

**PROPUESTA DE LOGROS E INDICADORES DE LOGRO DE LOS PROCESOS
DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ENFOCADA AL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA PARA LA BÁSICA PRIMARIA EN EL
PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA DEL COLEGIO INTEGRADO
MADRE DE LA ESPERANZA, SABANA DE TORRES, SANTANDER, 2005.**

SILVIA LUCÍA ARDILA OSORIO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA
MATERNA
BUCARAMANGA
2005**

**PROPUESTA DE LOGROS E INDICADORES DE LOGRO DE LOS PROCESOS
DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ENFOCADA AL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA PARA LA BÁSICA PRIMARIA EN EL PLAN
DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA DEL COLEGIO INTEGRADO MADRE DE
LA ESPERANZA, SABANA DE TORRES, SANTANDER, 2005.**

SILVIA LUCÍA ARDILA OSORIO

**Proyecto de grado para optar al título de especialista en pedagogía y
semiótica de la lengua materna**

**Directora
Sonia Gómez Benítez**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA
MATERNA
BUCARAMANGA
2005**

AGRADECIMIENTOS

En estas breves líneas quiero expresar mi gratitud al Colegio Integrado Madre de la Esperanza de Sabana de Torres por haberme permitido en tan poco tiempo hacer parte activa de su comunidad educativa. Agradezco a su rectora, Marlenny Jaimes Bastos, por la confianza depositada en mí para reformar un plan de estudios que había sido fruto de un arduo trabajo de docentes con años de experiencia, quienes permitieron, a su vez, que lo que he aprendido sea aplicado al mejoramiento de sus prácticas docentes.

No puedo dejar de lado a mi familia. Todos y cada uno de ellos creyeron en mí y me apoyaron para subir un peldaño más en mi carrera profesional. Su paciencia, entrega y convicción fueron los pilares de este arduo pero fructífero trabajo que beneficia a un amplio número de personas.

Por último, agradezco a los docentes de la Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna por darme las herramientas para explorar el mundo bajo la mirada crítica del docente investigador que me he convertido y, en especial, a mi directora de proyecto porque sin su acompañamiento y disciplina este proyecto no hubiera sido una valiosa realidad.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. LA ARGUMENTACIÓN COMO NÚCLEO DE LA ESTRUCTURA Y DEL FUNCIONAMIENTO DEL DISCURSO EN EL AULA	14
1.1. A MANERA DE ANTECEDENTES	14
1.2. UNA MIRADA A LAS PERSPECTIVAS DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL ARGUMENTATIVA EN EL AULA	18
1.3. COMPONENTES DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL ENFOCADA EN LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA	24
1.3.1. La argumentación	24
1.3.2. La producción textual	45
1.4. A MANERA DE RESUMEN	54
1.4.1. Competencia argumentativa	54
1.4.2. Argumentación	55
1.4.3. Escritura	55
1.4.4. Oralidad	55
2. REVISIÓN DEL PLAN ANUAL DE LENGUA CASTELLANA 2005 CIME	56
2.1. ACIERTOS Y DESACIERTOS DEL PLAN ANUAL DE LENGUA CASTELLANA DEL CIME, EN LA BÁSICA PRIMARIA, PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN PRODUCCIONES TEXTUALES	63

2.1.1. Aciertos	63
2.1.2. Desaciertos	65
3. REFORMA DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA ENFOCADO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS QUE DESARROLLEN LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LA BÁSICA PRIMARIA. COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA, SABANA DE TORRES, SANTANDER, 2005.	68
3.1. PRIMER GRADO	69
3.2. SEGUNDO GRADO	71
3.3. TERCER GRADO	73
3.4. CUARTO GRADO	75
3.5. QUINTO GRADO	78
4. CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	82
ANEXOS	86

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Distribución de los actos de habla en las etapas dialécticas.	29
Tabla 2. Esquemas argumentativos.	31
Tabla 3. Etapas de la discusión crítica.	32
Tabla 4. Tipos de argumentación.	33
Tabla 5. Clases de Falacia.	34
Tabla 6. Las falacias tradicionales vistas como violaciones de una discusión crítica.	35
Tabla 7. Reglas y violaciones a las reglas en las etapas de una discusión crítica.	38
Tabla 8. Tipologías textuales.	46

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A Niveles de Logro en Lenguaje Grados 3º y 5º	56
Anexo B Niveles de Logro en Lenguaje Grados 7º y 9º	56
Anexo C Grupos de Preguntas en la prueba de Lenguaje. Dimensiones del Conocimiento	56
Anexo D Resultados Lenguaje 2002-2003 COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA	56
Anexo E Plan de área de lengua Castellana CIME Primer grado	64
Anexo F Plan de área de lengua Castellana CIME Segundo grado	64
Anexo G Plan de área de lengua Castellana CIME Tercer grado	64
Anexo H Plan de área de lengua Castellana CIME Cuarto grado	65
Anexo I Plan de área de lengua Castellana CIME Quinto grado	65

TÍTULO: PROPUESTA DE LOGROS E INDICADORES DE LOGRO DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ENFOCADA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA PARA LA BÁSICA PRIMARIA EN EL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA DEL COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA, SABANA DE TORRES, SANTANDER, 2005.*

AUTORA: Silvia Lucía Ardila Osorio**

PALABRAS CLAVES: competencia argumentativa, producción textual, plan de estudios, básica primaria, argumentación, logros, indicadores de logros.

DESCRIPCIÓN: se expone una propuesta para desarrollar la competencia argumentativa en el plan de área de lengua castellana en la básica primaria del Colegio Integrado Madre de la Esperanza (CIME), ubicado en Sabana de Torres (Santander), a través de los logros y los indicadores de logro de los procesos de producción textual que la desarrollan. Esta propuesta se plantea dentro de la perspectiva pragma – dialéctica de la argumentación de Frans Van Eemeren y Rob Grootendorst, cuyo objetivo es la búsqueda del consenso a través de actos de habla inscritos dentro de una discusión crítica desarrollada por etapas; tales etapas promueven la opinión, el respeto a los puntos de vista, el manejo de roles y la resolución de conflictos. Para tal fin, se hace previo análisis del plan de estudios de español del CIME en el que se evalúa la manera como se plantean los logros y los indicadores de logro para desarrollar la competencia argumentativa en la básica primaria y, seguidamente, se proponen los logros e indicadores de logro de los procesos de producción textual enfocados en la competencia argumentativa que deben tomarse en cuenta en el siguiente año escolar para fortalecer los procesos comunicativos que convierten a los estudiantes en ciudadanos autónomos que hacen uso del lenguaje para llegar a acuerdos que benefician a su comunidad.

* Proyecto de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas, Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Directora: Mag. Sonia Gómez Benítez.

TITLE: PROPOSAL OF ACHIEVEMENTS AND ACHIEVEMENT'S INDICATORS OF THE TEXTUAL PRODUCTION PROCESS POINTED TO ARGUMENTATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE PRIMARY SCHOOL SPANISH CURRICULUM OF THE COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA, SABANA DE TORRES, SANTANDER, 2005.*

AUTHOR: Silvia Lucía Ardila Osorio**

CLUE WORDS: argumentative competence, textual production curriculum, primary school, argumentation, achievements, achievement indicators

SUMMARY: it presents a proposal to develop the argumentative competence in the primary school Spanish curriculum of the Colegio Integrado Madre de la Esperanza (CIME), located in Sabana de Torres (Santander), through the achievements and the achievement's indicators of the textual production process that reach this competence. This scheme is proposed under the pragma – dialectical perspective of argumentation developed by Frans Van Eemeren and Rob Grootendorst, whose aim is reaching consensus through speech acts, which are used inside a critical discussion built up by stages. These ones promote respect for different points of view, roles management, and conflicts resolution. For this target, a deep previous analysis is done inside the actual Spanish curriculum in the CIME to evaluate the way the achievements and the achievement's indicators of the textual production process that develop argumentative competence is approached in primary school and, from the results of this analysis, to propose the achievements and achievement's indicators of the textual production process pointed to the argumentative competence in the Colegio Integrado Madre de la Esperanza that should be followed next school year, in order to strengthen communicative processes that make students autonomous citizens, who take the language as a tool, way, and context for reaching agreements, which can benefit their community.

* Thesis.

** Human Sciences Faculty, Specialization in Pedagogy and Semiotics of the Mother Tongue. Directed by Professor Sonia Gómez Benítez.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de la necesidad de fortalecer la competencia argumentativa en los estudiantes del Colegio Integrado Madre de la Esperanza (CIME) de Sabana de Torres, Santander, puesto que los resultados obtenidos en las pruebas SABER en lenguaje del año 2003 indican el bajo nivel en este ámbito. Por tanto, es imperioso hacer una propuesta de reforma de los logros e indicadores de logro de los procesos de producción textual en el plan de área de lengua castellana del CIME, en el que la argumentación sea una más de las competencias a desarrollar desde el inicio de la escolaridad, para perfeccionarla en la secundaria y no obtener desfavorables resultados en pruebas aplicadas por entes gubernamentales.

Así, el incremento de procesos encaminados a desarrollar la competencia argumentativa en la producción de distintos tipos de textos garantiza la inserción de lo aprendido en la escuela en el verdadero mundo social y objetivo, en aras de desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía. De esta manera, se apunta al objetivo de desarrollar un plan de mejoramiento institucional que se ajuste a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional de crear una escuela en donde se aprenda a ser, a hacer, a aprender y a convivir.

De aquí que este trabajo permite a una Institución Educativa cumplir a cabalidad con la misión de educar en la formación integral, fortaleciendo la autonomía. Con el desarrollo de la competencia argumentativa, precisamente se logra este cometido. Así mismo, al reconocer la importancia de la argumentación en la formación de un ser integral que busca hacerse espacio dentro de una sociedad, cuyo manejo del discurso persuasivo condiciona la obtención del poder, hace necesario planear los procesos que tienden a desarrollar la competencia comunicativa enfocada en el tipo de discurso anteriormente mencionado, puesto

que estimula el intercambio de ideas, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas, así como el desarrollo del pensamiento crítico. Igualmente, en aras de formar por y para la democracia y la ciudadanía, tal y como lo proponen las Competencias Ciudadanas, las personas argumentativamente competentes juegan un papel fundamental en la formación de personas mediadoras de conflictos y constructores de una sociedad justa.

A partir de lo anteriormente expuesto, se presenta una propuesta dividida en tres grandes partes. La primera de ellas expone la visión pragma – dialéctica de la argumentación que guía la proposición de los logros e indicadores de logro del plan de estudios del CIME. Así mismo, refiere la perspectiva curricular adoptada para tal fin, la cual se ajusta a la propuesta de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana de crear un currículo flexible en el que se integren las necesidades del alumno con los contextos en los cuales se desenvuelve. Conjuntamente, proporciona los referentes teóricos de la producción textual, ya sea oral o escrita, que determinan los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

El segundo capítulo aborda la investigación evaluativa sobre el documento del plan de área de Lengua Castellana existente en el CIME, en el cual se valoran los aciertos y desaciertos del mismo en cuanto al fortalecimiento de la competencia argumentativa en la producción textual en la básica primaria. En este capítulo cabe resaltar las inexactitudes del plan existente en conceptos básicos tales como: estándares, procesos, logros, indicadores de logro y competencia, situación que dificultó un análisis preciso de los logros e indicadores de logro ya planteados.

En el tercer y último capítulo se concibe la propuesta de una planeación curricular enfocada en la producción textual que desarrolla la competencia argumentativa desde primero hasta quinto grado la básica primaria. Se expone secuencialmente

los procesos, logros e indicadores de logro a seguir a manera de rejilla con el fin de permitir su lectura y apreciar su continuidad.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones originadas con esta propuesta de trabajo, al mismo tiempo que las referencias bibliográficas que le servirán al lector para hacer búsquedas posteriores motivadas por la aplicabilidad de esta investigación.

1. LA ARGUMENTACIÓN COMO NÚCLEO DE LA ESTRUCTURA Y DEL FUNCIONAMIENTO DEL DISCURSO EN EL AULA

1.1. A MANERA DE ANTECEDENTES

Desde Aristóteles, se ha planteado el uso de la argumentación en la sociedad con el fin de persuadir al otro. Ésta ha sido una necesidad primaria a largo de los tiempos y ha tenido especial acogida en las últimas décadas, en donde la argumentación ha sido objeto de múltiples estudios, aunque su utilidad persuasiva no sea su única función.

En Colombia, sin duda alguna, la argumentación ha estado bajo la mira de los entes gubernamentales que guían las políticas educativas. A partir de 1991, el Ministerio de Educación Nacional ha venido implementando las pruebas SABER¹ para evaluar los niveles de competencia en matemáticas y lenguaje, inicialmente, y en ciencias y competencias ciudadanas posteriormente. Los resultados que arrojaron las pruebas en lenguaje y matemáticas aplicadas en el 2003², las últimas aplicadas a nivel nacional en el área de lenguaje, dejan entrever que una de las problemáticas de la educación colombiana radica en la falta de lectura crítica:

Las evaluaciones masivas en Colombia nos han mostrado que leer críticamente un texto implica procesos cognitivos complejos. Este tipo de lectura supone una comprensión del sentido literal de la información y la realización de inferencias. Si no hay una comprensión global del texto difícilmente se podrá tomar una posición al respecto. De algún modo, la lectura crítica incluye los demás tipos de lectura (literal, inferencial, Al igual que en la problemática anterior, probablemente las prácticas pedagógicas estén privilegiando lecturas de tipo literal y de

¹ Cabe aclarar que las pruebas aplicadas hasta 1999 tenían un carácter muestral, lo que le restaba validez a sus resultados como materiales de apoyo para el diseño de planes de mejoramiento en las instituciones educativas.

² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Saber 2002 – 2003. Resultados de la evaluación en Colombia. Disponible en Internet: URL:<http://www.colombiaaprende.edu.co>

verificación. Por otra parte, las lecturas críticas en muchos casos se reducen a elaborar opiniones sobre los textos leídos, pero la lectura crítica supone un trabajo de argumentación que va más allá de la simple opinión.³

Ante esta situación, Mauricio Pérez⁴ propone la producción del texto argumentativo como la manera más adecuada para trabajar la lectura crítica en el aula. Insiste en que no sólo se debe hacer en la secundaria, ya que es muy importante que desde el inicio de la escolaridad se familiaricen con esta clase de textos en los que plantear puntos de vista y defenderlo con argumentos desarrolla habilidades de pensamiento complejas.

A partir de ese interés que se ha despertado en el campo de la argumentación, se han realizado varias investigaciones en las que este proceso discursivo se toma como eje para analizar diferentes situaciones tanto educativas como legales y, en general, culturales.

En nuestra ciudad, es posible encontrar una tesis de grado realizada por Eduard Bacca Marín quien, para optar al título de especialista en teorías, métodos y técnicas de investigación social, programa de la Escuela de Historia de la UIS, investiga sobre “La Recepción Crítica De La Telenovela: Espacio De Discusión Y Argumentación Familiar”. Sin embargo, este trabajo no concierne con lo pedagógico sino con lo estrictamente social. Así mismo, en Colombia es posible encontrar investigaciones sobre el desarrollo de la competencia argumentativa en la escuela.

La Universidad Nacional ha publicado varios trabajos de grado al respecto:

³ PÉREZ, Mauricio. Evaluar para transformar. Aportes de las pruebas SABER al trabajo en el aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos del lenguaje 2002 - 2003. Santafé de Bogotá: ICFES, 2003. Disponible en Internet: URL:<http://www.mieducacion.gov.co>. p. 17.

⁴ Ibíd., pp.- 57 – 58.

Martha Beatriz Buitrago Castellanos, licenciada en Filología e Idiomas, presenta su trabajo titulado “Fortalecimiento de la competencia argumentativa oral en el aula”, en el que, a través de una investigación etnográfica, propone estrategias didácticas para abordar la argumentación oral en el aula, sin especificar los grados en los cuales se deben aplicar estas estrategias. Así mismo, Adriana Sánchez Gutiérrez, licenciada en Español, presenta una “Propuesta de innovación didáctica para el desarrollo de competencia argumentativa en los niños del grado tercero de primaria en el CED República de México, 2000”.

Siguiendo esta línea de investigación, Sonia Walkiria Arévalo León expone su “Propuesta pedagógica para la elaboración de textos argumentativos con los estudiantes de 8º grado del colegio Liceo Segovia, Bogotá, 2004.” Es importante resaltar que este trabajo sólo se centra en un grado y en un solo tipo de texto. Igualmente, Sandra Patricia Mariño Bonil expone un “Informe de pasantía en comprensión y producción de textos argumentativos en el colegio distrital INEM Santiago Pérez, Bogotá, 2004.”

Por otra parte, la Universidad Externado de Colombia ha publicado una serie de textos sobre la argumentación en el aula. Nancy Martínez, Cecilia Dimaté y José Ignacio Correa proponen una didáctica de la argumentación. Cecilia Dimaté, investigadora consumada de la Universidad Pedagógica Nacional, ha realizado varios trabajos cuyo eje es el desarrollo de la competencia argumentativa: “Diseño, gestión y evaluación del currículo. Testimonio de una experiencia”. “La argumentación como estrategia de desarrollo de competencias básicas en la formación permanente de docentes”, “¿Sirve para algo argumentar?” “Hacia una didáctica de la argumentación”

La Universidad del Valle no se ha quedado atrás y ha promovido la investigación en este campo. Así, se encuentra la tesis de Fanny Hernández Gaviria con su trabajo “Incidencia de una intervención pedagógica en la comprensión y

producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido en un grupo de estudiantes en la Universidad del Valle”. De igual forma, la Revista universitaria *Horizontes Pedagógicos* en su edición número 3 del año 2001, publicó un artículo titulado *La didáctica en la escritura de textos argumentativos en los aprendices de maestro: un paralelo con la adquisición del habla en los infantes.* Como es evidente hasta ahora, se habla de textos argumentativos y no de competencia argumentativa.

No se puede dejar de lado a Maria Cristina Martínez, docente de la Universidad del Valle y quien maneja la cátedra de lectura y escritura de la UNESCO, publica artículos en los que resalta la importancia del dialogismo a través de la argumentación en la producción textual. Algunos de sus trabajos son: “Análisis del discurso y práctica pedagógica”, “La importancia de la construcción enunciativa del ethos y del pathos para comprender lo que otro escribe y escribir para que otro comprenda la dimensión dialógica del lenguaje” y “Visión discursiva del lenguaje, visión dialógica del discurso. La argumentación en la enunciación.” Aprendizaje de la argumentación razonada: desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos”.

Finalmente, la Universidad de Antioquia también ha hecho investigación en el campo de la argumentación. Ángel Augusto Rendón y Abdy Joel Sánchez, especialistas en ciencias experimentales, presentan su trabajo titulado “El papel de la argumentación en el desarrollo del pensamiento químico en los grados diez y once de la educación media”. De la misma forma, Gloria Eugenia Puerta Agudelo, especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad en Educación, publica su trabajo de investigación “Incidencia de la comunidad de indagación en el desarrollo de la habilidad argumentativa oral de los estudiantes del grado primero del colegio Simón Urrea”. Al adentrarse en el proceso psicolingüístico de la argumentación, Gustavo Enrique Márquez Barros, magíster

en Lingüística, publica su tesis “Factores de carácter cognitivo implicados en los procesos psicolingüísticos de comprensión de textos argumentativos”.

1.2. UNA MIRADA A LAS PERSPECTIVAS DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL ARGUMENTATIVA EN EL AULA

El interés por la argumentación no es nuevo. Esta disciplina está estrechamente ligada a la historia de la filosofía, de la retórica y del discurso. La búsqueda de una teoría de la argumentación se ubica dentro de varias corrientes de pensamiento. En el siglo XX, particularmente, se conciben tres grandes perspectivas teóricas de la argumentación. Por una parte, se encuentra la línea lógica; por otra, la pragmática; y por otra, la pragma – dialéctica.

Dentro de la línea lógica de la argumentación Chaïm Perelman y a Lucie Olbretchs – Tyteca con su Tratado de la Argumentación⁵ propone una nueva retórica basada en estructuras argumentativas con las que se desarrolla el arte de persuadir a través del lenguaje. A partir de este estudio general, otros autores tales como Alfonso Monsalve, Anthony Weston, Christian Plantin, entre otros, publican sus obras en donde contextualizan la teoría de la argumentación.

Christian Plantin⁶, sin dejar explícito que se acoge a la teoría de la argumentación propuesta por Chaïm Perelman, la toma desde un punto de vista pragmático y teniendo en cuenta los estudios sobre la interacción, lo cual lo convierte en punto de transición entre las dos líneas de argumentación.

En lo que hace referencia a la pragma – dialéctica, este enfoque representa un paso adelante hacia una concepción más funcional e interactiva de la

⁵ PERELMAN, Chaïm y. OLBRETCHS – TYTECA, Lucie Tratado de la argumentación: la nueva retórica. Madrid: Gredos, 1989. 855p

⁶ PLANTIN, Christian. La argumentación. Traducción de Amparo Tusón. Barcelona: Ariel, 1996. 159p.

argumentación, puesto que le es esencial el reconocimiento de puntos de vista alternativos. Los máximos representantes de este enfoque son Frans Van Eemeren y Rob Grootendorst⁷. Para la pragma – dialéctica, la argumentación tiene por objeto la resolución de diferencias de opinión. El interés está en llegar a un acuerdo con el antagonista y no en la persuasión, como sucede con la perspectiva lógica.

En este enfoque, a través de la disposición de reglas, se observa una combinación de lo descriptivo y lo normativo basado en el precepto de que debe ser desarrollado el ideal filosófico de la racionalidad crítica. Van Eemeren y Grootendorst ven la argumentación como un procedimiento de discusión regulada que tiene como fin convencer otra persona. Este enfoque da un cariz interactivo a la argumentación, siguiendo una progresión por etapas en la que se empieza con un argumento que desencadena en justificaciones y una conclusión del argumento en cuestión.

En este plano, las falacias en la argumentación, las cuales aparecen en el desarrollo de la discusión crítica, son concebidas como incongruencias a las reglas que rigen el discurso dentro y a través de las etapas y, por lo tanto, constituyen una maniobra inaceptable. Dentro de esta teoría de la argumentación las reglas formales de conducta necesitan ser aplicadas para alcanzar un argumento social satisfactorio, es decir, uno en el que las diferencias son resueltas. De esta manera, se establece una especie de argumento lógico basado en componentes ilocutivos que eliminan un acceso objetivo a la realidad.

El desarrollo de la argumentación va fuertemente ligado a la producción textual por medio de la cual se explicita. Teun Van Dijk, teórico principal del análisis del discurso, ha publicado una serie de libros en los que compila artículos de otros

⁷ EEMEREN, F. Van y GROOTENDORST, Rob. Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma – dialéctica. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2002. 259p.

autores, entre ellos: *El Discurso Como Estructura Y Proceso*⁸; *El Discurso Como Interacción Social*⁹; y *Estructuras Y Funciones Del Discurso*¹⁰. En éstos, toma al discurso como interacción social y se ocupa de aspectos fundamentales del discurso en tanto interacción de las funciones sociales y culturales de lo escrito y lo hablado. Así mismo, Shoshana Blum-Kulka¹¹, como una de las autoras compiladas, introduce el término de pragmática como el estudio de la comunicación lingüística en contexto.

A partir de lo publicado por Teun Van Dijk, principalmente, y por otros autores, Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Vals publican un manual¹² en el que no dejan espacio para la duda en la determinación de una de las principales características del análisis del discurso: la interdisciplinariedad. De igual manera, proponen estrategias para el trabajo en el aula de la producción escrita.

Por otra parte, Carlos Lomas¹³, junto con otros autores, ha escrito textos en los que propone estrategias para el mejoramiento de la competencia comunicativa y por ende de la argumentativa. En esta labor de mejora de la competencia comunicativa de los aprendices, Lomas acude a las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus miradas al estudio de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación, señalando las limitaciones didácticas de los enfoques gramaticales y el interés de la tradición retórica, de la pragmática, de los

⁸ VAN DIJK, Teun. (Compilador). *El Discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000.

⁹ VAN DIJK, Teun. (Compilador). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000.

¹⁰ VAN DIJK, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Siglo Veintiuno, 1989.

¹¹ BLUM – KULKA, Shoshana. *Pragmática del discurso*. En: VAN DIJK, Teun. (Compilador). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000.

¹² CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 1999. 386p.

¹³ Sus planteamientos son expuestos en las siguientes obras: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. (ver referencias en la bibliografía).

enfoques sociocognitivos de la psicolingüística, del análisis del discurso, de la lingüística del texto, de la sociolingüística o de la semiótica, entre otras.

Maria Cristina Martínez¹⁴ aparece en escena nuevamente, en los que pretende mostrar cómo el análisis del discurso puede ser un gran aporte a la pedagogía de la lengua materna, y, cómo a través del estudio y apropiación de la manera como funciona el lenguaje en el discurso escrito, se puede llegar al descubrimiento de los procedimientos y formas de comprensión y de producción escrita más elaboradas que coincidan verdaderamente con el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes. Para esta autora, “el problema es poder formar estudiantes con criterios analíticos, críticos e intencionales y proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura estratégica y vertiginosa que estamos viviendo.”¹⁵

Con una mirada filosófica del lenguaje y de las acciones que con él se crean, es necesario tener en cuenta lo afirmado por Jürgen Habermas en su monumental obra “Teoría de la acción comunicativa”¹⁶, en la que introduce dos conceptos fundamentales y complementarios entre sí: el mundo de la vida y la acción comunicativa. El mundo de la vida es el único horizonte desde el cual y sobre el cual puede producirse la reproducción simbólico-social en acciones lingüísticamente mediadas. De esta manera, para Habermas el discurso representa una forma de comunicación en la medida en que su fin es lograr el entendimiento entre los hombres, por lo cual apunta aún más allá de las formas de vidas singulares, es decir que se extiende a la ya mencionada *comunidad ideal de comunicación*, que incluye a todos los sujetos capaces de lenguaje y acción. Dentro de este esquema, el discurso, apoyado en la competencia argumentativa,

¹⁴ MARTÍNEZ, Maria Cristina. La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva e interactiva de la significación. Cali: Universidad del Valle, 30p.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 33.

¹⁶ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Madrid: Taurus, 1987.

tiene como función restablecer la acción comunicativa entre los hablantes, resolviendo el cuestionamiento de una determinada pretensión de validez.

Al tomar como base el concepto del mundo de la vida para la reproducción simbólico – social en acciones lingüísticas que permiten la comunicación, es posible encontrar la perspectiva semiótica de Halliday quien plantea que “el lenguaje es un vínculo semiótico que sin cesar produce y renueva los significados culturales, los mensajes complejos de un aquí y un ahora históricos, los variados recursos por medio de los cuales la sociedad se entiende a sí misma y se reproduce”¹⁷.

De esta manera, partiendo de la concepción de Cassirer de que

el problema fundamental del conocimiento no consiste en referir su pluralidad a un ser único, sino en preguntarse, atendiendo a cada una de las formas simbólicas en su función propia y en su acción peculiar, de qué modo se condicionan y se complementan mutuamente, y de qué manera es posible interpretarlas para poder dar cuenta del sentido total del mundo.¹⁸

Así, encontramos que todos los discursos son realidades materiales que se vuelven simbólicas o transforman símbolos ya dados, proceso conocido como semiosis. Este proceso se modifica de acuerdo a la manera como están dispuestas y organizadas las cosas en la realidad. Así, las semiosis se convierten en mediaciones entre el mundo práxico y simbólico del hombre, uniendo la semiótica a la pragmática en cuanto a que las relaciones de esos sistemas de mediaciones son acciones y como tales permiten una constante transformación de la realidad.

¹⁷ HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como semiótica social. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1978. Contraportada.

¹⁸ GÓNGORA V. Lizardo Álvaro. El actor social, ¿un símbolo postmoderno? Semiótica de la teatralidad cotidiana. Bucaramanga: Ediciones UIS, 1996. pp. 122-123.

De esta manera, entra en juego la pragmática de mano con la semiótica, disciplinas a las que Umberto Eco les establece la siguiente relación:

Un enfoque pragmático de la interacción verbal debe tener en cuenta las relaciones entre emisiones lingüísticas y gestos, expresiones faciales, posturas corporales, sonidos tonémicos y pausas, interjecciones. Pero las disciplinas semióticas como la paralingüística, la cinésica, la prosémica y similares han desarrollado o están desarrollando una sintaxis y una semántica propias. El estudio pragmático del contexto de la interacción verbal no puede enriquecerse con una semántica de los lenguajes no verbales. Para no hablar de; que la pragmática en sí misma no puede ser exclusivamente el estudio de la interacción lingüística, ya que hay ejemplos interesantes de enfoques pragmáticos del teatro, del cine, de la pintura... Por lo tanto, también a lo largo del eje que opone la lengua a otros sistemas no verbales, la pragmática — más que ser una ciencia con su propio objeto exclusivo— es una de las dimensiones de una investigación semiótica más general.¹⁹

Así mismo, Vygotsky²⁰ propone que cuando nacemos, solamente tenemos funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas. A través de la interacción con los demás, vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia. Ahora bien, lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos.

Consiguientemente, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones son culturales y por ello son mediadoras. La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad de la cual somos parte. De aquí que para entender las funciones superiores inherentes

¹⁹ ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992. p. 287.

²⁰ VYGOTSKY, LEV. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade, 1986.

al habla interna y derivadas de la cultura, es necesario proceder a la comprensión de la mediación semiótica.

1.3. COMPONENTES DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL ENFOCADA EN LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA.

1.3.1. La argumentación. La aparición de la teoría moderna de la argumentación enfocada en la nueva retórica es confirmada por la publicación en 1958 del clásico Tratado de la Argumentación de Chaïm Perelman y Lucie Olbretchs – Tyteca. Volviendo con la tradición aristotélica de la retórica y de la dialéctica griegas, la teoría de la argumentación de Perelman y Olbretchs – Tyteca representa el advenimiento de una lógica jurídica, de una lógica de la comunicación, de una lógica social en condiciones de marcar un giro decisivo en el estudio del discurso, la retórica y la lógica natural.

La teoría de la argumentación propuesta por estos autores constituye una ruptura entre una concepción de la razón y del razonamiento propia de René Descartes que había sido la esencia de la filosofía occidental de los últimos tres siglos. Para ellos, “el campo de la argumentación es el de lo verosímil, lo plausible, lo probable, en la medida en que este último escapa a la certeza del cálculo.”²¹ Esta percepción rompe con la concepción cartesiana basada en el dogma del razonamiento geométrico que había influido el sistema de pensamiento de los filósofos deseosos de construir un sistema formal que pudiera alcanzar el estatus de ciencia.

Por tanto, los autores del Tratado de la Argumentación afirman que “debemos abordar la idea la evidencia como caracterizadora de la razón, si queremos dejarle un sitio a una teoría de la argumentación, que admita el uso de la razón para dirigir nuestra acción y para influir en la de los demás.

²¹PERELMAN, Chaïm y OLBRETCHS – TYTECA, Lucie. Tratado de la argumentación: la nueva retórica. Madrid: Gredos, 1989. p. 30.

[...] La evidencia enlazaría lo psicológico con lo lógico y permitiría pasar de uno de los planos al otro.”²²

Dentro de esta teoría, a diferencia de la evidencia, la adhesión implica a la persona que argumenta (el orador) y sobre todo a la persona a la cual se dirige la argumentación (el auditorio), así como los conceptos de mundo posible, lógica modal, subjetividad y universo de creencia. De aquí que el objeto de la teoría de la argumentación es, según los autores, “el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento.”²³

La adhesión se caracteriza por una intensidad variable y es aquí donde aparece una visión dialéctica en la cual los autores consideran que “nada nos obliga a limitar nuestro estudio a un grado concreto de adhesión, caracterizado por la evidencia; nada nos permite juzgar a priori que son proporcionales los grados de adhesión a una tesis con su probabilidad, ni tampoco identificar evidencia y verdad.”²⁴ Es decir, ya se vislumbra un otro impredecible que no garantiza la eficacia de la argumentación empleada en tanto no se conozca la incidencia de su pensamiento en el acto argumentativo empleado.

Se sabe que Aristóteles entendía por dialéctica el arte de razonar a partir de las opiniones generalmente aceptadas. La dialéctica concierne a las opiniones, es decir, las tesis a las cuales se adhiere con una intensidad variable. Es por esto que el Tratado de la Argumentación se ocupa de de los medios discursivos empleados para obtener la adhesión de los oyentes. De acuerdo a este criterio, una argumentación eficaz es aquella que “consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que

²² *Ibíd.*, pp. 33 – 34.

²³ *Ibíd.*, p. 34.

²⁴ *Ibíd.*, pp. 34 – 35.

desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o al menos, que cree, en ellos, una predisposición que se manifestará en el momento oportuno.”²⁵

De la misma manera, Perelman y Olbrtechs – Tyteca consideran la deliberación como una especie particular de argumentación. El sujeto que delibera es considerado como la encarnación del auditorio universal, en otras palabras, como una totalidad constituida por la humanidad. Ante esta perspectiva, aparecen los argumentos basados en la estructura de lo real que sirven para establecer una solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intenta promover. Para esto se apela a los intereses de la comunidad hablante y, sobre todo, al contexto.

Es, entonces, donde hace su entrada el argumento pragmático²⁶, aquel que permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables. Parece desarrollarse sin gran dificultad, pues la transferencia de la causa, del valor de las consecuencias se produce incluso sin buscarlo. Además, permite deducir la superioridad de una conducta partiendo de la utilidad de sus consecuencias y propone el éxito como criterio de objetividad, de validez.

A partir de esta clase de argumento y de otras corrientes filosóficas, aparece el enfoque de los lingüistas franceses Oswald Ducrot²⁷ y J. C. Anscombe para quienes la argumentatividad es un rasgo inherente al lenguaje. Su modelo argumentativo de los actos de habla, construido sistemáticamente con el correr de los años, explicita las estrategias a las cuales se es conducido desde el momento en que se integra la pragmática

²⁵ *Ibíd.*, p. 91.

²⁶ *Ibíd.*, pp. 409 – 415.

²⁷ DUCROT, Oswald. *Polifonía y argumentación*. Cali: ECL. Universidad del Valle. 1986.

a las estructuras sintácticas y semánticas del enunciado. Asistimos, entonces, a una pragmática de esencia retórica que está integrada a la descripción semántica y que trabaja directamente sobre la estructura sintáctica del enunciado.

Ducrot y Anscombe introducen los operadores argumentativos que articulan las oraciones de acuerdo al sentido, es decir, una dirección en aras de la significación. Esta teoría actualiza el concepto de *topoi*, pautas que deben seguirse obligatoriamente para alcanzar una conclusión determinada. Dentro de esta concepción de la argumentación, el fenómeno de gradualidad o secuencialidad juegan un papel fundamental.

De una manera general, Anscombe y Ducrot atribuyen a todo enunciado un aspecto argumentativo y en particular una orientación argumentativa y un aspecto temático o informativo ligado a una afirmación previa que hace parte de su sentido. En otras palabras, el aspecto temático es la motivación principal del enunciador y el que justifica su enunciación.

La hipótesis de estos autores es que el sentido del enunciado consta, como parte integrante y constitutiva, de cierta forma de influencia llamada fuerza argumentativa. Significar, para un enunciado, es orientar. De modo que el lenguaje, en la medida que contribuye en primer lugar a determinar el sentido de los enunciados, es uno de los lugares privilegiados donde se elabora la argumentación. La argumentatividad es un rasgo constitutivo de los enunciados que no se sabe emplear sin pretender orientar al interlocutor hacia cierto tipo de de conclusión.

En una visión más técnica, Ducrot adosa a la argumentación la existencia de ciertas palabras de enlace tales como: pero, igual a, decididamente, entonces, etc., conectores pragmáticos u operadores argumentativos que

ponen en marcha y confirman el valor argumentativo del discurso. En esta perspectiva el discurso es descrito como la ejecución de dos actos discursivos: la enunciación del argumento y un acto de inferencia usado cuando se explica o se sobreentiende la conclusión. De este modo, tiene lugar el encadenamiento argumentativo.

Definitivamente, la intención de separar netamente la retórica de la argumentación es consumada con la aparición de la teoría pragma – dialéctica de Fran H. Van Esmeren y Rob Grootendorst, quienes proponen una posición prescriptiva basada en un enfoque cuasi- lógico conducido por un modelo normativo de actos de habla inscritos dentro de una discusión crítica.

De aquí que se tome la teoría de los actos de habla de Searle como base del enfoque pragma – dialéctico. De acuerdo con la terminología de Searle “argumentation can be described as a complex of illocutionary acts on the sentence level which constitute, as a unit at a higher textual level, the illocutionary act of complex of argumentation”²⁸. El modelo de estos holandeses engloba la dimensión lógica de los actos de habla así como su carácter indirecto. El análisis de argumentos exige la reconstrucción de la realidad argumentativa de una manera normativa en tanto que una discusión crítica. Tal reconstrucción implica ciertas transformaciones dialécticas: supresión, adición, permutación o sustitución.

²⁸ EEMEREN, F. Van, GROOTENDORST, R., JACKSON, S. y JACOBS, S. *Reconstructing Argumentative discourse*. Tuscaloosa, Alabama: University of Alabama, 1993. p. 5.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA EN LAS ETAPAS DIALÉCTICAS²⁹

ACTOS DE HABLA	DESCRIPCIÓN.		FUNCIÓN EN LAS ETAPAS DE DISCUSIÓN	
Asertivos	El hablante dice cómo es aquello que se expresa en el contenido proposicional del acto de habla.	Aseveraciones, afirmaciones y suposiciones.	Confrontación	Punto de vista en discusión
			Argumentación	Defensa del punto de vista.
			Clausura	Resultado de la discusión.
Directivos	El hablante intenta lograr que el oyente haga algo que se expresa en el contenido proposicional del acto de habla.	Solicitudes, preguntas, órdenes y recomendaciones	Confrontación	Desafían al protagonista a defender sus puntos de vista.
			Argumentación	Ofrece su argumentación a favor de su punto de vista.
Compromisorios	El hablante se compromete a hacer algo, o a abstenerse de hacerlo, que se expresa en el contenido proposicional del acto de habla.	Promesas, aceptaciones y acuerdos.	Confrontación	Aceptar o rechazar puntos de vista.
			Apertura	Aceptar el desafío de defender puntos de vista.
				Decidir comenzar la discusión
				Ponerse de acuerdo sobre la distribución de los roles
			Argumentación	Ponerse de acuerdo para cómo cerrar la discusión.
			Clausura	Aceptar o rechazar una argumentación.
Aceptar o rechazar puntos de vista.				
Expresivos	El hablante expresa sus sentimientos en relación a cierto evento o situación.	Felicitaciones, condolencias, expresiones de alegría, desilusión, rabia o remordimiento	Al no conducir a la resolución de una discusión, no se aplican a ningunas de sus etapas.	

²⁹ EEMEREN, F. Van y GROOTENDORST, Rob. Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma – dialéctica. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2002. pp. 58 – 59.

Declarativos	El hablante crea la situación que se expresa en el contenido proposicional.	Abrir una sesión, declarar una pareja marido y mujer, despedir a un empleado.	Confrontación	Desenmascarar disputas verbales falsas.
			Apertura	Clarificar confusiones acerca de los puntos de partida o acerca de las reglas de discusión-
			Argumentación	Evitar una aceptación o un rechazo prematuros
			Clausura	Evitar una resolución ambigua.

La pragma – dialéctica combina los dos enfoques anteriores y la validez de la argumentación se asegura mediante la aplicación de procedimientos que guían la discusión crítica hacia la resolución de las diferencias de opinión. Este es uno de los aspectos más interesantes de la perspectiva pragma – dialéctica en relación con la didáctica de la argumentación: su cariz normativo, que sirve de guía para la acción. La diferencia con la nueva retórica es que la unidad de análisis no es la proposición, término usado en la lógica formal, sino que se habla de enunciados en contexto. Para estos dos autores holandeses la argumentación se reduce a una teoría del entimema³⁰ acompañada, de una parte, de un repertorio de argumentos y, de la otra, de la diferenciación entre el ethos y el pathos.

El enfoque pragma – dialéctico de la argumentación propuesto por Fran H. Van Eemeren y Rob Grootendorst asocia la pragmática de los actos de habla dentro del punto de vista dialéctico sobre la discusión crítica. Esta concepción marca la ruptura de la argumentación con la lógica. En este caso, el cambio razonado de opinión no debe ser confundido con la prueba lógica de una conclusión. En el caso de la inferencia argumentativa, el

³⁰ Silogismo abreviado que, por sobrentenderse una de las premisas, solo consta de dos proposiciones, que se llaman antecedente y consiguiente; p. ej., *el sol alumbra, luego es de día*.

cambio razonado debe ser ubicado dentro de un contexto comunicativo donde una de las partes intenta convencer al otro de aceptar su posición.

Sin embargo, la lógica no podrá ser eliminada del estudio de la argumentación: un conflicto de opiniones no es absoluto si el discurso argumentativo obedece a un conjunto de normas que rigen la discusión crítica, y, por medio de esas normas, la validez lógica juega un papel fundamental.

TABLA 2. ESQUEMAS ARGUMENTATIVOS³¹

Los esquemas argumentativos son conjuntos de reacciones críticas que examinan la validez de una argumentación dependiendo de la clase que ésta sea.

ESQUEMA	ACTITUD DEL HABLANTE	ACEPTABILIDAD DE LAS PREMISAS	TIPO DE ARGUMENTO³²
<i>Sintomático</i>	El hablante trata de convencer a su interlocutor mostrando que algo es sintomático de alguna otra cosa.	Se transfiere a la conclusión, haciendo comprender que existe una relación de concomitancia entre lo que se afirma en el argumento y lo que se afirma en el punto de vista.	La argumentación es presentada como si fuera una expresión, un fenómeno, un signo o algún otro tipo de síntoma o señal de lo que se afirma en el punto de vista.
<i>Analógico</i>	El hablante trata de convencer a su interlocutor señalando que algo es similar a alguna otra cosa.	Se transfiere a la conclusión haciendo que se comprenda que existe una relación de analogía entre lo que es afirmado en el argumento y lo que es afirmado en el punto de vista.	La argumentación se presenta como si existiera un parecido, una concordancia, una semejanza, un paralelo, una correspondencia o algún otro tipo de similitud entre lo que se afirma en el argumento y lo que se afirma en el punto de vista.
<i>Instrumental</i>	El hablante trata de convencer a su interlocutor señalando que algo es un instrumento para lograr alguna cosa.	Se transfiere a la conclusión haciendo que se comprenda que existe una relación de causalidad entre el argumento y el punto de vista.	La argumentación se presenta como si lo que se afirma en la argumentación fuera de un medio, un camino, un instrumento o algún otro tipo de factor causal para el logro del punto de vista o viceversa.

³¹ *Ibíd.*, pp. 116 – 118.

³² Nótese la relación con la perspectiva lógica de la Nueva Retórica de Chaïm Perelman.

Para la pragma – dialéctica, la argumentación tiene por objeto la resolución de diferencias de opinión. El interés está en llegar a un acuerdo con el antagonista y no en la persuasión. En este enfoque se trata de crear una actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, de cara a coincidir en la toma de decisiones. Así mismo, le interesa la situación, pero en tanto ésta permite establecer las condiciones ideales en que se debe desarrollar la interacción.

TABLA 3. ETAPAS DE LA DISCUSIÓN CRÍTICA³³.

Confrontación	Se establece que existe una disputa. Un punto de vista se representa y es puesto en duda.
Apertura	Se toma la decisión de intentar resolver una disputa por medio de una discusión argumentativa reglamentada. Se especifican los roles de protagonista y antagonista. Amabas partes deben ponerse de acuerdo sobre los puntos de partida.
Argumentación	El protagonista defiende su punto de vista y el antagonista, si tiene más dudas, requiere de él más argumentación.
Clausura	Se establece si la disputa ha sido o no resuelta. Si lo que se retira es el punto de vista, la disputa ha sido resulta a favor del antagonista. Si se retira la duda, se resuelve a favor del protagonista.

Las personas, protagonista y antagonista, entran en el ámbito especial de un diálogo que busca resolver una diferencia de opinión. El conocimiento de las particularidades del contexto (por ejemplo de las convenciones que operan en una situación determinada) es más bien un complemento útil a las orientaciones dadas por el modelo de argumentación ideal. “Es en la inter – acción e interpretación con el otro, donde el hombre se comprende a sí mismo. No puede saber de sí mismo, sino en el momento el cual actúa frente al otro y también sabe de él. La acción no es el canal de la opción sino su propia realización. Conocimiento y acción son, en este caso, inseparables.”³⁴

³³ *Ibíd.*, pp. 55 – 57.

³⁴ GÓNGORA V. Lizardo Álvaro. *Op Cit.* p. 153.

TABLA 4. TIPOS DE ARGUMENTACIÓN³⁵

<u>De acuerdo al número de Argumentos</u>	
Única	Contiene un solo argumento, generalmente formado por una premisa explícita y una implícita.
Múltiple	Es la combinación de dos o más argumentaciones únicas que son defensas alternativas del mismo punto de vista.
<u>De acuerdo a la manera como se combinan los argumentos</u>	
Compuesta Coordinada	Todos los argumentos están directamente relacionados con el punto de vista. Difiere de la múltiple en cuanto que las argumentaciones se deben unir para llegar a la misma conclusión.
Compuesta Subordinada	Surge cuando la persona que argumenta supone que una argumentación única no será aceptada de inmediato, ya que ella misma está necesitada de defensa, es decir, de subargumentos.

Dentro de una concepción pragma – dialéctica el término argumento designa “los actos de habla complejos cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa”³⁶. Esta es la razón por la cual este término se encuentra en unión sistemática con las reglas de la discusión crítica. Dentro de esta concepción, efectuar una falacia no equivale a una conducta inmoral, sino que constituye una falta al sentido que frustra los esfuerzos producidos en aras de la resolución de una discusión.

Este enfoque argumentativo adopta el criterio de razonabilidad, entendiendo éste como la actividad de usar la razón de buena manera que “depende también de la norma “externa” de que esté de acuerdo debe ser alcanzado de una manera válida³⁷. Dicho de otro modo, una teoría de la argumentación debe proporcionar reglas para conducir una discusión, reglas que constituyen un procedimiento de validez del problema. Si depende de la norma externa, ésta es condicionante y por lo mismo el usar la razón está supeditada a dicha norma externa también. (Ver tabla 7)

³⁵ EEMEREN, F. Van y GROOTENDORST, Rob. Op Cit. pp. 95 – 100.

³⁶ Ibid. p. 29.

³⁷ Ibid, p. 26.

En su obra, los autores consideran la discusión crítica como un “procedimiento interactivo destinado a la resolución de conflictos de opinión por medio del intercambio regular de actos de habla”³⁸. La aplicación didáctica en relación con los procedimientos apunta al desarrollo de habilidades de reconocimiento de actos de habla relativos a las etapas de argumentación y de establecimiento de las condiciones de felicidad para dichos actos. Estudiando las fallas que resultan en el curso de las diferentes etapas de la discusión crítica, estos autores muestran que las maniobras discursivas conocidas bajo el nombre de falacias pueden ser consideradas como violaciones precisas de las reglas de la discusión crítica.

TABLA 5. CLASES DE FALACIAS.

<i>Falacia de División</i>	Confundir las propiedades de las partes y el todo, adscribiéndole una propiedad relativa o dependiente de la estructura de un todo, a una parte de ese todo
<i>Falacia Ética</i>	Defender el punto de vista usando medios de persuasión no argumentativos y enumerando las propias cualidades)
	Ganarse el favor de la audiencia presentándose a sí mismo muy humildemente como un lego en la materia
<i>Falacia de Pregunta Compleja</i>	Presentar falsamente algo como si fuera un punto de partida común, disimulando un punto de vista en los presupuestos de una pregunta
<i>Falacia de Composición</i>	Confundir las propiedades de las partes y el todo, adscribiéndole una propiedad relativa o dependiente de la estructura de una parte del todo, a ese todo
<i>Falacia de Ambigüedad</i>	Manipular la ambigüedad referencial, sintáctica o semántica
<i>Falacia Patética</i>	La argumentación no se refiere al punto de vista en discusión, es decir, es irrelevante.
	El punto de vista no se defiende por medio de una argumentación, sino empleando medios de persuasión no argumentativos tales como: manipular las emociones de la audiencia y enumerar las cualidades propias.
<i>Falacia Populista</i>	Usar un esquema argumentativo inapropiado (sintomático), presentando el punto de vista como correcto porque todo el mundo piensa que es correcto
	Defender un punto de vista usando medios de persuasión no argumentativos y manipulando las emociones de la audiencia
<i>Falacia de Falta de Claridad</i>	Falta de claridad estructural, implícitud, indefinición, falta de familiaridad, vaguedad

³⁸ Ibid, p. 15.

Tabla 6. LAS FALACIAS TRADICIONALES VISTAS COMO VIOLACIONES DE UNA DISCUSIÓN CRÍTICA³⁹.

Las etapas se numerarán de acuerdo al orden en que idealmente deben tener lugar dentro de una discusión crítica:

1. CONFRONTACIÓN 2. APERTURA 3. ARGUMENTACIÓN 4. CLAUSURA

Las partes conciernen al Protagonista (**P**) o al Antagonista (**A**) o a ambos.

REGLA	FALACIA	ETAPA	PARTE
1	<i>Argumentum ad baculum</i> Presionar a la parte contraria amenazándola con sanciones	1	P/A
	<i>Argumentum ad hominem (ataque personal directo, abusivo)</i> Poner en duda la experiencia, inteligencia o buena voluntad de la parte contraria	1	P/A
	<i>Argumentum ad hominem (ataque personal indirecto, circunstancial)</i> Sembrar la sospecha sobre las motivaciones de la parte contraria	1	P/A
	<i>Argumentum ad hominem (tu quoque)</i> Señalar una inconsistencia entre las ideas y las acciones de la parte contraria en el pasado y/o en el presente	1	P/A
	<i>Argumentum ad misericordiam₁</i> Presionar a la parte contraria manipulando sus sentimientos de compasión	1	P/A
	Declarar sacrosanto a un punto de vista	1	P/A
2	<i>Argumentum ad verecundiam₁</i> Evadir el peso de la prueba dando una garantía personal de la corrección del punto de vista	2	P
	<i>Argumentum ad ignorantiam₁</i> Desplazar el peso de la prueba en una disputa no mixta exigiendo que el antagonista demuestre que el punto de vista del protagonista es incorrecto	2	P
	<i>Desplazar el peso de la prueba₁ (argumentum ad ignorantiam)</i> Exigir que el antagonista, en una disputa no mixta, demuestre que el punto de vista del protagonista es incorrecto.	2	P
	<i>Desplazar el peso de la prueba₂</i> Exigir que, en una disputa mixta, solo la parte contraria defienda su punto de vista, apelando al Principio de Presunción o al Criterio de Equidad	2	P
	<i>Evadir el peso de prueba</i> Inmunizar al punto de vista contra toda crítica	2	P
3	<i>Hombre de paja₁</i> Imputarle un punto de vista ficticio o distorsionar el punto de vista de la parte contraria.	1 a 4	P/A

³⁹ Ibid, pp. 227 – 230.

REGLA	FALACIA	ETAPA	PARTE
4	<i>Argumentum ad verecundiam₂ (como falacia ética)</i> Defender el punto de vista usando medios de persuasión no argumentativos y enumerando las propias cualidades	3	P
	<i>Argumentum ad misericordiam₂ (como falacia ética)</i> Ganarse el favor de la audiencia presentándose a sí mismo muy humildemente como un lego en la materia	3	P
	<i>Argumentum ad populum₁</i> Defender un punto de vista usando medios de persuasión no argumentativos y manipulando las emociones de la audiencia	3	P
	<i>Ignoratio elenchi (argumentación irrelevante)</i> Presentar argumentación que no se refiere al punto de vista que está en discusión	3	P
5	<i>Hombre de paja₂</i> Magnificar una premisa implícita	3	A
6	<i>Pregunta compleja (falacia de)</i> Presentar falsamente algo como si fuera un punto de partida común, disimulando un punto de vista en los presupuestos de una pregunta	3	P
	<i>Petitio principii (reformular la pregunta, razonamiento circular)</i> Presentar falsamente algo como si fuera un punto de partida común, presentando una argumentación que equivale a lo mismo que el punto de vista	3	P
	<i>Negar un punto de partida aceptado</i>	3	A
	<i>Presentar falsamente algo como si fuera un punto de partida común</i>	3	P
	<i>Evadir el peso de la prueba,</i> Presentar falsamente una premisa como si fuera evidente por sí misma	3	P
7	<i>Argumentum ad consequentiam</i> Usar un esquema argumentativo inapropiado (causal) rechazando un punto de vista descriptivo debido a sus consecuencias indeseables	3	P
	<i>Argumentum ad verecundiam₃,</i> Usar un esquema argumentativo inapropiado (sintomático), presentando el punto de vista como correcto porque una autoridad dice que es correcto	3	P
	<i>Argumentum ad populum₂ (falacia populista) (variante del argumentum ad verecundiam₃)</i> Usar un esquema argumentativo inapropiado (sintomático), presentando el punto de vista como correcto porque todo el mundo piensa que es correcto	3	P
	<i>Falsa analogía</i> Usar incorrectamente el esquema argumentativo apropiado de la analogía, al no cumplirse las condiciones requeridas para una comparación correcta	3	P
	<i>Post hoc ergo proter hoc</i> Usar incorrectamente el esquema argumentativo apropiado de la causalidad, infiriendo una relación de causa-efecto a partir de la simple observación de que dos eventos ocurren uno después del otro	3	P

REGLA	FALACIA	ETAPA	PARTE
	<i>Secundum quid (generalización apresurada)</i> Usar incorrectamente el esquema argumentativo apropiado de la concomitancia, haciendo generalizaciones basadas en observaciones que no son representativas o que no son suficientes	3	P
	<i>Pendiente Resbaladiza</i> Usar incorrectamente el esquema argumentativo apropiado de la causalidad (argumento por consecuencia), sugiriendo erróneamente que al tomar el curso de acción propuesto se irá de mal en peor.	3	P
8	<i>Afirmar el consecuente</i> Confundir las condiciones necesarias y suficientes tratando una condición necesaria como si fuese una condición suficiente	3	P
	<i>Composición (falacia de)</i> Confundir las propiedades de las partes y el todo, adscribiéndole una propiedad relativa o dependiente de la estructura de una parte del todo, a ese todo	3	P
	<i>Negar el antecedente</i> Confundir las condiciones necesarias y suficientes tratando a una condición suficiente como si fuese una condición necesaria	3	P
	<i>División (falacia de)</i> Confundir las propiedades de las partes y el todo, adscribiéndole una propiedad relativa o dependiente de la estructura de un todo, a una parte de ese todo	3	P
9	<i>Argumentum ad ignorantiam₂</i> Absolutizar el fracaso de la defensa, concluyendo que el punto de vista es verdadero solo porque el punto de vista opuesto no ha logrado ser defendido exitosamente	4	A
	Absolutizar el éxito de la defensa	4	P
10	<i>Ambigüedad (falacia de)</i> Manipular la ambigüedad referencial, sintáctica o semántica	1 a 4	P/A
	<i>Falta de claridad estructural, implícitud, indefinición, falta de familiaridad, vaguedad</i>	1 a 4	P/A

Desde el punto de vista del propósito, se trata de fomentar una actitud proclive a la discusión racional, a la aceptación de diferentes posturas, a la capacidad de ponerse en el lugar de los otros. Esta postura vital es adecuada tanto para resolver conflictos, finalidad propia de la pragma – dialéctica, como para lograr la adhesión de la audiencia, finalidad propia de la nueva retórica. Lo importante es no confundir los propósitos y ser conscientes de cuándo la situación requiere uno u otro.

En cuanto al contexto, la pragma – dialéctica configura un contexto ideal en el que los estudiantes pueden ejercitarse en la aplicación de las reglas y en la detección y superación de las falacias. El aporte de la pragma – dialéctica en lo relativo a los participantes, consiste en revelar el carácter interactivo de los roles de protagonista y antagonista, quienes toman conciencia de su papel en la argumentación. Esta concepción enriquece la visión de los participantes postulada por la nueva retórica.

Van Eemeren y Grootendorst proponen diez reglas que se aplican en las distintas etapas de la discusión. Cada una cumple una función específica en relación con la resolución del conflicto y, al mismo tiempo, con cada una de ellas se puede indicar de modo preciso qué falacias clásicas hay que controlar. Sin embargo, hay muchas cosas que pueden salir mal en un discurso argumentativo orientado a la resolución de una disputa. Así mismo, analizan las falacias tradicionales de acuerdo a la regla, etapa y la parte que las ejecuta.

Tabla 7. REGLAS Y VIOLACIONES A LAS REGLAS EN LAS ETAPAS DE UNA DISCUSIÓN CRÍTICA

REGLA⁴⁰	PARTE	ETAPA	ASPECTOS⁴¹	FALACIAS
1. Ninguna de las partes debe	el protagonista o el	Confrontación	Con respecto a los puntos de vista	Prohibir puntos de vista Declarar sacrosantos a ciertos puntos de vista

⁴⁰ Ibid, p. 223.

⁴¹ Ibid. Pp. 225 – 228.

REGLA ⁴⁰	PARTE	ETAPA	ASPECTOS ⁴¹	FALACIAS
impedirle a la otra presentar puntos de vista o ponerlos en duda.	antagonista		Con respecto al oponente	<p>Presionar a la parte contraria por medio de la manipulación de sus sentimientos de compasión o amenazándolo con sanciones.</p> <p>Hacer un ataque personal contra el oponente recurriendo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentarlo como estúpido, malo, poco confiable, etc. • Sembrar la sospecha sobre sus motivaciones • Señalar una inconsistencia entre sus ideas y sus acciones, en el pasado y/o en el presente
2. Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.	el protagonista	Apertura	<p>Evadir el peso de la prueba</p> <p>Desplazar el peso de la prueba</p>	<p>Presentando el punto de vista como evidente por sí mismo.</p> <p>Ofreciendo una garantía personal de la corrección del punto de vista.</p> <p>Volviendo al punto de vista inmune a toda crítica.</p> <p>En una disputa no mixta: El antagonista debe mostrar que el punto de vista es incorrecto.</p> <p>En una disputa mixta: Sólo la parte contraria debe defender su punto de vista, como resultado del principio de presunción o del criterio de equidad</p>
3. El ataque de una parte a un punto de	el protagonista o el	Todas las etapas de una discusión	Imputarle un punto de vista ficticio a la	Presentando enfáticamente el punto de vista opuesto como si fuera el propio.

REGLA ⁴⁰	PARTE	ETAPA	ASPECTOS ⁴¹	FALACIAS
vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.	antagonista	mixta	parte contraria	Haciendo referencia a las concepciones del grupo al cual pertenece el adversario.
				Creando un oponente imaginario.
			Distorsionar el punto de vista de la parte contraria	Sacando enunciados fuera de contexto.
				Simplificando excesivamente (ignorando matices o calificaciones).
	Exagerando (absolutización o generalización).			
4. Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.	el protagonista	Argumentación	La argumentación no se refiere al punto de vista en discusión	Argumentación irrelevante.
			El punto de vista no se defiende por medio de una argumentación, sino empleando medios de persuasión no argumentativos	Manipulando las emociones de la audiencia.
				Enumerando las cualidades propias.
5. Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa que ha sido dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.	el protagonista o el antagonista	Argumentación	Negar una premisa implícita (por parte del protagonista)	
			Magnificar una premisa implícita (por parte del antagonista)	

REGLA ⁴⁰	PARTE	ETAPA	ASPECTOS ⁴¹	FALACIAS
6. Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.	el protagonista o el antagonista	Argumentación	Presentar falsamente algo como si fuese un punto de partida común (por parte del protagonista):	Presentando falsamente una premisa como evidente por sí misma.
				Disimulando una proposición en una presuposición.
				Escondiendo una premisa en una premisa implícita.
			Presentando una argumentación que viene a ser equivalente al punto de vista.	
			Negar una premisa que representa un punto de partida común (por parte del antagonista)	Poniendo en duda un punto de vista aceptado
7. Una parte no puede considerar un punto de vista como si hubiera sido concluyentemente defendido, si la defensa no ha tenido lugar por medio de un esquema argumentativo o apropiado, que haya sido aplicado correctamente.	el protagonista	Argumentación	Basarse en un esquema argumentativo inapropiado	Elección inapropiada de una argumentación sintomática
				Elección inapropiada de una argumentación analógica
				Elección inapropiada de una argumentación instrumental
			Usar incorrectamente un esquema argumentativo apropiado	Uso incorrecto de una argumentación sintomática.
				Uso incorrecto de una argumentación analógica.

REGLA ⁴⁰	PARTE	ETAPA	ASPECTOS ⁴¹	FALACIAS
				Uso incorrecto de una argumentación instrumental.
8. En su argumentación, una parte sólo puede usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean capaces de ser validados haciendo explícitas una o más premisas implícitas.	el protagonista	Argumentación	Confundir condiciones necesarias y suficientes	Tratando a una condición necesaria como si fuera una condición suficiente.
				Tratando a una condición suficiente como si fuera una condición necesaria.
			Confundir las propiedades de las partes y el todo	Adscribiéndole una propiedad relativa -o dependiente de la estructura- de un todo, a una parte de ese todo.
				Adscribiéndole una propiedad relativa -o dependiente de la estructura- de una parte del todo, a ese todo.
9. Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener	el protagonista o el antagonista	Clausura	Absolutizar el éxito de la defensa (por parte del protagonista)	Concluyendo que el punto de vista es verdadero solo porque ha sido defendido exitosamente.

REGLA ⁴⁰	PARTE	ETAPA	ASPECTOS ⁴¹	FALACIAS
como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.			Absolutizar el fracaso de la defensa (por parte del antagonista)	Concluyendo que un punto de vista es verdadero solo porque el punto de vista opuesto no ha sido defendido exitosamente.
10. Una parte no debe usar formulaciones que no sean suficientemente claras o que sean confusamente ambiguas y debe interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como sea posible.	el protagonista o el antagonista	Discusión en su totalidad	1. Manipular la falta de claridad, explotando:	La falta de claridad estructural
				Lo implícito
				Lo indefinido
				La falta de familiaridad
			La vaguedad	
			2. Manipular la ambigüedad, explotando:	La ambigüedad referencial
				La ambigüedad sintáctica
La ambigüedad semántica				

La pragma – dialéctica se une a las corrientes de pensamiento crítico en cuanto que la resolución de problemas y la toma de decisiones son estrategias de pensamiento. Para Kurfiss, el pensamiento crítico es “una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al

respecto que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente.”⁴²

Según Brookfield⁴³ el pensamiento crítico es un proceso que consta de cinco fases las cuales se ajustan al proceso de discusión crítica planteado por Van Eemeren Y Grootendorst que busca alcanzar la resolución de conflictos:

- Aparición de una situación que no se atendió (incomodidad interna).
- Evaluación de la situación.
- Búsqueda de explicaciones o de soluciones.
- Concepción de diferentes perspectivas.
- Resolución de la situación (comodidad interna).

Como se ve, el ejercicio del pensamiento crítico requiere una gran actividad intelectual de parte del individuo, una buena dosis de autonomía, mucha flexibilidad y un claro escepticismo. De acuerdo con las habilidades propias de la clasificación de las operaciones intelectuales de Bloom, el pensamiento crítico tiene un carácter esencialmente evaluativo. “El pensamiento crítico implica un análisis objetivo de cualquier afirmación, fuente o creencia para evaluar su precisión, validez o valor.”⁴⁴ Es decir, el pensamiento crítico consiste en elaborar juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y con la capacidad de auto corregirse y es este precepto, evidentemente, la base del enfoque pragma – dialéctico. En definitiva, “una persona que piensa de forma crítica es quien puede actuar, evaluar afirmaciones y plantear juicios con base en razones, y que

⁴² KURFISS, Joanne G. Critical Thinking: theory, Research, Practice, and Possibilities. Ashe – Eric Higher Education, documento núm. 2, 1988, 110p, En: BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 19,

⁴³ Ibid., p. 20.

⁴⁴ Ibid. p. 29.

comprende y se ajusta a principios que guían la evaluación de la fuerza de estas razones”.⁴⁵

1.3.2. La producción textual. Los estudiantes aprenden cómo usar el lenguaje para comunicar en distintas maneras y con distintos propósitos. Para este fin, los procesos de lenguaje de lectura, escritura, expresión oral y escucha deben convertirse en parte integral de sus vidas y utilizarlas como herramientas para mejorar sus vidas estéticamente, intelectualmente y afectivamente. Gracias al empleo sistemático de estos procesos interactivos, los estudiantes son capaces de reunir la información que necesita, priorizarla y organizarla. La competencia en estos procesos comunicativos les suministra los medios para adquirir, construir y expresar el conocimiento en todas las áreas del saber. Por tanto, con el fin de salir adelante en sus interacciones, los estudiantes deben convertirse en poderosos usuarios del lenguaje.

Para tal intención, es preciso especificar las tipologías textuales de las cuales se puede valer un escritor y/o hablante para encaminar su propósito comunicativo. Lomas⁴⁶ compila varias perspectivas al respecto, pero es interesante tomar en cuenta la tipología textual elaborada por Jean Michel Adam, cuya propuesta se asemeja a la teoría de los actos de habla de Austin y Searle. Para Adam “cada texto es lo que es y como es en la medida en que hace algo con las palabras y desea actuar sobre el destinatario a la búsqueda de un efecto determinado.”⁴⁷ De aquí que clasifique los textos según la función dominante que lo caracterice, aunque aclara que el texto puede tener varias funciones simultáneamente. Para su

⁴⁵ SIEGEL, Harvey. *Educating Reason: Rationality, critical Thinking, and Education*. Routledge, Nueva York, 1988, p. 38. En: BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 50.

⁴⁶ LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1999. Volumen 1. pp. 217- 219.

⁴⁷ *Ibíd.* p. 217.

tipología, Adam tiene en cuenta las estructuras y análisis de las superestructuras textuales de Teun Van Dijk:

Tabla 8. Tipologías Textuales⁴⁸

TIPO DE TEXTO	FUNCIONES	CARACTERÍSTICAS	TIPOS DE ESCRITO
CONVERSACIONAL	Preguntar, prometer, agradecer, aconsejar, amenazar, informar	La interacción entre dos o más interlocutores que colaboran en la construcción del discurso. Es un texto dialogado y es el uso textual más habitual en el diálogo oral aunque también se da en textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • la conversación espontánea • la encuesta • la entrevista • la carta informal • la tertulia • el interrogatorio • el examen oral • el debate • los diálogos teatrales, novelísticos o cinematográficos • el coloquio
NARRATIVO	Informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios.	Está formado por enunciados de hecho, tiene una estructura temporal (introducción, desarrollo, evaluación y reacción, desenlace y moraleja) y utiliza a menudo oraciones predicativas, verbos de acción (casi siempre con usos de pasado: pretérito perfecto...) y todo tipo de formas lingüísticas que expresan la idea de tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • novelas • historietas • cuentos • sinopsis • noticias • reportajes • crónicas • mitos • leyendas • fábulas • epopeyas • otros
DESCRIPTIVO	Informar sobre el estado de las cosas, por lo que tiene una estructura espacial.	Está formado por enunciados de estado y utiliza de forma preferente oraciones atributivas, adjetivos, complementos del nombre y adverbios de lugar. Casi siempre aparece dentro de la estructura de otros tipos de texto con una función secundaria aunque en otras ocasiones desempeñe la función dominante	<ul style="list-style-type: none"> • etopeya • prosopografía • topografía • retrato • autorretrato • descripción de objetos
DIRECTIVO O INSTRUCTIVO	Ordenar, orientar la conducta ajena o aconsejar.	Es un texto enormemente preciso y conciso y utiliza el imperativo verbal junto a otras formas verbales (futuro,	<ul style="list-style-type: none"> • instrucciones de uso de un medicamento o un electrodoméstico,

⁴⁸ CASTELLÁ, J.M. De la frase al texto. Teorías de l'us lingüístic, Barcelona, Empuréis, 1992. pp. 232 – 235. En: LOMAS, Carlos. Op Cit. p. 217.

		condicional...) cuya finalidad es moderar, suavizar u objetivar el tono directivo de las instrucciones. A menudo el texto instructivo va acompañado de ilustraciones, gráficos.	<ul style="list-style-type: none"> • recetas • algunos eslóganes publicitarios, • leyes, • itinerarios
PREDICTIVO	Informar sobre estados o hechos futuros, por lo que su razón de ser es predecir que alguna cosa va a ocurrir.	El uso dominante de los tiempos verbales de futuro y del condicional.	<ul style="list-style-type: none"> • horóscopo • boletín meteorológico • el tarot • profecías
EXPLICATIVO	Informar con el fin de hacer entender algo a alguien (una idea, un concepto, un hecho...) con una intención didáctica.	Su estructura habitual suele ser introducción, desarrollo y conclusión. Utiliza recursos como la ejemplificación, las ilustraciones, la división en apartados, los títulos y subtítulos, el uso de distintos tipos de letra (negritas, cursivas, mayúsculas.). En el caso de los textos orales utilizados en un contexto formal de aprendizaje suele jugar un papel determinante la repetición.	<ul style="list-style-type: none"> • mitin político • homilía • proverbios y refranes • actas de reuniones, • informe técnico • conferencias • libros de texto • artículos de divulgación científica • recensiones
ARGUMENTATIVO	Exponer y rebatir opiniones e ideas, convencer, persuadir y hacer creer algo a alguien.	Tiene una estructura semejante al texto explicativo (introducción, desarrollo y conclusión) pero con una mayor presencia de argumentos a favor y en contra de una idea o de un hecho. El texto argumentativo utiliza frases largas, con abundancia de la coordinación (adversativa, ilativa...) y de la subordinación (causal, consecutiva y final).	Son textos argumentativos: el ensayo, el sermón, la oratoria política y judicial, algunos eslóganes publicitarios, los artículos de opinión y los editoriales de la prensa, los debates y las mesas redondas...
RETÓRICO	Jugar con el lenguaje con el fin de crear diversos efectos en el receptor (estéticos, humorísticos, memorizaciones...).	Utiliza a menudo diversas figuras retóricas y en ocasiones, como en los textos poéticos, estructuras bastante rígidas.	<ul style="list-style-type: none"> • la poesía (y en mayor o menor medida el resto de los géneros literarios), • algunos chistes • refranes • eslóganes publicitarios • algunos rituales políticos, religiosos y jurídico

A través de la escritura, los estudiantes transmiten información y construyen conocimiento. Los buenos escritores emplean el lenguaje satisfactoriamente en un amplio rango de usos académicos, personales, ocupacionales y públicos. La escritura es utilitaria en todo el sentido de la palabra, ya que permite avanzar con las ideas y, de esta manera, influir en los otros.

Muchas de las competencias empeladas en la lectura y en la escritura son aprendidas y puestas en práctica a través del lenguaje oral. Muchos niños inician su escolaridad sólo con la habilidad de usar el lenguaje para entender y hablar con los compañeros. Sin embargo, ellos tienen mucho que aprender con el fin de volverse seguro de sí mismo, responsable, claro, adaptable y elocuente comunicador. Es por esto que el aprendizaje del lenguaje debe ser facilitado por programas institucionales que suministren, intencionalmente, énfasis en la oralidad y la escucha, en los primeros años de escolaridad, debido al gran aflujo de información que se transmite en medios audiovisuales.

Gracias a la secuencialidad de la educación y de los logros propuestos en un plan de estudios, el alumno poco a poco adquiere una voz como escritor/hablante, desarrolla su propio estilo para que sus interacciones se destaquen, precisamente, por la subjetividad que imprime a sus actos de habla. Es por esto que desde el inicio de la básica primaria se debe fortalecer el desarrollo de un estilo particular para cada niño. El estilo hace referencia a las maneras en que revelamos, consciente o inconscientemente, algo de nosotros mismos y que debe ser adaptado a situaciones específicas.

Estas dos características parecen ser contradictorias. Por un lado, se sugiere que cada uno de nosotros tenga una voz propia que este presente en todas nuestras producciones. Por el otro, debemos cambiar nuestro estilo para conseguir lo que deseamos o para llamar la atención de nuestros lectores.

Una manera de resolver esta contrariedad radica en tomar el estilo como una actividad, una manera de mostrarse a sí mismo y distinguirse de los demás. De esta manera, mientras el escritor/hablante se comporta tal y como le es propio, construye relaciones satisfactorias con otros que son susceptibles y que esperan que se respeten sus necesidades e intereses. Ser uno mismo como hablante no significa ser inflexible y unidimensional; significa tener la seguridad de responder de manera auténtica y particular a diversas situaciones del diario vivir.

- **Escritura:** el desarrollo de la escritura tiene su origen en la interacción social con otros miembros más competentes de la sociedad a través de varias actividades significativas. En una sociedad que sabe leer y escribir, los niños están inmersos en un mundo del texto escrito. A medida que van creciendo, los niños muestran interés en practicar la escritura si tienen la oportunidad de observar a otras personas haciéndolo en actividades tan simples como hacer la lista del mercado o escuchando cuentos cuando van a dormir. Gradualmente, los niños se dan cuenta que tanto el lenguaje oral como escrito son actividades significativas e intencionales.

La siguiente lectura define claramente cómo es tomada la escritura por el Ministerio de Educación Nacional:

Desde las ideas planteadas, es necesario entender la escritura como una práctica compleja, cuyos propósitos

centrales son la producción de significado y de sentido. De este modo hablamos de una pedagogía textual y discursiva. La búsqueda del sentido en las prácticas de escritura tiene que ver con el nivel del discurso, es decir, la lengua usada en contexto, con intencionalidades comunicativas, y situada en un espacio, un tiempo y un contexto. La búsqueda del significado tiene que ver con la elaboración del texto como unidad semántica con niveles de estructura, coherencia, cohesión y progresión temática, que, además, debe dar cuenta de los aspectos formales. En la escritura se ponen en juego diversos procesos: de orden cognitivo, de orden sociocultural, de orden lingüístico, de orden estético, de orden pragmático. De este modo, el desarrollo de competencias de escritura no se reduce al componente lingüístico, no se reduce a la apropiación de las reglas del “escribir bien”, aunque es claro que este último aspecto es objeto de trabajo pedagógico en algunos momentos del proceso.⁴⁹

A partir de esta concepción, la escritura es tomada como proceso y es por eso que se hace necesario dividirlo de acuerdo a las características de cada etapa:

- **Escritura en los primeros años de escolaridad.** Es posible observar cómo el inicio del proceso escritor está acompañado de la oralidad y el dibujo. Usualmente, los niños usan los dibujos como soporte de lo que escriben, es decir, lo que da significado a aquello que todavía no son capaces de expresar en su totalidad con palabras. De aquí que la argumentación en este estadio sea meramente demostrativa. En términos de la pragma – dialéctica⁵⁰ el dibujo se convierte en el elemento que le da consistencia a lo expuesto con las palabras.

⁴⁹ PÉREZ, Mauricio. Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica. En: BOGOYA, Daniel et al. Competencias y proyecto pedagógico. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000. Versión Multimedia.

⁵⁰ EEMEREN Van. y GROOTENDORST, R. Op cit., P. 114

- **Escritura en la básica primaria.** A medida que los niños avanzan en su nivel escolar, el proceso de escritura empieza a cambiar. En la primaria, los niños sólo exploran y experimentan con diferentes tipos de texto, actividad cuyo propósito es el dominio, la competencia y el control del proceso escritor. Paulatinamente, las experiencias se convierten en el eje de su producción textual, los niños van perfeccionando sus formas de escritura y empiezan a tener en cuenta al lector o auditorio. Aunque este concepto es más retórico que dialéctico, es necesario tenerlo en cuenta porque en la medida en que el niño escritor sea consciente de otro lector, intentará enfrentar su perspectiva con la del otro para que, en estadios posteriores, sea capaz de llegar a acuerdos.

- **Escritura en la básica secundaria y media vocacional.** A este nivel el estudiante está en capacidad de dejar de escribir para sí mismo y empezar a escribir para los otros. En este proceso, Calsamiglia y Tusón⁵¹ consideran que las distintas operaciones mentales y verbales a diferentes niveles suponen una sobrecarga cognitiva considerable que el escritor debe gestionar, debe controlar a la vez el espacio del conocimiento (ideas recordadas, ideas nuevas, ideas buscadas) y el espacio retórico, en el que recurre a modos de decir las cosas en función del contexto. Los problemas se plantean en tres ejes fundamentales:
 - Pasar de la organización jerárquica de las ideas a su disposición lineal, aunque es importante considerar que la gramática de la lengua, la puntuación y la disposición

⁵¹ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Op Cit. pp. 83 – 84.

del texto permiten señalar la jerarquía dentro de la linealidad impuesta por la secuencia textual.

- Controlar la adecuación de los elementos lingüísticos que modelan el ámbito global de texto (conectores, segmentación, estructura, ordenación) con los que se precisan el ámbito local (las palabras y su combinación, las oraciones y sus relaciones, el control ortográfico).
 - Regular la inserción afortunada del texto en los parámetros del contexto personal, cognitivo e intencional que ha de permitir que sea eficaz de cara a sus destinatarios.⁵²
- **Oralidad.** La oralidad es inseparable del proceso escrito por cuanto este primero refuerza con su fuerza perlocutiva aquello que las palabras por sí solas son incapaces de transmitir. Según Van Dijk⁵³, la ventaja de la oralidad sobre la escritura radica en que la oralidad se desarrolla más fácilmente por cuanto se da en la cotidianidad, en los encuentros cara a cara entre usuarios del lenguaje que están involucrados en una interacción inmediata organizada según cambios de turnos.

La pragma – dialéctica considera la interacción como fundamento para llegar a la resolución de un conflicto. Ante esta postura, Van Dijk considera al discurso como interacción social que involucra mucho más que el sentido común. De esta manera, se cruzan la corriente pragma – dialéctica con la discursiva para establecer que “el discurso argumentativo debe ser estudiado, en consecuencia, como una instancia de la comunicación y las interacciones verbales normales, y, al mismo

⁵² El subrayado es personal.

⁵³ VAN DIJK, Teun: El discurso como interacción en la sociedad. En: VAN DIJK, Teun. El discurso como estructura y proceso. Buenos Aires: Gedisa. Pp. 19 – 66.

tiempo, debería ser evaluado en relación a un cierto estándar de razonabilidad.”⁵⁴

Dicho de otro modo, el discurso argumentativo habla de objetos, actitudes, opiniones y comportamientos. Los objetos constituyen un referente existente y exterior al discurso; las actitudes u opiniones corresponden a normas establecidas por una institución social bajo la forma de valores o verdades admitidas u opiniones cuestionadas que dan base a los debates y controversias; de los comportamientos, ya sean generales o ligados a situaciones precisas.

Calsamiglia y Tusón⁵⁵ consideran que la oralidad, por ser natural e inherente al ser humano difiere de la escritura en que, a pesar de ambas tienen funciones sociales, la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales. Para estas autoras la situación de enunciación se caracteriza por:

- La participación simultánea de las personas que intervienen en ella, es decir, los interlocutores.
- La presencia simultánea que de quienes interactúan, es decir, una confrontación cara a cara.
- Se construye una relación interpersonal basada en características psicosociales.

Las características psicosociales de las que hablan Calsamiglia y Tusón se derivan de la perspectiva semiótica de la psicología propuesta por Lev Vigotsky. Para el autor, el habla tiene dos funciones que aparecen desde el primer año de vida: la descarga emocional y el

⁵⁴ EEMEREN Van. y GROOTENDORST, R. Op cit., p. 25.

⁵⁵ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Op Cit., pp. 28 – 50.

contacto social. Aquí subraya la naturaleza de los procesos semióticos en los planos inter e intrapsicológico en lugar de subrayar la distinción entre uso social e individual del lenguaje. Para él,

La función inicial del habla es la función comunicativa. El habla es en primer lugar y ante todo un instrumento de interacción social, un instrumento para opinar y comprender. [...] La interacción social presupone generalización, y el desarrollo del significado de la palabra, es decir, la generalización, se hace posible en presencia del desarrollo de la interacción social⁵⁶

De la misma manera, Wertsch⁵⁷ analiza cómo Vigotsky subrayó que la nueva forma psicológica que emerge en el habla es un producto de las propiedades inherentes al código semiótico implicado. Entre estas propiedades están la linealización y el procesamiento secuencial de unidades discretas que conducen a la transformación de la percepción “integral” en “analítica”.

Hasta ahora es posible apreciar cómo la pragma – dialéctica se relaciona en su dimensión discursiva con la propuesta de análisis del discurso de Teun A. Van Dijk y la perspectiva psicosemiótica de Lev Vigotsky, lo cual la convierte en un enfoque integral que no descuida los procesos de producción textual propios del ser humano.

1.4. A MANERA DE RESUMEN

1.4.1. Competencia argumentativa. Según el enfoque pragma – dialéctico de Van Eemeren y Grootendorst, el cual rige esta propuesta, la competencia argumentativa “es una disposición compleja cuyo dominio es gradual y relativo a un contexto comunicacional específico. Esto significa que los

⁵⁶ VYGOTSKY, L.S. *Myshleine i rech': psikhologicheskie issledovaniya* [Pensamiento y Lenguaje: investigaciones psicológicas]. Moscú y Leningrado: Gosudartsvennoe Sotsial – no – Ekonomicheskoe Izdatel'stvo. En: WERTSCH, James V. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1995. Pp. 109 – 110.

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 125.

grados de destreza argumentativa sólo pueden ser medidos adecuadamente mediante estándares relativos a los objetivos inherentes al contexto de la comunicación.”⁵⁸

1.4.2. Argumentación. Podría ser considerada como un proceso discursivo destinado a resolver una diferencia de opinión por medio del uso de reglas que se aplican en las diferentes etapas de una discusión crítica.

1.4.3. Escritura. De acuerdo con lo planteado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, escribir “se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.”⁵⁹

1.4.4. Oralidad. Carlos Lomas define la oralidad como “el eje de la vida social de toda comunidad”⁶⁰:

La comunicación oral es una forma de (inter)acción social. Es la interacción oral donde las personas aprenden a comunicarse y a desarrollar sus capacidades comunicativas. Se produce siempre en forma de discurso — es decir, de uso lingüístico contextualizado— y en un contexto sociocultural y cognitivo que condiciona tanto la producción de los enunciados orales como la interpretación de los mensajes.⁶¹

⁵⁸ EEMEREN Van. y GROOTENDORST, R. Op cit., p. 28.

⁵⁹ COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lengua castellana: lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. P. 49.

⁶⁰ LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1999. 2v. p. 268.

⁶¹ CANALE, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Llobera y otros, *Competencia comunicativas. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995. En: LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1999. 2v. p. 271.

2. REVISIÓN DEL PLAN ANUAL DE LENGUA CASTELLANA 2005 CIME

Con base en los resultados obtenidos en las pruebas SABER aplicadas en el año 2003 en Colombia, es posible observar las deficiencias y fortalezas de la utilización del lenguaje de las personas en edad escolar, específicamente en lo referente a la comprensión de diferentes tipos de textos y la comunicación escrita.

Las pruebas de comprensión de lectura hacen énfasis en dos aspectos: la lectura semántica y la lectura crítica. Se establecen seis niveles de logro que van desde las competencias mínimas (A) hasta la comprensión crítica de textos (nivel F). Se espera que los estudiantes de quinto grado lleguen hasta el nivel de logro D, el cual se toma como punto de partida para noveno grado (ver anexo A) y deberían llegar hasta el nivel de logro F, en el que el estudiante debe ser competente para reflexionar sobre lo que lee críticamente, ser capaz de evaluar e interpretar la ideología y las intenciones y entorno del texto (ver anexo B). Así mismo, el estudiante que se ubica en el nivel de logro F deberá estar en capacidad de relacionar los contenidos de diversos textos y hacer inferencias a través de deducciones y supuestos, ser capaz de leer entre líneas o completar el vacío de un texto (ver anexo C).

Pues bien, los estudiantes del Colegio Integrado Madre de la Esperanza (ver anexo D) del grado noveno del 2003 están por debajo del promedio nacional en cada uno de estos niveles de logro, un 1.98 % menos en el nivel F⁶², sobre el promedio nacional en el caso de la jornada de la mañana; en el caso de la jornada de la tarde el resultado en este nivel es de 0.00% frente a un 4.02% del promedio nacional. Igualmente, cuando se observa el desempeño relativo por grupos de preguntas los resultados de las preguntas referentes a las intenciones del texto a

⁶². COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Evaluación SABER. Resultados Lenguaje 2002 – 2003. Disponible en Internet: URL:<http://www.mieducacion.gov.co>

es meramente alto, lo cual indica que tienen algunas dificultades para “reconocer y dar cuenta de los tipos de actos comunicativos presentes en el texto, de las intenciones, las finalidades y los propósitos de los enunciadores, y de las circunstancias de producción textual.”⁶³

Partiendo de la premisa que a escribir se aprende escribiendo y a leer se aprende leyendo⁶⁴, es factible que se presenten los problemas antes mencionados, especialmente el relacionado con el reconocimiento de intenciones en un texto, debido no sólo a la poca intensidad con que se abordan estos procesos en el grado noveno sino también a la falta de atención a los mismos que debería hacerse implícitamente desde la básica primaria sin necesidad de realizar procesos de metalenguaje.

Al atender detenidamente el plan anual del área⁶⁵ de lengua castellana desde primero hasta quinto grado de la básica primaria, se observa con preocupación que no se tiene en cuenta el desarrollo de procesos de argumentación y comprensión crítica en los primeros grados de escolaridad y esta labor se comienza a desarrollar de sexto grado en adelante. Más aún, se conciben los logros como los mismos procesos y los indicadores de logro como los subprocesos (ver anexos E - I). De igual forma, los contenidos no se desglosan en cognitivos, procedimentales y actitudinales lo que impide un seguimiento secuencial pertinente y contextualizado de los mismos a lo largo del año escolar ¿Acaso las personas empiezan a argumentar sólo en la adolescencia?

⁶³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Cómo se evalúa el lenguaje en las pruebas SABER. Disponible en Internet: URL:<http://www.colombiaaprende.edu.co> p.8.

⁶⁴ SMITH, Frank. La comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico. México, Trillas, 1983. p. 19.

⁶⁵ El concepto de **área obligatoria y fundamental** hace referencia a un cuerpo de conocimientos y valores, habilidades y destrezas, estrategias cognoscitivas y actitudes que, según la Ley General de Educación, no pueden faltar en la formación integral del individuo. En: COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998. p 38.

Además, si se tiene en cuenta que el ser humano desde su concepción esta en contacto con otros, haciendo uso de discursos funcionales correspondientes a sus necesidades, es imposible desconocer que el desarrollo de la competencia argumentativa debe hacerse desde ese primer momento y no como se viene haciendo en la escuela actualmente:

Sin embargo, en la enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los estudiantes. De este modo, se dejan de lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso. Ellos narran, describen y argumentan.⁶⁶

Al examinar detenidamente los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje desde tercer grado, se explicita que el estudiante puede planear y producir un texto, sin especificar la tipología, lo cual deja vía libre al docente para desarrollar la competencia argumentativa. Por tanto, de no tomar la argumentación como uno de los procesos a desarrollar desde el inicio de la escolaridad, es posible que este tipo de discurso se convierta sólo en un mero ejercicio práctico de aplicación académica en la secundaria en donde se conozcan de manera mecánica estrategias para el discurso argumentativo que no tendrán ninguna aplicación en el mundo de la vida y, así, estos estudiantes no podrán abordar desde temprana edad la realidad en la que viven de manera crítica y autónoma haciendo uso del lenguaje social y no sólo del metalenguaje.

Creo que aquí se ve claramente cómo se hace necesario proponer una reforma de los logros y los indicadores de logro de los procesos de producción textual en la básica primaria en el plan de área de lengua castellana del Colegio Integrado Madre de la Esperanza, en el que la argumentación sea una más de los

⁶⁶ PERELMAN, Flora. La producción de textos argumentativos en el aula. En: Revista En el aula. Nro. 11. febrero de 1999. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

competencias a desarrollar desde el inicio de la escolaridad con el fin de haber alcanzado y perfeccionado esta competencia en la secundaria y no obtener desfavorables resultados en pruebas aplicadas por entes gubernamentales. Así, el incremento de procesos encaminados a desarrollar la competencia argumentativa en la producción de distintos tipos de textos garantiza la inserción de lo aprendido en la escuela en el verdadero mundo social y objetivo, en aras de desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía. Para tal fin, se hace necesario establecer criterios pedagógicos que encaminen esa propuesta y que hagan posible una reforma de la producción textual enfocada en el desarrollo de la competencia argumentativa.

Así, se encuentra que cada momento educativo tiene su noción de currículo de acuerdo a la postura ideológica que maneje. Desde los griegos, el currículo se organiza por áreas de desarrollo humano como la danza, la gimnasia, la poesía, la canción, las matemáticas y la filosofía como máximo nivel. En la Edad Media, el currículo se basaba en la ciencia y el desarrollo de las Siete Artes liberales. A partir del siglo XIX, el currículo no se diseñó por áreas del saber sino por niveles de enseñanza.

Actualmente, Posner⁶⁷ recopila cuatro perspectivas y modelos pedagógicos que conciben el currículo y el diseño del mismo. Desde la pedagogía tradicional, el currículo se diseña por disciplinas y facultades; desde la pedagogía conductista, se hace por objetivos de enseñanza; desde la pedagogía constructivista, se diseña por procesos cognitivos, subjetivos o investigativos; y desde la pedagogía social, se diseña por consenso participativo.

A partir de lo anteriormente expuesto, Lawrence Stenhouse define al currículo como

⁶⁷FLOREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw – Hill, 1995. En: POSNER, George, Análisis de currículo. Segunda edición. Santafé de Bogotá: McGraw – Hill Interamericana, 1998. p. XXXII.

El medio por el que el profesor puede aprender su arte [...] puede adquirir conocimiento [...] puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es en definitiva, el mejor medio por el que el profesor, en cuanto tal, puede aprender sobre todo esto, en tanto que el *currículo* le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal que al de otros⁶⁸

En esta clase de currículo se tiene en cuenta: las demandas de la sociedad en cuestión, las características de los estudiantes, las posibles contribuciones que aportan los diversos campos del aprendizaje, la filosofía social y educativa del centro de estudios, los conocimientos sobre psicología del aprendizaje, así como la posibilidad de alcanzar distintos objetivos al mismo tiempo, lo cual lo convierte en un currículo flexible. Precisamente, este enfoque dinámico consiste en considerar las áreas curriculares como contextos apropiados para distintas maneras de leer y escribir, convirtiendo en objeto de reflexión también las cosas obvias y ocultas que se dan en la vida escolar.

Aquí, los procesos y las competencias son los orientadores del currículo. Para Lawrence Stenhouse, “el modelo curricular basado en el proceso como alternativa al de objetivos supone poner en relación tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza.”⁶⁹

A partir de esta visión de currículo, se retoma el concepto de discurso, en este caso el pedagógico, que Bernstein presenta como una manifestación “en forma de proyectos, temas, ámbitos de experiencia y se basa en el grupo, en el que, aparentemente, los adquirientes controlan en gran medida la selección, la

⁶⁸ GIMENO, José. Prólogo a la edición española. En: STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata, 1984. pp. 17.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 16.

secuenciación y el ritmo. [...] Se otorga importancia a la realización de competencias que ya poseen los adquirentes o se supone que poseen.”⁷⁰

Conforme con lo propuesto en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana⁷¹, es pertinente organizar el currículo alrededor de competencias y definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. En el contexto de los Lineamientos Curriculares la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo.

Para este propósito es necesario plantear un currículo flexible que respete el desarrollo de los procesos de aprendizaje y que guíe al docente para indicarle la conveniencia de sus propuestas en aras de mejorar los niveles de competencia de sus alumnos, a través de la organización de unos fundamentos llamados logros e indicadores de logros.

La investigación sobre el currículo mejora la totalidad de la práctica educativa, por cuanto guía a los docentes a determinar los procesos a seguir para llevar a los estudiantes a alcanzar los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Para esto, se debe tener en cuenta el contexto en cual estos procesos tienen lugar y, además, el hecho de que los maestros realmente saben qué necesitan sus estudiantes en el ámbito escolar.

A partir de este criterio, Lawrence Stenhouse propone que “el currículo debe partir de que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios, permitiendo una selección para ejemplificar lo más

⁷⁰ BERNSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata. 1998. P. 74.

⁷¹ COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lengua castellana: lineamientos curriculares Lineamientos. Op cit. p. 34.

importante de los elementos estructurales.”⁷² Para este fin expone un modelo de currículo como proceso que es esencialmente crítico y no evaluador.

Por tanto, es necesario diseñar un currículo en el que el plan de estudios⁷³ sea una estrategia que dé respuestas en cuanto al objeto de planificación, la manera de organización el fin de la misma, el tiempo en que debe desarrollarse, con miras a satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad y de los estudiantes con respecto a la institución.

Por ende, es oportuno hablar de los logros y los indicadores de logro como instrumentos para medir, observar, constatar, comparar e interpretar la manera como se lleva cabo esos procesos. Los logros son definidos como “aquello que se espera obtener durante el desarrollo de los procesos de formación del educando, es decir, algo previsto, esperado, buscado pues, hacia lo cual se orienta la acción pedagógica”⁷⁴. Por su parte, los indicadores de logro⁷⁵ son referentes para analizar los desempeños de los estudiantes que permiten concretar aquello a lo cual se dedicarían los recursos y los esfuerzos, y establecer criterios para evaluar el proceso.

Por ello, “se justifica el que se hable de indicadores de logros como comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada permiten afirmar aquello previsto que se ha alcanzado.”⁷⁶ La base de los logros y los indicadores de logro son los mandatos de la Constitución Política, los fines de la educación, los objetivos

⁷²GIMENO, José. Prólogo a la edición española. En: STENHOUSE, Lawrence. Op Cit. p. 15.

⁷³ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998. p 36.

⁷⁴ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Indicadores de Logros Curriculares: hacia una fundamentación. Santa Fe de Bogotá, D.C., 1998. p. 23.

⁷⁵ *Ibíd.*, pp. 18 – 29.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 22.

generales y específicos, las áreas fundamentales y obligatorias, los temas de enseñanza obligatoria y los requerimientos de la propia institución. Es decir, contextualizan la enseñanza al plano nacional, regional y local en los que se desenvuelve el educando.

2.1. ACIERTOS Y DESACIERTOS DEL PLAN ANUAL DE LENGUA CASTELLANA DEL CIME, EN LA BÁSICA PRIMARIA, PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN PRODUCCIONES TEXTUALES.

El análisis que pretende hacerse a continuación se centra sólo y exclusivamente en aquellos logros e indicadores de logros que abordan de una u otra manera la argumentación y, por ende, la competencia argumentativa, en la producción textual, ya sea oral o escrita, aún cuando hay otros procesos que también merecen ser vistos bajo el ojo de la lupa pero que para el propósito de este trabajo de grado no son el centro de investigación. A continuación se detallan los aciertos y desaciertos que tiene el plan de área de lengua castellana en la básica primaria del CIME, haciendo énfasis sólo en lo que concierne a la competencia argumentativa.

2.1.1. Aciertos. Es rescatable a lo largo del plan de área de lengua castellana en la básica primaria del CIME que se incluyan diferentes tipos de texto para desarrollar la competencia comunicativa en general. En cuanto a la competencia argumentativa, específicamente, se evidencian indicadores de logro que hacen uso de la argumentación, desde una perspectiva lógica, para desarrollar procesos de pensamiento críticos. De aquí en adelante se verá secuencialmente un análisis de los aciertos que tiene el plan de área de lengua castellana en la básica primaria del CIME en el incremento de la competencia argumentativa:

- **Primer grado:** se plantea un indicador de logro que aborda la competencia argumentativa en donde se hace uso de los actos de habla expresivos. Así mismo, en otro indicador empiezan a diferenciar a los interlocutores a través de juegos de roles, lo cuál es útil en el caso que se propongan discusiones críticas en que la posición de cada uno de los roles defienda un punto de vista. (Ver anexo E).
- **Segundo grado:** se propone un indicador de logro en el que el debate se usa para implementar situaciones, es decir, contextualizan el uso del lenguaje. Aquí, la apropiación de rol es implícita y se empiezan a ver esquemas argumentativos sintomáticos con argumentaciones únicas. Se observa el uso de actos de habla asertivos que implican el desarrollo de una discusión crítica en tres de sus cuatro etapas: confrontación, argumentación y clausura, aún cuando no sea explícito. (ver anexo F).
- **Tercer grado:** se proponen dos indicadores de logro que toman la explicación de un suceso como medio para desarrollar un esquema argumentativo analógico. Se pasa a usar argumentaciones múltiples. (ver anexo G)
- **Cuarto grado:** hay un indicador de logro que presenta la mesa redonda para discutir sobre otras producciones textuales, en este caso, avisos publicitarios. Se vislumbra la argumentación compleja en la que se aplican actos de habla declarativos y expresivos. Se empiezan a hablar de preferencias y eso es positivo, pues se tienen en cuenta los intereses del alumno y, de esta manera, la formación de puntos de vista. Además, en otro indicador de logro se tiene en cuenta la aplicación de intenciones argumentativas para la producción de un texto descriptivo a partir de los resultados de un comentario grupal en el que se debe aplicar la discusión crítica para poder finalizar su texto. Igualmente, aparece un

último indicador que propone la expresión de opiniones a partir de situaciones comunicativas auténticas, lo que lleva a que el estudiante haga uso de discusiones críticas en las que aplique las etapas antes expuestas. (ver anexo H)

- **Quinto grado:** se esboza un indicador de logro en el que el alumno analiza mensajes publicitarios y, para tal fin, debe usar argumentaciones únicas. (ver anexo I)

2.1.2. Desaciertos. Para empezar, y tal como se había mencionado anteriormente, el plan de área no hay claridad en los conceptos de logro, indicadores de logro, procesos, subprocesos, competencias y ámbitos. Es inquietante que los docentes con años de experiencia no tengan claro conceptos que las normas educativas tales como Lineamientos Curriculares y Estándares de Calidad se han encargado de definir y difundir con vehemencia. A pesar de iniciar el planeamiento apuntando a la competencia que se debe desarrollar se hace énfasis en los contenidos, situación evidente al disponerlos en la segunda casilla del plan como derroteros de los logros y los indicadores de logros propuestos.

En cuanto al desarrollo de la competencia argumentativa en el plan de área de lengua castellana del CIME en la básica primaria es posible observar:

- **Primer grado:** hay un indicador de logro que hace referencia a la competencia argumentativa, pero en el cuadro de competencias del plan no aparece explícitamente. Así mismo, los logros son muy amplios y no permiten definir los tipos de textos que se deben abordar. El hecho de plantear actos de habla expresivos como medio para desarrollar la competencia en cuestión, no dan pie a que se inicie una discusión crítica en este nivel. (Ver anexo E)

- **Segundo grado:** Se repite el caso del primer grado. El indicador se centra en debatir pero con el fin de desarrollar la competencia gramatical, más que la pragmática que sería la adecuada para este caso. Se induce a usar sólo argumentos únicos que no tienen nada que ver con la resolución de un conflicto. La proposición del indicador es ambigua y no permite notar si este debate tiene como fin llegar a un acuerdo sobre un “tema” tan exacto como lo puede ser las categorías gramaticales, tema que verdaderamente no permite hacer uso de la crítica. (Ver anexo F)
- **Tercer grado:** se insiste en dejar de lado la competencia argumentativa. Más aún, la competencia comunicativa no es desglosada en aquellas que la componen⁷⁷. La argumentación propuesta para poder explicar semejanzas y diferencias no tiene nada que ver con discusiones críticas. Se centra sólo en actos de habla declarativos que dejan al estudiante el rol pasivo del que se hablaba en antiguos esquemas de comunicación. Hasta ahora, desde primer grado no han propuesto logros ni indicadores de logros que lleven a desarrollar pensamiento crítico, aún cuando existen dos procesos en los estándares⁷⁸ que inducen a tomar la discusión crítica como medio para defender sentimientos y exponer ideas. (Ver anexo G)
- **Cuarto grado:** los indicadores de logro no están bien formulados, por cuanto no se tiene en cuenta el instrumento que se utilizará para llevar a cabo las acciones allí propuestas. Para ilustrar esta afirmación,

⁷⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lengua castellana: lineamientos curriculares. Op Cit. pp. 50 – 51.

⁷⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La revolución educativa. Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Educación básica y media. Disponible en Internet: URL:<http://www.icfes.gov.co>. pp. 28 – 29.

tomemos como ejemplo el indicador en el que el alumno “*elabora, compara y discute en una mesa redonda acerca de las producciones comerciales que mas les llame la atención*”. Aquí no se deja claro qué se elabora y se compara. Estas imprecisiones al momento de redactar logros e indicadores de logros pueden conducir a que la práctica pedagógica no tenga fines claros. (Ver anexo H)

- **Quinto grado:** en el logro que aborda los géneros literarios, el primero, no se hace un trabajo crítico sobre la pertinencia del uso de los géneros dependiendo de la intención comunicativa. Hay un retroceso con lo planteado en cuarto grado. No hay avance en el intento de desarrollar la competencia argumentativa, debido a que sólo se proyecta un indicador de logro en donde el análisis de situaciones de comunicación auténticas es la base. Se reincide en el hecho de no proponer la discusión crítica en un nivel en donde los alumnos deben pasar de la comprensión de las formas comunicativas a la producción de sentido desde su punto de vista. (Ver anexo I)

3. REFORMA DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA ENFOCADO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS QUE DESARROLLEN LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LA BÁSICA PRIMARIA. COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA, SABANA DE TORRES, SANTANDER, 2005.

Esta reforma toma como base los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje⁷⁹, modificación realizada en abril de 2005 a la versión de los estándares del 2002, en los que los actos comunicativos son tomados como procesos y, estos a su vez, se dividen en subprocesos que apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa. En éstos, se toma la argumentación como proceso desde el inicio de la escolaridad, pasando de un plano oral, en la primaria, a uno escrito en la secundaria. De otra parte, los logros y los indicadores de logro aquí planteados especifican los niveles de competencia que deben alcanzar los alumnos en cada grado.⁸⁰

Es necesario recalcar que esta propuesta sólo se centra en el desarrollo de la competencia argumentativa sin dejar de lado, de manera implícita, el desarrollo de otro tipo de competencias comunicativas tales como la textual, la pragmática, la semántica, la enciclopédica y la literaria. Por tal motivo la formulación de los logros e indicadores de logros de los procesos de producción textual apuntan sólo al desarrollo de esta competencia, lo cual da cabida para que en un plan de área completo se tenga en cuenta la proposición de logros e indicadores de logro que desarrollen otras competencias.

⁷⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 2005. 33 p.

⁸⁰ En cada una de las rejillas se dispone en letra cursiva las acciones que conducen a una discusión crítica, indistintamente de cuál etapa se esté llevando a cabo.

3.1. PRIMER GRADO

Los alumnos que comienzan primer grado empiezan a usar su proceso de escritura para planear y producir textos sobre sus experiencias que enriquecen con dibujos, los cuales, bajo una mirada argumentativa, enriquecen sus puntos de vista sobre la realidad. Además, muestra rasgos de adaptación de su registro de acuerdo al público. Aborda la escritura de manera clara y coherente, desarrollando ideas centrales o contando una historia.

En cuanto a la oralidad, el estudiante de primer grado demuestra comprender los que escucha aún, cuando se haga referencia a contextos distintos al suyo. Cuando habla, expone sus ideas de tal manera que guía a su interlocutor para entender las ideas más importantes de su intervención. Es decir, hace uso del texto conversacional para agradecer y empezar a persuadir.

En primer grado, los actos de habla que priman en la argumentación son los expresivos, que no conducen a la resolución de conflictos, y los asertivos que se basan en argumentaciones únicas y/o múltiples. El esquema argumentativo usual es el analógico, puesto que los alumnos tienden a comparar sus puntos de vista con ejemplos que los soporten. Las etapas que más tienen intervención son la confrontación, la argumentación y la clausura. La apertura es mínima porque no están en capacidad de descentralizarse para establecer puntos de partida y llegar a acuerdos. Las falacias en las que pueden caer si no hay un excelente manejo del maestro son las de división, populista y la patética.

ESTÁNDAR		LOGROS	INDICADORES DE LOGRO
PRODUCCIÓN TEXTUAL			
Proceso	Subproceso		
<i>Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.</i>	Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para	Diferencia los contextos comunicativos en los que participa.	Respeto la edad, el género y las creencias de sus interlocutores (maestros, compañeros, padres, otros). Habla sobre lo que dibuja y <i>explica</i> el significado de sus dibujos a sus padres, compañeros y maestros.

	expresar mis ideas.		Modifica su estilo conversacional de acuerdo con su propósito comunicativo.
			Respeto turnos de conversación cuando habla en grupo.
	Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.	Habla con diferentes propósitos: compartir ideas o información, recontar una historia, dramatizar una experiencia.	<i>Expresa una opinión</i> acerca de una narración, poema, cartel o aviso publicitario.
			<i>Expresa preferencias</i> por un personaje de una historia.
			Escucha y <i>responde</i> apropiadamente a las experiencias y sentimientos compartidos por otros.
			<i>Genera ideas</i> con las que enriquece textos orales que se producen en grupo.
			<i>Compara y contrasta</i> sucesos o personajes de una historia en relación con lo que pasa en sus vidas.
			<i>Comparte</i> ideas e información de textos orales e impresos dentro de su grupo de amigos y familiares.
			<i>Discute</i> el contenido de textos informales como: notas, tarjetas, cartas, historias personales con un compañero o dentro de pequeños grupos.
	Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.	Participa de discusiones grupales sobre la cotidianidad de la clase.	<i>Explica su criterio</i> personal para escoger un libro o la lectura de un texto.
			<i>Responde</i> con palabras a una experiencia compartida por un compañero de clase.
			<i>Expresa preferencia</i> por un personaje de una historia por encima de otros
			Dice qué le gusto o no le gusto de textos orales y escritos que analiza.
			Habla sobre sus experiencias describiendo lo que fue interesante, valioso o útil.
<i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades</i>	Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.	Escribo espontáneamente con diferentes propósitos: contar historias, compartir	Mantiene un historial de los escritos y dibujos que expresan opiniones y reflexiones. <i>Expresa por escrito opiniones</i> para compartir lo que sabe, lo que desea saber y lo que ha aprendido acerca de un tema.

comunicativas.		información, dar instrucciones, escribir a un amigo)	<i>Produce una opinión</i> acerca de los enunciados, dibujos, personajes y eventos de textos escritos e icónicos
----------------	--	--	--

3.2. SEGUNDO GRADO

Los niños que cursan segundo grado, empiezan a desarrollar su proceso de escritura más conscientemente, ya que empiezan a revisar sus textos y a editarlos. Empiezan a usar conceptos abstractos como libertad, valentía, tolerancia tanto en lo que escriben como en lo que hablan. A este nivel, manipulan su registro de acuerdo al contexto. Comienzan a escribir textos conversacionales, descriptivos y narrativos en los que la función es exponer punto de vista, más allá que contar o describir en sí. El uso de este tipo de textos se debe a la influencia de los textos que lee, imita el modelo del texto leído para producir un escrito de la misma clase. La oralidad se centra en la representación de cuadros escénicos donde el juego de roles ayuda a la descentralización y a la consideración de puntos de vista diferentes al propio.

En segundo grado, los actos de habla aplicados en la argumentación, aparte de los ya trabajados en primer grado, son los directivos, dejando un poco de lado los expresivos, y los asertivos que se basan en argumentaciones únicas y/o múltiples. El esquema argumentativo usual es el sintomático, puesto que los alumnos empiezan a relacionar sus puntos de vista con los argumentos dentro de relaciones de causalidad. Las etapas que más tienen intervención son la confrontación y la argumentación. La clausura se torna más difícil debido a la complejidad de los puntos de vista. Las falacias en las que pueden caer si no hay un excelente manejo del maestro son las éticas y la de pregunta compleja.

ESTÁNDAR		LOGROS	INDICADORES DE LOGRO	
PRODUCCIÓN TEXTUAL				
Proceso	Subproceso			
<i>Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.</i>	Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.	Cambia el nivel de formalidad del lenguaje usado de acuerdo al propósito.	<i>Examina</i> la información recolectada para decidir cuál comparte u omite compartir de acuerdo al público. <i>Sigue</i> turnos de conversación. <i>Responde</i> respetuosamente cuando habla en grupo. <i>Evita las interrupciones</i> en conversaciones informales. Usa gestos apropiados para llamar la atención del público cuando habla.	
	Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.	Empieza a utilizar el lenguaje oral para diferentes propósitos: informar, convencer y entretener.	<i>Hace preguntas</i> para clarificar conceptos que no entiende en las discusiones. <i>Comunica a través de cuadros escénicos</i> la interpretación de sucesos reales o imaginarios.	
	Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.	Utiliza los textos que lee como base para producir opiniones	<i>Explica</i> las razones de las acciones de los personajes de una historia considerando las situaciones de la misma. <i>Se sostiene</i> en un tópico cuando participa de una discusión grupal. <i>Explica</i> porqué algunos textos orales o escritos son sus favoritos.	
	<i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</i>	Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.	Empieza a transmitir su voz personal en lo que escribe	<i>Expresa opiniones</i> y hace juicios para demostrar un punto de vista personal. <i>Identifica</i> características que hacen que sus producciones orales o escritas sean interesantes o llamativas. <i>Empieza a escribir fragmentos persuasivos</i> que enuncian y apoyan una opinión.
				<i>Determina el público</i> destinado en sus escritos antes de comenzar a escribir. <i>Categoriza</i> ideas relacionadas entre sí, usando estrategias tales como encontrar detalles significativos y ordenar los eventos en orden lógico. <i>Tiene en cuenta las sugerencias</i> de otros para corregir sus escritos.
				<i>Produce una idea principal</i> y da detalles que apoyan esta idea.
Elijo el tipo de texto que		Opina acerca del contenido		

	requiere mi propósito comunicativo.	relevante e irrelevante que debe incluir en sus escritos.	<i>Usa ejemplos relevantes como razones para apoyar sus ideas.</i>
--	-------------------------------------	---	--

3.3. TERCER GRADO

Los alumnos que cursan tercer grado empiezan a responder a las preguntas que les hacen de una manera más lógica y elaborada, gracias al amplio vocabulario que ya manejan. Son capaces de entablar discusiones sobre temas abstractos o ajenos a su contexto, así como empiezan a responder a los textos, gracias a la lectura crítica. En este nivel es clara la consideración que tienen del propósito de comunicación y del auditorio. Avanzan en el proceso de escritura de un texto través de la planeación, producción de borradores, revisión y publicación del mismo. Los tipos de texto que usa son narrativos, en su mayoría, y hace intentos de usar los textos explicativos para darse a entender y para captar la atención de su interlocutor.

En tercer grado, los actos de habla aplicados en la argumentación, aparte de los ya trabajados en primer y segundo grado, son los directivos y los asertivos que se basan en argumentaciones múltiples y complejas coordinadas muy elementales. Los esquemas argumentativos usuales son el sintomático y el analógico, siendo este último más elaborado, ya que haya relación entre los objetos a comparar para fortalecer su punto de vista. Las etapas que más tienen intervención son la confrontación y la argumentación, aunque la apertura y la clausura ya se vislumbran como etapas a seguir para resolver un conflicto. Las falacias en las que pueden caer si no hay un excelente manejo del maestro son las mismas de los grados precedentes.

ESTÁNDAR		LOGROS	INDICADORES DE LOGRO
PRODUCCIÓN TEXTUAL			
Proceso	Subproceso		
<i>Produzco textos orales que</i>	Utilizo, de acuerdo con el contexto,	Participa en discusiones	<i>Sigue turnos de conversación y responde respetuosamente cuando habla en grupo.</i>

<i>responden a distintos propósitos comunicativos.</i>	un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.	propuestas en el aula sobre diferentes temas.	Modifica su estilo conversacional de acuerdo a su propósito comunicativo.	
			Organiza y comparte ideas e información sobre temas que llaman la atención a públicos familiares.	
			Usa gestos apropiados para llamar la atención del público.	
	Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.	Discute, representa o escribe sobre aspectos que considera importantes de textos orales, escritos o gráficos que analiza.		<i>Discute, representa o escribe</i> sobre sus ideas y las relaciona con sus experiencias y con otros textos.
				<i>Pide las ideas y observaciones</i> de los compañeros para explorar y aclarar su comprensión sobre un tema.
				Escoge y <i>comparte</i> una variedad de textos orales y escritos en áreas de interés particular.
				<i>Cuestiona</i> experiencias e intereses que se relacionan con información desconocida.
				<i>Incluye ejemplos relevantes,</i> hechos, anécdotas y detalles de acuerdo al público al que se dirige.
				Considera las maneras en que las imágenes dan significado a un texto.
				<i>Comparte ideas</i> desarrolladas a través de intereses, experiencias.
<i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</i>	Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.	Empieza a desarrollar voz propia en sus escritos.	<i>Expresa opiniones</i> y hace juicios para demostrar un punto de vista personal.	
			<i>Escribe un fragmento argumentativo</i> en el que determina una posición clara sobre un tema.	
			Captura el interés del interlocutor desarrollando un punto de vista.	
	Desarrolla una idea en un texto breve.			<i>Escribe una crítica</i> a la literatura que demuestra comprensión del texto a través de la formulación de una opinión.
				Usa patrones organizacionales para transmitir informaciones tales como: orden cronológico, causa y efecto, igualdad y diferencia, preguntas y respuestas.
				Selecciona un objetivo y una superestructura basado en el propósito, género, expectativas y el público.
				Opina acerca del contenido
			<i>Escribe fragmentos argumentativos</i> para dejar en claro su posición frente a un tema.	

		relevante e irrelevante que debe incluir en sus escritos.	<i>Decide</i> cuál es la información que debe exponer de acuerdo al auditorio al que se dirige.
--	--	--	---

3.4. CUARTO GRADO

En cuarto grado, los estudiantes relacionan los distintos tipos de textos y empiezan a desarrollar una voz propia como escritores de textos informales como notas y comentarios. En este nivel están plenamente listos para discutir el contenido de los textos narrativos que leen y las estrategias de las que un autor se vale para comunicar una intención. En la producción oral, los estudiantes son capaces de interactuar con sus compañeros y con sus maestros en posición de igualdad acerca de varios temas presentes en los textos que lee.

En cuarto grado, está preparado para determinar los turnos de conversación en medio de una discusión y para respetarlos, enriqueciendo con los puntos de vista de los otros su aprendizaje. Igualmente, está en capacidad de soportar sus ideas con información que investiga de libros y medios audiovisuales. En este nivel está incapaz de usar a plenitud los textos retóricos enfocados en la producción de poesía, chistes, refranes, entre otros. No se descuida el uso de los textos anteriormente usados, pero se enfatiza en el uso de los retóricos.

En cuarto grado, los actos de habla aplicados en la argumentación, aparte de los grados precedentes, son los declarativos y compromisorios, principalmente, que se basan en argumentaciones múltiples y complejas coordinadas muy elementales. Empieza a implementar el esquema argumentativo instrumental, estableciendo fuertes argumentos causa – consecuencia. Empieza a desarrollar una discusión crítica con todas las etapas, aunque todavía falla en la etapa de apertura por cuanto cambia de rol continuamente. A este nivel, debido a la

complejidad de su argumentación, puede caer en las falacias propias de la discusión crítica (ver tabla 5).

ESTÁNDAR		LOGROS	INDICADORES DE LOGRO
PRODUCCIÓN TEXTUAL			
Proceso	Subproceso		
<p><i>Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</i></p>	<p>Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.</p>	<p>Participa en discusiones grupales en las que se habla sobre diferentes temas.</p>	<i>Explica</i> una línea de razonamiento.
			<i>Discute</i> el impacto del vocabulario, el formato, las ilustraciones y los títulos s cuando califica ideas, información y experiencias.
			<i>Expresa su opinión</i> acerca de la escuela y aspectos de la comunidad.
			<i>Expresa su opinión</i> acerca de la precisión del contenido de trabajos literarios, editoriales y propagandas usando el texto como soporte para explicar sus ideas.
			Usa ideas y conceptos relacionados con sus intereses personales y sus experiencias y los <i>examina</i> para entender nuevas ideas y nueva información.
			<i>Ofrece retroalimentación</i> a lo dicho por sus compañeros en discusiones sobre experiencias.
			<i>Responde</i> a las preguntas hechas en discusiones con la información apropiada.
	<p>Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.</p>	<p>Identifica otras perspectivas, explorando las ideas, opiniones y respuestas presentes en distintas clases de textos.</p>	<i>Hace valoraciones</i> generales sobre distintas clase de textos.
			Identifica la idea general de lo dicho por otros.
			<i>Usa criterios preestablecidos</i> para dar apoyo y retroalimentación a lo dicho por sus compañeros y familiares.
			<i>Hace preguntas relevantes</i> para aclarar sus ideas.
			Confirma la comprensión de lo dicho por otros a través del parafraseo de sus ideas.
			<i>Solicita activamente los comentarios</i> u opiniones de otras personas.
			<i>Da su opinión</i> sin imponerla.
<i>Responde</i> apropiadamente a comentarios y preguntas.			

			<p><i>Da razones que apoyan las opiniones expresadas.</i></p>		
		<p>Emplea operadores y esquemas argumentativos en sus intervenciones.</p>	<p>Usa variados conectores para indicar diferentes grados de certeza o hipótesis tales como: qué pasa si, es apropiado, no estoy seguro de, etc.</p>		
			<p><i>Discute y compara</i> las distintas maneras en que se pueden presentar los hechos.</p>		
			<p><i>Aclara, ilustra o expande una respuesta</i> cuando se le pide hacerlo y le pide lo mismo a sus compañeros.</p>		
<p><i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</i></p>	<p>Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</p>	<p>Comunica sus ideas y la organiza teniendo en cuenta la cohesión y la coherencia.</p>	<p>Produce una idea principal, tema u opinión y suministra detalles que lo sustentan.</p>		
			<p><i>Usa ejemplos relevantes, razones y explicaciones</i> para sustentar ideas.</p>		
			<p>Usa estrategias de pre – escritura tales como redes semánticas y diagramas de Venn para organizar las ideas y la información y planear sus escritos.</p>		
			<p><i>Expresa opiniones</i> y hace apreciaciones que demuestran un punto de vista personal.</p>		
			<p>Usa la experiencia personal y sus pre – saberes para analizar y evaluar nuevas ideas.</p>		
			<p><i>Emplea el vocabulario adecuado en la escritura de textos expositivos y argumentativos.</i></p>		
				<p>Incluye detalles que son relevantes para el público.</p>	<p>Organiza la información usando categorías apropiadas tales como: orden cronológico, causa y efecto o problemas solución.</p>
					<p><i>Expresa una posición clara</i> sobre lo que escribe.</p>
					<p>Excluye detalles extraños e información inapropiada de sus textos.</p>
					<p><i>Provee una especie de conclusión</i> a sus textos para cerrar una idea expuesta.</p>
			<p>Identifica y valora sus autores favoritos de distintas clases de textos.</p>		
			<p>Acapara al lector estableciendo un contexto y creando una voz de autor que se aproxima al interés de sus lectores cercanos.</p>		

3.5. QUINTO GRADO

En quinto grado, los estudiantes, perfeccionan los procesos de escritura abordados en los grados anteriores. Al relacionar la lectura con la escritura, comprende de manera más amplia las situaciones de otras culturas y regiones, lo cual le permite formar puntos de vista sobre contextos distintos al suyo. Sus interacciones verbales están marcadas por un creciente interés por su interlocutor, lo cual evidencia descentralización. En este nivel, son capaces de comprender qué es un problema y pueden determinar soluciones apropiadas e inmediatas a través del uso de la lógica. Para este fin, se apoyan en más de una fuente válida.

Tanto en lo oral como en lo escrito, concluye sus intervenciones con voz propia y no a manera de resumen que es el artificio en el que se puede caer. Su aprendizaje se basa en el trabajo colaborativo, el cual le es útil para empezar a crear consensos, adoptar roles y tomar en cuenta a los otros. Hacen uso de los textos conversacionales, explicativos, descriptivos, narrativos y retóricos con cierta fluidez, aunque intenta hacer uso del texto argumentativo de modo oral en mesas redondas, debates y artículos publicitarios.

Su proceso de argumentación, desde un punto de vista pragma – dialéctico, está listo para desarrollarse en la resolución de conflictos sencillos que tienen que ver con su contexto. A partir del acuerdo al que se llegue en esas discusiones, pretende aplicarlas en otros problemas que le son ajenos, pero igualmente interesantes.

ESTÁNDAR		LOGROS	INDICADORES DE LOGRO
PRODUCCIÓN TEXTUAL			
<i>Proceso</i>	<i>Subproceso</i>		
<i>Produzco textos orales, en</i>	Organizo mis ideas para producir un	Participa en interacciones verbales con	<i>Pide los puntos de vista</i> de otros para construir opiniones y fortalecer la comprensión de un tema tratado.

<p><i>situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</i></p>	<p>texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.</p>	<p>compañeros y profesores.</p>	<p><i>Expresa puntos de vista</i> sobre los textos que lee.</p>
			<p>Usa ideas y conceptos relacionados con sus intereses personales y sus experiencias y los examina para entender nuevas ideas y nueva información.</p>
			<p><i>Aplica un criterio para retroalimentar</i> lo dicho por otros y revisar su propio decir.</p>
			<p><i>Determina la utilidad y la relevancia de la información que acopia,</i> teniendo en cuenta el propósito de la misma y usando un criterio preestablecido para hacerlo.</p>
<p>Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.</p>	<p>Expone y justifica las relaciones entre los nuevos conocimientos y el saber previo.</p>	<p><i>Selecciona y explica las preferencias</i> por formas particulares de expresión oral y/o escrita.</p>	
		<p><i>Desarrolla un criterio para evaluar</i> la incidencia de los textos que lee.</p>	
		<p><i>Razona</i> sobre la comprensión que tiene de la vida o los personajes de diferentes comunidades, tradiciones culturales, lugares y épocas representadas en distingadas clases de textos.</p>	
<p><i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</i></p>	<p>Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</p>	<p>Produce textos argumentativos que se adaptan al contexto y al auditorio.</p>	<p>Produce una idea principal, tema u opinión y suministra detalles que lo sustentan.</p>
			<p>Usa ejemplos relevantes, razones y explicaciones para <i>sustentar ideas.</i></p>
			<p><i>Expresa opiniones</i> y hace apreciaciones que demuestran un punto de vista personal.</p>
			<p>Acapara al lector estableciendo un contexto y creando una voz de autor que se aproxima al interés de sus lectores cercanos</p>
			<p><i>Expresa una posición clara</i> con un propósito definido.</p>
			<p>Excluye detalles extraños e información inapropiada de sus textos.</p>
			<p><i>Concluye sus textos</i> con ideas sencillas y sintetizadoras.</p>
			<p>Se dirige a los intereses de sus posibles lectores en los textos que escribe.</p>
			<p>Eleva el nivel del lenguaje a través de la escogencia de las palabras apropiadas para el auditorio.</p>
<p>Comunica sus ideas en distintas clases de organización textual tales como informes ilustrados, cuadros y gráficas.</p>			

4. CONCLUSIONES

El rol pasivo de los estudiantes del CIME se debe, sin duda alguna, a la carencia de esquemas argumentativos que impulsen la interacción en el aula. La discusión crítica no se ha tenido en cuenta para estimular procesos de pensamiento tales como la formación de hipótesis, la resolución de conflictos y las técnicas de problema –solución. Además, no se tienen en cuenta los sentimientos, pensamientos y emociones de los alumnos, los cuales permiten el desencadenamiento de actos de habla asertivos y declarativos, base de discusiones críticas. Las acciones usadas para aprender son meramente receptoras y en lo absoluto propositivas, situación que se evidencia en la redacción de los logros e indicadores de logro en los que se usan verbos como: identifica, reconoce, comprende, memoriza, decora, toma dictados, extrae palabras, clasifica, visita, entre otros.

Es indudable que la autonomía se desarrolla cuando tenemos la oportunidad de interactuar con otros. “Aunque parezca algo paradójico, la autonomía del sujeto parece depender de prácticas sociales que constituyan sujetos autónomos.”⁸¹ Infortunadamente, lo propuesto hasta ahora en el plan de área de Lengua Castellana del CIME no encamina al alumno en la formación de esa autonomía porque no promueve la interacción, actividad mediadora de formación cultural y de desarrollo personal.

Es evidente que el postulado central de esta propuesta es la formación de educandos competentes en comunicación, que apunta a la adquisición de un saber hacer verbal y no verbal, de manera que pueda encarar el lenguaje en diversas situaciones de comunicación. En otras palabras, la adquisición de una

⁸¹ BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique, 1997. p. 51

competencia argumentativa como parte constitutiva de la adquisición de la competencia comunicativa. Dentro de esta visión, la escritura y la oralidad ocupan un lugar privilegiado y motivante. Se trata de un volver a la palabra, retorno marcado por las pautas de la pragma – dialéctica, conocida como el matiz argumentativo eficaz para la resolución de conflictos, en conjunto con las técnicas discursivas que reflejan la complejidad de las estructuras del lenguaje, no sólo de naturaleza lingüística sino también de naturaleza activa, ilocutiva, perlocutiva, estilística, ciudadana y, en general, cultural.

Cabe resaltar que, aunque el propósito de esta propuesta es el desarrollo de la competencia argumentativa en la producción textual, no se hace uso pleno del texto argumentativo como tal, lo cual indica que todos los textos son argumentativos cuando su intención es llegar a acuerdos, exponer puntos de vista y tratar de soportar argumentos. Es por esto que no se debe forzar a los alumnos a usar tipos de escrito densos y descontextualizados para desarrollar la competencia argumentativa cuando se tiene la riqueza de otros textos para tal fin.

Es verdaderamente alentador que una Institución Educativa que se encuentra en proceso de desarrollar un plan de mejoramiento, abra las puertas a las propuestas que ayuden a este fin. Su apertura, sin duda, optimizará los procesos educativos de los educandos y las prácticas pedagógicas de los docentes. Sin embargo, es preciso aclarar que esta propuesta no será completa y totalmente contextualizada hasta que no intervenga en ella el trabajo participativo de las directivas, docentes, padres de familia y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique, 1997. 255 páginas.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata. 1998. 239p.

BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999. 215p.

CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999. 386p.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cómo se evalúa el lenguaje en las pruebas SABER. Disponible en Internet: URL:<http://www.colombiaaprende.edu.co> p.8.

----- . Evaluación SABER. Resultados Lenguaje 2002 – 2003. Disponible en Internet: URL:<http://www.mieducacion.gov.co>

----- . Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 33 p.

----- . Indicadores de Logros Curriculares: hacia una fundamentación. Santa Fe de Bogotá, D.C., 1998. 97p.

----- . La revolución educativa. Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Educación básica y media. Disponible en Internet: URL:<http://www.icfes.gov.co>. 44p.

----- . Lengua castellana: lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 140p.

----- . Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998. 44p.

----- . Saber 2002 – 2003. Resultados de la evaluación en Colombia. Disponible en Internet: URL:<http://www.colombiaprende.edu.co>

DUCROT, Oswald. Polifonía y argumentación. Cali: ECL. Universidad del Valle. 1986.

ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992. 405p.

EEMEREN, F. Van y GROOTENDORST, Rob. Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma – dialéctica. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2002. 259p.

EEMEREN, F. Van, GROOTENDORST, R., JACKSON, S. y JACOBS, S. Reconstructing Argumentative discourse. Tuscaloosa, Alabama: University of Alabama, 1993.

GÓNGORA V. Lizardo Álvaro. El actor social, ¿un símbolo postmoderno? Semiótica de la teatralidad cotidiana. Bucaramanga: Ediciones UIS, 1996. 252 p.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Madrid: Taurus, 1987.

HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como semiótica social. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1978. 327p.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1999. 2v.

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés (compiladores). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós. 1994. 276p.

MARTÍNEZ, Maria Cristina. La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva e interactiva de la significación. Cali: Universidad del Valle, 30p.

PERELMAN, Chaïm y. OLBRECHTS – TYTECA, Lucie Tratado de la argumentación: la nueva retórica. Madrid: Gredos, 1989. 855p

PERELMAN, Flora. La producción de textos argumentativos en el aula. En: Revista En el aula. Nro. 11. Febrero de 1999. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

PÉREZ, Mauricio. Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica. En: BOGOYA, Daniel et al. Competencias y proyecto pedagógico. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000. Versión Multimedia.

----- . Evaluar para transformar. Aportes de las pruebas SABER al trabajo en el aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos del lenguaje 2002 – 2003.

Santafé de Bogotá: ICFES, 2003. 71p. Disponible en Internet:
URL:<http://www.mieducacion.gov.co>

PLANTIN, Christian. La argumentación. Traducción de Amparo Tusón. Barcelona: Ariel, 1996. 159p.

POSNER, George, Análisis de currículo. Segunda edición. Santafé de Bogotá: McGraw – Hill Interamericana, 1998. 347p.

SMITH, Frank. La comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico. México, Trillas, 1983.

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata, 1984. 319p.

VAN DIJK, Teun. (Compilador). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000

VAN DIJK, Teun. (Compilador). El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000

VAN DIJK. Teun. Estructuras y funciones del discurso. México D.F.: Siglo Veintiuno, 1989.

VYGOTSKY, LEV. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade, 1986.

WERTSCH, James V. Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 1995. 284p.

ANEXOS

ANEXO A

Tabla 2.1⁸²

Niveles de Logro en Lenguaje Grados 3º y 5º

GRADO	NIVELES		
	B. COMPRENSIÓN SUPERFICIAL Y FRAGMENTADA.	C. COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO BÁSICO DEL TEXTO.	D. COMPRENSIÓN CON INFERENCIAS.
3º y 5º	<p>En este nivel se ubican los estudiantes que al entrar en comunicación con la prueba retienen parte de la información contenida en los textos de manera local (es decir, partes puntuales). Identifican eventos, objetos y sujetos mencionados en el texto. Se caracteriza por una lectura fragmentaria del texto.</p>	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que superan una comprensión fragmentaria del texto y logran realizar un primer nivel de significado del mensaje, que se realiza a través de un proceso de análisis y explicación de partes de la información contenida en el texto. Se caracteriza por exigir una lectura en la que juegan un papel importante la selección y síntesis de información.</p>	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que logran establecer relaciones y asociaciones entre partes de la información contenida en el texto y pueden comprender las relaciones de implicación, causa, tiempo y espacio. Se caracteriza por exigir una lectura en la que se infiere la información que aparece de manera tácita en el texto.</p>

⁸² Esta tabla, con sus respectivas aclaraciones fue tomada de: COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Saber 2002 – 2003. Resultados de la evaluación en Colombia. Disponible en Internet: URL:<http://www.colombiaaprende.edu.co>

ANEXO B

Tabla 2.2⁸³

Niveles de Logro en Lenguaje Grados 7º y 9º

GRADO	NIVELES			
	C: COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO BÁSICO DEL TEXTO	D: COMPRENSIÓN CON INFERENCIAS	E: RELACIONA LA COMPRENSIÓN ENTRE TEXTOS	F: COMPRENSIÓN CRÍTICA
7º y 9º	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que realizan una comprensión literal de la superficie del texto. Se caracteriza por exigir una lectura instaurada en el marco del diccionario básico del texto.</p>	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que logran realizar deducciones y suposiciones a partir de la información contenida en el texto de manera local (partes puntuales) o global (que tiene que ver con todo el texto). Se caracteriza por exigir una lectura que complementa los vacíos del texto como condición básica para realizar una interpretación crítica de lo leído.</p>	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que logran superar el nivel de lectura inferencial y entran en un proceso de diálogo con el texto, en el que se incluye el conocimiento global, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias, para comprender partes del contenido textual. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina un movimiento de información que va del texto hacia otros textos o de otros textos hacia el texto.</p>	<p>En este nivel se agrupan los estudiantes que realizan una explicación de la Interpretación crítica sobre lo leído. Este nivel se caracteriza por exigir una lectura en la que predomina el dominio de saberes para hacer conjeturas y evaluar lo que aparece en el texto. Se identifican, además, las intenciones, las ideologías y las circunstancias de enunciación en el texto.</p>

⁸³ Esta tabla, con sus respectivas aclaraciones fue tomada de: COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Saber 2002 – 2003. Resultados de la evaluación en Colombia. Disponible en Internet: URL:<http://www.colombiaprende.edu.co>

Adicionalmente, el desempeño frente a determinada actividad interpretativa (saberes del lector – saberes del texto) ha permitido definir cinco grupos de preguntas o dominios del conocimiento, que se diferencian por el tipo de información a la que el lector debe acudir en el momento de enfrentar cada pregunta.

ANEXO C

Tabla 2.3⁸⁴

Grupos de Preguntas en la prueba de Lenguaje. Dimensiones del Conocimiento

1. IDENTIFICACIÓN (repetición de lo que dice el texto)	Estas preguntas le solicitan al lector ubicar información que aparece de manera explícita y literal en el texto. Para resolverlas, el lector selecciona, entre las opciones de respuesta, aquella que <i>repite sin alteración</i> la información que aparece en el texto (cuando se trata de información gráfica, el verbo, en la pregunta, supone la interpretación en palabras de lo que representa la gráfica). Estas preguntas operan a nivel local (puntual) exclusivamente.
2. RESUMEN (Paráfrasis)	Aquí se le solicita al lector recuperar información que aparece de manera explícita o implícita en el texto. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de selección, omisión y síntesis de información. Todas ellas tienen en común el proponer un trabajo sobre la superficie textual que va más allá de la simple identificación de información; aquí el estudiante debe reconocer aquella opción que recoge la información textual pero la presenta de una manera diferente. Dependiendo del problema tratado, estas preguntas pueden apuntar a aspectos locales (puntuales) o globales del texto.
3. INFORMACIÓN PREVIA (Enciclopedia)	Estas preguntas le solicitan al lector poner en interacción su saber previo con los saberes que el texto presenta y posibilita. Para resolverlas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información no estrictamente lingüístico. Se trata de preguntas que operan a niveles locales y globales.
4. INTENCIONES DEL TEXTO (Pragmática)	Este grupo le solicita al lector reconocer y captar los tipos de actos comunicativos presentes en el texto, las intenciones, las finalidades y los propósitos de los enunciadores, y de las circunstancias de producción textual. Para responder estas preguntas, el estudiante debe acudir a la información que le ofrece el texto de manera explícita o implícita, y a su experiencia comunicativa para develar desde dónde se enuncia y para qué. Estas operan a niveles locales o globales.
5. GRAMÁTICA	Esta dimensión del conocimiento le solicita al lector reconocer y captar la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual. Para resolver estas preguntas, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto, valiéndose de un acopio previo de información sobre los <i>elementos del sistema de la lengua</i> y su función en la construcción de sentido. Se trata de preguntas que operan a niveles locales y globales.

⁸⁴ Esta tabla, con sus respectivas aclaraciones fue tomada de: COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Saber 2002 – 2003. Resultados de la evaluación en Colombia. Disponible en Internet: URL:<http://www.colombiaaprende.edu.co>

Es importante aclarar que aunque la estructura contempla estos cinco grupos, en los grados de 3º y 5º, las pruebas hacen énfasis en las preguntas de **identificación, resumen, información previa, e intenciones del texto**. En los grados 7º y 9º, las pruebas hacen énfasis en las preguntas de **resumen, información previa, intenciones del texto y gramática**.

ANEXO D

Evaluación SABER⁸⁵

Resultados Lenguaje 2002-2003

SANTANDER - SABANA DE TORRES

COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA - JORNADA MAÑANA - PÚBLICO - URBANA

Niveles de competencia

Porcentaje de estudiantes por niveles de logro

GRADO 5°						
ENTIDAD	N Alum	A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	121	8,26%	91,74%	91,74%	47,11%	
SABANA DE TORRES	329	9,12%	90,88%	90,88%	54,10%	
SANTANDER	20.801	9,22%	90,78%	90,78%	59,90%	
NACIONAL	660.490	8,09%	91,91%	84,51%	52,54%	
ESPERADO		5,00%	95,00%	75,00%	55,00%	
GRADO 9°						
ENTIDAD	N Alum	A	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	49	10,20%	89,80%	63,27%	24,49%	2,04%
SABANA DE TORRES	155	6,45%	93,55%	73,55%	32,26%	0,65%
SANTANDER	19.190	6,24%	93,76%	75,48%	37,73%	3,65%
NACIONAL	344.128	6,29%	93,71%	73,38%	36,27%	4,02%
ESPERADO		5,00%	95,00%	75,00%	55,00%	35,00%

Pérdida de estudiantes entre niveles

GRADO 5°						
ENTIDAD	N Alum	A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	121	8,26%	0,00%	44,63%	47,11%	
SABANA DE TORRES	329	9,12%	0,00%	36,78%	54,10%	
SANTANDER	20.801	9,22%	0,00%	30,88%	59,90%	
NACIONAL	660.490	8,09%	7,39%	31,97%	52,54%	
ESPERADO		5,00%	20,00%	20,00%	55,00%	
GRADO 9°						
ENTIDAD	N Alum	A	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	49	10,20%	26,53%	38,78%	22,45%	2,04%

⁸⁵ Resultados disponibles en URL: <http://www.colombiaaprende.edu.co>

SABANA DE TORRES	155	6,45%	20,00%	41,29%	31,61%	0,65%
SANTANDER	19.190	6,24%	18,29%	37,75%	34,08%	3,65%
NACIONAL	344.128	6,29%	20,33%	37,11%	32,25%	4,02%
ESPERADO		5,00%	20,00%	20,00%	20,00%	35,00%

Promedio y desviación estándar

GRADO 5°			
ENTIDAD	N Alum	Promedio	Desviación Estándar
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	121	56,97	6,28
SABANA DE TORRES	329	57,61	7,01
SANTANDER	20.801	58,96	7,83
NACIONAL	672.829	58,2	7,5
GRADO 9°			
ENTIDAD	N Alum	Promedio	Desviación Estándar
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	49	58,39	7,01
SABANA DE TORRES	155	59,77	6,8
SANTANDER	20.475	61,06	6,86
NACIONAL	357.797	60,64	7,3

Desempeño relativo por grupos de preguntas o tópicos

GRADO 5°			
Resumen	Conocimiento previo	Intenciones del texto	Gramática
A: Alto	B: Bajo	B: Bajo	A: Alto
GRADO 9°			
Resumen	Conocimiento previo	Intenciones del texto	Gramática
SB: Significativamente bajo	B: Bajo	A: Alto	SA: Significativamente alto

Evaluación SABER
 Resultados Lenguaje 2002-2003
 SANTANDER - SABANA DE TORRES
 COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA - JORNADA TARDE - PÚBLICO - URBANA
 Niveles de competencia

Porcentaje de estudiantes por niveles de logro

GRADO 5°						
ENTIDAD	N Alum	A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	49	10,20%	89,80%	89,80%	57,14%	
SABANA DE TORRES	329	9,12%	90,88%	90,88%	54,10%	
SANTANDER	20.801	9,22%	90,78%	90,78%	59,90%	
NACIONAL	660.490	8,09%	91,91%	84,51%	52,54%	
ESPERADO		5,00%	95,00%	75,00%	55,00%	
GRADO 9°						
ENTIDAD	N Alum	A	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	31	3,23%	96,77%	77,42%	35,48%	0,00%
SABANA DE TORRES	155	6,45%	93,55%	73,55%	32,26%	0,65%
SANTANDER	19.190	6,24%	93,76%	75,48%	37,73%	3,65%
NACIONAL	344.128	6,29%	93,71%	73,38%	36,27%	4,02%
ESPERADO		5,00%	95,00%	75,00%	55,00%	35,00%

Perdida de estudiantes entre niveles

GRADO 5°						
ENTIDAD	N Alum	A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	49	10,20%	0,00%	32,65%	57,14%	
SABANA DE TORRES	329	9,12%	0,00%	36,78%	54,10%	
SANTANDER	20.801	9,22%	0,00%	30,88%	59,90%	
NACIONAL	660.490	8,09%	7,39%	31,97%	52,54%	
ESPERADO		5,00%	20,00%	20,00%	55,00%	
GRADO 9°						
ENTIDAD	N Alum	A	Nivel C	Nivel D	Nivel E	Nivel F
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	31	3,23%	19,35%	41,94%	35,48%	0,00%
SABANA DE TORRES	155	6,45%	20,00%	41,29%	31,61%	0,65%
SANTANDER	19.190	6,24%	18,29%	37,75%	34,08%	3,65%
NACIONAL	344.128	6,29%	20,33%	37,11%	32,25%	4,02%
ESPERADO		5,00%	20,00%	20,00%	20,00%	35,00%

Promedio y desviación estándar

GRADO 5°			
ENTIDAD	N Alum	Promedio	Desviación Estándar
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	49	56,76	7,21
SABANA DE TORRES	329	57,61	7,01
SANTANDER	20.801	58,96	7,83
NACIONAL	672.829	58,2	7,5
GRADO 9°			
ENTIDAD	N Alum	Promedio	Desviación Estándar
COL INTEG MADRE DE LA ESPERANZA	31	60,81	6,58
SABANA DE TORRES	155	59,77	6,8
SANTANDER	20.475	61,06	6,86
NACIONAL	357.797	60,64	7,3

Desempeño relativo por grupos de preguntas o tópicos

GRADO 5°			
Resumen	Conocimiento previo	Intenciones del texto	Gramática
B: Bajo	SA: Significativamente alto	A: Alto	B: Bajo

GRADO 9°			
Resumen	Conocimiento previo	Intenciones del texto	Gramática
SB: Significativamente bajo	SA: Significativamente alto	A: Alto	SA: Significativamente alto

ANEXO E

COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA

ÁREA: ESPAÑOL Y LITERATURA
NOMBRE: “YA COMO CUENTOS”

GRADO: PRIMERO

OBJETIVO GENERAL: LEER Y ESCRIBIR COMPRENSIVAMENTE TEXTOS BREVES

COMPETENCIAS ÁMBITOS	CONTENIDOS	LOGROS O PROCESOS	INDICADORES O SUBPROCESOS
<p>Cognitiva, corporal, estética, comunicativa, motriz</p> <p>Cognitiva, estética, corporal, comunicativa, afectiva, socio-política</p> <p>Estética, comunicativa</p>	<p>-Palabras normales</p> <p>-Familia</p> <p>-Escuela</p> <p>-Oficios – (profesiones)</p> <p>-Sentido y significación de las palabras que aprende</p> <p>-Expresión oral según la situación comunicativa</p> <p>-Representación gráfica de las palabras vistas</p> <p>-Representación gráfica de los cuentos narrados</p> <p>-Expresión por medio del baile y canto</p> <p>-Asimilación y reconocimiento de normas</p> <p>-Respeto por sí mismo y por las ideas del otro</p> <p>-Liderazgo</p>	<p>-Domina trazos y gráficas en el renglón</p> <p>-Distingue consonantes y vocales</p> <p>-Conoce los principales elementos de un proceso de comunicación como interlocutores y situación</p> <p>-Lee y escribe comprensivamente pequeños textos</p>	<p>-Desarrolla talleres de caligrafía</p> <p>-Elabora el abecedario en plastilina</p> <p>-Sigue modelos de trazos diversos</p> <p>-Grabar una pequeña historia sobre el origen de una letra en particular</p> <p>-Juega acertadamente con fichas en formación de palabras</p> <p>-Exponer a través de una palabra una realidad posible</p> <p>-Forma palabras a partir del juego, en el que cada uno debe representar una letra (vestirse)</p> <p>-Decora letras en forma creativa</p> <p>-Reconoce elementos básicos de comunicación con situaciones propias del aula, textos literarios y principales medios masivos</p> <p>-Identifica a través de canciones modernas los elementos básicos de la comunicación</p> <p>-Reconoce el papel de los interlocutores a través del juego de roles</p> <p>-Desarrolla correctamente ejercicios de parafraseo (los niños escriben con sus palabras lo que entienden de un texto)</p> <p>-Predice en forma verbal o por escrito el final de un texto</p> <p>-Crea los diálogos adecuados o</p>

			<p>precisos en los globos de historietas dadas</p> <p>-Debate durante la técnica del recuento su propio punto de vista, toma en cuenta el del otro y se acerca poco a poco a la objetividad del tema.</p> <p>-Toma dictados con un video la lectura hecha en clase</p>
--	--	--	--

ANEXO F

COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA

ÁREA: ESPAÑOL Y LITERATURA **GRADO: SEGUNDO**
NOMBRE: “DESCRIBIENDO... ENTIENDO “

OBJETIVO GENERAL: EXPONER Y DEFENDER SUS IDEAS CON EL VOCABULARIO ADECUADO PARA CADA SITUACIÓN

COMPETENCIAS ÁMBITOS	CONTENIDOS	LOGROS O PROCESOS	INDICADORES O SUBPROCESOS
Cognitiva, afectiva,	Conceptualización de palabra-oración-párrafo	-Comprende la organización semántica y sintáctica del sistema lingüístico: palabra, oración, párrafo -Distingue consonantes y vocales	-Identifica cada una de las categorías gramaticales en palabras, oraciones y párrafos -Extrae de un periódico o recorte las categorías gramaticales vistas -Reconoce la función de las categorías gramaticales (las vistas), en afiches, propagandas y textos que estén a su alcance -Extrae palabras de una sopa de letras y reconoce a que categoría pertenece cada una. Organiza un breve texto con ellas -Elabora una pequeña autobiografía en la cual identifique las funciones de las categorías gramaticales
Corporal, estética, comunicativa	-El diccionario, concepto y uso -Sinónimo y antónimo	-Maneja el diccionario para ampliar vocabulario, corregir ortografía y emplear sinónimos y antónimos	-Elabora un diccionario en el aula con participación de todos los alumnos, (cada alumno se responsabiliza de una letra -Desarrolla habilidad a través de un concurso de sinónimos y antónimos
-Ético, corporal, comunicativa, cognitiva	-Pro nominalización -La narración y descripción -Categorías gramaticales: artículo, verbo, nombre -Familia de palabras	-Desarrolla correctamente la expresión oral mediante ejercicios de pronunciación y entonación	-Elabora talleres sobre reemplazo de palabras sin modificar el sentido a las ideas -Debatir oralmente una situación actual utilizando sinónimos y antónimos, al igual que categorías gramaticales -Describe su personaje de televisión favorito

			<ul style="list-style-type: none">-Escribe anécdotas-Ordena y completa la secuencia que forma una historieta-Transforma relatos y cuentos cambiando personajes y épocas-Elabora un cuento corto con una lámina presentada en clase-Dramatiza una situación actual-Emplea la entonación y los matices de la voz de manera significativa en los actos comunicativos-Declamar un breve poema-Lee el texto
--	--	--	---

ANEXO G

COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA

ÁREA: ESPAÑOL Y LITERATURA
NOMBRE: “FABULANDO...ANDO”

GRADO: TERCERO

OBJETIVO GENERAL: DESARROLLAR LA CREATIVIDAD LITERARIA A TRAVÉS DE PEQUEÑAS COMPOSICIONES

COMPETENCIAS ÁMBITOS	CONTENIDOS	LOGROS O PROCESOS	INDICADORES O SUBPROCESOS
<p>-Literaria, afectiva, comunicativa,</p> <p>-Interpretativa, estética, cognitiva, corporal</p> <p>Corporal, comunicativa</p>	<p>-La narración :Fábula-mito-leyenda</p> <p>-Dichos y refranes</p> <p>-Elementos de la narración</p> <p>-Partes de la narración</p> <p>-Figuras literarias: metáforas-personificación</p> <p>-Imágenes y símbolos</p> <p>-Medios de comunicación: radio, tv, teléfono</p> <p>-Categorías gramaticales: nombres, verbos, adjetivos</p> <p>-Sinónimos y antónimos</p> <p>-Párrafo, idea principal</p> <p>-La descripción</p> <p>-El diccionario, clases de diccionario</p> <p>-El libro</p> <p>-El acento</p>	<p>-Reconoce el valor cultural de los dichos y refranes</p> <p>-Crea narraciones e identifica personajes, lugar donde se desarrollan dos hechos</p> <p>-Identifica los mensajes de gestos, imágenes y símbolos</p> <p>-Analiza los diferentes medios de comunicación y la importancia que tienen estos en la vida de las personas</p> <p>-Identifica las funciones de las categorías gramaticales en la oración</p> <p>-Utiliza correctamente el diccionario ampliando su vocabulario y lo aplica</p>	<p>-Diseña, con ayuda del profesor, un libro donde se recopilen dichos y refranes de la región en que vive y de otras regiones del país</p> <p>-Comprende que los refranes son reflexiones</p> <p>-Crea narraciones sencillas :Fábula-cuento</p> <p>-Reconoce el tema los personajes y el ambiente de fábula-mito-leyenda</p> <p>-Disfruta la literatura infantil a través de la lectura de cuentos, poemas etc.</p> <p>-Elabora cuentos sencillos, teniendo en cuenta sus partes</p> <p>-Lee e interpreta diferentes imágenes</p> <p>-Interpreta símbolos y convenciones geográficas</p> <p>-Explica las semejanzas y diferencias de la radio-tv-teléfono</p> <p>-Entiende la información escuchada a través de estos medios</p> <p>-Crea una noticia y la graba, luego la escucha analizando en ella mensaje-tipo de noticia</p> <p>-Reconoce por medio de un texto las diferentes clases de adjetivos</p> <p>-Diferencia las clases de sustantivos a través de una sopa de letras</p>

	<p>-El teatro -Guión teatral</p>	<p>a su contexto lingüístico</p> <p>-Conoce las principales partes del libro</p> <p>-Identifica el acento en las palabras</p> <p>-Distingue las características del teatro</p>	<p>-Clasifica sustantivos, adjetivos y acciones con base en situaciones cotidianas</p> <p>-Selecciona palabras nuevas y construye su propio diccionario</p> <p>-Explica la importancia de los diferentes tipos de diccionarios</p> <p>-Participa en concursos internos sobre el manejo del diccionario</p> <p>-Visita la biblioteca y elabora una pequeña ficha del libro</p> <p>-Identifica las principales partes del libro y valor la importancia de este en su formación personal e integral</p> <p>-Reconoce la sílaba acentuada en una palabra a través de un texto</p> <p>-Identifica las palabras según el acento por medio de un texto</p> <p>-Crea un guión teatral corto</p> <p>-Actúa en una obra de teatro</p> <p>-Maneja la entonación y los matices afectivos de la voz según el caso</p>
--	--------------------------------------	--	--

ANEXO H

COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA

ÁREA: ESPAÑOL Y LITERATURA
NOMBRE: “me expreso con estilo”

GRADO: CUARTO

OBJETIVO GENERAL: DESCUBRIR LA INTENCIÓN DE COMUNICACIÓN QUE TIENEN LOS DISTINTOS TEXTOS

COMPETENCIAS ÁMBITOS	CONTENIDOS	LOGROS O PROCESOS	INDICADORES O SUBPROCESOS
Cognitiva, comunicativa	<p>-Herramientas y técnicas literarias: prosa y verso, figuras literarias: hipérbole, personificación, onomatopeya – símil-metáfora</p> <p>-La narración: elementos, partes de la narración</p> <p>-Herramientas de la lengua : la oración- categorías gramaticales</p> <p>-técnicas fonéticas: acentuación, hiato, diptongo, agudas, graves, esdrújulas</p> <p>-Signos de puntuación</p> <p>-Estructura de la palabra: sufijo y prefijo</p> <p>-La biblioteca: secciones y servicios</p>	<p>-Reconoce la oración como unidad de sentido completo</p> <p>-Emplea adecuadamente algunos signos de puntuación</p> <p>-Reconoce las características de un texto narrativo y poético</p> <p>-Identifica los principales elementos de la narración</p> <p>-Elabora fichas bibliográficas en una biblioteca</p>	<p>-Identifica y extrae oraciones a través de un párrafo</p> <p>-Redacta oraciones con las cuales logre crear un párrafo coherente</p> <p>-Clasifica en una tabla las principales categorías gramaticales, presentadas en una narración</p> <p>-Construye una oración con las principales categorías gramaticales empleando un color diferente para cada una de ellas</p> <p>-Juega acertadamente lotería – categorías gramaticales</p> <p>-Elabora un collage utilizando las categorías gramaticales</p> <p>-Expone claramente el uso de la coma</p> <p>-Identifica en un texto los casos de la coma</p> <p>-Ubica los signos de puntuación en un texto dado</p> <p>-Reconoce que es un verso en un texto poético</p> <p>-Elabora un concurso de coplas y retahílas</p> <p>-Ordena los versos de cada estrofa y repite la copla</p> <p>-Reconoce los textos líricos dentro de las oraciones religiosas</p> <p>-Dramatiza diferentes rondas</p> <p>-Identifica los elementos de la narración por medio de una fábula</p>

	<p>-Ética de la comunicación: Comunicación y sus elementos -Comunicación oral, escrita, verbal -Diferentes tipos de texto</p> <p>-Técnica grupal: mesa redonda -El diccionario -Medios de comunicación: Tv, radio, carta, e-mail, prensa, publicidad, celular etc. -Dramática</p>	<p>-Reconoce textos informativos, descriptivos, publicitarios internos,</p> <p>-Reconoce las características de cada uno de los medios de comunicación</p> <p>Reconoce el género dramático</p>	<p>-crea fábulas a partir del valor fundamental en su vida, encontrando analogía con los animales elegidos -Visita al ancianato y recopila muestra de la tradición oral -Compara la forma utilizada en un cuento y una poesía (prosa) -Describe personajes</p> <p>-Elabora fichas bibliográficas</p> <p>-Imagina y predice lo que va a leer, fijándose en el título, la época y tipo de texto -Elabora un pequeño bosquejo sobre el tema que tratará cual es su propio sitio y quien lo va a leer -Escribe en borrador un texto informativo teniendo en cuenta el lector, tema, propósito, situación, las reglas que conoce sobre lengua castellana -Elabora resúmenes y cuadros sinópticos para recordar lo que leyó -Elabora la versión final de un texto descriptivo, luego de releerlo, comentarlo con otros y hacer las correcciones necesarias -Elabora, compara y discute en una mesa redonda acerca de las producciones comerciales que mas les llame la atención</p> <p>-escucha comprensivamente un programa radial, explica de que se trata y expresa su opinión al respecto</p> <p>-Prepara una noticia para ser presentada por el medio radial atendiendo a las diferentes intensidades de la voz y a la estructura de la noticia -Elabora diálogos que reproduzcan una conversación telefónica a un fijo y un celular -Elabora una lámina con un bosquejo de un correo electrónico -redacta una carta a su papá y otra a la profesora solicitando información -Lee avisos, informativos en el</p>
--	---	--	---

			hospital, policía, colegio -Crear un guión teatral para interés -Lee un texto narrativo y transfórmalo en guión teatral ejem. "gigante egoísta"
--	--	--	---

ANEXO I

COLEGIO INTEGRADO MADRE DE LA ESPERANZA

ÁREA: ESPAÑOL Y LITERATURA GRADO: QUINTO
NOMBRE: “LEYENDO Y ANALIZANDO UN BUEN ESCRITOR ME VOY FORMANDO

OBJETIVO GENERAL: Construir textos cortos en forma coherente

COMPETENCIAS ÁMBITOS	CONTENIDOS	LOGROS O PROCESOS	INDICADORES O SUBPROCESOS
Literaria, corporal, cognitiva, interpretativa, narrativa, propositiva -Cognitiva, gramatical, narrativa -Cognitiva, ortográfica, propositiva, interpretativa -Comunicativa, oral -Expositiva, propositiva, interpretativa, socio-política,	-Géneros literarios: cuento, mito, leyenda, fábula, poesía, poema, copla, refrán, limerichs, jergonzas, figuras literarias, teatro -La oración y las categorías gramaticales: -Estructura de la oración, simple y compuesta, artículos, verbos, sustantivo, adjetivos, conectores, comprensión lectora, ortografía -El párrafo: Técnicas ortográficas: palabras agudas, graves, esdrújulas, homófonas,	-Reconoce los géneros literarios -Analiza e interpreta textos literarios -Reconoce la oración como unidad de sentido completo y su estructura -Identifica las categorías gramaticales dentro de la oración -Construye párrafos cortos -Aplica técnicas ortográficas en un párrafo -Aplica las técnicas de la comunicación	-Lee y analiza textos narrativos -Elabora textos narrativos -Interpreta y crea textos poéticos -Identifica elementos poéticos -Reconoce figuras literarias -Elabora y presenta un guión teatral -Aplica los elementos principales de un guión teatral -Escenifica a base de títeres -Construye oraciones simples y compuestas -Identifica la estructura de la oración -Aplica correctamente los conectores en la oración -Identifica por medio de una comprensión de lectura las categorías gramaticales -Identifica oraciones dentro de un párrafo -Maneja correctamente normas ortográficas -Utiliza correctamente el diccionario -Identifica párrafos dentro de un texto -Redacta párrafos coherentemente -Identifica palabras agudas, graves y esdrújulas -Usa correctamente técnicas fonéticas: hiato, diptongo, trptongo -Aplica correctamente sinónimos

afectiva	<p>sinónimos, antónimas</p> <p>Técnicas fonéticas: hiato, diptongo, triptongo</p> <p>-Ética de la comunicación: Comunicación y lenguaje, Lengua y habla, elementos de la comunicación, técnicas del manejo de información, mapa conceptual, entrevista, mesa redonda, debate, periódico</p> <p>Sistema simbólico: publicidad, símbolos, signos, pictogramas, internet, e-mail</p>		<p>y antónimos</p> <p>-Identifica las reglas de cada técnica de la comunicación (mesa redonda)</p> <p>-Reconoce los elementos básicos de la comunicación</p> <p>-Identifica formas de comunicación (verbal y no verbal)</p> <p>-Interpreta mapas , símbolos y signos</p> <p>-Elabora el periódico mural</p> <p>-Analiza y crea mensajes publicitarios</p> <p>-Utiliza los avances tecnológicos como medios de comunicación (internet, e-mail)</p>
----------	---	--	---