

DESARROLLO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN LENGUA ESCRITA

Gloria Cervantes*

En el marco de la investigación educativa, la constante revisión, el análisis y la evaluación de la currícula universitaria han marcado actualmente la necesidad de conocer con certeza el perfil académico de los alumnos que ingresan y egresan cada ciclo escolar, a fin de contar con datos confiables que retroalimenten los planes institucionales en lo relativo a conocimientos y habilidades.

El desarrollo de las habilidades discursivas en estudiantes que cursan la licenciatura, es un problema que hasta hoy no ha sido documentado suficientemente en las instituciones de nivel superior;¹ a pesar de constituir el uso del lenguaje, uno de los índices que con mayor frecuencia se toma en cuenta para ponderar el rendimiento escolar y el desempeño profesional.²

Para iniciar la discusión en este campo de manera que nos provea de los datos claves para sistematizar el estudio de este problema, se puede empezar por seleccionar una acción discursiva en particular,

que por su relevancia sea fundamental para la vida académica y profesional.

La idea de explorar la competencia argumentativa de los estudiantes resulta ser un tópico que puede proyectar expectativas importantes tanto para observar el manejo que aquellos hacen de la lengua oral y escrita, así como para indagar las dificultades que enfrentan en la comprensión de textos. Esto sin descartar las implicaciones que las nociones argumentativas tienen para el desarrollo de las capacidades de razonamiento verbal de los alumnos.

1 Presupuestos teóricos

1.1 El estudio de las habilidades discursivas puede situarse, en primer término, en el estudio de los procesos del habla (F. de Saussure), de la actuación en términos de N. Chomsky y de la lengua en uso (T. Van Dijk); es decir, en el plano de la acción lingüística.

Si el habla es la suma de las realizaciones individuales de la lengua, según Saussure (1969: 65), la actuación es para Chomsky, la conducta lingüística o uso real del lenguaje (1974: 7) y los actos de habla, en la interpretación de Van Dijk (1990: 47), se refieren a la lengua en uso (1990: 47); entonces, es en el plano de la lengua en proceso, donde se pue-

* UAM-A, Departamento de Humanidades.

1 De acuerdo con los datos de Adrián de Garay en la presentación del proyecto de ANUIES sobre *Perfil de los estudiantes de Educación Superior*, 1998.

2 Criterio de la Comisión encargada del diseño de estrategias para mejorar las habilidades de comunicación. (expresión oral y escrita) Reflexiones sobre la docencia. UAM, junio, 2000.

den observar las diferentes manifestaciones del discurso con fines de descripción y análisis. Una de las formas discursivas fundamentales es la argumentación, considerada como una de las modalidades más complejas de la actuación verbal. Poseer las habilidades para comprender o producir argumentos, no es sencillo para un hablante; sus alcances discursivos dependen no solamente del grado de conocimiento que tenga de la lengua (Competencia lingüística Chomsky 1974: 7), sino también de un conjunto de saberes y acciones que ha sido llamado globalmente competencia textual. Esta puede definirse, de acuerdo con Sánchez Camargo (1998: 274), como: la habilidad de comprender, producir, y utilizar eficientemente, los diversos tipos de textos que son relevantes para la actuación social en una cultura dada. Por lo anterior, podríamos suponer que el desarrollo de las habilidades argumentativas (HA) es una forma de la adquisición de la competencia textual, y está relacionado muy de cerca con los procesos de adquisición de los géneros discursivos formales e informales; fijos o en construcción.

1.2 La argumentación como acción comunicativa

El estudio de la argumentación puede plantearse desde la teoría de la acción comunicativa formulada por J. L. Austin y J. Searle (1971); desarrollada posteriormente por J. Habermas (1981), H. P. Grice (1975), E. Benveniste (1974), A. Greimás, (1982) S. Schmidt (1983) y Van Dijk (1987), principalmente.

El concepto de actividad comunicativa fue introducido a partir de los trabajos preliminares de S. Schmidt (1969) como una categoría fundamental de la lingüística orientada a la comunicación. Hablar un lenguaje es tomar parte de una forma de conducta gobernada por reglas (Searle; 1971:25), al realizar actos de habla, actos tales como hacer afirmaciones, dar órdenes, hacer preguntas, promesas, etcétera. La producción de una frase dada, bajo ciertas condiciones, es un acto de habla y los actos de habla son las unidades básicas de la comunicación lingüística.

Por definición, de acuerdo con Searle, un acto de habla es un enunciado E (nivel locutivo) que un hablante H emite con una intención FI (nivel ilocutivo) para influir en el comportamiento del oyente O (nivel perlocutivo),³

Tal definición⁴ puede formularse así:

H FI E O

en donde FI es la fuerza ilocutiva (intencionalidad).

En razón de este componente ilocutivo, Searle denomina a estos actos, actos ilocutivos o ilocucionarios.

Dado que la argumentación puede entenderse, según esto, como una acción lingüística, nos situamos en el terreno de los actos de habla para analizar cómo un hablante argumenta con una intención específica y espera influir sobre el oyente a través de sus enunciados.

Frans Eemeren en *Actos de habla en discusiones argumentativas* (1985: 25) señala:

La argumentación se define como un acto de habla complejo, formado por un conjunto de enunciados articulados de una manera particular con una opinión expresada que se relaciona con el acto de convencer.

El acto ilocucionario de argumentación no se identifica plenamente con el enunciado, propuesto en la definición de Searle, arriba mencionada. No está en relación de uno a uno, en el nivel de las oraciones individuales; sino en la combinación de oraciones ordenadas en una secuencia. Esto significa que la

3 Una definición alternativa del concepto es la que propone E. Roulet: Acto de habla es un enunciado integrado por un contenido proposicional al que se le aplica una fuerza ilocutiva. E = F (P). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Lang, 1985. 73. Por su parte, J. Dubois enfatiza el nivel pragmático en su definición: Se llama acto de habla a la utilización del lenguaje como una acción y no solamente como un mensaje. *Dictionnaire des linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994, p. 14.

4 Una explicación elemental de los niveles locutivo, ilocutivo y perlocutivo, señala que el nivel locutivo es el nivel de la emisión; el ilocutivo se refiere a la intencionalidad del hablante y el perlocutivo condensa los efectos sobre el oyente. J. Lozano. "La acción discursiva" en *Análisis del Discurso*. México, Rei, 1989. 167.

correspondencia uno a uno entre las unidades funcionales y lingüísticas, se halla en el nivel textual y el argumento por sí mismo, es tomado como un todo. Es por esto que Eemeren considera los actos ilocucionarios como las unidades más grandes de los usos del lenguaje. Con un punto de vista semejante, T. Van Dijk (1978: 66) les llama macroactos de habla unidades globales con funciones que van más allá de la oración y que requieren para ser descritas una macrosintaxis y, por lo tanto, una macrosemántica.

La teoría dialógica de la argumentación de F. Eemeren considera la argumentación como una parte de una discusión entre los usuarios de la lengua para resolver disputas acerca de una opinión expresada.

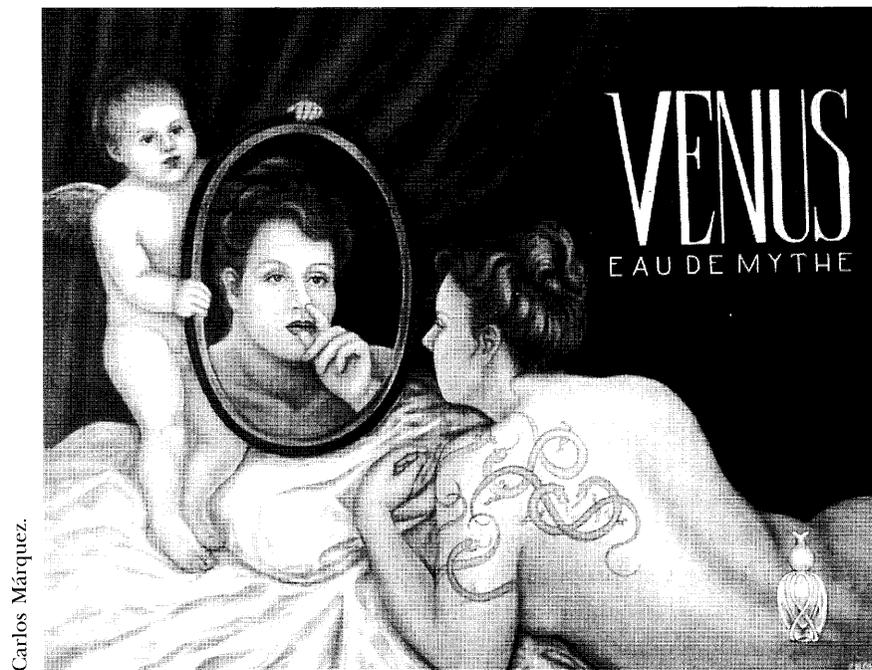
La noción de argumentación que se ha conocido tradicionalmente, es monológica, proviene de la estructura formal de la lógica en la que las premisas y la conclusión integran un argumento. En la lógica dialógica, la opinión expresada toma el lugar de la conclusión y las premisas del monólogo se convierten en las hipótesis del oponente de la opinión expresada en el diálogo lógico. En la argumentación moderna se puede apreciar más libertad en el orden de presentación de las premisas y la conclusión, que puede ser inverso y el número de premisas puede ser mayor.

Eemeren en su propuesta toma la hipótesis central de Searle que enuncia que la semántica de una lengua puede ser observada como una serie de sistemas de reglas constitutivas y de actos ilocutivos que son actualizados de acuerdo con aquellas reglas constitutivas. En el caso de la argumentación, la actualización de los actos ilocutivos está limitada no sólo por intenciones sino por convenciones semánticas.

Eemeren define la argumentación como una acto de habla

complejo; por una parte, porque su enunciación corresponde a una secuencia de oraciones y, por otro lado, por su carácter dialógico. En ella reconoce dos aspectos determinantes: aspectos comunicativos y aspectos interaccionales, es decir un argumento no sólo tiene propósitos comunicativos sino también interaccionales. Los aspectos comunicativos de la lengua son expresados en el intento de producir efectos ilocutivos, los aspectos interaccionales para intentar efectos perlocutivos.

La idea de incluir el componente pragmático en esta descripción de la argumentación como acción lingüística, nos permitirá contestar preguntas como éstas: ¿Qué tipos de actos de habla ocurren en la cultura académica que priva en la universidad? ¿Es la argumentación un acto de habla habitual e imprescindible en el salón de clase? ¿Cuáles son las reglas que determinan en qué condiciones estos actos de habla de discusión son apropiados en relación con el contexto en cual se utilizan? ¿Qué noción de argumentación se utiliza en el aula, monológica o dialógica?



Carlos Márquez.

"Venus: eau de mythe", 100 x 80 cms., acrílico s/t.

De la serie "Perfumes".

1.3 Interacciones en el salón de clase

El desarrollo de las HA puede analizarse también a partir de los procesos comunicativos que ocurren en la escuela, entendida ésta como una red de comunicación, un nexo de contextos interpersonales para el uso del lenguaje. La estructura de la institución quedará guardada en el lenguaje, en los diferentes tipos de interacción que se producen y en los registros lingüísticos asociados a ellos.

En este sentido, la escuela funciona como un grupo social dentro de un contexto social discernible, que es una comunidad lingüística, (Halliday; 1986: 295) por lo que habrá pautas de lenguaje en uso, propias de ella.

La relación entre el personal docente y los alumnos es esencialmente una relación verbal. La comprensión del uso institucional del lenguaje es todavía más esencial en la escuela que en otras instituciones.

1.4 Problemas de estudio

En este contexto, una pregunta de estudio puede formularse del siguiente modo:

¿Qué condiciones discursivas pueden propiciar el desarrollo de la argumentación en el salón de clase?

La hipótesis que se intenta probar enuncia que:

Si se visualiza la escuela como una red de comunicación efectiva y se propician las interacciones en el salón de clase, los alumnos desarrollarán las habilidades argumentativas.

Para iniciar la discusión de este problema de estudio, se propone primeramente un Paquete de Ha-

bilidades Argumentativas en el marco de un modelo de aprendizaje y posteriormente se analizan aspectos interaccionales en el salón de clase que pueden ser determinantes para el desarrollo de la competencia textual.

2 Habilidades argumentativas en la lectura

2.1 Si aceptamos en esta discusión que puede haber un desarrollo de las HA y que éste puede llevarse a cabo en un entorno de aprendizaje formal, estamos entendiendo el aprendizaje como un proceso abierto en sentido constructivista. Esta afirmación tiene implicaciones en varias direcciones.⁵ En el aspecto pedagógico. la concepción constructivista

del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de cultura del grupo al que pertenece. Eso sólo se logra a través de su participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas. (Díaz Barriga, 1998: 15).

Los principios del aprendizaje constructivista son:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante,

⁵ En el marco de la neurolingüística, José Marcos Ortega habla de la plasticidad cerebral como la capacidad que tiene el cerebro de adaptarse a nuevas situaciones y aprender. "Neurofisiología de la lectura" Tercer Congreso Nacional sobre Textos Académicos. BUAP, 14 de abril 2000.



"Duchamp", 1998. 101 x 100 cms., acrílico s/t.

- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo,
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos,
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales,
- El aprendizaje se facilita gracias a la interacción con los otros,
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas (véase Díaz Barriga; 1998: 17),

Por las características del modelo constructivista que hemos mencionado, encontramos que es factible propiciar el desarrollo de las HA en un marco de aprendizaje de tal orientación. Actualmente se sabe, gracias a los datos experimentales,⁶ que tales habilidades pueden desarrollarse gradualmente e ir marcado cambios importantes en la competencia textual de los alumnos, de tal modo que un lector novato puede llegar a ser un lector experto, si se desarrollan en él las habilidades, hábitos y creencias que le proporcionen situaciones de lectura más gratificantes y productivas.

2.2 Paquete de habilidades argumentativas en la lectura

Para sistematizar las etapas en el desarrollo de las HA hemos construido un paquete de habilidades organizado en tres niveles: el nivel inicial textual explorativo; el nivel intermedio al que hemos llamado lógico-argumentativo y el nivel más complejo denominado meta-argumentativo.

6 Estudio de caso. *Desarrollo de habilidades argumentativas*. Trabajo exploratorio. 2o. Congreso Nacional sobre Textos Académicos. UAT. Marzo 17 de 1999.

Un género es una actividad determinada por etapas, orientada a una meta en la cual los hablantes se comprometen como miembros de una cultura. John Swales en *Genre Analysis*, Cambridge, University Press, 1990. 12.

Primer nivel: textual explorativo

- 1 Distinguir entre un texto informativo y un argumentativo. (Distinción de géneros)
- 2 Reconocer argumentos en un texto (Marcas textuales marcadores de premisa, de conclusión, de refutación, de concesión; verbos de opinión, marcas de enunciador).
- 3 Identificar en un texto quién argumenta (Voz o voces de los enunciadores, polifonía).
- 4 Ubicar la argumentación entre las acciones discursivas (Actos de habla).
- 5 Saber de qué elementos consta un argumento (Estructura).

Segundo nivel: lógico-argumentativo

- 6 Captar las opiniones del argumentador.
- 7 Comprender los razonamientos subyacentes.
- 8 Considerar los contraargumentos.
- 9 Identificar las concesiones.
- 10 Evaluar la coherencia de las premisas y la conclusión.
- 11 Internalizar las estrategias argumentativas.

Tercer nivel argumentativo

- 12 Identificar la estrategia discursiva.
- 13 Deducir el orden de exposición.
- 14 Determinar el tipo de argumentos empleados: informativo, expresivo, directivo.
- 15 Evaluar la pertinencia de las explicaciones, ejemplos y analogías.
- 16 Distinguir la función de los recursos retóricos y metarretóricos.
- 17 Evaluar el alcance deductivo de las inferencias.
- 18 Inferir desde qué mundos posibles se genera el texto.
- 19 Determinar qué esquemas y conocimientos previos permiten al lector comprender el texto.
- 20 Deducir qué líneas ideológicas subyacen al contenido del texto.
- 21 Determinar qué ejes axiológicos estructuran la argumentación.

- 22 Reconocer en el texto referentes intertextuales que apoyan la argumentación.
- 23 Valorar la lógica argumentativa del texto.
- 24 Precisar la fuerza ilocutiva de los argumentos.
- 25 Constatar los efectos perlocutivos de la argumentación expuesta.

Estos tres niveles de habilidades coinciden cercanamente con los niveles convencionales de lectura: lectura explorativa, lectura selectiva y lectura crítica o interpretativa.

La forma de aprender estos niveles argumentativos en la lectura consiste básicamente en el método dialógico, mediante el cual el profesor interactúa activamente con los estudiantes; observando, analizando y discutiendo textos en el salón de clase, al mismo tiempo que activa su capacidad metalingüística y ayuda a dar los primeros pasos hacia una competencia textual consciente.

De la importancia del diálogo y las interacciones en el salón de clase, se ocupa la parte final de este trabajo.

En esta última parte de la discusión se examina cuáles son las condiciones en las que los estudiantes desarrollan las habilidades discursivas en el aula. Para ello es necesario considerar todo lo que se pone en juego en un salón de clase, especialmente en lo tocante a los aspectos comunicativos y cognitivos. Para dar cuenta de los procesos que ocurren en el salón de clase, utilizamos el modelo sistémico -funcional de tradición etnográfica de Michael Halliday (1986). Esta línea de investigación se ha centrado en los últimos tiempos en proponer una teoría de los géneros,⁷ fuera del énfasis de los conceptos tradicionales de estructura formal, y describir en qué contextos de uso se producen los textos académicos. Para Halliday la construcción de la realidad de cada alumno está expresada por el lenguaje en forma determinante, de este modo pode-

mos observar en los alumnos, diferencias más que deficiencias. En esta perspectiva no se enfatiza lo correcto, sino cómo funciona la lengua en lo real y en un contexto. La lengua en tanto sistema, es entendida como un potencial de significados, utilizados en diversos contextos y la gramática, por su parte, como un conjunto de recursos para organizar la experiencia.

En la escuela funcionalista, la adquisición de los géneros juega un papel primordial en el desarrollo de la competencia textual. Michele y Colin Lankshear (2000), proponen que para propiciar el conocimiento de diversos tipos de textos, el aprendizaje en el aula debe organizarse a partir de actividades ancladas en la vida de las comunidades, es decir, anclar el aprendizaje en los discursos de la vida social, ya que cualquier discurso es producto de la colectividad. La escuela debe estar al tanto de lo que sucede afuera y propiciar que los alumnos conozcan y comprendan los géneros que les permitan actuar en sociedad a través de actividades contextualizadas. La gente que comprende los géneros, sabe que son instrumentos poderosos en cualquier cultura, son formas de tener poder y efectividad social.

Su hipótesis radica en que si se les da a los estudiantes el conocimiento de discursos poderosos se expandirá su potencial de significación. Ello les dará mayor libertad de acción, ya que la adquisición de géneros es la adquisición de una serie de acciones. Los fuertes -aquellos que manejan géneros- tienen poder porque pueden autodefinirse, tener un espacio físico y trabajar. Definen las relaciones sociales con sus iguales, pero también tienen un espacio discursivo para manejar y controlar sus asuntos. (Lankshear; 2000)

Por otra parte, estos autores señalan la necesidad de ir más allá del síndrome de las proformas (estructuras formales) e incorporar conocimientos socioculturales al aprendizaje. En nuestro contexto y para referirnos a nuestra discusión, un estudiante podría mostrar y explicar en el salón de clase, las estrategias para convencer a sus clientes en el pequeño negocio de tenis que atiende en Tepito: Cuáles son sus tácticas, cómo habla a los clientes, qué les

7 Un género es una actividad determinada por etapas, orientada a una meta en la cual los hablantes se comprometen como miembros de una cultura. John Swales en *Genre Analysis*, Cambridge, University Press, 1990. 12.

dice, qué lenguaje gestual acompaña sus intervenciones, qué objeciones ponen los clientes, en qué tono se expresa, cómo negocian el precio; cómo se da la interacción en general. Esto representaría una lección auténtica porque un hablante, comerciante, en este caso, que se enfrenta cotidianamente a este tipo de interacciones y de ellas depende su sobrevivencia, puede contribuir a corporizar el discurso argumentativo, aplicado a una acción transaccional como es vender. Como podemos observar en el ejemplo anterior, la adquisición de un género es la adquisición de una serie de acciones, actividades contextualizadas y corporizadas a través de las cuales el hablante crea espacios de discurso. Mostrar cuál es el uso del lenguaje que la gente llevaría a cabo para encontrar maneras de obtener ventajas y lograr la ganancia propia, es a todas luces importante. Pero no todo se queda en el terreno de lo pragmático, sino también es indispensable conocer las herramientas conceptuales que permiten examinar por qué un género no funciona y su utilización es débil por parte del hablante. ¿Cuáles son los modos de operación de los fuertes en la sociedad?, ¿Cuáles son las prácticas más poderosas de las actividades discursivas?.

En este marco, la escuela no debe ser un banco de datos, la educación debe estar conectada orgánicamente a las comunidades y enseñar qué es lo que cuenta como práctica madura en la sociedad. El énfasis en enseñar los géneros discursivos como estructura formales no coincide con el mundo exterior en el que se aprecia la esfumación de los géneros dando lugar a un collage de acciones discursivas en el que se mezclan, se combinan y se crean cosas nuevas.

Siendo la argumentación uno de los géneros poderosos en términos de Lankshear, para actuar con

efectividad en la sociedad, por qué, en nuestro entorno, es hasta en el nivel educativo superior, cuando se plantea la exigencia de que los estudiantes sepan argumentar. Como sabemos en la mayoría de las prácticas discursivas, el género narrativo es el que más se conoce y se ejercita, las formas argumentativas se consideran un discurso complejo. Más allá de su complejidad interna, de su relación con el desarrollo de habilidades intelectuales, no son las únicas causas de su adquisición tardía, señala Martín Sánchez Camargo (1998, 276). De hecho, explica este autor, la escuela se ha preocupado escasamente por enseñar de manera sistemática la estructura argumentativa y sus modalidades textuales. Si prácticamente no aparece en los manuales de lectura y escritura del nivel básico, su enseñanza es nula, y sólo aparece medianamente en el nivel medio superior. Esto explica por qué en los libros de lectura de nivel básico, la mayor parte de los juicios de valor y las opiniones son expresadas por medio de modalidades del discurso narrativo (anécdota, fábula, parábola) sin que los autores asuman de modo directo sus opiniones; también se explica la causa por la que muchos estudiantes de nivel superior recurren a formas indirectas de argumentación (ejemplos, comparaciones, vivencias, cuentos) o carecen de habilidades para planear estrategias expositivas en la elaboración de ensayos y monografías, y aun más, cuando llega la hora de preparar un protocolo de investigación y la elaboración de la tesis.

Cuál podría ser la causa fundamental de tal omisión, se pregunta Sánchez Camargo, acaso la escuela, sin saberlo, censura los textos de juicio u opinión que obligan a los sujetos a asumir posiciones personales y defenderlas. Quizá el sistema escolar evita la argumentación porque la sigue considerando sinó-



"Lengua en botella",
arte objeto.

nimo de confrontación social; como posible causa de conflicto entre individuos, asunto ajeno a la supuesta neutralidad ideológica de la escuela. Si es así con esto se desaprovecha un recurso extraordinario de educación de la sociedad, que permitiría resolver y negociar los conflictos y canalizar por medio del diálogo la complejidad de la vida de las comunidades.

Con toda seguridad, concluye, hoy sabemos que el desarrollo de las habilidades discursivas, exige un aprendizaje diversificado de textos. No es lo mismo comprender las secuencias de un texto narrativo, que seguir consignas para resolver un problema matemático, captar la descripción de un fenómeno físico o seguir las aseveraciones de una argumentación filosófica. En cada uno de estos casos, las estrategias de lectura son distintas y suponen procesos cognitivos también diferentes. Sin embargo, poner a la disposición de los alumnos textos argumentativos para que los observen, los lean y los analicen, no es suficiente para el aprendizaje.

Una propuesta más integradora recomienda en la interacción de las actividades de lectura y redacción de este tipo de textos. De esta manera, el dominio de las habilidades de lectura sirve de base para el desarrollo de la competencia de escritura de argumentaciones, y no sólo eso, las actividades de producción y discusión de estos textos mejoran la calidad de los argumentos y facilitan su comprensión.

Pero además de considerar la interacción entre las actividades de la lectura y la escritura, es necesario tomar en cuenta para el desarrollo de habilidades discursivas, lo que ocurre en el salón de clase en las relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos. Si visualizamos la escuela como una red de comunicación (Halliday; 1986: 301) en la que ocurren una serie de interacciones entre sus integrantes, podemos analizar en qué condiciones los alumnos desarrollan sus actividades y de qué manera influyen en éstas, sus relaciones personales y sociales.

A continuación presentamos un ejemplo de este tipo de interacciones maestro-alumno, en un acto de habla rutinario y frecuente en el aula que se llamará Petición de trabajo en el que se analizan las relaciones interpersonales que ocurren en el aula en la

clase de Doctrinas Políticas.

Participantes

A - Profesor de Sociología

B - Alumna de primer trimestre

Acto de habla:

A1 - Para el fin de curso van a escribir un ensayo

B - ¿Qué tipo de ensayo?

A2 - ¿Qué no sabe Usted lo que es un ensayo?

Análisis del acto de habla (véase supra nota 4)

A1 Acto de habla directivo en el que el profesor da una orden para ser cumplida.

Nivel locutivo: información sobre el curso.

Nivel ilocutivo: orden para un interlocutor subordinado.

Nivel perlocutivo: incertidumbre y duda en los alumnos.

B Acto de habla representativo de duda sobre la información dada.

Nivel locutivo: pregunta.

Nivel ilocutivo: ampliar la información retar al profesor/tomar contacto con el profesor medir el ámbito de poder.

Nivel perlocutivo: irritación del profesor.

A2 Acto de habla expresivo de rechazo de la pregunta formulada por la alumna.

Nivel locutivo: Pregunta

Nivel ilocutivo: El profesor no asume su papel de interlocutor/Deseo de poner en evidencia a la alumna: Usted, marca distancia jerárquica maestro-alumno/Marcar roles/Sancionar actos de habla no permitidos en la escuela.

Nivel perlocutivo: Los alumnos no preguntarán más /Inicio de una interacción desafortunada profesor- alumna/Se mantiene el estatus de la escuela como institución represora.

En esta interacción se puede apreciar además, la alteración del par mínimo⁸ pregunta-respuesta (unidad pragmática),⁹ al contestar el profesor a la pregunta de la alumna con otra pregunta, en lugar de

8 En la pragmática se supone que si hay una pregunta, hay una respuesta, a esta unidad se le llama "par mínimo".

9 En este análisis son importantes también los aspectos gestuales y entonativos de la interacción cara a cara.

responder. El comportamiento lingüístico va en contra de las reglas de cooperación comunicativa y provoca un acto de habla no feliz que puede terminar en forma grave con la reprobación de la alumna. La pregunta de la alumna podría haber sido el inicio de una discusión interesante sobre los tipos de ensayo y el profesor habría capitalizado una iniciativa para enseñar un aspecto importante de la adquisición de géneros.

Este ejemplo sirve para ilustrar que una parte de la problemática asociada al desarrollo de las habilidades argumentativas en lengua escrita, radica en las relaciones sociales e interpersonales¹⁰ que se establecen en el salón de clase.

3. Conclusiones

El desarrollo de las HA en los estudiantes de licenciatura puede darse, si se propician las situaciones siguientes:

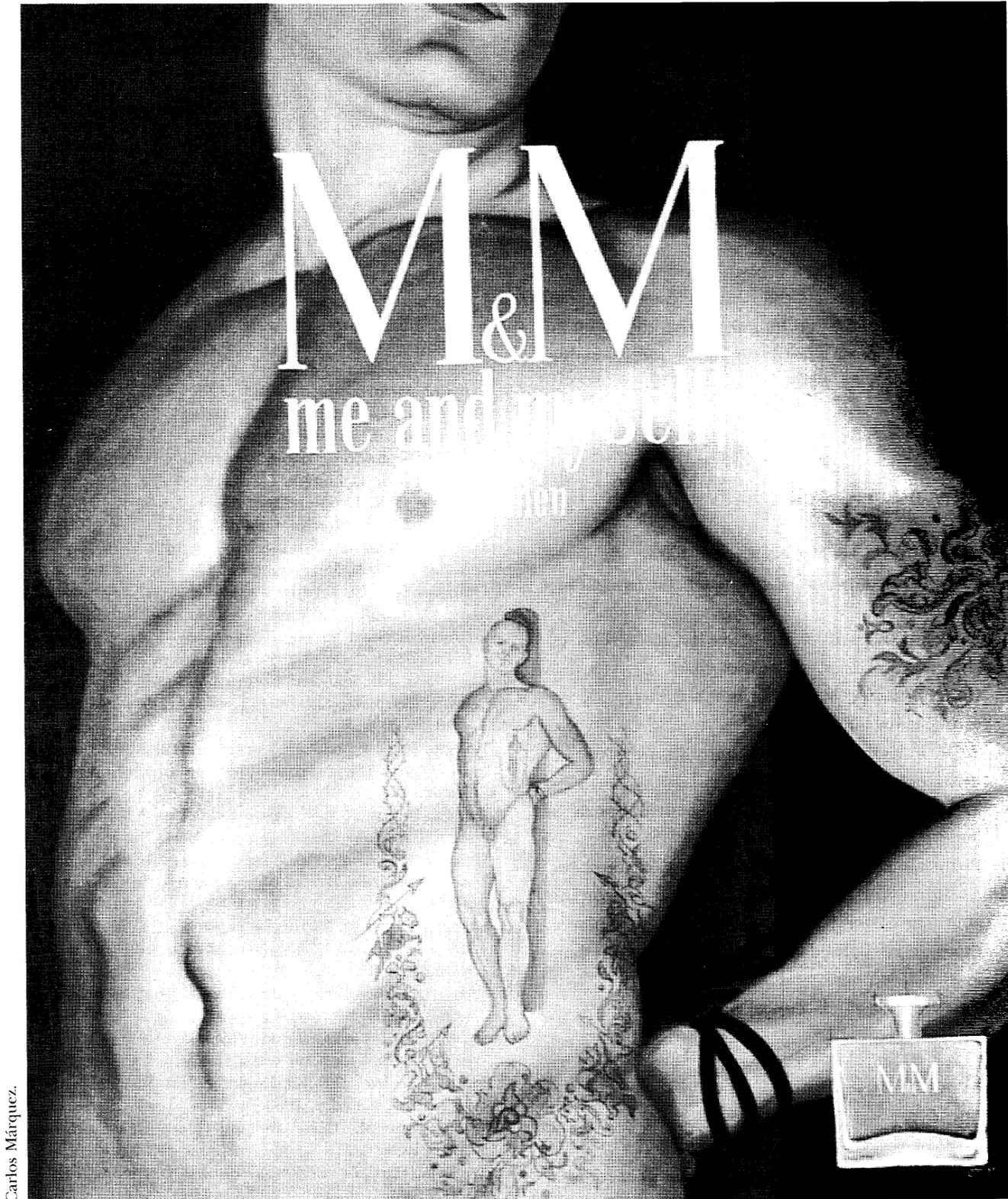
- 1 Diversificar los tipos de textos en los niveles escolares anteriores a la universidad.
- 2 Conceptualizar la escuela como una red de comunicación efectiva.
- 3 Seleccionar un modelo de aprendizaje constructivista.
- 4 Promover la interacción de las actividades de la lectura y la redacción.
- 5 Propiciar las interacciones en el salón de clase.
- 6 Asumirse (el profesor) como interlocutor; no como revisador y censor de los textos escolares.
- 7 Enseñar las habilidades argumentativas mediante el diálogo.
- 8 Vincular la escuela con el mundo exterior.

Bibliografía

Alemán Vargas, Margarita, *Resultados de un estudio sobre la evidencialidad en Textos Académicos: La argumentación y el valor persuasivo en el texto escrito*. Guadalajara, ITESM, 1999.

Aproximación al Texto Académico. Memorias del Primer Con-

- greso Nacional sobre Textos Académicos. Universidad de Sonora, 1999.
- Aristóteles, *Tratados de Lógica*, México, Porrúa, 1993.
- Beristáin, Helena. *Diccionario de Retórica y Poética*. México, Porrúa, 1992.
- Bonhomme, Marc, "La rethorique des figures" *Les figures clés du discours*, Paris, Seuil, 1998. 88-89.
- Bruner, Jerome y Helen Haste. (comps), "La adopción de roles "en *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós, 1987. 45-62.
- Chomsky, Noam, *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI, 1987.
- Dewey, John, *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 1989.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Una interpretación constructivista, México, McGraw-Hill, 1998.
- Dijk, T. A. van, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980.
- Dorra Raúl, *El discurso del saber y el discurso del trabajo*, BUAP, Segundo Coloquio Nacional sobre Didáctica Universitaria de la Lengua Escrita, 1989.214-228.
- Eemeren, F R. Grootendorst, *Speech Acts in Argumentative Discussions*, Dordrecht-Holland, 1984.
- Gadamer, Hans G., "La incapacidad para el diálogo" en *Verdad y Método*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1994. 203-210.
- González Gaxiola, Fermín, *Presentación de Trabajos Académicos*. Hermosillo, Universidad de Sonora, 1999.
- Halliday, Michael, *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE, 1986.
- Lankshear, Michele and Colin, *Adquisición de géneros*, 3er Congreso Nacional sobre Textos Académicos. BUAP. abril de 2000.
- Lozano, Jorge y otros., "La acción discursiva" en *Análisis del Discurso: Hacia una semiótica de interacción textual*. México, Rei, 1989.
- Pereda, Carlos, *Vértigos argumentales: Una ética de la disputa*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1994.
- Quinteros, G. (Editora), *Cultura escrita y educación, Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Sánchez Camargo, Martín, *La importancia de la argumentación en la producción de textos académicos*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1999.
- Saussure, F. de., *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada, 1969; 65.
- Schmidt, D.J., *Teoría del texto*, Problemas de una lingüística de la comunicación verbal, Madrid, Cátedra, 1977.
- Searle, J.R. *Actos de habla*, Ensayo de filosofía del lenguaje, Madrid, Cátedra, 1980.
- Swales, John M., *Genre Analysis*, Cambridge University Press, 1990.
- Van Dijk, Teun, *La noticia como discurso*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Vygotsky, Lev, "Un estudio experimental de la formación del concepto" en *Pensamiento y Lenguaje*, México, Ed. Quinto Sol, 1983. 83-117.



Carlos Márquez.

De la serie "Perfumes".

"M&M (Me and myself)", 2001. 100 x 80 cms., acrílico s/t.