GT 16: Prácticas discursivas y educación

El texto argumentativo como estrategia de aprendizaje en estudiantes de Ciclo básico de Secundaria en el Espacio Curricular Abierto

Lic. Prof.ª Marisol Cabrera

Resumen

Este trabajo indaga en la escritura y argumentación de estudiantes de un liceo público de primer ciclo de Montevideo, en la asignatura Espacio Curricular Abierto y fue realizado como trabajo final del curso de Maestría «Análisis de la interacción verbal con foco en el salón de clase» dictado por la Dra Beatriz Gabbiani. Pretenderá aproximarse a un análisis de las representaciones mentales de los jóvenes participantes en su argumentación y lo que para ellos significa la elaboración de un proyecto.

Palabras claves: argumentación, espacio curricular abierto, interacción verbal, texto-contexto.

El texto argumentativo como estrategia de aprendizaje en estudiantes de Ciclo básico de Secundaria en el Espacio Curricular Abierto.

> *Resulta indiscutible que los seres humanos piensan (también) en términos de identidad y semejanza; pero también es cierto que, en la vida cotidiana, sabemos generalmente cómo distinguir entre las semejanzas relevantes y significativas, por un lado, y las semejanzas ilusorias y fortuitas, por otro.* [1]

Introducción

De acuerdo a la ley de educación 18437 en su artículo noveno:

> La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

[1] Umberto Eco. Interpretación y sobreinterpretación.

Teniendo en cuenta la resignificación del Espacio Curricular Abierto, comenzamos una instancia de reflexión y de participación por medio de la consulta a mis estudiantes, sobre el proyecto en el que desean incursionar durante el año lectivo.[2]

Una de las formas de ejercer ciudadanía a través de la autonomía y el pensamiento crítico es habilitar espacios, para que los estudiantes manifiesten cuáles son sus intereses y los fundamenten a través de la elaboración de un texto argumentativo. Es un ejercicio que implica un esfuerzo considerable de tiempo y reescritura, porque la oralidad les resulta una práctica más accesible.

Si un texto argumentativo es aquel que desarrolla una serie de ideas secundarias con la función de demostrar la validez de una tesis o persuadir a un interlocutor para que se adhiera a la misma, analizar los textos de los estudiantes puede ayudarnos a comprender la importancia o no, que tiene para ellos la escritura, la argumentación y la proposición de un tema o temas como proyecto compartido en el aula.

Pensar los textos argumentativos de los siete grupos de Secundaria (dos de primer año y cinco de segundo año del ciclo básico) desde la teoría del contexto de Van Dijk, nos aproxima a la interrelación entre los textos producidos por los jóvenes y las estructuras del contexto: «La teoría del contexto explica cómo los participantes son capaces de adaptar (la producción y la recepción/interpretación) del discurso a la situación comunicativa-interpersonal-social». (2001:71)

Este trabajo pretenderá aproximarse a un análisis de las representaciones mentales de los jóvenes participantes en su argumentación y lo que para ellos significa la elaboración de un proyecto. Tratar de elucidar cuáles son esos modelos mentales entendidos de acuerdo a Van Dijik como «representaciones individuales, subjetivas» de eventos que son parte e influyen en la memoria a largo plazo. En este caso específico se pretende a través de la producción de texto, reflexionar sobre las posibilidades de la construcción de sentido en la escritura y no como mero «trámite» para una evaluación puntual en la promoción de un curso.

Siguiendo esta línea es importante el aporte que significa la comprensión de la escritura desde

> A valorização dos usos da leitura e da escrita como práticas sociais por oposição à compreensão do letramento visto como um modelo autônomo e homogeneizante, encapsulado unicamente no processo de escolarização que enfatiza o ler e o escrever como uma habilidade, deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural – letramentos. Fruto da virada social nas pesquisas sobre linguagem (GEE, 2000), os estudos de letramento reenquadraram-se, passando a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas de letramento cotidianas». (Oliveira: 2009:6)

[2] Estudiantes de primer ciclo de un liceo público de Montevideo.

Situación de la propuesta

Aunque oficialmente desde la Ley de Educación y específicamente por el oficio Nº 37/11 se pretende que el Espacio Curricular Abierto sea un lugar de escucha de la voz de los estudiantes, la cultura institucionalizada ha matrizado tanto a estudiantes como docentes, en una visión magistrocentrista. Se percibe que los alumnos esperan que sea el adulto que les indique cuáles son *sus intereses*. Junto a esa visión se suma la pérdida de sentido no solo de la escritura, sino de la educación misma.

Los siete grupos cuentan con el número «ideal» de alumnos (veinte) pero de acuerdo a los informes de Adscripción, la asistencia es intermitente y en raras excepciones los grupos están completos, lo que dificulta el aprendizaje y su promoción[3] y formar parte de un proyecto cuando no se tiene una presencia constante en el grupo.

Como docentes es una práctica recurrente la interrogación sobre qué es lo posible en la acción concreta, entre nuestras expectativas y las de nuestros estudiantes. El Espacio Curricular Abierto adhiere a

> los nuevos enfoques educativos [que] plantean la necesidad de dejar de entender la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos por parte del profesorado para poner el acento en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, y desde el momento en que los propios enseñantes deciden preguntarse por su práctica docente y buscan propuestas que les permitan analizar su actividad profesional en el día a día, el interés, que se había centrado en las cabezas, de los niños o en los macroprocesos sociales, se traslada a las aulas. (Nussbaum: 1996:196).

Por ello para que la argumentación que aplica a otros espacios alejados al aula, pueda instituirse como un verdadero aprendizaje, entendido éste, como una forma de apropiarse de lo que se hace, cómo se dice y en este caso específico, cómo se argumenta en el microcosmo del aula, debiera aplicarse en forma temprana en el macrocosmo social.

Análisis de los textos

Los intereses de los estudiantes se vinculan a la sexualidad, adicciones, música, criminalidad, gastronomía, política, arte y deportes. Podemos observar que existe en su texto un «conocimiento del mundo» vinculado al «terreno común» al que hace referencia Van Dijk que en el caso específico de un texto incluye una argumentación personal que es introductoria a una grupal:

[3] Adscripción hace un seguimiento personalizado y continuo de la asistencia, comunicación con adultos sobre los motivos y se percibe en general, un desapego de la familia hacia el desempeño académico de los estudiantes. El sistema habilita para la promoción la posibilidad de que si los estudiantes tienen calificación superior a 5 (escala del 1 al 12), la asistencia no sea tenida en cuenta, mirada que es percibida por los alumnos y actúan en consecuencia más allá de las dificultades (las inasistencias perjudican su aprendizaje, como pueden comprobar al final del curso).

> Los temas elegidos que preferimos trabajar y aprender este año son: adicciones y sexualidad. Yo M.M digo que los temas que deberíamos aprender este año serían adicciones y la política. La política es porque en esta clase hay muchos ignorantes que no saben lo que es la legislación. Para nosotros es interesante aprender sexualidad porque no sabemos ponernos un condón, no sabemos cuáles son las enfermedades que podemos contraer si no nos cuidamos y también para aprender más, cuando llega el momento de hacer el amor nosotros vamos a estar más seguros e informados a la hora de hacerlo.

Hay una clara diferenciación del texto de M. M. que desea hacer explícito su conocimiento sobre lo que denomina «política» y la relación con la «legislación»[4] – de acuerdo a la tipología de Van Dijk es personal– por sus experiencias particulares.

Si analizamos la estructura del texto el cuerpo de la argumentación no guarda coherencia con lo que se pretende en la introducción. A las adicciones se las nombra dos veces pero no aparecen en el cuerpo del texto. Las adicciones se podrían vincular a afirmaciones sobre «un mismo conocimiento» (adicciones/drogas ilegales) que pretenden que el interlocutor adulto (docente) sepa que son conscientes de ello, pero que de ninguna manera están dispuestos en este caso a escribirlo y sí a expresarlo en el discurso oral.[5] Se convierte en una tensión dialéctica porque los estudiantes deben resolver qué escribir, cómo hacerlo y vincularlo a una situación comunicativa concreta: la elección del/los objeto/s de un proyecto. El otro aspecto es convencer y acordar con el resto de los subgrupos en la pertinencia de tal o cuál tema[6]. El conocimiento que los estudiantes poseen sobre lo que se dice pero no se argumenta, se vincula a la «naturaleza del objeto» y a «(…) eventos de la vida cotidiana ocurren de manera repetida, las personas también pueden inferir generalizaciones y abstracciones, es decir, conocimiento menos específico (…)» a partir de experiencias personales, familiares, que los acerca a su grupo y separa del mundo adulto.

El cuerpo de la argumentación del «para nosotros» hace explícito el por qué les importa la sexualidad y contiene la polifonía del discurso adulto «no sabemos ponernos un condón», «no sabemos cuáles son las enfermedades que podemos contraer si no nos cuidamos», cuando llegue «el momento vamos a estar más seguros e informados».

Los estudiantes comparten con la docente experiencias vinculadas a la ideología como «coordinación de prácticas sociales» (Van Dijk), en su enumeración de ciertas prácticas que para el grupo adulto y docente es *lo esperado*: uso de preservativos, cuidado del cuerpo, información

---

[4] Estudiante que promovió a través del programa Aulas comunitarias que confiesa el consumo de sustancias «antes y a veces ahora».

[5] Explicación del estudiante X que monopoliza el discurso – luego de múltiples interrupciones haciendo uso de la palabra sin respetar turnos– para que su voz fuera la única escuchada en el aula.

[6] En algunos de los estudiantes comienza la imposición de un argumento, por lo que se debe intervenir para lograr una escucha atenta y respetuosa.

y seguridad, que coincide con las campañas públicas y educativas promocionadas por los medios de comunicación.

Los autoesquemas del grupo, de *pertenencia* (quiénes pertenecen o no y en este caso específico, quién se autoexcluye en una posición de mayor conocimiento y experiencia) *actividades* (lo que se hace, se puede hacer y no se debe hacer) o*bjetivos* (por qué se hace: información y seguridad para no contraer enfermedades de transmisión sexual), *posición* (ignorancia o conocimiento) y *recursos* (con lo que se cuenta o no, en este caso específico es deseo de aprender).

¿Podemos presuponer que la principal función cognitiva es organizar las actitudes del grupo con respecto a las adicciones y la sexualidad? Y dicha organización ¿estaría sesgada de acuerdo a la visión y al discurso adulto? «Como criterio práctico, podríamos decir que todas las representaciones que en general se presuponen en el discurso y otras prácticas sociales son socialmente compartidas». (Van Dijk: 1996:13)

Lo *socialmente compartido* por los estudiantes abarca las siguientes categorías:

- aprendizaje-conocimiento-seguridad-información que se oponen a sus opuestos vinculados ignorancia-peligro-enfermedad y desinformación.
- discurso de las campañas de salud pública y la afiliación del contexto educativo como mandato social.

Un discurso similar se repite en otros grupos: «sexualidad: me gusta estudiar para no ser ignorante, y saber cómo funciona nuestro cuerpo y cómo se van desarrollando los bebes. Los métodos anticonceptivos, para estar informados y prevenir los embarazos que no queremos», «cómo cuidarse, aborto, consoladores», «cómo se hace y cómo se lleva a cabo» «porque nos interesa saber más sobre la reproducción del hombre y la mujer»

La sexualidad en su argumentación no se vincula con la búsqueda de placer, con la excepción de «consoladores», donde se rompe el discurso polifónico adulto.

El modelo mental sigue reproduciendo la sexualidad vinculada a la reproducción, y los jóvenes en su argumentación dan cuenta de ello, mencionando en una sola oportunidad, en todos los textos argumentativos de los siete grupos, su vínculo con el placer.

Con respecto a las adicciones vinculadas a las drogas ilegales, de acuerdo al modelo mental son vistas como peligrosas. Se adhiere al discurso polifónico adulto: no se nombran tabaco ni alcohol como drogas peligrosas y dañinas para la salud. En el cuerpo de la argumentación se explicita « por curiosidad y para prevenir», «porque mi tía fue adicta», «por que hay muchos tipos de adicciones»; «para saber qué tipo de adicciones existen y cómo actúan en nuestro organismo»; «por los problemas que tienen los familiares» ; «porque nos enseña a que en un futuro no hagamos lo que hacen los jóvenes de esta época», «para cuando seamos adultos

seamos más capacitados y no cometamos errores», «porque los gurises de hoy en día tienen 10 años y ya andan fumando, hasta le roban a sus padres para fumar , y acá en la clase son chicos y tendrían que empezar a hablar del tema para que empiezemos[7] a saber que es eso y a lo que lleva»

Si el «discurso no solamente expresa o presupone el conocimiento del hablante, sino también la creencia o el conocimiento sobre el conocimiento del receptor u otra gente». (Van Dijk: 2002:15), aparece claramente el discurso adultocéntrico, en las expresiones «los jóvenes de esta época», «gurises de hoy en día» «son chicos y tendrían que empezar a hablar del tema», «los problemas que tienen los familiares».

En esta última frase, vemos la finalidad desde una argumentación afectiva «*porque mi tía fue adicta*» y tal vez vinculado a un argumento *ad populum* con el propósito de obtener la aceptación del auditorio (los textos se leen y se comparten con el grupo sin nombrar a los integrantes). También podríamos observar el contexto, más allá de la polifonía, porque estos estudiantes desean trasmitir un conocimiento social, desde la experiencia de tener un familiar adicto. Habilitar un espacio en este sentido, tiene como objetivo aprender sobre las adicciones desde la información y desde la historia personal.

Sería también propicio para el proyecto de participación desde el Espacio Curricular Abierto , la introducción de modelos de contexto que den cuenta

> de categorías como dominios sociales globales, (macro) acción general (la educación o la legislación), acciones locales (como escribir un editorial o dictar una clase), participantes en diversos roles sociales, un ambiente (tiempo, espacio, etc.) y otras características del entorno. Los modelos del contexto controlan todo el proceso de producción y comprensión. (Van Dijk: 2002:62)

Partir de las representaciones de los estudiantes, de sus creencias presunciones vagas en cada uno de los ejemplos, se transforman en espacios ricos para la «*activación de un proceso comunicativo*» y de un proceso de aprendizaje. Los sujetos a partir de la información pueden reestructurar sus presunciones, para luego crear a partir de ellas y modificar desde un aprendizaje activo, el modelo mental respecto a la temática escogida.

En este sentido las acciones locales que puedan realizarse podrán identificar o no la polifonía adulta y el ambiente podría promover formas más elaboradas de niveles de expresión o lexicalización y estructuras sintéticas. Las producciones de texto argumentativo en las que sí aparezcan las tesis, el cuerpo de la argumentación y una conclusión en la que los participantes, eligiendo el formato, puedan expresar y formular con mayor fluidez y riqueza léxica sus argumentos (empíricos, axiológicos o silogismos) desde el conocimiento de las diferentes estructuras.

[7] Este texto tuvo una reescritura, y existe una dificultad explícita en la conjugación verbal.

El conocimiento especialmente de los argumentos axiológicos: ad hominem, ad populum y de autoridad, es valioso para que los estudiantes puedan reflexionar sobre la descalificación o el halago hacia el otro, cómo pueden influir en la credibilidad de quien trata de convencer sobre la validez de sus argumentaciones. Y específicamente en estos aspectos creemos que la construcción de ciudadanía se vuelve importante, en estos espacios de participación y escucha.

Prácticas cotidianas que aplican los argumentos axiológicos ad hominem, donde la descalificación al otro son parte del discurso institucionalizado para refutar una tesis o desde el argumento *ad populum* que halaga pero no se apoya en argumentos empíricos y contribuye a mantener un discurso hegemónico.

Estrategias para avanzar en el aprendizaje con los estudiantes

Poder identificar los tipos de argumentación, sus variantes, sus posibilidades, trabajar en la escritura y reescritura como práctica consciente de ciudadanía, de creación propia, puede colaborar que los estudiantes de primer ciclo participen no desde la obligatoriedad de la legislación sino desde el convencimiento propio de que pueden crear, y que pueden lograr un discurso que no tiene como premisa repetir el discurso adultocéntrico.

Habilitar las condiciones propicias para que los estudiantes puedan construir relaciones de confianza, a partir de la escucha y el respeto por sus convicciones, es comprender la intervención como forma de modificar representaciones erróneas incluyendo la escritura como forma de construir una sociedad democrática. Otro aspecto vinculado con la habilitación de las condiciones propicias es reflexionar con los estudiantes la *expresividad de la palabra que nace por el contacto con la situación real* (Batjin, 1999) y la posibilidad también de *conclusividad*, de ser contestado, desde su abordaje en este caso, como tema y como proyecto para ser compartido en situaciones reales que pueden y desean ser narradas por los participantes. Se le suma a esto y vinculado con la argumentación, la intencionalidad, la voluntad y los límites que le otorgarán a la elaboración de la escritura.

La argumentación propenderá a que los estudiantes aprehendan una herramienta de construcción de pensamiento crítico. La escritura, cumplirá el propósito de incorporar formas apropiadas para sustentar la tesis, guardando coherencia y cohesión y de esta forma desarrollar *procesos de pensamiento superior* (Vigotsky).

Para lograr los propósitos mencionados anteriormente, es necesario que en el aula se produzca un aprendizaje sistemático, que conjugue aprendizaje individual y grupal de textos argumentativos *con sentido* para los estudiantes, por su propia elaboración y no desde la presentación de textos modélicos. El armado y desarmado de los textos de otros estudiantes, vinculados al Parlamento Juvenil del Mercosur y los Encuentros Nacionales de Estudiantes, con el propósito de:

- analizar la naturaleza de los argumentos utilizados, las estrategias y su variabilidad en función de los interlocutores.
- considerar la necesidad de profundizar sobre cualquier tema que se aborde, para poder argumentar.

Todo lo expuesto contribuirían a nuestro entender, en el logro de la mejora de la escritura y el avance real en la construcción de textos argumentativos.

Reflexiones finales

Los temas escogidos por los estudiantes son importantes, sin embargo el logro de un texto autónomo implica un proyecto de un plan textual. Las dificultades en la coherencia, cohesión y ortografía en los alumnos es un lugar común y desde la naturalización y la pérdida de sentido de la escritura, la falta de hábito, las dificultades en la concentración de los estudiantes de primer ciclo, a lo que se le suma dificultades en los vínculos entre pares, nos lleva a interrogamos qué viabilidad tendrá un proyecto que se instrumentará con apenas dos horas semanales y con una asistencia intermitente de los estudiantes.

Las dificultades antes mencionadas son la base sobre la cual partiremos[8] y así las preguntas que realiza Nussbaum:

> ¿de qué se habla en el aula?, ¿cuáles son los temas que se consideran apropiados y cuáles los que no se consideran apropiados para ser tratados en ese contexto?, ¿quién decide estos aspectos?, ¿se negocia o se impone la adecuación de unos temas y la inadecuación de otros?» (1996:199)

son guías para pensar no sólo los textos argumentativos como pretexto importante aunque no el único que acerquen a los estudiantes (como legado cultural que aporta el docente) a nuevas *maneras de hablar* y escribir con un «(…) léxico apropiado y específico, uso de conectores y de estructuras sintácticas determinadas, tipos de discurso, formas de participación» (1996:200).

Debemos evaluar que este fue el primer acercamiento y por lo tanto es diagnóstico de lo que pretende convertirse en una secuencia didáctica que considerará:

- Producción inicial para observar dificultades y fortalezas de los estudiantes y del grupo.
- Talleres de aprendizaje sobre dimensiones textuales que parten de lo escogido por los estudiantes.
- Producción final de un/os proyectos que darán cuenta de lo trabajado en el aula y lo pondrán en práctica.

[8] En la clase siguiente trabajamos en la estructura del texto argumentativo para que comenzaran el aprendizaje como lo concibe Nussbaum.

Es relevante que en ese plan textual se realicen una serie de acciones planificadas y evaluadas por la docente:

- Transformar lo que se comparte en una situación de comunicación grupal y social: los estudiantes tienen como proyecto entre otros la realización de cortos, fotografía y música con los contenidos anteriormente especificados en la página cuatro del trabajo.
- Elaborar con los estudiantes los contenidos y adecuarlos a un plan textual
- Introducir prácticas lingüísticas de argumentación.
- Comprender la importancia de la negociación.

Queda sin embargo interrogarnos sobre si los intentos de «transformar una situación de comunicación» concilien lo que se pretende[9] y lo que en realidad los estudiantes deseen realizar con respecto a ese discurso.

El conocimiento mutuo se construye intencionalmente desde el lugar del docente, se cuidan las «marcas no verbales» a las que hace referencia Calsamiglia que se vinculan a las miradas, los gestos y la distancia con los estudiantes. Esta es una forma de argumentación no escrita, pero que deja huellas en los estudiantes, la ubicación de los bancos en forma donde se sientan, el acercamiento físico hacia el otro:

> …el guiño del ojo, la apertura de los labios o su contracción, la sonrisa disimulada o extendida, la arruga de la nariz, el fruncido de las cejas, la forma de la mirada (penetrante, cautiva, severa, irritada, descontracturada, llana o confusa) ilustran un signo la expresión de una idea, de un afecto, de un sentimiento. La afectividad queda puesta en forma, expresada en un retrato sígnico (Porzencaski: 2008: 18).

Los estudiantes expresan «la afectividad puesta en forma», previo estudio del campo sígnico que representa el docente, como objeto de estudio y exploración. Y se produce, en este encuentro de socialización en un espacio, que produce marcas en el discurso y en los cuerpos: la interpretación opera como signo instituyente.

Bibliografía

Nussbaum, L; Tusón, A (1996) «El aula como espacio cultural y discursivo», En: *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 14-21, enero-marzo.

Oliveira, M. (2009) «Gêneros textuais e letramento genre and literacy». En Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. O Ensino em Foco. Caxias do Sul, RS. Brasil.

Porzencanski, T (2008) *El cuerpo y sus espejos. Estudios antropológico-culturales*. Planeta, Montevideo.

Van Dijk, T (1996) «Opiniones e ideologías en la prensa». *Voces y culturas*, (10, II Semestre), pp. 9-50.

[9] Es la situación áulica en la que intervienen la decisión, los ajustes y los imprevistos como parte de la comunicación.

Van Dijk, T. (2001) «Algunos principios de una teoría del contexto». En: ALED, *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), pp. 69-81.

Van Dijk, T (2002) *Conocimiento, elaboración del discurso y educación.* Escribanía (Universidad de Manizales, Colombia), 8, enero-junio, pp. 5-22.

Van Dijk, T (2002). «Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso». En: Giovanni Parodi (Editor), *Lingüística e interdisciplinaridad: Desafíos del muevo milenio*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 41-66.