

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

Cursos en la Maestría en Didáctica de la Lengua

Carla Valentina Fonseca Peñaloza

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua castellana

Directora

Nayibe Silva Román

Magíster en Pedagogía Universidad Industrial de Santander

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Bucaramanga, Santander

2021

Tabla de contenido

Introducción	6
1. Asignaturas cursadas	9
1.1 Primer momento: Lingüística aplicada 2	10
1.1.1 Currículum.	10
1.1.2 Estrategias metodológicas.	11
1.1.3 Fundamentos epistemológicos.....	11
1.1.4 Evaluación.....	12
1.2 Segundo momento: Seminario de temática electiva.	12
1.2.1 Currículum.	12
1.2.2 Estrategias metodológicas.	13
1.2.3 Fundamentos epistemológicos.....	13
1.2.4 Evaluación.....	14
2. Actividades realizadas	14
2.1 Primer momento: Lingüística aplicada 2	14
2.1.1 Primera sesión 06 de noviembre.....	15
2.1.2 Segunda sesión: 07 de noviembre.....	19
2.1.3 Tercera sesión: 13 de noviembre.	31
2.1.4 Cuarta sesión: 14 de noviembre.....	35
2.1.5 Quinta sesión: 20 de noviembre.	38
2.1.6 Sexta sesión: 21 de noviembre.	44
2.2 Segundo momento: Seminario de temática electiva	50
2.2.1 Primera sesión: 05 de febrero.	50
2.2.2 Segunda sesión: 06 de febrero.	54
2.2.3 Seminario: argumentación en el aula.	55
3. Evaluación y conclusiones de la experiencia	58
Referencias bibliográficas.....	63

Lista de apéndices

	Pág.
Apéndice A.....	37
Apéndice B.....	39

Resumen

Título: Argumentación en el aula: Una mirada desde la lingüística sistémico funcional y desde la teoría argumentativa de Perelman y Olbrechts-Tyteca *

Autor: Carla Valentina Fonseca Peñaloza**

Palabras clave: Argumentación oral, Didáctica de la lengua, Lingüística sistémico funcional.

Descripción:

La argumentación es un componente fundamental en la enseñanza de la lengua, de modo que el proceso realizado tanto durante las prácticas pedagógicas como en las materias de posgrado cursadas como modalidad de proyecto de grado están enfocadas en la argumentación. Los objetivos del proceso desarrollado durante el trabajo de grado inicialmente son enriquecer los fundamentos teóricos de la investigación realizada durante la práctica pedagógica enfocada en la argumentación, y emplear la lingüística aplicada con el fin de realizar una secuencia didáctica. Las asignaturas cursadas de la Maestría en Didáctica de la Lengua fueron Lingüística aplicada II, enfocada en la Lingüística Sistémica Funcional y su aplicación en una secuencia didáctica; y Seminario de temática electiva, donde se realizó un seminario alemán, específicamente enfocado en la argumentación de Chaim Perelman y Olbrechts-Tyteca. En el primer caso, el producto de la materia fue una secuencia didáctica empleando como base teórica la lingüística sistémico funcional y la pedagogía de género, de esta secuencia se entregaron dos avances. En el segundo caso se realizó un trabajo independiente de preparación para el seminario según la temática de cada grupo, para posteriormente realizar el seminario. Este proceso tuvo como resultado un marco teórico en el cual se evidencian las referencias empleadas. La experiencia llevada a cabo durante este proceso fue enriquecedora en la medida que aportó diferentes referentes teóricos tanto para la realización de una secuencia didáctica en el área de lengua, como para la investigación que realizó en la asignatura Práctica Pedagógica.

*Trabajo de Grado

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora: Nayibe Silva Román

Abstract

Title: Argumentation in the Classroom: A View from the Functional Systemic Linguistics and from the Argumentative Theory of Perelman and Olbretch-Tyteca*

Author: Carla Valentina Fonseca Peñaloza**

Keywords: Oral argumentation, Language didactics, Functional systemic linguistics.

Description:

The argumentation is a fundamental component in the teaching of the language, so that the process carried out both during the pedagogical practices and in the postgraduate subjects studied as a modality of undergraduate project are focused on argumentation. The objectives of the process developed during the undergraduate work initially are to enrich the theoretical foundations of the research carried out during the pedagogical practice focused on argumentation, and employ applied linguistics in order to perform a didactic sequence focused on argumentation. The subjects studied in the Master in Didactics of the Language were Applied Linguistics II, focused on Functional Systemic Linguistics and its application in a didactic sequence; and Seminar of elective theme, where a German seminar was held, specifically focused on the argumentation of Chaim Perelman and Olbrechts-Tyteca. In the first case, the product of the subject was a didactic sequence using functional systemic linguistics, two advances were delivered from this sequence; while in the second case, independent preparatory work was carried out for the seminar according to the theme of each group, followed by the seminar. This process resulted in a theoretical framework in which the references used are evident. The experience carried out during this process was enriching in the measure that it contributed different theoretical referents both for the realization of a didactic sequence in the language area, and for the research that he carried out in the subject Pedagogical Practice.

* Bachelor Thesis

**Faculty of Human Sciences. Language School. Director: Nayibe Silva Román

Introducción

El presente informe se desarrolla dentro de la modalidad *Cursos de posgrado* de trabajo de grado y se estructura a partir de los contenidos desarrollados en dos asignaturas de la Maestría en Didáctica de la Lengua de la Universidad Industrial de Santander. La maestría fue elegida teniendo en cuenta los objetivos planteados en el currículum de esta, en donde se plantean diferentes factores acordes a los objetivos de la presente investigación. Estos factores son variados y se enfocan en la investigación y en la didáctica, algunos de estos son la profundización en investigación por parte del maestro de lengua, el desarrollo de procesos didácticos de la lengua (materna, extranjera o segunda lengua) y el fortalecimiento en la relación entre la lengua y la didáctica a la hora de ejercer como docente de lengua.

La primera asignatura escogida del plan de estudios de la maestría es Lingüística aplicada II, una asignatura perteneciente al tercer nivel de la maestría en la cual se profundiza la teoría de la lingüística sistémico funcional con el fin de ponerla en práctica en una secuencia didáctica, la cual representa el producto final de la asignatura. Este curso profundiza en el estudio de la lengua, al mismo tiempo que permite fortalecer los conocimientos en procesos de planificación y ejecución de estrategias didácticas en el aula de clase. La asignatura Lingüística aplicada II es pertinente en la medida que permite ampliar las teorías lingüísticas con el fin de centrarlas en la realidad de la escuela. Además, teniendo en cuenta que la enseñanza de la lengua se basa en gran medida en la lingüística y en la manera en cómo se adapta a cada aprendiz. La lingüística sistémico funcional, la teoría de género y el andamiaje son bases curriculares fundamentales a lo largo de la asignatura lo cual permitió dar un punto de vista diferente del estudio de la lengua llevado a cabo a lo largo del pregrado.

Por otra parte, la segunda asignatura elegida fue el Seminario de temática electiva perteneciente al cuarto nivel de la maestría anteriormente mencionada. Al ser una asignatura de temática electiva se llevó a cabo una selección de la metodología del trabajo por realizar

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

durante el curso por parte de la docente, se profundizó en la estructura del Seminario Alemán para posteriormente hacer un trabajo independiente en diferentes grupos que al final del curso presentarían su propio seminario, cada uno de temática diferente, ante el grupo en general. El seminario realizado tenía como objetivo fortalecer el marco teórico de la investigación en proceso, en el presente caso se llevó a cabo una investigación en torno a la argumentación oral en el aula, de modo que el seminario fue beneficioso en la medida que permitió ampliar la información teórica recolectada hasta el momento. Posteriormente, el contenido expuesto en el seminario se complementó de manera escrita en forma de marco teórico con el fin de profundizar en las fuentes de autoridad, esta es la razón principal por la cual se eligió el Seminario de temática electiva como segunda asignatura para trabajo de grado II, debido a su capacidad de articulación con un proyecto en realización.

Con el fin de poder profundizar en la didáctica de la lengua por medio del programa de maestría y teniendo en cuenta las dos asignaturas escogidas, una enfocada en la lingüística y otra en la argumentación y exposición oral, pero ambas convergiendo en la didáctica de la lengua, se plantea un objetivo general que es fortalecer el área de la argumentación por medio de los dos productos de cada materia. Por otra parte, se proponen objetivos específicos como profundizar en la lingüística sistémico funcional, ampliar la experiencia oral y argumentativa por medio de un seminario enfocado en la teoría argumentativa, construir un modelo de aplicación de lo aprendido en cada asignatura de manera didáctica en el aula y enriquecer el marco teórico y las fuentes de autoridad presentes en la investigación a realizar.

El presente informe se divide en cuatro momentos que posteriormente se subdividen en fragmentos más específicos según corresponde. El primer momento, capítulo I, es la presentación general de cada una de las asignaturas escogidas de la Maestría en Didáctica de la Lengua. De este momento se desprenden diferentes apartados, cada uno enfocado en profundizar en las asignaturas cursadas con el fin de describir *grosso modo* cómo se

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

desarrollaron los cursos, cuáles fueron las estrategias metodológicas empleadas a lo largo de estos, cuáles fueron los fundamentos epistemológicos evidenciados en el desarrollo de cada curso, cómo se planearon y llevaron a cabo los productos de cada asignatura, y finalmente, de qué manera se llevó a cabo la evaluación. Los apartados que se desprenden del primer momento son específicamente la malla curricular, las estrategias metodológicas, los fundamentos epistemológicos y la evaluación realizada a lo largo de las asignaturas. El primer momento se emplea como un resumen general de lo que se detallará en los siguientes capítulos, mostrando al lector la información que se presenta a lo largo del informe.

El segundo momento, capítulo II, se enfoca en la profundización de las actividades específicas realizadas en cada una de las asignaturas. Este apartado se clasifica de dos maneras, primero se divide por asignatura cursada para posteriormente dividirse en cada una de las sesiones realizadas con el fin de especificar las actividades que se llevaron a cabo en estas. En la exposición de las clases se describe qué tipo de enfoque tuvo cada una de las asignaturas, además de abarcar los ejercicios realizados en clase de la mano con los fundamentos teóricos que dirigen los cursos. Este apartado es el más extenso del informe debido a que cada sesión se llevó a cabo durante cuatro horas, de modo que el contenido abordado a lo largo de las asignaturas fue amplio. Por una parte, de la primera asignatura escogida, Lingüística aplicada II, se realizaron seis sesiones de clase; por otra parte, de la segunda asignatura escogida se llevaron a cabo dos sesiones de clase, una asesoría específica para cada grupo y tres sesiones de trabajo independiente.

El tercer momento, capítulo III, es el dedicado a la presentación de la experiencia personal del estudiante cursando las asignaturas de posgrado al mismo tiempo que se muestra el análisis realizado por el estudiante sobre la evaluación obtenida en cada uno de los cursos realizados. Finalmente, se plantean las proyecciones que tiene el estudiante una vez finalizado este estudio parcial en una carrera de posgrado. Este apartado tiene como objetivo conocer a

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

profundidad como fue el proceso desde la perspectiva crítica del estudiante de pregrado que opta por la modalidad *Cursos de maestría* como trabajo de grado.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas tanto del presente informe como de las empleadas y analizadas a lo largo de cada una de las sesiones de las asignaturas de posgrado y los anexos en donde se proponen algunos comprobantes de la realización de los cursos como lo son algunos de los ejercicios tratados en el curso y detallados durante el segundo capítulo, pero que por su extensión y contenido no se incluyen directamente dentro del capítulo II. Estas referencias tienen como base principal las sesiones de las asignaturas escogidas, las cuales fueron realizadas únicamente en la modalidad de presencialidad remota durante los períodos 2020-2 y 2021-1. De dichas sesiones se toman tanto fragmentos de las grabaciones realizadas, como los documentos empleados para los ejercicios de clase.

El presente informe plantea un resumen específico del proceso realizado en las dos asignaturas escogidas de la *Maestría en didáctica de la lengua* con el fin de evidenciar la relación de la presente modalidad con los objetivos del estudiante de pregrado. Del mismo modo, se muestra la importancia del programa de posgrado en complemento con lo aprendido durante la Licenciatura en Literatura y Lengua castellana con el fin de evidenciar la relación directa, y complementaria, que se presenta entre un programa y otro.

1. Asignaturas cursadas

El presente apartado se realiza con el fin de especificar los contenidos curriculares que abordó cada asignatura y se divide en dos grandes momentos. Asimismo, cada momento contiene cuatro componentes: contenido curricular, fundamentos epistemológicos, estrategias metodológicas y procesos evaluativos. El primer momento abarca la primera asignatura, Lingüística aplicada II, realizada desde el seis de noviembre de 2021 hasta el siete de diciembre

de 2021; el segundo momento se dedica a profundizar el Seminario de temática electiva, la segunda asignatura, cursada desde el 30 de enero de 2021 hasta el 30 de marzo de 2021.

1.1 Primer momento: Lingüística aplicada 2

Lingüística aplicada II es una asignatura de tercer nivel de la Maestría en didáctica de la lengua que brinda un escenario que permite establecer correlaciones entre estudiantes y profesor enfocadas en las redes sociolingüísticas y las prácticas enunciativas verbales. El estudio y análisis de la lengua es el pilar principal de la asignatura, del mismo modo que la práctica docente, en donde se relacionan tanto el aprendizaje de la lengua como la producción lingüística. Esta asignatura tiene como propósito principal el análisis de la lengua en función de su posterior aplicación en el aula de manera didáctica, y para esto plantea una serie de objetivos específicos como establecer una relación entre la teoría lingüística y los aspectos sociales y culturales que se presentan durante la práctica pedagógica, analizar de manera crítica los discursos con el fin de evidenciar aspectos socioculturales, y emplear la teoría lingüística en el desarrollo y diseño de los planes de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula de clase.

A lo largo del curso de Lingüística aplicada II se fomenta una serie de competencias en sus cursantes entre las cuales se encuentra el análisis lingüístico y teórico, y el diseño curricular y didáctico basado en estos análisis. Los principales objetos de aprendizaje estudiados a lo largo de la asignatura son la dimensión sociolingüística, el aprendizaje de las lenguas y las prácticas enunciativas.

1.1.1 Currículum.

El plan para desarrollar se realiza de manera que en cada sesión se plantee una problemática para seguidamente proceder con las preguntas presentadas en la discusión de los estudiantes, esto con el fin de abordar un tema en cada clase, basados en la lectura individual

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

que realiza cada uno con el fin de despejar las dudas. Los estudiantes, además, desarrollan de manera independiente los análisis y esquemas de cada uno de sus objetos de aprendizaje y casos por analizar de sus investigaciones individuales. La lectura individual del material planteado para desarrollar a lo largo del curso desempeña un rol importante en el transcurso de la asignatura pues en cada clase se aborda y profundiza lo leído. Esta lectura consiste en el análisis de los textos, lecturas investigativas de otras fuentes y el desarrollo de fichas de lectura y síntesis.

1.1.2 Estrategias metodológicas.

Las estrategias empleadas a lo largo del curso están enfocadas en la investigación teórica y en la aplicación de esta teoría en clase y en el trabajo independiente. Para cada una de las lecturas y temas que se presentan a lo largo del curso se plantea un orden específico con el fin de abordarlo de manera global. Inicialmente, los estudiantes leen de manera independiente las obras planteadas para el desarrollo del curso; seguidamente, se realiza la sesión de clase, en este caso desarrollada en la modalidad de presencialidad remota; y finalmente, se despejan las dudas a lo largo de la clase ejemplificando de manera oportuna cada uno de los conceptos abstractos que se abordan. Las competencias que se desarrollan por medio de estas estrategias metodológicas son la investigación documental por parte de los participantes, la lectura analítica individual y colectiva, la socialización y la construcción de reflexiones.

1.1.3 Fundamentos epistemológicos.

Los temas por abordar a lo largo de la asignatura giran en torno a la lingüística sistémico funcional y a la didáctica, de modo que se cuenta con diversas fuentes teóricas que permiten estructurar tanto la teoría como la posterior práctica. El principal autor a tratar es M.A.K Halliday, del cual se estudian obras como *Obras esenciales de M.A.K Halliday* (2017) y *El lenguaje como semiótica social* (1982) entre otras, con el fin de plantear inicialmente la relación entre el aprendizaje y el lenguaje. La teoría de Halliday se fundamenta en autores

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

anteriores a él como Malinowski el cual, por medio de la práctica e investigación a comunidades indígenas, llega a los conceptos de *contexto de cultura* y *contexto de situación*. Seguidamente, se aborda la obra *El contexto como género* de Eggins y Martin (2003) la cual tiene una estrecha relación entre lo propuesto por Halliday dentro del marco de la Lingüística sistémico funcional.

1.1.4 Evaluación.

La evaluación se realiza por medio de indicadores de aprendizaje y rúbricas evaluativas, en este caso no se limita la evaluación a una prueba, sino que cuenta con diversos escenarios sobre los cuales se lleva registro. El producto final de la asignatura es una secuencia didáctica diseñada con base en la teoría y en los conceptos analizados a lo largo del curso, y con el objetivo de ampliar la investigación que se desarrolla a lo largo de la maestría por medio de los aportes teóricos. La evaluación de esta secuencia didáctica se desarrolla por medio de diversas entregas que permiten una revisión segmentada y, sobre todo, una corrección oportuna, lo cual otorga a la asignatura un carácter evaluativo formativo.

1.2 Segundo momento: Seminario de temática electiva.

El Seminario de temática electiva es una asignatura de cuarto nivel de la Maestría en Didáctica de la Lengua que tiene como objetivo profundizar en los temas de investigación que se llevan a cabo a lo largo de la maestría con el fin de ampliar el estado del arte y los enfoques teóricos en los que se basan las investigaciones realizadas por los y las maestrantes. Los temas que se realizan a lo largo del curso dependen del enfoque investigativo con el que aborden los maestrantes la didáctica de la lengua. Esta asignatura propicia el diálogo y la investigación relacionados con las dinámicas socioeducativas del contexto social, además proporciona un apoyo adicional para perfeccionar y pulir el elemento teórico de las investigaciones.

1.2.1 Currículum.

Las competencias que se desarrollan a lo largo de la asignatura giran en torno a la mediación del aprendizaje de la lengua y a la investigación didáctica, y varían según su fase en el proceso de la asignatura. Inicialmente, se fomenta la investigación minuciosa del estado del arte y de los enfoques metodológicos y teóricos relacionados con la didáctica de la lengua. Posteriormente, se desarrolla la relación entre el problema por investigar y la didáctica de la lengua para finalmente, promover la expresión de dichas interpretaciones y componentes teóricos en forma de seminario enfocado en abordar temas educativos, didácticos, de formación humana, semióticos, de procesos creativos, entre otros.

1.2.2 Estrategias metodológicas.

El cronograma de actividades acordado en grupo se dividió en cuatro aspectos. Inicialmente, se abordó el tipo de seminario que serviría como divulgación del proceso a realizar a lo largo de la asignatura, el escogido fue el seminario alemán; posteriormente, acordó el marco teórico como segundo producto de la asignatura; seguidamente, se establecieron los procesos por llevar a cabo para generar dichas estrategias, en este caso trabajo independiente y asesorías esporádicas con el fin de direccionar debidamente la investigación teórica; para finalmente realizar la divulgación oral a los demás compañeros de asignatura y a la docente, y la divulgación escrita únicamente a la docente.

1.2.3 Fundamentos epistemológicos.

El trabajo independiente se enfocó en la teoría de la argumentación, especialmente, la teoría expuesta en la obra de Alfonso Monsalve (1992), *Teoría de la argumentación*, en donde se profundiza la propuesta argumentativa desde la perspectiva de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca.

Se propuso que durante el seminario se abordaran los dos mismos aspectos de cada teoría argumentativa con el fin de hacer un paralelo, los factores a profundizar de cada una fueron la definición de argumentación según cada perspectiva, las características de cada una

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

y las clases de argumentos. Dentro de la teoría argumentativa de Perelman y Olbrechts-Tyteca presentada por Monsalve (1992) se encontraban factores como la demostración, la diferencia entre persuadir y convencer, las clases de auditorio, las premisas, jerarquías y lugares, entre otros.

1.2.4 Evaluación.

Como se ha mencionado anteriormente la asignatura contó con dos productos complementarios, por una parte, el seminario de las dos teorías argumentativas elegidas, por otra parte, el marco teórico individual de cada tema investigado. El seminario realizado durante la clase debía tener una duración de entre 45 minutos a 60 minutos, y el marco teórico realizado tenía como directriz establecer la relevancia en nuestra investigación y en la aplicación del aula de clase, además de tener mínimo dos páginas. Finalmente, las apreciaciones realizadas por parte de la docente, tanto en las asesorías como durante el seminario, se realizaron a modo de evaluación formativa teniendo en cuenta las asesorías realizadas.

2. Actividades realizadas

Una vez descritas curricularmente las asignaturas realizadas y teniendo en cuenta los fundamentos epistemológicos, las estrategias metodológicas y la forma de la evaluación el presente apartado pretende abordar detalladamente las actividades realizadas en cada una de las sesiones vistas de ambas asignaturas. Se describirán tanto las actividades realizadas en conjunto como aquellas actividades extracurriculares para dar una idea específica de cómo se llevaron a cabo estas asignaturas. El presente capítulo se divide en dos momentos, cada uno abarcando una de las asignaturas cursadas, que se subdividen las sesiones realizadas. Por una parte, la primera asignatura por profundizar contó con un total de seis sesiones de clase. Por otra parte, en la segunda asignatura se realizaron dos sesiones de clase.

2.1 Primer momento: Lingüística aplicada 2

A lo largo del siguiente apartado se detallarán las actividades realizadas en cada una de las sesiones de las asignaturas. Cabe destacar que las sesiones tuvieron lugar dos veces por semana, una durante la noche del viernes y otra durante la mañana del sábado. Cada sesión comprendía una duración de cuatro horas aproximadamente.

2.1.1 Primera sesión 06 de noviembre.

Durante la primera sesión se abordaron los temas iniciales que darían paso al desarrollo progresivo del curso. Inicialmente, se presentó y profundizó en el enfoque semántico-comunicativo que proponen los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana basados en el concepto de la *competencia lingüística* relacionada con la *competencia comunicativa* (MEN, 1998), esto resumido en que el ser humano nace con la capacidad de aprender cualquier lengua a la que se vea expuesto y así mismo puede emplear dicha lengua para realizar un proceso de comunicación efectivo en un contexto específico direccionado hacia la gramática en función de los significados sociales y culturales.

Los lineamientos proponen un segmento teórico en donde se reflexiona acerca del lenguaje como la capacidad de comunicación que tienen algunos seres vivos como animales y seres humanos. En esta obra se propone, además, trascender la relación entre las dos competencias con el fin de retomar los avances de la lingüística en el aula como la pragmática, la semántica, la semiótica, la lingüística del texto y la cognición, entre otros. Es decir, el interés particular de la enseñanza moderna en el aula de lengua radica en la manera como se emplean el lenguaje en contexto (pragmática), los significados que se construyen (semiótica), el texto como una unidad de sentido y cómo aprenden los estudiantes (MEN, 1998).

Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana que rigen la enseñanza de la lengua en nuestro país el énfasis se da en la significación que se logra en procesos históricos, sociales y culturales que constituyen los sujetos en y desde el lenguaje (MEN, 1998). Es decir,

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

desde el lenguaje se constituyen como sujetos los ciudadanos para actuar en el mundo por medio de la construcción del sentido y del significado. Esto no significa únicamente actuar en la vida cotidiana, sino también actuar en la vida académica y en el ejercicio de la ciudadanía. Dominar el lenguaje implica el surgir de una inquietud por aprender y el ser capaz de aprender cualquier tema de manera autónoma sin olvidar lo que sucede en el entorno en donde se construyen significados profundos diariamente. Desde los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* también se resalta que este proceso de significación se desarrolla como el marco actual de trabajo de evaluación del lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas ICFES (MEN, 1998).

Todo esto sintetizado en que se desarrollan dos modelos de enseñanza de la lengua materna. Por una parte, el modelo tradicional (ascendente) en el cual se lleva a cabo inicialmente la enseñanza de letras, seguidamente la enseñanza de palabras, oraciones y textos, para finalizar en la interacción con el texto y con los pre saberes. Este modelo enfatiza en el texto mientras que el sujeto desempeña un papel pasivo. Por otra parte, el modelo moderno de enseñanza de la lengua (descendente) plantea que se debe partir por las ideas y las experiencias del lector y a partir de aquel contacto con el texto los lectores podrán inferir cuál es el papel de las oraciones, cómo las palabras construyen esos sentidos y cómo las letras configuran las palabras, para posteriormente identificar la realización de aquellos significados. La propuesta radica en enfatizar en los contextos reales y a partir de ahí seleccionar los textos para que desde la lectura de los textos se entiendan los elementos cada vez más pequeños que construyen en conjunto el significado. En este modelo descendente el sujeto se presenta como un actor activo en el proceso de aprendizaje y el texto se presenta como una respuesta al contexto.

Teniendo en cuenta el segundo modelo de enseñanza propuesto se desarrollan los temas de la asignatura de maestría en donde la lingüística sistémico funcional no es la única involucrada. Se profundiza también en el *modelo constructivo integrativo* propuesto por Teun

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

A. Van Dijk (lingüista) y por Walter Kintsch (psicólogo), gestado desde 1978 hasta 1983, el cual se enfoca en entender los textos como estructuras que se van construyendo palabra a palabra conformando microestructuras, para posteriormente configurar, a partir de estas microestructuras, ideas conjuntas y globales que estructuran macro estructuras. Estas ideas globales deben tener un orden general por medio del cual se pueda entender el texto configurando una superestructura.

La teoría propuesta por ambos autores tiene como base la lingüística textual. Por otra parte, a lo largo del curso, se propone un modelo discursivo interactivo desde el análisis del discurso y de la teoría de la enunciación. En este se plantea resaltar el contexto social y cultural donde se presenta el texto con el fin de profundizar en tres elementos que interactúan en el discurso: el texto, lector y autor. Por último, se presenta la lingüística sistémico funcional aplicada en el aula de clase, la encargada de permitir conocer el lenguaje, su funcionamiento y operación dentro de textos de diferentes áreas como ciencias humanas y ciencias naturales. La lingüística sistémica muestra de manera explícita cómo llevar esos conocimientos al aula y cómo se pueden ligar estos a la literatura.

En cuanto a la teoría de la lingüística sistémica, desde sus conceptos epistemológicos, se profundiza la aplicación en la didáctica de la lengua materna, para esto se toma como modelo el título de uno de los libros de Martin y Rose *Leer para aprender* (2018). Inicialmente, se lee con una intención y un propósito que desde la lingüística sistémica es el aprendizaje por medio de la lectura realizada. Esta teoría de leer para aprender empleada se basa en un concepto propuesto anteriormente por Halliday (2017) en donde se establece que el aprendizaje tiene como base el lenguaje. El problema central de la educación es la desigualdad entre estudiantes (Halliday, 2017). Esta desigualdad radica en la falta de enseñanza explícita de las habilidades necesarias para leer y escribir, y de la misma manera, poder aprender por medio de este proceso de lectura y escritura. Se propone, entonces, que la desigualdad puede ser reducida en la medida

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

que se prepare a los estudiantes para cada una de las tareas requeridas (Halliday, 2017). La participación de los estudiantes es clave en el proceso de inclusión para erradicar la desigualdad, sin embargo, uno de los dos factores importantes en este proceso es la preparación cuidadosa del accionar pedagógico de manera que los docentes tengan en cuenta el proceso que lleva cada estudiante. Este proceso representa un reto para los docentes, pero es una estrategia posible y, sobre todo, necesaria.

El segundo factor clave en la erradicación de la desigualdad escolar es la práctica conjunta guiada y fundamentada en la pedagogía de género. Estos dos factores se centran en preparar a los estudiantes para leer textos del currículo con el fin de aprender por medio de la lectura al momento de realizar una producción escrita.

Se habla entonces de dos tipos de currículo, el primero de ellos es el currículo centrado en las materias, en donde se presentan los contenidos en abstracto; el segundo currículo es el basado en proyectos, el cual propone una reorganización de los contenidos y de la manera como se abordan. Los conocimientos lingüísticos, al leer, y de contenido, al aprender, permiten que esta nueva propuesta de la enseñanza se enfoque en que los estudiantes puedan identificar y resolver problemas que contengan una pregunta de investigación y en donde sea necesaria la utilización de un método y una teoría.

Los contenidos presentados dentro de primer currículo, aquel enfocado en las materias, pueden estar al servicio de la investigación en donde radica la verdadera importancia, permitiendo que el estudio deje de ser individual y se estructure en un grupo de estudio enfocado en los proyectos a realizar. Por otra parte, se propone que los libros de texto sean reemplazados por textos más interesantes para los estudiantes teniendo en cuenta fuentes diversas, como las noticias y los videos, girando en torno a un libro de texto. Esta propuesta se enfoca en romper las limitaciones académicas de la escuela con el fin de trabajar con la

sociedad. Se plantea también pasar de un conocimiento que contiene sentido en sí mismo a que el conocimiento cobre sentido en función de la investigación acompañado de una evaluación como un proceso permanente y como parámetro del plan. Por último, el docente en un currículo enfocado en contenidos enseña lo que sabe, mientras que el docente que emplea un currículo en el que se trabajan los proyectos puede plantearse nuevos retos y aprendizajes con el fin de aprender por medio de la lectura.

Halliday (2017) afirma que el lenguaje es el proceso mediante el cual la experiencia se convierte en conocimiento y es esta la base teórica por medio de la cual se desarrolla el currículo basado en proyectos. El autor propone, por medio de la observación del lenguaje desarrollado, una organización desde lo más abstracto hasta lo más concreto: inicialmente, el protolenguaje, el más cercano a lo cotidiano, pero lo más lejano al lenguaje; y seguidamente, la generalización, la posibilidad para nombrar distintas realidades; la abstracción y la metáfora (Halliday, 2017).

2.1.2 Segunda sesión: 07 de noviembre.

Durante esta sesión se profundizó sobre la lingüística sistémico funcional, sus bases epistemológicas, sus antecedentes teóricos y sus objetivos principales. Todo esto a partir del texto de Eggins y Martin (2003) *El contexto como género*.

La lingüística sistémico funcional es una propuesta que permite entender los discursos de otras áreas del saber, además de permitir el desarrollo de herramientas para llevar este conocimiento al aula. Su nombre radica en el estudio del lenguaje (lingüística) compuesto por diferentes recursos organizados en sistemas con el fin de expresar significados (sistémico) en función de los usos sociales que implican el actuar a nivel social e individual (funcional).

Por otra parte, en el libro *El lenguaje como semiótica social* de Halliday (1982) se propone que el lenguaje es una semiótica social, y estos significados se construyen desde el

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

contexto. El lenguaje se plantea como base del aprendizaje pues este es un proceso semiótico de conversión de la realidad en signos que permiten abstraer y pensar. El énfasis radica en entender el lenguaje desde los significados sociales y desde las construcciones sociales, se propone entonces que este tiene la posibilidad de mantener o transformar el orden social (Halliday, 1982). Las realidades se transforman en la medida que el lenguaje lo permite, por ejemplo, al manifestar un hecho como *masacre* en lugar de identificarlo como *homicidio colectivo* permite ver dicho hecho desde dos puntos de vista diferentes según la palabra que se emplee. Esta idea nace por medio de la investigación realizada en una comunidad indígena por el antropólogo Bronislaw Malinowski (1967) de la cual se concluyó que la dificultad de la traducción directa de la lengua indígena al inglés es debido a que los significados desarrollados por las comunidades indígenas necesitaban de un gesto específico para expresar satisfactoriamente el significado. La investigación propone que para entender la lengua se debe conocer el contexto en el que se realiza el proceso comunicativo.

Halliday (1982) se basa en la propuesta de Malinowski adicionando que se puede pensar el lenguaje no como un conjunto de palabras que se escriben en un texto o que salen de la boca del hablante con el fin de comunicar, sino como un proceso que está dentro de un contexto socio semiótico y de cultura que involucra significados distintos y a esto le llamó *género*.

El género se entiende, por ejemplo, en el mundo de la moda en que dependiendo del contexto en el que se encuentre una persona se adecua su vestir, de modo que el género se encuentra por fuera del lenguaje, pero lo condiciona. En la lingüística sistémica el género se va realizando en fases dentro de un contexto de cultura, pasando por un contexto de situación específica, hasta llegar a lo más central que es la palabra hablada o escrita, y tiene como objetivo enmarcarse cada vez más en un contexto específico de situación que se condiciona por medio del contexto cultural. Este contexto de situación se define como *registro*.

Se plantea entonces el género (contexto cultural) como una configuración progresiva de significados que se cambia según las variables de campo (aspecto de la realidad, tema), tenor (quien habla, los actores del proceso de comunicación) y modo (cómo se dice). Por otra parte, cuando se habla de registro se entiende como la situación que enmarca el género según el campo, el tenor y el modo.

Con el fin de que se llevara al aula se configuró la teoría de la siguiente manera. El género es un proceso social, pues al emplear el lenguaje (verbal o simbólico) se interactúa con los demás; que está orientado a objetivos, pues al realizar un proceso de comunicación se hace con una intención específica; y que se desarrolla en etapas, ya que para lograr estos objetivos se requiere de diversas etapas que varían según la situación.

Halliday retoma la teoría del contexto cultural que se materializa en el lenguaje de Louis Hjelmslev (1974) el cual afirma que el lenguaje no es simplemente una relación de significado y significante, como lo proponía Ferdinand de Saussure. El lenguaje tiene diferentes formas, el contenido y la expresión, y cada una de estas expresiones cuenta con dos componentes: forma y sustancia. La forma del contenido son aquellos pensamientos determinados por la cultura que se materializan conscientemente, son pensamientos frente a la realidad de la vida. Mientras que la sustancia del contenido son aquellos significados culturales y sociales de los cuales no se es conscientes. Por otra parte, la forma de la expresión son las palabras por medio de las cuales se realiza el proceso de comunicación, mientras que la sustancia de la expresión son los fonemas, los sonidos que permiten la expresión.

Hjelmslev (1974) propone el lenguaje como una relación en un sentido global y abstracto que se va realizando en estratos hasta llegar al sonido mismo. Halliday (1982) retoma esta idea y agrega que hay significados generales y culturales, a los que denomina género, que se concretan en el registro, o situaciones específicas (campo, tenor y modo).

El género (contexto cultural) se realiza en el registro (situación particular) en donde hay un campo, tenor y modo. Estos significados sociales se materializan y se pueden estudiar gracias al lenguaje. Sin embargo, cabe destacar que el lenguaje también contiene unos estratos y está atravesado por lo que Halliday llama *metafunciones* (1982). Estas metafunciones son comunes en todas las lenguas y están determinadas por el contexto de situación (registro). El campo del registro orienta la metafunción ideacional, con el fin de construir la experiencia del mundo. El tenor del registro orienta la metafunción interpersonal pues el lenguaje se emplea con el fin de relacionarse con otros según unos roles. El modo del registro presenta la metafunción textual, la encargada de materializar en palabras concretas eso que se dice desde la experiencia y se conecta con las relaciones interpersonales, y se construye por medio del texto. El contexto condiciona al lenguaje, pero el lenguaje construye el género.

El lenguaje, a su vez, también se realiza a través de diferentes estratos, que posteriormente determinan sistemas. El primer estrato es el semántico discursivo, este se encuentra entre las palabras y el contexto, y es allí en donde se construyen los significados sociales, culturales y personales de lo que se desea expresar. El segundo estrato es el léxico gramatical, el cual abarca las palabras y oraciones. El tercer, y último estrato, es el fonográfico en el cual se presentan los sonidos o letras.

La lingüística es sistémico funcional en la medida que el lenguaje está en función del contexto y viceversa, además de que todos los recursos lingüísticos se pueden organizar a través de un sistema. Estos sistemas que nos permiten hacer relaciones no solo entre palabras sino con el contexto, según la lingüística sistémica, son sistemas que aparecen en cada estrato y que responden a cada metafunción. En el estrato semántico discursivo se presentan dos sistemas que permiten construir la experiencia del mundo (campo): Sistemas de ideación, contenido; y sistema de conjunción, las relaciones lógicas. Por otra parte, en el mismo estrato, pero enfocado en el tenor, o de la metafunción interpersonal, se presenta el sistema de valoración en el que se

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

resaltan los elementos del discurso que permiten hacer evidentes los puntos de vista o sentimientos involucrados en el texto, por lo general se maneja con adjetivos. Dentro del estrato semántico discursivo, pero a nivel del modo se presentan el sistema de periodicidad, en donde se plantean patrones recurrentes de significado; y el sistema de identificación, el cual abarca los pronombres con el fin de no perder la pista del tema central. Estos sistemas a nivel del estrato semántico discursivo se van a materializar en palabras concretas que serán los sistemas del estrato léxico gramatical.

Desde la lingüística sistémica esta teoría se lleva al aula por medio de diferentes etapas. La primera de estas etapas es analizar los textos con el fin de reconocer su construcción y su función, para esto se toma como referente teórico la obra de Martin y Eggins (2003) *El contexto como género* en donde se propone el análisis del texto por medio de un folleto de museo. En este folleto se explica lo referente a una cultura aborigen. Inicialmente, se plantea la clasificación de géneros discursivos que circulan en el entorno académico por medio de la lingüística sistémica y se propone la necesidad de pensarlos como unos patrones recurrentes de significado, pero no como una regla definitiva. Seguidamente, se procede a profundizar el concepto de *género* con el fin de centrar la atención en el rol que podría desempeñar el conocimiento acerca del lenguaje en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Como maestros expertos en lenguaje se necesita dominar de manera consciente ese conocimiento sobre el lenguaje y mirar su aplicabilidad en la comprensión y producción textual. El rol que podría tener la gramática funcional tiene un papel principal en la construcción del significado. La idea es que los profesores necesitan realizar un andamiaje de manera que los discursos, y su función, sean conocidos por todos los estudiantes en el aula de clase. Además, se profundiza en el género para analizar el rol que tendría la crítica en la interpretación de las funciones sociales del alfabetismo y de otros aspectos en donde se plantean cuestionamientos como ¿Qué se construye desde la lingüística y cómo se aplica en procesos de alfabetización

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

que estén vinculados con contextos sociales reales de uso? Se mira el género discursivo con el fin de entender cómo esos patrones recurrentes de significados culturales están contruidos en textos específicos.

Martin y Rose (2018) en el texto *Leer para aprender* proponen una tabla de clasificación de géneros [Figura 1], esta clasificación gira en torno a los propósitos del proceso de comunicación que circulan en la escuela. Los propósitos que se proponen son cautivar, informar y evaluar. Dentro de los géneros que están orientados al propósito de cautivar se encuentran aquellos que presentan secuencia de eventos en orden cronológico en donde se proponen los recuentos, la narración, las anécdotas y los ejemplos; y aquellos que presentan un orden no cronológico en donde se encuentran las noticias. Dentro de los textos dedicados a informar se abordan las historias, de orden cronológico; y los géneros no guiados por el orden cronológico como las explicaciones, de causas y efectos; los informes descriptivos e instrucciones. Por último, entre los textos que tienen como propósito evaluar se encuentra la argumentación para persuadir y para opinar sobre algún texto.

Figura 1

Géneros y etapas

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

	Género	Finalidad	Etapas
Relatos	Relato cotidiano	Relatar eventos	Orientación Registro de los hechos
	Narración literaria	Resolver una complicación en una historia	Orientación Complicación Resolución
	Exemplum	Juzgar a un personaje o un comportamiento en un relato	Orientación Incidente Interpretación
	Anécdota	Compartir una reacción emocional a un relato	Orientación Evento insólito Reacción
Crónicas	Relato autobiográfico	Relatar eventos de una vida	Orientación Registro de eventos
	Narración biográfica	Relatar etapas de una vida	Orientación Registro de etapas
	Relato histórico	Relatar eventos históricos	Antecedentes Registro de eventos
	Relato histórico explicativo	Explicar eventos históricos	Antecedentes Explicación de eventos
Explicaciones	Explicación secuencial	Explicar una secuencia	Fenómeno Explicación
	Explicación condicional	Presentar causas y efectos alternativos	Fenómeno Explicación
	Explicación factorial	Explicar múltiples causas	Fenómeno: resultado Explicación: factores
	Explicación consecuencial	Explicar múltiples efectos	Fenómeno: causa Explicación: consecuencias
Procedimientos	Procedimiento	Cómo hacer experimentos y observaciones	Finalidad Equipamiento Pasos
	Memoria de experimento u observación	Exponer procesos y resultados de experimentos y observaciones	Finalidad Método Resultados

	Género	Finalidad	Etapas
Informes	Exposición descriptiva	Clasificar y describir un fenómeno	Clasificación Descripción
	Exposición clasificatoria	Clasificar y describir tipos de fenómenos	Clasificación Descripción: tipos
	Exposición compositiva	Describir partes de un todo	Clasificación Descripción: partes
Géneros argumentativos	Argumentación	Argumentar a favor de un punto de vista	Tesis Argumentos Reiteración de la tesis
	Discusión	Debatir dos o más puntos de vista	Cuestión Perspectivas Conclusión
Respuestas a textos	Reseña	Evaluar un texto literario, visual o musical	Contexto Descripción del texto Evaluación
	Comentario de texto	Interpretar el mensaje de un texto	Evaluación Sinopsis/análisis del texto Reiteración del mensaje
	Comentario crítico de texto	Rebatir el mensaje de un texto	Evaluación Deconstrucción Nueva propuesta

Se propone una actividad con el fin de aplicar la clasificación de género de la lingüística sistémica y para esto se vuelve al folleto de museo de Martin y Eggins (2003) en el cual se profundiza en la comunidad indígena de los Salish [Figura 2]. Desde la lingüística sistémica se inicia anticipando a los estudiantes el tipo de género que se leerá con el fin de que estos evidencien los elementos que caracterizan dicho género, en el presente caso se lee un género expositivo de tipo informe descriptivo específicamente el clasificatorio.

Figura 2

Folleto de museo propuesto por Martin y Eggins, primer párrafo

TIPOS DE FRAZADAS

1. Los Salish eran tejedores excepcionales de frazadas confeccionadas con lana de cabra montañesa. 2. Existen dos categorías generales de frazadas: sencillas y organizadas. 3. Las frazadas sencillas corresponden a una tela de lana blanca con textura gruesa, mientras que las frazadas organizadas poseen diseños más complejos. 4. Existen tres subcategorías de frazadas organizadas: clásica, colonial y mixta, cada una de las cuales corresponde a un período diferente y posee un estilo distinto. 5. Las frazadas clásicas se confeccionaron entre 1778 y 1850 aproximadamente, época en que hubo muy poca influencia externa en la industria textil indígena. 6. Las líneas horizontales llamativas que remarcaban el ancho de la frazada caracterizaron este género. 7. Las frazadas coloniales, confeccionadas en la segunda mitad del siglo XIX, son diametralmente distintas de las frazadas clásicas. 8. Durante ese período, los colonos se estaban asentando en la costa noroeste, e inevitablemente las mercancías traídas a la zona influyeron sobre los Salish. 9. Un destacado experto en la evolución de los textiles Salish señala que los motivos en las colchas de retazos fueron incorporados a los diseños de estos indígenas. 10. En consecuencia, las frazadas coloniales usualmente tenían un rombo central como tema principal, rodeado de patrones geométricos sucesivos. 11. El estilo mixto también se desarrolló después de 1850; era único porque combinaba elementos del estilo clásico y colonial. 12. El cuerpo de la frazada mixta se compone de un tejido blanco simple con coloridos diseños geométricos que adornan las áreas del borde.

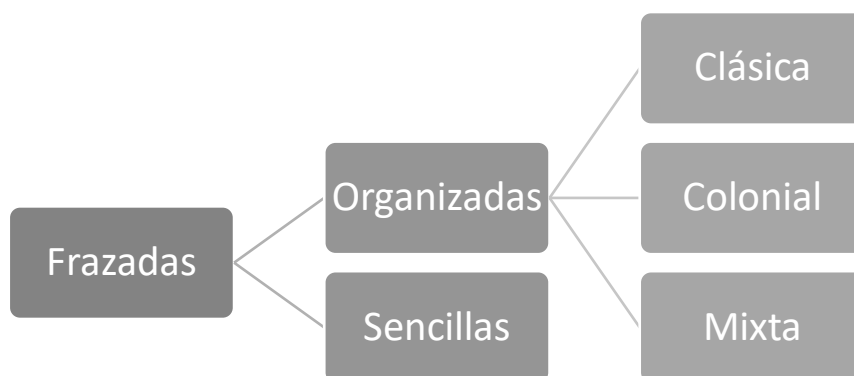
En el sistema de periodicidad se plantea que lo que se dice primero es lo que permite enfocar la información a enfatizar, en este ejemplo se presenta en las primeras dos oraciones, además allí mismo se propone un carácter clasificatorio de las frazadas hechas por la comunidad indígena en dos tipos. Posteriormente, en la tercera oración se desarrolla una explicación de cada una de las categorías propuestas, para que en el siguiente párrafo se plantee una clasificación más desarrollada exponiendo tres subcategorías. Los siguientes párrafos abarcan la profundización de cada una de las subcategorías con el fin de diferenciarlas por medio de la metafunción textual. Por otra parte, en la novena oración se presenta una ruptura del seguimiento del texto pues incluye el testimonio de un experto que vuelve a centrar la atención en las frazadas coloniales. Por último, el texto ocupa las últimas tres oraciones para profundizar sobre el otro tipo de clasificación de frazadas.

Como se dijo anteriormente el género es un proceso social que se desarrolla en etapas, en el presente informe clasificatorio también se presenta como primera etapa la afirmación

general y luego una descripción de las divisiones. En el ejercicio anterior se evidencia esta teoría en la medida que se desarrolla por medio de afirmaciones, división y descripción de las categorías. Se propone un esquema con el fin de organizar la información presente en el ejercicio anterior [Figura 3].

Figura 3

Esquema de clasificación



Como segundo ejercicio de la clase se profundiza en el segundo párrafo del folleto de museo en donde se lleva a cabo el análisis de un informe descriptivo. En este se describen, inicialmente, por medio de adjetivos y sustantivos, los materiales con los que se realizaban dichas frazadas. Sin embargo, después de la quinta oración se presenta una ruptura del texto. Inicialmente, se habla de la procedencia de las fibras para la elaboración de las frazadas, pero en las tres últimas oraciones se presenta un punto de vista por medio de la argumentación. De modo que se incluye una argumentación que está al servicio de la descripción. Por otra parte, en el presente informe descriptivo se plantea una afirmación general, en donde se presenta una anticipación del tema principal del texto; y una descripción detallada, en este caso de las fibras por medio de las cuales se realizaban las frazadas. Sin embargo, en la quinta oración del párrafo se plantea una ruptura de la descripción del texto proponiéndose una controversia sobre las fibras mencionadas. Como se dice anteriormente, los géneros no marcan limitantemente los

textos, este es un ejemplo en el que la argumentación está al servicio de la descripción y permite la fusión de ambos géneros en el mismo texto [Figura 4].

Figura 4

Folleto de museo propuesto por Martin y Eggins, primer párrafo

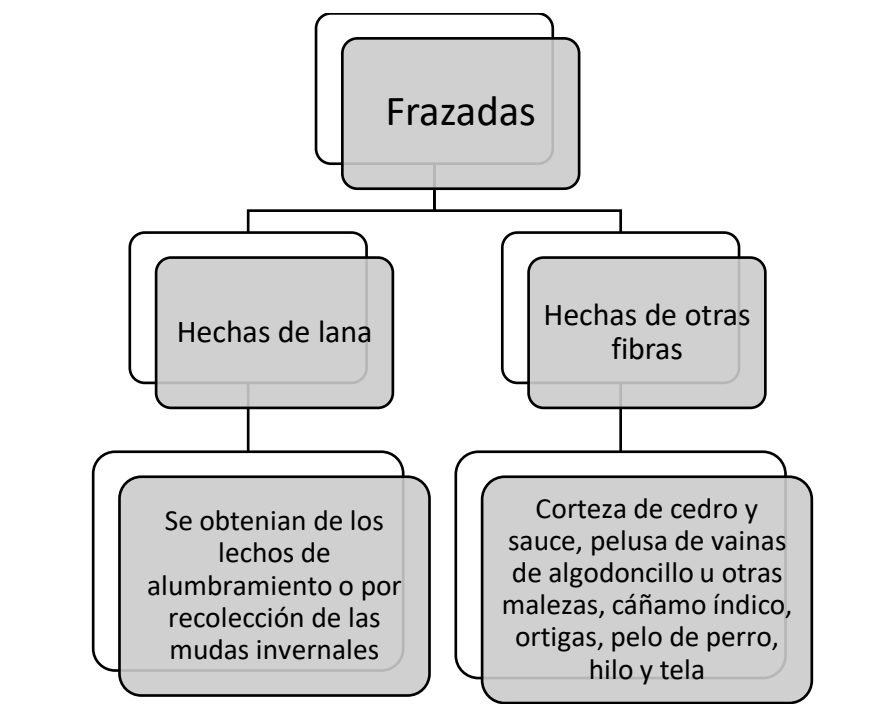
FIBRAS

1. El material preferido para el tejido de frazadas era sin duda la lana de cabra montañesa blanca. 2. Con frecuencia, la lana se obtenía de los lechos de alumbramiento de las hembras en las montañas o por recolección de motas de pelaje fino de las mudas invernales que las cabras dejaban en los arbustos. 3. Dado que una frazada completa requería lana de al menos dos cabras montañesas, se utilizaban otras fibras como complemento, especialmente en períodos de escasez. 4. Las fibras adicionales incluían corteza de cedro y sauce, pelusa de vainas de algodóncillo u otras malezas, cáñamo índico, ortigas, posiblemente pelo de perro y más tarde hilo de tejer o retazos de tela. 5. Existe controversia sobre el grado de uso del pelo de perro. 6. Se dice que algunas frazadas lo contienen, aunque el análisis de las fibras no lo ha revelado. 7. Es improbable que se haya utilizado con frecuencia pelo de perro, ya que es un material resbaloso y las fibras no permanecen entrelazadas cuando se hilan. 8. Quizás se utilizó en combinación con lana de cabra, aunque los resultados del análisis de las fibras lo ponen en duda.

El informe descriptivo se divide en dos etapas, inicialmente, la afirmación general presente en la primera oración, seguida de las descripciones presentes en las siguientes oraciones. En este se emplean mayormente los verbos de existencia o de proceso como ser, requerir, incluir o existir; a diferencia de los verbos empleados en el ejercicio anterior que eran en su mayoría verbos de acción. Del mismo modo que para el ejercicio anterior se propone un esquema que resume el proceso elaborado [Figura 5].

Figura 5

Esquema de clasificación



Como tercer ejercicio de la clase se propone identificar el género y las etapas de una columna de opinión titulada *Los enemigos del pueblo* de Héctor Abad Faciolince (2016). Para el presente ejercicio se cuenta con la tabla y el esquema de la clasificación de género realizada por Martin y Rose (2018). Inicialmente, se plantea el contexto en el que se desarrolla el texto, en este caso es el campo sociopolítico colombiano durante el periodo de la violencia. Por otra parte, se analiza el registro (contexto de situación) en el cual se presenta el factor político, el tenor se presenta en una relación escritor-lector y el modo es de manera escrita en este caso virtual en forma de columna de opinión para la revista *Semana*. Seguidamente, se abre el debate conjunto por medio del cual cada estudiante propone un género en el que se ubica la obra. En este debate se proponen diferentes temas como el argumentativo y el demostrativo. Finalmente, se llega al acuerdo de que el texto cumple con el género compuesto por medio del cual se permite inicialmente involucrar al lector en torno a una historia y luego relacionar esa historia

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

con el contexto que se vive en Colombia. Principalmente es un texto argumentativo que tiene como objetivo principal mostrar un punto de vista con el fin de convencer al lector.

Antes de finalizar la clase se propone una serie de ejercicios que se trabajan de manera independiente con el fin de ser socializados y revisados en conjunto en la siguiente sesión.

2.1.3 Tercera sesión: 13 de noviembre.

La tercera sesión de la asignatura inicia con el análisis de algunos textos con el fin de evidenciar en grupo el género al que pertenecen, y, sobre todo, la estructura que cada uno de estos presenta. El primer texto a analizar es *Conflicto armado en Colombia* de Lilian Yaffe [Figura 6], el cual se propone dividir en diferentes momentos. El primer momento del texto es el cual abarca la contextualización para el lector, proponiendo un tema y escenario específico presente a lo largo de la primera oración del texto. Como segundo momento dentro del texto se propone una situación específica en donde se habla de la insurgencia actual dentro del país, profundizando en el periodo llamado La Violencia, este momento abarca la segunda y la tercera oración. El tercer momento se encarga de exponer los grupos insurgentes específicos según cada una de las décadas dentro del periodo de La Violencia. Este periodo ocupa dos oraciones más. Finalmente, se propone la conclusión del texto durante el cuarto momento, el cual abarca las últimas dos oraciones y plantea un pequeño resumen de lo mencionado anteriormente.

Se plantea, además, tener en cuenta tanto los periodos de tiempo que se exponen en el texto como los signos de puntuación que evidencian la descripción detallada que se presenta a lo largo del documento. Del mismo modo, se evidencia en el trabajo realizado en grupo la presencia del estrato léxico-gramatical resaltado con formas.

Figura 6

Conflicto armado en Colombia - Lilian Yaffe
GENERAL - CONTEXTUALIZA
Desde la década de los sesenta Colombia se halla inmersa en un conflicto armado que involucra múltiples actores: las guerrillas de izquierda, los paramilitares de derecha, los narcotraficantes, el gobierno, las fuerzas armadas y la sociedad civil. Los orígenes de la actual insurgencia se remontan al período conocido como "La Violencia", una guerra civil que tuvo lugar entre 1946 y 1966; durante esta sangrienta etapa el país estuvo radicalmente dividido en su apoyo a los partidos Liberal y Conservador. Desde ese período, Colombia ha sido testigo de la aparición sucesiva de guerrillas, narcotraficantes y grupos paramilitares. Las guerrillas surgieron en la década de los sesenta, siendo las más importantes las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Movimiento 19 de Abril (M-19), y el Ejército Popular de Liberación (EPL). El narcotráfico, por su parte, se inició con el cultivo y tráfico de marihuana en la década de los setenta, seguido por el de cocaína en los ochenta. Los grupos paramilitares, a su vez, emergieron a comienzos de los ochenta como una forma de retaliación por parte de los narcotraficantes, ganaderos y algunos militares, quienes formaron grupos de auto-defensa para protegerse de los actos violentos perpetrados por las guerrillas. La proliferación y expansión de estos grupos diferentes en naturaleza pero todos generadores de conflicto violento ha sumergido al país en una ola de violencia durante más de cuatro décadas.

Como segundo texto a analizar se emplea el cuento de Gabriel García Márquez (2014) *Algo muy grave va a suceder en este pueblo* del cual se deduce, inicialmente, que es un texto narrativo carente de un argumento principal. El cuento inicia con una palabra contundente para definir cómo se desarrolla el resto del texto, "imagínese", proponiendo además un presentimiento en torno al cual gira el relato completo. La obra se basa en el dialogo de los personajes a los cuales les ocurren ciertos acontecimientos y es esto lo que le confiere su carácter narrativo. Finalmente, todos los habitantes del pueblo del relato se van por la reafirmación del presentimiento inicial.

Durante la segunda parte de la clase se propone profundizar en el concepto de *Pedagogía de género* planteado en el marco de la lingüística sistémico funcional. La pedagogía de género discursivo es el mecanismo por medio del cual la teoría se lleva al aula. Este modelo implica un diseño pedagógico desde el cual se enseñe la escritura a partir de la lectura y, en ese mismo orden de ideas, se enseñen contenidos a través de la lectura y la escritura. El objetivo de la pedagogía de género es lograr la autonomía del aprendizaje, para esto se retoma la teoría de Bruner y Vygotsky de *andamiaje* por medio del cual se realiza un proceso de acompañamiento a través de estrategias con el fin de lograr progresivamente que el estudiante

pueda realizar los procesos sin apoyo. El primer paso, es el modelaje de los procesos de lectura y escritura por medio del cual los estudiantes identifican cada género y su estructura. Seguidamente, es necesario modelar el control de los procesos cognitivos y la lección de opciones de género, discurso y léxico gramática. Finalmente, se propone andamiar la lectura y escritura de manera independiente con el fin de que la secuencia permita que el profesor retire lentamente el andamiaje.

La pedagogía de género parte de diferentes fases entre las cuales se encuentra: la deconstrucción de un texto modelo, la construcción de manera conjunta de un nuevo texto retirando el andamiaje, y la construcción un tercer texto de manera autónoma [Figura 7]. Cuando la pedagogía de género propone modelar el proceso de lectura y escritura, y enseñar a escribir a partir de la lectura, lo que se propone realmente es que si se pretende escribir un género específico en el aula lo que se debe modelar es la lectura de ese género. Posterior a ese análisis es necesario que ese mismo tipo de texto sea el que se pide escribir en el aula tanto de manera conjunta como individual.

Figura 7

Fases que propone la Pedagogía de Género



ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

La primera fase propuesta, la deconstrucción, presenta una división en dos, inicialmente se realiza la negociación de un campo para continuar con una segunda etapa donde se plantea una deconstrucción conjunta del texto, la cual cuenta con una etapa de preparación para luego pasar a la textualidad. Por último, se presenta la deconstrucción autónoma que cuenta, igualmente, con una etapa preparatoria y una etapa posterior textual.

En la primera fase, la cual aborda la lectura a profundidad, se presenta como componente inicial la negociación del campo. Para esto es necesario prepararse sobre el tema a analizar y el tipo de texto que se utiliza. Seguidamente, se delimita el contexto a partir de la reflexión sobre la actividad de producción de conocimiento teniendo en cuenta la aplicación que se le dará y cómo se reelaborará en otros campos. En esta etapa es importante vincular los contenidos curriculares a las estrategias explícitas de lectura y escritura. Estas estrategias se realizan con el fin de identificar de primera mano el género del texto para que los estudiantes encuentren en él los patrones recurrentes de significado que permitan reafirmar el género que leen y analizan.

Durante la segunda fase, la deconstrucción, se propone una lectura conjunta pero también una lectura en pequeños grupos que termine en una lectura individual. Inicialmente, se debe tener en cuenta que el texto para leer y deconstruir sea producido por un experto o que sea un texto bien logrado. Es necesario ser conscientes del propósito social con el que se construye el texto para entender su estructura esquemática con el fin de evidenciar las selecciones lingüísticas del autor que construyen ese contenido. Al deconstruir se tienen en cuenta las tres meta funciones: en primer lugar, se analiza cómo se construyen los significados ideacionales a nivel del contenido que se maneja (campo) mientras las relaciones lógicas se tejen entre esas ideas; seguidamente, los significados interpersonales mediante la disciplina como un espacio de diálogo entre distintas posiciones; y, finalmente, se tiene en cuenta el significado textual, cómo se distribuye la información a lo largo del texto y cómo se construye

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

el conocimiento a través del lenguaje abstracto que da cuenta de la realidad. Cabe destacar que las anteriormente mencionadas no son metafunciones con límites claros debido a que los significados se entretajan.

Este proceso de lectura necesita llevarse al aula a partir de una transmisión explícita en donde primero se prepare para la lectura, luego se lea y se oriente a los estudiantes principalmente a subrayar, luego se evalúe con el fin de corroborar si la idea quedó clara, y, finalmente, se elabore en el sentido de volver a presentar la información desde otros puntos de vista. Este mismo proceso corresponde al modelo de la lingüística sistémica en la medida que durante la preparación se cuenta a los estudiantes de qué trata el texto dentro de un contexto específico. En segundo lugar, cuando se enfoca se hace énfasis en las palabras que construyen los significados globales mientras que la tarea se presenta en la medida que se subraya el texto. Seguidamente, la evaluación permite que los estudiantes expresen de manera fonográfica lo que comprenden de la temática y en la elaboración se regresa a ese contexto general para presentar el contenido desde un campo más global.

2.1.4 Cuarta sesión: 14 de noviembre.

Inicialmente, se plantea la pregunta que dirige el resto de la cuarta sesión de la asignatura y esta es ¿Cómo llevar la teoría de la lingüística sistémico funcional y la propuesta metodológica de la pedagogía de género al aula de clase cumpliendo con los objetivos curriculares que se proponen? Para esto se profundiza en los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales* (MEN, 2006) con el fin de generar un conocimiento articulado entre estas áreas y el área de lengua castellana. La primera propuesta realizada en los estándares de ciencias son las grandes metas que tiene esta asignatura, entre ellas se encuentran: “Favorecer el desarrollo del pensamiento científico, desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo, desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia y aportar a la formación de hombres y mujeres activos en la sociedad” (MEN, 2006).

Estos logros establecidos tienen una estrecha relación con lo tratado durante las sesiones anteriores de la asignatura en la medida que permite evidenciar que por medio del dominio del lenguaje se genera el aprendizaje, al mismo tiempo que la lectura permite actuar como ciudadano crítico dentro de un contexto específico. Por otra parte, en el objetivo adicional de ciencias “enfaticar el valor de las ciencias por medio del aprendizaje significativo” se presenta una relación directa con los estándares propuestos en el área de lenguaje en donde se plantea que “Cuando se logra aplicar un conocimiento aprendido en un contexto a otro contexto diferente, podemos decir que el aprendizaje fue significativo” (MEN, 2006).

La articulación interdisciplinar es una propuesta que se puede lograr por medio de la pedagogía de género y la lingüística sistémico funcional, esto es evidente a lo largo de los *Estándares Básicos* en donde se afirma que el estudio de las ciencias debe dejar de ser un entorno en el cual se acumulan datos de manera mecánica con el fin de llegar a un dialogo que permita la articulación conjunta de áreas para la creación de nuevos significados. Por esta razón es importante invitar a los y las estudiantes a realizar un análisis crítico del contexto en el cual se realizan las investigaciones (MEN, 2006) De modo que cabe preguntar ¿El dominio del lenguaje es útil para este propósito? Se propone entonces trabajar de manera interdisciplinaria partiendo de un proyecto común que permita articular diversas áreas del conocimiento de manera significativa para los y las estudiantes. Un proyecto comunitario debe incluir los saberes tanto dentro como fuera del aula teniendo en cuenta que los estudiantes, y la escuela en sí, se encuentran dentro de un contexto socio cultural específico.

Según lo visto en la pedagogía de género, y evidenciado a lo largo de la cuarta sesión, se plantea un ejemplo de secuencia didáctica con miras a que los estudiantes de la asignatura deconstruyan y lean un plan ya elaborado para seguir en un futuro.

La secuencia didáctica presentada durante la sesión se titula “Secuencia didáctica para fomentar la paz” y tiene como primer punto la postulación de un campo específico. En un caso real el campo sería acordado por los estudiantes, pero el ejemplo requiere mostrar los temas establecidos. El campo seleccionado a profundizar es el Día de la raza, en el cual se celebra tradicionalmente la llegada de los conquistadores españoles al territorio americano el 12 de octubre de 1492. Esta fecha ha recibido diferentes connotaciones entre las cuales se encuentra el Descubrimiento de América, el encuentro de dos culturas (dos mundos), el Día de la raza y el Día de la resistencia indígena. Se propone contextualizarse en la situación específica: la conmemoración del Día de la Raza en un entorno académico dentro de un colegio. El ejercicio tiene como objetivo replantear esta conmemoración, desde su nombre hasta las razones por las cuales es importante. Se plantea realizar un debate desde diversos puntos de vista teniendo en cuenta comunidades como los indígenas, los españoles y los afrodescendientes. El grupo de estudiantes se divide en estas tres comunidades y a cada uno se le confiere un texto específico por medio de un taller [apéndice A] para posteriormente argumentar la selección del nuevo nombre del Día de la raza.

Inicialmente, se plantea que cada grupo proponga un nombre para el 12 de octubre. El grupo de los españoles propone *Celebración del día de la civilización* y argumenta que esta cultura llegó al nuevo mundo con una propuesta unificadora para cada una de las regiones, además de eliminar las castas con base en la religión y uniformar todas las lenguas y dialectos existentes dentro de un idioma. El grupo propone, además, que la llegada de los españoles conllevó al avance tecnológico y arquitectónico a nivel continental. Por otra parte, los indígenas proponen como nombre *Reflexión sobre manipulación indígena* el cual argumentaron por medio del poder ejercido por los conquistadores al manipular de los grupos indígenas con el fin de obtener un beneficio propio e individual. Por último, el grupo de afrodescendientes propone el nombre de *Rememoración del imperio africano* debido al cráter presente en la

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

memoria africana a razón de todo el proceso de arrebato de sus costumbres y su identidad como cultura lo cual tuvo como consecuencia una pérdida de individualidad y de cultura además de una deshumanización del pueblo africano.

Posterior a la propuesta y argumentación de los nuevos nombres se plantea un debate en el que se contra argumenta grupo a grupo los demás nombres aportados. Únicamente se debate sobre el nombre propuesto por el grupo de los españoles y se plantean incógnitas que giran en torno al término de civilización teniendo en cuenta que en el territorio americano existían civilizaciones antes de la llegada de los conquistadores españoles, además de argumentar que se plantea una unificación por medio de la violencia. El desarrollo arquitectónico también se evidenció en América mucho antes de la llegada de los españoles respondiendo a las necesidades de cada civilización.

Por otra parte, durante la segunda parte de la sesión se realiza un ejercicio de análisis textual en donde se evidencia el andamiaje. Para esto se propone una estructura base con el fin de realizar un texto estructurado para resumir la actividad anterior. Siguiendo los parámetros de la pedagogía de género se desarrolló el ejercicio anterior: inicialmente, se propuso una deconstrucción del texto en conjunto por medio del taller de las comunidades, seguidamente, se propuso un ejercicio de lectura y realización de texto conjunta en la que cada comunidad se apropiaba de su material, y finalmente, se incentivó a la producción individual del texto para posteriormente realizar una corrección en conjunto.

2.1.5 Quinta sesión: 20 de noviembre.

Durante la presente sesión, y con el objetivo de evidenciar un vínculo curricular en las áreas, se propone un ejercicio de inglés el cual gira en torno a la canción *Imagine* de John Lennon. La docente presenta un taller en el cual se abarcan diferentes puntos, inicialmente, el taller propone emparejar las frases según la letra de la canción. Seguidamente, se identifican

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

las palabras que faltan en la letra de la canción mientras esta se reproduce varias veces de fondo. En tercer lugar, se presenta la actividad de organizar las oraciones según como se escucha en la letra de la canción, y finalmente, se propone encerrar en un círculo la palabra que se emplea en la oración en comparación con otra que suene similar. Se resalta la pertinencia de la canción dentro del contexto en el que se trabaja teniendo en cuenta que la presente actividad está articulada con lo visto en la sesión anterior en donde se plantean diferentes puntos de vista para una misma problemática: la llegada de los españoles al territorio americano [Figura 8].

Figura 8

SONG: **Imagine** (John Lennon)

I- Match the columns:

Imagine there's
It's easy
No hell
Above us

only sky
below us
if you try
no heaven



Imagine all the people
Living for today

II- Put the sentences in order according you heard:

- () Nothing to kill or die for
- () Imagine there's no countries
- () And no religion too
- () It isn't hard to do

Imagine all the people
Living life in peace



III- Complete with the missing words:

someday	dreamer	world	only
---------	---------	-------	------

You may say, I'm a _____
But I'm not the _____ one
I hope _____ you'll join us
And the _____ will be as one

IV- Circle the correct form:

Imagine no **possessions** / **correction**
I wonder if **you fan** / **you can**
No need for greed or **stronger** / **hunger**
A Brotherhood **you can** / **of man**

Imagine all the people
Sharing all the world

You may say, I'm a ... (REPEAT)



Con el fin de concluir la secuencia didáctica se propone un ejercicio de calcado textual por medio del cual se desarrollen dos logros faltantes: la evaluación y la elaboración. El texto en torno al cual gira el ejercicio es *Día mundial de la diversidad cultural para el Diálogo y el Desarrollo, 21 de mayo* [apéndice B] de la ONU (2020). Posterior a la lectura se plantea un taller de deconstrucción en el cual se evidencian las diferentes relaciones lógicas entre las ideas, las cuales se materializan por medio de los conectores que se presentan a lo largo del texto. Como segundo ejercicio, se presentan diversas afirmaciones con el fin de que se eligiera la adecuada para resumir el documento en totalidad. Durante el tercer ejercicio propone

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

evidenciar diferentes factores dentro del texto como lo son el económico, el intelectual, el afectivo y el moral.

Por otra parte, teniendo como base el mismo texto propuesto por la ONU (2020), se desarrolla un ejercicio por medio del andamiaje estructurado por una tabla de organización de contenido. Con el fin de iniciar el ejercicio de calcado se debe conocer anteriormente cómo se estructura el texto original por medio de una segmentación de bloques temáticos. Los bloques que se presentaron en el texto fueron el título, la justificación de la diversidad cultural, la definición de la diversidad cultural por medio de los verbos y las acciones que lleva a cabo la ONU en torno a esta problemática. Una vez destacadas las partes del texto inicia el ejercicio de calcado el cual tiene como objetivo realizar párrafo por párrafo según su función dentro del texto guía. El producto de este ejercicio es un texto construido según la macro estructura del documento inicial que se presenta como propuesta del Día de la raza y se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1

<i>Título</i>	Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, 21 de mayo.	ENCUENTRO DE CULTURAS
	¿Por qué importa la diversidad?	12 de octubre de 2020
<i>Justificación</i>	Las tres cuartas partes de los mayores conflictos tienen una dimensión cultural. Superar la división entre las culturas es urgente y necesario para la paz, la estabilidad y el desarrollo.	Desde la escuela, es importante el reconocimiento de la diversidad cultural, puesto que contribuye al crecimiento intelectual, moral y afectivo de los estudiantes.
<i>Definición</i>	La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que	La palabra “encuentro” es definida por la RAE

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

	respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible.	como un acto de conciliación; por otro lado, la palabra cultura deriva del verbo latino <i>colere</i> que significa cultivar, es decir, alude a la reunión de personas en torno a un objetivo común. Así pues, el Encuentro de Culturas promueve la conciliación para lograr la cooperación y la sana convivencia entre la comunidad educativa.
	Simultáneamente, el reconocimiento de la diversidad cultural – mediante una utilización innovadora de los medios y de los TIC en particular – lleva al diálogo entre civilizaciones y culturas, al respeto y a la comprensión mutua.	
<i>Declaración</i>	La <u>Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural</u> se aprobó en 2001 y a continuación, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 21 de mayo como el Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, a través de su resolución <u>57/249</u> de diciembre de 2002.	El acuerdo establecido por los estudiantes del grupo 8B determina el día 12 de octubre como un Encuentro de Culturas.
<i>Acciones</i>	En 2011, la <u>UNESCO</u> y la <u>Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas</u> lanzaron la campaña «<u>Haz un gesto por la Diversidad y la Inclusión</u>» con el propósito de animar a las personas y a las organizaciones de todo el mundo a que tomen medidas concretas de apoyo a la diversidad. Se trata de:	En el año 2020, los estudiantes de 8B proponen una jornada cultural en la cual se realizarán actividades en torno a la diversidad cultural con el objetivo central de reducir la violencia escolar causada por la discriminación.
<i>Objetivos</i>	• Concienciar sobre la importancia del diálogo intercultural, la diversidad y la inclusión. • Lograr que todas las personas nos comprometamos y apoyemos la	

- diversidad mediante gestos reales en nuestro día a día.

 - Combatir la polarización y los estereotipos para mejorar el entendimiento y la cooperación entre las gentes de diferentes culturas.

Como segunda parte de la sesión se presentan los seis pasos desde la lingüística sistémico funcional para llevar la teoría al aula. El primer paso es contextualizar al estudiante en el género del texto ¿qué se lee y por qué se lee? Como segundo paso se plantea definir el campo en el cual se desarrolla el documento ¿de qué se trata el texto? ¿quién lo escribió? ¿en qué formato se presenta? Posteriormente, a lo largo del tercer paso se evidencia la estructura general del texto con el fin de destacar cada una de sus etapas. Durante el cuarto paso se profundiza en el sistema de periodicidad que tiene que ver con la forma como se organizan las ideas al texto, en este paso se inicia con una lectura panorámica que permite dar una visión general del objetivo, para posteriormente, durante el quinto paso, hacer un análisis más detallado por medio de la lectura. En el sexto paso se elabora una síntesis del texto, del cual se propone realizar una estructura adicional (diagrama, esquema, tabla etc.).

Con el fin de llevar a la práctica los pasos mencionados anteriormente se propone la actividad en torno a el texto escrito por Jesús Sordo Medina titulado (2013) *¿Qué es el CO2 o dióxido de carbono?* Inicialmente, se construye la situación de comunicación, el presente texto permite gestionar el conocimiento dentro del contexto del cambio climático. Seguidamente, se plantea el registro, o la situación específica en donde se inserta el texto. A nivel general el documento está escrito por Jesús Sordo Medina y trata sobre el cambio climático, su medio de difusión es internet. Se recomienda tener presente el paratexto, la foto del autor, el título llamativo, doble columna, imágenes alusivas al tema que se lee, con el fin de brindar un contexto adicional al lector. Como tercer paso, es importante abordar la obra de manera panorámica por medio de la cual se enfoque la atención en las primeras ideas de cada párrafo.

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

Como primer punto a destacar se evidencia que el texto es una exposición descriptiva, el objetivo es clasificar y explicar un fenómeno que se presenta en etapas, primero se clasifica y luego se describe sobre la clasificación. Una vez evidenciado el género, objetivo y estructura se procede a la lectura panorámica por medio del sistema de periodicidad que permite enfocar la lectura en un tema principal. Se evidencia, en los dos primeros párrafos, la utilización de verbos descriptivos [Figura 9]. Se señala el sistema de periodicidad por medio del sombreado, mientras que el sistema de ideación se subraya.

A nivel de lectura detallada se presentan las características del dióxido de carbono y sus particularidades además de detallar su estructura molecular compuesta por un átomo de carbono unido a dos átomos de oxígeno. Además de los sistemas ya mencionados se presenta el sistema de conjunción, el cual se resalta en el texto por medio del sombreado. A lo largo de la lectura se desarrollan dos ideas, la primera de estas profundiza la definición del dióxido de carbono, mientras que la otra abarca la estructura molecular de este elemento químico. En este fragmento se plantean los tres sistemas mencionados, inicialmente, se empleó el sistema de periodicidad resaltando cómo inicia cada uno de los párrafos; se utilizó el sistema de ideación con el fin de evidenciar cómo se repite el tema dentro del texto; y se trabajó el sistema de conjunción para resaltar cómo se conectan las ideas de manera lógica.

Figura 9

Primer párrafo

STEP 4 ¿Qué es el **CO₂ o dióxido de carbono?**

El dióxido de carbono o CO₂ es un gas incoloro, inodoro y con un sabor ácido. Su estructura molecular está compuesta de un átomo de carbono unido a dos átomos de oxígeno, es decir, según la nomenclatura química: CO₂.

Su densidad es, más o menos, 1,5 veces más densa que el aire y se disuelve en el agua en una proporción de un 0,9 de volumen del gas por volumen de agua, siempre a 20 grados centígrados.

El dióxido de carbono ha estado siempre presente en la naturaleza y es imprescindible para su equilibrio, el cual se consigue a través del llamado «ciclo del carbono», donde, durante un largo periodo de tiempo, se producen, en un proceso biogeoquímico, una serie de transformaciones del CO₂ esenciales para la regulación del clima y la vida en la tierra.

2.1.6 Sexta sesión: 21 de noviembre.

La presente sesión inicia con la profundización, por parte de la docente, de los sistemas empleados en los estratos de la lingüística sistémico funcional con el fin de aplicarlos posteriormente en la realización de la secuencia didáctica. Dentro de los cuatro sistemas que se ubican en el estrato semántico discursivo al realizar significados a nivel general del texto se presenta el sistema de ideación, mencionado anteriormente, el cual tiene involucra el contenido del documento (el campo). Este sistema se realiza a partir de una serie de palabras que se repite, puede que se dupliquen exactamente la misma palabra, pero para que no suene redundante es posible que el autor se refiera a ese tema con pronombres o demostrativos, pero siempre refiriéndose al mismo tema. Cabe destacar que a lo largo del texto es posible que aparezcan otras palabras que dan cuenta de los subtemas propuestos, sin embargo, estas palabras no ocupan en su totalidad la lectura, sino únicamente algunos fragmentos. Se cuenta, entonces con dos elementos, las palabras que se mencionan seguidamente de principio a fin (tema central) y las palabras que se encuentran únicamente en un fragmento (subtemas).

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

Dentro de este mismo nivel del campo se presenta el sistema de conjunción el cual se ocupa de los conectores que se presentan a lo largo del texto. Cabe destacar que no solo los conectores establecen relaciones lógicas entre las ideas pues el lenguaje tiene un sinnúmero de recursos y de metáforas gramaticales. Es imperativa la utilización de palabras que permitan la relación entre las ideas.

Por otra parte, se presenta el sistema de valoración en el texto. Cabe destacar que hay unas obras que presentan más factores valorativos que otros, pero generalmente dentro de cada uno se presenta un grado de valoración. Este sistema de valoración se realiza por medio de adjetivos, sustantivos valorativos, tiempos verbales y por medio de conectores adaptados para valorar lo que se realiza en el texto. La valoración se encuentra presente en todo tipo de palabras y a lo largo de toda la lectura del documento. Este sistema se presenta a nivel del tenor y de la metafunción interpersonal porque permite la interacción con otros desde el punto de vista propio.

Por último, se profundiza en el sistema de periodicidad, el cual ha sido empleado en el análisis de ejercicios durante las sesiones anteriores. Este sistema tiene que ver con la manera en que los textos inician, generalmente se presenta con una oración en la que se anticipa el contenido del resto de este, seguidamente se profundiza en la idea presentada con el fin de desarrollarla para finalmente terminar con una oración donde se recoja el contenido abordado. El objetivo del sistema de periodicidad es enfocar la atención en el inicio de cada párrafo y en el nivel léxico gramatical como inician las oraciones. Este momento permite enfocar al lector en el tema principal del texto.

Con el fin de poner en práctica todo lo anteriormente mencionado se propone continuar con el ejercicio planteado en la sesión anterior el cual gira en torno a la obra de Jesús Sordo Medina (2013) titulado *¿Qué es el CO₂ o dióxido de carbono?* Según lo propone la pedagogía

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

de género con el fin de llevar al aula una pedagogía conjunta se profundiza desde lo general hasta lo particular. Teniendo en cuenta que el objetivo de la pedagogía de género es andamiar la lectura se plantea, en un primer momento, que el docente proporcione las orientaciones necesarias para evidenciar el objetivo de la lectura y, en ese sentido, acordar con los estudiantes cual es el contexto que se va a trabajar.

El tema a trabajar en este caso es el dióxido de carbono, por lo cual se lee un texto que profundice en él. Además, se anuncia de qué se trata, quién lo escribió y cuál es el formato en el que aparecerá (campo tenor y modo que constituye el registro de ese texto). Seguidamente, se anticipa a los estudiantes el género discursivo, la estructura y la función principal del texto (divertir, debatir, argumentar etc.). Ya entrando directamente en el texto escrito se realiza una lectura panorámica la cual maneja el sistema de periodicidad. Durante esta lectura se centra la atención en los títulos y en la primera oración de cada párrafo con el fin de hacer un recorrido superficial para generar un panorama más cercano enfocando el tema cada vez más. Posteriormente, se realiza una lectura detallada con el fin de revisar cada sistema presente dentro del texto para finalmente sintetizar la información teniendo en cuenta que el objetivo del ejercicio es leer para aprender.

Con el fin de seguir los pasos anteriormente mencionados inicia la simulación de la clase. Se delimita inicialmente el género al cual pertenece el texto, en este caso explicativo, para posteriormente realizar de manera panorámica una lectura. El título de la obra a tratar es *¿Qué es el CO₂ o dióxido de carbono?* y con el fin de construir progresivamente el sistema de periodicidad a lo largo del texto se analiza cada una de las palabras iniciales de los párrafos. Como se evidencia, las palabras sombreadas se repiten a lo largo del documento y este uso del mismo grupo de palabras permite que la obra sea fácil de leer y se identifique de primera mano el tema a tratar. Los verbos resaltados representan un rol descriptivo evidenciado en el sentido del resto del documento [Figura 10].

Figura 10

STEP 4 ¿Qué es el **CO2 o dióxido de carbono?**

El dióxido de carbono o **CO2** es un gas incoloro, inodoro y con un sabor ácido. Su estructura molecular está compuesta de un átomo de carbono unido a dos átomos de oxígeno, es decir, según la nomenclatura química: **CO 2**.

Su densidad es, más o menos, 1,5 veces más densa que el aire y se disuelve en el agua en una proporción de un 0,9 de volumen del gas por volumen de agua, siempre a 20 grados centígrados.

El dióxido de carbono ha estado siempre presente en la naturaleza y es imprescindible para su equilibrio, el cual se consigue a través del llamado «ciclo del carbono», donde, durante un largo periodo de tiempo, se producen, en un proceso biogeoquímico, una serie de transformaciones del **CO 2** esenciales para la regulación del clima y la vida en la tierra.

Con el fin de enfocar aún más el análisis se propone profundizar en el primer párrafo, el cual por medio del verbo *ser* define el dióxido de carbono generando la primera idea del texto [Figura 11]. Por otro lado, la segunda oración abarca la composición del gas y es en este apartado donde se emplean verbos de conjunción. Luego, se emplea en el texto la conjunción “es decir” que permite explicar lo que se expuso anteriormente, dando un desarrollo más detallado de la idea. Posteriormente, se elabora un esquema a partir del texto de manera explícita explicando la división que se presenta el párrafo, lo cual permite clasificar en dos ideas las que se presentan en relación con la definición. La primera idea demuestra por medio del verbo *ser* que se da respuesta a la pregunta, mientras que la segunda idea, un poco más compuesta, permite desarrollar la idea uno. Por medio de este análisis se evidencia los sistemas de periodicidad, de ideación y de conjunción presentes en el texto.

Figura 11

5 step five

El dióxido de carbono o CO₂ es un gas incoloro, inoloro y con un sabor ácido. Su estructura molecular está compuesta de un átomo de carbono unido a dos átomos de oxígeno, es decir según la nomenclatura química: CO₂.

¿Qué es el CO₂ o dióxido de carbono?

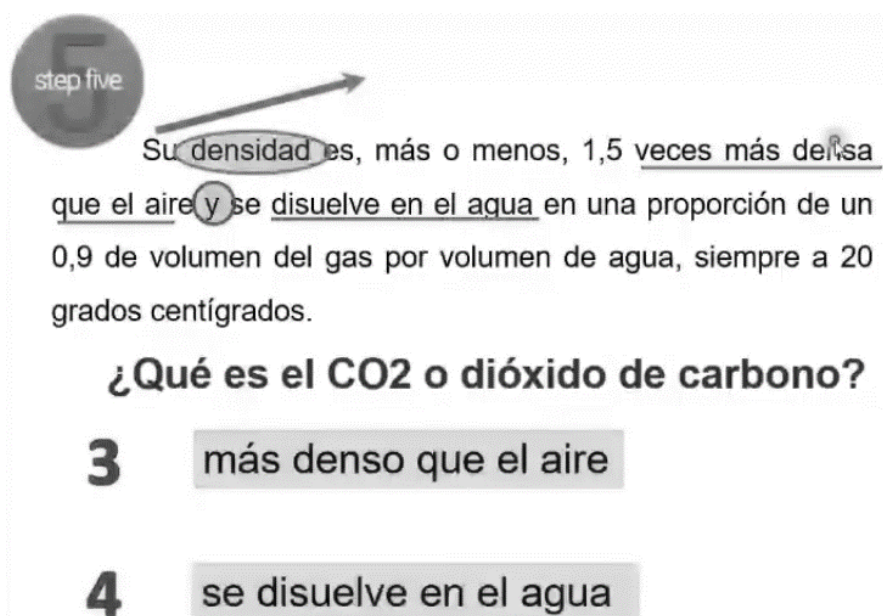
1 es un gas incoloro, inoloro y con un sabor ácido.

2 Compuesto por

un átomo de carbono
+
dos átomos de oxígeno

Por otra parte, en el segundo párrafo se trabaja la densidad del dióxido de carbono. En el párrafo anterior se tenía un punto para insertar la segunda idea, mientras en este se presenta una conjunción coordinada que permite separar las ideas e insertar una cuarta idea y posteriormente una elisión por la ausencia de un sujeto. Cuando se habla de “densidad” se puede emplear un diccionario con el fin de que se realicen las relaciones textuales y quede claro el sentido de este. Posteriormente, se presenta una tercera idea que tiene que ver con la densidad del gas mientras que la cuarta idea trata la capacidad de disolución en el agua. De nuevo, se presenta un esquema con el fin de descomponer el texto en los sistemas para identificar el contenido central [Figura 12].

Figura 12



Durante el tercer párrafo se presenta la quinta idea por medio del verbo *ser* y se presenta la conjunción “y” lo cual permite conectar las dos ideas. La sexta idea presenta la característica que tiene el dióxido de carbono de ser imprescindible en la naturaleza. Posteriormente, se agrega una idea dentro de otra, lo cual permite profundizar en el equilibrio que se logra en la naturaleza gracias al dióxido de carbono. Se presenta otra subordinación por medio del “en el que” lo cual permite volver a la idea anterior. De modo que dentro de la sexta idea se presentan dos ideas subordinadas evidenciadas por medio de la puntuación y el uso de las conjunciones.

Finalmente, posterior al análisis detallado de cada párrafo se propone un esquema que sintetiza la información presentada y a partir de ahí elaborar un resumen del texto según el orden de las ideas, lo cual evidencia un andamiaje que acompaña a la lectura [Figura 13].

Figura 13

2.2 Segundo momento: Seminario de temática electiva

2.2.1 Primera sesión: 05 de febrero.

Durante la primera sesión de la asignatura Seminario de temática electiva se llevó a cabo la presentación del programa por parte de la docente con el fin de definir el tipo de seminario que se realizaría para finalizar el curso y de definir cuáles serían los temas que se tratarían en dicho espacio según los intereses investigativos de cada estudiante. La propuesta metodológica fue agrupar a los estudiantes de la asignatura según el interés investigativo que

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

estos tuvieran con el fin de conformar grupos con mayor contenido a exponer durante el seminario.

Se propone como modelo metodológico el seminario alemán y con el fin de realizar un proyecto cohesionado se plantea una actividad de clase con el fin de definirlo y de resaltar sus principales características. Los referentes teóricos para desarrollar el presente ejercicio son el texto *El seminario alemán una estrategia pedagógica para el estudiante* de Julio Rafael Pérez Puentes (2010) y *Lineamientos para el seminario de investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado* realizado por la Vicerrectoría Académica (2007) de la Universidad Industrial de Santander. La lectura de los documentos se realizó durante el trabajo independiente de la asignatura anterior a la primera sesión, sin embargo, se propone una lectura y deconstrucción de ambos textos en conjunto con el fin de lograr la cohesión anteriormente mencionada. Además, se cuenta con la herramienta digital *Padlet* que permite la reestructuración de manera conjunta.

La actividad inicia con la división en pequeños grupos que tienen como objetivo evidenciar dentro de los textos los elementos a destacar. En total, se divide en cinco grupos con el fin de hallar definiciones, características, competencias y habilidades que se desarrollan, roles y organización.

En primer lugar, se propone definir desde ambos referentes teóricos el concepto de *seminario*, por una parte, se define como “un medio de comunicación, una reunión de personas que se encuentran para conversar sobre un tema específico y desean compartir los logros, aciertos y desaciertos encontrados en el camino de la investigación” (Pérez, 2010). Esto con el fin de abrir las posibilidades que puede llegar a abarcar un seminario, incluyendo distintas temáticas y referentes teóricos. Por otra parte, la Vicerrectoría Académica propone

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

como definición para el seminario “una actividad académica, cuyo origen se dio a finales del siglo XVIII en la Universidad de Gottingen en Alemania” (2007).

La importancia de realizar un paralelo entre un texto y otro radica en el complemento que proporcionan a las definiciones que giran en torno al Seminario Alemán. Este espacio es una oportunidad para realizar un proceso de reflexión que tiene el propósito definido de fortalecer las habilidades de comunicación, y, sobre todo, de investigación tanto de manera individual como en equipo. Cabe resaltar que el seminario es un espacio pensado para el intercambio de saberes, no se presenta como un discurso en monólogo.

Como segundo factor a definir se presentan las características generales del Seminario Alemán. Por una parte, Pérez (2010) propone como características principales de este espacio la conversación, el dialogo abierto, la investigación, la curiosidad y la producción de conocimientos nuevos, entre otras. Esto permite evidenciar la relación directa que presenta el Seminario Alemán con la investigación activa, ya sea en un ambiente académico o no. Por otro lado, la Vicerrectoría Académica (2007) propone como características principales de este proceso la participación activa de los miembros que lo conforman, la colaboración mutua complementada con la investigación, el espacio de diálogo reflexivo y la responsabilidad, entre otras. Las dos perspectivas evidencian la importancia de la colaboración conjunta en la realización del seminario, por una parte, siendo investigador y por otra, siendo espectador. Además de resaltar la importancia de la articulación de la investigación, el seminario y la práctica docente.

Como tercer componente a definir se proponen las competencias y habilidades que se desarrollan en la realización del Seminario Alemán. En primer lugar, el grupo propone diferentes habilidades que pueden ser producto de la realización de este espacio, resaltando sobre todo la importancia del trabajo en equipo de manera colaborativa y el fortalecimiento

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

del carácter investigativo de los estudiantes. El seminario representa un escenario que promueve en los estudiantes el desarrollo del pensamiento independiente al mismo tiempo que permite desarrollar la capacidad de documentarse sobre un tema específico. Por último, cabe resaltar el carácter comunicativo con el que cuenta el Seminario Alemán, siendo una propuesta que incentiva a los participantes a elaborar un plan de desarrollo oral que permita la buena expresión y comprensión de las ideas.

El cuarto campo abarca la definición de los roles que participan dentro del Seminario Alemán con el fin de delimitar cada una de sus funciones. Los roles que participan en este espacio son cuatro: relator, correlator, participantes y protocolante, y se fundamentan en los lineamientos propuestos por la Vicerrectoría Académica (2007). En primer lugar, se lleva a cabo una organización conjunta de los temas y sesiones a tratar a lo largo del seminario. En este espacio en específico participan todos los roles pues tiene como objetivo principal realizar un trabajo cohesionado. Los roles definidos a continuación están sujetos a rotación según se acuerde en la fase de organización.

Como primer rol a definir se presenta el relator, el cual por medio de la relatoría expone una temática específica durante la sesión del seminario. El relator tiene como función enriquecer el saber de los demás después de haber realizado su investigación y estudio, haciendo aportes rigurosos que permitan avanzar en el conocimiento del objeto de estudio (Vicerrectoría Académica, 2007). El relator es el primer rol que se desempeña en la realización de un seminario, aportando la información en torno a la cual gira el resto de la sesión.

Como segundo rol a definir se presenta el correlator, el cual tiene como función principal complementar la información inicialmente expuesta por el relator. El relator

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

proporciona al seminario su punto de vista sobre la temática expuesta con el fin de incentivar a los demás participantes a intervenir de manera activa a lo largo de la sesión.

Como tercer rol se define la función de los participantes del seminario los cuales desarrollan la discusión en torno a la temática propuesta y complementada anteriormente. Cabe destacar la importancia del respeto y el orden a la hora de realizar la discusión entre los participantes y el correlator y relator.

Finalmente, como último rol en este espacio de diálogo se presenta el protocolante que tiene como función principal llevar el registro de lo sucedido a lo largo de la sesión. Cada una de las intervenciones e ideas principales propuestas tanto por participantes como por relator y correlator son evidenciadas en el trabajo del protocolante. Este rol se desempeña a partir de una guía que le proporciona un orden específico a la sesión, esta guía está compuesta por: día, asistentes, duración, rol, aportes, interrogantes, validaciones y acuerdos.

2.2.2 Segunda sesión: 06 de febrero.

Una vez definidos los elementos específicos que conforman la realización de un Seminario Alemán durante la presente asignatura, se destina la segunda sesión para definir los grupos y temas específicos a desarrollar. En total, se proponen siete grupos específicos que giran en torno a las investigaciones que se van llevando a cabo de la mano con las asignaturas del programa de posgrado. Cabe destacar que los estudiantes de la asignatura están conformados por estudiantes de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, es decir, estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y estudiantes de Licenciatura en Inglés, de modo que las investigaciones en torno a las cuales gira el seminario se presentan tanto en inglés como en español. Las temáticas elegidas fueron: decoloniality: currículo integrado,

pensamiento crítico, literacidad crítica, argumentación en el aula, educación a distancia, speaking skills y differentiation.

Posterior a la definición de los roles se propone una reunión en cada subgrupo con el fin de definir el plan a realizar. El tema concerniente al presente informe es la argumentación en el aula. Durante la organización en subgrupos se optó por realizar un seminario que presente diferentes perspectivas de la argumentación basadas en teorías argumentativas con el fin de llevarlas posteriormente al aula. La teoría argumentativa elegida fue la expuesta por Alfonso Monsalve (1992) en su obra *Teoría de la argumentación: un trabajo sobre el pensamiento de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca*.

Se propone que las sesiones adicionales de la asignatura se empleen como trabajo independiente, y en subgrupo, con el fin de preparar la realización del seminario. Se dieron cuatro semanas para la preparación de este. Cabe destacar que, de manera conjunta a la realización del seminario, se desarrolla un marco teórico en el que se evidencia lo tratado en el seminario, esto con el fin de enriquecer el marco teórico de cada una de las investigaciones que llevan a cabo los estudiantes.

2.2.3 Seminario: argumentación en el aula.

Las obras que se presentan en este apartado hacen referencia a los estudios asociados a la competencia comunicativa argumentativa tanto fuera como dentro del aula de clase. Durante el trabajo de investigación independiente se incluyeron autores tanto nacionales como internacionales con el fin de ampliar los referentes teóricos con los que se cuenta en torno a la competencia argumentativa. Se presentan de manera regional, iniciando con la obra nacional para posteriormente enfocarse en las obras internacionales.

En el contexto nacional se presenta la obra de Monsalve (1992) en la que se aborda la teoría propuesta y desarrollada por Chaïm Perelman y Olbrechts-Tyteca quienes representan una de las bases más amplias y antiguas de la teoría de la argumentación. Esta teoría se propone por medio de la obra de Monsalve, la cual expone las características que estructuran a la teoría argumentativa de estos dos autores girando en torno a la adhesión del auditorio por medio de los argumentos proporcionados por el orador (Monsalve, 1992).

En el contexto internacional Camps (1995) y Dolz (1995) presentan el desafío al que se enfrenta la escuela actual a la hora de la enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa. Esta investigación se ve permeada por el aporte en lo retórico-argumentativo de Chaïm Perelman y Stephen Edelson Toulmin pues se resalta de la importancia de la enseñanza de la argumentación en la educación moderna lejos de la publicidad y de la política. Asimismo, se trata la importante necesidad de ligar la narración con la argumentación en la enseñanza del lenguaje actual por lo que se relacionan ambas didácticas teniendo en cuenta diferentes factores para lograr un proceso satisfactorio.

- a. El interés del contenido temático para el alumnado, desde el punto de vista de la motivación;
- b. La aceptabilidad del contenido temático, desde el punto de vista ético;
- c. La presencia de recursos argumentativos y de características lingüístico-discursivas que se pretende estudiar;
- d. La posibilidad de intervención didáctica sobre los mismos (Camps y Dolz, 1995).

Por otra parte, en el mismo entorno internacional, Josep Cuenca (1995) plantea una serie de mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación enfocados en realizar un plan para la enseñanza y aprendizaje de la argumentación en la escuela, todo esto con el fin de

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

incluir la argumentación en la enseñanza del lenguaje. La argumentación se presenta, y desarrolla, desde diferentes puntos de vista para llegar a conclusiones definidas que logran abarcar gran parte de la teoría argumentativa propuesta. La autora, como lo indica el título de la obra, aborda el tema desde dos puntos de vista diferentes, pero complementarios: el carácter lingüístico y el discursivo.

Por último, Guy Brassart (1995) presenta los elementos didácticos necesarios para la enseñanza de la argumentación en el aula de clase. Este apartado se centra en la teoría anteriormente vista puesta en práctica en un entorno educativo específico: la escuela primaria. En él se divide el proceso argumentativo en discurso y en texto con el fin de enfocarse de manera diferente en cada uno de estos. Estas divisiones se abordan de dos maneras: por medio la producción, ya sea de discurso o de texto; y por medio de la comprensión, lo cual permite al lector ampliar el campo de análisis a la hora de trabajar la didáctica de la argumentación en el aula.

En la actualidad, el lenguaje no solo radica en el escrito por medio de signos o en una competencia comunicativa, sino que representa también una posibilidad de expresión de sentimientos, pensamientos y puntos de vista. La competencia argumentativa ha sido trabajada tradicionalmente como un componente de la publicidad o de la política, pero es necesaria su adhesión a la educación del lenguaje en las escuelas conjuntamente con la narrativa tradicional. “La literatura infantil tuvo en sus orígenes intención moralizadora y didáctica y en nuestros días muchas obras para jóvenes e incluso para niños les enfrenta a conflictos sociales y personales que exigen juicio moral” (Monsalve, 1992).

Con el fin de desarrollar una didáctica argumentativa satisfactoria en el aula de clase debe tenerse en cuenta diversos factores. Perelman y Tyteca proponen la necesidad del orador de adaptarse a su auditorio con el fin de llevar a cabo una adhesión del espíritu, esto, aplicado

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación, se puede aplicar en la medida que el currículum a aplicar en el aula de clase vaya relacionado con temas de interés, y sobre todo aplicabilidad en el diario vivir, de los estudiantes (Monsalve, 1992). Conjuntamente con un diseño llamativo para los estudiantes se debe desarrollar una teoría específica y focalizada en la comprensión de estos de la competencia argumentativa, es decir, a la hora de realizar un plan de estudio en torno a la argumentación se tiene en cuenta por una parte, los intereses de los estudiantes y la manera de aplicar en la práctica cotidiana lo aprendido; y por otra parte, se debe emplear una teoría específica de tal manera que los estudiantes comprendan verdaderamente y sea fácil de llevar a cabo en un discurso argumentativo diario.

La didáctica de la argumentación desempeña un rol vital en la aplicación de la argumentación en el aula de clase, sin embargo, se presentan diversas teorías que se pueden aplicar de manera conjunta y complementaria. La primera de ellas es la teoría de Perelman y Tyteca de la argumentación, esta brinda una base teórica general compuesta por diversos factores como las características de la argumentación, los tipos de argumentos y los conceptos clave en una argumentación como lo racional, lo razonable, la regla de la justicia, las normas y la interpretación. En segundo lugar, se tienen en cuenta los mecanismos tanto discursivos como lingüísticos pertinentes en la argumentación tales como los conectores contrastivos, la oposición y la cohesión, entre otros. Por último, se presenta la importancia del estudio del discurso, texto y del escrito en el carácter argumentativo, a esto los autores proponen que “Estos tres puntos de vista definen unos ámbitos de competencias/conocimientos psicolingüísticos que los sujetos construyen progresivamente y movilizan para comprender y producir mensajes lingüísticos” (Monsalve, 1992). Es en este apartado en donde se hace hincapié en la importancia de la producción argumentativa al mismo nivel que la comprensión escrita.

3. Evaluación y conclusiones de la experiencia

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

La modalidad escogida como el trabajo de grado de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana tuvo como objetivo principal el enriquecimiento tanto de la teoría argumentativa, del marco teórico en torno a esta teoría, como el estudio de nuevos conocimientos como lo es la lingüística sistémico funcional. Inicialmente, se escogió la Maestría en Didáctica de la Lengua en la medida que permite establecer la relación existente y necesaria entre la teoría enseñada en la academia y la práctica que vive día a día un docente de lengua. En la medida que se avanzó en el plan de cada una de las asignaturas se evidenció la importancia que tiene la didáctica en la vida profesional de un docente de lengua. Las asignaturas cumplieron con los objetivos que se plantearon desde un principio tanto curriculares como didácticos permitiendo el funcionamiento complementario de cada una con la investigación que se llevó a cabo paralelamente en práctica pedagógica.

El modo en que se realizaron las asignaturas, aunque diferente a lo que se acostumbra, fue satisfactorio debido al orden de cada una de las docentes. Se contó con herramientas que permitieron adaptar virtualmente el currículo que tradicionalmente se realiza presencial, ocasionando una regularidad permanente a lo largo de cada curso de posgrado. Durante el desarrollo de las sesiones se emplearon plataformas virtuales como *Google meet* o *Zoom* por medio de las cuales se pudo llevar a cabo la clase de manera normal dentro del marco de la presencialidad remota. Del mismo modo, el material necesario para cada asignatura fue adjuntado a una carpeta virtual a la cual todos tenían acceso, permitiendo así que cada estudiante contara con las lecturas y demás elementos didácticos empleados en las sesiones tanto de Lingüística Aplicada II como del Seminario de temática electiva.

El proceso de aprendizaje realizado a lo largo de las asignaturas se llevó de manera minuciosa y satisfactoria. Inicialmente, cada asignatura elegida de la Maestría en Didáctica de la Lengua fue enriquecedoras tanto para la formación recibida a lo largo del pregrado, como para fortalecer las fuentes teóricas de la investigación que se venía realizando.

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

Lingüística aplicada II se llevó a cabo a lo largo de seis sesiones cada una con una duración máxima de cuatro horas. Desde su inicio se evidenció la relación necesaria entre la teoría y la práctica, en este caso particular esta relación giró en torno a la lingüística sistémico funcional, a la teoría de género y a la didáctica de la lengua. Para el desarrollo de la asignatura, y teniendo en cuenta la relación anteriormente mencionada, se contó con diferentes lingüistas, psicólogos y antropólogos como base teórica que permitían estructurar los conceptos abordados desde las perspectivas necesarias. Algunos de los autores más influyentes en las sesiones de Lingüística aplicada II fueron, en primer lugar, M.A.K Halliday, Eggins y Martin, Bronislaw Malinowski, entre otros.

Asimismo, durante la realización de esta asignatura se llevaron a cabo procesos de lectura y análisis de textos útiles para la formación como docentes de lengua y como investigadores en un futuro en la medida que evidencian una manera de poner en práctica aquello que se aprende por medio de la teoría. Lingüística aplicada II permite reafirmar la relación intrínseca entre la didáctica de la lengua y la teoría de la lengua. Las enseñanzas obtenidas de este curso son significativas en la medida permiten desarrollar articuladamente la función del docente en el aula de clases y la función como investigador de la lengua.

La asignatura tuvo diversos momentos de evaluación como es mencionado en el programa general permitiendo generar tanto evaluación cuantitativa como cualitativa. La participación en clase, el avance de la secuencia didáctica y las evidencias de las lecturas realizadas durante el trabajo independiente sirvieron para llevar a cabo un proceso permanente de evaluación. Como producto de la asignatura, que posteriormente fue evaluado de manera cuantitativa, se desarrolló a lo largo del curso y con la asesoría de la docente, una secuencia didáctica en donde se evidenciaban los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la asignatura lo cual permitió que el objetivo general de la asignatura se cumpliera llevando a cabo una relación entre teoría y didáctica.

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

Por otra parte, concerniente a la segunda asignatura cursada del programa de posgrado, Seminario de temática electiva, el desarrollo se llevó de manera distinta a la anterior. Inicialmente, el seminario se planteó desde el inicio de la asignatura con el fin de que la investigación a realizar de manera independiente se llevara a cabo tanto de manera escrita como de modo oral durante el seminario. La asignatura se enfocó en el enriquecimiento del marco teórico de cada una de las investigaciones desarrolladas por los estudiantes, tanto maestrantes como estudiantes de pregrado. Se propuso seguir el modelo del seminario alemán con el fin de estructurar la intervención de cada grupo de manera didáctica para el resto del aula de clase. La división en grupos dependió del tema que cada estudiante identificaba y la exposición de la investigación (seminario) se llevaba a cabo según el criterio de cada grupo. La asignatura impulsó el trabajo independiente además de la autonomía en la selección y desarrollo de cada sesión del seminario. En cuanto a la sesión del seminario concerniente a este informe se desarrolló en torno a la teoría argumentativa propuesta por Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca con el fin de ser articulado posteriormente con el proyecto de investigación realizado a lo largo de la asignatura de pregrado Práctica pedagógica. A lo largo de la preparación del seminario se contó en diversas ocasiones con la asesoría de la docente encargada con el fin de direccionar la información a emplear.

Por otra parte, concerniente a la evaluación de dicha asignatura, se realizaron diferentes momentos evaluativos, tanto de manera cualitativa como cuantitativa. De manera cualitativa se generaron dos valores correspondientes a la exposición oral realizada durante el seminario y al reporte escrito a modo de marco teórico según lo expuesto durante el seminario.

La asignatura Seminario de temática electiva es una asignatura perteneciente al cuarto nivel de la Maestría en Didáctica de la Lengua de modo que es significativa en la medida que permite, tanto a maestrantes como a estudiantes de pregrado, profundizar y

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

fortalecer el marco teórico de las investigaciones en desarrollo guiados por la docente. Es un espacio que propicia el diálogo, la investigación y el trabajo en equipo, factores fundamentales en la posterior práctica pedagógica de cada docente que cursa la asignatura.

Ambas asignaturas del plan de posgrado fueron enriquecedoras en la medida que permitieron abarcar el objeto de estudio de la investigación en desarrollo de manera más amplia, abordando temas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en conjunto con la investigación activa. Por otra parte, la modalidad de cursos de posgrado ofrecida durante la asignatura de trabajo de grado I y II es un pilar en la proyección a futuro de los estudiantes ya que permite evidenciar, por medio de la experiencia propia, las posibilidades y opciones con las que se cuenta a la hora de elegir un posgrado. La Maestría en Didáctica de la Lengua se articula con los elementos y asignaturas vistas a lo largo del pregrado en la medida que profundiza el estudio de la lengua al mismo tiempo que lo relaciona con la didáctica de esta. Académicamente, el proceso realizado a lo largo de cada uno de los cursos permite complementar los estudios de lengua y de didáctica realizados anteriormente además de servir de abrebocas para una futura selección de programa de posgrado; mientras que profesionalmente, configura un espacio para replantearse la manera satisfactoria de llevar lo aprendido en la academia durante el pregrado a un salón de clase moderno. Los conocimientos aprendidos en las dos asignaturas se articulan al mismo tiempo que permiten evidenciar los procesos que como docentes se pondrán en uso en el aula.

Referencias bibliográficas

- Abad, H. (2016, mayo). Los enemigos del pueblo. *Revista Semana*. <https://www.semana.com>
- Camps, Anna; Dolz, Joaquim (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. En: *Comunicación, lenguaje y educación*, Número 26, pp. 5-8.
- Eggins, Suzanne, & Martin, James Robert. (2003). *El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona*. *Revista signos*, 36(54), 185-205. <https://dx.doi.org>
- García Márquez, G. (2014). *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*. Bogotánitos. <https://www.gov.co/home/>
- Ghio, E., Navarro, F., y Lukin, A. (2017). *Obras esenciales de M.A.K Halliday*. Ediciones UNL.
- Guy Brassart, Dominique (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. En: *Comunicación, lenguaje y educación*, Número 26 pp. 41-50.
- Halliday, Michael. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de cultura económica de México.
- Hjelmslev, L. (1974). *Prolegónomos a una teoría del lenguaje*. Gredos.
- Josep Cuenca, María (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. En: *Comunicación, lenguaje y educación*, Número 26 pp. 24-40.

ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: TEORÍA Y PRÁCTICA

Lennon, J. (1971). *Imagine*. En *Imagine*. Ascot Sound.

Malinowski, B. (1967). *A Diary in the Strict Sense of the Term*.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de aprendizaje*.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*.

Monsalve, Alsonfo (1992). *Teoría de la argumentación: un trabajo sobre el pensamiento de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca*. Medellín: Universidad de Antioquia.

ONU. (2020). *Día mundial de la diversidad cultural para el Diálogo y el Desarrollo, 21 de mayo*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/>

Pérez, J. (2010). El seminario alemán una estrategia pedagógica para el estudiante. *Cultura, Educación y Sociedad*. <https://revistascientificas.cuc.edu.co>

Rose, D. y Martin, J. R. (2018). Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide. <https://bibliotecavirtual.uis.edu.co>

Vicerrectoría Académica. (2007). *Lineamientos para el seminario de investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado*. Universidad Industrial de Santander. <https://bibliotecavirtual.uis.edu.co>

Yaffe, L. (2011, julio). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista Scielo*. <https://scielo.org/es/>