos de sacrificio son crueles. Cuarto argumento (parcialmente implícito): el sufrimiento de los animales relacionado con una prenda de vestir innecesaria.</p>
<p>7. ¿Sabe que existen cincuenta millones de animales destinados a la producción de pieles en el mundo, la mitad de los cuales se encuentran en Escandinavia? Esa cifra no debe sorprendernos, teniendo en cuenta que para fabricar un abrigo de pieles se necesitan entre 50 y 70 visones, 70 zorros o 400 ardillas.</p>	<p>Párrafo 7. Quinto argumento: el gran número de animales necesarios para elaborar cada abrigo de pieles.</p>
<p>8. Antiguamente el ser humano necesitaba abrigos de pieles para mantener el calor y poder sobrevivir. Pero este razonamiento ya no es válido porque existen otros materiales, entre los que se encuentran los que descubrieron los exploradores polares hace mucho tiempo. Hoy en día un abrigo de pieles sólo sirve para mostrar un determinado estatus social y su producción es rentable de acuerdo con los principios capitalistas. A los animales ya no se les considera como tales sino como materias primas.</p>	<p>Párrafo 8. Sexto argumento: actualmente no existe ninguna razón práctica que justifique la existencia de abrigos de pieles. Puntos de apoyo para los argumentos: los abrigos de pieles son simples símbolos para mostrar un estatus social. Séptimo argumento: punto de vista capitalista e inhumano que considera a los animales como simples materias primas y no como seres vivos.</p>
<p>9. Cuando los argumentos para defender el uso y la producción de abrigos de pieles se agotan, a los amantes de los animales se nos echa en cara que a veces llevamos ropa hecha con cuero y que, por lo tanto, tenemos una doble moral. Pero los abrigos de pieles proceden de animales criados sólo por su pelaje, mientras que el cuero es un producto derivado de la industria cárnica. No existe ninguna razón para no utilizar productos de cuero con el objetivo de mejorar la situación de los animales destinados a la industria cárnica, ya que la gente sigue comiendo carne como antes.</p>	<p>Párrafo 9. Tercer contraargumento: quienes critican los abrigos de pieles tienen una doble moral porque llevan artículos de cuero. Argumenta en contra del contraargumento: los artículos de cuero son productos derivados de la industria cárnica. Punto de apoyo al argumento para rebatir el contraargumento: la gente sigue comiendo carne.</p>
<p>10. Demuestra que tú también quieres convivir con los animales y la naturaleza. Haz boicot a los abrigos de pieles, la ropa de la gente ignorante.</p>	<p>Párrafo 10. Conclusión de acuerdo con la tesis: “¡Haz boicot a los abrigos de pieles!”.</p>

Anexo 9. Ejemplo de observación y revisión

Jazmín, una estudiante de ENP, muestra en el siguiente texto su punto de vista a favor de los servicios sociales como castigo para delincuentes juveniles. Diana y Alfredo son dos integrantes de su equipo de observaciones.

Primer borrador. “Los servicios sociales son el mejor castigo para los delincuentes juveniles”	Observaciones
<p>1. Algunos jóvenes caen en la delincuencia cuando todavía son adolescentes, con frecuencia debido a las malas compañías o a un entorno social difícil. Muchos de esos jóvenes pertenecen a bandas que se dedican a robar y a cometer actos vandálicos. Otros han vivido una situación familiar terrible, marcada por el alcohol y las drogas. En el caso de aquellos delincuentes que ya han cumplido los 17 ó 18 años, la cárcel sólo sirve para marcarlos de por vida y para que la delincuencia vaya en aumento.</p>	<p>Diana: La primera frase es buena: va directa al tema.</p> <p>Alfredo: A mí también me gusta. Sin embargo, ¿qué tiene que ver la situación familiar con los servicios sociales? ¿Por qué no muestras aquí tu postura?</p> <p>Diana: ¿Qué actos delictivos deberían castigarse con servicios sociales y cuáles con la cárcel?</p>
<p>2. En mi opinión, estas personas tienen derecho a una segunda oportunidad para reinserirse en la sociedad y abandonar el camino de la delincuencia. Creo que la mejor forma de ayudar a los jóvenes de entre 17 y 25 años a conseguirlo son los servicios sociales. Estas actividades les permitirían dedicar su tiempo a trabajos no remunerados durante un determinado período y, a la vez, buscar un trabajo real y encargarse de su vida personal.</p>	<p>Diana: “Una segunda oportunidad” está bien.</p> <p>Alfredo: ¿Pero no abandonarán mejor “el camino de la delincuencia” en la cárcel, donde no tendrán ninguna oportunidad para delinquir?</p> <p>Diana: ¿En qué tipo de servicios estás pensando? ¿Resulta seguro que no estén en la cárcel?</p>
<p>3. Existen varias razones para preferir los servicios sociales a la cárcel. En la cárcel entras en contacto con los delincuentes todavía más peligrosos y, de hecho, la vida en la cárcel es bastante buena. Pero la cárcel te marca de por vida.</p>	<p>Alfredo: ¿Cuáles son las “razones”? ¿La posibilidad de mejorar su confianza en ellos mismos es una razón? ¿Por qué repites “te marca de por vida” si ya ha aparecido en el primer párrafo.</p>
<p>4. Los servicios sociales no son una buena opción para ir de vacaciones, sino un trabajo duro y no remunerado. Una persona joven que lleve a cabo servicios sociales lo tendrá más fácil para reinserirse en la sociedad y, por ello, estoy convencida de que la cárcel no es buena para los jóvenes y que los servicios sociales son mejores. Este método se ha probado en otros países.</p>	<p>Diana: No encuentro la lógica entre la primera y la segunda frase.</p> <p>Alfredo: ¿No repites lo que yo he dicho? ¿Puedes presentar tus argumentos o favor y en contra de una forma más clara y añadir algunos puntos de apoyo o tus argumentos?</p>

Como se puede observar, a partir de los comentarios, Diana y Alfredo consideran que Jazmín debería:

- Desarrollar y concretar algunas ideas.
- Añadir puntos de apoyo a sus argumentos.
- Mejorar la estructura.
- Eliminar repeticiones.

Segundo borrador con comentarios sobre los cambios introducidos

En este borrador se puede apreciar cómo utilizó Jazmín las observaciones y qué ideas se le ocurrieron durante la revisión. Ahora que el texto es menos repetitivo, presenta una estructura más estricta y se centra de forma más clara en la tesis, los argumentos y las premisas que apoyan los argumentos.

Segundo borrador: "Los Servicios sociales son el mejor castigo para los delincuentes juveniles"	Comentarios sobre los cambios introducidos
<p>1. Algunos jóvenes empiezan a ir por el mal camino cuando todavía son adolescentes. Cometen pequeños actos delictivos y son detenidos y condenados a ir a la cárcel, lo que puede marcarles de por vida y generar un incremento de la delincuencia. Por esta razón, considero que los servicios sociales son el mejor castigo para los delincuentes juveniles.</p>	<p>Párrafo 1. Jazmín ha limitado las especulaciones sobre el entorno de los delincuentes juveniles. Ahora llega de forma mucho más rápida a su tesis: "considero que los servicios sociales son el mejor castigo para los jóvenes delincuentes".</p>
<p>2. Mediante los servicios sociales, los jóvenes que han delinquido disponen de una segunda oportunidad para reinserirse en la sociedad, ya que deben asumir algunas responsabilidades: cuidar de personas discapacitadas o de ancianos, o trabajar para organizaciones no gubernamentales o religiosas. Con frecuencia este tipo de trabajos se llevan a cabo durante horas poco favorables y, por lo tanto, si no fuera de este modo no se realizarían. Existe una gran demanda para este tipo de servicios, pero la sociedad no puede absorberla debido a los bajos salarios que proporcionan. Además, los servicios sociales no son un pasatiempo propio de las vacaciones, sino que resultan trabajos muy duros.</p>	<p>Párrafo 2. Muchos cambios. Ahora aparece en primer lugar el argumento a favor de su tesis: los servicios sociales ofrecen una oportunidad para la reinserción social. A continuación presenta tres tipos de elementos de apoyo para su argumento: (1) responsabilidades; (2) necesidades sociales; (3) razones económicas.</p> <p>¿Qué función consideras que debe tener la frase final? ¿Debe servir de punto de apoyo para el argumento, o es un argumento en contra de un contraargumento que no está explícito?</p>
<p>3. Por todo ello, los servicios sociales pueden hacer que los jóvenes adquieran confianza y respeto en sí mismos. Se ven obligados a asumir responsabilidades y sienten que alguien confía en ellos, un sentimiento que la mayoría nunca habrá experimentado. Su autoestima también aumenta al entrar en contacto con los modelos a imitar que pueden encontrarse dentro del sistema de servicios sociales.</p>	<p>Párrafo 3. Nuevo. Introduce un segundo argumento (que Roberto sugirió anteriormente): los servicios sociales pueden incrementar la autoestima. Dos tipos de puntos de apoyo: (1) los servicios sociales conllevan la asunción de responsabilidades; (2) modelos a imitar dentro del sistema de servicios sociales.</p>
<p>4. ¿Pero no se corre el riesgo de que los delincuentes vuelvan a delinquir si no se les encierra en la cárcel? Es cierto que se corre un pequeño riesgo. Sin embargo, no estoy sugiriendo que se deje en libertad a quienes hayan cometido actos delictivos graves. Por ejemplo, los culpables de asesinato deben, obviamente, ir a la cárcel.</p>	<p>Párrafo 4. Primer contraargumento (sugerido antes por Diana). Está parcialmente integrado, es decir, Jazmín admite que se puede correr un riesgo. Su argumento en contra del contraargumento es que sólo se debe aplicar este sistema a quienes hayan cometido delitos leves.</p>
<p>5. Los periódicos nos muestran experiencias de sistemas de servicios sociales desarrollados en otros países que han dado resultados positivos. Dinamarca ha conseguido unos resultados excelentes, a juzgar por las estadísticas de reincidencia. Según estudios recientes, el 80% de los delincuentes juveniles llevaron a cabo servicios sociales y sólo el 5% mostró una actitud reincidente.</p>	<p>Párrafo 5. Jazmín responde a la petición que Alfredo planteó en la última frase del primer borrador y habla de las investigaciones internacionales.</p>

Comentarios del profesor

Ahora veremos los comentarios al segundo borrador que presentó su profesor y para qué sirvieron.

Segundo borrador: "Los Servicios sociales son el mejor castigo para los delincuentes juveniles"	Comentarios del profesor
<p>1. Algunos jóvenes empiezan a ir por el mal camino cuando todavía son adolescentes. Cometen pequeños actos delictivos y son detenidos y condenados a ir a la cárcel, lo que puede marcarles de por vida y generar un incremento de la delincuencia. Por esta razón, considero que los servicios sociales son el mejor castigo para los delincuentes juveniles.</p>	<p>Buen título, muy informativo. Buena introducción Jazmín. Presentas tu punto de vista de forma rápida y clara. Me gusta tu primer argumento. Aquí tienes unas cuantas preguntas y sugerencias: ¿puedes concretar más qué son los servicios sociales? Escoge un aspecto de tus puntos de apoyo y desarróllalo en un párrafo aparte.</p>
<p>2. Mediante los servicios sociales, los jóvenes que han delinuido disponen de una segunda oportunidad para reinserirse en la sociedad, ya que deben asumir algunas responsabilidades: cuidar de personas discapacitadas o de ancianos, o trabajar para organizaciones no gubernamentales o religiosas. Con frecuencia este tipo de trabajos se llevan a cabo durante horas poco favorables y, por lo tanto, si no fuera de este modo no se realizarían. Existe una gran demanda para este tipo de servicios, pero la sociedad no puede absorberla debido a los bajos salarios que proporcionan. Además, los servicios sociales no son un pasatiempo propio de las vacaciones, sino que resultan trabajos muy duros.</p>	<p>¿Qué objetivo tiene la frase final? ¿Quizá quieras presentar un contraargumento implícito? ¿Podrían quitar los jóvenes puestos de trabajo a los desempleados?</p>
<p>3. Por todo ello, los servicios sociales pueden hacer que los jóvenes adquieran confianza y respeto en sí mismos. Se ven obligados a asumir responsabilidades y sienten que alguien confía en ellos, un sentimiento que la mayoría nunca habrá experimentado. Su autoestima también aumenta al entrar en contacto con los modelos a imitar que pueden encontrarse dentro del sistema de servicios sociales.</p>	<p>Estoy seguro de que la autoestima es muy importante. ¿La consideras un argumento aparte o un punto de apoyo a tu argumento para la reinserción social que aparece al principio del párrafo anterior? ¿Cómo influyen los modelos a imitar en la autoestima de los jóvenes delincuentes?</p>
<p>4. ¿Pero no se corre el riesgo de que los delincuentes vuelvan a delinquir si no se les encierra en la cárcel? Es cierto que se corre un pequeño riesgo. Sin embargo, no estoy sugiriendo que se deje en libertad a quienes hayan cometido actos delictivos graves. Por ejemplo, los culpables de asesinato deben, obviamente, ir a la cárcel.</p>	<p>¡Buena argumentación en el cuarto párrafo! Un argumento y un punto de apoyo convincente en el último párrafo, pero quizá podrías vincularlo más con el argumento principal.</p>
<p>5. Los periódicos nos muestran experiencias de sistemas de servicios sociales desarrollados en otros países que han dado resultados positivos. Dinamarca ha conseguido unos resultados excelentes, a juzgar por las estadísticas de reincidencia. Según estudios recientes, el 80% de los delincuentes juveniles llevaron a cabo servicios sociales y sólo el 5% mostró una actitud reincidente.</p>	<p>Comentario general: abor das un aspecto importante; tu posición queda clara y los argumentos están bien elaborados, excepto quizá al final del tercer párrafo. ¿Por qué no desarrollas el contraargumento sobre el hecho de que las condenas de cárcel quizá sean más eficaces? Tengo un par de artículos de periódico que podría prestarte para que encuentres más argumentos, información y estadísticas.</p>

Tercer borrador con comentarios sobre los cambios introducidos

A continuación encontrarás el tercer borrador del texto de Jazmín. Hay que observar no sólo cómo ha mejorado la argumentación en general y la estructura, sino también cómo ha desarrollado y concretado cada uno de los párrafos.

Tercer borrador: "Los Servicios sociales son el mejor castigo para los delincuentes juveniles"	Comentarios sobre los cambios introducidos
1. Algunos jóvenes empiezan a ir por el mal camino cuando todavía son adolescentes. Cometen pequeños actos delictivos y son detenidos y condenados a ir a la cárcel, lo que puede marcarles de por vida y conduce a un incremento de la delincuencia. Creo que es imposible "eliminar la delincuencia mediante el castigo" (15 de marzo de 1998) y que los servicios sociales son el mejor castigo para los jóvenes delincuentes.	Párrafo 1. En la tercera frase, Jazmín ha introducido una referencia a un artículo de prensa.
2. Mediante los servicios sociales, los jóvenes que han delinuido disponen de una segunda oportunidad para reinserirse en la sociedad a través de la asunción de determinadas responsabilidades: cuidar de personas discapacitadas o de ancianos, limpiar lugares públicos, por ejemplo quitar graffiti, o trabajar para organizaciones no gubernamentales o religiosas. Con frecuencia este tipo de trabajos se deben realizar durante horas de trabajo poco favorables y, por lo tanto, si no fuera de este modo no se llevarían a cabo. Existe una gran demanda para este tipo de servicios, pero la sociedad no puede absorberla debido a los bajos salarios que proporcionan. Además, los servicios sociales no son un pasatiempo propio de las vacaciones, sino que resultan trabajos muy duros.	Párrafo 2. Jazmín ha reducido el segundo párrafo. Ahora se limita a una especie de punto de apoyo para el argumento: la responsabilidad que conllevan los diferentes tipos de servicios. Estos servicios también aparecen ahora más especificados.
3. Este tipo de trabajo puede aportar a los jóvenes un sentido de la autoestima fundamental en su proceso de reinserción. Su autoestima irá en aumento cuando se den cuenta de que alguien confía en ellos, un sentimiento que algunos nunca han experimentado. Del mismo modo, su autoestima se incrementará al entrar en contacto con los buenos modelos que pueden encontrarse dentro del sistema de servicios sociales, donde se relacionarán con personas que disponen de una alta autoestima y confían en sí mismas y en lo que representan.	Párrafo 3. Jazmín sigue el consejo del profesor y argumenta que la autoestima es importante para la reinserción en la sociedad.
4. Los periódicos nos muestran experiencias de sistemas de servicios sociales implantados en otros países que han dado resultados positivos. Dinamarca ha conseguido unos resultados excelentes, a juzgar por las estadísticas de reincidencia. Según estudios recientes, el 80% de los jóvenes delincuentes llevaron a cabo servicios sociales y sólo el 5% mostró una actitud reincidente. En Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y Suiza los servicios sociales son también un elemento importante en las políticas "sociales y de delincuencia" que pretenden "reemplazar penas de cárcel por penas que no incluyan el encarcelamiento" (15 de marzo de 1998) para reducir el nivel de delincuencia en la sociedad.	Párrafo 4. El punto de apoyo al argumento está ahora más relacionado con el argumento que aparece en el párrafo 3. Se incluyen más materiales de referencia, aunque incompletos.

<p>5. Pero algunos se preguntarán: ¿las penas de cárcel no presentan los mismos beneficios? Desdichadamente, no. En primer lugar, porque los jóvenes delincuentes pueden entrar en contacto con criminales mayores y que hayan cometido delitos más graves, que podrían enseñarles otras actividades delictivas y servirles de modelo negativo. Los jóvenes delincuentes con frecuencia salen de la cárcel convertidos en “delincuentes hechos y derechos” (12 de marzo de 1998). En segundo lugar, la vida en la cárcel puede generar pasividad y una hostilidad general hacia la sociedad. En tercer lugar, la cárcel puede ofrecer una vida mejor que la que suelen vivir algunos de los jóvenes, pues en prisión disponen de un cuarto propio con televisión y pueden alimentarse bien. Además, los presos salen caros a la sociedad: el costo medio por preso es de unas 2000 pesos al día.</p>	<p>Párrafo 5. El párrafo 5 es nuevo. Presenta un contraargumento y algunos argumentos en contra de éste, en parte gracias al nuevo material aportado.</p>
<p>6. Otra posible objeción al cumplimiento de servicios sociales por parte de jóvenes delincuentes es que quizá quiten puestos de trabajo a los empleados. Pero eso no es cierto. Este tipo de servicios no resultan populares dentro del mercado laboral y, aunque lo fueran, la sociedad no podría contratar al gran número de personas que se necesitan para cubrirlos.</p>	<p>Párrafo 6. El párrafo 6 también es nuevo y considera otro posible contraargumento: que los jóvenes delincuentes podrían quitar puestos de trabajo a los desempleados. Este contraargumento es rebatido mediante un argumento en contra: los servicios en cuestión no son atractivos y la sociedad no los puede cubrir.</p>
<p>7. ¿Pero no se corre el riesgo de que los delincuentes vuelvan a delinquir si no se les encierra en la cárcel? Es cierto que se corre un pequeño riesgo. Sin embargo, no estoy sugiriendo que quienes hayan cometido actos delictivos graves sean dejados en libertad. Por ejemplo, los culpables de asesinato deben, obviamente, ir a la cárcel.</p>	<p>Párrafo 7. El párrafo 7 es exactamente igual que el párrafo 4 del borrador anterior.</p>
<p>8. Así pues, el hecho de que los delincuentes juveniles lleven a cabo servicios sociales no presenta serios inconvenientes. Al contrario, este tipo de penas y castigos puede reportar beneficios a la sociedad y conseguir una mejor reinserción de los jóvenes que empiezan a ir por mal camino.</p>	<p>Párrafo 8. Se trata de un nuevo párrafo que proporciona una conclusión correcta, que recoge la tesis y los argumentos principales.</p>

Anexo 10. Pauta de evaluación

<p>Cuadro de especificaciones Redacción de un texto argumentativo. Tema:</p>	<p>Alumno: Clase: Estimación y observaciones</p>
OBJETIVOS	
ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	
<p>Establecer un plan o esquema. Elegir y dar coherencia al enunciador. Tener en cuenta el destinatario. Escribir un borrador previo. Corregir el texto. Entregar una versión definitiva.</p>	
CONTENIDO DEL TEXTO	
<p>Escribir una introducción. Manifiestar claramente la tesis principal. Desarrollar adecuadamente el cuerpo argumentativo. Utilizar con precisión los conectores lógicos. Proponer una conclusión. Usar un léxico adecuado.</p>	
UTILIZACIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO	
<p>Construir oraciones bien estructuradas. Utilizar las convenciones específicas de puntuación. Respetar las reglas relativas al tiempo y a las personas del verbo. Respetar las reglas ortográficas. Escribir con letra legible.</p>	
<p>Estimación para cada objetivo: 4 Bien. 3 Suficiente. 2 Insuficiente. 1 Deficiente.</p>	<p>Total</p>

Anexo 11. Autocontrol

1. He escrito el texto:
 - ¿Dónde?
 - En cuánto tiempo?
 - ¿Solo?, ¿en grupo?
 - ¿He utilizado la carta de estudios?
2. Las instrucciones del profesor:
 - Me han resultado útiles.
 - Me han parecido complicadas o difíciles de realizar.
 - No las he entendido.
3. He planificado el texto:
 - ¿Durante cuánto tiempo?
 - ¿Con qué técnica (esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas)?
4. He escrito el borrador:
 - Según mi planificación, sin hacer cambios.
 - Según mi planificación, pero con cambios.
 - De acuerdo con la carta de estudios.
5. He revisado el texto:
 - Mientras iba escribiendo.
 - Mientras iba escribiendo y al acabar el borrador.
 - Corrigiendo sólo la ortografía y la puntuación.
 - Corrigiendo además de la ortografía y la puntuación el contenido y su organización.
6. He pasado a limpio:
 - Sin introducir ningún cambio.
 - Introduciendo algún cambio que a mi criterio mejora el texto.
7. He tenido dificultades para:
 - Comenzar a escribir .
 - Encontrar materiales apropiados para informarme.
 - Redactar el texto.
 - Escribir las oraciones.
 - Seleccionar las palabras adecuadas.
8. He solucionado mis dificultades:
 - Preguntando al profesor.
 - Consultando un diccionario.
 - Preguntando a mis amigos o familiares.
9. Después de leer mi texto o de ser corregido por el profesor lo he vuelto a escribir:
 - Ya que mis compañeros no lo habían entendido.
 - El texto no era verdaderamente una argumentación.
 - Me lo ha pedido el profesor.
 - Había muchas faltas de ortografía.
10. Para reescribir mi texto he utilizado.
 - Diccionarios.
 - Libros de texto y gramáticas.
 - Libros de la biblioteca relacionados con el tema.
 - Mi texto corregido para rehacer los fragmentos incorrectos.
 - La carta de estudios.

Lo que más me ha ayudado ha sido _____

He aprendido _____

Es conveniente que en la próxima ocasión tenga en cuenta _____

VII

Bibliografía

Álvarez, Juan Manuel. “Didáctica aplicada en la enseñanza de la lengua”, en *Innovación en la enseñanza de la lengua y de la literatura*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.

Ausubel. *Psicología educativa*, Trillas, México, 1976.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999.

Camps, Anna y Joaquim Dolz. “Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual”, en *Enseñar a argumentar*, CL&E, Madrid, 1995.

_____. “La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza y la literatura”, en A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura/ICE, Barcelona, 1998.

Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Aique, Argentina, 1993.

Casanova, M. A. *Manual de evaluación educativa*, La Muralla, Madrid, 1995.

Cassany, Daniel. *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona, 1999.

_____. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Graó, Barcelona, 2000.

_____, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 2002.

Consejo Académico del Bachillerato/Subcomisión de Lengua y Literatura. *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM (NCFB)*, UNAM, México, 2001.

Cotteron, Jany. “¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?”, en Anna Capms (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Graó, Barcelona, 2003.

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México, 2002.

Dolz, Joaquim. “La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación” en *Enseñar a argumentar*, CL&E, Madrid, 1995.

- Ducrot, O. *Polifonía y argumentación*, Universidad del Valle, Cali, 1988.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*, FCE, México, 1988.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, México, 2004.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro. “Enseñar lengua” en Carlos Lomas, y Andrés Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la lengua*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona, 1993.
- _____. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. I, Paidós, Barcelona, 1999.
- M. Andrés, et. al., *La cohesión del discurso*, A.C.D.G.P, Zaragoza, 1991.
- Maqueo, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, UNAM/Limusa, México, 2004.
- Martínez Fernández, J. “Los actuales enfoques teóricos-críticos de la literatura”, en Serrano, J. y Martínez Fernández J. (coords.), *Didáctica de la Lengua y Literatura*, Oikos-Tau, Barcelona, 1997.
- Martínez, Roser. *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Octaedro, Barcelona, 1997.
- Mauri, Teresa. “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?” en César Coll, et al., *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 2004.
- Mendoza, Antonio. “La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo”, en Francisco J. Cantero, Antonio Mendoza y Celia Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1997.
- Miras, Mariana. “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos” en César Coll, et al., *El constructivismo en el aula*. Graó, Barcelona, 2004.
- Núñez, Rafael y Enrique del Taso. *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*, Cátedra, Madrid, 1996.
- Perelman, O. y Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Gredos, Madrid, 1994.

- Piaget, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Siglo XXI, Madrid, 1978.
- Plantin, Christian. *La argumentación*, Ariel, Barcelona, 2002.
- Portolés, José. “La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso” en M. Antonia Martín y Estrella Montolío (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco/Libros, Madrid, 1988.
- Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española*. UNAM, México, 1996.
- Puig, Luisa. *La realidad ausente. Teoría y análisis polifónicos de la argumentación*. UNAM/IIF, México, 2000.
- Santamaría, Joseph. “Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica” en Anna Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Graó, Barcelona, 2003.
- Schmidt, S. J.. *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*, Taurus, Madrid, 1980.
- Sepúlveda Barrios, Félix. “Hacia una didáctica de la lengua que contemple las fuentes”, en *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria*, Cincel, Argentina, 1993.
- Solé, Isabel. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje” en César Coll, et al., *El constructivismo en el aula*. Graó, Barcelona, 2004.
- Tusón, Amparo. *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, Octaedro, Barcelona, 1997.
- Van Dijk. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Cátedra, Madrid, 1980.
- _____ *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Paidós, Barcelona, 1983.
- Vigotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979.
- _____. *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1995.
- Vila, Ignasi. “Escribir en la escuela”, en J. Serrano y J. Martínez (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Oikos-Tau, Madrid, 1997.
- Zabalza, M. A.. *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid, 1987.