



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Doctorado en Lingüística

Desarrollo de estrategias argumentativas en el nivel Medio Superior
a través de un programa de intervención.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctorado en Lingüística

Presenta:

Karina Paola García Mejía

Dirigido por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Presidente

Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretario

Dra. Rosa María Guevara Díaz de León
Vocal

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Suplente

Dra. Adelina Velázquez Herrera
Suplente

Centro Universitario
Querétaro, Qro. México.
Octubre 2019

RESUMEN

Este estudio se propuso identificar evidencia de desarrollo lingüístico en el uso de elementos pragmático-discursivos y semántico-sintácticos en producciones argumentativas de dos grupos de adolescentes, uno de ellos expuesto a la intervención didáctica y el otro no. El estudio se dividió en tres etapas. La primera consistió en la recolección de datos del estado actual de la enseñanza de la argumentación en la Educación Media y Media Superior, analizando los Planes y Programas de estudio, las planeaciones didácticas y los libros de texto de Español usados en dichos niveles, con el objetivo de valorar una posible falta de articulación entre las teorías subyacentes en los documentos oficiales y los libros. Se encontró que existe un desfase entre la teoría y la práctica educativa que causa un impedimento para el desarrollo pleno del discurso argumentativo. La segunda etapa consistió en la elaboración de una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de la argumentación basada en la teoría Pragmadialéctica, y su aplicación en un grupo experimental. Finalmente, la tercera etapa radicó en el análisis cualitativo de la muestra bajo los fundamentos de la Lingüística Sistémico Funcional y la Teoría de la Valoración; así como en el análisis cuantitativo de los datos, a partir de 80 muestras aleatorias de ensayos argumentativos breves recolectados al inicio y al final de la intervención. Los datos fueron transcritos considerando como unidad de análisis la cláusula según la LSF, y analizados por medio de pruebas estadísticas, tanto en el grupo experimental como en un grupo control. Se encontraron diferencias cuantitativas significativas en el uso de los elementos de la valoración en relación con los momentos de aplicación de la prueba y con los correspondientes grupos. Por medio del análisis cualitativo se hallaron diferencias importantes en el establecimiento del uso de ciertos elementos de los subsistemas de la valoración relacionados con la práctica metodológica propuesta en la intervención y con los supuestos teóricos de la Pragmadialéctica. Así, es posible afirmar que la intervención tuvo efectos sobre el desarrollo de las habilidades para el manejo de los elementos pragmático-discursivos y semántico-sintácticos de adquisición tardía propios de la argumentación.

(Palabras clave: EMS, argumentación, Pragmadialéctica, Teoría de la Valoración, intervención, LSF).

SUMMARY

The aim of this research was to identify evidence of linguistic development in the use of pragmatic and discursive elements as well as semantic and syntactic devices in the argumentative texts produced by two teenagers groups, one of them exposed to a didactic intervention. This research was divided into three stages. The first one consisted in the collection of data about the actual state of teaching of argumentative speech in Middle school and High school, analyzing the curricula, study programs and the school books, with the objective of assessing a possible lack of articulation between the underlying theories reflected in the official documents and the books. It was found that there is a lack of coherence between theory and practice that leads to an impediment to a full development of the argumentative discourse. The second stage of the research consisted in the elaboration of a proposal of a didactic intervention for teaching argumentation, based on the principles of the Pragmadiialectic theory, and its enforcement in an experimental group. Finally, the third stage focused on the qualitative analysis of the sample under the theoretical foundations of the Systemic Functional Linguistic Theory and the Appraisal Theory; as well as in the quantitative analysis of the data. In total the research was conducted using 80 randomly selected samples of brief argumentative essays elicited before and after the intervention. Data were then transcribed considering the clause as the unit of analysis, according to the SFL theory; and then it was analyzed with a statistics test. We found quantitative significative differences in the use of appraisal devices related to the moments of the application of the task and also related to the different study groups. Also, carrying out a qualitative analysis, we found considerable differences in the establishment of the use of certain linguistic mechanisms of the systems in appraisal, related to the methodological practice proposed in the intervention and based on the theoretical basis of the Pragmadiialectical approach. Therefore, we can assert that the intervention had an effect on the development of the skills for the use of linguistic resources of the late acquisition stages of linguistic development of the argumentative speech.

(Key words: High school, argumentative speech, Pragmadiialectic Theory, Appraisal Theory, intervention, SFL).

A mis padres

A mis estudiantes

**We don't have to agree on anything
to be kind to one another.**

(Anonymous)

Dirección General de Bibliotecas UAO

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme esta vida maravillosa llena de oportunidades y retos para disfrutarla al lado de todas las personas que amo y que me aman.

Agradezco a mis padres por su amor incondicional, su apoyo y su comprensión en todo momento. Les agradezco el que sean siempre el mejor ejemplo de que todo en esta vida se debe hacer con honestidad, inteligencia, trabajo arduo, dedicación y mucho amor.

A mi hermano le estaré siempre agradecida por toda su paciencia y por ser siempre el mejor compañero de vida.

También agradezco a Héctor por su compañía en este largo proceso. Te amo.

Estaré eternamente agradecida con mis maestras, mujeres fuertes e inteligentes que me inspiran y que son modelos a seguir, sin lugar a dudas. Gracias en especial a la Dra. Luisa Josefina quien ha sido la mejor guía en esta travesía del posgrado. Gracias por su confianza.

Deseo también hacer una mención especial al Dr. Moisés Perales, quien fue un excelente mentor y me ayudó muchísimo a crecer como lingüista, y a hacer que este trabajo de tesis fuera posible.

La Lic. Verónica Nuñez ocupa un lugar muy especial en mi mente cada vez que pienso en mis decisiones académicas dentro de la UAQ. Gracias por todo, Verito.

Mis amigos y familiares que siempre han estado aquí para mí y que me comprendieron y nunca se alejaron aun cuando todo parecía que se salía de control; infinitas gracias por siempre comprenderme, amarme y recordarme que podía seguir y alcanzar mis objetivos. Gracias por siempre sentirse felices por mí cuando alcanzo una meta más. Los amo con todo mi corazón.

Por último, pero no menos importante, agradezco de todo corazón a mis alumnos quienes son una fuente constante de energía que alimenta día con día mi pasión por la enseñanza y mis ganas de ser una mejor persona y docente. Muchas

gracias en especial al grupo 11 de la generación 2017-2020 de la Prepa Norte por trabajar conmigo, por ser siempre tan generosos con su tiempo, y por mostrarme día con día su emoción por aprender. Gracias por enseñarme que sí podemos ser mejores, más tolerantes, más flexibles, más amables. Los llevo siempre en mi corazón.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS | 17 |
| 1.1 LA ARGUMENTACIÓN | 17 |
| 1.1.1 <i>Enfoques clásicos</i> | 18 |
| 1.1.2 <i>Características de la argumentación</i> | 23 |
| 1.2 LA ARGUMENTACIÓN EN LAS ETAPAS TARDÍAS DE ADQUISICIÓN | 24 |
| 1.3 LOS MODELOS DE LA ENSEÑANZA DE LOS GÉNEROS TEXTUALES | 29 |
| 1.4 EL ENSAYO ARGUMENTATIVO COMO GÉNERO TEXTUAL | 32 |
| 1.4.1 <i>Tipos de ensayos</i> | 34 |
| 1.5 LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA MEXICANA | 35 |
| 1.5.1 <i>Los modelos para la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana.</i> | 38 |
| 2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA GENERAL DE INVESTIGACIÓN | 45 |
| 2.1 PROPÓSITO GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | 45 |
| 2.2 PREGUNTA GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | 45 |
| 2.3 HIPÓTESIS GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | 45 |
| 3. ETAPA 1: EL PROBLEMA EN LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN MÉXICO | 47 |
| 3.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA ETAPA | 47 |
| 3.2 LAS REFORMAS EDUCATIVAS, EL CURRÍCULO, LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO. | 49 |
| 3.3 LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE ESPAÑOL PARA SECUNDARIA Y LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL PARA BACHILLERATO. | 63 |
| 3.4 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 65 |
| 3.4.1 <i>Objetivo General</i> | 65 |
| 3.4.2 <i>Objetivos particulares</i> | 65 |
| 3.4.3 <i>Preguntas de investigación</i> | 65 |
| 3.4.4 <i>Hipótesis</i> | 66 |
| 3.5 METODOLOGÍA | 66 |
| 3.5.1 <i>Corpus</i> | 68 |
| 3.5.2 <i>Análisis cualitativo de los datos</i> | 69 |
| 3.6 COMENTARIOS FINALES SOBRE LA ETAPA 1 | 79 |

| | |
|--|------------|
| 4. ETAPA 2: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN MÉXICO | 81 |
| 4.1 INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO. | 81 |
| 4.2 LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL BACHILLERATO | 83 |
| 4.2.1 <i>Enfoque didáctico. Enseñar a escribir desde el modelo constructivista y las premisas básicas del trabajo por proyectos.</i> | 88 |
| 4.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 91 |
| 4.3.1 <i>Objetivo General</i> | 91 |
| 4.4 SECUENCIA Y ARTICULACIÓN | 91 |
| 4.4.1 <i>Selección del tema a tratar</i> | 91 |
| 4.4.2 <i>Elaboración de materiales para las evaluaciones pre y post intervención.</i> | 92 |
| 4.5 PILOTAJE | 101 |
| 4.5.1 <i>Participantes</i> | 101 |
| 4.5.2 <i>Comentarios finales sobre el pilotaje (Reestructuración)</i> | 101 |
| 4.6 APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA | 104 |
| 4.6.1 <i>Participantes: grupo experimental y grupo control</i> | 104 |
| 4.6.2 <i>Descripción de la secuencia didáctica de intervención</i> | 104 |
| 4.7 RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN | 107 |
| 4.7.1 <i>Tarea diagnóstica 1 vs Tarea final 1 (PRUEBA DE MACROESTRUCTURA).</i> | 107 |
| 4.7.2 <i>Tarea diagnóstica 2 vs Tarea final 2 (PRUEBA DE REDACCIÓN).</i> | 111 |
| 4.8 EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA. | 112 |
| 4.9 COMENTARIOS FINALES SOBRE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA | 116 |
| 5. ETAPA 3: ANÁLISIS | 118 |
| 5.1 OBJETIVO DE LA ETAPA | 118 |
| 5.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DE LA ETAPA | 118 |
| 5.3 HIPÓTESIS DE LA ETAPA | 118 |
| 5.4 ANÁLISIS CUALITATIVO | 119 |
| 5.4.1 <i>Preparación de los datos para el análisis</i> | 119 |
| 5.4.2 <i>La Lingüística Sistémico-Funcional</i> | 120 |
| 5.4.3 <i>La Teoría de la Valoración</i> | 121 |
| 5.4.4 <i>La cláusula desde la Lingüística Sistémico-Funcional</i> | 124 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 5.4.5 | <i>Metodología para el análisis cualitativo.</i> | 125 |
| 5.4.6 | <i>Análisis cuantitativo</i> | 126 |
| 5.4.7 | <i>Sistema de COMPROMISO</i> | 132 |
| 5.4.8 | <i>Análisis del sistema de ACTITUD</i> | 143 |
| 5.4.9 | <i>Análisis del sistema de GRADUACIÓN</i> | 157 |
| 5.5 | LOS RESULTADOS Y SU RELACIÓN CON LA PRAGMADIALÉCTICA Y CON LA SECUENCIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. | 164 |
| 6. | CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES | 165 |
| 7. | BIBLIOGRAFÍA | 171 |
| 8. | ANEXOS | 189 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 1 Representación del ciclo de enseñanza/aprendizaje del género textual (Rothery, 1994).</i> | 32 |
| <i>Figura 2 El sistema de la valoración</i> | 122 |
| <i>Figura 3 El sistema de COMPROMISO</i> | 134 |
| <i>Figura 4 El sistema de ACTITUD</i> | 144 |
| <i>Figura 5 El sistema de GRADUACIÓN</i> | 158 |

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|------------|
| <i>Tabla 1 Dimensiones a observar en las teorías de la argumentación (Wenzel, 1980).....</i> | <i>67</i> |
| <i>Tabla 2 Documentos oficiales analizados</i> | <i>68</i> |
| <i>Tabla 3: Libros de texto analizados.....</i> | <i>68</i> |
| <i>Tabla 4 Observaciones y ejemplos rescatados de los documentos teóricos de secundaria.....</i> | <i>73</i> |
| <i>Tabla 5 Observaciones y ejemplos rescatados de los documentos teóricos de bachillerato.....</i> | <i>74</i> |
| <i>Tabla 6 Observaciones y ejemplos rescatados de los LTG de secundaria</i> | <i>76</i> |
| <i>Tabla 7 Observaciones y ejemplos rescatados de los Libros de bachillerato</i> | <i>78</i> |
| <i>Tabla 8 Resumen de actividades y sesiones de la intervención didáctica</i> | <i>100</i> |
| <i>Tabla 9 Exhibe la cantidad de alumnos que organizaron de manera correcta más del 50% de los párrafos en la prueba.....</i> | <i>107</i> |
| <i>Tabla 10 Exhibe la cantidad de alumnos que pudieron identificar correctamente el tipo de texto y las razones que dieron para su identificación</i> | <i>107</i> |
| <i>Tabla 11 Exhibe la cantidad de cláusulas, palabras por texto y LMC de cada grupo y en cada momento de aplicación de la prueba.</i> | <i>112</i> |
| <i>Tabla 12 Muestra algunas actividades realizadas por los alumnos seleccionados para el estudio de caso y las notas más importantes sobre su actuación.....</i> | <i>113</i> |
| <i>Tabla 13 Muestra el total de textos recolectados mediante la PRUEBA 4 (Ensayo argumentativo breve redactado por los alumnos antes y después de la intervención).....</i> | <i>119</i> |
| <i>Tabla 14 Cantidad total de textos muestra seleccionados al azar para el análisis</i> | <i>119</i> |
| <i>Tabla 15 Exhibe el número de cláusulas totales, las palabras totales y la LMC de ambos grupos en ambos momentos de aplicación de las pruebas de evaluación.</i> | <i>129</i> |
| <i>Tabla 16 Exhibe las medias de las variables analizadas y el valor p correspondiente; en ambos grupos y en ambos momentos de aplicación de las pruebas.</i> | <i>131</i> |

ÍNDICE DE GRÁFICAS

| | |
|---|-----|
| <i>Gráfica 1 Prueba de macroestructura</i> | 110 |
| <i>Gráfica 2 Identificación del tipo de texto</i> | 110 |
| <i>Gráfica 3 Longitud Media de la Cláusula</i> | 130 |
| <i>Gráfica 4 Cláusulas por ensayo</i> | 135 |
| <i>Gráfica 5 Cláusulas de COMPROMISO</i> | 136 |
| <i>Gráfica 6 Cláusulas heteroglósicas</i> | 137 |
| <i>Gráfica 7 Cláusulas con elementos de ACTITUD</i> | 145 |
| <i>Gráfica 8 Cláusulas con elementos de ACTITUD de apreciación</i> | 146 |
| <i>Gráfica 9 Cláusulas con elementos de ACTITUD de juicio</i> | 148 |
| <i>Gráfica 10 Cláusulas con elementos de ACTITUD de afecto</i> | 149 |
| <i>Gráfica 11 Cláusulas de ACTITUD por ensayo</i> | 150 |
| <i>Gráfica 12 Cláusulas con polaridad positiva</i> | 152 |
| <i>Gráfica 13 Cláusulas con polaridad negativa</i> | 153 |
| <i>Gráfica 14 Polaridad en los ensayos iniciales</i> | 153 |
| <i>Gráfica 15 Polaridad en los ensayos finales</i> | 154 |
| <i>Gráfica 16 Cláusulas con elementos de GRADUACIÓN</i> | 159 |
| <i>Gráfica 17 Cláusulas con elementos de fuerza</i> | 160 |
| <i>Gráfica 18 Cláusulas con elementos de ajuste</i> | 161 |
| <i>Gráfica 19 Cláusulas con elementos de ajuste escritas por ensayo y por grupo</i> | 162 |
| <i>Gráfica 20 Cláusulas con elementos totalizantes</i> | 163 |

INTRODUCCIÓN

En la educación Media Superior¹ de México existen severas deficiencias en cuanto a la enseñanza y el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes, principalmente en el discurso argumentativo, y esto se evidencia en el resultado de las pruebas escolares nacionales, en las evaluaciones del desempeño de estudiantes al ingreso de la universidad (González Robles, 2014), y en estudios previos sobre la adquisición tardía² del discurso argumentativo (Alarcón Neve & García Mejía , 2015; Hess Zimmermann & Godínez López, 2011). Esto es preocupante porque al concluir este nivel educativo, alrededor de los dieciocho años, los jóvenes han pasado doce años en el sistema escolarizado mexicano, y supuestamente estarían listos para ingresar al nivel universitario.

Esta precaria situación fue mostrada por los resultados obtenidos a partir de la prueba EXHALING, en la cual participaron 4351 estudiantes pertenecientes al primer semestre universitario de once instituciones públicas y privadas de la Cd. de México y área metropolitana, a finales del año 2011. En dicha prueba se evaluó el dominio de cuatro habilidades del español: comprensión auditiva, comprensión de lectura, conciencia lingüística y expresión escrita. Los resultados arrojaron que solamente el 15.2% de los participantes se colocó en el nivel alto de desempeño y el 33.9% en el nivel medio, es decir, incluso a su ingreso a la Educación Superior, más de la mitad de los alumnos sigue teniendo problemas en el uso eficiente de su lengua (González Robles, 2014).

En producción escrita, basada en la redacción de un ensayo argumentativo, se obtuvo que el 43% de los participantes mostró una precaria capacidad para jerarquizar, seleccionar, cohesionar y estructurar de manera coherente la información.

¹ La Educación Media Superior hace referencia al nivel educativo “Bachillerato o Preparatoria” que en México comprende de los 15 a los 18 años de edad, y que representa una preparación previa al ingreso a los estudios Universitarios.

² La etapa de adquisición tardía del lenguaje se refiere a la adquisición de elementos lingüísticos y discursivos después de los seis años de edad, cuando comienza la escolarización formal. Esta etapa continúa hasta la adultez.

Ante las discusiones sobre el rezago educativo de nuestro país y las controversiales maneras en que se pretende solucionarlo, los investigadores de la adquisición y el desarrollo del lenguaje coinciden en que mucho se debe trabajar desde la pedagogía y didáctica que repercuta en la formación de mejores docentes, pero también es necesario indagar más sobre los procesos de adquisición y desarrollo lingüístico que tienen cabida en las llamadas Etapas Tardías o Etapas Escolares (Educación Básica entre los 6 y los 18 años de edad).

Con base en los resultados de estas investigaciones se puede contribuir al conocimiento de aspectos importantes de la producción lingüística de niños y jóvenes escolares que repercuta en la reconsideración de las evaluaciones y en el mejoramiento de los materiales didácticos y los programas educativos en México.

Estos problemas evidenciados en las investigaciones previas también nos permiten analizar las estrategias que los jóvenes logran desarrollar o no al pasar por la Educación Básica, y que les permiten o impiden convertirse en usuarios eficientes de su lengua materna. Como bien lo expresa Nippold (2016): “El desarrollo del lenguaje que ocurre durante la adolescencia y la adultez depende de la existencia de una base sólida que haya sido establecida durante la infancia. Sin esta base, los sutiles logros lingüísticos característicos del desarrollo del lenguaje tardío no serían posibles” (p.11).

Los bajos resultados de las pruebas escolares nacionales, sin embargo, no tienen una sola explicación, y son innegables los números en materia de reprobación y rezago. Es necesario para investigadores, docentes y encargados de la política pública educativa, poner sobre la mesa el tema de la calidad educativa (Ruiz, 2016).

Ha sido demostrado en diferentes estudios que el desarrollo de géneros discursivos como la argumentación resulta esencial para el éxito social, académico y profesional (Nippold, 2016), ya que la competencia lingüística y discursiva del hablante determina su capacidad para crear discursos coherentes y ordenados que respondan a las necesidades contextuales en las que se encuentra. El manejo preciso de la argumentación depende del desarrollo de distintos aspectos de la

lengua, como la selección y la comprensión del léxico apropiado para el modo discursivo utilizado, el conocer las necesidades del oyente y el contexto en el que se llevará a cabo el discurso; el conocimiento y manejo de los conectores discursivos, así como el reconocimiento de posturas alternas, entre otros.

Debido a lo expresado en el párrafo anterior resulta lógico que la argumentación sea reconocida como un modo discursivo de adquisición y perfeccionamiento tardío; por lo cual resulta importante estudiarlo y trabajarlo en las etapas escolares de secundaria y bachillerato.

Así, resulta de suma importancia revisar el estado de la enseñanza de la argumentación en nuestro país, analizar las áreas de oportunidad y plantear propuestas que puedan representar cambios significativos en beneficio de la educación en México y de los estudiantes para lograr un desenvolvimiento discursivo eficiente en materia de la argumentación.

Actualmente los enfoques teóricos y didácticos para la enseñanza de la argumentación en México comienzan a resultar obsoletos, es por eso que en esta investigación nos dimos a la tarea de trabajar con una de las teorías europeas más actuales e implementar sus conceptos base dentro de una secuencia didáctica para la enseñanza del modelo discursivo argumentativo, esta teoría es la Pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 1992).

El presente documento se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se dan a conocer los antecedentes teóricos utilizados como fundamentación conceptual del diseño de investigación, el cual se presenta en el capítulo 2 como descripción del problema de investigación.

Posteriormente en el capítulo 3 se expone la primera etapa de este proyecto de investigación, la cual se centra en explicar el problema de la enseñanza de la argumentación en México, las Reformas Educativas y los actuales programas, planes y libros de texto utilizados en las aulas. Se presenta, pues, un estudio exploratorio del *status quo* de la enseñanza de la argumentación en nuestro país.

A continuación, en el capítulo 4, se presenta la segunda etapa de la tesis, en la cual se hace una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de la argumentación, y se describen el proceso de elaboración, las decisiones metodológicas, la fase de pilotaje, la aplicación de la secuencia didáctica, la definición y puesta en práctica de las tareas pre y post intervención, así como la narración de los hallazgos de este estudio y su evaluación.

Subsecuentemente, se encuentra el capítulo 5 que representa la tercera etapa de la tesis, el análisis de los datos. En este apartado se expone primeramente el análisis cualitativo y se explican las teorías utilizadas para la realización del estudio. Se presenta el Enfoque de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Teoría de la Valoración; y de la mano, se muestran los resultados del análisis cuantitativo.

Finalmente se hace referencia a las conclusiones y la discusión general sobre las consideraciones surgidas a lo largo de este trabajo y acerca de nuevas vías de investigación en este campo.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1 La argumentación

Cada vez que queremos transmitir un mensaje estamos obligados a elegir una forma para hacerlo entre todas las que tenemos disponibles en nuestra lengua. La elección que hagamos del modelo lingüístico para comunicarnos estará determinada por las circunstancias comunicativas, las costumbres vigentes en nuestra comunidad lingüística, el contenido de nuestro mensaje y nuestra intención; pero también por la capacidad que tengamos, los conocimientos lingüísticos de los que dispongamos, las reacciones de nuestros interlocutores, entre otros.

Un hablante ideal conoce todos los modelos textuales disponibles en su código lingüístico y los sabe usar correctamente en contextos diversos. Sin embargo, los hablantes reales, aunque sean capaces de reconocer y descifrar muchos de los modelos disponibles en el sistema que utilizan, en el momento de la codificación del mensaje privilegian o saben utilizar solamente algunos de ellos. Finalmente el grado de conocimiento y de manejo de los modelos textuales depende de muchas cosas en el hablante como: su nivel cultural y educativo, los hábitos lingüísticos, su desarrollo cognitivo.

La argumentación es un modelo discursivo complejo, no lineal, sino verticalmente articulado que se utiliza cuando deseamos formular una tesis y dar argumentos para respaldarla. Dar argumentos significa ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones (Weston, 2009).

La argumentación tiene una historia que se remonta a la época de apogeo de las culturas griega y romana, en las que la vida pública se llevaba a cabo en las plazas, en las academias o en el senado y estaba fundamentada en la participación de los ciudadanos para establecer acuerdos acerca del bien común. La participación se hacía por medio del debate y la argumentación. Actualmente la práctica argumentativa se ha modificado, pero conserva como objetivo esencial

lograr el acuerdo y consenso de grupo por medio de razones cuando existe una diferencia de opinión. A continuación se presenta un breve resumen de la historia de la argumentación.

1.1.1 Enfoques clásicos

Las fuentes del pensamiento teórico de la argumentación se ubican en la Grecia antigua con la lógica, la dialéctica y la retórica. Esta última es concebida como el arte de hablar con elocuencia y en particular como técnica verbal dirigida a convencer en distintos terrenos a un público.

Aristóteles, en el *Organon*, distingue dos especies de razonamientos: los razonamientos analíticos, utilizados por la lógica formal y los razonamientos dialécticos y retóricos, utilizados por la retórica. Éstos tratan de establecer un acuerdo sobre los valores y su aplicación cuando son objeto de controversia.

Los razonamientos dialécticos no se dirigen a establecer demostraciones científicas, sino a guiar deliberaciones y controversias, y su principal objetivo es persuadir y convencer por medio del discurso, criticar las tesis opuestas y defender las propias mediante argumentos. Los razonamientos dialécticos tratan de establecer un acuerdo sobre asuntos que suscitan polémica.

Para persuadir, según Aristóteles, el orador tenía a su alcance los recursos que le ofrecían el *ethos*, el *pathos* y el *logos*. El *ethos* se refería a los principios éticos que debía poseer el orador antiguamente. El *pathos* se refería a las emociones que jugaban un importante papel en la adopción de una posición. El *logos* hace referencia a la palabra, al discurso formal, que implica la presencia de un emisor y un oyente o lector que pone en duda los planteamientos del orador o tiene una opinión diferente sobre el asunto tratado. En la retórica antigua se denominaba *elocución*.

Aristóteles consideraba que eran cinco las etapas en la composición del discurso argumentativo:

1. Invención: se eligen el tema y los argumentos.

2. Disposición: se ponen en orden los medios de persuasión previstos por la invención (superestructura). Compuesta por: el exordio, la proposición, la confirmación, la amplificación, la refutación y la peroración.
3. La elocución: construcción verbal del discurso.
4. Memorización: ensayar la disertación.
5. La acción: se materializa la operación teatral de la argumentación.

La retórica Aristotélica, después de la caída del Imperio Romano en el S.V, va poco a poco limitando su alcance, hasta convertirse en teoría de la composición del discurso. De esta forma va perdiendo la esencia de la teoría de la argumentación, que según Aristóteles, la relacionaba con la dialéctica platónica y la filosofía.

En 1555, Petrus Ramus, siguiendo la tradición medieval, habla del *Trivium*, compuesto por: la gramática (arte del buen decir), la dialéctica (arte de razonar bien), y la retórica (uso adornado y elocuente del lenguaje).

A partir de Ramus, la retórica entra en decadencia porque se empezó a centrar en el estudio de las figuras literarias, olvidando la composición el discurso y la argumentación que también formaban parte de la retórica aristotélica.

Esta concepción de la retórica como ornamentación del lenguaje va a dominar en los siglos siguientes hasta la segunda mitad del S.XX, cuando aparece *El Tratado de la Argumentación: La Nueva Retórica*, de Perelman y Olbrechts – Tyteca (1971), donde se rescata de nuevo el sentido primigenio de la antigua retórica.

Actualmente el estudio de la argumentación no es el resultado de una teoría aceptada universalmente por todos los expertos en este saber. Lo que existe es una variedad de tendencias con diferentes conceptualizaciones a partir de diversas investigaciones. Entre las teorías de la argumentación más relevantes que surgen a partir de la segunda mitad del S.XX tenemos las siguientes:

1. La Nueva Retórica (neoretórica)

Esta tendencia de la argumentación surge con Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca (1971); ellos retoman la mayoría de los planteamientos de Aristóteles: los juicios dialécticos y retóricos, los argumentos, las etapas de la composición del discurso, entre otros. Su propósito es el rescate de la antigua retórica, para diferenciarla de la retórica clásica que redujo la retórica aristotélica al estudio de las figuras literarias.

En esta teoría se define a la argumentación como “el estudio de las técnicas discursivas que apuntan a ganar o a reforzar la adhesión del auditorio a las tesis que se presentan para su asentimiento” (Perelman y Olbrechts-Tyteca; 1971).

Este modelo basado en los enfoques clásicos describe las técnicas de argumentación que usan las personas para ganarse la validación de la audiencia sobre sus puntos de vista. La argumentación se considera válida si es exitosa a la hora de influir en la audiencia a la que va dirigida.

De acuerdo con los autores de esta teoría, existen dos clases de audiencias: particular y universal. La audiencia particular está constituida por una o varias personas a las que se desea persuadir. Es una audiencia específica a la que se trata de llevar a la acción a través de las pasiones, emociones, intereses, deseos y egoísmos que rodean a la argumentación. Por otro lado, tenemos a la audiencia universal, la cual está constituida por todas las personas razonables a las que se desea convencer, apelando a su inteligencia a través de los argumentos, paradigmas y comparaciones para buscar la adhesión a la tesis que se propone.

La Nueva Retórica considera como puntos de partida para la argumentación los siguientes: lo real, compuesto por hechos, verdades y opiniones; y lo preferible, compuesto por los valores y su jerarquía y los lugares o topoi.

2. La Argumentación en la Lengua

J.C. Anscombe y O. Ducrot (1983) posteriormente, proponen la teoría de *La Argumentación en la Lengua* enmarcada en la lingüística de la frase asociada con la polifonía de Bajtín. En esta teoría se considera que el valor argumentativo de una palabra es por definición la orientación que esa palabra confiere al discurso; y se establece que las posibilidades argumentativas no están determinadas solamente por los hechos sino que la forma lingüística misma impone ciertas argumentaciones y no otras. Es decir, el poder argumentativo de un enunciado se determina no sólo por lo que expresa, sino también por la dirección que se impone en la conclusión. La argumentación está marcada en la lengua misma, ya que hay expresiones que tienen por sí mismas un valor argumentativo. En resumen, el sentido de un enunciado (de un argumento) es dado por el enunciado que le sigue, es decir, su conclusión (siempre en un discurso ideal monológico).

3. La Argumentación como Comunicación

Desde la perspectiva de *La Argumentación como Comunicación*, en las interacciones se pone a prueba la competencia comunicativa y argumentativa de los individuos. Este planteamiento se apoya en los actos de habla de Austin (1962), en las ideas de Searle (1969) y en la teoría de la conversación propuesta por Grice (1975). Estos enfoques han hecho posible los estudios de la argumentación cotidiana que se produce fuera de marcos institucionales.

De acuerdo con esta concepción, el habla se considera argumentativa. Es un resultado concreto de la enunciación en situación. Todo enunciado actúa sobre el destinatario, trata de transformar su pensamiento, sus creencias, actitudes y su forma de actuar.

La concepción del discurso argumentativo como interacción que involucra toda acción discursiva es compartida especialmente por Vignaux (1976). Este enfoque de la argumentación se contrapone a las teorías clásicas de la argumentación retórica, para las cuales sólo algunos discursos son argumentativos.

4. La teoría de Toulmin

En *Los Usos de la Argumentación*, Toulmin (1958) propone que el argumentador parte de unas bases o fundamentos (*data*), que equivalen a las premisas de la lógica clásica. Luego presenta la justificación o garante (*warrant*) que permite la inferencia de éstas hasta la aseveración que es lo que se concluye. Los datos siempre son explícitos. Son los argumentos que justifican la conclusión. La conclusión es la inferencia que se desprende de los datos. Y el garante es el principio que asegura el paso de los datos a la conclusión. Los garantes son reglas o principios compartidos por una comunidad y por lo general quedan implícitos.

En el *Modelo Funcional Procedimental de la Argumentación* de Toulmin se presentan avances en cuanto al renacimiento en el interés sobre la retórica especialmente sobre sus aplicaciones prácticas, aunque no marca una verdadera separación de la tradición clásica en la argumentación (retórica). En esta teoría de la argumentación, la validez de un argumento está determinada por cuál es el grado en el que la garantía (justificaciones) se vuelve aceptable por el respaldo (afirmación adicional). Los criterios para la evaluación se basan en que la argumentación tiene que ser evaluada por expertos en el campo del tema que se esté tratando (se necesitan diferentes críticos razonables), no hay validez formal.

5. La Pragmadialéctica

Este enfoque de la argumentación propuesto por van Eemeren y Grootendorst (1992) se centra en dar solución a una diferencia de opinión, partiendo del argumento como una clase de interacción que surge en un contexto determinado dentro del discurso.

Esta teoría representa un paso adelante hacia una visión funcional e interactiva de la argumentación. Se considera el argumento como una clase de interacción que surge en el contexto de otras actividades cuando algo que se ha dicho hace evidente que existe una diferencia de opinión entre dos partes.

El modelo pragmatialéctico ofrece reglas para la interacción argumentativa y condiciones asociadas que se relacionan con elementos tales como las destrezas, las actitudes y el poder de los argumentos.

En la Pragmatialéctica se utilizan los conceptos de la teoría de los actos de habla de Searle (1969) y de la teoría de las implicaturas conversacionales de Grice (1975) como un puente que une la organización de la argumentación con los principios generales de organización del discurso y la interacción.

La Pragmatialéctica ha surgido en la época contemporánea como una teoría europea de la argumentación que viene a recordarnos que la lengua, específicamente en el modo discursivo argumentativo, puede ser usada más que como una herramienta de persuasión y manipulación, como un instrumento de discusión crítica para llegar a acuerdos con nuestros interlocutores, y así buscar el bien común. Es por eso, que esta teoría se ha utilizado como guía teórica para el desarrollo de este proyecto de investigación.

1.1.2 Características de la argumentación

Reconocemos, siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2012), a Pérez (2014), y observando todos los enfoques de la argumentación anteriormente mencionados, que existen ciertas características fundamentales de la argumentación:

1. Objeto: cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes puntos de vista y su cuestionamiento.
2. Locutor: que manifiesta una forma de ver e interpretar la realidad por medio de una toma de posición. Opera bajo los siguientes términos:
 - Reconoce la existencia de opiniones distintas sobre un tema
 - Define el punto de vista propio e identifica otros distintos
 - Identifica al destinatario y prevé sus opiniones
 - Selecciona justificaciones adecuadas al destinatario

- Sabe hacer concesiones ante las razones del destinatario
- 3. Receptor: Organización o individuo que recibe el mensaje, lo interpreta y acepta o refuta los argumentos que van en el mensaje.
- 4. Mensaje: es la información cifrada que envía el emisor al receptor. En el discurso argumentativo el mensaje se compone de un enunciado que cumple la función de tesis y de uno o más enunciados que sirven de argumentación a favor de o en contra de esa opinión. La argumentación se preocupa principalmente por llegar a conclusiones o acuerdos a través del razonamiento lógico, lo que implica afirmaciones basadas en premisas.
- 5. Carácter: polémico, marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o por una persona).
- 6. Objetivo: provocar la adhesión, convencer o persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea.
- 7. La estructura silogística (premisas-conclusión) y antitética (tesis-antítesis).

1.2 La argumentación en las etapas tardías de adquisición

Antes de la década de los ochenta, la atención de los estudios sobre el desarrollo lingüístico estaba centrada en lo que se adquiría y desarrollaba durante las reconocidas como etapas tempranas (balbuceo, holofrases, combinación de dos palabras), es decir, la aparición de una gramática incipiente que anuncia el dominio de la competencia lingüística (Karmiloff-Smith & Karmiloff-Smith, 2001). Incluso se llegó a afirmar que a la edad de cinco años ya se habían adquirido propiedades fundamentales del lenguaje, y lo que se daba posteriormente era un incremento del léxico.

Sin embargo, al observar el grado de finura y sofisticación de la lengua que se da en el paso de los niños por la escuela (Barriga, 2002; Karmiloff-Smith, 1986; Karmiloff-Smith & Karmiloff-Smith, 2001; Nippold, 1993, 2000, 2006, 2016;

Ordóñez, Barriga, Snow, Uccelli, Shiro, & Schnell, 2001), se comenzó a hablar de las etapas tardías del lenguaje, que implican la complejidad estructural que se desarrolla de los 6 a los 15 años, lo que coincide con el inicio y la conclusión de la Educación Básica. En las últimas décadas, incluso, se ha incluido el desarrollo lingüístico que se lleva a cabo de los 15 a los 18 años, durante la Educación Media (Bachillerato), que para algunos jóvenes representa la preparación para su ingreso al nivel universitario (Berman, 2004; Kerswill, 1996; López-Orós & Teberosky, 1998; Nippold, 1993; Nippold & Sun, 2010; Snow et al, 2009; Snow & Uccelli, 2014).

Se ha mostrado que ciertos elementos lingüísticos y sus funciones se consolidan en edades avanzadas, como los elementos de cohesión y coherencia textual (Hickmann, 2004; López-Orós & Teberosky, 1998) y el empaquetamiento lingüístico de la información (Strömqvist, Nordqvist & Wangelin, 2004).

En México no se conoce suficientemente sobre la diversidad de aspectos del lenguaje que se despliegan en estas etapas (Alarcón Neve & Palancar, 2008; Aguilar, 2003; Barriga, 2002; Hess Zimmermann, 2010, entre otros). Pero sabemos que los niños y jóvenes se ven obligados a manipular su conocimiento lingüístico dentro de diversas tareas discursivas en el ambiente familiar y escolar. Entre estas tareas se encuentra la argumentación, en la cual el hablante tiene que razonar sobre hechos para convencer al otro. Por ello, el estudio de este género discursivo se ha situado en la intersección entre lo lingüístico y las operaciones mentales que lleva a cabo el argumentador. De ahí que resulta muy interesante estudiar la habilidad argumentativa en los adolescentes y jóvenes adultos (Hess Zimmermann & Godínez López, 2011; Nippold, 2016; Piérait-Le Bonniec & Valette, 1991).

Una práctica discursiva como la argumentación, que posee una estructura compleja y que implica la aplicación de diversos recursos lingüísticos y sociales/pragmáticos, sería razonable esperar que diera muestras de desarrollo incluso en las etapas más tardías de adquisición; y que muchas veces, debido a la

falta de sistematización escolar de este género discursivo, se presenten muchas deficiencias en su adquisición plena.

Las habilidades específicamente argumentativas surgen temprano en la oralidad, pero se siguen desarrollando a lo largo de la adolescencia y la adultez (Nippold, 2016). Existen diversos estudios que sustentan esta suposición. Por ejemplo, Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005) trabajaron con estudiantes de 11, 17 y 24 años sobre escritura persuasiva para analizar aspectos selectos característicos del lenguaje tardío en sintaxis, semántica y pragmática. Los investigadores encontraron que la actuación mejoraba en todos los dominios con respecto a la edad; las mejoras se vieron reflejadas en la longitud media de emisión, en la producción de cláusulas relativas y en el uso de conectores. Además, los estudiantes mayores produjeron un número superior de razones/argumentos diferentes en sus ensayos y fueron capaces de reconocer diversos puntos de vista, evidenciando así una mayor flexibilidad de pensamiento; sin embargo, en este último punto sobresalió que muchos de los adolescentes y adultos se mostraron todavía incapaces de reconocer las posturas posibles ante un problema (a favor y en contra), y por lo tanto no pudieron plasmar estos diferentes puntos de vista en sus ensayos. Se evidencia aquí la importancia del trabajo de la argumentación dentro de la escuela y de todo lo que esto implica; desde adquirir experiencias de vida, enriquecer el conocimiento por medio de lecturas diversas, y pasar por las etapas escolares y el contacto con la cultura escrita de la educación formal para expandir los conocimientos y poder apreciar la complejidad de los temas controversiales y aprender a lidiar con diferentes puntos de vista.

En numerosos estudios se ha señalado que en las etapas tardías de adquisición del lenguaje ocurren cambios, tanto cuantitativos como cualitativos, respecto a perfeccionamientos en la producción del lenguaje; por ejemplo, se añaden nuevas palabras al léxico, la competencia del razonamiento verbal refleja un desarrollo lingüístico y cognitivo; asimismo, se alcanza la sofisticación pragmático-discursiva necesaria para producir discursos coherentes y cohesivos, especialmente debido al mayor conocimiento y mejor manejo de los conectores,

los cuales pueden ser usados de formas más efectivas para relacionar elementos discursivos al negociar puntos de vista, o al convencer a alguien de adoptar cierta postura o realizar determinada acción (Akiguet & Piolat, 1996; Brassart, 1990; Coirier & Marchand, 1994; Crowhurst, 1987; Golder, 1996; Gutiérrez-Ciellen & Iglesias, 1992; McCutchen & Perfetti, 1982; Nippold et al, 2005).

Para lograr un discurso bien organizado, coherente y cohesivo, pertinente para una situación comunicativa específica, se requiere del dominio de diversos factores sintácticos, semánticos y pragmáticos bastante complejos (Hess & Godínez, 2011) que implican una competencia lingüística de alto nivel por parte del hablante. Diversos estudios han mostrado que el desarrollo de esa competencia, que se evidencia en la capacidad para producir distintos géneros discursivos, es esencial para el éxito social, académico y profesional (Berman, 2004; Nippold, 2016).

Una competencia lingüística de alto nivel implica por parte del usuario de una lengua un desenvolvimiento lingüístico y discursivo que le dé la capacidad para crear diversos discursos. Para ello, se requiere del desarrollo de distintos aspectos de la lengua semántico-sintácticos y pragmático-discursivos. Es por eso que este tipo de sofisticación lingüística para producir discursos coherentes y cohesivos se alcanza en las etapas tardías de adquisición del lenguaje, estrechamente vinculadas con las etapas escolares (Karmiloff-Smith, 1986; Barriga, 2002; Nippold, 2016).

Así, la habilidad para usar el lenguaje de modo eficiente y, muy en especial, la habilidad para construir unidades discursivas pragmáticamente eficaces son factores de importancia capital en el progreso que el individuo hace en el transcurso de su educación formal y en su desarrollo social. Las destrezas correspondientes a su ejecución no son fáciles de aprender ni son universalmente adquiridas (Bocaz, 1986). Recordemos que las investigaciones de Nippold (1992, 1993, 2016), por ejemplo, indican que durante la adolescencia y la edad adulta el lenguaje se sigue desarrollando en las áreas de sintaxis, semántica,

razonamiento, discurso y pragmática, y, por lo tanto, es difícil identificar un punto específico de la vida cuando este proceso está completamente terminado.

Conforme los niños van creciendo son capaces de producir discursos que son más lógicos y cohesivos, ya que sus oraciones gradualmente crecen en longitud, complejidad, y densidad informativa (Crowhurst, 1987; McCutchen & Perfetti, 1982). Diversas investigaciones han reportado que el crecimiento sintáctico en los niños de edad escolar, adolescentes y adultos jóvenes es, en parte, debido a las frecuentes oportunidades que tienen de leer y escribir textos académicos, ya que al leer una gran variedad de materiales como libros, artículos, poemas, etc. los estudiantes se exponen a estructuras sintácticas de baja frecuencia que no encontrarían en el lenguaje casual espontáneo. También por medio de la escritura formal los estudiantes tienen la oportunidad de practicar el uso de estas nuevas estructuras que van descubriendo.

En cuanto al lenguaje argumentativo, se ha reportado que es una habilidad importante de dominar incluso más allá de los ámbitos escolares, porque puede permitir a los individuos en su trabajo o en la sociedad desarrollarse mejor. Como lo explica Crowhurst (1990):

“The literate, educated person is expected to be able to articulate a position on important matters so as to convince colleagues, fellow citizens, governments, and bureaucrats”.

Cuando los problemas a los que se enfrenta la sociedad se analizan desde la razón, la claridad y la lógica, el potencial para lograr soluciones balanceadas aumenta mucho. Dada su importancia, el tiempo que se invierte en cultivar la competencia argumentativa de los alumnos puede beneficiar no sólo a los individuos sino a la sociedad en conjunto

La argumentación académica escrita como modelo textual representa diversos retos para los hablantes de una lengua, ya que no presenta una estructura lineal (u horizontal), como puede ser el caso de algunas narraciones con estructura simple; y requiere, necesariamente, de la enseñanza explícita para

poder desarrollarla en toda su complejidad. Así, el desarrollo de este género textual en las etapas tardías de adquisición depende, en gran medida, de los planes y programas de estudio y su aplicación por parte de las instituciones educativas. Se requiere que las escuelas tengan claridad en cuanto al tipo de modelo de enseñanza de géneros textuales que proponen seguir en sus aulas, y los modelos de enseñanza de argumentación que utilizarán para la descripción teórica y práctica del discurso en cuestión.

1.3 Los modelos de la enseñanza de los géneros textuales

Hace casi 40 años, en la escuela de Sidney, Hayes y Flower (1980) propusieron un modelo general de la naturaleza y la arquitectura de los procesos y representaciones que subyacen a la escritura de textos. Desde la publicación de ese modelo inicial otros modelos importantes han surgido también (véanse por ejemplo: Bereiter & Scardamalia, 1987; Callaghan & Knapp, 1989; Galbraith, 1999; Hayes, 1996; Kellogg, 1996; Levelt, 1989; Murray & Zammit, 1992; Rothery & Stenglin, 1994; van Dijk & Kintsch, 1983). Todos ellos han propuesto sus modelos con la meta de describir de manera completa el curso que sigue la producción de textos. Tres procesos principales que operan en una secuencialidad y recursividad han sido distinguidos: la etapa de planeación, la etapa de transcripción y la etapa de revisión. Siguiendo a Coirier, Andriessen y Chanquoy (1999) los podemos definir de la siguiente manera:

- *Planeación.* Comprende tres subprocessos: la generación de las ideas, la selección y evaluación de las ideas generadas, y la organización de las ideas (relacionar las ideas de acuerdo con metas, instrucciones, interlocutor, tipo de texto, etc.).
- *Transcripción.* Considera el ordenamiento secuencial de la información y la codificación lingüística de la secuencia resultante: el plan se transcribe a un texto lineal (continuo) gramaticalmente correcto y pragmáticamente adecuado.

- *Revisión.* En esta etapa el escritor puede modificar su texto, evaluar qué tan adecuado resulta para la tarea que quiere cumplir y posiblemente reorganice su estructura mental inicial. Este proceso puede no sólo ocurrir en la fase final de escritura sino durante todo el proceso de escritura (recursividad).

Como ya mencionamos, la pedagogía basada en la enseñanza de géneros textuales nace hace aproximadamente 40 años en la Escuela de Sidney. A lo largo de estas décadas, sus prácticas, contextos pedagógicos, y teorías se han expandido muchísimo. La pedagogía de géneros emergió de una serie de proyectos de investigación que se han diversificado a lo largo de estos años.

A partir de la pedagogía basada en la enseñanza de géneros se han desarrollado dos teorías complejas del lenguaje y sus contextos sociales, incluido el modelo de texto en contexto desarrollado dentro de la Lingüística Sistémico-Funcional y el modelo de la pedagogía en contexto desarrollado dentro de la teoría sociológica de Bernstein (1975, 1990, 2000).

En la teoría basada en La Lingüística Sistémico-Funcional (en lo subsecuente LSF) y su modelo de texto en contexto se describen los sistemas de conocimiento de géneros que los estudiantes se espera que lean y escriban en la escuela. La LSF es una teoría muy grande y multidimensional que ve a la lengua como un proceso social que provee un gran número de herramientas para la investigación educativa.

Una de las propuestas que nace dentro de la LSF es la del modelo para la enseñanza del ensayo como género textual, conocido como “*Genre-based post-progressive pedagogy*”. Este modelo nace como un desarrollo posterior a otras propuestas de modelos de enseñanza de género previas, desde la propuesta de Callaghan & Knapp (1989) que consideraba tres fases principales en la enseñanza de los géneros discursivos: el modelaje, la construcción conjunta y la construcción independiente. Posteriormente, se dio la propuesta de Murray & Zammit (1992) que proponía ya también una instancia crítica; en esta propuesta se le cambió también el nombre a la fase de modelaje por “deconstrucción” y la fase final de construcción independiente se reorientó explícitamente hacia los aspectos de la

alfabetización crítica (los alumnos usan el género para retar la ideología, la teoría y la práctica); en este nuevo modelo también se reconoce la importancia de elaborar un contexto social del género antes de comenzar con la etapa de deconstrucción; y además se considera una fase de espacio de negociación, la cual promueve que los maestros comiencen la enseñanza desde un punto de partida en el que consideren lo que los estudiantes ya saben.

Posteriormente, Joan Rothery y otros (1994) diseñaron un género curricular en el cual la escritura podía ser explícitamente modelada, discutida y guiada. Lo llamaron “El ciclo de la enseñanza/aprendizaje” (ver fig. 1). En esta propuesta, hecha por Rothery y Stenglin (1994) se especifica que la base del contexto social y la construcción del espacio de negociación del conocimiento no son fases fijas sino que se trabajan a lo largo de todas las etapas del modelo; además, la meta está explícitamente orientada tanto al control como a la orientación crítica del discurso estudiado. En este modelo también se promueve el dar información explícita acerca de las fases que se van a seguir porque este conocimiento comunicado se vuelve parte de la experiencia compartida por los maestros y alumnos. El hacer este conocimiento explícito y compartirlo en el grupo de aprendizaje ayuda a que los alumnos se sientan con igualdad en lo que se refiere al proceso de alfabetización del género textual que se está trabajando; así, los estudiantes tienen un marco de referencia objetivo en el cual ellos y el maestro van a trabajar juntos para alcanzar metas visibles. En el contexto de una experiencia compartida se le da forma a la estructura de cada fase del modelo pedagógico así como al ciclo en general. También se va demostrando la manera en la que las elecciones lingüísticas se movilizan para permitir el movimiento a la zona de desarrollo próximo conforme el andamiaje que es proporcionado se va, gradualmente, quitando.

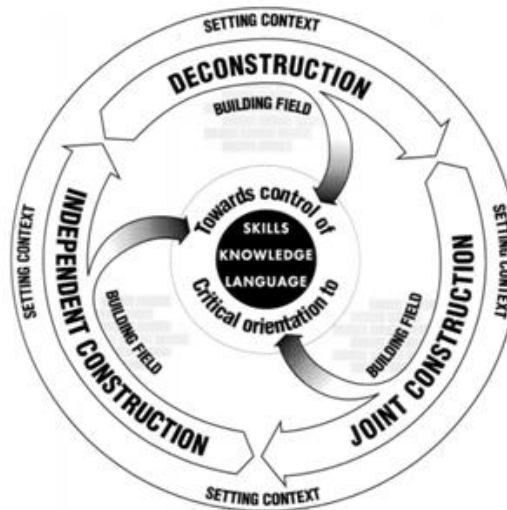


Figura 1 Representación del ciclo de enseñanza/aprendizaje del género textual (Rothery, 1994).

1.4 El ensayo argumentativo como género textual

El texto argumentativo es aquel tipo textual en el que dominan secuencias que se esfuerzan por aportar razones y argumentos que defienden una determinada opinión del locutor y que están destinadas a convencer al destinatario sobre el acierto de esa opinión. En virtud de esta definición, la relación argumentativa sería un tipo de relación consistente en que el escritor proporciona una serie de argumentos que llevan a unas determinadas conclusiones a favor o en contra de una determinada opinión (Domínguez, 2007). Existen diversos retos a los que se enfrenta el escritor cuando produce un texto argumentativo, ya que este género representa dificultades específicas respecto a su contenido, estructura, organización textual, codificación lingüística semántico-sintáctica y pragmático-discursiva (Applebee, Langer, Jenkins, Mullis & Foerscht, 1990; Crowhurst, 1990; Hays, Brandt & Chantry, 1988; Marchand, Coirier & Dellerman, 1996). La producción de textos argumentativos es un campo de investigación que necesita del trabajo interdisciplinario para su enseñanza.

El estudio de la argumentación abarca diversas dimensiones teóricas como la lógica formal, la pragmática, la retórica, entre otros (van Eemeren & Grootendorst, 1992). La argumentación involucra tanto el dar evidencia para

apoyar una conclusión, es decir crear un esquema lógico-discursivo (Grize 1982, 1990; Toulmin, 1958), como la necesidad de considerar a este discurso como una acción dirigida a convencer o a modificar las creencias o el comportamiento de una audiencia (aspecto psicosocial); es decir, la argumentación ha de ser considerada como un proceso natural de razonamiento que requiere el uso deliberado de formas y estructuras lingüísticas específicas (van Eemeren & Grootendorst, 1992).

Un texto argumentativo es un tipo de texto que de manera simultánea cumple con ocho requisitos cruciales de la argumentación, derivadas de la investigación y teorías sobre la argumentación (Coirier, Andriessen & Chanquoy, 1999). Las primeras cuatro representan precondiciones que deben ser cumplidas por el individuo en una situación para que se pueda llevar a cabo la argumentación. Las siguientes cuatro son típicas de la argumentación, ya que son constituyentes propios de este género discursivo. A continuación se enumeran:

1) Reconocer la existencia de un conflicto entre dos posturas diferentes respecto del mismo tema (Stein & Miller, 1993b; van Eemeren & Grootendorst, 1994).

2) Reconocer el tema como “debatible”: social, ideológica y contextualmente (Charolles, 1980; Golder, 1996).

3) Desear resolver el conflicto (Stein & Miller, 1993b; van Eemeren & Grootendorst, 1994), lo cual presupone un contexto de negociación favorable (Stein, Bernas, Calicchia & Wright, 1995; Stein & Miller, 1993a; Voss, Fincher-Kiefer, Wiley & Silfies, 1993; van Eemeren & Grootendorst, 1994).

4) Desear resolver el conflicto por medio de la palabra (Charolles, 1980; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971; van Eemeren & Grootendorst, 1994).

5) Manifestar una postura (Coirier & Golder, 1993; Golder & Coirier, 1994; Stein & Miller, 1993b; van Eemeren & Grootendorst, 1994);

6) Apoyar dicha postura con razones (Adam, 1992; Antaki & Leudar,

1990; Apotheloz & Mieville, 1989; Coirier & Golder, 1993; Grize, 1982; Stein & Miller, 1990);

7) Asignar valor a la postura opuesta (Van Eemeren & Grootendorst, 1994);

8) Modular las posturas opuestas usando la contraargumentación (Adam, 1992; Crammond, 1998; Moeschler, 1985; Perkins & al., 1991).

Con estos requisitos en mente es que se tiene que partir para decidir el tipo de modelo de enseñanza de género para la construcción de textos argumentativos, valorando qué procesos tienen que ser especificados en el modelo de enseñanza de escritura de textos argumentativos.

1.4.1 Tipos de ensayos

Dentro de los estudios de los modelos de enseñanza de géneros textuales y de la lingüística funcional existe una clara definición y clasificación de los textos y de los ensayos, dividiéndolos de acuerdo con el esquema argumentativo utilizado y al número de voces que se permiten dentro de la discusión.

Rose (2015) nos presenta una clasificación de géneros ensayísticos en la que el tipo de argumentos y de estructura argumentativa permite clasificar a estos textos en dos subtipos:

1. Ensayos de Exposición, en los cuales el autor sostiene una postura y presenta un esquema de: tesis, argumentos, ratificación de la tesis.

1.1 Ensayos de exposición monoglósicos (one sided argument): el ensayo argumentativo está compuesto primordialmente por enunciados categóricos que expresan una única opción o perspectiva.

1.2 Ensayos de exposición heteroglósicos (two or multiple sided arguments): evidencian una apertura a la participación de dos

o más voces en el discurso, reconocen la existencia de diversas perspectivas en el texto con las cuales se suelen hacer concesiones aunque finalmente se les presenten contraargumentos.

2. Ensayos de Discusión: centrados en discutir varias posturas; presentan un esquema en el que se da a conocer el asunto, los lados o las diversas posturas sobre el asunto y la resolución del asunto o algunas propuestas finales de reflexión.

1.5 La enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana

La argumentación representa un acto verbal, social y racional dirigido a convencer a un crítico razonable sobre la aceptabilidad de una postura, al poner de manifiesto una constelación de una o más preposiciones que justifican dicha postura (van Eemeren & Grootendorst, 1992; van Eemeren, 2015a, 2015b, 2017; van Eemeren & SnoeckHenkemans, 2016). La argumentación como herramienta discursiva trata de crear una actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, de cara a concordar en la toma de decisiones. Es clara la importancia social de la argumentación, debido a que como secuencia textual aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social, pública o privada: en las conversaciones cotidianas, en una entrevista, en un debate, en una demanda jurídica, o en la elaboración de un ensayo. Se argumenta en cualquier situación en la que se quiere convencer, persuadir o llegar a acuerdos con una audiencia (Calsamiglia & Tusón, 2012). Sin embargo, a pesar de la importancia de este tipo de discurso y sus implicaciones en el éxito académico, profesional y social, en los sistemas educativos no se le ha dado el lugar que merece a este género. Como dice Perelman (2001), en la escuela no se trabajan los discursos argumentativos en forma sistemática o son introducidos tardíamente. También Weston (2009) señala el hecho de que en el bachillerato se pone el acento en el aprendizaje de cuestiones que son totalmente claras e irrefutables, y propone crear cursos académicos en los que los estudiantes

exploren los fundamentos de sus creencias y se les exija a los alumnos auto cuestionarse, que sometan a pruebas y defiendan sus puntos de vista.

Weston (2009) también dice que es indispensable darles a los alumnos la tarea de aprender a pensar por sí mismos, de formar sus propias opiniones de una manera responsable, ya que la capacidad de defender, reflexionar, cuestionar, cohesionar y respaldar sus propias opiniones es una medida correlacionada con la habilidad de argumentar y de pensar de manera crítica, y, por ello, las tareas relacionadas con la escritura y la argumentación, como lo son los ensayos basados en argumentos, son tan importantes.

En las escuelas públicas en México, actualmente se impulsa el desarrollo del discurso argumentativo por diversos medios: la enseñanza de la redacción de ensayos persuasivos, la exposición de motivos, el pensamiento crítico, la libertad para expresar puntos de vista y la práctica del discurso político; aunque por lo general este tipo de tareas se comienzan a incluir en los programas escolares hasta finales de la Educación Básica (Véanse el Plan de Estudios de Educación Básica, 2011, de la Secretaría de Educación Pública; y los Programas de Estudios 2011; así como el Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2009).

En México, en 2011, se llevó a cabo una reestructuración de los planes y programas de estudio de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011). Específicamente los documentos de educación secundaria³ proponen centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje; generar buenos ambientes de trabajo; trabajar en colaboración para construir conocimientos; desarrollar competencias; usar materiales que favorezcan el aprendizaje; e incorporar temas de relevancia social. El objetivo, exponen, es formar ciudadanos con mayores oportunidades de aprender y desarrollar trayectorias educativas exitosas en términos de sus condiciones e intereses particulares. Estos nuevos programas y planes están orientados, teóricamente, al desarrollo de actitudes y valores, al diálogo y a la búsqueda de acuerdos, así

³ La Escuela Secundaria en México se refiere al periodo educativo que cursan los jóvenes escolares de los 12 a los 15 años de edad, y que corresponde al último nivel de la Educación Básica.

como al desarrollo de la tolerancia y del pensamiento crítico y de “todo aquello que requiere la sociedad mexicana del S.XXI” [sic] (SEP, 2011). En medio de todo el discurso plasmado en dichos documentos podemos entrever que la propuesta de formación del estudiante tiene una tendencia pragmatodialéctica (van Eemeren & Grootendorst, 1992; van Eemeren, 2015a, 2015b, 2017; van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2016), en la que se desea que el escolar sea capaz de argumentar, razonar y analizar las situaciones y los problemas que se le presenten siempre cuestionándose, proponiendo soluciones, negociando, aplicando diversas estrategias para la mejor toma de decisiones, valorando diferentes puntos de vista y evidencias; esto se acredita incluso en los planes de estudio cuando en las unidades de trabajo se plantean instrucciones como las del siguiente ejemplo: *evalúa, analiza, e interpreta los contenidos de programas de televisión, discute los contenidos y finalmente elabora un texto argumentativo con recomendaciones y críticas a los programas a partir del análisis realizado* (SEP, 2011). Sin embargo, al revisar la aplicación de dichos planes y programas de estudio, por medio de los materiales didácticos (libros de texto) podemos observar un cambio en el discurso, ya que se plantean instrucciones del tipo: *redacta un texto argumentativo sobre un programa de televisión, recuerda que los textos argumentativos tienen como objetivo probar o demostrar una idea o tesis, refutar una contraria, y persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas* (Cueva, H. et al., 2012); entre otras indicaciones similares. Así, en las instrucciones de los libros de texto vemos una práctica más bien orientada a la teoría de la Nueva Retórica (Perelman & Olberchts-Tyteca, 1971). Esta falta de coherencia (sistematización) entre la teoría expuesta en los documentos oficiales (planes y programas de estudio) y los materiales utilizados en el aula (libros de texto) puede impedir el avance pleno del desarrollo del discurso argumentativo tardío.

De la misma manera, en el caso de los planes y programas de estudio de bachillerato (UAQ, 2015), únicamente se establece de manera muy general que se espera contribuir a fortalecer las capacidades comunicativas de los alumnos utilizando los contextos reales y temas de interés para ellos. La base de las planeaciones didácticas son los ejes temáticos sustentados en las competencias

genéricas y disciplinares a desarrollar (Diario Oficial de la Federación, 2008); principalmente en dos competencias genéricas: la que identifica la capacidad del estudiante para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados; y la vinculada con la posibilidad del alumno de sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. En el caso de los libros de texto, por ejemplo, los de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, se observa que el discurso argumentativo se desarrolla únicamente en las unidades en las que se trabaja la reseña valorativa, el ensayo, el texto publicitario, la carta, y el texto político. En todos los temas se trata la argumentación como una herramienta para persuadir a una audiencia o lograr su adhesión al punto de vista del emisor. Por lo tanto, observamos la misma ruptura en Bachillerato, la misma falta de consistencia entre las teorías que subyacen en los textos oficiales (Planes y Programas de Estudio) y los libros de texto usados en las aulas.

1.5.1 Los modelos para la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana.

Como ya se mencionó en el primer apartado de este capítulo, el interés por la argumentación arranca de la retórica, la oratoria y la dialéctica clásicas, cuando se formulan los principios y las técnicas de persuasión en los discursos propios de la vida institucional y pública. A mediados y finales del siglo pasado se produjo un resurgimiento de los estudios sobre la argumentación, aplicada no sólo a los discursos más institucionales sino a todos aquellos que tienen esa finalidad persuasiva o de negociación, dependiendo el marco teórico en el que se estudie (Adam, 1992; Anscombe & Ducrot, 1994; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971; Plantin, 1990, 1996; Toulmin, 1958; Van Dijk 1977; van Eemeren & Grootendorst, 1994; Weston, 2009).

Actualmente existen dos teorías de la argumentación que comúnmente son utilizadas para la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana: la Nueva Retórica (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971) y la Pragmadialéctica (van

Eemeren & Grootendorst, 1992; van Eemeren, 2015a, 2015b, 2017; van Eemeren&SnoeckHenkemans, 2016). A continuación se profundizará sobre ellas.

1.5.1.1 La Nueva Retórica

Es una perspectiva teórica descrita por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1971) en la que se define a la argumentación como el estudio de las técnicas discursivas que apuntan a ganar o a reforzar la adhesión del auditorio a las tesis que se presentan para su asentamiento. Bajo esta teoría se considera que el objetivo de la argumentación es persuadir mediante recursos efectivos; es decir, se valora a la argumentación como eficaz cuando logra la adhesión de la audiencia y provoca la realización de la acción propuesta o al menos crea una disposición para realizar dicha acción.

Para esta teoría, la argumentación se produce en un contexto real, concreto, y cotidiano; el sujeto argumentador debe integrar los elementos situacionales a modo de premisas. Además, la audiencia ocupa un papel central, pero no activo. El argumentador debe partir de hechos, premisas, supuestos, presunciones que la audiencia pueda admitir porque se corresponden con su saber, su experiencia o su ideología; así toda argumentación debe desarrollarse en función de la audiencia, por lo que los procedimientos de la argumentación deben estar basados en la comprensión tácita de ciertas reglas sociales y en la habilidad del argumentador para organizar su discurso de acuerdo con su audiencia. El criterio que subyace es el de la eficacia; las técnicas de la argumentación efectiva están en función del conocimiento y creencias de los receptores. Un argumento se considera válido dependiendo del éxito que se tenga con el auditorio al que la argumentación va dirigida. La argumentación es un proceso, y la validez definitiva de los argumentos proviene de la efectividad de los pasos sucesivos de la argumentación en la aceptación de una postura.

1.5.1.2 La Pragmadialéctica

La Pragmadialéctica es una teoría de la argumentación propuesta por primera vez por van Eemeren y Grootendorst (1994); en esta visión teórica se considera que enseñar a argumentar es enseñar a pensar críticamente. Bajo este

enfoque, la argumentación es concebida como una actividad verbal (se usa la lengua), social (se dirige a un público) y racional (se basa en consideraciones intelectuales) que tiene como objetivo convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista (la otra persona duda del punto de vista del hablante o tiene una postura divergente), al poner de por medio varias proposiciones que justifican o refutan la proposición expresada en la postura inicial. El término *argumentar* se refiere tanto al proceso como al producto de la argumentación.

La Pragmadialéctica defiende que la argumentación tiene por objeto la resolución de diferencias de opinión. El interés está en llegar a un acuerdo con el antagonista y no en la persuasión. Se trata de crear una actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, de cara a concordar en la toma de decisiones.

El contexto, en esta teoría, es relevante en tanto éste permite establecer las condiciones ideales en que se debe desarrollar la interacción. Las personas entran en el ámbito especial de un diálogo que busca resolver una diferencia de opinión. El conocimiento de las particularidades del contexto (por ejemplo de las convenciones que operan en una situación determinada) es más bien un complemento útil a las orientaciones dadas por el modelo de la argumentación ideal.

En cuanto a los participantes, en este modelo es esencial el reconocimiento de la existencia de la otra persona que, de algún modo, se enfrenta y se opone a la postura asumida. Los interlocutores deben ser conscientes de sus respectivos roles: uno es el protagonista y el otro, el antagonista. Incluso en argumentaciones en las que esta última función no la desempeña nadie en realidad, el protagonista debe tomar en cuenta las posibles dudas u objeciones de un antagonista imaginado.

Esta teoría sistematiza una serie de reglas de procedimientos que especifican en cada etapa los pasos que pueden contribuir a resolver las diferencias de opinión. En una cadena de razonamiento, cada paso ha de ser

desarrollado exhaustivamente: nada debe ser asumido, nada debe ser cancelado. Las falacias son consideradas como movimientos incorrectos. El punto de partida consiste en determinar las etapas de la discusión crítica y los actos de habla implicados en estas etapas.

Las etapas de la argumentación bajo el enfoque de la pragmadialéctica son:

1. Exordium o confrontación: se establece que un conflicto existe. Queda claro que hay una postura que no es aceptada por ambas partes;
2. Apertura: Se aclara qué tantas cosas tienen en común el protagonista y el antagonista. Esta etapa a veces puede darse de manera tácita.
3. Argumentación: el protagonista desarrolla una argumentación para defender el punto de vista contra dudas o posibles dudas, y otras formas de antagonismo frente a esta postura o frente a partes de la argumentación que la sustenta. Se dan los argumentos para sustentar los puntos de vista, se refutan las reacciones críticas;
4. Conclusión o etapa de discusión crítica: se establece el resultado del intento por resolver la diferencia de opinión; el protagonista pone de manifiesto en qué medida la disputa ha sido resuelta a su favor.

Cuando alguien hace uso de la argumentación hace un llamado implícito a la razón (sensatez). Esto significa que el hablante asume que el receptor va a actuar como un crítico razonable cuando evalúe la argumentación, si fuera de otra forma no tendría sentido argumentar; por lo tanto, el locutor al exponer sus proposiciones intentará convencer al oyente, no tratará de persuadirlo (lo cual implica una reacción inmediata de parte del interlocutor), sino que lo conducirá a una reflexión profunda para que después pueda tomar una decisión. El emisor piensa que el oyente necesita ser convencido y piensa que vale la pena hacer un esfuerzo para convencer a este individuo por medio de la argumentación.

Desde el punto de vista de van Eemeren y Grootendorst (1994), la teoría de la argumentación forma parte de la pragmática normativa, es decir que el discurso argumentativo como fenómeno de uso ordinario en el lenguaje es visto desde una perspectiva crítica. La Pragmadialéctica es un modelo teórico de discusión que es dialéctico porque está basado en dos sujetos que tratan de resolver una diferencia

de opinión por medio de un intercambio metódico de movimientos de discusión; el modelo también es pragmático porque estos movimientos de discusión son descritos como actos de habla que son llevados a cabo en una situación y contexto específicos.

Para la Pragmadialéctica es importante ver a la argumentación como una rama de la pragmática normativa para poder integrar diversas ideas derivadas tanto de idealizaciones normativas (lógica formal) como de descripciones empíricas (lingüísticas). La argumentación es un acto de habla complejo (recordando la definición inicial) dirigido a un crítico razonable (normativa/dimensión crítica). Esta combinación debe permitirnos superar las limitaciones de un enfoque puramente normativo o puramente descriptivo de la argumentación.

Una teoría de la argumentación completa integra ambos enfoques: el descriptivo y el normativo de manera complementaria. El enfoque descriptivo comienza de la práctica de argumentación y los retos prácticos de la vida real; mientras que el enfoque normativo considera las normas de la razón. Ambos tienen que responder a la realidad discursiva trabajando en sintonía. Esta integración sistemática requiere de un programa de investigación que promueva una cooperación interdisciplinaria que una a los dos enfoques. La teoría de la argumentación tiene que establecer vínculos metódicos entre los resultados alcanzados en las investigaciones de varias disciplinas. Los hallazgos basados en las experiencias de los lingüistas en el estudio de procesos de interpretación, por ejemplo, con las proposiciones hechas en lógica para construir un sistema racional de reglas para el intercambio crítico de ideas. Así se obtiene un marco teórico bien sustentado para el discurso argumentativo, como el que presenta la Pragmadialéctica.

El modelo pragmadialéctico plantea una serie de reglas que garantizan las condiciones de felicidad de los actos de habla y contribuyen a la resolución de la disputa en cada etapa. Recordemos que el enfoque pragmadialéctico está compuesto y enriquecido de la suma de la teoría de la dialéctica formal de Barth y

Krabbe (1982), más el racionalismo crítico de Popper (1972, 1974) y Albert (1975), más la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969, 1979), más la teoría racional del intercambio verbal de Grice (1975, 1989). Así, van Eemeren y Grootendorst (1994), proponen las diez reglas que se aplican en las distintas etapas de la discusión. Cada una cumple una función específica en relación con la resolución del conflicto y, al mismo tiempo, con cada una de ellas se puede indicar de modo preciso qué falacias clásicas hay que controlar.

Las reglas de una discusión crítica son las siguientes:

Regla 1 (de libertad): ninguna de las partes debe impedirle a la otra presentar puntos de vista o ponerlos en duda.

Regla 2 (obligación de defender): una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

Regla 3 (de punto de vista/postura): el ataque de una parte a un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

Regla 4 (de relevancia): una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

Regla 5 (de la premisa no expresada): una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa que ha sido dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

Regla 6 (de punto de partida): una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

Regla 7 (de validez): una parte no puede considerar un punto de vista como si hubiera sido concluyentemente defendido, si la defensa no ha tenido lugar por medio de un esquema argumentativo apropiado, que haya sido aplicado correctamente.

Regla 8 (del esquema argumentativo): en su argumentación, una parte sólo puede usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean capaces de ser validados haciendo explícitas una o más premisas implícitas.

Regla 9 (de conclusión): una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

Regla 10 (del uso del lenguaje): una parte no debe usar formulaciones que no sean suficientemente claras o que sean confusamente ambiguas y debe interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como sea posible.

Para validar un argumento se adopta el criterio de razonabilidad, entendiendo ésta como la actividad de usar la razón de "buena" manera. La validez de la argumentación se asegura mediante la aplicación de procedimientos (las reglas) que guían la discusión crítica hacia la resolución de las diferencias de opinión.

En este proyecto de investigación consideramos a la Pragmadialéctica, de entre las dos teorías que actualmente están siendo usadas dentro de los salones de clases, como el enfoque argumentativo que logra abarcar de manera más amplia todos los aspectos sociales, racionales y lingüísticos que la práctica argumentativa debe promover; y, por lo tanto, fue la teoría base para el estudio y la propuesta llevados a cabo en la investigación.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA GENERAL DE INVESTIGACIÓN

2.1 Propósito general del proyecto de investigación

El propósito general de esta tesis fue brindar una propuesta de intervención para el desarrollo de estrategias argumentativas en el nivel Medio Superior, con base en la sistematización de una serie de acciones que tuvieran como sustento la reflexión teórica, metodológica y experimental sobre los elementos lingüístico-discursivos esenciales de la argumentación.

2.2 Pregunta general del proyecto de investigación

La pregunta general de este proyecto de investigación fue: ¿existen diferencias en el uso que hacen los estudiantes de Educación Media Superior de los principales elementos pragmático-discursivos y semántico-sintácticos de la argumentación antes y después de participar en un programa de intervención específico para el desarrollo de estas estrategias?

2.3 Hipótesis general del proyecto de investigación

La hipótesis general fue que existirían diferencias en la argumentación de estudiantes de Educación Media Superior después del programa de intervención. Estas diferencias serían cuantitativas y cualitativas en el uso de los principales elementos pragmático-discursivos (la flexibilidad, el seguimiento de las líneas de argumentación, el pensamiento crítico) y semántico-sintácticos (el uso de conectores, el uso de términos evaluadores, el uso de vocabulario especializado, la longitud media de la cláusula) de la argumentación (Bassols y Torrent, 2012; Calsamiglia & Tusón, 2012; Nippold, 2010).

Notas importantes sobre el proyecto de investigación

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo en tres etapas diferenciadas por objetivos y metas particulares para cada una de ellas, ya que de manera individual cada una de las etapas respondió a preguntas de investigación específicas que articuladas consolidan el propósito general del proyecto de tesis, y responden de manera completa y uniforme a la pregunta de investigación principal planteada al principio de este capítulo.

Las tres etapas son las siguientes:

1. Recolección de datos sobre el estado actual de la enseñanza de la argumentación en la Educación Media y Media Superior. Se realizó un estudio sobre los Planes y Programas de Estudio; y sobre las planeaciones didácticas y los libros de texto de Español de los niveles Medio y Medio Superior para valorar y analizar la posible falta de articulación entre las teorías subyacentes en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública y del Sistema Nacional de Bachillerato, y los libros de texto gratuito usados en las escuelas.

2. Elaboración de la propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de la argumentación y elaboración de los materiales didácticos y de evaluación. Pilotaje. Aplicación definitiva de la intervención. Evaluación de la intervención.

3. Análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recolectados a través de los materiales de evaluación pre y post intervención. Reporte de resultados.

3. Etapa 1: EL PROBLEMA EN LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN MÉXICO

3.1 Introducción y justificación de la etapa

Con la Reforma Educativa de 2011 en México se hicieron nuevos planteamientos respecto de la forma de enseñar la argumentación en la Educación Media y Media Superior. A partir de esta Reforma se pueden identificar dos posturas teóricas, la Nueva Retórica y la Pragmadialéctica, como ejes formativos presentes en la currícula y en los materiales de apoyo.

En el currículum de las escuelas tendría que ser importante preferir un modelo teórico para la enseñanza de la argumentación que privilegiara y fomentara los aspectos que se desean promover en los estudiantes del Siglo XXI a los que van dirigidos los nuevos programas y planes de estudio.

Para estudiar a las teorías de la argumentación se tiene que reconocer que una teoría completa consideraría ideas derivadas tanto de idealizaciones normativas (lógica formal) como de descripciones empíricas (lingüísticas). Esta combinación debe permitirnos superar las limitaciones de un enfoque puramente normativo o puramente descriptivo de la argumentación.

Son cinco las áreas que componen el campo de los estudios de la argumentación: el filosófico, el teórico, el analítico, el empírico, y el práctico. Una teoría de la argumentación integral deberá de considerar esos cinco aspectos; la teoría Pragmadialéctica lo hace.

La Pragmadialéctica además de ser una teoría integral considera y hace propuestas claras para mejorar la enseñanza de las habilidades discursivas argumentativas y promueve prácticas sociales esenciales hoy en día, como el pensamiento crítico, la tolerancia, la flexibilidad, los ambientes cordiales dentro de los salones de clases, materiales que sean empáticos con las necesidades de los estudiantes, etc. Y aunque reconocemos a la teoría Pragmadialéctica como una teoría idealista, también consideramos que ésta puede ser llevada a los salones de clase de manera práctica.

El trabajo que aquí se presenta como estudio exploratorio de las bases teóricas de la enseñanza de la argumentación en México pretendía ser una réplica, extendida hasta el nivel Medio Superior, del trabajo presentado por Cademartori & Parra (2004) cuando se dio la Reforma Educativa en Chile. En su investigación las autoras encontraron que en los documentos de Educación Básica que ellas examinaron, la teoría de la Nueva Retórica seguía predominando ampliamente. Sin embargo, invitan a los lectores a promover el uso de la Pragmadialéctica como base teórica para la enseñanza de la argumentación, ya que, como hemos venido exponiendo también en esta tesis, se presenta como una teoría integradora, con aplicaciones reales y con una firme base epistemológica.

La teoría pedagógica manifestada en los planes y programas de estudio en curso tiene que ser llevada a la práctica por medio de las planeaciones didácticas propuestas por los profesores y por los libros de texto de distribución gratuita en las escuelas.

Últimamente, en México, la relación entre evaluación y calidad en el sector educativo parece ser innegable, esto es evidente en la aplicación de pruebas del rendimiento académico, como ENLACE y el EXHALING en plano nacional o PISA en el internacional. Estas evaluaciones han dejado ver que el desempeño de los estudiantes mexicanos en sus habilidades lingüísticas en general es inferior al de la media internacional, lo cual ha originado serios cuestionamientos sobre la política educativa en nuestro país. Por supuesto esto ha provocado la revisión de planes y programas de estudio; sin embargo, es necesario reconocer que hacen falta estudios evaluativos integrales sobre los libros de texto gratuito (LTG), ya que aún no sabemos qué papel exacto puedan estar desempeñando dentro de los distintos procesos educativos y sobre los resultados obtenidos en las pruebas escolares nacionales e internacionales.

Sabemos entonces que el área de oportunidad más grande que tiene la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), y los creadores de las políticas educativas en el país es la realización de estudios y análisis evaluativos que den cuenta del impacto que tienen los libros de texto sobre los

resultados escolares, y su relación con otros factores con los que interactúan como los planes, programas, planeaciones didácticas, contextos escolares, docentes, población estudiantil, entre otros. Tampoco sabemos qué tan pertinentes son los contenidos de los libros (Anzures, 2011). Para Villa Lever (2009), "Un desacierto del Estado [...] ha sido su incapacidad para impulsar y formar grupos de investigación sobre los libros de texto".

Debido a su innegable importancia para la vida nacional, sería necesario fomentar investigaciones que tengan el objetivo de cuestionar la eficacia de los LTG y que resulten en propuestas teórico-metodológicas que permitan plantear nuevos materiales consistentes con las necesidades de la educación actual en México.

3.2 Las Reformas Educativas, el currículo, los planes y programas de estudio de Español en Secundaria y Bachillerato.

Antes de la última Reforma Educativa, en 1993 bajo la política del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se llevó a cabo una Reforma Curricular para la Educación Básica. Posteriormente, en 2002 nació el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo objetivo es contribuir a la mejora de la Educación Básica y Media Superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales, los resultados de aprendizaje de los alumnos. Todos los proyectos realizados por el INEE están centrados en la evaluación de la calidad del sistema educativo. Posteriormente, en 2006, arrancó otro programa de evaluación externa, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Este programa se diferencia de las evaluaciones realizadas por el INEE, en que tiene el objetivo de devolver resultados en todos los niveles posibles de extensión de la información; además esta evaluación es realizada desde la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los resultados del ENLACE son ampliamente utilizados como elemento de diagnóstico sobre la calidad de la educación, desde las escuelas en lo individual, regional y nacional. Tanto las evaluaciones realizadas por el INEE como las que

lleva a cabo la SEP han coincidido en mostrar niveles de logro por debajo de lo esperado y profundas brechas entre las distintas modalidades educativas.

Evidentemente, los resultados mediocres de las evaluaciones en materia de calidad de la educación en México y las evidencias de rezagos sistemáticos en los objetivos educacionales, no son los únicos factores que se consideraron para realizar la actual Reforma Educativa; sin embargo, sí contribuyeron para poner en la mira la necesidad de la búsqueda de cambios para mejorar el sistema educativo mexicano. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), por lo tanto, responde a diversos factores: la necesidad de buscar mejoras en el sistema educativo mexicano, la intención política expresada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la intención política del Programa Sectorial de Educación correspondiente a esa administración federal que menciona como su primer objetivo: “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007:11); El Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) plantea diversas estrategias para mejorar la calidad educativa en México, entre ellas están la realización de la RIEB, centrada en un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el Siglo XXI. De esta manera se busca definir un currículum que aborde como un solo trayecto formativo los tres niveles que integran la Educación Básica; reconocer la necesidad de ligar ese currículum con las necesidades de la sociedad actual, y la pretensión de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos por el sistema educativo mexicano.

La RIEB, siguiendo las tendencias mundiales y enmarcándose en el enfoque en competencias, plantea un acuerdo para la modernización como referente para el cambio de la educación y del sistema educativo; marca un compromiso social por la calidad educativa. Plantea asimismo, centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje; generar buenos ambientes de trabajo; trabajar en colaboración para construir conocimientos, desarrollar las competencias; usar materiales que favorezcan el aprendizaje; hacer evaluaciones integrales e incorporar temas de relevancia social, así como situaciones

desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje. Esta Reforma se preocupa por generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Finalmente, es importante decir también que la RIEB invita a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance. En resumen, el objetivo de la RIEB es formar ciudadanos con mayores oportunidades de aprender y desarrollar trayectorias educativas exitosas en términos de sus condiciones e intereses particulares y, a la vez, busca cambiar los resultados, hasta ahora insatisfactorios, de las evaluaciones nacionales e internacionales.

A partir de lo anteriormente expuesto sabemos que los antecedentes para los nuevos planes y programas de estudios son las reformas curriculares de planes y programas de estudio desde 1992; las competencias establecidas por la RIEB, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, foros y consultas con especialistas, así como la Constitución.

En el Plan de Estudios (2011), por ejemplo, se establecen aprendizajes esperados para la materia de español (lenguaje y comunicación) y se reconoce que los estándares curriculares serán medidos por la prueba PISA. Se establece también que este Plan está orientado al desarrollo de: actitudes y valores, diálogo y búsqueda de acuerdos, desarrollo de la tolerancia y del pensamiento crítico y todo aquello que requiere la sociedad mexicana del S.XXI. En este documento también se explica que las competencias son: saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos) con la valoración de las consecuencias del hacer (actitudes y valores).

A partir de la RIEB (2011) también se establece que dentro del perfil de egreso de un estudiante de Secundaria algunos puntos con los que se debe cumplir son los siguientes:

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.

- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

En secundaria la asignatura de Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en las prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento para usarlos.

Los elementos que permiten a los estudiantes de educación básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación, según los

estándares curriculares de español de los nuevos planes y programas de estudio, son:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Algunos de los propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria son que los alumnos:

- En la comunicación oral expresen y defiendan opiniones e ideas de manera razonada, mediante el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y echen mano de recursos discursivos para elaborar una exposición con una intención determinada, sin dejar de respetar otros puntos de vista que recuperen aportaciones que les permitan enriquecer su conocimiento, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.

Dentro de las cosas que se espera que los alumnos sean capaces de lograr hacer a lo largo de sus tres años de educación media, se encuentran:

- Seleccionen fuentes de consulta de acuerdo con sus propósitos y temas de interés.
- Tengan la posibilidad de analizar críticamente la información que generan los medios.
- Sean capaces de organizar los textos producidos de manera que resulten adecuados y coherentes con el tipo de información que desean difundir, integrando diferentes recursos lingüísticos para expresar temporalidad, causalidad y simultaneidad.
- Utilicen el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactúen en distintos contextos sociales y culturales, argumentando, razonando y analizando.
 - Produzcan textos en los que analicen información.
 - Escriban textos originales de diversos tipos y formatos.
 - Produzcan un texto con lógica y cohesión.
 - Expresen y defiendan opiniones e ideas de una manera razonada, empleando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos.
- Respeten diversos puntos de vista y recuperen las aportaciones de otros para enriquecer su conocimiento.
- Utilicen diversos recursos discursivos para seleccionar y aplicar las propias al participar en discusiones, análisis o debates.
 - Desarrollen disposición por leer, escribir, hablar o escuchar.
 - Empleen el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos.
 - Discutan sobre una variedad de temas de manera atenta y respetando los puntos de vista de otros.
 - Empleen el potencial del lenguaje para la resolución de conflictos.
 - Trabajen colaborativamente, escuchando y proporcionando sus ideas, negociando y llegando a acuerdos al trabajar en grupo.

El enfoque didáctico de los Programas de Estudio (2011) ⁴reconoce que los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.

En este enfoque también se identifica a la lengua, oral y escrita, como un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social, por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas de ella ocurren en contextos de interacción social.

En estos programas también se explica que el lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es objeto de estudio e instrumentos fundamental para el desarrollo de aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.

El punto medular para este enfoque didáctico es que el centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno.

Los anteriores principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua y su enseñanza y uso son la base de la actual propuesta curricular; al igual que lo han sido en los Planes y Programas anteriores a la RIEB; sin embargo, en la propuesta vigente la materia de Español presenta una innovación en cuanto a la manera en que se organiza y se trata la asignatura, debido a que se utilizan como vehículo las prácticas sociales del lenguaje. Éstas permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela. La implementación en el aula de estas prácticas sociales del lenguaje toma forma por medio de los proyectos didácticos, los cuales se fortalecen mediante las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar.

Las competencias comunicativas específicas de la materia de español en los Planes y Programas de Estudio 2011, son:

⁴ Es necesario hacer la aclaración de que cuando se comenzó a trabajar en esta investigación los programas y planes vigentes correspondían al modelo 2011 por competencias. Reconocemos que actualmente está en práctica el enfoque por aprendizajes clave.

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les facilitarán seguir aprendiendo durante toda la vida. También para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que favorecerá que expresen con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.

- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características de éste y las particularidades del lector para lograr una construcción de significado.

- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas en distintos contextos, lo que debe sustentarse en diferentes fuentes de información, escritas y orales.

- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Los métodos de enseñanza promovidos en estos Planes y Programas nacidos de la RIEB se enfocan en dividir a las prácticas sociales en tres ámbitos: estudio, literatura y participación social. Además, proponen como actividades permanentes los clubs de lectura y los talleres de creación literaria, entre otros. Y exhortan al enfoque de trabajo en el aula por proyectos didácticos.

El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos por medio de un conjunto de acciones,

interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta, así como a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales). Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca.

Los planes y programas de estudio de Bachillerato, por su parte, se corresponden con el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), con el Marco Curricular Común (MCC) y con el Enfoque por Competencias.

Lectura y Redacción es una asignatura fundamental en el Bachillerato, ya que contribuye a la formación integral y propedéutica del estudiante, pues favorece el desarrollo de las capacidades de expresión oral y escrita, producto de la organización semántica e intelectual del alumno, capacidades necesarias para todas las actividades académicas y cotidianas.

Los programas basados en el Sistema Nacional de Bachillerato, se caracterizan por no estar divididos en unidades, sino en ejes temáticos, que pueden trabajarse de manera simultánea en cada uno de los ejercicios sobre el manejo de la lengua que los alumnos realicen dentro y fuera del aula.

En los programas de Bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ, 2009), se le da una importancia sustantiva a la materia de Lectura y Redacción y se afirma que el alumno encontrará, al término del curso, que es competente para estructurar y manifestar su pensamiento, sus sentimientos, dudas, valores, información y afectos para comunicarlo a otros y percibir lo que otros comunican por medio de las diversas manifestaciones del lenguaje, la organización, eficacia y estética de sus procesos le permitirán lograr, a través de los propósitos del programa, una comunicación efectiva y pertinente.

En estos programas se reconoce que el aprendizaje de la lectura y la redacción implica el ejercicio simultáneo de los dos ejes de la comunicación: la comprensión (leer y escuchar) y la producción (escribir y hablar), así que se

trabajan diversos contenidos temáticos de manera simultánea organizados en unidades de competencia

Bajo el enfoque por competencias el docente participa en el proceso como coordinador, guía y mediador, diseñando estrategias para motivar el autoaprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a que se reconozcan a sí mismos a partir de sus pares y en colaboración constante, a fortalecer valores, y llevar su aprendizaje académico a zonas de su cotidianidad, reconstruyendo constantemente, mediante la evaluación, el conocimiento.

En el programa de la materia se indica que al inicio del curso se entrega a los estudiantes un paquete didáctico que incluye los contenidos temáticos, las competencias a desarrollar, las actividades de enseñanza y aprendizaje, forma de evaluación y acreditación, así como la bibliografía.

El alumno a lo largo del semestre académico trabaja elaborando un portafolio de evidencias que contenga los trabajos realizados durante el semestre (y sus respectivas rúbricas) para guardar respaldo de su avance. Cada uno de los trabajos encomendados en clase o como tarea, son autoevaluados por el alumno, coevaluados por sus compañeros y por el docente, y evaluados en su fase final por el docente. Los productos obtenidos serán: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, síntesis, reportes de lectura y cuestionarios, descripciones, composiciones, crucigramas, fichas de trabajo, ensayos, cuentos, poemas, artículos, discursos, exposiciones, presentaciones, exámenes, proyectos y trabajos de investigación.

Los aspectos a evaluar en los productos son: entrega en tiempo y forma, originalidad, limpieza, coherencia, pertinencia, ortografía, formato de cada trabajo así como el manejo del tiempo durante su construcción.

El propósito primordial de Lectura y Redacción en el Bachillerato preuniversitario es promover en el estudiante el desarrollo de las competencias comunicativas, las competencias lingüísticas con énfasis en la comprensión y producción de textos, en una práctica sistemática, gradual y crítica de la lengua.

Para lograr esto, los programas y planes de estudio se elaboran en sintonía con los lineamientos del Marco Curricular Común (MCC) y el enfoque por Competencias.

Los propósitos particulares de la asignatura son:

1) El alumno lee, comprende, analiza, reflexiona e interactúa con todo tipo de textos como son el periodístico, el literario y el histórico que le permiten una interpretación más amplia de su realidad.

2) El alumno expresa con claridad y precisión sus percepciones, pensamientos, emociones y conocimientos en forma oral y escrita con una actitud analítica y propositiva.

3) El alumno se documenta para la elaboración de diversos textos académicos de otras disciplinas, se informa para lograr una mejor interrelación con su entorno.

4) El alumno redacta textos de diversa índole para responder satisfactoriamente a sus demandas académicas y cotidianas.

Sobre el perfil de egreso del estudiante de bachillerato, sabemos que bajo el MCC se especifica que este perfil será un conjunto de competencias genéricas, las cuales representan un objetivo compartido de persona a formar en la Educación Media Superior (EMS). En él se formulan las cualidades personales, éticas, académicas y profesionales que se considera debe reunir el ciudadano joven. En última instancia, el perfil refleja una concepción del ser humano y, por ello, debe sustentarse en la perspectiva humanista derivada de la Constitución. El perfil debe, por otra parte, responder a los desafíos del mundo moderno en el que les toca a los jóvenes desarrollarse. El perfil se obtendrá a través del proceso de enseñanza aprendizaje en el transcurso de la EMS, como continuidad de la Educación Básica. Esto se logrará mediante la formulación y el diseño de contenidos y prácticas educativas a través de los diferentes niveles en los que el currículum se concreta, y por tanto implica la participación de diversos actores.

Las competencias son la suma de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que articulan y dan identidad a la Educación Media Superior y constituyen el perfil de egreso del SNB. Las competencias les permiten a los estudiantes comprender el mundo e influir en él y los capacitan para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los alumnos adquieran la capacidad de movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las tareas que el día a día les demande en su vida personal, académica, profesional y social. Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; involucrando a las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora.

De acuerdo con el MCC y el SNB, las competencias genéricas que conforman el perfil de egreso del estudiante de bachillerato describen, fundamentalmente, procedimientos y actitudes indispensables en la formación de la persona que no se circunscriben a un único saber disciplinar, sino que se adquieren y movilizan en todos ellos; su dominio apunta a una autonomía creciente del alumno tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación personal y social. Estas capacidades se denominan genéricas por dos razones: porque son idealmente generalizables a todas las personas, son competencias clave; y porque son generalizables en el diseño curricular, son transversales a las asignaturas y áreas del conocimiento.

Las principales competencias genéricas y sus atributos que se esperan desarrollar en el bachillerato a través de la materia de Lectura y Redacción son las que circunscriben los siguientes puntos:

- a) Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
 - a.1) Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas.

a.2) Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

a.3) Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

a.4) Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

b) Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

b.1) Piensa crítica y reflexivamente.

b.2) Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

b.3) Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.

c) Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

c.1) Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.

c.2) Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.

c.3) Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.

c.4) Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

d) Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

d.1) Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

d.2) Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta.

e) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

e.1) Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.

e.2) Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.

En cuanto a las competencias disciplinares relacionadas con la asignatura de Lectura y Redacción el MCC explica que son aquellas que capacitan para procesar, aplicar y transformar en contextos específicos; esto supone un cierto dominio de las principales metodologías y enfoques propios de las distintas áreas del conocimiento, pero no se reduce a ellos.

Las que se encuentran principalmente presentes en el área de comunicación son las siguientes:

a) Identifica, ordena e interpreta ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

b) Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

c) Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

d) Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

En lo que respecta a las competencias disciplinares extendidas de comunicación, las que resaltan en los Planes y Programas de estudio del Sistema Nacional de Bachillerato son las siguientes:

a) Utiliza la información contenida en diferentes textos para orientar sus intereses en ámbitos diversos.

b) Debate sobre problemas de su entorno fundamentando sus juicios en el análisis y en la discriminación de la información emitida por diversas fuentes.

c) Propone soluciones a problemáticas de su comunidad, a través de diversos tipos de textos, aplicando la estructura discursiva, verbal o no verbal, y los modelos gráficos o audiovisuales que estén a su alcance.

d) Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos.

3.3 Los libros de texto gratuitos de Español para Secundaria y los Libros de Texto de Español para Bachillerato.

Los libros de texto gratuitos para la Educación básica son proporcionados (licitados, algunos editados, publicados, impresos y distribuidos) por la CONALITEG, la cual es un organismo público descentralizado sectorizado a la SEP de México. Los libros se les entregan de manera gratuita a los estudiantes de Educación Básica que estén inscritos en el Sistema Educativo Nacional.

Los libros tienen una demanda de más de 200 millones de ejemplares en todo México, por lo que la CONALITEG no puede cubrir la impresión completa de los mismos, así que maneja bajo licitación a empresas privadas la mayor parte de los libros. En el nivel de secundaria, la participación de las editoriales es fundamental y existe una rica oferta de títulos por materia.

Los libros de texto gratuito son pilares fundamentales para la construcción del conocimiento fuera y dentro del aula, ya que en muchos hogares son los únicos libros a los que tienen acceso los estudiantes y, por otro lado, también representan una inversión económica por parte de la sociedad y del Estado.

La CONALITEG se encarga de establecer ciertos requisitos que los libros que serán distribuidos deberán cumplir, entre ellos, el principal es que respondan a los lineamientos establecidos en los planes y programas de estudio vigentes, establecidos por la Secretaría de Educación Pública de México. Este requisito fundamental tiene que ser acatado tanto por los editores de la misma CONALITEG como por las editoriales privadas.

Los libros de texto gratuitos deben, por tanto, manejar sus índices por bloques temáticos con proyectos pertenecientes a los ámbitos de estudio, literatura y participación social. Además, cada bloque debe especificar las competencias que pretende desarrollar y algunas estrategias pertinentes para la preparación de las evaluaciones como PISA o ENLACE.

Como lo menciona Anzures (2011), hay evidencias desde hace años sobre el papel fundamental de los libros de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contribución a la calidad de la educación (Verspoor, 1989; Villa Lever, 2009). El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de 2000 señala que aquellos alumnos que declararon poseer más bienes culturales en casa (entre ellos libros de literatura clásica y poesía) obtuvieron los mejores resultados (OECD, 2001; véase Andere, 2009), por lo que "uno de los umbrales clave, se localiza en tener o no tener acceso a un libro" (De Ibarrola, 1999:36).

De acuerdo con los reportes de la CONALITEG, en México, tras cursar por la educación básica, un estudiante debió haber recibido alrededor de 70 libros de texto gratuitamente y en propiedad; cifra importante que ha contribuido a alcanzar objetivos fundamentales sobre la expansión cuantitativa y que, sin embargo, no es tan clara su aportación en los ámbitos de naturaleza cualitativa, que son mucho más difíciles de medir. El reto principal que enfrenta hoy la política educativa mexicana tiene que ver con la calidad, tanto de la educación como de los materiales utilizados para impartirla.

3.4 Descripción del problema de investigación

3.4.1 Objetivo General

Valorar y diagnosticar la problemática en el desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes de la Educación Básica (EB) y la Educación Media Superior (EMS) por medio de un análisis sobre la posible falta de articulación entre la teoría de la argumentación que subyace en los planes y programas de estudio y la práctica propuesta en los materiales didácticos (LTG) de secundaria y bachillerato.

3.4.2 Objetivos particulares

a) Definir cuáles son los fundamentos teóricos del discurso acerca de la argumentación que subyacen en los programas y planes de estudio de la EB y la EMS.

b) Definir cuál es la propuesta pedagógica para la enseñanza de la argumentación en los libros de texto y bajo qué línea teórica se fundamenta.

c) Analizar por medio de las cinco categorías propuestas por Wenzel (1980) (propósito, contexto, participantes, procedimiento y criterios de validez del argumento) las teorías de la argumentación encontradas en los documentos y libros valorando su frecuencia de aparición por medio de la identificación de párrafos y frases cuyo contenido reflejen alguna de las dimensiones de acuerdo con las propuestas teóricas subyacentes.

d) Plasmar, si se llega a presentar, con base en las evidencias, la falta de articulación entre la propuesta teórica de los documentos oficiales y la propuesta teórica y práctica de los materiales didácticos usados y puestos en práctica en el aula.

3.4.3 Preguntas de investigación

¿Cuáles son los fundamentos teóricos del discurso acerca de la argumentación que se proponen en los programas, planes de estudio y los libros de texto de la EB y la EMS?

¿Es coherente la propuesta encontrada en los documentos oficiales con la propuesta hecha en los LTG?

3.4.4 Hipótesis

1. Los fundamentos teóricos del discurso acerca de la argumentación que se proponen en los programas, planes de estudio y los libros de texto de la EB y la EMS estarán basados en dos las teorías de la argumentación actuales más frecuentemente aludidas en la cátedra en México: la Nueva Retórica y la Pragmadialéctica.
2. Existirá una falta de articulación entre la propuesta observada en los documentos oficiales y la propuesta subyacente en los libros de texto gratuitos.

3.5 Metodología

Siguiendo la metodología propuesta por Cademartori & Parra (2004), los textos se analizaron bajo la mirada de cada una de las teorías de la argumentación que hemos presentado, la Nueva Retórica y la Pragmadialéctica, con base en la propuesta de Wenzel (1980) y sus cinco ejes de análisis: objetivo de la argumentación, contexto, participantes, procedimientos, y criterios de validez de los argumentos. A partir de esto se elaboró una pauta para el análisis cualitativo de los documentos. Se seleccionaron y clasificaron las frases y párrafos, cuyo contenido reflejaba alguna de las dimensiones citadas en las teorías de la argumentación. En algunos casos se realizó una síntesis de lo expresado respecto a las dimensiones de análisis en el texto, especialmente en el caso de los planes, planeaciones y programas.

A continuación se presenta una tabla en la cual se pueden observar las cinco dimensiones propuestas por Wenzel (1980) como elementos a observar en las teorías estudiadas; la Pragmadialéctica y la Nueva Retórica.

Tabla 1 Dimensiones a observar en las teorías de la argumentación (Wenzel, 1980)

| EJE | NUEVA RETÓRICA | PRAGMADIALÉCTICA |
|---|---|---|
| AUTORES | Perelman y Olbrechts-Tyteca (1971). | Van Eemeren y Grootendorst (1992). |
| OBJETIVO DE LA ARGUMENTACIÓN | Persuadir mediante recursos efectivos. | Resolver diferencias de opinión. Convencer a un crítico razonable por medio de argumentos razonables. |
| CONTEXTO | Real, concreto, y cotidiano. | Establece ciertas condiciones ideales en que se debe desarrollar la interacción. |
| PARTICIPANTES | Papel central. Toda argumentación debe desarrollarse en función de la audiencia. | Activo. Es esencial el reconocimiento de la existencia de la otra persona. |
| PROCEDIMIENTOS | Las técnicas de la argumentación efectiva están en función del conocimiento de la audiencia y de las creencias de la misma. | Serie de reglas de procedimientos que especifican los pasos que pueden contribuir a resolver las diferencias de opinión por medio de una discusión crítica. |
| CRITERIOS DE VALIDEZ DE LOS ARGUMENTOS | La validez de los argumentos proviene de la efectividad de los pasos sucesivos de la argumentación en la aceptación de una postura. | Criterio de razonabilidad. La validez depende de la aplicación de procedimientos para la resolución de las diferencias de opinión. |

3.5.1 Corpus

Se seleccionaron como corpus para el análisis los planes y programas de estudio de escuela secundaria en México (2011) y los del bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro (2009), así como los dos libros de texto de cada grado escolar (1º, 2º, 3º) de mayor distribución por parte de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos; y los libros escolares manejados en el bachillerato incorporado a la Universidad Pública Estatal (Aguilar Mialma, N. *et al.*, 2012 y 2013).

Dado que el objetivo era elaborar un instrumento basado en los materiales a los que los estudiantes de México están expuestos, la selección de los ítems del instrumento obedeció más a criterios estadísticos que lingüísticos.

Tabla 2 Documentos oficiales analizados

| Secundaria | Bachillerato |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Programas de Estudio 2011 (SEP). Plan de Estudios 2011 (SEP). | <ul style="list-style-type: none"> Programa de Lectura y Redacción I PRE09 (UAQ). Programa de Lectura y Redacción II PRE09 (UAQ). Planeación Didáctica de Lectura y Redacción I 2015 (UAQ). Planeación Didáctica de Lectura y Redacción II 2015 (UAQ). |

Tabla 3⁵: Libros de texto analizados

| Secundaria | | | Bachillerato | | |
|------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Editorial | Grado | Clave | Editorial | Grado | Clave |
| Trillas | 1 | A1 | UAQ | 1 | C1 |
| Castillo | 1 | B1 | UAQ | 2 | C2 |
| Trillas | 2 | A2 | | | |
| Castillo | 2 | B2 | | | |
| Trillas | 3 | A3 | | | |
| Castillo | 3 | B3 | | | |

⁵Aguilar Mialma, N., Álvarez, M., Bárcenas, J. García, K. López, S., Pedraza, A., y Ruiz, M. (2013). *Lectura y Redacción II: Libro y Cuaderno de Trabajo*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Aguilar Mialma, N., Álvarez, M., Bárcenas, J. García, K., y Valerio, A. (2012). *Lectura y Redacción I: Libro y Cuaderno de Trabajo*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Casar, E., García, J., Rodríguez, C., y Eimanns, E. (2014). *Español 3*. México: Castillo.

Cueva, H. y A. De la O. (2012). *Español 1*. México: Trillas.

Cueva, H. y A. De la O. (2013). *Español 2*. México: Trillas.

Cueva, H. y A. De la O. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

Núñez, R., y Escalante, B. (2013). *Español 2*. México: Castillo.

Núñez, R., y Escalante, B. (2014). *Español 1*. México: Castillo.

3.5.2 Análisis cualitativo de los datos

Se seleccionaron en total 100 frases de entre los 6 documentos oficiales (planes y programas de estudio y planeaciones didácticas). Como ya se mencionó en la metodología, se seleccionaron y clasificaron las frases y párrafos, cuyo contenido reflejaba alguna de las dimensiones citadas en las teorías de la argumentación. En algunos casos se realizó una síntesis de lo expresado respecto a las dimensiones de análisis en el texto, especialmente en el caso de los planes, planeaciones y programas. De las frases seleccionadas, 27 fragmentos corresponden a la teoría de la argumentación de la Nueva Retórica, y 73 a la teoría Pragmadialéctica.

Así en la línea retórica se reitera que el **propósito** de la argumentación consiste en “persuadir efectivamente”; esto se evidencia cuando dentro de los temas de reflexión en los bloques de trabajo se estudian elementos como “los recursos o estrategias discursivas que se utilizan para persuadir” (Programa de Español, 2011: 93); aunque siguiendo el modelo pragmadialéctico, se reconoce que el propósito comunicativo de un texto argumentativo es “la manifestación de los acuerdos o desacuerdos sobre un tema polémico” (Programa de Español, 2011: 188) o cuando se reconoce que es importante fortalecer en los alumnos la argumentación para razonar y analizar situaciones, identificar problemas, proponer soluciones, tomar decisiones, valorar los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y poder, en consecuencia, modificar los propios puntos de vista (Plan de Estudios, 2011: 39).

La influencia de la teoría neo-retórica es evidente también en la definición de **auditorio** (participantes), se reitera en el Programa de Estudios (2011) la necesidad de reflexionar sobre las estrategias discursivas para persuadir a la audiencia y la necesidad de enseñar a utilizar los recursos necesarios para defender su posición en un panel de discusión (p. 83). En cambio, desde una perspectiva más pragmadialéctica, también se propone que enseñar a reconocer y respetar los diferentes puntos de vista y opiniones sobre un tema, así como respetar los turnos de participación al llevar a cabo una discusión (p.83). También

se marca como fundamental la asignación de los roles dentro de una discusión (p. 65).

La combinación **contexto**-Nueva Retórica reitera que la argumentación constituye un medio de persuasión en situaciones cotidianas de la vida, como es evidente en el trabajo sobre temas como el análisis de programas de televisión o de artículos periodísticos. Desde una perspectiva más pragmatológica se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad (Plan de Estudios, 2011: 66). También desde un enfoque pragmatológico se propone hacer que los estudiantes visualicen problemas y pongan en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlos, reestructurándolos en función de la situación dada; así como extrapolar o prever lo que hace falta (Plan de Estudios, 2011: 33).

La asociación **procedimiento**-teoría pragmatológica se da por la consideración de que en la comunicación oral, los alumnos “expresan y defienden opiniones e ideas de manera razonada, mediante el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y echan mano de recursos discursivos para elaborar una exposición con una intención determinada, sin dejar de respetar otros puntos de vista que recuperen aportaciones que les permitan enriquecer su conocimiento” (Programa de Español, 2011: 16); además valoran los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros (p.39), respetan los turnos de habla, respetan la legalidad, la igualdad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos (Plan de Estudios, 2011: 85), favorecen la alteridad y el pensamiento flexible (Plan de Estudios, 2011: 45), y aplican estrategias y conocimientos en la resolución de problemas de manera propositiva y fundamentada (Programa de Lectura y Redacción, 2015: 4). Desde la perspectiva neoretórica se defiende la necesidad de conocer a la audiencia y trabajar las estrategias discursivas de persuasión.

En la combinación **validez del argumento**-teoría de la Nueva Retórica se consideran las premisas que dan respaldo o garantía de validez y fundamento a

su posición al “buscar argumentos para validar los procedimientos y resultados” (Plan de Estudios, 2011: 49) teniendo en mente que el objetivo final es persuadir. Desde el enfoque pragmadialéctico dentro del Programa de Español (2011), se pretende que en la reflexión de los textos argumentativos los alumnos identifiquen la postura del autor y las formas que utiliza para validar sus argumentos como: ejemplos, citas, datos de investigación y de la propia experiencia (p.93), así como la recuperación de información y de puntos de vista que aportan otros para integrarla a la discusión y llegar a conclusiones sobre un tema (p. 65).

En el caso de los ocho libros de texto se seleccionaron y clasificaron en total 45 frases, que de igual manera reflejaran alguna de las dimensiones citadas en las teorías de la argumentación. De ellas, 33 fragmentos correspondieron a la teoría de la argumentación de la Nueva Retórica, y 12 a la teoría Pragmadialéctica. Estos fragmentos fueron seleccionados de instrucciones para las actividades o de los recuadros de recomendaciones.

Así, pudimos observar que en cuanto al **propósito, procedimientos y criterios de validez de la argumentación** se prefiere trabajar desde la perspectiva neo-retórica al privilegiar la persuasión del auditorio sobre la búsqueda de acuerdos o las discusiones críticas de los temas abordados. Así, encontramos instrucciones en los libros de texto como la siguiente: “*observen en particular si usan algunas expresiones para persuadir de algo en los lectores, escuchas o espectadores, es decir, para generar en ellos una determinada opinión sobre el hecho*” (Núñez, 2014: 107). Son pocas las veces en las que se toma en cuenta la visión pragmadialéctica, y casi siempre las apariciones de esta perspectiva se dan en los libros de tercero de secundaria, en frases como las siguientes: “*recupera información y puntos de vista que aportan otros para integrarla a la discusión y llegar a conclusiones sobre un tema. En este proyecto deberán argumentar y defender sus puntos de vista... ¿Cuál es el propósito de su mesa redonda? Resolver un conflicto, discutir un tema controversial, establecer acuerdos*”; o en recuadros sobre las formas de validar argumentos por medio del uso de ejemplos,

citas, datos de investigación y experiencias personales (Cueva & de la O, 2014: 89)

Sobre la **audiencia y el contexto**, en su mayoría el reconocimiento de estos aspectos de la argumentación también tiene una perspectiva más neo-retórica al favorecer la visualización y conocimiento del auditorio como primordial, así como la identificación del discurso con las necesidades de los receptores para lograr su aceptación y su adhesión al discurso del emisor. Mientras que la presencia de la perspectiva pragmadialéctica es mínima y nuevamente es casi exclusiva de los libros de tercer grado de secundaria, como podemos observar en el siguiente ejemplo: uno de los aprendizajes esperados en este bloque es “*reconocer y respetar los diferentes puntos de vista y opiniones sobre un tema y los turnos de participación al llevar a cabo un panel de discusión*” (Cueva & de la O, 2014: 77).

A continuación se presentan dos tablas con observaciones y ejemplos correspondientes a los documentos teóricos que justifican la enseñanza de la argumentación en la escuela secundaria y en el bachillerato (planes, programas y planeaciones de estudio); y dos tablas que presentan observaciones y ejemplos correspondientes a los materiales didácticos (libros de texto) utilizados en el aula para la enseñanza del género discursivo en cuestión.

Tabla 4 Observaciones y ejemplos rescatados de los documentos teóricos de secundaria.

| EJE | Plan de estudios Sec. 11 Orientado al desarrollo de: actitudes y valores, diálogo y <u>búsqueda de acuerdos</u> , desarrollo de la tolerancia y del <u>pensamiento crítico</u> y todo aquello que requiere la sociedad mexicana del S.XXI. Objetivo: contribuir al perfil de egreso del estudiante (argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, <u>propone soluciones</u> , aplica estrategias y toma decisiones. <u>Valora los razonamientos y la evidencia</u> proporcionados por otros y <u>puede modificar</u> , en consecuencia, los <u>propios puntos de vista</u>). | Programa Español Sec. 11 Busca: que los alumnos expresen y defiendan sus opiniones y creencias <u>de manera razonada</u> , respeten los puntos de vista de otros desde una <u>perspectiva crítica y reflexiva</u> , utilicen el <u>diálogo</u> como forma privilegiada para <u>resolver conflictos</u> , y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante <u>argumentos razonables</u> . |
|----------------------------------|--|--|
| Objetivo | Resolución de diferencias de opinión y de conflictos | Resolución de diferencias de opinión y de conflictos |
| Contexto | Lugares controlados, condiciones ideales. Lugares reales. | Lugares controlados, condiciones ideales. Lugares reales. |
| Participantes | Activos. Conscientes de su rol. | Activos. Conscientes de su rol. |
| Procedimientos | Reglas de procedimiento explícito + Reglas sociales tácitas. | Reglas de procedimiento explícito + Reglas sociales tácitas. |
| Validez de los argumentos | Racionalidad | Racionalidad |

En esta tabla en la que se presentan los planes y programas de español para la escuela secundaria, se observa una clara tendencia educativa a la resolución de diferencias de opinión y de conflictos; además destaca el hecho de que se proponga privilegiar la racionalidad en la enseñanza de la argumentación. Todo esto se apega más a los principios de la Pragmadialéctica.

La siguiente tabla presenta las observaciones y ejemplos correspondientes a los documentos teóricos que justifican la enseñanza de la argumentación en el bachillerato (planes, programas y planeaciones de estudio).

Tabla 5 Observaciones y ejemplos rescatados de los documentos teóricos de bachillerato

| EJE | Programa Lectura y Redacción I Bach. PRE '09 | Planeación Didáctica Lectura y Redacción I 2015 | Programa Lectura y Redacción II Bach. PRE '09 | Planeación Didáctica Lectura y Redacción II 2015 |
|----------------------------------|---|---|--|---|
| | Competencias genéricas a desarrollar de acuerdo al MCC: sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. <u>Asume una actitud constructiva</u> , congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo. Competencias disciplinares a desarrollar: argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. | Ejes temáticos: la comunicación, redacción y estructura del texto, competencia lectora, semántica, técnicas de trabajo educativo. Se trabaja por ejes temáticos; en ninguno de ellos se aborda explícitamente la argumentación, pero se rescata el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares del programa de estudios. | Objetivo: fortalecer las capacidades comunicativas de los alumnos utilizando los contextos reales y los temas de interés de los mismos para ayudarles a construir su forma de pensar, organizar sus ideas y transmitirlos de manera efectiva. Las competencias genéricas y las competencias disciplinares a desarrollar son las mismas que en el programa de Lectura y Redacción I. La asignatura de Lectura y Redacción, al promover el desarrollo de las competencias comunicativas, contribuye a la conformación de un estudiante capaz de comunicarse eficazmente, de leer, comprender, analizar, no sólo los textos, sino también diversas situaciones comunicativas a las que se enfrenta, para aplicar en ellas las estrategias y conocimientos en la resolución de problemas de la vida cotidiana, escolar y profesional de manera propositiva y fundamentada. | Ejes temáticos: Redacción, competencia lectora, semántica, técnicas de trabajo educativo. Se trabaja por ejes temáticos; en ninguno de ellos se aborda explícitamente la argumentación, pero se rescata el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares del programa de estudios. |
| Objetivo | Resolución de problemas, trabajo colaborativo. | Resolución de problemas, trabajo colaborativo. | Resolución de problemas, trabajo colaborativo. | Resolución de problemas, trabajo colaborativo. |
| Contexto | Real. | Real. | Real. | Real. |
| Participantes | Roles Interactivos. | Roles Interactivos. | Roles Interactivos. | Roles Interactivos. |
| Procedimientos | Reglas sociales + Reglas procedimentales. | Reglas sociales + Reglas procedimentales. | Reglas sociales + Reglas procedimentales. | Reglas sociales + Reglas procedimentales. |
| Validez de los argumentos | Razonabilidad. | Razonabilidad. | Razonabilidad. | Razonabilidad. |

En esta tabla que muestra el análisis de los programas y planeaciones didácticas de la escuela preparatoria, se propone el desarrollo de competencias relacionadas con actitudes de trabajo colaborativo, del uso de la razonabilidad, de la apertura al diálogo y del desarrollo de la flexibilidad. Al igual que lo destacado en la Tabla 2 para los planes y programas de la escuela secundaria, encontramos

en los programas y planes de bachillerato un predominio de la visión pragmatialéctica de la argumentación.

La tabla siguiente presenta observaciones y ejemplos correspondientes a los materiales didácticos de secundaria (libros de texto) utilizados en el aula para la enseñanza del género discursivo en cuestión.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Tabla 6 Observaciones y ejemplos rescatados de los LTG de secundaria

| EJE | LIBRO A1 | LIBRO B1 | LIBRO A2 | LIBRO B2 | LIBRO A3 | LIBRO B3 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD ANALIZADA SEGÚN EL PROGRAMA Y LA PLANEACIÓN | Bloque IV Ámbito: participación social Tipo de texto: argumentativo Práctica social del lenguaje: Analizar el contenido de programas televisivos. | | Bloque II Ámbito: estudio Tipo de texto: argumentativo Práctica social del lenguaje: Discusión de un tema ante una audiencia | | Bloque I Ámbito: estudio Tipo de texto: argumentativo Práctica social del lenguaje: Elaborar un ensayo sobre un tema de interés | |
| INDICACIONES O PISTAS PARA LA ACTIVIDAD EN EL LIBRO | Redacta un texto argumentativo sobre un programa de televisión. Recuerda que los textos argumentativos tienen como objetivo <u>probar o demostrar una idea o tesis</u> , refutar una contraria, o bien <u>persuadir o disuadir al receptor</u> sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. | Valora críticamente un programa de televisión y evalúa su influencia. <u>Toma una postura</u> y escribe un texto. Evaluación de cierre: ¿queda claro que <u>el propósito de los textos argumentativos es el de persuadir o convencer?</u> | <u>Utilizarán la argumentación para persuadir</u> a los oyentes únicamente. Escuchen los argumentos de los demás con atención, rebátanlos y cuestionenlos Actividad final de reflexión de aprendizaje: ¿qué logros obtuvieron, qué dificultades enfrentaron y qué pueden mejorar con respecto al hecho de recuperar información y puntos de vista que aportan otros a la discusión y <u>llegar a conclusiones</u> sobre el tema? | Aprendizaje esperado: -Argumenta sus puntos de vista y utiliza recursos discursivos al intervenir en discusiones formales para <u>defender sus opiniones</u> . -Utilizar recursos discursivos para <u>persuadir y defender tu posición</u> en un panel de discusión. Apartado para explicar <u>estrategias argumentativas para persuadir a la audiencia</u> (comentarios descalificadores, comentarios irónicos, atribución de opiniones que no son tuyas). Recuadro para recordar que <u>la función de los textos argumentativos es persuadir al receptor sobre determinados hechos o ideas</u> . | Ensayo para <u>mostrar el punto de vista</u> de un tema de manera subjetiva y crítica. El objetivo es expresar nuestras ideas y opiniones para ampliar las opiniones sobre ese tema y haya un verdadero <u>intercambio de ideas</u> . Funciones de los ensayos: <u>persuasiva, expresiva</u> y estética. | ¿Para qué son los ensayos? -Contrastar información - <u>Sustentar punto de vista</u> ¿Razones para escribir un ensayo? <u>Convencer, promover, fomentar</u> . Ensayo argumentativo: se manifiesta el punto de vista del autor, quien <u>defiende</u> por medio de razonamientos sus ideas respecto al tema con el fin de <u>convencer</u> al lector. |
| Objetivo | Persuadir o convencer. | Persuadir o convencer. | Persuadir o convencer. Llegar a conclusiones. | Persuadir o convencer. Llegar a acuerdos. | Persuadir o convencer. | Persuadir o convencer. |
| Contexto | Lugar real. | Lugar real. | Lugar controlado. Condiciones ideales. | Lugar controlado. Condiciones ideales. | Lugar controlado. Condiciones ideales. | Lugar controlado. Condiciones ideales. |
| Participantes | Locutor activo, conocedor de la audiencia y orientado hacia ella. Audiencia pasiva. Universal, receptora, no necesariamente consciente de su papel. Roles estables. | Locutor activo, conocedor de la audiencia y orientado hacia ella. Audiencia pasiva. Universal, receptora, no necesariamente consciente de su papel. Roles estables. | Los participantes conocen su rol. Activos. Roles asignados. Roles interactivos que pasan de un participante a otro. | Los participantes tienen roles asignados. Activos y conscientes de su rol. Roles interactivos que pasan de un participante a otro. | Locutor activo, orientado hacia la audiencia. Audiencia pasiva. Universal, receptora. Roles estables. | Locutor activo, orientado hacia la audiencia. Audiencia pasiva. Universal, receptora. Roles estables. |
| Procedimientos | Reglas sociales tácitas. Relacionadas prototípicamente con el modelo textual clásico. | Reglas sociales tácitas. Relacionadas prototípicamente con el modelo textual clásico. | Reglas sociales tácitas. Algunas reglas procedimentales explícitas. | Reglas sociales tácitas. Algunas reglas procedimentales explícitas. | Reglas sociales tácitas. Relacionadas prototípicamente con el modelo textual clásico. | Reglas sociales tácitas. Relacionadas prototípicamente con el modelo textual clásico. |
| Validez de los argumentos | EFFECTIVIDAD/ PERSUASIÓN. | EFFECTIVIDAD/ PERSUASIÓN. | EFFECTIVIDAD EN LA PERSUASIÓN. LLEGAR A CONCLUSIONES. | EFFECTIVIDAD EN LA PERSUASIÓN. LLEGAR A ACUERDOS. | EFFECTIVIDAD EN LA PERSUASIÓN. | EFFECTIVIDAD EN LA PERSUASIÓN. |

En esta tabla se observan ejemplos de indicaciones presentadas en los libros de secundaria, en ellas observamos una orientación clara de la conceptualización de la argumentación como una herramienta de persuasión y de

refutación de posturas, cuya influencia claramente proviene de la teoría de la Nueva Retórica.

La siguiente tabla presenta observaciones y ejemplos correspondientes a los materiales didácticos de bachillerato (libros de texto) utilizados en el aula para la enseñanza del género discursivo en cuestión.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Tabla 7 Observaciones y ejemplos rescatados de los Libros de bachillerato

| EJE | <p style="text-align: center;">C1</p> <p>Unidad V: Los textos publicitarios Función de la lengua: <u>apelativa</u> Objetivo: que el estudiante cuente con los conocimientos que le permitan interpretar los <u>mensajes completos</u> (los superficiales y los subyacentes) de los textos publicitarios y captar todo el sentido del texto. Competencia genérica a desarrollar: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Competencias disciplinares a desarrollar: identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, <u>considerando el contexto</u> en el que se generó y en el que se recibe. <u>Argumenta un punto de vista</u> en público de manera precisa, coherente y creativa. Valora la relevancia del pensamiento y del lenguaje como herramientas para comunicarse en diversos contextos.</p> | <p style="text-align: center;">C2</p> <p>Unidad III: El ensayo Tipo de texto: argumentativo. Objetivo: ofrecer pruebas para <u>sostener una tesis</u>. Estudiar el esquema argumentativo. Competencias genéricas a desarrollar: <u>Piensa crítica y reflexivamente</u>. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Competencias disciplinares a desarrollar: Interpreta un ensayo a partir de su contenido, sus características formales y el contenido histórico y cultural en el que se produjo. Redacta un breve ensayo según las características de este tipo de texto. Evalúa el lenguaje como una herramienta para interpretar y representar la realidad que estructura nuestras percepciones y experiencias diarias.</p> |
|----------------------------------|---|---|
| Objetivo | Develar manipulaciones. Reconocer a la argumentación como un medio para persuadir, convencer. | Persuadir, convencer. |
| Contexto | Real. | Controlado. |
| Participantes | Locutor conocedor de la audiencia y orientado hacia ella. Receptor no necesariamente consciente de su papel. Roles estables, fijos. | Locutor supuestamente conocedor de la audiencia y orientado hacia ella. Conocedor de su papel. Receptor pasivo. Idealmente se convertiría en un juego de roles interactivo. |
| Procedimientos | Reglas sociales tácitas. | Reglas sociales tácitas. Algunas reglas procedimentales explícitas. |
| Validez de los argumentos | Efectividad en la identificación de la persuasión. Racionalidad. | Efectividad en la persuasión. Razonabilidad. |

En esta última tabla vemos una síntesis de elementos presentes en los libros de texto de bachillerato, en ellos se observa que la función de la lengua predominante es la apelativa; los objetivos se centran en reconocer a la argumentación como un medio para persuadir y para develar manipulaciones, de igual manera esto nos indica una alineación más neoretórica que pragmadialéctica.

3.6 Comentarios finales sobre la etapa 1

A través del análisis cualitativo se pudo observar que las propuestas que emergen de los documentos teóricos (planes, programas y planeaciones didácticas) tienen su sustento en la teoría Pragmadialéctica, mientras que los materiales didácticos (libros de texto) utilizados en las aulas están fundamentados bajo los principios teóricos de la Nueva Retórica, de tal manera que no existe unidad ni cohesión entre lo propuesto en la idealización de los documentos que les dicen a los profesores lo que “se tiene que hacer” en las materias, y lo que los maestros proponen hacer a partir de lo indicado por los materiales didácticos con los que cuentan para llevar a cabo las secuencias dentro de sus salones de clases.

La investigación, por tanto, ha confirmado la hipótesis inicial acerca de la falta de articulación entre la teoría base de los planes y programas de estudio en contraste con la presente en los libros de texto gratuito.

Ante este panorama se reconoce la urgencia de un nuevo modelo didáctico para la enseñanza y fortalecimiento de la argumentación dentro de la escuela. Esta propuesta requerirá estar basada en un trabajo interdisciplinario (o al menos multidisciplinario) que apunte a aprovechar los resultados y los conocimientos de profesionales de diversos campos. El trabajo de la Lingüística en solitario no es suficiente para enfrentar y responder a las demandas escolares del mundo real actual; es necesario valorar el trabajo entre disciplinas; unir el conocimiento y las propuestas teóricas de los filósofos respecto de la argumentación, las investigaciones pedagógicas realizadas por especialistas en educación y psicología respecto a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, y los conocimientos de los estudiosos del desarrollo del lenguaje acerca de las deficiencias lingüísticas y discursivas de los escolares mexicanos. De esta manera se podrán hacer propuestas nuevas, responsables y

sustentables⁶ que puedan, desde diversos ángulos, ayudar a resolver las carencias actuales en los salones de clase en México.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

⁶ Haciendo referencia a la propuesta de Frodeman (2014) respecto a la necesidad de hacer al sistema sustentable, sacando el mejor provecho de los recursos humanos, económicos, temporales que tenemos como investigadores.

4. Etapa 2: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN MÉXICO

4.1 Introducción: la necesidad de un enfoque interdisciplinario.

A partir de los resultados encontrados en el estudio previo, donde vemos que existe una falta de articulación entre la teoría de la argumentación que subyace en los planes y programas de estudio, y la propuesta teórico-metodológica de los libros de texto; podemos pensar en la necesidad de una propuesta didáctica que presente la oportunidad a los alumnos de leer textos académicos y practicar el modo discursivo seleccionado, así como el lenguaje académico en un contexto de comunicación auténtico al enfrentarse a situaciones y retos reales, orales y escritos. También es importante que los estudiantes puedan reflexionar sobre lo que para ellos es la argumentación y cómo la usan al leer o escribir algo específico. Es necesario también darles la oportunidad de comparar su trabajo con otros que presenten distintas maneras de argumentar. Igualmente una propuesta integral deberá hacer espacio para que los alumnos empleen la información de la que dispongan y, al mismo tiempo, busquen nuevas alternativas para resolver problemas lingüísticos, llevándolos con esto a cuestionar sus propias creencias metalingüísticas, incorporar nueva información y avanzar en sus propias conceptualizaciones y esquematizaciones. En pocas palabras, darles facilidades a los estudiantes para que participen en prácticas y reflexiones relacionadas con la argumentación, su forma y su uso; y tengan la oportunidad de practicar y mejorar en los aspectos selectos de la argumentación que tienden a ser de adquisición tardía, como lo son la flexibilidad, el seguimiento de líneas de la argumentación, el desarrollo del pensamiento crítico, el uso de conectores, el vocabulario escolar propio de la argumentación, una longitud media de la cláusula mayor, y la selección y uso de términos evaluadores (Bassols & Torrent, 2012; Calsamiglia & Tusón, 2012; Nippold, 2010). Estas habilidades lingüístico-discursivas y semántico-sintácticas representan dispositivos argumentativos de adquisición tardía. A continuación presentamos las definiciones generales de cada uno de ellos.

Flexibilidad: se refiere a la habilidad de considerar ambos lados de una problemática, a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, necesaria tanto para resolver conflictos como para lograr la adhesión de la audiencia al discurso. Es la capacidad para observar problemáticas desde otros puntos de vista más allá del propio. Se identifica en la toma de postura y reconocimiento de las posturas alternas (Snow, 2015; Van Eemeren & Grootendorst, 2009).

Seguimiento de líneas de la argumentación: en la argumentación el locutor dará a conocer su postura sobre el tema y, siguiendo un procedimiento dialéctico, dará sus puntos de vista y razones para sistemáticamente superar o refutar las dudas y críticas de cualquier contrapostura. El locutor tendrá que evaluar si los argumentos son completamente convincentes o si pueden promover nuevas reacciones que tendrán que ser contestadas con más argumentos por parte del protagonista, y así sucesivamente. Se refiere a la anticipación de contraargumentos.

Conectores discursivos: piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas. Desde el punto de vista de su forma son muy variados, pueden ser piezas simples o compuestas. Diversos autores (Caballero & Larrauri, 1996; Calsamiglia & Tusón, 2012; Cuenca, 1995; Lo Cascio, 1998) reconocen que los conectores que se utilizan predominantemente en la argumentación son aquellos que permiten al emisor tener un acercamiento con el interlocutor para que éste último se sienta atraído por el discurso y pueda llegar a aceptar los argumentos propuestos por su locutor. De esta manera, los conectores preferidos en el modelo discursivo argumentativo son los de punto de vista, los contrastivos, los causales y los consecutivos.

Términos evaluadores: expresiones que valoran (de manera positiva o negativa) las proposiciones o argumentos de los participantes en un intercambio argumentativo. Construcciones adjetivales y adverbiales.

Vocabulario escolar: uso de léxico de contenido específico, especializado (relacionado con el tema tratado) o complejo. Términos polisémicos, sustantivos abstractos, verbos metacognitivos y metalingüísticos (Nippold, 2016).

Longitud Media de la cláusula: parámetro que relaciona la madurez sintáctica con el aumento del número de palabras al interior de la unidad clausal (Torres González, 1992: 56).

4.2 La elaboración de una secuencia didáctica de intervención para la enseñanza de la argumentación en el Bachillerato

La competencia argumentativa es compleja y para mejorarla es necesario estudiarla en diferentes contextos. Se puede tratar de mejorar la práctica de la argumentación y su calidad al proponer mejoras sobre los procedimientos que se siguen en la argumentación. Estas propuestas deben tener en cuenta los objetivos institucionales que una práctica argumentativa debe servir. Al desarrollar métodos o propuestas para lograr mejoras prácticas tendrán que tomarse en consideración todos los aspectos que conciernen a la producción, análisis y evaluación del discurso argumentativo. De acuerdo con van Eemeren & Grootendorst (2009), las condiciones a considerar para que los maestros hagan buen uso de los métodos desarrollados por los teóricos de argumentación son: que su institución académica les dé la oportunidad de hacerlo proporcionándoles buen espacio en el currículum; conocer el estado del arte en el estudio de la argumentación; considerar la falta de material apropiado para la enseñanza de la argumentación, pues hacen falta libros que presenten el material de manera didáctica y pedagógica; organizar el curso de manera que se proceda paso por paso hacia el cumplimiento de las metas de enseñanza-aprendizaje; considerar las edades, los intereses y las capacidades de los estudiantes; considerar que los alumnos ya llegan con información previa y utilizar esos conocimientos para promover una reflexión más extensa que lleve a ideas más profundas acerca del discurso.

En el caso de la perspectiva pragmatialéctica se hace un esfuerzo metódico para llevar a cabo una discusión crítica y para promover la reflexión sobre la argumentación al explicar sistemáticamente cómo los diferentes tipos de discursos argumentativos y textos pueden ser producidos, analizados y evaluados. La calidad de la producción, el análisis y la evaluación de la argumentación puede aumentar sólo mejorando la calidad de la comunicación y la interacción entre los participantes, también mejorando las habilidades individuales de los participantes para hablar, escribir, leer y escuchar discursos argumentativos; también para dudar, cuestionar, criticar, y para exponer puntos débiles del conocimiento.

Para promover la discusión crítica es necesario tomar en cuenta las condiciones de orden. La primera condición de orden se refiere a las reglas de discusión establecidas en los procedimientos pragmatialécticos para la resolución de diferencias de opinión. La segunda se refiere a los estados mentales internos que son una precondition para una discusión crítica. Para cumplir con esta condición se tiene que promover un entrenamiento que aliente la reflexión en los méritos de la argumentación y sus propósitos. La tercera condición de orden se refiere a las circunstancias externas presupuestas en las que la argumentación tiene lugar. Esta condición se puede cumplir si se garantiza que las circunstancias en las que se practica la discusión crítica facilitan que los participantes se sientan con libertad de expresión, con licencia para intercambiar información de manera autónoma, de expresar críticas, un ambiente de cero violencia, de pluralismo intelectual; el atender a esta condición hace que la noción de razón adquiera, aparte de un significado intelectual, un significado social.

Resulta indispensable analizar teorías y los resultados científicos previos de investigaciones lingüísticas y, al mismo tiempo, reconocer la experiencia de los docentes y las situaciones reales identificadas, así como darle su lugar a las teorías de la argumentación innovadoras que también se preocupan por los procesos de enseñanza de este género discursivo. Proponer un programa de intervención para mejorar la instrucción escolar de la argumentación tiene, necesariamente, que ir de la mano el deseo de mejorar la calidad de la educación.

La importancia de la interdisciplina aquí, como lo señala Klein (2013), tiene que ver con la resolución de problemas complejos que son tan amplios que no se pueden abordar desde una sola visión, tal es el caso de la enseñanza de la argumentación. Las teorías de la argumentación siempre han considerado diversos aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales del ser humano para su explicación. Sin embargo, en las nuevas teorías de la argumentación, específicamente en la Pragmadialéctica, que es un enfoque ideal para el desarrollo de modelos de intervención debido a las bondades que exhibe para su aplicación pedagógica, esta consideración de diversos aspectos disciplinares es aún más notoria, ya que como los mismos Van Eemeren & Grootendorst (2009) sugieren, el enfoque pragmadialéctico está compuesto y enriquecido de la suma de la teoría de la dialéctica formal de Barth & Krabbe (1982), más el racionalismo crítico de Popper (1972, 1974) y Albert (1975), más la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969, 1979), más la teoría racional del intercambio verbal de Grice (1975, 1989).

En la perspectiva pragmadialéctica, Van Eemeren & Grootendorst (1994) han tratado de desarrollar una variación dialéctica de un programa de investigación de este tipo de manera sistemática combinando una posición filosófica crítica-racionalista con una posición teórica-pragmadialéctica, una posición que se centra en la resolución de las diferencias de opinión, una posición empírica orientada al proceso de convencimiento, y una posición práctica dirigida a estimular la reflexión.

Ante los retos escolares sobre los que hemos reflexionado en el capítulo previo, volvemos a insistir en la idea de que un programa de intervención en el que todos los componentes necesarios para el éxito en el desarrollo de la argumentación estén presentes sólo puede ser llevado a cabo de manera multidisciplinaria, y preferentemente interdisciplinaria. Después de todo, no sólo las mentes analíticas de los filósofos y lógicos tienen que jugar un papel importante en el estudio de la argumentación, sino también la pericia de los lingüistas y científicos sociales empíricos, especialmente de aquellos involucrados en el análisis del discurso y los estudios de la comunicación. El conocimiento

social de los psicólogos y pedagogos respecto al ambiente didáctico escolar también debe ser tomado en cuenta en una propuesta de intervención.

La enseñanza de la argumentación, de hecho, representa una oportunidad genuina para considerar la cooperación mutua de diversas disciplinas, pero, además, presenta una coyuntura única para el desarrollo de las competencias del individuo que le ayuden a crear un pensamiento interdisciplinario, ya que, muchas veces, en la adultez, la carencia de esas competencias representa un problema para todos aquellos investigadores que desean trabajar en equipos compuestos por diversas profesiones, ámbitos de indagación, e incluso distintas instituciones.

Dentro de esta visión pragmática, Frodeman (2014) propone que algunas de las capacidades y virtudes que se suponen para la identidad y el hacer interdisciplinario son en sí valiosas para una discusión argumentativa fructífera: la apertura de mente a nuevas perspectivas, la voluntad para admitir fallas en el punto de vista propio y/o para admitir que estás equivocado, generosidad al interpretar la postura y motivos de los otros, honestidad, modestia e integridad. En este tenor, Newell (2001) menciona dos habilidades claves para poder hacer un trabajo interdisciplinario: la habilidad para escuchar y la habilidad para ampliar perspectivas. A esto se suma lo que Field & Lee (1994) señalan sobre la necesidad de la sensibilidad a la parcialidad y el desarrollo del pensamiento crítico. Todas estas aportaciones sobre el pensar, actuar e interactuar de los individuos a través de un discurso son fundamentales en una visión de la argumentación desde la Pragmadialéctica. Sobre esto mismo podemos valorar lo que Repko (2008), por su parte, propone en cuanto a algunas habilidades cognitivas que se deben desarrollar en el individuo como: técnicas de toma de perspectiva (entender múltiples puntos de vista en un tema, flexibilidad), integración de intuiciones conflictivas de disciplinas alternas, desarrollo de conocimiento interdisciplinar. Todas estas habilidades/virtudes relacionadas con el quehacer interdisciplinario son parte medular de las habilidades argumentativas también. De ahí que la argumentación pueda llegar a tener un significado social. Un mundo más inclusivo, más respetuoso con la diversidad, más propositivo y armonioso sería posible si los involucrados en las cuestiones educativas

tomáramos en cuenta todas estas ideas para promover entre los jóvenes, incluso entre los niños, una manera de discutir y sustentar argumentos, de generar acuerdos con el interlocutor desde una visión más acorde con la Pragmadialéctica.

Para llevar a la práctica lo que hemos venido exponiendo, trabajamos en la creación de un modelo de intervención para la enseñanza de la argumentación en el aula. La realidad en México es que la enseñanza de la argumentación y de las formas de construir un discurso argumentativo plantea, entre otros problemas, el de precisar los fundamentos teóricos que sustentan el correspondiente quehacer pedagógico y didáctico. En el currículum debe haber lugar para la enseñanza de la argumentación desde una teoría que fomente el pensamiento crítico y enseñe a argumentar racionalmente, con el propósito de lograr acuerdos que faciliten la convivencia social, y con el objetivo de crear sujetos críticos, flexibles y tolerantes; no únicamente con la meta de persuadir, convencer o manipular, como hasta la fecha se ha venido tratando la finalidad del discurso argumentativo. Como Camps & Dolz (1995) indican:

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad (pág. 7).

Para esa didáctica y pedagogía de la argumentación, es necesaria la participación de especialistas que puedan ayudar a elaborar los materiales de trabajo bajo el modelo teórico de la enseñanza de género textual de Rothery (1994), y los enfoques constructivista, psicogenético y por competencias. Estos enfoques actuales de la pedagogía se relacionan muy bien con el enfoque teórico pragmadialéctico, ya que manejan una perspectiva holística y multidisciplinaria de la enseñanza-aprendizaje de la argumentación, y promueven el trabajo colaborativo, por proyectos y basado en tareas; lo que permite el desarrollo de

conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes. Además, consideran al aprendizaje como un proceso que avanza a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, que pone en acción las conceptualizaciones del estudiante y los ayuda a confrontarlas con las de otros, planteando desafíos y considerando que la construcción del conocimiento es recursivo (Alvarado, 2007; Camps 1996; 2003; Kaufman & Rodríguez, 2001; Nippold, 2010; Snow & Uccelli, 2014).

Finalmente, esta propuesta de intervención no tendría sentido si no hubiera componentes para evaluar y contrastar, con el objetivo de comparar la situación inicial de los estudiantes al principio del ciclo escolar contra los avances que se puedan observar al final del mismo. Las investigaciones lingüísticas nos dan la pauta para saber cuáles son los dispositivos lingüísticos y discursivos en los que se han encontrado más carencias por parte de los estudiantes mexicanos, y en estudiantes de otras comunidades educativas, como la de los Estados Unidos (Nippold *et al*, 2005; Snow, 2015); así, sabemos que existen elementos pragmático-discursivos que deben ser evaluados, como la flexibilidad de ideas y opiniones, el seguimiento de líneas de la argumentación y el pensamiento crítico; y elementos semántico-sintácticos, como el uso de conectores, el uso de términos evaluadores, el uso de vocabulario escolar, y la longitud media de la cláusula que suelen ser parámetros de madurez lingüística con posibilidades desarrollo para mejorar las prácticas argumentativas de los jóvenes escolares.

4.2.1 Enfoque didáctico. Enseñar a escribir desde el modelo constructivista y las premisas básicas del trabajo por proyectos.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en los últimos años ha mostrado un gran desarrollo, paralelo al progreso de las propuestas de enseñanza basadas en estudios lingüísticos y psicológicos. Por supuesto que los marcos teóricos de referencia en la didáctica no responden sólo a los avances en la Lingüística y la Psicología, sino que son interdisciplinarios, y además están

compuestos por los objetivos planteados en la enseñanza, las necesidades de esos objetivos, las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, entre otros (Camps, 2003).

Camps (1996) señala que a partir de los años setenta, la psicología cognitiva reconoce la complejidad y la diversidad de las operaciones implicadas en la escritura. Estos reconocimientos se trasladaron a las aulas, y entre algunas de las aportaciones consideradas interesantes para fundamentar el trabajo por proyectos en el salón de clases destacan las siguientes:

1. El aprendizaje se produce durante el proceso de composición escrita. Son las dificultades que surgen, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual, lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos.
2. La capacidad de llevar a cabo un proceso complejo requiere de una enseñanza específica.
3. La capacidad de escribir en situaciones diversas exige un aprendizaje específico en situaciones de producción contextualizadas.

La identificación del aprendizaje como un proceso que avanza a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento es uno de los ejes más importantes de esta nueva conceptualización de la enseñanza, así como el admisión de que escribir es un proceso y es necesario hacer conscientes de ello a los estudiantes.

La responsabilidad ineludible de la escuela es la de contribuir a que todos los niños egresen de las aulas convertidos en personas que escriben. La importancia de la escritura no es mínima, ya que tiene una función que le otorga un alcance trascendental: la posibilidad de materializar el mensaje. Esta alternativa permite al emisor tomar distancia de su propio discurso, que pasa a convertirse en un objeto. Esta última función de la escritura la convierte en una herramienta cognoscitiva de gran importancia. Producir un texto escrito equivale a decir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma, etc. Es decir, esa reificación permite tomar la distancia necesaria para conectarse múltiples veces

con lo que se quiere decir... y decirlo cada vez mejor por escrito (Kaufman & Rodríguez, 2001: 66).

En esta nueva forma de enfocar la enseñanza de la lengua escrita denominada “trabajo por proyectos” es de vital importancia el lugar que tendrán los quehaceres del escritor-alumno y las responsabilidades del profesor en el aula. El proyecto de producción de un texto, orientado hacia la elaboración de un producto que tendrá destinatario no es cosa fácil, se tendrán que hacer muchas cosas, tanto por parte del alumno como del maestro. Por ejemplo, caer en cuenta sobre particularidades del género textual; establecer relaciones entre los textos leídos en clase y el texto meta; se tendrá que plantear una situación didáctica de escritura que ponga en acción las propias conceptualizaciones del estudiante y propicie que las confronte con las de los otros; el profesor tendrá que plantear también desafíos que impulsen a los alumnos a producir nuevos conocimientos acerca de la escritura, a recurrir a las diversas fuentes de información existentes en el aula – el maestro, los compañeros, los materiales impresos – buscando los elementos necesarios para resolver el problema que se les ha planteado. Además se tendrá que ayudar a los estudiantes a descontextualizar el saber producido en la situación contextualizada para que puedan reconocer en lo que han hecho aspectos universales, propios de un conocimiento reutilizable en diversas situaciones (Kaufman & Lerner, 2015).

Es importante señalar que en estos enfoques, el constructivista y el trabajo por proyectos, se reconoce que las operaciones llevadas a cabo en la escritura de un texto no son lineales, son recursivas, y que muchas veces a lo largo de una secuencia didáctica se tendrá que recurrir a reformular las ideas iniciales, ya que al escribir el estudiante pone en acción muchos tipos de conocimientos: sobre el tema, sobre las características del género discursivo en que se inscribe su texto, sobre las formas lingüísticas, sobre el léxico, sobre la ortografía, etc. La gestión de todos esos conocimientos es compleja e implica un gran esfuerzo. La ventaja de la escritura es que permite destinar tiempo a las operaciones de textualización por la distancia que existe entre la producción y la recepción del texto (Camps, 2009).

4.3 Descripción del problema de investigación

4.3.1 Objetivo General

Elaborar, llevar a la práctica y evaluar una secuencia didáctica que promueva el desarrollo de los procedimientos que son usados en diferentes prácticas argumentativas y las habilidades que se requieren para una adecuada producción, análisis y evaluación del discurso argumentativo y que además sea coherente con la propuesta teórico-metodológica de los actuales Planes y Programas de Estudio de la RIEB y del SNB.

4.4 Secuencia y articulación

La secuencia didáctica elaborada cuenta con nueve etapas generales:

1. Selección del tema a tratar
2. Elaboración de materiales para la evaluación pre y post intervención
3. Elaboración de los materiales y actividades para la implementación de la secuencia
4. Piloteo
5. Reestructuración
6. Aplicación de las pruebas pre intervención a los grupos
7. Aplicación de la secuencia al grupo experimental
8. Aplicación de las pruebas post intervención a ambos grupos (experimental y control)
9. Evaluación de la secuencia

4.4.1 Selección del tema a tratar

Calsamiglia & Tusón (2012) afirman que para provocar el discurso argumentativo son necesarios los siguientes elementos básicos: tener como objeto cualquier tema controvertido o de carácter polémico; poseer un locutor el cual ha de manifestar una toma de posición; el tema debe estar basado en la contraposición de dos o más posturas defendidas por una persona. Diversos estudios también han mostrado que la actuación de los jóvenes en las tareas de producción argumentativa está influenciada por el interés que ellos tengan en el

tema (Crowhurst, 2010; Nippold, 2016). Con base en lo anterior se decidió aplicar una encuesta para seleccionar el tema a tratar en la secuencia didáctica. La encuesta se realizó a 100 jóvenes de la Generación Z (iGen/Net Gen), estudiantes de la misma escuela en la que posteriormente se aplicarían las pruebas piloto y definitiva de la intervención.

Generación Z es un nombre utilizado para hacer referencia a las personas nacidas después de la Generación del Milenio (Millenials), entre 2000 y 2010. El hecho de haber nacido después del auge digital de los años 1990 hace que estos adolescentes tengan una forma muy particular de adaptarse al mundo y de interpretarlo.

La encuesta aplicada a los estudiantes contenía 10 temas distintos que tenían las cualidades de ser actuales, relevantes socialmente hablando, populares, controversiales, polémicos, tabú. Los jóvenes tenían que enlistar los temas del más interesante para ellos, o sobre el que les gustaría más platicar con otras personas para expresar su punto de vista, hasta el menos interesante en su opinión. También se les daba la opción de nombrar otros temas si es que ninguno de los que aparecían en la encuesta les llamaba suficientemente la atención.

A partir de los resultados de la encuesta se decidió que el tópico bajo el que se desarrollaría la secuencia sería el de “Familias diversas y la adopción de niños por parte de parejas homosexuales”.

4.4.2 Elaboración de materiales para las evaluaciones pre y post intervención.

Se realizaron cuatro evaluaciones pre y post intervención. Los objetivos que perseguía cada una de las pruebas diagnósticas eran distintos. Las evaluaciones que se nombrarán a continuación se realizaron porque para ver el crecimiento lingüístico más allá de los años escolares de educación básica, uno debe examinar el uso de estructuras sintácticas de baja frecuencia y ver más allá de las oraciones aisladas para buscar evidencia de discurso complejo y cohesivo. También se debe examinar el uso de la sintaxis de los estudiantes mayores en

escenarios escolares, ya que como dice Nippold (2016), “no es inusual para los estudiantes de preparatoria usar sintaxis muy simple cuando platican con sus amigos en el receso, pero producir oraciones largas y complejas, coherentemente ligadas, cuando realizan un discurso académico”.

PRUEBA 1 (PRUEBA DE IDENTIFICACIÓN): los alumnos debían leer un ensayo corto, señalar la macroestructura e indicar qué tipo de texto era el que acababan de leer y decir por qué pensaban que era ese tipo específico de texto.

*Esta prueba únicamente fue aplicada en el pilotaje de la secuencia, pero no en la aplicación definitiva por razones que se exponen más adelante.

PRUEBA 2 (PRUEBA DE PENSAMIENTO CRÍTICO): los alumnos contestaron una adaptación del examen internacional de habilidades del pensamiento. Este diagnóstico tenía la meta de evaluar el desarrollo del pensamiento crítico.

El examen de habilidades de pensamiento (Thinking Skills Assessment – TSA) (Oxford University, 2016) es utilizado como examen de admisión a universidades como Oxford y Cambridge. También se utiliza como instrumento de enseñanza en algunas escuelas preparatorias de Europa.

La adaptación del examen se concentra en preguntas que se enfocan en elementos argumentativos específicos como: conclusiones, suposiciones, implicaturas, falacias, etc.

Los ejercicios de la prueba están basados en textos reales, pero fueron estilizados para que no tuvieran tanto ruido textual (stylized argumentative text). El ruido textual se refiere a la incorporación de elementos que perturban la recepción del mensaje (Shannon, 1948). Son piezas que en un texto no son datos relevantes o son redundantes (Tufte, 2001). Es decir, son “perturbaciones en el proceso de comunicación” (Aparici y García Matilla, 2008). El ruido puede producir tres acciones, de acuerdo con Aparici y García Matilla (2008): a) formar parte de la información, b) deteriorarla o alterarla y c) destruirla. El ruido textual puede ser producido por el exceso de palabras, por la incoherencia de texto e imagen, por

términos de incompreensión entre emisor y receptor. Todo aquello que “afectan a la inteligibilidad de los mensajes en diversos canales de comunicaci3n” puede ser considerado como ruido (Aparici y Garc3a Matilla 2008:51).

El tipo de ejercicios que se presentan son:

- resumir la conclusi3n (tesis) principal
- identificar las suposiciones
- evaluar el impacto de evidencia adicional
- detectar errores de razonamiento (fallas/falacias)
- unir argumentos (por similitud, analog3as)

*Esta prueba 3nicamente fue aplicada en el pilotaje de la secuencia, pero no en la aplicaci3n definitiva por razones que se exponen en el apartado de comentarios sobre el pilotaje.

PRUEBA 3 (PRUEBA DE MACROESTRUCTURA): los alumnos tuvieron que identificar la macroestructura acomodando un ensayo argumentativo que ten3a sus p3rrafos en desorden. Tamb3n deb3an indicar de qu3 tipo texto cre3an que se trataba y por qu3.

PRUEBA 4 (PRUEBA DE REDACCI3N): los alumnos deb3an escribir un ensayo argumentativo breve siguiendo la consigna dada por la examinadora.

Las tareas fueron aplicadas de manera individual y aleatoriamente en cada grupo. Las primeras 3 pruebas, en el piloteo, fueron aplicadas en la segunda sesi3n d3ndoles a los estudiantes 20 minutos para la prueba 1; 10 minutos para la prueba 2, 20 minutos para contestar la prueba 3. En la tercera sesi3n se aplic3 la prueba 4 y los alumnos tuvieron 50 minutos para realizarla.

En la aplicaci3n definitiva de la secuencia did3ctica, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, Las pruebas 1 y 3 fueron aplicadas en una sola sesi3n otorg3ndoles a los estudiantes 25 minutos y 25 minutos respectivamente, para contestar. La prueba 4 se aplic3 en los 50 minutos de una

sofa sesión. La prueba 2, como se explica más adelante, ya no fue realizada en la versión definitiva de la secuencia didáctica.

Se pueden observar los materiales de las pruebas pre y post intervención en el Anexo 3.

4.4.2.1 Justificación de la prueba 4 (prueba de redacción) para la obtención de los textos testigos y los textos finales

La herramienta para la obtención de textos (ensayos argumentativos breves) pre y post intervención se diseñó con base en la propuesta de Nippold, Ward-Lonergan & Fanning (2005) y Nippold (2010) para examinar el discurso escrito en un ambiente natural, tal como sucede en las escuelas en las que se espera que los alumnos escriban ensayos argumentativos para explicar temas complejos. Nippold, Ward-Lonergan & Fanning (2005) en sus investigaciones comprueban que esta tarea es retadora para los jóvenes y es eficaz para examinar la habilidad de los adolescentes para producir discurso argumentativo escrito, y para mostrar los avances sutiles en sintaxis, semántica y pragmática propios del desarrollo lingüístico tardío.

Esta tarea también responde a la idea de que, como lo dice Nippold (2010, 2016), diversos estudios han mostrado que la actuación de los jóvenes en las tareas de producción argumentativa está influenciada por el interés que ellos tengan en el tema, el conocimiento que posean sobre él y lo motivados que estén para escribir sobre él. El tópico seleccionado para la tarea lingüística propuesta fue el de “Las familias diversas y la adopción de niños por parte de parejas homosexuales”. Este tópico, al ser un tema controversial, y hasta cierto punto tabú en la sociedad mexicana, provoca en los jóvenes un interés por hablar de él; cabe mencionar también que es un tema que había estado muy de moda y, por lo tanto, era muy probable que los jóvenes en los últimos meses hubieran escuchado o leído diversa información y opiniones sobre el tema en las redes sociales o en los medios de comunicación.

Se esperaba que los jóvenes, al tener 45 minutos para escribir el breve ensayo, pudieran expresarse de manera tranquila y organizada, ya que tendrían

tiempo para pensar y planear su discurso. Lo anterior se haría porque deseábamos obtener de los participantes un discurso planeado, ya que este tipo de producción exhibe elementos que ya han sido adquiridos o aprendidos por medio de la educación formal, y dentro de estos recursos se encuentran las estructuras sintácticas complejas y el uso de elementos cohesivos, como los conectores discursivos, y otros elementos propios del discurso argumentativo (Krashen, 1976; Ochs, 1979). Además, como dice Charadeau (1992), “en una situación comunicativa en la que no está presente el interlocutor, pero ha de ser tomado en cuenta, el emisor tiene la oportunidad de expresarse organizando lo que desea decir de manera lógica y progresiva sin temor a ser interrumpido” (p. 640).

La prueba para la obtención de textos (ensayos argumentativos breves) pre intervención se aplicó al principio del semestre académico, durante la tercera sesión presencial. Para explicar la tarea primeramente se les entregó a los participantes un juego de copias. Antes de que comenzaran a escribir, la examinadora leyó en voz alta un párrafo introductorio mientras los participantes la seguían en la lectura en sus copias. El párrafo presentaba dos argumentos que apoyaban a cada una de las posturas en la controversia, esto se hizo con el fin de que los participantes consideraran la complejidad del tema y los diferentes puntos de vista. Posteriormente, la evaluadora preguntó si existían preguntas; después de contestar todas las preguntas, se les indicó a los participantes que comenzaran a escribir su ensayo. Cuando hubieron pasado 40 minutos, se les dijo que quedaban 5 minutos extra para terminar su trabajo. Al finalizar los 45 minutos se les pidió que terminaran de escribir la oración que estuvieran escribiendo y que entregaran sus ensayos.

Después de todas las sesiones de intervención (40), al final del semestre académico, en la última clase, se les pidió a los estudiantes que realizaran nuevamente esta tarea de ensayo argumentativo, siguiendo la misma metodología de aplicación.

4.4.2.1.1 Consigna

La consigna de la herramienta para la obtención de ensayos argumentativos breves pre y post intervención fue la siguiente:

“LA CONTROVERSIA DE LA FAMILIA”

La familia, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural y fundamental de la sociedad, y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.¹ Los lazos principales que definen una familia son de dos tipos: vínculos de afinidad derivados del establecimiento de un vínculo reconocido socialmente, como el matrimonio —que, en algunas sociedades, sólo permite la unión entre dos personas mientras que en otras es posible la poligamia—, y vínculos de consanguinidad, como la filiación entre padres e hijos o los lazos que se establecen entre los hermanos que descienden de un mismo padre. También puede diferenciarse la familia según el grado de parentesco entre sus miembros.

No hay consenso sobre la definición de la familia. Jurídicamente está definida por algunas leyes, y esta definición suele darse en función de lo que cada ley establece como matrimonio. Por su difusión, se considera que la familia nuclear derivada del matrimonio heterosexual es la familia básica. Sin embargo las formas de vida familiar son muy diversas, dependiendo de factores sociales, culturales, económicos y afectivos. La familia, como cualquier institución social, tiende a adaptarse al contexto de una sociedad. Esto explica, por ejemplo, el alto número de familias extensas en las sociedades tradicionales, el aumento de familias monoparentales en las sociedades industrializadas y el reconocimiento legal de las familias homoparentales en aquellas sociedades cuya legislación ha reconocido el matrimonio homosexual.

Fuente: La Educación. (2013). La Familia: origen, significado, importancia, definición. [En línea]. Consultado el 1 de agosto de 2017, de <http://www.laeducacion.space/documentos/la-familia-origen-significado-importancia-definicion/>

¿Tú qué piensas sobre este tema controversial? ¿Consideras que la familia puede estar constituida de diversas maneras o exclusivamente por un hombre y una mujer casados y con hijos?

Tendrás 40 minutos para escribir un ensayo. Expresa exactamente lo que piensas acerca de este tema controversial. Escribe muchas buenas razones para argumentar tu opinión.

Por favor concéntrate en tu propio trabajo y no compartas tus ideas con tus compañeros. Asegúrate de seguir reglas de formato: buen espacio entre líneas, letra legible, buena ortografía y redacción.

¿Tienes alguna pregunta?

Elaboración de los materiales y actividades para la implementación de la secuencia.

La intervención didáctica contó con diferentes estrategias especialmente diseñadas para desarrollar el discurso argumentativo. La propuesta que se hizo

estuvo organizada en etapas diferenciadas para facilitar, tanto la participación en prácticas socialmente relevantes para acercarse a la argumentación, como reflexiones acerca del funcionamiento de la argumentación en la lengua.

Esta intervención se realizó teniendo en mente la necesidad de mejorar la instrucción escolar de la argumentación para preparar a los jóvenes para que participaran con éxito en las prácticas argumentativas.

Las habilidades lingüístico-discursivas de adquisición tardía en la argumentación que se esperaban desarrollar en el proceso de intervención eran de dos tipos: pragmático-discursivas (flexibilidad, seguimiento de líneas de la argumentación, pensamiento crítico), y semántico-sintácticas (conectores, términos evaluadores, vocabulario escolar).

Para elaborar la intervención didáctica se analizaron teorías pedagógicas y lingüísticas, y los resultados generados por investigaciones lingüísticas previas, así como la experiencia de docentes. Se proponen soluciones didácticas a este problema; soluciones con bases sólidas en la investigación y diseñadas para adaptarse a este contexto real.

La planeación didáctica por sesión presentó las siguientes oportunidades a los alumnos:

- Los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer textos académicos, y también tuvieron oportunidades para practicar el discurso argumentativo, así como el lenguaje académico oral y escrito relacionado con la argumentación en un contexto de comunicación auténtico (Alvarado, 2007; Nippold, 2010; Snow & Uccelli, 2014).
- Tomar conciencia de las propias creencias sobre lo que representa la argumentación y la manera de interpretarla, cuando se trata de leer o escribir algo específico y contrastarlo con otras maneras (convencionales o no) de escribir (Alvarado, 2007).

- Emplear la información de la que disponen y, al mismo tiempo, buscar nuevas alternativas para resolver un problema de lectura o escritura, llevándolos con esto a contrastar sus propias creencias, incorporar nueva información y avanzar en sus propias conceptualizaciones (Alvarado, 2007).
- Facilitar la participación en prácticas y reflexiones relacionadas con la argumentación, su forma y su uso.

La planeación didáctica contó a lo largo del semestre con cinco tipos de actividades: de evaluación, introductorias, de información (teoría y tópico), de comprensión y de producción.

El objetivo de las actividades de evaluación era la aplicación de las pruebas pre y post intervención.

El propósito de las actividades introductorias era el desarrollo de las condiciones ideales para el trabajo de la argumentación, es decir, atender a la 3ª condición de orden, promoviendo que las circunstancias en las que se practicaría la discusión crítica facilitarían que los participantes se sintieran con libertad de expresión, con licencia para intercambiar información libremente, y para expresar críticas. En esta etapa se trató de crear un ambiente de cero violencia, y de pluralismo intelectual, fomentando el reconocimiento, el respeto hacia los otros y aceptación de las opiniones/posturas alternas.

La meta de las actividades de información: teoría y tópico era tener acercamiento al vocabulario relacionado con el tema, también el conocimiento del tema (investigación, lectura, discusión, lluvia de ideas); y el estudio de cuestiones teóricas.

El objetivo de las actividades de comprensión era que los alumnos tuvieran contacto con la cultura escrita, con textos académicos y auténticos. También se tenía la meta de lograr que los estudiantes emplearan la información de la que

disponían previamente y reflexionaran al buscar nuevas alternativas para resolver problemas relacionados con la argumentación, su forma y su uso.

Finalmente, el propósito de las actividades de producción era practicar el modo discursivo argumentativo, así como reflexionar sobre el uso y la importancia de la argumentación escrita y su uso para la elaboración de ensayos. Se pretendía darles la oportunidad a los alumnos de evaluar sus textos, compararlos con los de otros, reescribirlos, y reflexionar sobre las correcciones realizadas. Se procuró que los participaran en prácticas y reflexiones relacionadas con la argumentación, su forma y su uso; y tuvieran la oportunidad de practicar y mejorar en los aspectos selectos de la argumentación que tienden a ser de adquisición tardía.

A continuación se presenta una tabla que resume las actividades y las sesiones dedicadas a cada una de ellas. Para leer la tabla completa ver Anexo 2.

Tabla 8 Resumen de actividades y sesiones de la intervención didáctica

| Tipo de actividad | De evaluación | Introductorias | Información: teoría y tópico | De comprensión | De producción |
|--------------------------|----------------------|-----------------------------------|---|--|---|
| Sesiones | 1, 2, 3, 39, 40 | 1, 2, 4, 6, 7, 12, 13 15, 16, 24, | 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 37 | 5, 7, 8, 9, 12, 18, 27, 32, 34, 35, 36, 38 | 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, |

Como se puede observar en el número de sesiones dedicadas a cada tipo de actividad, se procuró que existiera un equilibrio entre las actividades. Se llevaron a cabo varias sesiones combinadas con tareas de los tres tipos principales (información: teoría y tópico, comprensión y producción). Las actividades de información: teoría y tópico fueron considerables en número; sin embargo, es necesario tomar en cuenta que para que pueda existir una comprensión verdadera de los textos seleccionados y una producción realmente argumentativa es necesario que los estudiantes conozcan a fondo el tema sobre el cual van a tener que reflexionar, discutir, argumentar, y escribir posteriormente.

Las actividades dedicadas a evaluación fueron pocas y fueron las primeras y las últimas sesiones en las cuales se aplicaron las pruebas pre y post intervención, mientras que las actividades introductorias se llevaron a cabo en las

primeras sesiones para crear los ambientes ideales para proceder con el resto de la intervención.

4.5 PILOTAJE

El pilotaje de la primera versión de la secuencia didáctica fue aplicado a un grupo de adolescentes de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. Durante los dos meses de realización de la secuencia, los jóvenes llevaron a cabo diversas actividades con el fin de desarrollar habilidades lingüísticas y discursivas relacionadas con la argumentación y la escritura de ensayos argumentativos.

4.5.1 Participantes

Para el pilotaje de la primera versión de la secuencia didáctica se trabajó con un grupo de 2º semestre de la Escuela de Bachilleres Salvador Allende, Plantel Norte, de la Universidad Autónoma de Querétaro del turno matutino. Esta institución es una preparatoria pública que generalmente atiende a población de nivel socioeconómico medio-bajo. Los alumnos muestran muchas deficiencias de desarrollo de las convencionalidades de la lengua escrita. El grupo de trabajo para el piloteo tenía 50 alumnos: 32 mujeres y 18 hombres, la edad promedio de los estudiantes era de dieciséis años (16,0). Como antecedente inmediato los alumnos habían tomado la materia Lectura y Redacción I. Los estudiantes tuvieron diariamente una clase de 60 minutos de la materia Lectura y Redacción II. Esta secuencia didáctica se llevó a cabo a lo largo de 40 sesiones de una hora cada una, del 22 de febrero al 12 de mayo de 2017.

4.5.2 Comentarios finales sobre el pilotaje (Reestructuración)

La aplicación del pilotaje de la secuencia didáctica nos permitió reflexionar sobre diversos aspectos en la organización y en la elaboración de los materiales y actividades, así como en la aplicación de las pruebas pre y post intervención. Algunas de las decisiones más importantes que se tomaron para la versión definitiva de la intervención fueron las siguientes:

1. Aunque en el piloteo se aplicaron todas las pruebas descritas anteriormente, fue evidente que no era necesario la aplicación de dos pruebas relacionadas con la macroestructura del ensayo y la identificación del género textual, por lo que, para la aplicación definitiva de secuencia, se decidió mantener únicamente la tarea más retadora para los estudiantes: **la prueba 3** que tiene que ver con ordenar los párrafos del ensayo argumentativo y nombrar el tipo de texto leído.
2. En el piloteo de la secuencia se aplicó la prueba 2 (prueba de pensamiento crítico), pero se decidió que finalmente, para la aplicación definitiva de la secuencia, se dejara fuera esta prueba y no se aplicara. Esta decisión fue tomada con base en el hecho de que el tiempo de la secuencia didáctica no permite trabajar de manera específica o sistemática en actividades diseñadas para su desarrollo; sin embargo, resulta indispensable reconocer que el trabajo sobre el pensamiento crítico se da, de manera periférica, en cada una de las sesiones en las que se permite la investigación, la discusión, la elaboración de propuestas, entre otras, dentro del salón de clase. En pocas palabras, el desarrollo del pensamiento crítico no es el centro de la secuencia didáctica y podría implicar mucho más trabajo para ver resultados confiables, sin embargo sí se trabaja en él de manera periférica en la secuencia didáctica. Otro punto indispensable a tomar en cuenta para la decisión de quitar la prueba de pensamiento crítico en la aplicación definitiva de la secuencia, tiene que ver con el hecho de que la prueba adaptada no pudo ser evaluada en términos de validez y confiabilidad.
3. Los textos seleccionados para la secuencia fueron suficientes y adecuados.
4. El debate resultó ser una actividad medular para la puesta en práctica de los lineamientos para una discusión crítica pragmatológica y para reforzar la elaboración de argumentos válidos y el desarrollo de la flexibilidad.
5. Se realizaron varios ajustes de tiempos y de asignación de sesiones para la secuencia viendo las necesidades reales en la aplicación y no sólo la planeación.

6. Es necesario asignar sesiones para la búsqueda de información en la biblioteca o en clase para que ninguna actividad quede de tarea, y así asegurar que todos los estudiantes realizan las actividades en la secuencia, y que el no cumplimiento con las actividades no implique que algún estudiante esté en condiciones diferentes entre sus compañeros, en cuanto a conocimiento y práctica, al momento de evaluar el impacto de la secuencia didáctica.
7. Sería bueno aplicar herramientas de evaluación formales (y no únicamente cuestionarios) para recolectar las opiniones de los estudiantes sobre las sesiones.
8. Se requiere hacer una actividad al final de la secuencia para que los estudiantes tengan la oportunidad de organizar todo su material y puedan tener tiempo para reflexionar sobre el armado final de su ensayo.
9. Es necesario buscar una forma más efectiva de analizar y evaluar el desarrollo del pensamiento crítico, los términos evaluadores y la flexibilidad.

4.6 APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

4.6.1 Participantes: grupo experimental y grupo control

La intervención didáctica se llevó a cabo en un grupo experimental. Se tenía de igual manera un grupo control. Ambos grupos pertenecían a la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, Plantel Norte, turno vespertino. Los participantes estudiaban en primer semestre y tenían una edad promedio de 15 años. En el grupo experimental se contaba con 36 alumnos y en el control también. La intervención se llevó a cabo en el grupo experimental durante todo el semestre de agosto-diciembre 2017 (40 sesiones) una vez a la semana en el horario en el que comúnmente llevaban la materia de Lectura y Redacción I. La clase tenía una duración aproximada de 50 minutos. El resto de la semana el grupo experimental tenía clase con su propia profesora de Lectura y Redacción (que no era la investigadora aplicando la intervención). El grupo control tuvo sus clases normales todo el semestre con su profesora de Lectura y Redacción (era la misma que la del grupo experimental), sin intervención didáctica por parte de la investigadora.

4.6.2 Descripción de la secuencia didáctica de intervención

4.6.2.1 Tareas pre y post intervención

Las pruebas pre y post intervención que se aplicaron tanto al grupo experimental como al grupo control fueron las siguientes:

PRUEBA DE MACROESTRUCTURA (originalmente prueba 3): Los alumnos tuvieron que identificar la macroestructura acomodando un ensayo argumentativo que tenía sus párrafos en desorden. También debían indicar de qué tipo de texto creían que se trataba y por qué.

PRUEBA DE REDACCIÓN (originalmente prueba 4): Los alumnos debían escribir un ensayo argumentativo breve siguiendo la consigna dada por la examinadora.

Estas pruebas, como ya ha sido descrito con anterioridad, estaban diseñadas como tareas retadoras e interesantes para los jóvenes, para examinar

su discurso escrito planeado en un ambiente natural y que fueran eficaces para evaluar su capacidad para producir discurso argumentativo escrito, y para mostrar los avances sutiles en sintaxis, semántica y pragmática propios del desarrollo tardío.

Las pruebas se pueden observar en el Anexo 3.

4.6.2.2 Etapas de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica mantuvo la misma organización y etapas que en el pilotaje. Las variaciones que hubo estuvieron más en el sentido de la asignación de tiempos para cada una de las actividades. En el Anexo 1 se puede leer la bitácora de la secuencia de actividades; y en el Anexo 4 se tiene acceso a los materiales por sesión.

4.6.2.3 Textos expertos

Los textos modelo (de expertos) que fueron seleccionados para ser leídos y trabajados en clase fueron los siguientes (ver Anexo 4):

1. *¿Qué es el amor?* (2016). [En línea]. Recuperado en septiembre 19 de 2016, de <https://mx.selecciones.com/que-es-el-amor/>
2. Alandete, D. (2012). *¿Puede tener beneficios la educación en el hogar?* *El País*. [En línea]. Recuperado en diciembre 2016, de <https://blogs.elpais.com/lacocina-de-vida-artes/2012/01/homeschooling.html>
3. Cáceres Ramírez, O. (2017). *El internet y las redes sociales*. [En línea]. Recuperado en junio 2017, de <https://www.aboutspanol.com/texto-argumentativo-sobre-las-redes-sociales-2879592>
4. Dresser, D. (2016). *El país de uno. País somnoliento*. México: Aguilar.
5. *El carácter mitológico de la epilepsia*. (2015). Portal académico del CCH. [En línea]. Recuperado en diciembre 2016, de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>
6. Engels, F. (1897). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. México: Diario Público.
7. Frente Nacional por la Familia y la Unión Cristiana por la Familia. (2014). *Manifiesto*. Recuperado el 24 de septiembre de 2016, de <http://www.siame.mx/apps/info/p/?a=15497&z=78>
8. Furstenberg, F. (2003). El cambio familiar estadounidense en el último tercio del S.XX. En UNICEF-UDELAR (Ed.). *Nuevas formas de familia*. Uruguay: UNICEF.
9. Gómez Álvarez, M. (2017). De estereotipos de género. *Algarabía*, 121,pp.14-22.

10. (2013). La Familia: origen, significado, importancia, definición. [En línea]. Consultado el 1 de agosto de 2017, de <http://www.laeducacion.space/documentos/la-familia-origen-significado-importancia-definicion/>
11. Lévi-Strauss, C. (1956). *La familia*. En Shapiro, H. Man, culture and society. Reino Unido: Oxford University Press.
12. López Romo, H. et al. (2012). *Tipos de familias en México: Ilustración de las familias en México*. México: Instituto de Investigaciones Sociales.
13. Mella, B. (2009). *Cierre de calles y pasajes, ¿seguridad o segregación?* [En línea]. Recuperado en diciembre 2015, de <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2009/09/26/cierre-de-calles-y-pasajes-¿seguridad-o-segregacion/>
14. Novo, S. (1984). Antología del pan. En J. L. Martínez, *El ensayo mexicano moderno, II*. México: Fondo de Cultura Económica.
15. Ortega y Gasset, J. (1995). *Estudios sobre el amor*. España: EDAF.
16. Peralta, J. (2012). *Funcionalidad y disfuncionalidad en la familia*. En línea. Recuperado en diciembre 2015, de https://www.academia.edu/13063009/Ensayo_familia_mexicana
17. Pérez de Yturbe, T. (2010). La invención del amor. *Algarabía*, 65, IX, 20-27.
18. Sarlo, B. (2006). *Tiempo presente. La zona gris*. Argentina: S.XXI
19. Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid: Ariel.
20. Vázquez, C. (2016). *La literatura infantil, las parejas homosexuales y los pedos de las princesas*. En línea. Recuperado en diciembre 2015, de <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/la-literatura-infantil-las-parejas-homosexuales-y-los-pedos-las-princesas>
21. Wikipedia. (2017). *Familia*. [En línea]. Recuperado el 1 de febrero de 2017, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Familia>

Cada uno de estos textos fue seleccionado para que cumpliera una función específica en la secuencia didáctica, ya fuera que sirviera para identificar las partes del ensayo, o como modelo de escritura, o para proporcionar información sobre el tema, o para abrir una discusión, etc.

Estos textos fueron evaluados también bajo la teoría de la valoración para ver si encontrábamos coincidencias con los textos finales de los estudiantes; sin embargo, debido a la variación estilística de los ensayos y a los objetivos particulares que perseguía cada uno en su publicación, y a las particularidades de cada escritor, no se observaron elementos significativos de coincidencia con respecto a las formaciones de compromisos o valoraciones entre los textos de los expertos y los de los estudiantes. A pesar de ello, creemos que estos textos cumplieron su función dentro de la secuencia didáctica, ya que en el desarrollo de

las sesiones los estudiantes expresaron su interés en las lecturas, sirvieron como pivotes para las discusiones críticas y para promover dudas, participaciones e investigaciones por parte de los alumnos.

4.7 Resultados de la intervención

4.7.1 Tarea diagnóstica 1 vs Tarea final 1 (PRUEBA DE MACROESTRUCTURA).

Las tablas siguientes muestran de manera resumida los resultados de la prueba. Más adelante se presenta la interpretación.

Tabla 9 Exhibe la cantidad de alumnos que organizaron de manera correcta más del 50% de los párrafos en la prueba.

| Aplicación de Prueba | Experimental | Control |
|----------------------|--------------|---------|
| Inicio del semestre | 4/36 | 3/36 |
| Final del semestre | 22/36 | 6/36 |

Tabla 10 Exhibe la cantidad de alumnos que pudieron identificar correctamente el tipo de texto y las razones que dieron para su identificación

| Aplicación de Prueba | Experimental | Control |
|----------------------|--|---|
| Inicio del semestre | 15/36 | 1/36 |
| Final del semestre | 24/36 | 9/36 |
| RAZONES | El autor defiende una tesis con argumentos; se trata un tema polémico; el autor presenta diversas posturas sobre el tema; se cuestiona un tema; presenta argumentos a favor; en contra y contraargumentos. | El autor defiende una postura; el autor habla sobre su punto de vista sobre el tema; el autor da argumentos para defender su opinión. |

4.7.1.1 Grupo experimental

Los resultados de la prueba que se aplicó antes de la intervención indican que el 90% de los estudiantes únicamente pudieron organizar de manera correcta menos de la mitad de los párrafos del ensayo; sin embargo, el 40% de los participantes fue capaz de indicar que el texto que había leído era un ensayo argumentativo.

La prueba aplicada al finalizar la secuencia didáctica da cuenta de que el 60% de los alumnos pudo organizar correctamente más de la mitad de los párrafos del texto; y el 65% de los estudiantes pudo identificar como ensayo argumentativo al texto que acababa de leer. Entre las razones que dieron para identificarlo de manera correcta en esta prueba final, se encontraban: *el autor defiende una tesis con argumentos, el texto cumple con las partes que debe tener un ensayo, el texto trata un tema polémico, el autor presenta diversas posturas sobre el tema, existe una tesis y argumentos que la respaldan, se cuestiona un tema, se reafirma una postura con las opiniones finales en la conclusión, contiene argumentos a favor, en contra, argumentos en contra y contraargumentos.*

4.7.1.2 Grupo control

En este grupo, en la prueba al principio del semestre el 95% de los participantes únicamente pudo organizar la mitad o menos de los párrafos de manera correcta (de los 10 párrafos que contenía el texto), y sólo un estudiante logró identificar correctamente el tipo de texto que acababa de leer.

En la prueba aplicada al final del semestre, el 85% de los participantes únicamente pudo organizar la mitad o menos de los párrafos de manera correcta; sin embargo el 25 por ciento de los estudiantes fueron capaces de identificar que el texto que habían leído era un ensayo o un texto argumentativo. Las razones que dieron en esta prueba final sobre qué pistas tenía el texto para identificarlo de manera correcta fueron: *el autor da argumentos, defiende una postura, da a conocer su opinión sobre el tema, da argumentos para defender su opinión, defiende su opinión mediante investigaciones y fuentes que él buscó, habla de su punto de vista sobre el tema.*

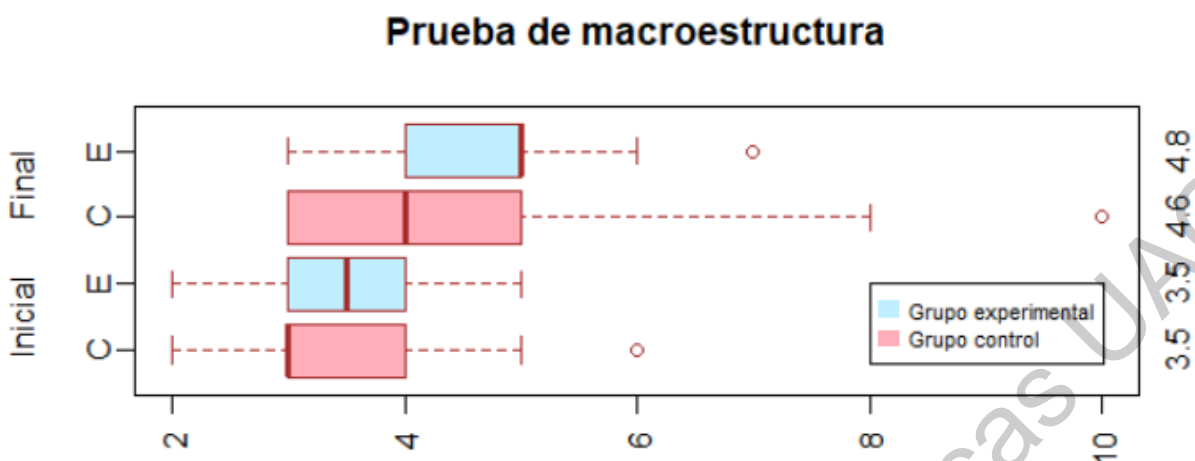
Es evidentemente, en ambos grupos, que existen ciertos avances en cuanto al conocimiento del texto argumentativo debido al crecimiento y al trabajo normal que se lleva a cabo durante un semestre académico; sin embargo, también resulta cierto que se necesita un trabajo más sistematizado para que los jóvenes puedan organizar e identificar la macroestructura del ensayo y de los textos argumentativos.

Las razones que dan los participantes del grupo experimental en la prueba final reflejan una nueva sensibilidad hacia la necesidad de reconocer al interlocutor, las posibles posturas alternas y la necesidad de llegar a acuerdos, así como cuestionar todas las razones presentadas en el ensayo; en tanto que los participantes del grupo control siguen únicamente mencionando elementos relacionados con la neoretórica y la necesidad de persuadir al interlocutor.

Del total de 144 pruebas entregadas por los estudiantes del grupo experimental y del grupo control (72 pruebas pre intervención y 72 pruebas post intervención), se escogió al azar una muestra significativa para un análisis cuantitativo (80 textos). Específicamente en esta prueba de macroestructura, con los 20 participantes del grupo experimental y los 20 del grupo control, observamos lo siguiente:

En el grupo experimental la media de respuestas correctas en la organización del ensayo en la aplicación inicial fue de 3.5, y la media final de 4.8; en tanto que en el grupo control, la media de respuestas correctas en la organización del ensayo en la aplicación inicial fue también de 3.5 y la final de 4.6. Como se observa a continuación en la gráfica 1.

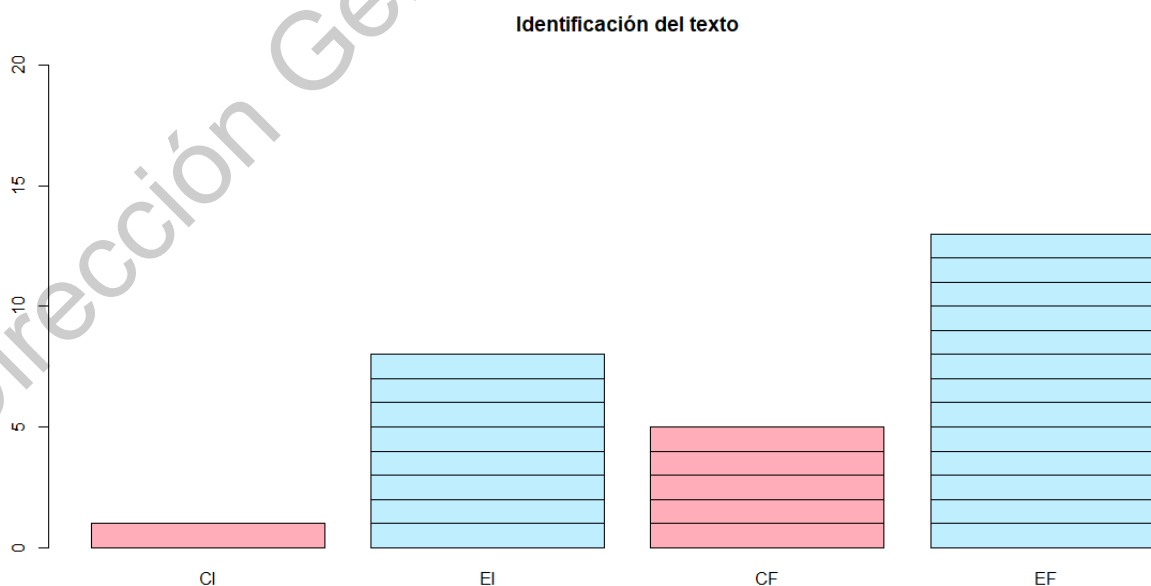
Gráfica 1 Prueba de macroestructura



Gráfica 1. Exhibe la distribución de la muestra de los párrafos colocados en el orden correcto.

En cuanto a la identificación del tipo de texto, en el grupo experimental la cantidad de alumnos que fue capaz de reconocer el modelo discursivo en la aplicación inicial fue de 7 (sobre el total de 20 participantes en la muestra), y la cantidad final fue de 13 estudiantes (sobre 20). Mientras que en el grupo control, la cantidad de alumnos que fue capaz de reconocer el modelo discursivo en la aplicación inicial fue de 1 (sobre el total de 20 participantes en la muestra), y la cantidad final fue de 5 estudiantes (sobre 20). Como se observa en la gráfica 2.

Gráfica 2 Identificación del tipo de texto



Gráfica 2. Cantidad de alumnos que lograron identificar de qué tipo de texto se trataba.

4.7.2 Tarea diagnóstica 2 vs Tarea final 2 (PRUEBA DE REDACCIÓN).

Del total de 144 ensayos recogidos tanto en el grupo control como en el experimental, se escogió al azar una muestra significativa para un análisis cualitativo (80 ensayos). Los resultados a detalle de esta prueba se pueden leer en el capítulo 5 de análisis.

En general, sobre los elementos lingüístico-discursivos de adquisición tardía a observar, podemos sintetizar lo siguiente:

En cuanto a la flexibilidad, los estudiantes del grupo experimental muestran que la intervención tuvo efectos sobre las habilidades de textualización del diálogo entre diversas posiciones lectoras y las posturas propias de los participantes, lo cual es indicio de desarrollo en la flexibilidad.

Sobre el seguimiento de las líneas de argumentación se observó que en el desarrollo de los ensayos exponen de manera más clara en los textos finales su postura, los argumentos a favor de la misma, y anticipan los posibles contraargumentos, debatiéndolos, cuestionándolos o incluso haciendo negociaciones con ellos utilizando la fórmula concesiva: argumento en contra + contraargumento o concesión.

Dentro del cuerpo de los ensayos finales los estudiantes dieron muestra de un pensamiento más flexible y crítico al cuestionar su propia postura o criticar los argumentos que comúnmente se utilizan para respaldarla, al reconocer la existencia de posturas alternas y estar dispuestos a admitir la plausibilidad de ciertos argumentos contrarios. Los estudiantes también trataron de manera más formal de respaldar sus argumentos por medio de citas de autoridad, reflexiones, hechos, y ejemplos. En las partes finales de los ensayos la mayoría intentó llegar a acuerdos o conclusiones con su auditorio.

El uso y la variedad de los conectores preferidos en el modelo discursivo argumentativo (de punto de vista, los contrastivos, los causales y los consecutivos) incrementó en los textos finales en comparación con los textos

testigo. El uso de estas piezas lingüísticas no fue totalmente canónico, pero los errores más comunes de uso se dieron en los conectores discursivos reconocidos como de adquisición tardía, tal es el caso de los conectores “*ya que*”, “*aunque*” y “*sin embargo*”.

En cuanto a la cantidad de cláusulas por texto se observa lo siguiente:

Tabla 11 Exhibe la cantidad de cláusulas, palabras por texto y LMC de cada grupo y en cada momento de aplicación de la prueba.

| Elemento a observar | Grupo experimental | | Grupo control | |
|---------------------------------|--------------------|-------------|---------------|-------------|
| | Texto testigo | Texto final | Texto testigo | Texto final |
| promedio de cláusulas por texto | 25 | 54.9 | 14.4 | 18.7 |
| palabras por texto | 262.2 | 738.8 | 146.3 | 202.8 |
| LMC | 10.89 | 13.59 | 10.73 | 10.94 |

4.8 Evaluación de la secuencia didáctica.

Para realizar la evaluación de la secuencia didáctica y un reporte de resultados más exactos se seleccionaron tres estudiantes (análisis de caso) que pertenecían a tres categorías distintas, de acuerdo con sus resultados en sus ensayos testigos y finales en las categorías del análisis Lingüístico-funcional de sus cláusulas, de acuerdo también a sus resultados en las pruebas pre y post test de macroestructura.

Así, identificamos tres casos:

El participante 1 presenta una mayor discrepancia entre los resultados de su ensayo testigo y su ensayo final (prueba 4).

El participante 2 presenta una discrepancia media entre los resultados de su ensayo testigo y su ensayo final (prueba 4).

El participante 3 presenta una discrepancia menor entre los resultados de su ensayo testigo y su ensayo final (prueba 4).

Todos los participantes fueron catalogados en alguno de los tres subgrupos: mayor discrepancia, discrepancia media, y menor discrepancia. Los participantes del análisis de casos que se presenta a continuación fueron seleccionados de entre su subgrupo de manera aleatoria.

A continuación se presenta un análisis de algunas de los ejercicios principales por tipo de actividad y la ejecución por parte de cada uno de los estudiantes. Se podrá observar en qué casos hubo avances en sus textos y qué actividades demostraron tener un mayor impacto en los participantes.

Tabla 12 Muestra algunas actividades realizadas por los alumnos seleccionados para el estudio de caso y las notas más importantes sobre su actuación.

| Participante/ Tipo de actividad | Información: teoría y tópico | De comprensión | | De producción | | Texto testigo | Texto final |
|--|---|---|--|---|---|---|---|
| | Cuadros de perspectivas (Sesiones 11, 12 y 13) | País somnoliento (Sesión 35) | Organización de ensayo (Sesión 34) | Mapa para persuadir (Sesión 18) | Cuadro de posturas (Sesión 20) | Ensayo breve (Sesión 3) | Ensayo breve (Sesión 40) |
| CASO 1 Mayor discrepancia (mayor avance) E3 | En el primer cuadro deja vacío el análisis de la perspectiva crítica y únicamente pone un elemento en las otras categorías. En el segundo cuadro, hace dos versiones del mismo, tratando de abarcar todas las categorías con suficientes elementos. | Identifica conectores Identifica dif. Tipos de argumentos. Separa macroestructura | Realiza correcciones en 6 de los 12 elementos del texto | Llena cada uno de los espacios con argumentos, razones y ejemplos válidos y diversos. Las citas las ubica en fuentes diversas. | Realiza un cuadro basado en investigaciones de diversas fuentes. | #C=20 #P=205 #CH=11 #CM=9 #CHE=8 #CHC=2 #CA= 20 #CG= 14 | #C=68 #P=789 #CH=35 #CM=33 #CHE=16 #CHC=19 #CA= 49 #CG= 37 |
| CASO 2 Discrepancia Intermedia E15 | En el primer cuadro deja vacío el análisis de la perspectiva crítica del lado del gobierno y únicamente pone un elemento en las otras categorías. En el segundo cuadro, hace dos versiones del mismo, tratando de abarcar todas las categorías | Identifica conectores Identifica dif. Tipos de argumentos. Separa macroestructura. Utiliza diferentes técnicas de estudio para realizar la actividad como uso de colores distintos, notas al | Señala en su hoja de trabajo elementos para buscar la cohesión textual. Realiza correcciones en 4 de los 12 elementos del texto. | Completa cada uno de los espacios del esquema con argumentos, razones y ejemplos válidos y diversos. Ocupa espacio extra para sus citas y busca en diversas fuentes de información. | Realiza un cuadro basado en investigaciones de diversas fuentes. El trabajo se presenta claro, completo y bien fundamentado. Aunque él mismo reconoce que sus | #C=39 #P=355 #CH=19 #CM=20 #CHE=5 #CHC=6 #CA= 20 #CG= 22 | #C=59 #P=936 #CH=41 #CM=18 #CHE=15 #CHC=22 #CA= 38 #CG= 45 |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|--|--|
| | con suficientes elementos. | margen, listas de vocabulario, etc. | | | argumentos en contra son menos. | | |
| CASO 3 Menor discrepancia (menos avance). E13 | La estudiante completó el primer cuadro de manera cabal, sin embargo las identificaciones que hace son muy superficiales. La estudiante no realizó el segundo cuadro. | La estudiante hace glosas del vocabulario desconocido. Señala de manera correcta la tesis del ensayo, su macroestructura, los conectores y diversos argumentos. | Marca algunos conectores supratextuales. Únicamente logra ordenar de manera correcta 3 de los 12 elementos. | Al cuadro le hace falta información en la parte de las citas, sin embargo identifica de manera correcta argumentos a favor, en contra y concesivos. | Realiza un cuadro basado en investigaciones de diversas fuentes. | #C=25 #P=239 #CH=15 #CM=10 #CHE=9 #CHC=5 #CA= 18 #CG= 8 | #C=35 #P=503 #CH=20 #CM=15 #CHE=9 #CHC=11 #CA= 26 #CG= 11 |

**Las producciones de los tres estudiantes se pueden observar en el Anexo 5.

Abreviaturas

#C= Número total de cláusulas

#P=Número total de palabras

#CH= Total de cláusulas heteroglósicas

#CM= Total de cláusulas monoglósicas

#CHE= Total de cláusulas heteroglósicas expansivas

#CHC= Total de cláusulas heteroglósicas contractactivas

#CA=Total de cláusulas con elementos de actitud

#CG=Total de cláusulas con elementos de GRADUACIÓN

Nuestro marco teórico se construye a partir de la Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional. Desde ésta se postulan tres sistemas para el análisis de la evaluación textualizada: la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADUACIÓN (Martin y White, 2005). El primero se refiere a la expresión de emociones, juicios éticos y apreciaciones estéticas. El segundo modela la inclusión de diversas perspectivas al interior de las proposiciones constituyentes del texto, los fines dialógicos de tal inclusión y las posiciones lectoras naturalizadas que resultan de las pautas dialógicas presentes en el texto. Las distinciones propuestas son la monoglosia, que suprime el dialogismo, la heteroglosia, que refiere al juego de voces que rodean una proposición o a una propuesta. El tercero analiza la fuerza y precisión de las evaluaciones.

Participante con mayor discrepancia

En el caso de este participante (E3) la discrepancia es positiva, en cuanto vemos un mayor avance en uso de los distintos dispositivos lingüísticos relacionados con la argumentación, de acuerdo al análisis comparativo realizado sobre sus ensayos testigo y final. El uso de cláusulas heteroglosicas aumenta de manera significativa, especialmente el uso de cláusulas que marcan un mayor compromiso por parte del hablante. El resto de sus actividades de información y teoría, comprensión y producción fueron realizadas puntualmente y se observa que el estudiante realizó trabajo de investigación y que se preocupó por corregir y completar sus actividades según fuera encontrando nuevos datos. En el caso de la prueba de macroestructura logra identificar correctamente el tipo de texto en la aplicación final.

Participante con discrepancia intermedia

Se observa que este participante tuvo un interés especial por las actividades, ya que cada una de ellas se ve que las realizó primero en un borrador y luego fueron transcritas. Además se observa un esfuerzo por recopilar información de diversas fuentes para realizar sus actividades. En su portafolio de evidencias el estudiante contaba con diversos materiales que se les proporcionaron como apoyo extra por si deseaban utilizarlos para organizar aún más sus ideas para el ensayo y él había utilizado todos y cada uno de ellos. En los borradores de su ensayo final también se observan varias notas propias del estudiante marcando elementos que él deseaba corregir o completar.

El uso de los distintos dispositivos lingüísticos relacionados con la argumentación, de acuerdo con el análisis comparativo realizado sobre sus ensayos testigo y final no muestra diferencias tan amplias, especialmente en el uso de los distintos tipos de cláusulas de acuerdo con la Teoría de la Valoración.

Participante con menor discrepancia

La menor discrepancia en el caso de este estudiante no es porque haya empezado con un nivel muy alto de manejo de la argumentación y no haya crecido

más, sino que empezó en un nivel bajo, pero no alarmante, ya que los distintos dispositivos lingüísticos relacionados con la argumentación observados por medio de la Teoría de la Valoración muestran que sí hubo un avance en su discurso, pero que había deficiencias desde el inicio; desde la LMC hasta el uso de los diferentes tipos de cláusulas.

Una observación interesante es que cuando el estudiante realizó la actividad del mapa para persuadir dejó en blanco varios espacios para colocar citas o respaldos de autoridad para los argumentos a favor, en contra y concesivos. Sin embargo, al final de su portafolio de evidencias el estudiante tenía una hoja donde había anotado citas de diversas fuentes para cada uno de los tipos de argumentos y posteriormente los utilizó para su ensayo final. Esta fue una iniciativa propia del estudiante.

4.9 Comentarios finales sobre la aplicación de la secuencia didáctica

La enseñanza de la escritura de un género específico requiere que una de las metas del proyecto sea que los alumnos logren apropiarse del reto de la escritura, y que lo adopten como su responsabilidad principal en la clase, porque va a llegar el momento en el que el alumno tendrá que hacer su última redacción, escribiendo él solo, tomando decisiones de manera individual, responsabilizándose de su texto, automonitoreándose, autocorrigiéndose.

En el caso de la secuencia didáctica propuesta en esta intervención, consideramos que tuvo efecto sobre la escritura de los alumnos y las conceptualizaciones que ellos tenían sobre sus propios procesos como escritores y las ideas que tenían sobre lo que era la argumentación y cómo funcionaba y se podía aplicar dentro de un género textual específico como el ensayo argumentativo.

Las secuencias didácticas siempre van a estar expuestas a críticas y mejoras, y así debe ser, por consiguiente, me atrevo a plantear algunas recomendaciones metodológicas para el profesor que decida llevar a cabo este tipo de secuencia: 1. El profesor deberá desarrollar su propia tolerancia,

sensibilidad, tenacidad y flexibilidad para tratar los temas controversiales propios de la argumentación. 2. Tendrá que investigar las políticas institucionales de su escuela y decidir con qué tipo de temas controversiales puede trabajar la secuencia didáctica sin entrar en conflicto con las autoridades escolares. 3. La planeación didáctica, al igual que la escritura, tendría que ser considerada como un elemento recursivo sujeto a reflexiones, modificaciones, correcciones, entre otros. Los profesores debemos respetar esto, promoverlo y aplicarlo.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

5. Etapa 3: ANÁLISIS

5.1 Objetivo de la etapa

Realizar los análisis cualitativos y cuantitativos de los textos testigo y finales de los estudiantes del grupo control y del grupo experimental.

5.2 Preguntas de investigación de la etapa

¿En qué recursos lingüísticos se asemeja y/o diferencia el tipo de valoración realizada por estudiantes antes y después de la intervención didáctica?

¿Las características del sistema de la valoración mostradas en los textos finales son consistentes con los valores de la Pragmadialéctica?

5.3 Hipótesis de la etapa

La valoración realizada por estudiantes después de la intervención mostrará preferencia por el uso de cláusulas heteroglósicas, una apertura mayor a las voces alternas, la búsqueda de la solidaridad con el lector, y una evaluación diversa de los elementos en juego en su discurso.

Las características del sistema de la valoración mostradas en los textos finales serán consistentes con los valores de la Pragmadialéctica.

5.4 ANÁLISIS CUALITATIVO

5.4.1 Preparación de los datos para el análisis

5.4.1.1 Corpus

Se recogieron ensayos escritos siguiendo una consigna común en el grupo experimental y el grupo control antes y después de la intervención.

Del total de 144 ensayos, se escogió al azar una muestra significativa para un análisis cualitativo (80 ensayos).

Tabla 13 Muestra el total de textos recolectados mediante la PRUEBA 4 (Ensayo argumentativo breve redactado por los alumnos antes y después de la intervención)

| Total de textos | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|
| Grupo | Ensayos Testigo | Ensayos Finales |
| Experimental | 36 | 36 |
| Control | 36 | 36 |
| | 72 | 72 |
| | 144 | |

Tabla 14 Cantidad total de textos muestra seleccionados al azar para el análisis

| Muestra | | |
|--------------|-----------------|-----------------|
| Grupo | Ensayos Testigo | Ensayos Finales |
| Experimental | 20 | 20 |
| Testigo | 20 | 20 |
| | 40 | 40 |
| | 80 | |

5.4.2 La Lingüística Sistémico-Funcional

Lingüística Sistémico Funcional (LSF) fue desarrollada por Halliday (1994), y se presenta como una rama de la Lingüística que se centra en explicar las conexiones entre la lengua y el contexto social; concibe a la lengua como un fenómeno principalmente social. Actualmente se considera como una federación de teorías unificadas que tienen el objetivo de diseñar modelos lingüísticos que den cuenta de la relación entre la lengua y los contextos sociales.

La Lingüística Sistémico Funcional, elaborada y propuesta inicialmente por Halliday & Hasan (1989) y Halliday (1994) y profundizada después por Matthiessen (1995) y Martin (1992), entre otros, es una teoría que parte de la concepción del lenguaje como un fenómeno primordialmente social por lo que ha sido desde su inicio una gran herramienta para analizar e interpretar el lenguaje tal como es usado dentro de contextos sociales determinados (Ghio & Fernández, 2005).

Esta teoría tiene su origen en los diferentes modelos funcionalistas. Como el mismo Halliday (1994) señala, ésta retoma sobre todo las ideas de Firth, Hjelmslev y la llamada Escuela de Praga (Jakobson, Trubetzkoy, Karcevsky). En la LSF la funcionalidad es considerada como una propiedad misma del lenguaje (Halliday & Hasan, 1989). La noción de “sistema” dentro de esta teoría permite que el lenguaje sea representado como un recurso, es decir, como un conjunto de opciones que el hablante tiene a su disposición y del cual elige la forma más adecuada para realizar su mensaje de modo tal que discursos diferentes implican diversas maneras de construir el conocimiento y de interactuar.

Para conocer más sobre la Lingüística Sistémico-Funcional recomendamos revisar a Halliday & Hasan (1989), Martin (1992), Mathiessen (1995), Hood (2010), y Halliday (2004).

5.4.3 La Teoría de la Valoración

La teoría de la valoración (Martin & White, 2005) se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los textos expresan, negocian o naturalizan determinadas posiciones intersubjetivas. Incluye tres sistemas para el análisis de la valoración textualizada: el COMPROMISO, la ACTITUD y la GRADACIÓN (Hood & Martin, 2005; White, 2004). El término valoración (*appraisal*) en esta teoría se utilizará para los procedimientos semánticos utilizados para negociar emociones, juicios y evaluaciones, conjuntamente con los procedimientos usados para ampliar y comprometerse con estas evaluaciones (Martin, 1992).

El COMPROMISO especifica los recursos para identificar la voz del hablante en relación con voces alternativas (dialogismo en términos de Bajtín). Las distinciones propuestas son la monoglosia, que suprime el dialogismo, la heteroglosia, que refiere al juego de voces que rodean una proposición o a una propuesta. El COMPROMISO pretende identificar la fuente o el origen de las emisiones. La valoración o *appraisal* incluye los recursos mediante los cuales el hablante asume una posición en relación con el contenido de los enunciados.

La ACTITUD abarca las nociones semánticas relativas al sentimiento: el afecto, el juicio y la apreciación. El afecto comprende los recursos que expresan una respuesta emocional como la felicidad, la tristeza, el temor; el juicio se refiere a evaluaciones morales y de comportamiento. Mediante la apreciación se evalúan productos y procesos, e incluye valores estéticos y otros aspectos de valoración social, como significativo o perjudicial. Tanto en el afecto y el juicio, como en la apreciación, los valores pueden ser positivos o negativos y constituyen recursos para negociar sentimientos.

El sistema de la GRADACIÓN nos permite utilizar una serie de recursos para calibrar el volumen de los sentimientos; tiene que ver con la graduabilidad del significado, es decir con su evaluación subjetiva en términos de grados, más que de distinciones categoriales. La gradación se relaciona también con las clasificaciones del significado, ya sea precisando sus límites o debilitándolos.

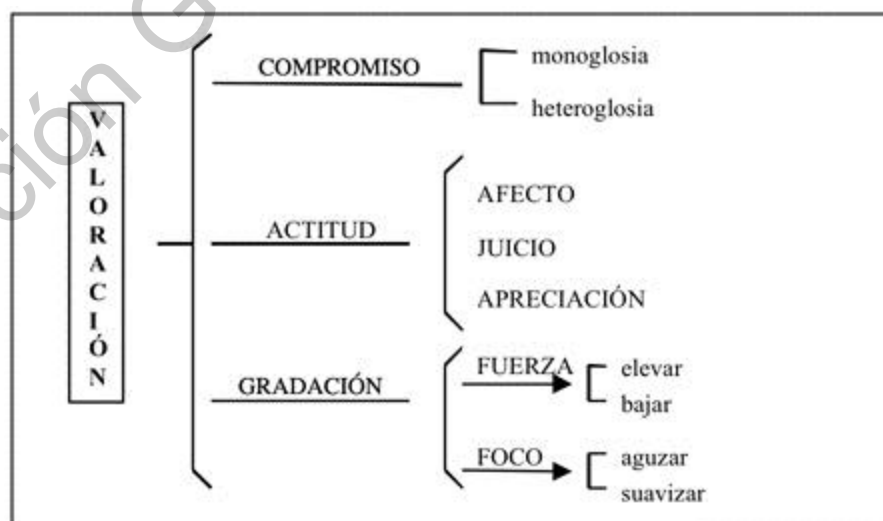
Cuando se desea analizar un texto desde la Teoría de la Valoración se puede hacer a partir de los tres subsistemas para ver cómo incluye el escritor diversas perspectivas en su texto, cómo evalúa la expresión de actitudes y cómo gradúa dichas evaluaciones. Para esta tesis se compararon las pautas de valoración encontradas en los ensayos escritos antes y después de la intervención.

El Modelo de la Valoración, entonces, ahonda en el estudio de la metafunción interpersonal. Como señala White (2002), está principalmente centrado en el estudio del lenguaje de la evaluación y busca, entre otras cosas, explorar los recursos por medio de los cuales se manifiesta la posición del escritor en el texto.

Como vimos, sus fundamentos teóricos surgen directamente del marco ofrecido por la Lingüística Sistémico Funcional. De este modo, representa un “modelo funcional de los significados interpersonales a nivel de la semántica del discurso [que permite] el análisis del posicionamiento en relación con los valores y las voces en el texto” (Hood, 2010: 13).

El sistema de la valoración, en su versión gráfica quedaría representado de la siguiente manera:

Figura 2 El sistema de la valoración



De este modo, y a partir de estos tres dominios, este modelo aborda el área del lenguaje evaluativo de manera sistematizada (Swain, 2009), lo que lo convierte también en una herramienta de análisis muy eficaz para estudiar la expresión de opiniones y el posicionamiento tomando en cuenta, en primera instancia, los tres elementos presentes en toda evaluación: el elemento valorado, la valoración misma y la persona que valora. Al mismo tiempo, al ser los tres sistemas dominios semánticos, se reconoce la opción de realizar un significado a través del uso de una amplia variedad de recursos léxicos y gramaticales (Hood, 2010).

En los términos de Martin & White (2005), más que analizar gramaticalmente el intercambio de información, la Teoría de la Valoración sirve al propósito de analizar la presencia subjetiva de los hablantes en sus textos por medio de la adopción de posturas con respecto a sus proposiciones y a sus interlocutores: “tiene que ver con cómo los autores/hablantes construyen para sí mismos personalidades o identidades autorales particulares, con cómo se alinean o desalinean con interlocutores reales o potenciales, y cómo construyen una audiencia planeada o ideal para sus textos.” (p.1)

De acuerdo con Valerdi (2018), el análisis valorativo parte del principio general de que todo discurso argumentativo tiene una finalidad retórica - lo subyace un objetivo o dimensión persuasiva -, en tanto que toda expresión de ACTITUD es realizada con la finalidad de que el interlocutor la comparta, cada realización de COMPROMISO busca generar una reacción dialógica en su audiencia, y los recursos de GRADACIÓN pretenden gestionar la intensidad de las evaluaciones del hablante para optimizar la efectividad de sus selecciones evaluativas. Con base en la consideración anterior, es posible hablar de estrategias (retóricas) valorativas; configuraciones valorativas, en mayor o menor medida premeditadas, que el hablante imprime sobre su argumentación con la finalidad de transmitir o modificar formas de actuar o de concebir determinados contenidos proposicionales en su audiencia.

5.4.4 La cláusula desde la Lingüística Sistémico-Funcional

La unidad de análisis más importante para la Lingüística Sistémico-Funcional es la cláusula, no la oración. Siguiendo a Zamudio (2017) hay tres maneras de separar en cláusulas:

1. La ideacional: se trata de buscar los procesos en el texto (eventos, relaciones entre las cosas) y separar el texto en esos procesos y los elementos que los acompañan. Podemos dividir el texto en cláusulas al agrupar cada proceso con su *dramatis personae* y escenario.
2. Interpersonal: se trata al texto como un diálogo al dividir el texto en elementos con los que se podría discutir. Se define a la cláusula como algo con lo que podrías interactuar.
3. Textual: se separa el texto dependiendo de los puntos de partida a los que regresa.

5.4.4.1 Tipos de cláusula

1. Cláusulas que coinciden con una oración (marcada ortográficamente con una letra mayúscula al inicio y un punto final).
2. Aquellas cláusulas que forman parte de un complejo clausular y que se relacionan entre sí paratácticamente. Esto se debe a que en una relación de parataxis, las cláusulas relacionadas tienen el mismo estatus o jerarquía (Ghio & Fernández, 2005), de modo que cada una transmite una proposición con un significado relativamente independiente (Girón Alconchel, 1990). Se contabilizan dos unidades y se analizan de manera independiente.
3. Aquellas cláusulas que forman parte de un complejo clausular con relación hipotáctica. El significado de una depende de y modifica a la (s) otra (s) de manera tal que los significados se integran (Girón Alconchel, 1990) en una sola información. Se contabilizan como una sola expresión.

No analizar las cláusulas incrustadas es una práctica muy aceptada en la LSF.

La relevancia de describir los procedimientos de un análisis clausular en este tipo de estudio radica en el valor que tiene la cláusula como referente de generación de significados en el marco de la LSF. Para Halliday (2004), la cláusula es la unidad mínima por medio de la cual los hablantes generan significados experienciales, interpersonales y textuales de manera simultánea. Por lo tanto, en trabajos de corte sistemicista (López, 2008; Rodríguez-Vergara, 2015; Zamudio, 2016), la cláusula constituye el primer referente por excelencia para abordar la dimensión cuantitativa de las propiedades de un texto. Esto es, los patrones lingüísticos relacionados con frecuencia de ocurrencia o tendencias probabilísticas suelen ser medidos en función del número de cláusulas que se encuentran en un texto dado.

Esta medición o conteo clausular de un texto sirve también al propósito de lograr comparaciones o contrastes válidos - cuando es pertinente - entre textos de diferentes dimensiones de extensión. En estos casos, el número de ocurrencias de una propiedad dada, dividida sobre el número de cláusulas que contiene el texto analizado, brinda una referencia porcentual de proporción aplicable a textos de extensiones distintas.

5.4.5 Metodología para el análisis cualitativo.

En el desarrollo de este estudio, los 80 textos originales que fueron seleccionados para el corpus (40 del grupo experimental y 40 del grupo control) fueron analizados siguiendo un procedimiento de tres etapas. La primera de ellas fue una etapa previa al análisis en la que se realizó una codificación de cada ensayo de los distintos subgrupos. A cada texto se le asignó la inicial del grupo al que pertenecía, así como un número del 1 al 20 que correspondía con el número del participante que había escrito el ensayo; también se les asignó una inicial, T o

F, dependiendo de si se trataba de un ensayo testigo (escrito antes de la intervención) o un ensayo final (escrito después de la intervención). De esta manera los ensayos quedaban codificados así: E1T= Grupo Experimental. Participante 1. Texto Testigo. La segunda etapa correspondió a la división de los textos en cláusulas siguiendo el procedimiento de Zamudio (2017). En esta etapa se decidió tomar la cláusula como base dado que los distintos tipos de significado (incluyendo los valorativos) se realizan generalmente dentro de una proposición y ésta su vez se realiza muchas veces en una cláusula. Para la tercera etapa se crearon bases de datos en Excel para analizar los textos desde los tres sistemas de la valoración para ver cómo incluye el escritor diversas perspectivas en su texto, cómo evalúa la expresión de actitudes y cómo gradúa dichas evaluaciones.

5.4.6 Análisis cuantitativo

Para acompañar el análisis cualitativo se realizó también un análisis estadístico paramétrico para ver si existía una diferencia significativa en el número de elementos del sistema de la valoración usados, tanto entre el grupo experimental y el grupo control, como entre los textos iniciales y finales.

A continuación, presentamos las hipótesis estadísticas, los análisis más importantes y una tabla de resumen general de los hallazgos más importantes que guiarán la discusión analítica mixta.

5.4.6.1 Hipótesis estadística

- a) H_0 : No se encontrará una diferencia significativa en las muestras (incluyendo media) en el número de elementos del sistema de la valoración usados, tanto entre el grupo experimental y el grupo control, como entre los textos iniciales y finales de estos.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

- b) H1: Se encontrará una diferencia significativa en las muestras (incluyendo medias) en el número de elementos del sistema de la valoración usados, tanto entre el grupo experimental y el grupo control, como entre los textos iniciales y finales de estos.

$$H1 : \mu_1 \neq \mu_2$$

5.4.6.2 Variables y su nivel de medición

Las variables independientes a considerar en el trabajo fueron los ensayos escritos al inicio y al final del semestre tanto en el grupo experimental como en el grupo control; mientras que las variables dependientes que se analizaron fueron los elementos de COMPROMISO, ACTITUD y GRADUACIÓN.

5.4.6.3 Prueba de normalidad de los datos

Se realizó una prueba de normalidad de los datos, la cual indicó la existencia de diversos *outliers*, tanto en el grupo experimental, donde fue más notorio; como en el grupo control.

Debido a lo anterior, y a que cada muestra grupal contaba con un número de 20 participantes, se realizó una prueba de Kolmogorov-Smirnov con la corrección Lilliefors y una de Shapiro-Wilk, esto con la finalidad de contrastar si ambas muestras de datos se ajustaban o no a una distribución normal con:

- a) Ho: los datos se comportan de forma normal.
- b) H1: los datos no se comportan de forma normal.

Para la prueba de Kolmogorov-Smirnov con la corrección Lilliefors es posible asumir que se desconocen la media y varianza poblacional.

Esta prueba mostró que la probabilidad para aceptar la hipótesis nula era significativa, excepto para palabras-f del grupo control, ya que arrojó los siguientes valores de p:

Datos controles

****Lilliefors****

#Cláusulas-t(0.6374)

#Cláusulas-f(0.07138)

#Palabras-t(0.8029)

#Palabras-f(0.01899)

****Shapiro-Wilk****

#Cláusulas-t(0.7822)

#Cláusulas-f(0.05024)

#Palabras-t(0.714)

#Palabras-f(0.0219)

Datos experimentales

****Lilliefors****

#Cláusulas-t(0.1645)

#Cláusulas-f(0.3413)

#Palabras-t(0.391)

#Palabras-f(0.7419)

****Shapiro-Wilk****

#Cláusulas-t(0.85102)

#Cláusulas-f(0.2914)

#Palabras-t(0.05675)

#Palabras-f(0.1834)

En el reporte anterior es posible ver que los datos del número de palabras finales del grupo control no se comportan de forma normal, ya que están cargadas hacia su lado izquierdo; sin embargo esto no representa ningún problema para el

análisis, ya que estos datos son del número de palabras que los alumnos del grupo control escribieron en sus ensayos, y es posible pensar que la gran mayoría estuvieron en el mismo rango de 150 palabras y sólo uno o dos alumnos estuvieron muy lejos de la media, lo cual ocasiona la cola de lado derecho. Por lo tanto, y debido también al número de la muestra, se decidió no sacar a los outliers de las pruebas subsecuentes.

5.4.6.4 Longitud media de la cláusula

Como lo muestra la tabla 15, podemos observar los siguientes resultados en ambos grupos:

Grupo experimental

En cuanto al promedio de cláusulas por texto en los textos testigo fue de 25; con un promedio 262.2 palabras por texto. La longitud media de cláusula en los testigos fue de 10.89. En los textos finales el promedio de cláusulas por texto fue de 54.9; con un promedio de palabras de 738.8, y una longitud media de cláusula de 13.59.

Grupo control

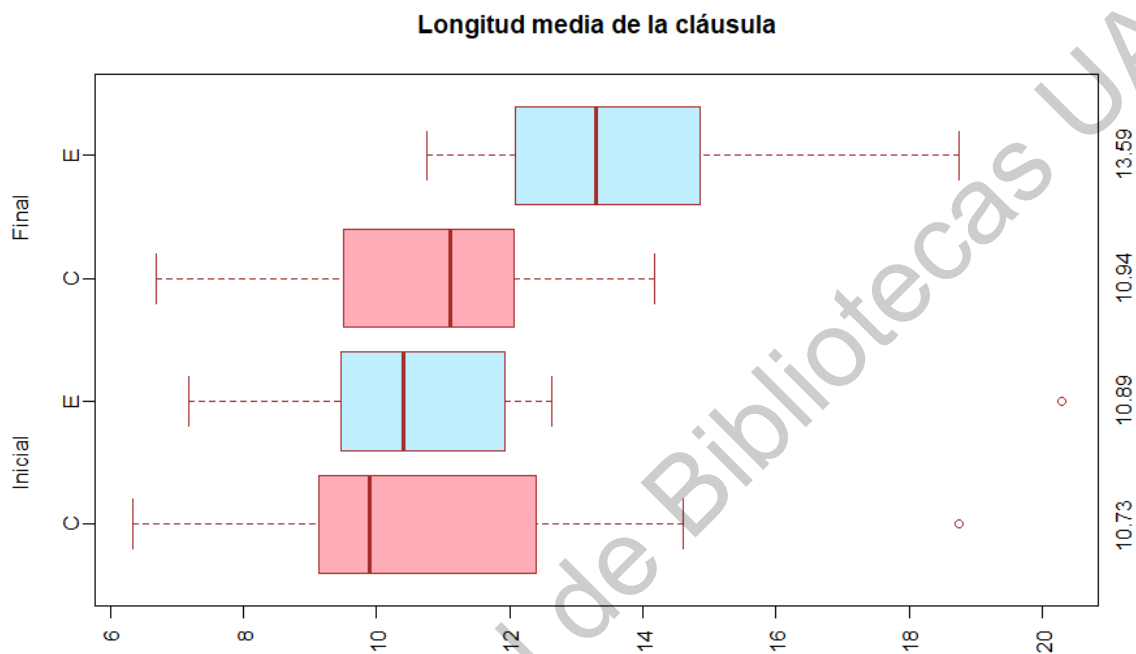
En cuanto al promedio de cláusulas por texto en los textos testigo fue de 14.4; con un promedio 146.3 palabras por texto. La longitud media de cláusula en los testigos fue de 10.73. En los textos finales el promedio de cláusulas por texto fue de 18.7; con un promedio de palabras de 202.8, y una longitud media de cláusula de 10.94.

Tabla 15 Exhibe el número de cláusulas totales, las palabras totales y la LMC de ambos grupos en ambos momentos de aplicación de las pruebas de evaluación.

| Variable | Grupo experimental | | Grupo control | |
|--------------------------|--------------------|-------------|---------------|-------------|
| | Texto testigo | Texto final | Texto testigo | Texto final |
| Cláusulas totales | 25 | 54.9 | 14.4 | 18.7 |
| Palabras totales | 262.2 | 738.8 | 146.3 | 202.8 |
| LMC | 10.89 | 13.59 | 10.73 | 10.94 |

En esta gráfica observamos los resultados antes descritos con respecto a las variaciones en la longitud media de la cláusula tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Gráfica 3 Longitud Media de la Cláusula



Gráfica 3. Exhibe la distribución de la longitud media de las cláusulas escritas.

5.4.6.5 Resumen de medias de las cláusulas con elementos de la valoración en ambos grupos y en ambos momentos de aplicación de pruebas

En la siguiente tabla se observan todas las variables dependientes que fueron consideradas para el análisis de los textos testigos y finales. Las variables en los recuadros grises son elementos de COMPROMISO; las variables en los recuadros naranja son elementos ACTITUD; y las variables en los recuadros azules son elementos de GRADUACIÓN. Por otro lado, también se identifica la columna de los resultados del grupo experimental en color azul cielo y la del grupo control en color rojo (como sus colores correspondientes en las gráficas que se han venido mostrando). En la tabla también fueron marcados en color verde los valores p- que resultaron con diferencias significativas de momento inicial de la aplicación de la

prueba al momento final; y se marcaron en rojo los valores p- que no resultaron con diferencia significativa.

Tabla 16 Exhibe las medias de las variables analizadas y el valor p correspondiente; en ambos grupos y en ambos momentos de aplicación de las pruebas.

| Variable | Grupo experimental | | | Grupo control | | |
|--|--------------------|-------|---------|---------------|-------|---------|
| | Inicial | Final | Valor p | Inicial | Final | Valor p |
| Cláusulas heteroglógicas | 14.8 | 29 | 0.000 | 9.65 | 10.55 | 0.220 |
| Cláusulas monoglógicas | 10.2 | 24 | 0.000 | 4.85 | 8.15 | 0.003 |
| Cláusulas heroglógicas expansivas | 7.85 | 11.2 | 0.010 | 5.55 | 5.25 | 0.632 |
| Cláusulas heteroglógicas contractivas | 5.15 | 17.1 | 0.000 | 2.35 | 3.1 | 0.117 |
| Cláusulas heteroglógicas combinadas | 2.3 | 2.6 | 0.325 | 1.75 | 2.2 | 0.014 |
| Cláusulas con elementos de actitud | 17.55 | 38.45 | 0.000 | 9.6 | 13.5 | 0.003 |
| Cláusulas con elementos de apreciación | 5.55 | 12.45 | 0.000 | 2.35 | 3.9 | 0.010 |
| Cláusulas con elementos de juicio | 8.6 | 18.3 | 0.000 | 5.55 | 7.55 | 0.037 |
| Cláusulas con elementos de afecto | 3.4 | 7.7 | 0.002 | 1.7 | 2.05 | 0.010 |
| Cláusulas con polaridad positiva | 11.4 | 25.1 | 0.000 | 6.6 | 8.4 | 0.003 |
| Cláusulas con polaridad negativa | 6.15 | 13.35 | 0.000 | 3 | 4.9 | 0.030 |
| Cláusulas con evaluaciones inscritas | 8.45 | 18.45 | 0.000 | 5.4 | 7.75 | 0.011 |
| Cláusulas con evaluaciones evocadas | 9.1 | 20 | 0.000 | 4.2 | 5.75 | 0.040 |
| Cláusulas con elementos de graduación | 14.25 | 26.8 | 0.000 | 7.4 | 10.85 | 0.001 |
| Cláusulas de fuerza | 12.35 | 23.45 | 0.000 | 6.45 | 8.85 | 0.002 |
| Cláusulas de ajuste | 1.9 | 3.35 | 0.023 | 0.95 | 2 | 0.017 |
| Cláusulas para agudizar | 0.85 | 1.7 | 0.048 | 0.25 | 0.8 | 0.015 |
| Cláusulas para suavizar | 1.05 | 1.65 | 0.034 | 0.7 | 1.2 | 0.130 |
| Cláusulas con elementos totalizantes | 3.15 | 5.9 | 0.010 | 0.8 | 1.75 | 0.004 |

Se realizó una prueba t para dos muestras para probar si la diferencia entre la media inicial y la media final de cada grupo y en cada variable era significativa. Se utilizó un intervalo de confianza al 95% ($\alpha=0.05$). Al realizar la prueba t en las muestras de las medias se usó una prueba unilateral, ya que ésta sirve para determinar si el parámetro de población difiere del valor hipotético en una dirección específica.

Como se puede observar en la Tabla 16, en el grupo experimental, 18 de las 19 variables muestran una diferencia significativa; lo que representa un avance de los participantes de este grupo en el uso de elementos de la valoración para

demostrar su compromiso con el discurso argumentativo, su valuación y su graduación.

En cuanto al grupo control, se encontraron diferencias significativas en 15 de las 19 variables estudiadas; sin embargo no se encontró diferencia significativa en las variables de las cláusulas heteroglósicas ni contractivas ni expansivas; tampoco en los elementos de graduación para suavizar.

5.4.6.6 Interpretación de los datos

Después de realizar los análisis estadísticos correspondientes, se pudo observar que había suficiente prueba estadística para rechazar la hipótesis nula señalada como:

- a) H_0 : No se encontrará una diferencia significativa en las muestras (incluyendo media) en el número de elementos del sistema de la valoración usados, tanto entre el grupo experimental y el grupo control, como entre los textos iniciales y finales de estos.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

Por lo que se acepta la hipótesis alternativa señalada como:

- b) H_1 : Se encontrará una diferencia significativa en las muestras (incluyendo medias) en el número de elementos del sistema de la valoración usados, tanto entre el grupo experimental y el grupo control, como entre los textos iniciales y finales de estos.

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$$

5.4.7 Sistema de COMPROMISO

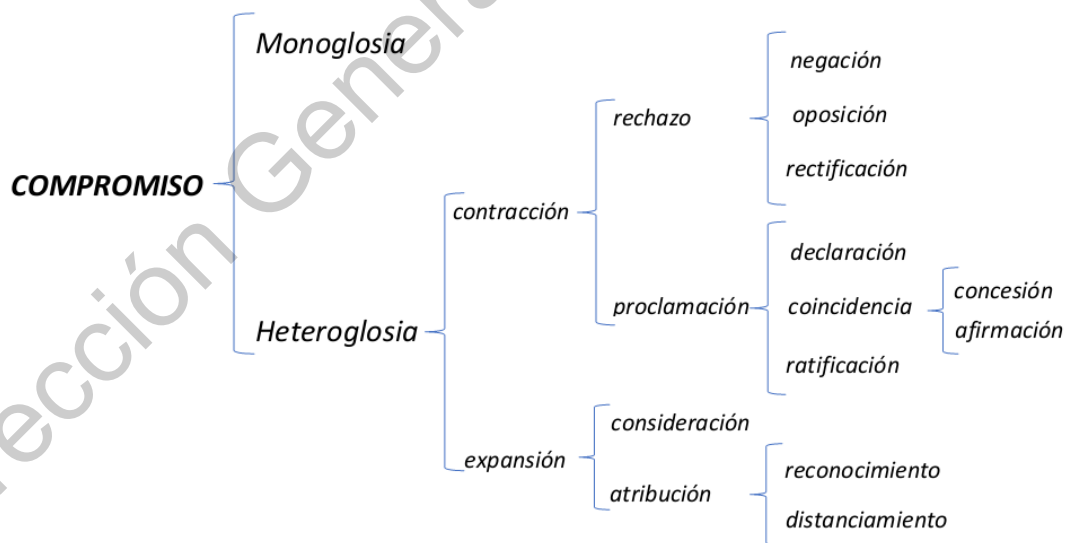
El dominio del COMPROMISO agrupa los recursos que ayudan a expresar la posición del escritor ante las propuestas y proposiciones en el texto. A partir de las elecciones hechas dentro de este sistema, el escritor reconoce o ignora otras posibilidades, se alinea con o rechaza otros puntos de vista, de otros autores, negociando así su propia posición por medio de expresiones monoglósicas y heteroglósicas.

Al momento de hacer un análisis bajo la Teoría de la Valoración, lo primero que se decide en el sistema de COMPROMISO es si la **cláusula** es **monoglósica**, es decir si representa una aseveración categórica, una afirmación concebida como no problemática y conocida o aceptada por todos y en la que no se reconocen posiciones alternativas y se asume que no existe riesgo o duda de una posición diferente; o se decide que la **cláusula** es **heteroglósica** si es que de alguna manera se reconoce la existencia de otras voces o posturas alternativas. Dentro de la Teoría de la Valoración se destaca el papel que cumple el lenguaje para posicionar al emisor y su texto dentro de la heterogeneidad de posiciones sociales y de concepciones del mundo que operan en su cultura. Esta perspectiva nos proporciona un fuerte argumento contra la noción establecida de que ciertos enunciados son neutrales desde el punto de vista interpersonal, y por ello “fácticos” u “objetivos”, en tanto que otros están cargados de sentido interpersonal y, en consecuencia, son “actitudinales” u “opinables”. Y es que, desde la perspectiva Sistémico-Funcional, estos enunciados se analizan como simultáneamente ideacionales e interpersonales; es decir, no hay enunciado que carezca de valor interpersonal. A este respecto, Bajtín (1981) sostiene que: “por más monológico que sea un enunciado, por más que se concentre en su objeto, no puede dejar de ser, en cierta medida, una respuesta a aquello que ya se dijo acerca del mismo objeto, acerca del mismo problema”. Y añade que, “aunque el carácter de respuesta no recibiese una explicación externa bien definida, ésta se manifestaría en los matices del sentido, de la expresividad, del estilo, en los detalles más finos de la composición”. Si la **cláusula** es **heteroglósica**, posteriormente se tiene que ver qué tipo de heteroglosia es; si es una **heteroglosia expansiva**, ubicando a la voz textual en una posición de apertura hacia otras voces o posturas señalándolas como posibles, probables o autorizada. De aquí se derivan **la consideración** identificada por el uso de conectores de punto de vista, condicionales, modales, evidenciales, entre otros. Y **las atribuciones** que se identifican por expresiones del tipo “García dice que, declara, cree, piensa, expone, demanda”. Las **cláusulas heteroglósicas** también pueden ser **contractivas** cuando se utilizan recursos que operan para rechazar, confrontar o contradecir a las alternativas reales o potenciales. Existen muchos tipos de

heteroglosia contractiva como **el rechazo** (negaciones de otras posturas o contraexpectativas), identificado por dispositivos lingüísticos como los adverbios de negación o los conectores de contraargumentación. También entran en la categoría de heteroglosia contractiva **las proclamaciones** que pueden ser *coincidencias* (**concesiones**, identificadas por dispositivos lingüísticos como: *aunque, seguro, supuestamente, estamos de acuerdo en que*; **afirmaciones**, identificadas por elementos lingüísticos del tipo: *naturalmente, obviamente, claro que, seguramente, no es de sorprender que*); **declaraciones** (cuando existen expresiones como “*la verdad es que*”, “*sólo podemos concluir que*”, “*es evidente que*”, “*definitivamente*”, “*tenemos que admitir que*”); y las *ratificaciones* (identificadas por expresiones como “*el reporte encuentra que, muestra que, prueba que...*”).

El sistema de compromiso esquematizado se ve de la siguiente manera:

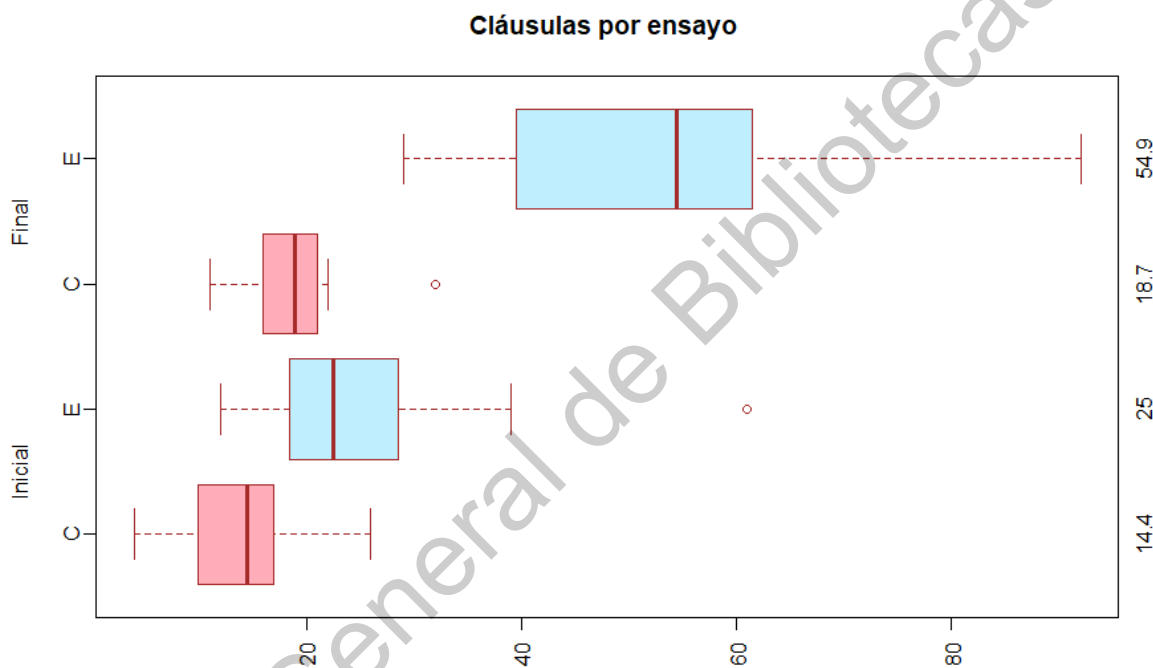
Figura 3 El sistema de COMPROMISO



5.4.7.1 Principal tipo de cláusulas

En la siguiente gráfica se observa que en el grupo experimental el promedio de cláusulas por texto testigo fue de 25, mientras que en los finales fue de 54.9; en tanto que en el grupo control el promedio de cláusulas por texto testigo fue de 14.4, mientras que en los finales fue de 18.7 (ver gráfica 4).

Gráfica 4 Cláusulas por ensayo

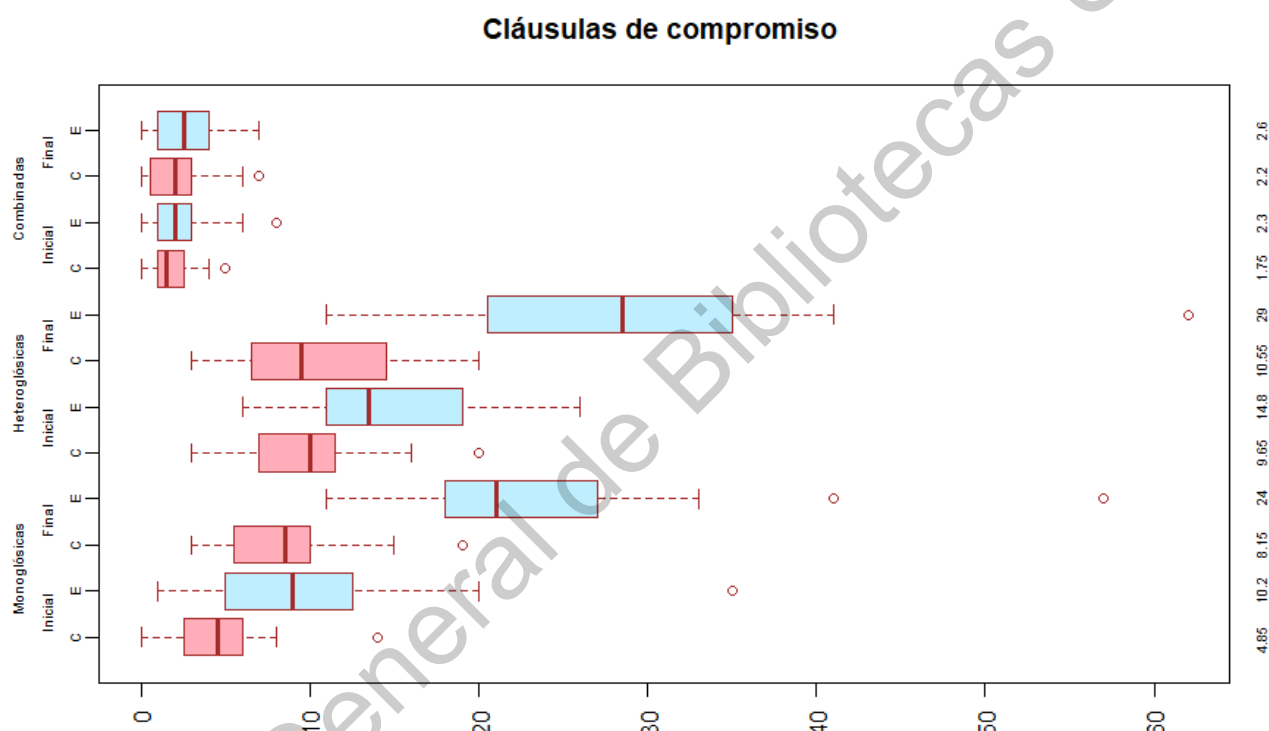


En la gráfica 5 podemos ver que, para el grupo experimental, la media de cláusulas monoglósicas fue menor tanto en los textos testigos como en los finales. En los textos testigos fue de 10.2 mientras que en los finales fue de 24. Mientras que en el caso de las cláusulas heteroglósicas en los textos testigos la media fue de 14.8 y en los finales de 29. En el caso de las cláusulas combinadas la media de los textos testigo iniciales fue de 2.3 y en los finales de 2.6.

En la misma gráfica, pero sobre el grupo control, podemos observar que la media de cláusulas monoglósicas fue menor tanto en los textos testigos como en los

finales. En los textos testigos fue de 4.85 mientras que en los finales fue de 8.15. Mientras que en el caso de las cláusulas heteroglógicas en los textos testigos la media fue de 9.65 y en los finales de 10.55. En el caso de las cláusulas combinadas la media de los textos testigo iniciales fue de 1.75 y en los finales de 2.2.

Gráfica 5 Cláusulas de COMPROMISO



Gráfica 5. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas monoglógicas y heteroglógicas escritas por ensayo.

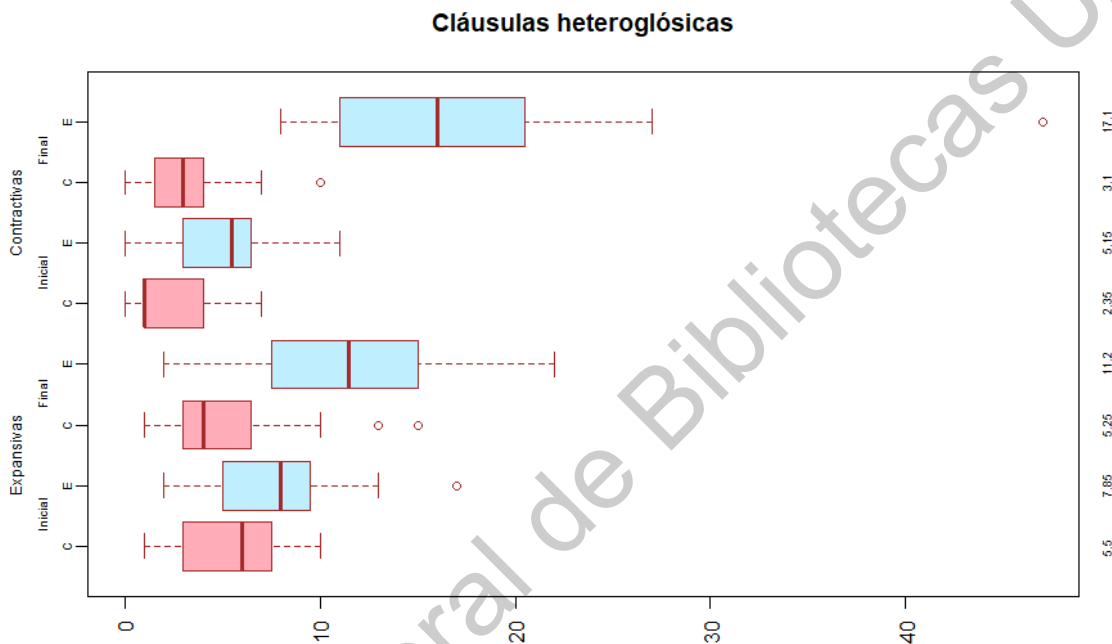
5.4.7.1.1 Cláusulas heteroglógicas expansivas y contractivas

Como se observa en la gráfica 6, los estudiantes del grupo experimental prefieren el uso de cláusulas expansivas en los textos testigo y privilegian el uso de cláusulas contractivas en los textos finales ($p < .000$).

En cuanto al grupo control, vemos en la gráfica 6 que la diferencia entre el uso de cláusulas heteroglógicas expansivas y contractivas en los textos iniciales y finales fue muy pequeña y, de hecho, no entra en un rango de significancia

($p < .630$ y $p < .110$, respectivamente). Esto indica que no ocurre un crecimiento respecto al uso de elementos que puedan representar una reflexión por parte de los alumnos para comprometerse más con su discurso argumentativo y sus proposiciones.

Gráfica 6 Cláusulas heterogélicas



Gráfica 6. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas heterogélicas escritas por ensayo.

Es necesario decir que aunque las cláusulas expansivas utilizadas por los estudiantes se esperaría que fueran usadas para abrir el diálogo hacia otras posturas y para abrir el espacio de negociación en el que diferentes puntos de vista podrían circular en torno al asunto, un espacio tal vez para la mediación y la posible reconciliación, en realidad lo que vemos es que los estudiantes utilizan un tipo de cláusula expansiva de consideración, identificada, en el caso de estos ensayos, especialmente por un gran uso de conectores de punto de vista o cadenas de conectores de punto de vista que parecen indicar el autor anticipa que su proposición puede llegar a ser problemática para los lectores potenciales y que no desea entrar en discusiones con posturas alternas y por lo tanto elige decir cosas como “desde mi punto de vista yo creo que”... enfatizando el hecho de su

postura es una entre muchas otras posibles, pero es de él y entonces no tiene necesidad de defenderla ni de discutirla porque es algo personal. En las cláusulas adyacentes el estudiante también deja claro esto al no mencionar, o siquiera hacer un reconocimiento implícito a la existencia de posturas alternas; no dialoga con ellas, no las discute y se envuelve en una falta de compromiso con el diálogo.

En el ejemplo 1 vemos una cláusula de un texto testigo recurriendo a una cláusula expansiva de consideración.

1. Ya que **en mi muy personal opinión** el único lazo <que en realidad une a una familia> es el amor y nada más Ø, sin importar el sexo o el número de integrantes. (E1T_6)

Por otro lado, en los textos finales del grupo experimental, se observa que, aunque la mayor cantidad de cláusulas utilizadas son heteroglósicas contractivas (la media de cláusulas heteroglósicas contractivas en los textos iniciales fue de 5.15 y en los finales de 17.1. $p < .000$) (ver gráfica 6), éstas realizan un mayor reconocimiento e involucramiento dialógico con las posturas alternas, promoviendo la discusión y el reconocimiento de las otras posiciones. En los ejemplos de heteroglosia contractiva vemos la variedad de subtipos que utilizan los estudiantes del grupo experimental en los textos finales, por ejemplo en 2 la negación como estrategia para rechazar las posturas alternas (las cuales evidentemente están reconociendo y nombrando en sus textos).

2. La mayoría de veces los argumentos que suelen utilizarse en contra de esto son religiosos y mencionan a su Dios o algún pasaje Bíblico, en el momento en que se hace esto, dicho argumento pierde validez. **No** tiene ninguna base en la realidad, **no** son compatibles con la ciencia y **no** tienen cabida en la legislación. (E5F_10-14).

En el ejemplo 3 se presenta un par retórico concesión+contraargumentación que dentro de la cadena argumentativa puede ser muestra de desarrollo, ya que este tipo de estrategia o movimiento retórico no

se observa en los textos testigo ni del grupo experimental ni del grupo control. El estudiante concede para después atacar la postura alterna.

3. **Aunque** se podría argumentar que las parejas homosexuales pueden satisfacer las necesidades tanto emocionales como económicas, **sin embargo**, los hijos necesitan más que amor; necesitan las cualidades distintivas y las naturalezas complementarias de un progenitor masculino y otro femenino. (E8F_41-43).

Otro tipo de cláusula contractiva que demuestra un mayor compromiso por parte de los estudiantes con su discurso son las declaraciones como en el ejemplo 4.

4. **Lo definitivamente cierto es que** todos somos humanos, Ø ciudadanos con los mismos derechos. (E6F_3).

El uso de cláusulas combinadas también es una estrategia mayormente presente en los textos finales, como el ejemplo 5. En el grupo experimental la media de cláusulas combinadas en los textos iniciales era de 2.3, mientras que en los finales fue de 2.6. Igualmente se dio un aumento en el grupo control, en el que la media de cláusulas combinadas en los textos iniciales fue de 1.75 y en los finales de 2.2.

5. Lo que **definitivamente no sería** justo hacer es seguir evitando el tema y haciendo diferencias. (Declaración, negación y consideración). (E6F_71)

5.4.7.2 Sistema de gestión interpersonal

Grupo experimental

Según distintos autores (Halliday, 2004; Thompson & Thetela, 1995), los textos escritos no son sólo portadores de significados ideativos, sino que también construyen distintos tipos de relaciones entre el lector y el escritor. En los textos se asumen y se asignan roles para los participantes, que son

puestos en juego en las construcciones gramaticales y proyectados por medio de las selecciones léxicas utilizadas para nombrarlos. Así, los textos construyen imágenes de los participantes de la interacción que no necesariamente coinciden con las de los sujetos “reales” (Thompson & Thetela, 1995). Martin & White (2005), por su parte, se preocupan por profundizar el estudio sobre los recursos léxicos empleados por los hablantes para expresar sus puntos de vista sobre aquello a lo que se están refiriendo, sobre sí mismos y sobre sus interlocutores. Asimismo, se interesan por establecer las posiciones intersubjetivas que se construyen en los intercambios y las relaciones de estatus que se entretajan entre escritor y lector. El estatus se refiere a las posiciones jerárquicas que los participantes de la interacción ostentan; pueden entablar entonces relaciones de igualdad (llamada también *solidaridad* en la teoría de la valoración) o desigualdad.

Los textos escritos representan la interacción entre el escritor y el lector; esto presenta, sin embargo, muchos retos para los escritores novatos de textos académicos. La interacción puede hallarse tanto en recursos interactivos como en recursos interaccionales. Según Thompson (2001), los recursos interactivos ayudan a guiar al lector a través del texto, mientras que los recursos interaccionales incluyen al lector colaborativamente en el desarrollo del texto. Thompson & Thetela (1995) ya habían hablado sobre el concepto del “lector en el texto” refiriéndose a un recurso interaccional: la inclusión en el texto de una voz que tiene la intención de ser atribuida al lector; por ejemplo, cuando el escritor se refiere al punto de vista del lector para poder contradecirlo; también existen rasgos léxico-gramaticales para identificar a la otra voz en ciertos contextos, utilizando cierta forma de dialogismo. Para que esta habilidad mejore en los textos académicos de los estudiantes es necesario que los estudiantes tengan conciencia sobre estos recursos y su uso.

Para desarrollar la escritura de textos argumentativos es necesario desarrollar también la conciencia de que existe una audiencia y aprender a explotar el reconocimiento de dicho auditorio en la manera en la que escribimos

nuestro texto. Un área en la que se puede ver el reconocimiento de la existencia del interlocutor es la manera en la que organizamos el texto y cómo señalamos dicha organización. Como menciona Thompson (2001), un escritor experto tratará de adivinar el tipo de información que los lectores pueden querer, necesitar o que esperan encontrar en cada parte del texto; además, el escritor experto procederá anticipando las posibles preguntas o reacciones de su lector hacia lo que está escrito. Es decir, el texto es escrito basándose en las posibles respuestas de la audiencia y anticipando sus reacciones. Entre las pistas que el escritor puede dar de que está tratando de cooperar con el lector en la escritura del texto están el uso de ciertos conectores discursivos, la selección de patrones lingüísticos esperados para el tipo de texto en cuestión como problema-solución, tesis-argumentos, entre otros.

Desde la perspectiva Pragmadialéctica bajo la que se trabajó en la intervención didáctica, se hizo énfasis en el reconocimiento de todos los participantes de la discusión crítica y de los posibles lectores en el texto argumentativo. Ante esto, parece que los estudiantes interpretaron el imperativo pragmadialéctico de considerar al lector textualizando en mayor medida su presencia en los textos finales mediante marcas explícitas de la presencia del lector, como preguntas, vocativos del lector, conjugaciones en segunda persona del singular; mientras que en los textos testigo la alusión al lector se dio de manera restringida y únicamente por la aparición, en algunos ensayos, de preguntas retóricas.

Cabe mencionar que el tipo de lector construido siempre fue, tanto en los textos testigo como en los finales, un lector potencial con postura opuesta a la del escritor. Esto se evidenciaba en las construcciones hechas por los alumnos en las que hacían referencia a posibles contraposturas por parte del lector putativo respecto de las proposiciones que ellos nombraban; o simplemente, desde las primeras cláusulas hacían declaraciones respecto al hecho de que sabían o esperaban que quien leyera su ensayo no estaría de acuerdo con ellos, ya que ellos estaban a favor de la aceptación de la diversidad.

5.4.7.3 Preguntas retóricas

Otro elemento observable en el sistema de COMPROMISO fue el uso de preguntas retóricas de diversa naturaleza. Martin & White (2005) clasifican a las preguntas retóricas en dos tipos: las retóricas contractivas que son preguntas que asumen una respuesta obvia por parte del escritor y normalmente las hace cuando él ya ha presentado su postura y las usa para intentar alinear al lector y que coincida con su punto de vista (construir solidaridad), como en el ejemplo 6. Y las preguntas retóricas expansivas, las cuales verdaderamente abren el espacio de diálogo, ya que no asumen una respuesta obvia, sino que el escritor espera una diversidad de respuestas por parte del lector como en el ejemplo 7. Las preguntas retóricas contractivas fueron preferidas por los estudiantes en los textos testigo, ya que fue en los textos en los que mostraron más interés por construir solidaridad con su interlocutor y no entrar en discusiones, mientras que las expansivas en los finales porque, al igual que las cláusulas heteroglósicas contractivas, las usaron para mostrar su capacidad de ser reflexibles reconocer la existencia del interlocutor putativo y su postura alterna y tratar de dialogar con él.

6. Pues en mi opinión el matrimonio homosexual no le afecta a nadie, son dos personas con los mismos gustos y quieren formar un lazo entre ellos, ¿cuál es el problema? (E4T_1-4)

7. Así que es importante contestar las siguientes preguntas: ¿qué es una familia?, ¿quiénes pueden formar una? (E7F_12-14)

5.4.7.4 Postura del escritor

En cuanto a la posibilidad de manifestar una postura respecto al tema controversial presentado, los participantes del grupo experimental, en los textos testigo, y los del grupo control, tanto en sus textos testigo como en los finales; casi siempre fueron incapaces de manifestar explícitamente su postura y, en lugar de una aseveración visible y reconocible, se apoyaban en los conectores de punto de vista para expresar, de manera implícita, algunas consideraciones que tenían acerca del tema que estaba en discusión, como se observa en el ejemplo 8. En cambio, en los textos finales del grupo experimental, no así en los de los

participantes del grupo control, la tesis o postura del escritor siempre fue manifiesta de manera explícita y definida, lo cual nos lleva nuevamente a reconocer a estos escritores como emisores comprometidos con su discurso y preparados para argumentar en el ensayo, como se puede observar en el ejemplo 9.

8. Pues yo pienso que desde mi punto de vista todos tienen derecho a formar a su familia y no importan los sexos. Creo que al final no es malo si tus padres son del mismo género (CF9).
9. Este no es un ensayo neutral se darán las razones por las que no se deben aprobar las familias diversas, el matrimonio homosexual, ni la adopción por parte de parejas homosexuales, dichas razones serán respaldadas por estudios y estadísticas, siempre tratando este tema con respeto. Yo estoy en contra de la formación de familias diversas (E4F).

5.4.8 Análisis del sistema de ACTITUD

Después de terminado el análisis del sistema de COMPROMISO, se realizó el análisis del subsistema de ACTITUD. Este dominio incluye todos aquellos recursos utilizados por el escritor para expresar sentimientos, juicios hacia personas o comportamientos y/o evaluaciones sobre entidades. En él, los elementos evaluativos se clasifican en tres subtipos: elementos de **apreciación** que evalúan objetos, su composición, su valor o nuestras reacciones hacia ellos; **juicios** (cuando se evalúa a las personas y la manera en la que se comportan o su carácter), los cuales pueden ser de dos tipos: de *estima* (se evalúa la normalidad, la capacidad y la tenacidad) o de *sanción* (se evalúan la veracidad y la propiedad (ética, moral, legalidad); o como elementos de **afecto** (cuando lo que se registra son sentimientos).

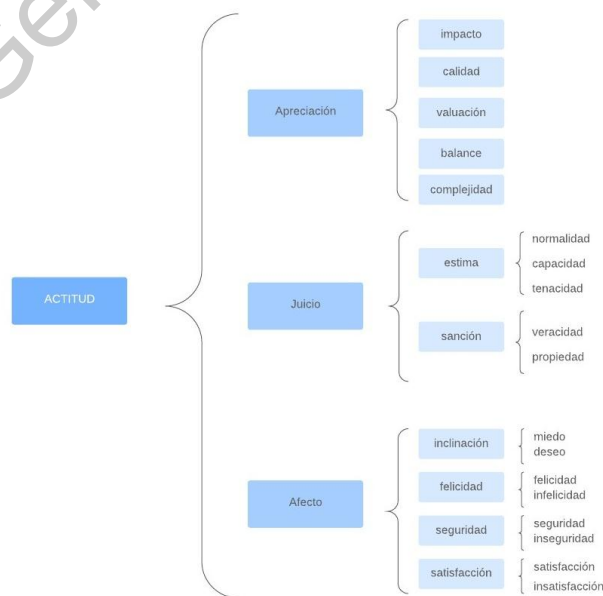
Cuando los escritores dan a conocer sus posturas no sólo expresan de manera individual sus propias creencias, sino que simultáneamente invitan a otros

a ratificar y compartir con ellos sus evaluaciones normativas, gustos y sentimientos. Las declaraciones de ACTITUD están dirigidas a alinear al receptor con una comunidad de valores y creencias compartidas.

Cada subsistema de ACTITUD (apreciación, juicio, afecto) cuenta con categorías propias manifestadas por distintas realizaciones lingüísticas. Las etiquetas de las realizaciones utilizadas en esta tesis corresponden con las etiquetas propuestas por Martin & White (2005). Dentro del análisis del subsistema de ACTITUD, en las tablas de Excel, también se indicó para cada cláusula quién era el valorador en cada caso; es decir, se indicó si la valoración que se encontraba era realizada por el autor del texto analizado, o si éste se la atribuía a alguien más. Las etiquetas para estos casos fueron autoral y no autoral. Otro elemento indicado dentro del análisis del subsistema de ACTITUD fue el de explicitud, variable que se refiere a la realización más o menos explícita de las expresiones de valoración halladas en el corpus. Las etiquetas empleadas fueron inscrita, cuando la evaluación es explícita, y evocada, cuando la evaluación queda implícita y hay que rescatarla siguiendo pistas en el texto (realización indirecta).

El subsistema de ACTITUD quedaría esquematizado de la siguiente manera:

Figura 4 El sistema de ACTITUD



5.4.8.1 Tipo de ACTITUD

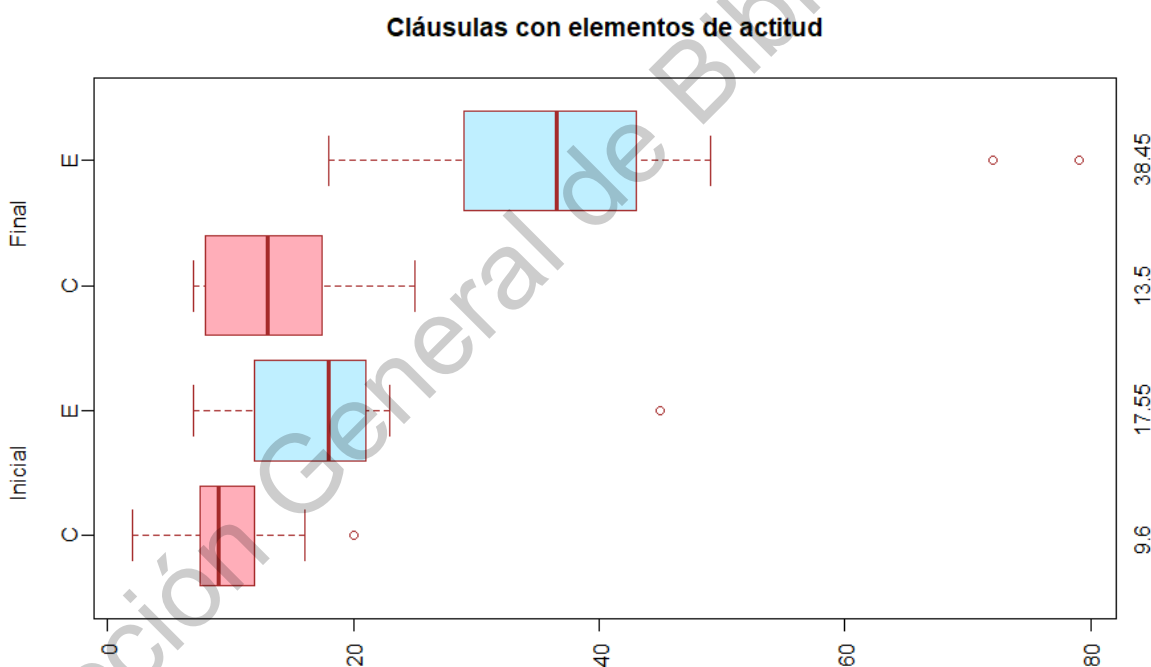
Grupo experimental

En los textos testigos la media de cláusulas que cuenta con algún elemento de valoración en el subsistema de ACTITUD fue de 17.55; mientras que en los textos finales esa media fue 38.45, lo cual indica que existe una diferencia significativa en el uso de estos elementos en el grupo experimental ($p < .000$).

Grupo control

En los textos testigos del grupo control la media de cláusulas que cuenta con algún elemento de valoración en el subsistema de ACTITUD es de 9.6; mientras que en los textos finales esa media es 13.5, lo cual indica que también existe una diferencia significativa en el uso de estos elementos ($p < .003$).

Gráfica 7 Cláusulas con elementos de ACTITUD



Gráfica 7. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con elementos de actitud escritas por ensayo.

5.4.8.1.1 Subsistema de apreciación

La valoración por apreciación abarca todos aquellos significados que construyen opiniones sobre objetos, sean concretos o abstractos y dentro de los que se incluyen fenómenos naturales (Martin & White, 2005: 56). Sin embargo, es también posible encontrar instancias en que las personas son

evaluadas a partir de valores de apreciación. En estos casos, las personas son representadas como entidades y no como personas responsables (Kaplan, 2007).

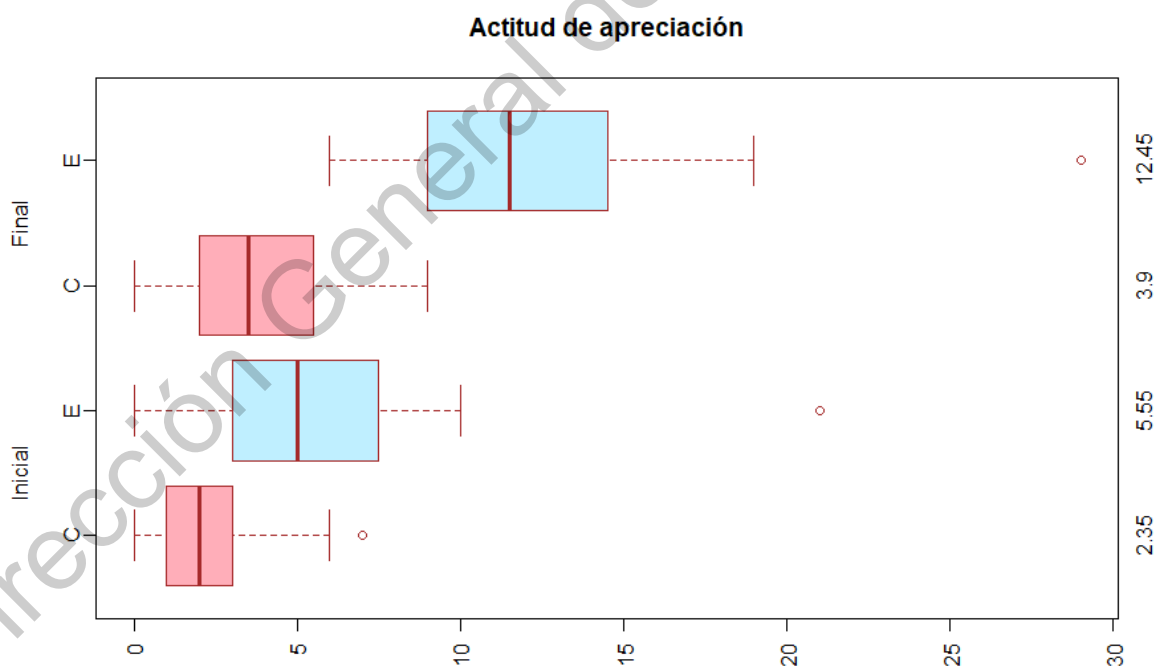
Grupo experimental

En los textos testigos la media de elementos de apreciación presente en los ensayos fue de 5.55 mientras que en los finales fue de 12.45 marcando una diferencia significativa ($p < .000$) en el uso de estos dispositivos lingüísticos para evaluar los objetos nombrados en el discurso.

Grupo control

En los textos testigos la media de elementos de apreciación presente en los ensayos fue de 2.35 mientras que en los finales fue de 3.9 marcando una diferencia significativa ($p < .014$) en el uso de estos dispositivos lingüísticos para evaluar los objetos nombrados en el discurso.

Gráfica 8 Cláusulas con elementos de ACTITUD de apreciación



Gráfica 8. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con actitud de apreciación escritas por ensayo.

5.4.8.1.2 Subsistema de juicio

Este subsistema da cuenta de la expresión de valores positivos o negativos hacia las personas y sus conductas. Estos valores tienen que ver, por un lado, con aquellos rasgos que forman el carácter de las personas y, por otro, con las normas sociales y éticas que determinan lo que es un comportamiento aceptable o no aceptable. Como tal, las expresiones de juicio pueden ser ubicadas en dos grandes grupos: **juicios de estima social**, orientados hacia la persona y los rasgos de carácter que en ella pueden ser considerados como encomiables o criticables. Los juicios de estima se subdividen en juicios de *normalidad*, de *capacidad* y de *tenacidad* y, califican, precisamente, esas características en las personas: qué tan normales, capaces o tenaces son o no. Por otro lado, tenemos los **juicios de sanción social**, orientados hacia evaluar la conducta de las personas. Valoran a la persona a partir de rasgos que tienen que ver con conductas morales, éticas e incluso legales. Se dividen en dos tipos: de *veracidad*, en los que se juzga si las personas se comportan con honestidad, credibilidad o no; y los juicios *propiedad*, en los que se juzga si una persona es íntegra en el sentido ético y legal, y si puede ser considerada como una buena persona o no.

Las expresiones que engloba este subsistema representan entonces opiniones hacia los seres humanos y sus acciones, lo que puede ser expresado de manera directa (“x es una persona intolerante”) o de manera indirecta (en, por ejemplo una expresión como “México es intolerante”, donde lo que se evalúa son las personas que forman ese país).

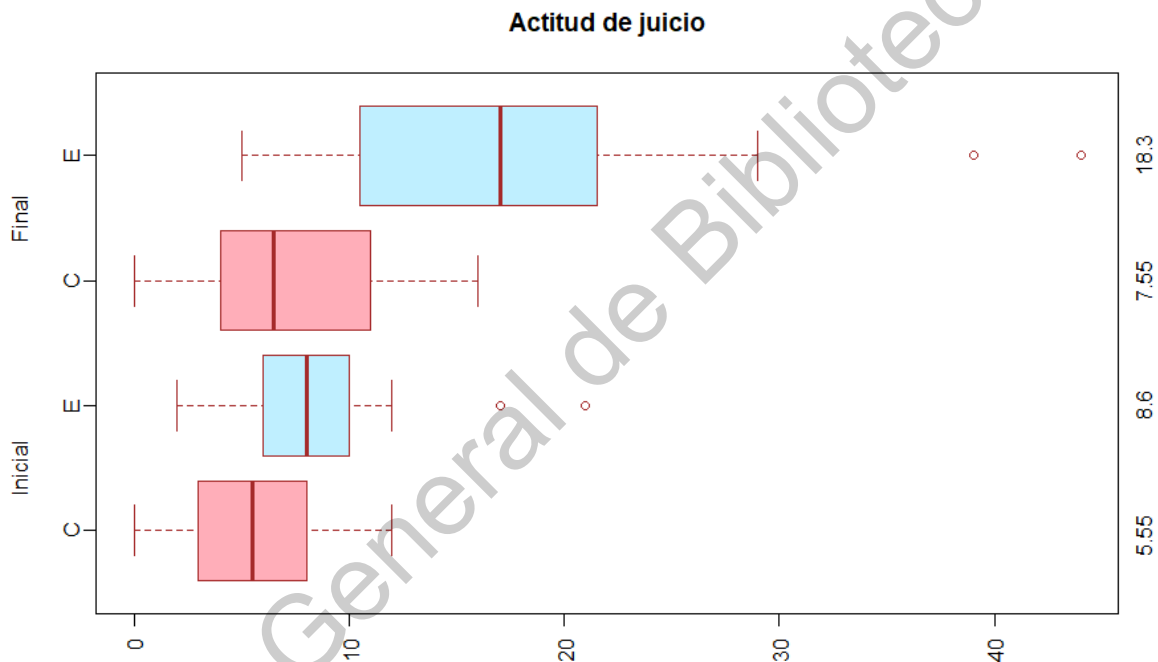
Grupo experimental

La media en el uso de elementos de juicio en los textos testigos fue de 8.6 y en los finales fue de 18.3; lo cual representa un diferencia significativa ($p < .000$) en el uso de estos elementos para calificar a los participantes en el discurso, sus ideas y los juicios que realizan acerca de los otros, sus opiniones y acerca de sí mismos también. Los elementos de juicio de sanción social, debido al tema tratado, evidentemente fueron los favorecidos en ambos textos.

Grupo control

La media en el uso de elementos de juicio en los textos testigos fue de 5.55 y en los finales fue de 7.55; lo cual representa un diferencia significativa ($p < .030$) en el uso de estos elementos para calificar a los participantes en el discurso, sus ideas y los juicios que realizan acerca de los otros, sus opiniones y acerca de sí mismos también. Los elementos de juicio de sanción social, debido al tema tratado, evidentemente fueron los favorecidos en ambos textos.

Gráfica 9 Cláusulas con elementos de ACTITUD de juicio



Gráfica 9. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas de actitud de juicio escritas por ensayo.

5.4.8.1.3 Subsistema de afecto

Dentro del subsistema de Afecto se encuentran expresiones relativas a sentimientos y emociones. Estos representan la respuesta que una persona puede tener ante otra persona, un objeto o un acontecimiento. Dicha respuesta es comunicada a partir de expresiones de afecto positivas o negativas. Los sentimientos positivos son los que resultan placenteros para el que los

experimenta y los negativos son aquellos que “es mejor evitar” (Martin & White, 2005: 46).

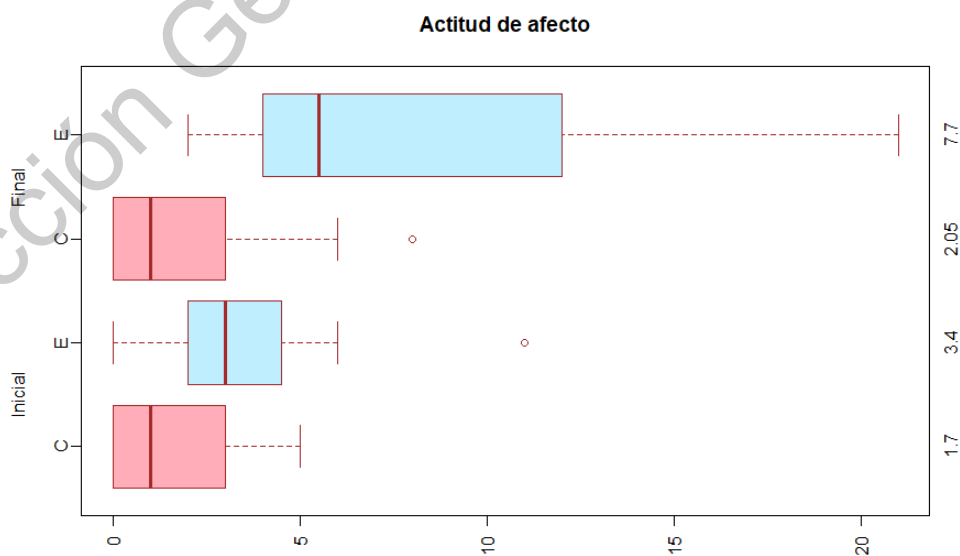
Grupo experimental

La media en el uso de elementos de afecto en los textos testigos fue de 8.6 y en los finales fue de 18.3; lo cual representa un diferencia significativa ($p < .002$) en el uso de estos elementos por parte de los escritores para expresar sentimientos y emociones respecto al tema en cuestión. Es normal que el uso de estos elementos no aumentara de gran manera, debido a que el tema permite más fácilmente echar mano de evaluaciones de tipo juicioso y no tanto emotivo.

Grupo control

La media en el uso de elementos de afecto en los textos testigos fue de 5.55 y en los finales fue de 7.55; lo cual representa un diferencia significativa ($p < .030$) en el uso de estos elementos por parte de los escritores para expresar sentimientos y emociones respecto al tema en cuestión. Reiteramos que debido a la naturaleza del tema es que el uso de estos dispositivos no aumentó de gran manera.

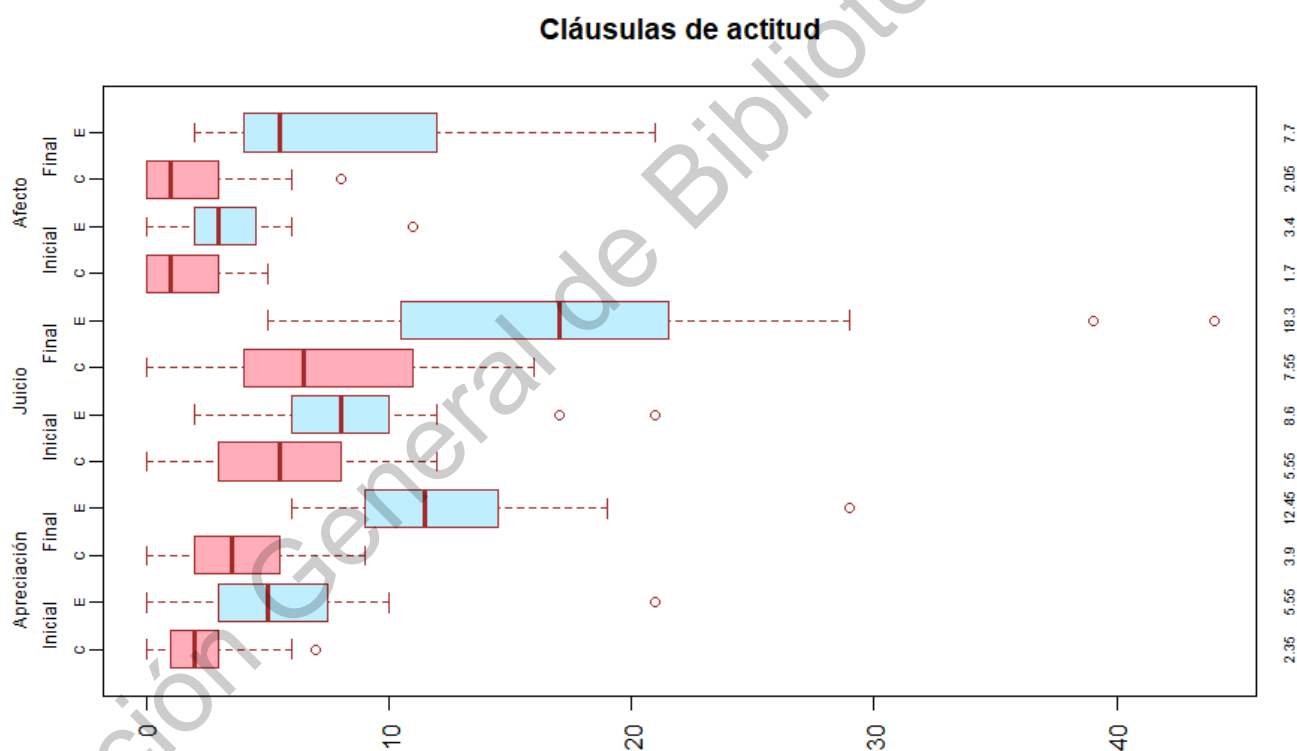
Gráfica 10 Cláusulas con elementos de ACTITUD de afecto



Gráfica 10. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con actitud de afecto escritas por ensayo.

De manera general, en el subsistema de ACTITUD, los elementos de uso predominante en los textos, tanto iniciales como finales de ambos grupos, fueron los dispositivos lingüísticos que elaboran juicios. Consideramos esto predecible, ya que se trataba de un texto académico planeado y no de una discusión informal espontánea en la que los hablantes usualmente utilizan una gama más amplia de sentimientos (afecto) y valuaciones de apreciación para reflejar sus pensamientos y sus evaluaciones sobre objetos, emociones y personas.

Gráfica 11 Cláusulas de ACTITUD por ensayo



Gráfica 11. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas de actitud escritas por ensayo.

5.4.8.2 Fuente de la ACTITUD

Después de realizar el análisis del subsistema de ACTITUD entre los aspectos que se pueden observar en los textos se encuentra la Fuente de la

ACTITUD que se refiere a quiénes son los que evalúan, a quién y si lo hacen de manera positiva o negativa, así como también si varía el número de evaluaciones por texto de los testigos a los finales.

En el caso de quiénes son los que realizan las evaluaciones observamos que en los textos testigos del grupo experimental y en los testigos y finales del grupo control, normalmente **EL VALORADOR** es el autor, como en los ejemplos 10 y 11. En los textos finales de los experimentales, además del autor, muchas veces el autor proyecta las evaluaciones de terceros sobre otros y además él como autor evalúa a esos terceros, como en el ejemplo 12. Esto no se presenta en los textos testigo de los experimentales, ni en los testigos o finales de los controles.

10. El hecho de que la familia tenga que estar definida por una ley a mí me parece por completo **inútil**. (E1T_4-5).
11. En ocasiones, el rechazo al matrimonio homosexual se justifica argumentando que una pareja del mismo género **no puede** concebir naturalmente. Esto es **injusto**. (E4F_20-21).
12. La familia es un elemento **fundamental** de la sociedad. (E1T_2)

5.4.8.3 Polaridad

La polaridad en los textos se refiere a distinguir la evaluación positiva o negativa que se hace de una entidad con respecto a la opinión propia o proyectada por parte del escritor. Así, hay elementos de ACTITUD que se valoran como positivos, por ejemplo: “es una persona **responsable**”, de otros que tienen una connotación negativa, por ejemplo: “la iglesia suele ser **intolerante**”.

Grupo experimental

La polaridad positiva de las evaluaciones de ACTITUD tuvo una media de 11.4 en el en los textos testigo, mientras que en los textos finales la media de la polaridad positiva fue de 25.1 ($p < .000$).

La polaridad negativa de las evaluaciones de ACTITUD tuvo una media de 6.15 en el en los textos testigo, mientras que en los textos finales la media de la polaridad positiva fue de 13.35 ($p < .000$).

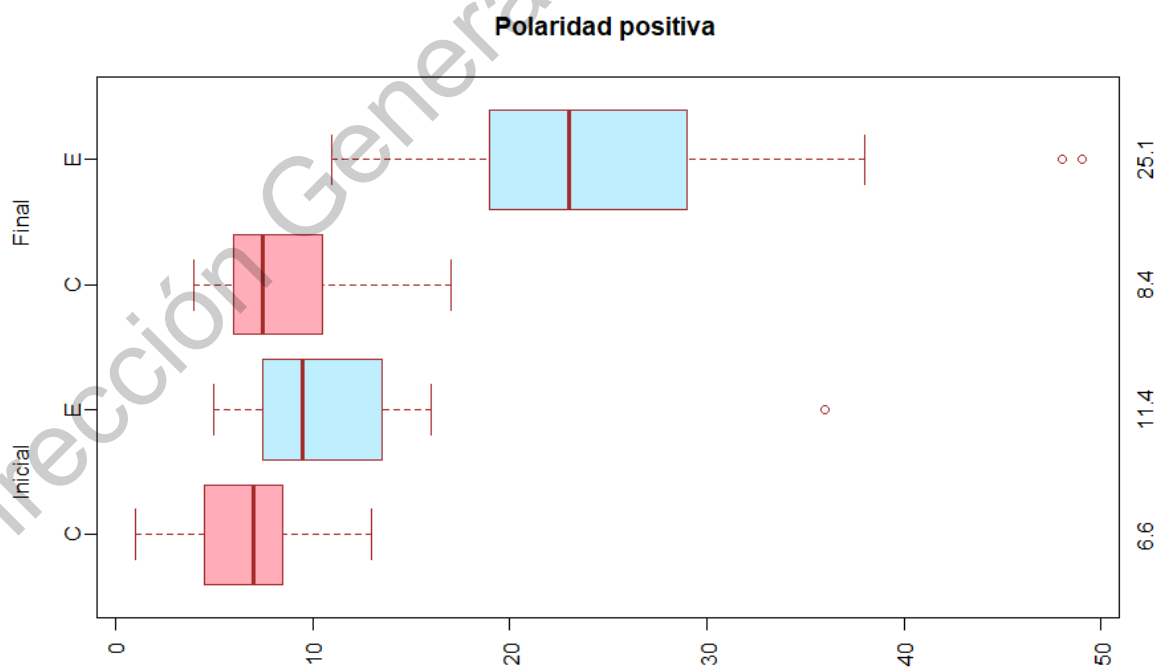
Tal parece que la preferencia de los participantes por los elementos de evaluación positivos podría estar relacionado con el deseo de crear solidaridad con el lector y demostrar que su actitud no era una de ataque o de soberbia, sino que intentaba ser razonable y empático con los posibles interlocutores.

Grupo control

En este grupo, la polaridad positiva de las evaluaciones de ACTITUD tuvo una media de 6.6 en los textos testigo, mientras que en los textos finales la media de la polaridad positiva fue de 8.4 ($p < .003$).

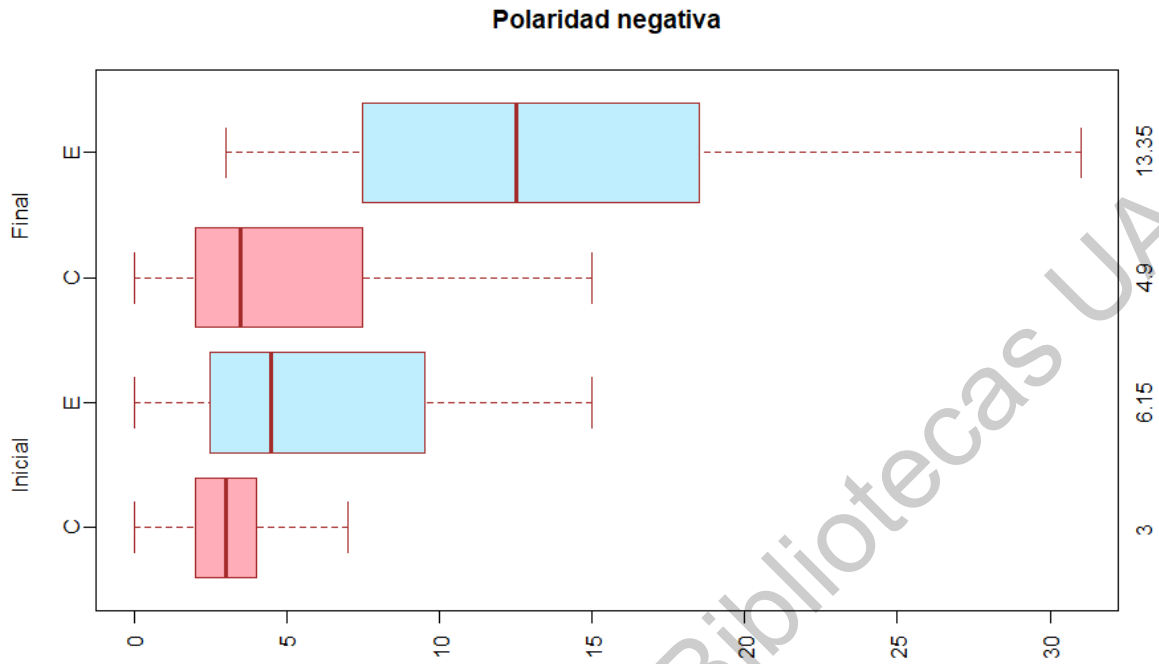
La polaridad negativa de las evaluaciones de ACTITUD tuvo una media de 3 en el en los textos testigo, mientras que en los textos finales la media de la polaridad positiva fue de 4.9 ($p < .030$).

Gráfica 12 Cláusulas con polaridad positiva



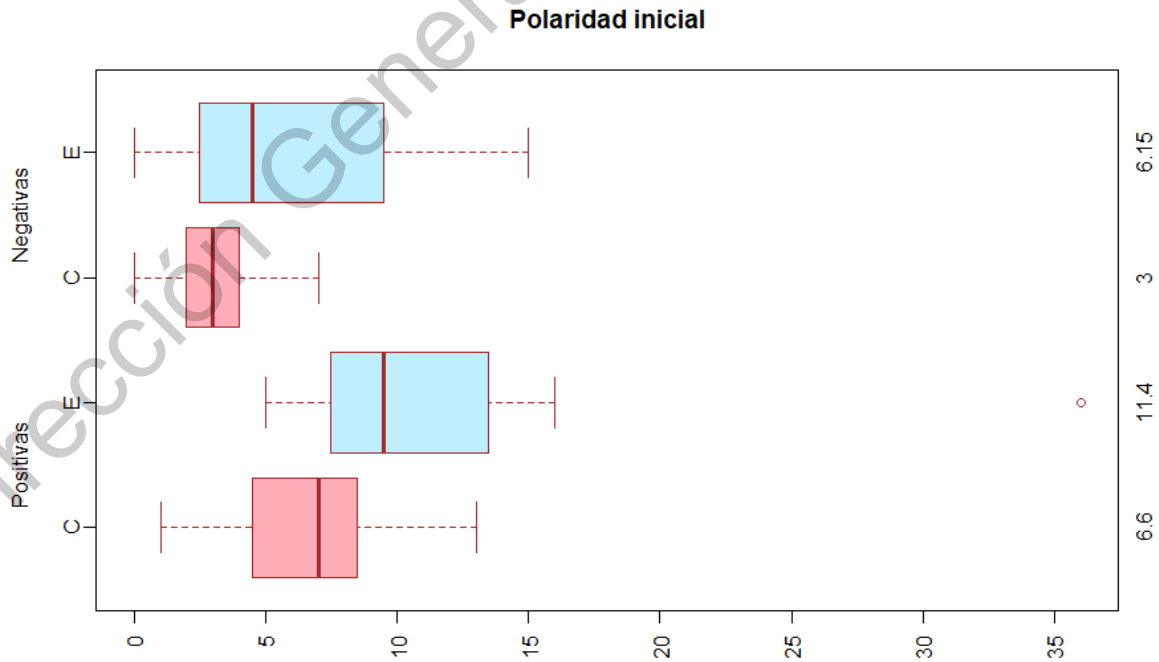
Gráfica 12. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con polaridad positiva.

Gráfica 13 Cláusulas con polaridad negativa



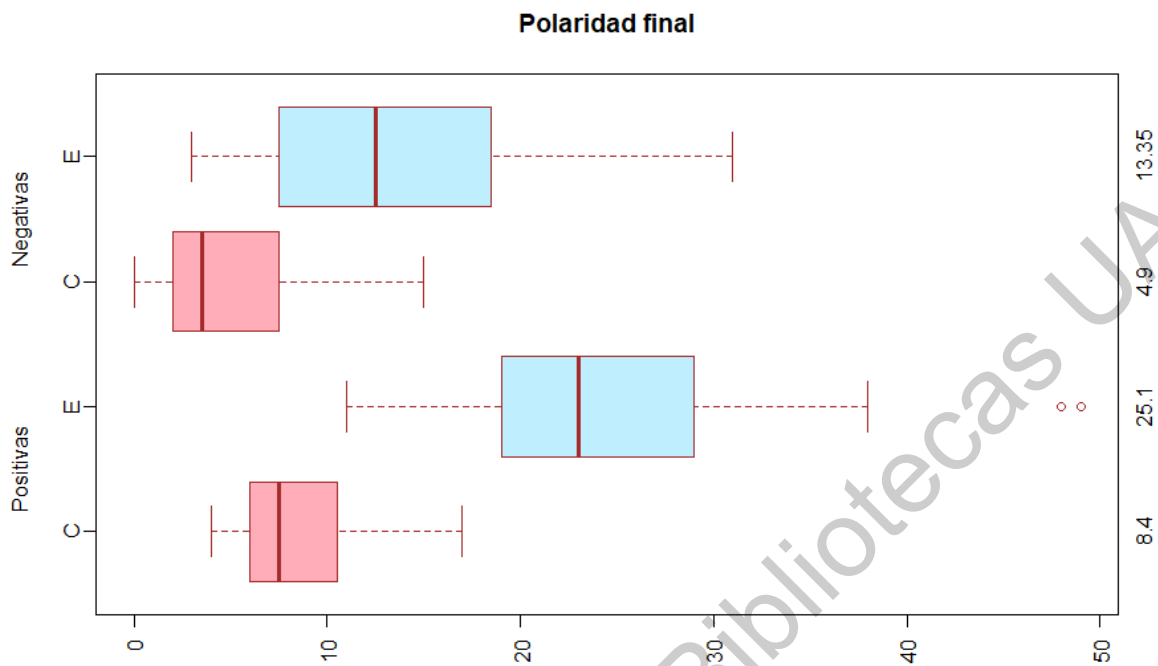
Gráfica 13. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con polaridad negativa.

Gráfica 14 Polaridad en los ensayos iniciales



Gráfica 14. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con polaridad positiva y negativa escritas en el ensayo inicial.

Gráfica 15 Polaridad en los ensayos finales



Gráfica 15. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con polaridad positiva y negativa escritas en el ensayo final.

5.4.8.4 Evaluaciones inscritas vs invocadas

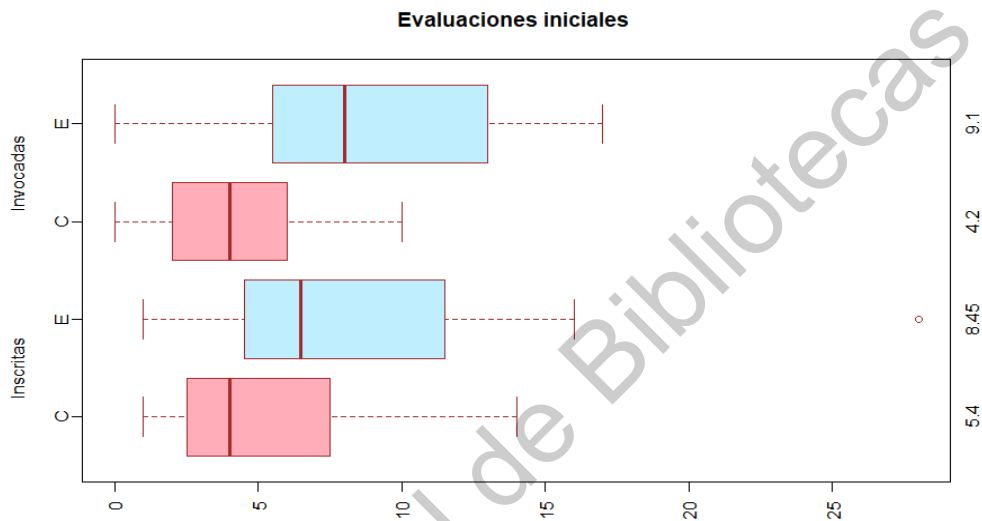
Las evaluaciones pueden tener diferente grado de explicitud. Cuando la evaluación es explícita se le llama *inscrita*. Cuando la evaluación es implícita entonces se le otorga la etiqueta *invocada*.

Existe la posibilidad de que la evaluación se inscriba directamente en el discurso a través del uso de léxico actitudinal; sin embargo, la selección del significado ideológico es suficiente para invocar una evaluación, incluso en la ausencia de léxico actitudinal que nos diga directamente cómo se siente el escritor respecto a algo o cómo se siente un tercero proyectado por el escritor. Los elementos contextuales o la selección de un elemento con significado ideológico actúan como señales textuales que podemos seguir para saber cómo leer los juicios, sentimientos o apreciaciones detrás de ellos.

El hecho de ser capaces de realizar evaluaciones invocadas puede sugerir cierto desarrollo en las habilidades del pensamiento, ya que este tipo de realizaciones indirectas implican la necesidad de rescatar la evaluación a través de otro tipo de pistas en el contexto conocido o en el cotexto lingüístico.

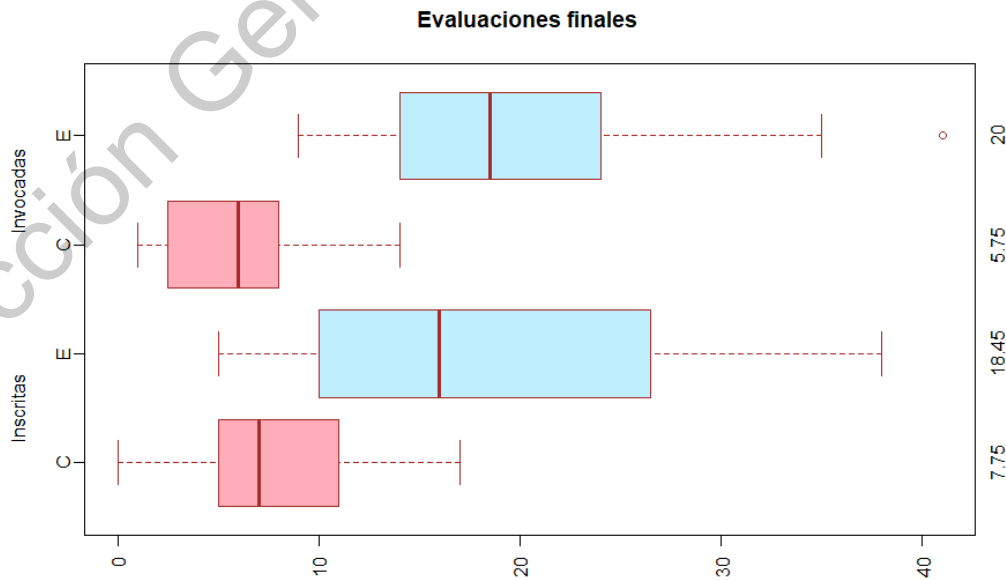
En el caso de los textos que estamos estudiando, podemos observar en las gráficas siguientes que tanto en el grupo experimental como en el grupo control la mayoría de las evaluaciones son inscritas y propias en los textos testigos; mientras que, sobre todo en el grupo experimental, en los textos finales, existen evaluaciones tanto inscritas como invocadas, siendo que estas últimas casi siempre son evaluaciones proyectadas.

Gráfica 16 Evaluación en los ensayos iniciales



Gráfica 18. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con evaluaciones inscritas e invocadas en el ensayo inicial.

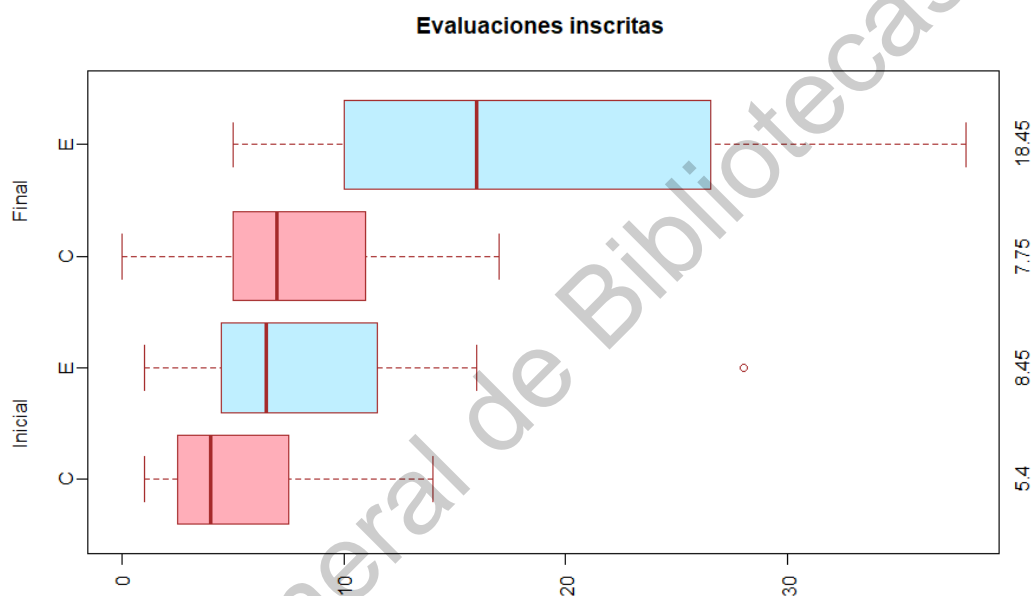
Gráfica 17 Evaluación en los ensayos finales



Gráfica 19. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con evaluaciones inscritas e invocadas en el ensayo final.

Como se puede observar en la gráfica 18 la media de cláusulas con evaluaciones inscritas en el grupo experimental fue de 8.45 en los textos testigos y de 18.45 en los textos finales con un ($p < .000$) resultando significativa la diferencia. La media de cláusulas con evaluaciones inscritas en el grupo control fue de 5.4 en los textos testigos y de 7.75 en los textos finales ($p < 0.010$) resultando significativa la diferencia.

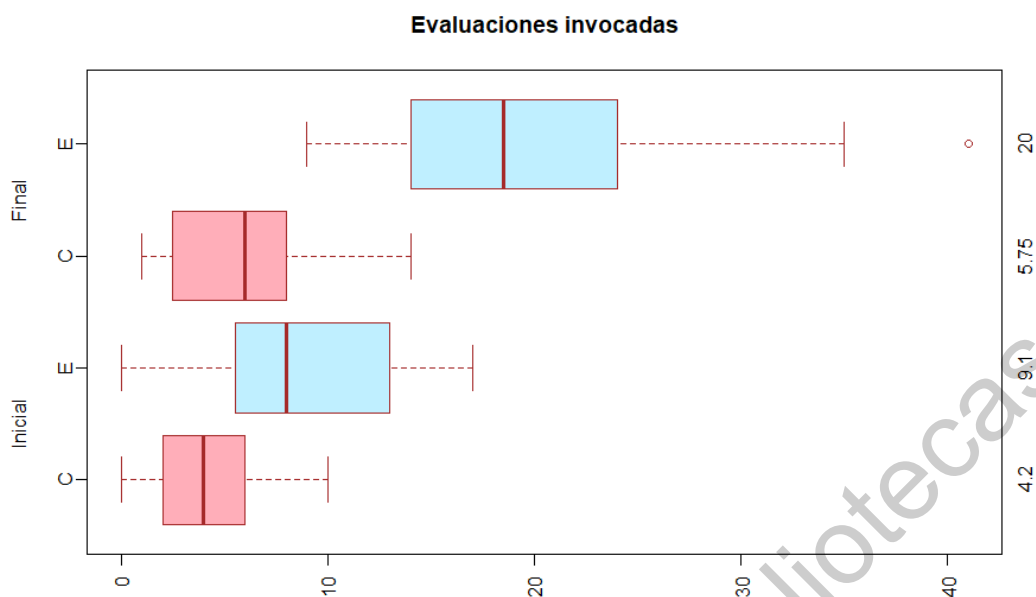
Gráfica 18 Evaluaciones inscritas



Gráfica 16. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con evaluaciones inscritas al inicio y al final.

En la gráfica 19 podemos ver que la media de cláusulas con evaluaciones invocadas en el grupo experimental fue de 9.1 en los textos testigos y de 20 en los textos finales con un ($p < .000$) resultando significativa la diferencia. La media de cláusulas con evaluaciones invocadas en el grupo control fue de 4.2 en los textos testigos y de 5.75 en los textos finales ($p < .040$) resultando significativa la diferencia.

Gráfica 19 Evaluaciones invocadas



Gráfica 17. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con evaluaciones invocadas al inicio y al final.

5.4.9 Análisis del sistema de GRADUACIÓN

El subsistema de GRADUACIÓN marca los valores de la escala de compromiso para el grado de la intensidad del autor o el grado de compromiso en la proposición. Opera en dos ejes, la *fuerza* que se concentra en la cantidad y en la intensidad sobre categorías con evaluaciones escalares y de tamaño, extensión, entre otros; y el *foco* o *ajuste* que es un tipo de graduación de acuerdo con lo prototípico de un elemento.

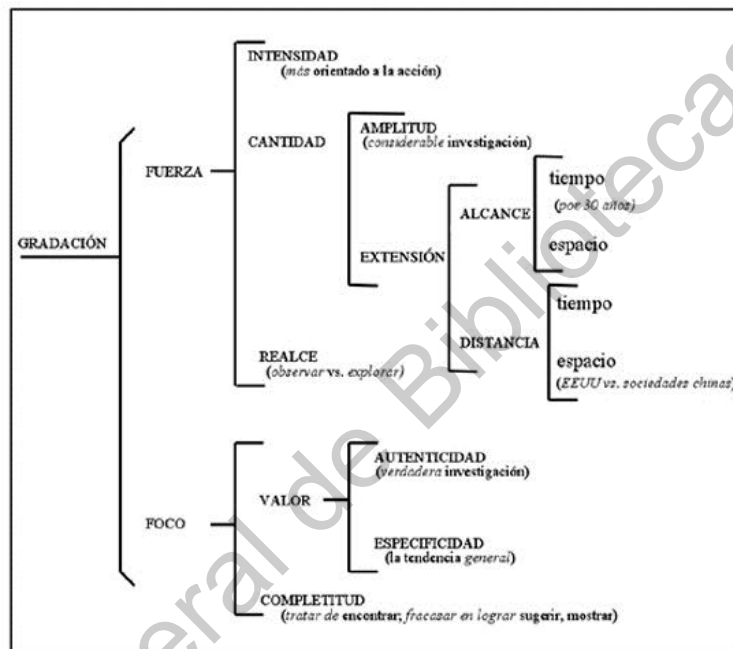
Una propiedad definitoria de todos los significados actitudinales es su graduación. Es una propiedad general de los valores de afecto, juicio y apreciación el hecho de que puedan tener mayores o menores grados de positividad o negatividad.

La GRADUACIÓN opera en dos ejes de escala; la que va de acuerdo con la intensidad o cantidad y la que corresponde con lo prototípico que es un elemento y la exactitud con la que se dibujan los bordes de una categoría. La GRADUACIÓN de acuerdo con la intensidad o cantidad opera sobre categorías que incluyen inherentemente evaluaciones escalares, pero también evaluaciones de tamaño,

vigor, extensión, proximidad, etc. La GRADUACIÓN de acuerdo con lo prototípico opera como fenómeno que es escalar en referencia con el grado con el que concuerden con un centro ejemplar de una categoría semántica.

El subsistema de GRADUACIÓN queda esquematizado de la siguiente manera:

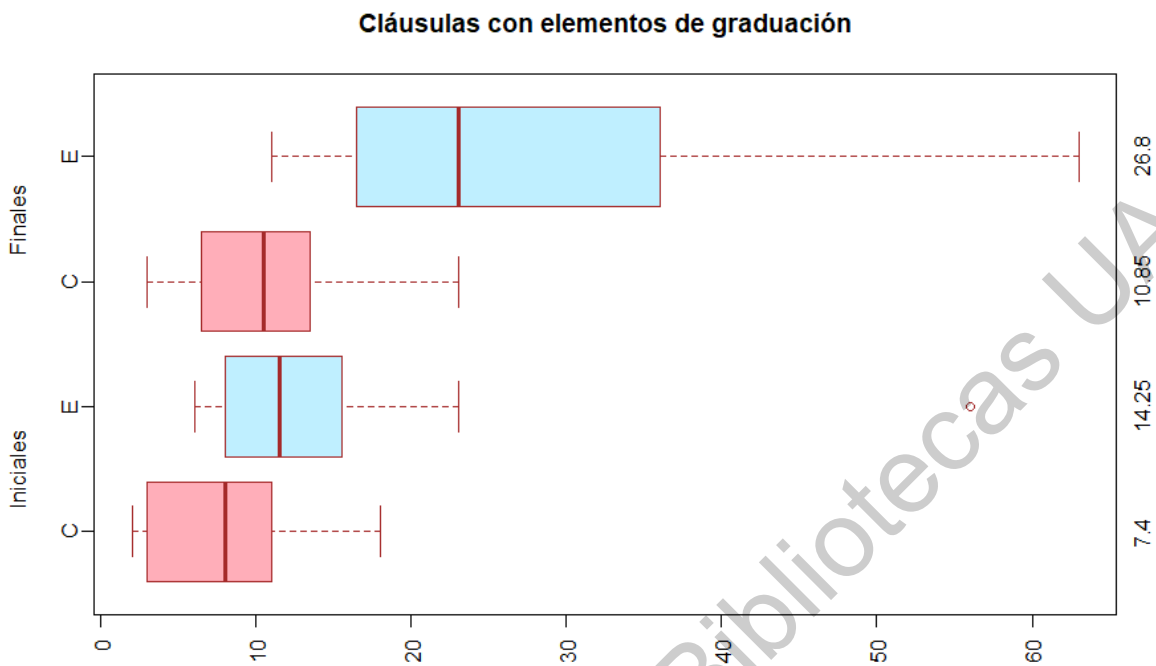
Figura 5 El sistema de GRADUACIÓN



La media de las cláusulas que presentan elementos de GRADUACIÓN en el grupo experimental en sus textos testigos es de 14.25, mientras que en los finales esa media es de 26.8 ($p < .000$).

La media de las cláusulas que presentan elementos de GRADUACIÓN en el grupo control en sus textos testigos es de 7.4, mientras que en los finales esa media es de 10.85 ($p < .001$).

En general se observa un uso mayor y significativo de elementos de GRADUACIÓN en los textos finales que en los textos testigos, especialmente en el grupo experimental, como se puede observar en la siguiente gráfica.

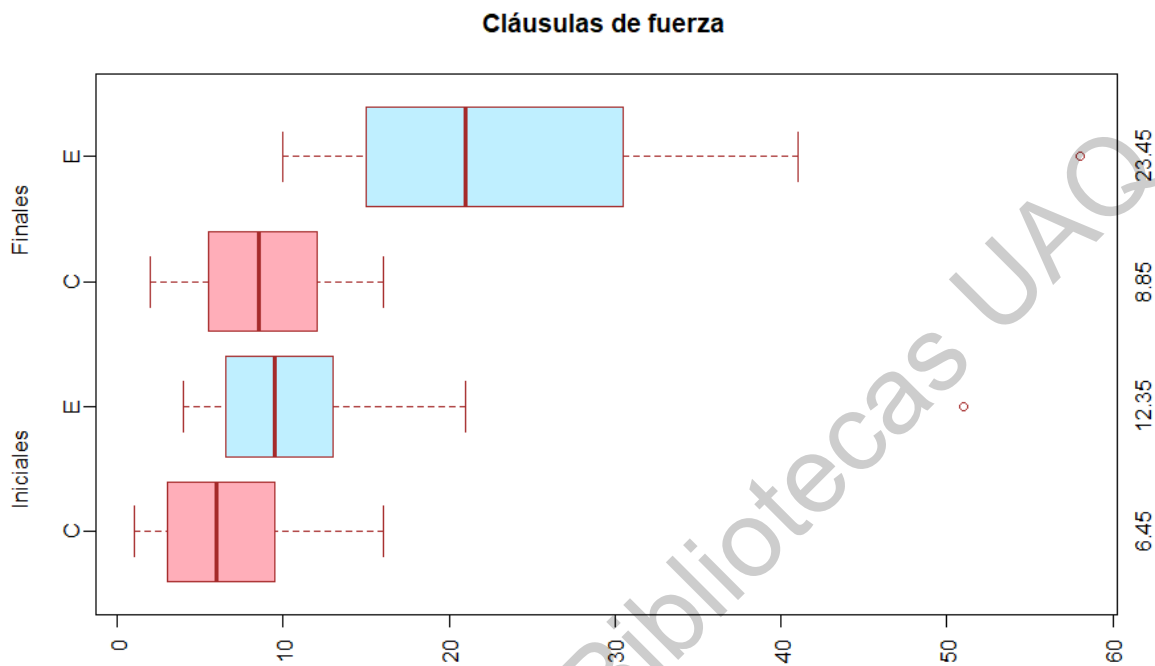


Gráfica 20. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con elementos de graduación al inicio y al final.

5.4.9.1 Fuerza

La GRADUACIÓN cuando opera desde la fuerza involucra categorías que incluyen evaluaciones de intensificación (de proceso y de calidad) y de cuantificación (número, masa, extensión).

En el caso del grupo experimental la media en el uso de elementos de fuerza en los textos testigo fue de 12.35 y en los finales de 23.45 ($p < .000$). En el grupo control, la media en el uso de elementos de fuerza en los textos iniciales fue de 6.45 y en los finales de 8.85 ($p < .002$). Lo cual nos indica que hubo un incremento significativo en el uso de estos dispositivos lingüísticos por parte de ambos grupos.



Gráfica 21. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con elementos de fuerza al inicio y al final.

5.4.9.2 Ajuste

Cuando el término que se está graduando de acuerdo con lo prototípico (ajuste) ya es explícitamente actitudinal el efecto retórico varía de acuerdo con si el valor es suavizar o agudizar. Si es agudizar el efecto es para indicar un involucramiento máximo de la voz autoral (no importa si el término es positivo o negativo) en la posición valorada y por lo tanto fuertemente trata de alinear al lector a la posición que se presenta.

Cuando el término que se suaviza es negativo el efecto es para indicar menor compromiso por parte del autor y ofrecer un gesto conciliatorio dirigido a mantener la solidaridad con aquellos que tienen una postura opuesta. Cuando el término que se suaviza es positivo normalmente lo que se quiere mostrar es modestia o tratar de lograr solidaridad con aquellos que no podrían estar de acuerdo con la valoración positiva de la entidad.

En cuanto al análisis del subsistema de GRADUACIÓN se observó, respecto al ajuste, que el tipo preferido en los textos testigos era el de suavizar con el que

normalmente se tiene un efecto que indica menos compromiso por parte del autor y se trata de mantener la solidaridad con el lector. El acto de suavizar se identifica por expresiones como “*tipo de*”, como en el ejemplo 11.

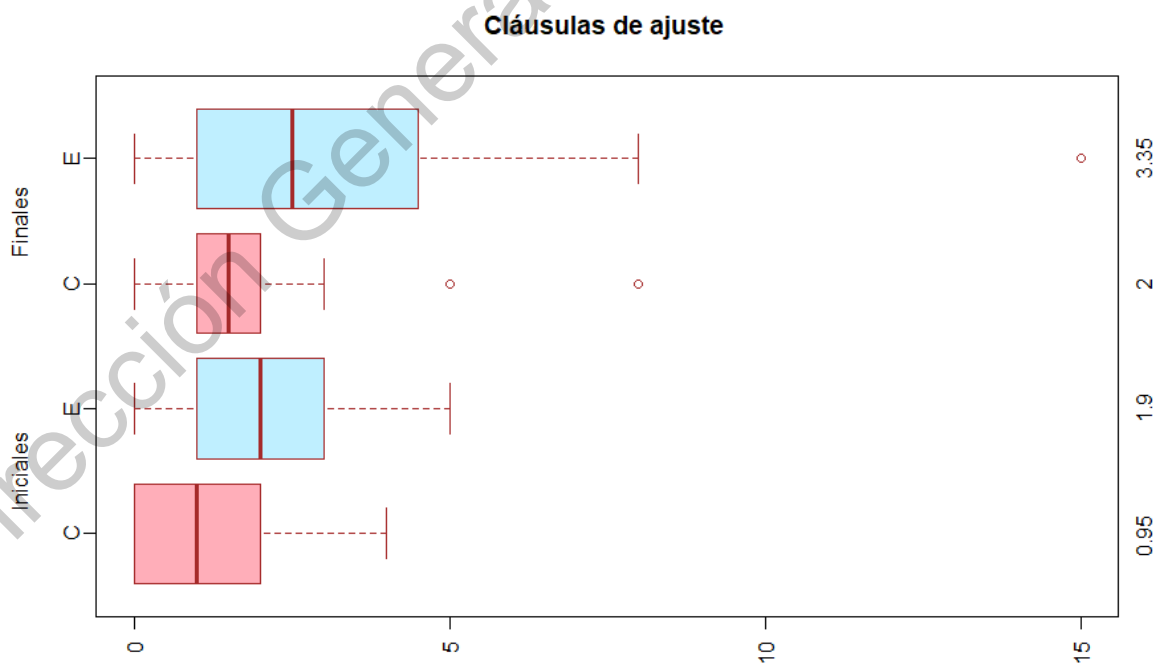
Por otro lado, la estrategia de agudizar (con expresiones como “*verdaderamente*”) es utilizada principalmente en los textos finales indicando un involucramiento máximo de la voz autoral, como en el ejemplo 12.

11. Es **un tipo de** matrimonio. (E4T_3)

12. Es una familia **verdaderamente** tradicional. (E6F_56)

En el caso del grupo experimental la media en el uso de elementos de ajuste en los textos testigo fue de 1.9 y en los finales de 3.35 (pv<.020). Mientras que en el grupo control, la media en el uso de elementos de fuera en los textos iniciales fue de 0.95 y en los finales de 2 (p<.010).

Gráfica 18 Cláusulas con elementos de ajuste

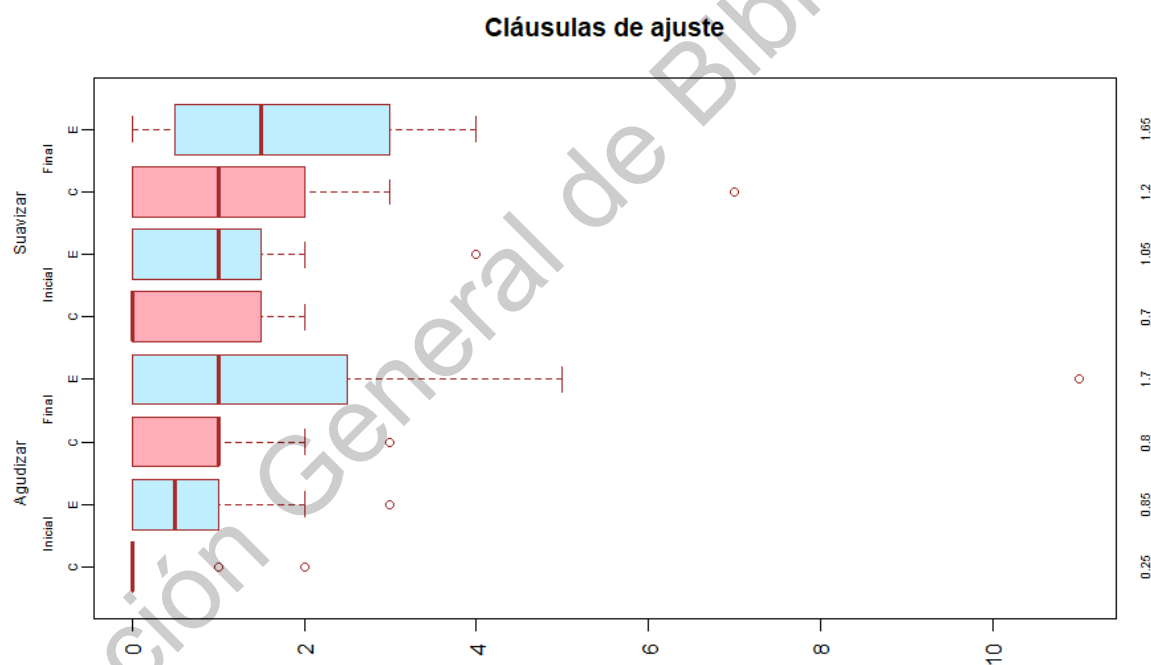


Gráfica 22. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con elementos de ajuste al inicio y al final.

Respecto al uso de elementos de ajuste en los textos, la media en el uso de elementos de suavizar en los textos testigos del grupo experimental fue de 1.05, mientras que en el grupo control fue de 0.7. En tanto que la media en el uso de elementos de agudizar en los textos testigos fue de 0.85 en el grupo experimental, y en el grupo control fue de 0.25.

Por otro lado, la media en el uso de elementos de suavizar en los textos finales del grupo experimental fue de 1.65 ($p < .030$), mientras que en el grupo control fue de 1.2 ($p < .130$); y la media en el uso de elementos de agudizar en los textos finales fue de 1.7 ($p < .040$) en el grupo experimental, y en el grupo control fue de 0.8 ($p < .010$).

Gráfica 19 Cláusulas con elementos de ajuste escritas por ensayo y por grupo



Gráfica 23. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas de ajuste escritas por ensayo.

5.4.9.3 Elementos totalizantes

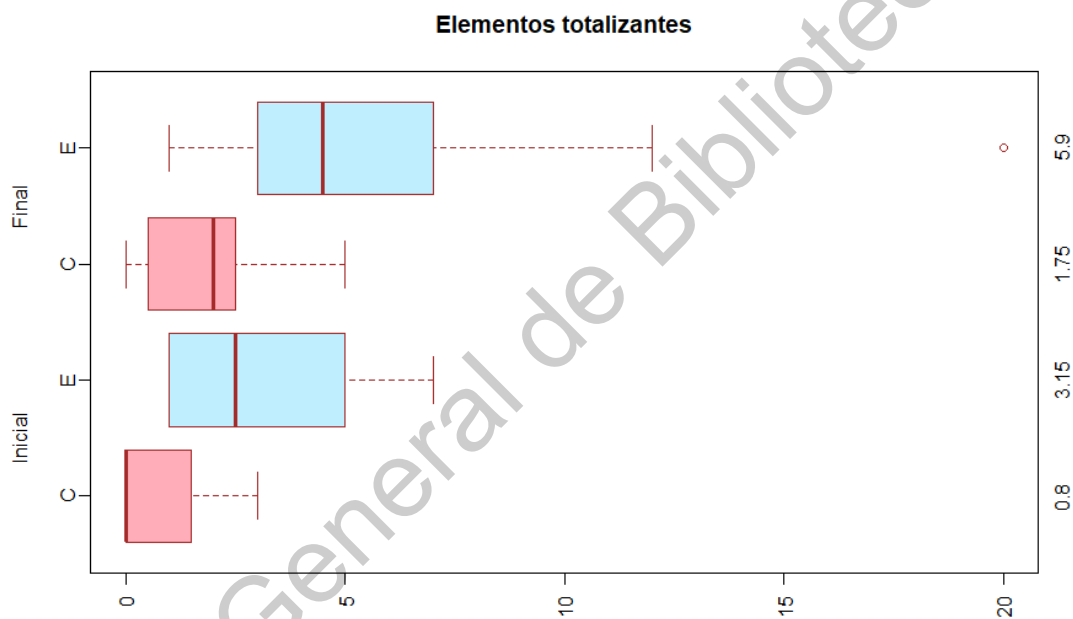
Otro elemento que fue posible observar es el uso de elementos totalizantes como las expresiones: *completamente*, *nada*, *todos.*, que son muestra de falta de flexibilidad por parte de los estudiantes. Estos elementos totalizantes se presentan principalmente en las opciones de GRADUACIÓN de fuerza para intensificar calidad

y para cuantificar número y extensión, como en el ejemplo 13. También existen algunas en ajuste agudizar (“total distorsión”, “es una familia completamente”).

13. Algo que a mí me parece **por completo** inútil. (E1T_5)

En el caso del grupo experimental la media en el uso de elementos de ajuste en los textos testigo fue de 3.15 y en los finales de 5.9 (pv<.010). Mientras que en el grupo control, la media en el uso de elementos de fuera en los textos iniciales fue de 0.8 y en los finales de 1.75 (p<.004).

Gráfica 20 Cláusulas con elementos totalizantes



Gráfica 24. Exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con elementos totalizantes al inicio y al final.

5.5 LOS RESULTADOS Y SU RELACIÓN CON LA PRAGMADIALÉCTICA Y CON LA SECUENCIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

Las diferencias encontradas entre los ensayos testigo y los finales del grupo experimental son consistentes con los valores de la Pragmadiáléctica. En esta teoría se marca como esencial el reconocimiento de la existencia del otro con postura alterna, porque uno de los objetivos de la argumentación es entrar en una discusión para descubrir, exponer y confrontar razonamientos para finalmente llegar a la resolución de diferencias de opinión o a un acuerdo con el antagonista. En nuestro estudio vemos que los participantes del grupo experimental en sus textos finales lograron de una mejor manera la apertura al diálogo y el reconocimiento de posturas alternas. Aunque el último paso, el de llegar a acuerdos, no se logra al cien por ciento; vemos, sin embargo, conciliaciones para llegar a puntos medios o estables, o se habla de acuerdos a los que sí se podría llegar como la tolerancia y el respeto.

En esta teoría también es de suma importancia el hecho de que el emisor se reconozca como responsable de todo lo que dice, ya que debe ser consciente de que al argumentar la persona se compromete con el hecho de que sus interlocutores puedan exigirle que se responsabilice de su dicho, que lo explique, que lo defienda y que lo justifique. Vemos que el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes sobre sus proposiciones es mayor en los ensayos finales por medio del uso de contraargumentos, declaraciones, cláusulas combinadas, etc.

Con lo observado podríamos pensar que la intervención tuvo efectos sobre las habilidades de textualización del diálogo entre diversas posiciones lectoras y las posturas propias de los participantes. Aunque se tiene que reconocer que los estudiantes del grupo control también mejoraron en 15 de las 19 variables analizadas en este estudio.

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El propósito general de esta tesis fue brindar una propuesta de intervención para el desarrollo de estrategias argumentativas en el nivel Medio Superior, con base en la sistematización de una serie de acciones que tuvieran como sustento la reflexión teórica, metodológica y experimental sobre los elementos lingüístico-discursivos esenciales de la argumentación. Consideramos que el objetivo se cumplió al haber implementado una secuencia de acciones en 3 etapas en las que se investigó primeramente sobre el *status quo* de la enseñanza de la argumentación en nuestro país, lo que en este trabajo ha quedado reportado como resultados de la Etapa 1 (Capítulo 3). A partir de esa primera investigación y sus resultados, procedimos a la elaboración de la secuencia didáctica para el desarrollo de las habilidades discursivas de la argumentación, que era el objetivo principal de nuestro proyecto. Previo a su aplicación se piloteó, se hicieron los ajustes necesarios, y posteriormente se realizó la aplicación y su evaluación. Todo esto constituyó el Capítulo 4 de este documento de tesis.

Finalmente, con el propósito de dar cuenta de los efectos que tuvo la intervención didáctica propuesta, llevamos a cabo análisis cualitativos y cuantitativos con base en la Lingüística Sistémica Funcional (identificada en el texto como LSF) y la Teoría de la Valoración. Los resultados de estos análisis han constituido el Capítulo 5.

Al final de estas tres etapas, podemos afirmar que las hipótesis inicialmente planteadas (apartado 3.4.4.) se aceptan como verdaderas.

Respecto de la primera hipótesis:

1. *Existirán diferencias en la argumentación de estudiantes de Educación Media Superior después del programa de intervención. Estas diferencias serán cuantitativas y cualitativas en el uso de los principales elementos pragmático-discursivos (la flexibilidad, el seguimiento de las líneas de argumentación, el pensamiento crítico) y semánticos-sintácticos (el uso*

de conectores, el uso de términos evaluadores, el uso de vocabulario especializado, la longitud media de la cláusula) de la argumentación (Calsamiglia & Tusón, 2012; Bassols & Torrent, 2012; Nippold, 2010).

Encontramos, en síntesis, que efectivamente la flexibilidad por parte los estudiantes aumenta de manera significativa, como se puede observar en las diferencias significativas en el uso de cláusulas heteroglósicas (expansivas y contractivas) en el grupo experimental (no así en el grupo control), cuando existe un trabajo sólido sobre la conceptualización de perspectivas alternas a la suya, la importancia de su reconocimiento y de su enunciación dentro de una discusión crítica. Igualmente la hilación de las ideas por medio de una secuencia argumentativa se observa en la elaboración de cláusulas heteroglósicas mixtas en las que se recurre a estrategias argumentativas complejas como la fórmula negación-concesión. También es necesario reconocer que el uso del vocabulario propio de la argumentación así como de términos evaluadores evidenciado en el grupo experimental por medio de la evaluación del subsistema de actitud nos deja ver una tendencia que indica que los estudiantes fueron capaces de distinguir cierto tipo de elementos léxicos apropiados para el género discursivo que estaban tratando de desarrollar y privilegiaron dichos elementos en sus textos. La longitud media de la cláusula también es evidencia del desarrollo que ocurrió en el grupo experimental al estar expuestos a la secuencia didáctica.

Para la segunda hipótesis:

2. *La Pragmadialéctica tiene una presencia limitada a los programas y planes de estudio.*

A partir de los resultados, podemos concluir que, como se observó en la primera etapa del proyecto, la teoría Pragmadialéctica únicamente es reconocida en las ideas y postulados propuestos en los documentos oficiales de la SEP, mientras que en los libros de texto que los alumnos utilizan en los grupos su presencia es inexistente o mínima; y como ya hemos mencionado con anterioridad, esto deriva en una falta de coherencia entre lo que se dice que se tiene planeado hacer y los

objetivos a los que se planea llegar, y lo que efectivamente se hace en el salón de clase; así como los resultados que posteriormente se muestran en las pruebas escolares, ya sea en las propias de la Educación Básica o en las pruebas de ingreso a la Universidad. Todo esto termina en el precario desarrollo del discurso argumentativo de los estudiantes mexicanos y las posibles consecuencias para su desarrollo escolar, social y personal.

En resumen, se concluye que los beneficios en la modernización de la conceptualización de la argumentación por medio de la teoría Pragmadialéctica se manifestaron en aspectos lingüísticos, racionales y sociales en los estudiantes, por lo que se considera que si trabaja interdisciplinariamente desde la Pragmadialéctica, las teorías educativas más innovadoras y desde las carencias, pero también desde las habilidades que poseen los alumnos del S.XXI en nuestro país; de manera sistemática, en un periodo escolarmente consolidado, como son las diecinueve semanas de un semestre escolar, para fortalecer el discurso argumentativo se obtienen mejoras principalmente en la manera de llevar a cabo discusiones críticas por parte de nuestros alumnos, la manera en la que organizan sus ideas para escribir textos argumentativos, su capacidad para reconocer la existencia de posturas alternas, el valor que éstas tienen y la importancia de establecer diálogos con ellas para enriquecer sus propios argumentos. Los alumnos logran, en pocas palabras, establecer un uso más sistemático de los elementos lingüístico-discursivos propios de la argumentación en las etapas tardías de adquisición.

Es necesario, sin embargo, también reconocer que la mejoría en la escritura argumentativa generalmente ocurre lentamente a lo largo de amplios periodos de tiempo, ya que como lo indica Crowhurst (1990) “argumentar requiere la habilidad de abstraer y generalizar temas universales para diversas audiencias. Escribir argumentos, por tanto, presenta tanto dificultades asociadas a la falta de experiencia como a la falta de conocimiento” (p.355). Seguramente otros estudios podrían contribuir a conocer mejor cuáles podrían ser herramientas útiles para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa.

Es necesario reflexionar sobre las responsabilidades que la academia tiene hacia la sociedad que la sustenta (Frodeman, 2014). Los investigadores que además llevan a cabo práctica educativa en el aula tienen también una gran responsabilidad con respecto al tipo de ciudadanos que están formando. En el caso del proyecto de intervención que se propone en esta investigación, se fomenta el trabajo por medio de un equipo interdisciplinario para llegar a proveer alternativas para la solución de uno de los problemas educativos en México: la falta de sistematización entre los programas y planes de estudio, y los materiales didácticos, para la enseñanza de la argumentación.

El trabajo interdisciplinario, así como el trabajo en el desarrollo de la argumentación permite intervenir de manera positiva en las decisiones de políticas públicas de nuestro país. Es fundamental el desarrollo de estas competencias para permitirles a los alumnos mexicanos desarrollarse completa e integralmente como ciudadanos plenos.

Es importante que los estudiantes conozcan los principios de construcción, organización y uso de la argumentación, pues en el transcurso de la vida social, a diario se enfrentarán con posiciones distantes o antagónicas en relación con algún tema y todo lo que ello implique. Ante los desacuerdos o conflictos de opinión, surge la argumentación como un recurso, como una vía de negociación entre las personas, que privilegia la capacidad de entendimiento y razonamiento crítico humano por encima de la violencia, el autoritarismo o la manipulación (Cademartori y Parra, 2004).

Un mundo más inclusivo, más respetuoso con la diversidad, más propositivo y armonioso sería posible si los involucrados en las cuestiones educativas tomáramos en cuenta todas estas ideas para promover entre los jóvenes, incluso entre los niños, una manera de discutir y sustentar argumentos, de generar acuerdos con el interlocutor desde una visión más acorde con la Pragmadiálctica.

Si desarrollamos estas habilidades en nuestros alumnos, especialmente la flexibilidad, es más probable que puedan colaborar como verdaderos agentes de cambio en crear un mundo en el que la discriminación se erradique y la igualdad en la sociedad sea una realidad.

La capacidad de ver diversas perspectivas se desarrolla durante la niñez, pasando por diferentes etapas, desde el egocentrismo y la perspectiva unilateral, hasta la recíproca y la coordinada (Selman, 2003). En algún momento de la niñez, la visión de perspectivas también cambia de solo poderlo hacer en nuestra esfera personal a ser capaces de pensar en una esfera pública o social (por ejemplo cuando empezamos a entender lo que es el racismo, o al comparar diversos puntos de vista acerca de la legalidad del aborto o temas por el estilo), el ser capaces de ver y asumir posturas a nivel personal o social es la clave para entender cosas tan básicas como los motivos de los personajes en una novela ficticia o las actuaciones de personajes históricos, y hasta cuestiones relevantes de hoy en día como las desigualdades sociales y la discriminación.

Por lo anterior, reiteramos que el trabajo de la argumentación dentro de la escuela y de todo lo que esto implica es fundamental; desde adquirir experiencias de vida, enriquecer el conocimiento por medio de lecturas diversas, expandir conocimientos, poder apreciar la complejidad de temas controversiales, y aprender a lidiar con diferentes puntos de vista. El lenguaje argumentativo y todas habilidades relacionadas con él son una herramienta importante que puede permitir a los individuos en su trabajo, en la escuela, o en la sociedad desarrollarse mejor, con una situación emocional diferente, con menos estrés y más confianza, y esto puede beneficiar a la sociedad en conjunto, formando ciudadanos que utilicen el pensamiento racional para potencializar la búsqueda de soluciones, y que prefieran la cordialidad y el diálogo reflexivo y crítico sobre la violencia o la manipulación.

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, se reconoce que la línea de la enseñanza de la retórica resulta fundamental para los estudiantes de Educación Media y Media Superior; sin embargo, también es importante priorizar la

resolución de conflictos y la capacidad para llegar a acuerdos. La Pragmadiálctica es una teoría integradora que puede unir las bases de ambas.

Resulta imperante que la enseñanza de la argumentación se dé de manera coherente y unificada, siguiendo una metodología y una sistematización que se refleje entre lo plasmado en los documentos oficiales y los libros de texto usados en el aula, ya que la falta de coherencia entre estos dos pilares de la educación nacional genera muchas deficiencias para la adquisición plena del discurso.

Las instituciones escolares, por medio de sus cuerpos académicos, tienen la obligación de revisar sus programas y planes de estudio, así como los materiales didácticos que utilizarán en el aula, para que éstos sean los mejores ejemplos y guías de lo que desean desarrollar en sus alumnos. Derivado de lo anterior es que se considera que las propuestas innovadoras en materia educativa deben ser puestas en práctica, evaluadas e ingresadas en el currículo escolar, si se pretende que existan cambios en la educación en nuestro país. Estas modificaciones en la currícula, únicamente se pueden hacer de manera eficaz formando equipos interdisciplinarios en los cuerpos académicos que permitan visualizar los problemas escolares desde diferentes perspectivas para trabajarlos de una manera única que facilite el llegar a propuestas innovadoras y eficientes.

Es por todo lo anterior que se considera relevante el trabajo de investigación actual, debido a que es urgente una revisión de los planes y programas de estudio actuales a nivel de Escuela Secundaria y Bachillerato, y la realización de una evaluación en cuanto a su articulación con los materiales didácticos utilizados en el aula.

7. BIBLIOGRAFÍA

(2013). La Familia: origen, significado, importancia, definición. [En línea]. Consultado el 1 de agosto de 2017, de <http://www.laeducacion.space/documentos/la-familia-origen-significado-importancia-definicion/>

¿Qué es el amor? (2016). [En línea]. Recuperado en septiembre 19 de 2016, de <https://mx.selecciones.com/que-es-el-amor/>

Adam, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Aguilar Mialma, N., Álvarez, M., Bárcenas, J. García, K. López, S., Pedraza, A., & M. Ruiz. (2013). *Lectura y Redacción II: Libro y Cuaderno de Trabajo*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Aguilar Mialma, N., Álvarez, M., Bárcenas, J. García, K., & A. Valerio. (2012). *Lectura y Redacción I: Libro y Cuaderno de Trabajo*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Aguilar, C. A. (2003). Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 38, 33-43.

Akiguet, S. & A. Piolat. (1996). Insertion of connectives by 9- to 11- year old children in an argumentative text. *Argumentation*, 10, 253-270.

Alandete, D. (2012). ¿Puede tener beneficios la educación en el hogar? *El país*. [En línea]. Recuperado en diciembre 2016, de <https://blogs.elpais.com/la-cocina-de-vida-artes/2012/01/homeschooling.html>

Alarcón Neve, L. J., & E. Palancar. (2008). Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar. En E. Diez-Itza (Ed.). *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/ Studies on language development and Education. Monografías de Aula Abierta No. 32* (pp. 65-74). Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.

Albert, H. (1975). *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: Mohr.

Alvarado, M. (2007). *Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial*. Campaña de alfabetización en Querétaro.

Andere, M. (2009). El libro de texto en el mundo. *Revista AZ*, 18.

Anscombe, J. & O. Ducrot. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Antaki, C., & I. Leudar. (1990). Claim-backing and other explanatory genres in talk. *Journal of Language and Social Psychology*, 9, 279-292.

Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49).

Aparici, R. & M. García. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Apotheloz, D. & P. Mieville. (1989). Cohérence et discours argumenté [Coherence and the argumentative discourse]. En M. Charolles (Ed.): *The resolution of discourse* (pp.68-87). Hamburg: Buske Verlag.

Applebee, A., Langer, J.A., Jenkins, L.B., Mullis, I.V.S. & M.A. Foertsch. (1990). *Learning to write in our nation's schools: Instruction an achievement in 1988 at grades 4, 8, and 12*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Nueva York: Oxford University Press.

Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares...un solecito calientote*. México: El Colegio de México.

Barth, E. M. & E. C. W. Krabbe. (1982). *From Axiom to Dialogue. A philosophical study of logic and argumentation*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.

Bassols, M. & A. Torrent. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. España: Octaedro.

Bereiter, C. & M. Scardamalia. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.

Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En R. A. Berman (Ed.): *Language development across childhood and adolescence. Trends in language acquisition research*, 3, (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.

Bocaz, A. (1986). Conectividad temporal y causal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera. *Lenguas Modernas*, 13, 79-98.

Brassart, D.G. (1990). Retour sur Mir Rose, ou comment analyser et représenter le traitement argumentative (écrit)? *Argumentation*, 4, 299-332.

Caballero, F. & M. Larrauri. (1996). El análisis de textos filosóficos. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 17-26.

Cáceres Ramírez, O. (2017). *El internet y las redes sociales*. [En línea]. Recuperado en junio 2017, de <https://www.aboutspanol.com/texto-argumentativo-sobre-las-redes-sociales-2879592>

Cademartori, Y. & D. Parra. (2004). Reforma Educativa y Teoría de la Argumentación. *Signos*, 33(48), 69-85.

Callaghan, M & P. Knapp. (1989). *The Discussion Genre*. Sidney: Language and Social Power Project.

Calsamiglia, H. & A. Tusón. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. & J. Dolz. (1995). Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 5-8.

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Revista Cultura y Educación*, 2, 43-77.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista lectura y vida*, 24, 2-11.

Camps, A. (2009). *La enseñanza de la composición escrita*. [En línea]. Consultado enero 2018, en https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf

Casar, E., García, J., Rodríguez, C., & E. Eimanns. (2014). *Español 3*. México: Castillo.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.

Charolles, M. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques*, 28, 7-43.

Coirier, P. & C. Golder. (1993). Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 169-181.

Coirier, P. & E. Marchand. (1994). Writing argumentative texts: a typological and structural approach. En G. Eigler y T. Jechle (Eds.): *Writing current trends in European research*. Freiburg: Hochschul Verlag, 163-182.

Coirier, P. Andriessen, J. & L. Chanquoy. (1999). From Planning to Translating: The Specificity of Argumentative Writing. En J. Andriessen & P. Coirier (Eds.). *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Crammond, J.G. (1998). The uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing. *Written Communication*, 15 (2), 230-268.

Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument and narration at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 21, 185-201.

Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education*, 15, 348-359.

Cuenca, M.J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 23-40.

Cueva, H. y A. De la O. (2012). *Español 1*. México: Trillas.

Cueva, H. y A. De la O. (2013). *Español 2*. México: Trillas.

Cueva, H. y A. De la O. (2014). *Español 3*. México: Trillas.

De Ibarrola, M. (1999). El libro de texto gratuito. En P. G. Rodríguez (Coord.): *El libro de texto gratuito*. Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos.

Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo Secretarial No. 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato*. México.

Domínguez, N. (2007): *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco/Libros.

Dresser, D. (2016). *El país de uno. País somnoliento*. México: Aguilar.

El carácter mitológico de la epilepsia. (2015). Portal académico del CCH. [En línea]. Recuperado en diciembre 2016, de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>

Engels, F. (1897). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. México: Diario Público.

Field, M., Lee, R., & M.L. Field. (1994). Assessing Interdisciplinary Learning. *New Directions in Teaching and Learning*, 58, 69-84.

Frente Nacional por la Familia y la Unión Cristiana por la Familia. (2014). *Manifiesto*. Recuperado el 24 de septiembre de 2016, de <http://www.siame.mx/apps/info/p/?a=15497&z=78>

Frodeman, R. (2014). *Sustainable Knowledge: A Theory of Interdisciplinarity*. UK: Palgrave Macmillan.

Furstenberg, F. (2003). El cambio familiar estadounidense en el último tercio del S.XX. En UNICEF-UDELAR (Ed.). *Nuevas formas de familia*. Uruguay: UNICEF.

Galbraith, D. (1999). Writing as a Knowledge Constituting Process. In G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds.) & M. Torrance & D. Galbraith (Vol. Eds.) *Studies in writing: Vol. 4 Knowing what to write: Conceptual Processes in Text Production* (pp. 139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.

García Mejía, K. P., & L.J. Alarcón Neve. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias*, 3(7), 253-262.

Ghio, E. & M.D. Fernández. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Argentina: Ediciones UNL.

Girón Alconchel, J.L. (1990). *Introducción a la explicación lingüística de textos*. Madrid: Edinumen.

Golder, C. & P. Coirier. (1994). Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.

Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Laussane: Delachaux y Niestlé.

Golder, C. y P. Coirier. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10, 2, 271-282.

Gómez Álvarez, M. (2017). De estereotipos de género. *Algarabia*, 121, pp.14-22.

González Robles, R.O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.

Grice, H. P. (1975). *Logic and Conversation*. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.): *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Grize, J.B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Droz.

Grize, J.B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.

Gutiérrez-Clellen, V. & A. Iglesias. (1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.

Halliday, M. & R. Hasan. (1976): *Cohesion in English*. EUA: Longman.

Halliday, M. A. K. (1994/2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. & R. Hasan. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.): *The Science of Writing* (pp.1-27). Mahwah, New Jersey: Erlbaum

Hayes, J.R., & L.S. Flower. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.): *Cognitive process in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Hays, J.N., Brandt, K.M., & K.H. Chantry. (1988). The impact of friendly and hostile audiences on the argumentative writing of high school and college students. *Research in the Teaching of English*, 22, 39-416.

Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.

Hess Zimmermann, K., & E.M. Godínez López. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En K. Hess Zimmermann, G. Calderón, S. A. Vernon, y M. Alvarado (Eds.): *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190). México: Porrúa- UAQ.

Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context in narrative development: some comparative perspectives. En S.Strömquist & L. Verhoeven (Eds.): *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (pp. 281-306). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hood, S. & J. Martin. (2005). Invoking Attitude: The Play of Graduation in Appraising Discourse. *Signos*, 38.58, pp. 195-220.

Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Language*. Basingstoke: Palgrave McMillan.

Kaplan, N. (2007). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Central de Venezuela.

Karmiloff, K. & A. Karmiloff-Smith. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y L. Garman (Eds.): *Language acquisition* (pp. 455-474). New York: Cambridge University Press.

Kaufman, A. & D. Lerner. (2015). *Documento transversal 1*. Argentina : Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman, A. M., & M.E. Rodríguez. (2001). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.

Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. En C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.): *The science of writing* (pp. 57-72). NJ: L. Erlbaum Associates.

Kerswill, P. (1996). Children, adolescents, and language change. *Language Variation and Change*, 1, 177-202.

Klein, J. (2013). The Transdisciplinary Moment(um). *Integral Review*, 9(2), 189-199.

Krashen, S. (1976). Linguistic puberty. *Presentado en el Congreso NAFSA*. San Diego, California.

Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT

Lévi-Strauss, C. (1956). *La familia*. En Shapiro, H. Man, culture and society. Reino Unido: Oxford University Press.

Lo Cascio, V. (1998): *Gramática de la argumentación*. España: Alianza Editorial.

López Romo, H. et al. (2012). *Tipos de familias en México: Ilustración de las familias en México*. México: Instituto de Investigaciones Sociales.

López, C. (2008). La Valoración y la emoción en español en discursos especializados. En Moreno Sandoval, A. (Ed.): *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (25-28 de junio de 2008). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

López-Orós, M & L. Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán. *Infancia y Aprendizaje*, 21(3), 75-92.

Marchand, E., Coirier, P. & P. Dellerman. (1996). Textualization and polyphony in argumentative composition. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.): *Theories, models, and methodology in writing research* (pp. 366-380). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Marco Curricular Común Del Sistema Nacional De Bachillerato. (2009). México: SEMS.

Martin, J. R. & P. R. R White. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal systems in English*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.

Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J.R. (2005). *Mentoring Semogenesis: Genre-Based Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. Australia: A&C Black.

Matthiessen, C.M.I.M. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokio: International Language Sciences Publishers.

McCutchen, D. & C. Perfetti. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text*, 2, 113-139.

McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.

Mella, B. (2009). *Cierre de calles y pasajes, ¿seguridad o segregación?* [En línea]. Recuperado en diciembre 2015, de <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2009/09/26/cierre-de-calles-y-pasajes-¿seguridad-o-segregacion/>

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Credif-Hatier.

Murray, N. & K. Zammit (1992). *The Action Pack: Animals. Activities for Teaching Functional Writing*. Sidney: Language and Social Power Project.

Newell, W. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1-25.

Nippold, M. (1992). The nature of normal and disordered word finding in children and adolescents. *Topics in Language Disorders*, 13, 1-14.

Nippold, M. A. & L. Sun. (2010). Expository writing in children and adolescents: A classroom assessment tool. *Perspectives on Language Learning and Education: Adolescent Language*, 17, 100-107.

Nippold, M. A. (1993). Developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 21-28.

Nippold, M. A. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, 20(2), 15-28.

Nippold, M. A. (2006). Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. En K. Brown (Ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 4456-4461). USA-UK: Elsevier.

Nippold, M. A. (2010). *Language Sampling with Adolescents*. Plural Publishing: UK.

Nippold, M., Fanning, J. L. & J.M. Ward-Lonergan. (2005). Persuasive writing in Children, Adolescents, and Adults: a study of Syntactic, Semantic, and Pragmatic Development. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 125-138.

Nippold, M.A. (2016). *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. EUA: Pro-Ed.

Novo, S. (1984). Antología del pan. En J. L. Martínez, *El ensayo mexicano moderno, II*. México: Fondo de Cultura Económica.

Núñez, R., & B. Escalante. (2013). *Español 2*. México: Castillo.

Núñez, R., & B. Escalante. (2014). *Español 1*. México: Castillo.

Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T. Givón (Ed.): *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*. NY: Academic Press.

OECD. (2009). *Education at a Glance*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.

Ordóñez, C; Barriga, R; Snow, C; Uccelli, P; Shiro, M., y Schnell, B. (2001). Sintaxis y discurso. Dos áreas de investigación en la adquisición del español oral. *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, 9, 131-163.

Ortega y Gasset, J. (1995). *Estudios sobre el amor*. España: EDAF.

Oxford University. (2016). *Thinking Skills Assessment*. [En línea]. Recuperado en Julio 2017, de <http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/applying-to-oxford/tests/tsa>

Peralta, J. (2012). *Funcionalidad y disfuncionalidad en la familia*. En línea]. Recuperado en diciembre 2015, de https://www.academia.edu/13063009/Ensayo_familia_mexicana

Perelman, C., & Olberchts-Tyteca, L. (1971). *The New Rhetoric: a treatise on Argumentation*. EUA: University of Notre Dame.

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22(2), 32-45.

Pérez de Yturbe, T. (2010). La invención del amor. *Algarabía*, 65, IX, 20-27.

Pérez, H. (2014). *Argumentación y comunicación. Desarrollo de la competencia comunicativa*. México: Nueva Editorial Iztaccihuatl.

Perkins, D. N.; Farady, M. & B. Bushey. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. En J. F. Voss, D. N. Perkins & J. W. Segal (Eds.): *Informal reasoning and education* (pp. 83-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Piérault-Le Bonniec, G., & M. Valette. (1991). The Development of Argumentative Discourse. En G. Pérault-Le Bonniec, & M. Dolitsky (Eds.): *Language Bases...Discourse Bases. Some aspects of contemporary french-language psycholinguistics Research* (pp. 245-267). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. (2007). México : Centro de Estudios de

Finanzas Públicas.

Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. París: Kimé.

Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentative. *Langue Francaise*, 112, 9-30.

Plantin, C. (2005). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

Popper, K. (1972). *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.

Popper, K. (1974). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.

Repko, A. (2008). Assessing Interdisciplinary Learning Outcomes. *Academic Exchange Quarterly*.

Rodríguez-Vergara, D. (2010). *Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español: una exploración sistémico funcional a la escritura estudiantil*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Rose, D. (2015). New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy. En C.A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.

Rothery, J. & M. Stenglin. (1994). *Writing a Book Review: A Unit of Work for Junior Secondary English*. Sidney: Metropolitan East Disadvantage Schools Programme.

Rothery, J. & M. Stenglin. (2000). Interpreting literature: the role of appraisal. En Unsworth, L. (Ed.): *Researching Language in Schools and Communities: Fictional Linguistic Perspectives*. London: Cassell

Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Ruiz Ávila, Dalia. (2016). *Libros de texto gratuito de español para la secundaria. ¿Pasos fallidos del sistema educativo?* México: CENID

Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15 (1), 51-60.

Sarlo, B. (2006). *Tiempo presente. La zona gris*. Argentina: S.XXI

Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid: Ariel.

Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011.Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011.Educación Básica Secundaria. Español*. México: SEP.

Shannon, C. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 3, pp. 379–423.

Snow, C. (2015). *About perspective-taking*. SERP PROJECT. [En línea]. Recuperado en Julio 2016, de <https://serpinstitute.org/>

Snow, C., Lawrence, J. F., & C. White. (2009). Generating Knowledge of Academic Language among Urban Middle School Students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 325-344.

Snow, C., y Uccelli, P. (2014). Más allá de la narrativa: aprendiendo otros discursos necesarios para la escuela. En R. Barriga (Ed.): *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 749-763). México: El Colegio de México.

Stein, N., & Miller, C.A. (1990). I win... you lose: the development of argumentative thinking. En J.F. Voss, D.N. Perkins & J. Segal (Eds.): *Informal reasoning and*

Instruction (pp.265-290). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Stein, N., & Miller, C.A. (1993a). The development of memory and reasoning skill in argumentative contexts: evaluating, explaining, and generating evidence. En R. Glaser (Ed.): *Advances in instructional psychology, Vol. 4* (pp. 285-235). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Stein, N., & Miller, C.A. (1993b). A theory of argumentative understanding: relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning. *Argumentation*, 7, 183-204.

Stein, N., Bernas, R.S., Calicchia, D.J., & A. Wright. (1995). Understanding and Resolving Arguments: The Dynamics of Negotiation. En B. Britton & A.G. Graesser (Eds.): *Models of Understanding* (pp.257-286). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Strömquist, S., Nordqvist, A., & A. Wangelin. (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives. En S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.): *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives* (pp. 359-394). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Swain, E. (2009). Constructing an Effective 'Voice' in Academic Discussion Writing: an Appraisal Theory Perspective. En A. McCabe, M. O'Donnell y R. Whittaker (Eds.): *Advances in Language and Education*. Londres: Continuum.

Thompson, G. & P. Thetela. (1995). The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, 15, 103–127.

Thompson, G. (2001). Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78.

Torres González, A. N. (1992). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.

Toulmin, S. (1958): *The uses of argument*. England: Cambridge University Press.

Tufte, R. (2001). *The Visual Display of Quantitative Information*. EUA: Graphic Press.

Universidad Autónoma de Querétaro. (2009). *Programa de Lectura y Redacción I. Plan de Estudios PRE09*. Escuela de Bachilleres "Salvador Allende".

Universidad Autónoma de Querétaro. (2009). *Programa de Lectura y Redacción II. Plan de Estudios PRE09*. Escuela de Bachilleres "Salvador Allende".

Universidad Autónoma de Querétaro. (2015). *Planeación didáctica Lectura y Redacción I*. Escuela de Bachilleres "Salvador Allende".

Universidad Autónoma de Querétaro. (2015). *Planeación didáctica Lectura y Redacción II*. Escuela de Bachilleres "Salvador Allende".

Valerdi, J. (2018). *Valoración y persuasión: análisis del lenguaje evaluativo en la estructura argumentativa del discurso académico en español*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Van Dijk, T. A. (1977): *Text and Context*. Londres: Longman.

Van Dijk, T.A., & W. Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Eemeren, F. (1994). The study of argumentation as normative pragmatics. En Van Eemeren, F. & R. Grootendorst. (Comps.): *Studies in Pragm-Dialectic*. Amsterdam: International Centre for the Study of Argumentation.

Van Eemeren, F. (2015a). Bingo! Promising Developments in Argumentation Theory. In F.H. Van Eemeren, *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse. Fifty Contributions to the Development of Pragm-Dialectics* (pp. 55-77). Heidelberg etc.: Springer. Argumentation Library 27.

Van Eemeren, F. (2015b). From ideal model of critical discussion to situated argumentative discourse. The step-by-step development of the pragma-dialectical theory of argumentation. In F.H. Van Eemeren, *Reasonableness and Effectiveness*

in Argumentative Discourse. Fifty Contributions to the Development of Pragma-Dialectics (pp. 127-148). Heidelberg etc.: Springer. Argumentation Library 27.

Van Eemeren, F. (2017) (Ed.). *Prototypical Argumentative Patterns. Exploring the Relationship between Argumentative Discourse and Institutional Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Argumentation in Context 9.

Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-dialectical Perspective*. EUA: Routledge.

Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (1994/2009). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-dialectical approach*. EUA: Cambridge University Press.

Van Eemeren, F., & Snoeck Henkemans, A.F. (2016). *Argumentation, Analysis and Evaluation*. New York-London: Routledge.

Vázquez, C. (2016). *La literatura infantil, las parejas homosexuales y los pedos de las princesas*. En línea]. Recuperado en diciembre 2015, de <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/la-literatura-infantil-las-parejas-homosexuales-y-los-pedos-las-princesas>

Verspoor, A. M. (1989). Using textbooks to improve the quality of education. En J. Farrell y S. Heyneman (Eds.): *Textbooks in the developing world. Economic and educational choices*, Seminar Series, Washington, D.C.: IDE–Banco Mundial.

Villa Lever, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: CONALITEG.

Voss, J. F.; Fincher-Kiefer, R.; Wiley, J. & L.N. Silfies. (1993). On the processing of arguments. *Argumentation*, 7, 165-181.

Wenzel, J. (1980). Perspectives On Argument. En Rhodes & Newell (Eds.): *Proceedings of the Summer Conference on Argumentation*, SCA/AFA.

Weston, A. (2009): *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

White, H.D. (2004). Citation analysis and discourse analysis revisited. *Applied Linguistics*, 25, 89-116.

White, P.R.R. (2002). Appraisal – the language of evaluation and stance. En J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert y C. Bulcaen (Eds.): *The Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishers.

Wikipedia. (2017). *Familia*. [En línea]. Recuperado el 1 de febrero de 2017, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Familia>

Zamudio, V. (2016). La expresión de opiniones y puntos de vista en textos académicos estudiantiles sobre literatura. *Lenguaje*, 44.1, pp. 35-39.

Zamudio, V. (2017). *El estudiante ante el texto: caracterización de los recursos de posicionamiento del estudiante-escritor*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México: México.

8. ANEXOS

ANEXO 1

BITÁCORA SECUENCIA DE INTERVENCIÓN

GRUPO EXPERIMENTAL

Sesión 1

1. Contrato didáctico: reglas, ambiente de trabajo, forma de trabajo, portafolio de evidencias, sesiones, forma de trabajo, organización de listas. Elaboración en conjunto con los alumnos.

Sesión 2

1. Lectura del contrato didáctico y materiales. Feedback.
2. Aplicación de PRUEBA DE PENSAMIENTO CRÍTICO (sólo para información extra de la examinadora).
3. Aplicación de diagnóstico 3. PRUEBA DE MACROESTRUCTURA.

Sesión 3

1. Aplicación de diagnóstico 4. PRUEBA DE REDACCIÓN. (50min).

Sesión 4

1. Actividad para desarrollar la tolerancia.

Sesión 5

1. Actividad 1 (vocabulario): 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Sesión 6

1. Actividad 1 (vocabulario): 7.
2. Discusión sobre ¿por qué no es tan fácil definir los conceptos de matrimonio y familia? Lluvia de ideas.

Sesión 7

1. Discusión abierta sobre el desvanecimiento progresivo de la definición de familia y matrimonio. Lluvia de ideas.
2. Revisión del texto discontinuo “tipos de familia en México”. Discusión plenaria.
3. Trabajo sobre el vocabulario de la lectura desde la morfología léxica.

Sesión 8

1. Cuadro sinóptico tipos de textos. ¿Dónde se ubicaría el ensayo? Discusión abierta.
2. Lectura de 5 ejemplos de ensayos. Actividades en el handout.

Sesión 9

1. Revisión de las actividades del handout.
2. Discusión y lista en el pizarrón sobre las características de los ensayos.
3. Handout para detectar las características del ensayo en los 5 textos leídos.

Sesión 10

1. Repaso sobre las características generales del ensayo. La definición de ensayo. La definición de argumentación y el esquema argumentativo. Diferencia entre opinión y argumento.
2. Handout: ensayo, argumentación, posturas, posicionamientos, opiniones, perspectivas. Lectura de la definición de ensayo.

3. Modos del discurso: narración, descripción, argumentación ¿qué son cada uno? Discusión plenaria guiada. ¿Qué es argumentar? ¿Cómo es el esquema argumentativo? ¿Cuál es el objetivo de argumentar? ¿Cuál es la diferencia entre convencer y persuadir? ¿Cuál es la diferencia entre dar una opinión y argumentar?
4. En el handout lectura de la definición de argumentación.
5. Empezar a discutir las diferentes perspectivas a partir de un tema controversial. Lluvia de ideas cierre de calles.

Sesión 11

1. Lectura global del texto de cierre de calles. Lectura individual, señalización de palabras desconocidas y búsqueda de los términos en el diccionario.
2. Revisión de vocabulario desconocido de la lectura sobre el cierre de calles.
3. Explicación de pasos para considerar diversas perspectivas. Ejemplo guiado.
4. Elaboración del cuadro de pasos para considerar diversas perspectivas usando como base la lectura sobre el cierre de calles. (En el handout). En parejas.

Sesión 12

1. Revisión plenaria en el pizarrón del cuadro. Elaboración de un solo cuadro por todo el grupo, uniendo las ideas de los participantes y discutiendo cómo abordar cada elemento del cuadro (cada paso).

Sesión 13

1. Elaboración en equipos de 4 personas de un cuadro sobre los pasos para considerar diversas perspectivas basados en el tema de las familias diversas.

Sesión 14

1. Reproducción y análisis de vídeos tanto de asociaciones a favor del matrimonio de parejas del mismo sexo y de la adopción por parte de parejas homosexuales como de asociaciones en contra.
2. Enriquecer el cuadro a partir de lo visto en los videos y la discusión grupal.
3. Revisión de los cuadros –maestra y equipos, uno a uno –
4. Pasar en limpio a su libreta los cuadros. Individual.

Sesión 15

1. Discusión y participación grupal para la elaboración de un solo cuadro sobre las perspectivas en el tema de las familias diversas. Pasarlo a su libreta.

Sesión 16

1. Los alumnos y la maestra discuten las diferencias entre: opinión, argumento, explicación, hecho, ejemplo y cita.
2. Explicación y ejemplificación de los tipos de argumentos y del esquema argumentativo.
3. Actividad con frases sacadas de sus propios ensayos para clasificarlas en: argumentos u opiniones.
4. Actividad: Cerdos en el corral
5. Tarea: empezar a buscar diversas fuentes para sustentar su postura.
Fichas.

Sesión 17

1. Revisión de hojas guía sobre: opinión, argumento, explicación, hecho, ejemplo, cita; tipos de argumentos; el esquema argumentativo.
2. Lectura de textos para tener más fuentes de información sobre el tema:
Textos: manifiesto del frente nacional por la familia (ver Anexo 7), de

esterotipo de género (ver Anexo 8), cuentos para niños (ver Anexo 9), ¿qué es el amor? (ver Anexo 10), ensayo: el cambio familiar estadounidense en el último tercio del S. XX.

3. Seguir buscando fuentes (impresas y de internet) y traer algunas citas de argumentos a favor, en contra, concesivos, contraargumentos.
4. Volver a leer los textos de tarea.

Sesión 18

1. Entregar copias del esquema “mapa para persuadir”, llenado del esquema; usando la información de los textos y de las fuentes que ellos buscaron y seguirán buscando en internet. Los ejemplos y razones los buscan en los textos. Las citas en las fuentes de internet. (Empezar a fundamentar su postura). INDIVIDUAL.
2. Monitoreo y ayuda de la maestra.

Sesión 19

1. Terminar el esquema “mapa para persuadir”. Monitoreo de la maestra.

Sesión 20

1. Revisión en pares del “mapa para persuadir”.
2. Revisión en plenaria del “mapa para persuadir”.
3. Elaboración de una nueva tabla resumida de argumentos y contraargumentos.

Sesión 21

1. Revisión de la tabla de argumentos y contraargumentos. Plenaria.
2. Lectura del texto “¿cómo debatir?”

3. Presentación por parte de la maestra de las reglas para llevar a cabo un debate. (Van Eemeren, Pimienta, Casas). Funciones de los participantes. Pasos.
4. Tarea: solicitar a los alumnos que lleven fichas de trabajo.

Sesión 22

1. Formar los equipos de debate. 6 equipos de 8 alumnos: 3 a favor, 3 en contra, un secretario y un moderador.
1. Explicación de cómo organizar y elaborar sus fichas. Pedir que trabajen en sus equipos para la organización de turnos y del discurso en las fichas siguiendo la guía propuesta (argumentos de apertura, argumentos a favor, contraargumentos, de cierre).
2. Elaboración de fichas.

Sesión 23

1. Se terminó de trabajar en las fichas.

Sesión 24

1. Debate.

Sesión 25

1. Revisión de acuerdos y conclusiones.
2. Los secretarios entregaron las grabaciones del debate y las actas con las observaciones.
3. Revisión de formato del ensayo y hablar sobre el contexto comunicativo y los conocimientos previos que ellos ya poseen sobre los ensayos.
4. Clase guiada para el análisis de la estructura del párrafo argumentativo.

Sesión 26

1. Lectura de textos para cierre: matrimonio (algarabía) y familia (ensayo psicológico), origen de la familia (Lévi-Strauss/Hegel). Revisión de vocabulario.
2. Discusión abierta sobre los textos.

Sesión 27

1. Discutir cómo armar su primer párrafo de desarrollo sobre el tema “¿se deben aceptar las familias diversas y el matrimonio homosexual?”, ¿qué características debetener? ¿cómo empezar a redactarlo?
2. Darles los handouts guía: desarrollo del párrafo argumentativo, ¿cómo construir un argumento? Para que ellos decidan qué herramienta quieren usar para ayudarse a organizar sus ideas y escribir su primer borrador del desarrollo de su ensayo.
3. Pedirles que redacten su primer párrafo argumentativo de desarrollo.

Sesión 28

1. Actividad: ¿Cómo se arma un buen argumento? Hacer ejemplos tomando argumentos y razones de sus mapas para persuadir, de sus propios párrafos de desarrollo ya hechos por ellos; redactarlos en el pizarrón. Los alumnos me fueron guiando, buscar llamar su atención sobre la estructura del párrafo argumentativo y el uso de conectores. Escritura guiada. Hablar sobre el formato, el contexto comunicativo y lo que ellos saben de antemano.
2. Handout: el párrafo argumentativo. Leer y comentar en plenaria.
3. Intercambiar párrafos escritos por ellos para revisión en pares.
4. Recoger párrafos para hacer feedback.

Sesión 29

1. Retroalimentación del primer párrafo de desarrollo.
2. Realizar nueva versión corregida del párrafo 1 de desarrollo. Entregar a la maestra.
3. Handout para la redacción del 2º párrafo del desarrollo con el tema ¿Se debe permitir la adopción por parte de parejas homosexuales?
4. Trabajar en su párrafo individual.

Sesión 30

1. Comparar dos textos de ellos (argumento 1 sobre las familias diversas) en su V1 y V2 después de las correcciones, para evidenciar en plenaria las diferencias y mejorías que existen de una versión a la otra.
2. Recoger V1 del segundo párrafo del desarrollo.
3. Intercambiar segundo párrafo del desarrollo para coevaluación. Dar parámetros.
4. Regresar textos a los dueños, pedirles que escriban una nueva versión a computadora, haciendo las correcciones indicadas por sus compañeros. Entregar a la maestra el día martes.

Sesión 31

1. Recoger V2 del segundo párrafo del desarrollo.
2. Preguntar a los estudiantes qué saben sobre las introducciones: propósito, características, importancia, etc. Leer ejemplos de introducciones de textos que hemos leído. Dar hoja de resumen sobre la introducción.
3. Pedirles que escriban su propio párrafo introductorio.

Sesión 32

1. Recoger V1 del párrafo introductorio.
2. Intercambiar V1 del párrafo introductorio para coevaluación. Dar parámetros.

3. Regresar textos a los dueños, pedirles que escriban una nueva versión a computadora, haciendo las correcciones indicadas por sus compañeros. Entregar a la maestra el día martes.
4. Entregar V2 de P1 y P2 para dudas y para checarlo con la introducción.

Sesión 33

1. Preguntar a los estudiantes qué saben sobre las conclusiones: propósito, características, importancia, etc. Leer ejemplos de conclusiones de textos que hemos leído.
2. Dar hoja de resumen sobre la conclusión.
3. Pedirles que escriban su propio párrafo de conclusión. Entregar V1 a la maestra.

Sesión 34

1. Intercambiar V1 del párrafo de conclusiones para coevaluación. Dar parámetros.
2. Regresar textos a los dueños, pedirles que escriban una nueva versión a computadora, haciendo las correcciones indicadas por sus compañeros. Entregar a la maestra el día martes.
3. Actividad: acomoda en orden el ensayo corto. Revisar y discutir los conectores.
4. Marcar todos los conectores en el ensayo organizado.
5. Dar hoja de conectores y comentar.
6. Entregar copias de país somnoliento y pedirles que lo lean para el día martes. Señalar palabras desconocidas y buscar en el diccionario.

Sesión 35

1. Leer juntos país somnoliento, comentar título, contenido y organización del texto (formato y conectores).
2. Actividad: todas las señalizaciones de la hoja de actividades + conectores (actividad individual y posteriormente revisión grupal).

Sesión 36

1. Intro: comentar con los jóvenes qué saben sobre las citas, la bibliografía y los formatos como APA.
2. Explicar cómo funciona el formato APA para citas y bibliografía.
3. Ejercicios APA: citas y bibliografía.

Sesión 37

1. Terminar con el formato APA.
2. Entregar, leer y comentar la hoja: "tips para escribir tu ensayo".
3. ¿Dudas sobre el ensayo?
4. Pedirles que traigan la bibliografía en formato APA de sus fuentes del ensayo.
5. Pedirles que piensen en un buen título para su ensayo.

Sesión 38

1. Regresar párrafos individuales para que tengan tiempo de hacer el ensamblaje del esquema de su ensayo y su borrador. Brindarles oportunidad de planeación, lectura, revisión y corrección primaria.

Sesión 39

1. Aplicación de PRUEBA DE PENSAMIENTO CRÍTICO (sólo para información de la examinadora) (10 min).
2. Aplicación de diagnóstico 3: Ensayo en desorden. (25 min)

Sesión 40

1. Aplicación de diagnóstico 4: Producción de un ensayo argumentativo propio. (50min)

ANEXO 2

TABLA DE RESUMEN DE ACTIVIDADES Y SESIONES DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

| Tipo de actividad | De evaluación | Introductorias | Información: teoría y tópico | De comprensión | De producción |
|-------------------|---------------------|--|---|--|---|
| Actividades | Pruebas 1, 2, 3, 4. | Elaboración del contrato didáctico. Actividad para reflexionar sobre lo que puede provocar elaborar prejuicios o demostrar tolerancia a los otros. Discusión: ¿por qué no es tan fácil definir los conceptos de matrimonio y familia? Lluvia de ideas. Discusión abierta sobre el desvanecimiento progresivo de la definición de familia y matrimonio. Exposición magistral: ¿cuáles son los pasos para considerar diversas perspectivas? Ejemplos con ayuda de los estudiantes. Reproducción, análisis y discusión sobre vídeos de asociaciones con posturas contrarias. Trabajo grupal para la elaboración de un solo cuadro sobre las posturas alternas en el tópico central. Reflexión sobre las reglas para llevar a cabo una discusión crítica. Actividad: ¿estás listo para debatir? Revisión de acuerdos y | Actividad sobre el vocabulario relacionado con el tema de la familia. Texto: wikipedia. Revisión del texto discontinuo “tipos de familia en México”. Discusión plenaria. Trabajo sobre el vocabulario de la lectura desde la morfología léxica. Cuadro sinóptico tipos de textos. ¿Dónde se ubicaría el ensayo? Discusión abierta. Discusión y lista en el pizarrón sobre las características de los ensayos. Handout para detectar las características del ensayo en los 5 textos leídos. 1Repaso sobre las características generales del ensayo. La definición de ensayo. La definición de argumentación y el esquema argumentativo. Diferencia entre opinión y argumento. Handout: ensayo, argumentación, posturas, posicionamientos, opiniones, perspectivas. Lectura de la definición de ensayo. Modos del discurso: narración, descripción, argumentación ¿qué son cada uno? Discusión plenaria guiada. ¿Qué es argumentar? ¿Cómo es el esquema argumentativo? ¿Cuál es el objetivo de argumentar? ¿Cuál es la diferencia entre | Texto wikipedia. Actividad de vocabulario. Texto discontinuo “tipos de familias en México”. Discusión plenaria y actividad de vocabulario. Lectura de 5 ejemplos de ensayo. Actividades de comprensión, clasificación e identificación de características. Lectura global del texto de cierre de calles. Lectura individual, señalización de palabras desconocidas y búsqueda de los términos en el diccionario. Revisión de vocabulario desconocido de la lectura sobre el cierre de calles. Lectura de textos para tener más fuentes de información sobre el tema: Textos: manifiesto del frente nacional por la familia (ver Anexo 7), de estereotipo de género (ver Anexo 8), cuentos para niños (ver Anexo 9), ¿qué es el amor? (ver Anexo 10), ensayo: el cambio familiar estadounidense en el último tercio del S. XX. Revisión de vocabulario desconocido y comentarios sobre los textos. Volver a leer los textos de tarea. | Elaboración del cuadro de pasos para considerar diversas perspectivas usando como base la lectura sobre el cierre de calles. (En el handout). En parejas. Elaboración de un solo cuadro por todo el grupo, uniendo las ideas de los participantes y discutiendo cómo abordar cada elemento del cuadro (cada paso). Elaboración en equipos de 4 personas de un cuadro sobre los pasos para considerar diversas perspectivas basados en el tema de las familias diversas. A partir de los vídeos vistos y la discusión grupal, enriquecer el cuadro. Revisión de los cuadros –maestra y equipos, uno a uno – Pasar en limpio a su libreta los cuadros. Individual. Entregar copias del esquema “mapa para persuadir”, llenado del esquema; usando la información de los textos y de las |

| | | | | | |
|--|--|---------------------------------|---|--|---|
| | | <p>conclusiones del debate.</p> | <p>convencer y persuadir? ¿Cuál es la diferencia entre dar una opinión y argumentar?</p> <p>En el handout lectura de la definición de argumentación.</p> <p>Empezar a discutir las diferentes perspectivas a partir de un tema controversial. Lluvia de ideas cierre de calles.</p> <p>Explicación de pasos para considerar diversas perspectivas. Los alumnos y la maestra discuten las diferencias entre: opinión, argumento, explicación, hecho, ejemplo y cita.</p> <p>Explicación y ejemplificación de los tipos de argumentos y del esquema argumentativo.</p> <p>Actividad con frases sacadas de sus propios ensayos para clasificarlas en: argumentos u opiniones.</p> <p>Actividad: Cerdos en el corral</p> <p>Tarea: empezar a buscar fuentes para sustentar su postura.</p> <p>Revisión de hojas guía sobre: opinión, argumento, explicación, hecho, ejemplo, cita; tipos de argumentos; el esquema argumentativo.</p> <p>Seguir buscando fuentes (impresas y de internet) y traer algunas citas de argumentos a favor, en contra, concesivos, contraargumentos.</p> <p>Lectura del texto discontinuo “¿cómo debatir?”</p> <p>Presentación por parte de la maestra de las reglas para llevar a cabo un debate. (Van Eemeren, Pimienta,</p> | <p>Lectura de textos para cierre: matrimonio (algarabía) y familia (ensayo psicológico), origen de la familia (Lévi-Strauss/Hegel).</p> <p>Revisión de vocabulario.</p> <p>Leer ejemplos de introducciones de ensayos que ya leímos e identificar sus características en común.</p> <p>Leer ejemplos de conclusiones de ensayos que ya leímos e identificar sus características en común.</p> <p>Actividad: acomoda en orden el ensayo corto. Revisar y discutir los conectores.</p> <p>Marcar todos los conectores en el ensayo organizado.</p> <p>Entregar copias de país somnoliento y pedirles que lo lean para el día martes.</p> <p>Señalar palabras desconocidas y buscar en el diccionario.</p> <p>Leer juntos país somnoliento, comentar título, contenido y organización del texto (formato y conectores).</p> <p>Actividad: todas las señalizaciones de la hoja amarilla + conectores (actividad grupal).</p> <p>Entregar, leer y comentar la hoja: “tips para escribir tu ensayo”.</p> | <p>fuentes que ellos buscaron y seguirán buscando en internet. Los ejemplos y razones los buscan en los textos. Las citas en las fuentes de internet. (Empezar a fundamentar su postura).</p> <p>INDIVIDUAL.</p> <p>Elaboración de fichas de debate.</p> <p>Organización de turnos y del discurso de debate.</p> <p>Debate</p> <p>Usando las guías proporcionadas, redactar su primer párrafo argumentativo de desarrollo.</p> <p>1.</p> <p>Actividad : ¿Cómo se arma un buen argumento?</p> <p>Hacer ejemplos tomando argumentos y razones de sus mapas para persuadir, de sus propios párrafos de desarrollo ya hechos por ellos; redactarlos en el pizarrón. Los alumnos me fueron guiando, buscar llamar su atención sobre la estructura del párrafo argumentativo y el uso de conectores.</p> <p>Escritura guiada. Hablar sobre el formato, el contexto comunicativo y lo que ellos saben de antemano.</p> <p>Intercambiar párrafos escritos por ellos para revisión en pares.</p> |
|--|--|---------------------------------|---|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p>Casas). Funciones de los participantes. Pasos.</p> <p>Explicación sobre cómo organizar y elaborar las fichas para el debate.</p> <p>Exposición reglas de una discusión crítica según la Pragmadialéctica.</p> <p>Revisión de formato del ensayo y hablar sobre el contexto comunicativo y los conocimientos que ellos ya poseen sobre los ensayos.</p> <p>Clase guiada para el análisis de la estructura del párrafo argumentativo.</p> <p>Discutir cómo armar su primer párrafo de desarrollo sobre el tema “¿se deben aceptar las familias diversas y el matrimonio homosexual?”, ¿qué características debetener? ¿Cómo empezar a redactarlo?</p> <p>Darles los handouts guía: desarrollo del párrafo argumentativo, ¿cómo construir un argumento? Para que ellos decidan qué herramienta quieren usar para ayudarse a organizar sus ideas y escribir su primer borrador del desarrollo de su ensayo.</p> <p>Handout: el párrafo argumentativo. Leer y comentar en plenaria.</p> <p>Participación sobre conocimientos previos acerca de la elaboración de introducciones (propósito, características, importancia). Handout: introducción</p> <p>Participación sobre conocimientos previos acerca de la elaboración de conclusiones (propósito,</p> | <p>Recoger párrafos para hacer feedback.</p> <p>Retroalimentación del primer párrafo de desarrollo.</p> <p>Realizar nueva versión corregida del párrafo 1 de desarrollo.</p> <p>Entregar a la maestra.</p> <p>Handout para la redacción del 2º párrafo del desarrollo con el tema ¿Se debe permitir la adopción por parte de parejas homosexuales?</p> <p>Trabajar en su párrafo individual.</p> <p>Comparar dos textos de ellos (argumento 1 sobre las familias diversas) en su V1 y V2 después de las correcciones, para evidenciar en plenaria las diferencias y mejoras que existen de una versión a la otra.</p> <p>Intercambiar segundo párrafo del desarrollo para coevaluación. Dar parámetros.</p> <p>Pedirles que escriban una nueva versión a computadora, haciendo las correcciones indicadas por sus compañeros.</p> <p>Escribir párrafo introductorio.</p> <p>Intercambiar V1 del párrafo introductorio para coevaluación. Dar parámetros.</p> <p>Regresar textos a los dueños, pedirles que escriban una nueva versión a</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------------------------|--|--|---|
| | | | <p>características, importancia). Handout: la conclusión Handout: conectores. Explicación de la maestra. Participación grupal y explicación de la maestra sobre el formato APA y su aplicación en citas y bibliografía.</p> | | <p>computadora, haciendo las correcciones indicadas por sus compañeros. Entregar a la maestra el día martes. Entregar V2 de P1 Y P2 para dudas y para checarlo con la introducción. Escribir su párrafo de conclusión Intercambiar V1 del párrafo de conclusiones para coevaluación. Dar parámetros. Regresar textos a los dueños, pedirles que escriban una nueva versión a computadora, haciendo las correcciones indicadas por sus compañeros. Entregar a la maestra el día martes. Actividad: acomoda en orden el ensayo corto. Revisar y discutir los conectores. Marcar todos los conectores en el ensayo organizado. Ejercicios formato APA: citas y bibliografía. Actividad para ensamblar en un solo texto los párrafos que han estado escribiendo. Revisión y análisis de coherencia y cohesión. Coevaluación, autoevaluación y revisión por parte de la maestra.</p> |
| Sesiones | 1, 2, 3, 39, 40 | 1, 2, 4, 6, 7, 12, 13 15, 16, 24, | 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 37 | 5, 7, 8, 9, 12, 18, 27, 32, 34, 35, 36, 38 | 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, |

ANEXO 3

PRUEBAS DIAGNÓSTICAS Y FINALES

PRUEBA 1: PRUEBA DE IDENTIFICACIÓN

1. Lee el siguiente texto y anota a la derecha las partes de su estructura.

**Carácter
mitológico
de la** **epilepsia**

El hombre es, por su sensibilidad y su capacidad de raciocinio, el ser más maravilloso de la creación; pero también una criatura de gran debilidad física. Ante las fuerzas de la naturaleza se encuentra muchas veces impotente, éstas le revelan su finitud y le recuerdan su pequeñez en el universo; pero una capacidad que él sólo posee entre todos los demás animales le permite trascender sus limitaciones: la posibilidad de organizarse socialmente gracias a su aptitud para la comunicación, con base en la cual generó el lenguaje, herramienta con la que excede los límites de su existencia corporal.

La posibilidad de acceder a lo simbólico da a los seres humanos la oportunidad de abstraerse de sus limitaciones corporales. Ante ellas y frente a las fuerzas naturales que muchas veces los rebasan, los hombres crean mitos, símbolos que los compensan y dan impulso a su aliento vital.

Debido al carácter religioso que el mito tuvo en la Antigüedad, Simón Brailowsky alude en su obra *Epilepsia: Enfermedad sagrada del cerebro*, al origen divino que se le atribuyó a esta enfermedad en diversas culturas como la mesopotámica, en la que se le relacionaba con "la mano del pecado" y con el dios de la Luna.

El hombre ha tendido siempre a dar interpretaciones mágico-religiosas a aquellos fenómenos naturales que escapan a su comprensión, creando en torno suyo relatos fabulosos en los que agentes impersonales que la mayoría de las veces son fuerzas de la naturaleza personificadas, realizan acciones con sentido simbólico.

Terry Eagleton ha señalado que el hombre como ser cultural se distingue por su carácter simbólico, a diferencia de otros animales "cuyos cuerpos sólo les dejan un poder limitado para liberarse de los contextos que los determinan" (2001: 145). Los símbolos míticos revelan a los seres humanos poderes que van más allá de los naturales y que, en el caso de la calidad sagrada que se concedió a la epilepsia, sirvieron para explicar el porqué de las capacidades superiores de ciertos hombres que padecieron ese mal como Hércules, Sócrates, Mahoma, Dostoyevsky, Lord Byron, Flaubert y Van Gogh, a quienes Brailowsky menciona.

La historia humana está poblada de mitos porque "el mito, igual que la ciencia, tiene la ambición de explicar el mundo haciendo inteligibles sus fenómenos. Igual que ella, pretende ofrecer al hombre un modo de actuar sobre el universo, asegurándole su posesión espiritual y material. Ante un universo lleno de incertidumbres y misterios, el mito interviene para introducir lo humano" (Grimal y Varagnac, 1982: 4). No se trata de un ensueño gratuito sino de una hipótesis de trabajo, de un intento de salir de la impotencia en que el ser humano se encuentra.

James G. Frazer en *La rama dorada: Magia y religión* relaciona los distintos mitos con un número considerable de cuestiones a las que los hombres quisieron dar explicación por medio de ellos: el dominio del tiempo, el poder benéfico de los árboles, las estaciones del año, la muerte, la vegetación, los poderes espirituales, el mal y los elementos. Este autor da gran importancia a la religión en virtud de cuyos mitos se suple las limitaciones humanas ante el poder ilimitado de los dioses.

Los mitos entonces, como parte de la cultura, ayudan a sobrevivir al hombre porque llenan vacíos de su naturaleza material al colmar necesidades que ésta no les permite satisfacer.

Bibliografía

1. Brailowsky, S. (1999). *Epilepsia: Enfermedad sagrada del cerebro*. México: FCE.
2. Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura: Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
3. Grimal, P. y Varagnac, A. (1982). *Mitologías: Del mediterráneo al Ganges*. Barcelona: Planeta.
4. Frazer, J. G. (1944). *La rama dorada: Magia y religión*. [Trad. Campuzano, E. y Campuzano T.] México: FCE.

2. Contesta las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué tipo de texto es?
- B. ¿Cómo lo supiste?

*Sólo se aplicó en el piloteo

PRUEBA 2: PRUEBA DE PENSAMIENTO CRÍTICO

PRUEBA DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

VERSIÓN CORTA, PENSAMIENTO CRÍTICO

Tienes 9 minutos para contestar estas cinco preguntas. Por favor copia tu respuesta en la hoja de respuestas y cuando termines entrégasela a la instructora. Una respuesta incorrecta o una pregunta no contestada se contabilizan de la misma manera: con 0 cero puntos, así que es mejor contestar todas las preguntas aunque no estés muy seguro de tu respuesta.

1. Todos los conductores pagan la misma cantidad de impuestos por el uso de carreteras, sin importar cuánto las usen: alguien que solamente recorre 1,000 km paga lo mismo que alguien que recorre 20,000. Esto es injusto. El impuesto sobre las vías públicas debería ser eliminado y el dinero debería ser recaudado de un impuesto sobre aumento a la gasolina. Al hacer este cambio nos aseguraríamos de que aquellos que usan las carreteras más sean los pagan más. Esto no sólo sería un sistema justo, sino que también podría aportar más ingresos.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones ilustra mejor el principio que subyace en el argumento de arriba?

- A. Las personas deberían recibir tratamiento médico gratuito sólo si no pueden pagarlo.
- B. Las personas que viajan por trabajo todos los días en camión deberían pagar por su boleto una tarifa menor que aquellos que sólo viajan ocasionalmente.

- C. Las personas que ganan más del doble del salario promedio deberían ser obligadas a pagar cargos mayores por tratamientos médicos.
- D. Los canales de televisión deberían ser pagados de manera individual bajo suscripción para que así sólo aquellas personas que los ven fueran obligadas a pagar.
- E. Los costos del uso de las líneas telefónicas debería ser mayor para los negocios/empresas que el de las líneas telefónicas domésticas, ya que en los negocios están usando el sistema sólo para generar dinero.

2. Cada año en México hay cerca de 25, 000 incendios de autos, sin embargo, se estima que sólo el 5% de los automovilistas tienen un extinguidor en sus autos. Si más automovilistas pudieran ser alentados a traer extinguidor entonces el número de incendios de autos se reduciría considerablemente.

¿Cuál de los siguientes es la mejor enunciación de la falla en el argumento anterior?

- A. Ignora el hecho de que millones de automovilistas nunca han experimentado un incendio de auto.
- B. Asume que cargar con un extinguidor va a permitir que se apaguen los incendios.
- C. Implica que la ocurrencia de incendios de autos está relacionada con una falta de extinguidores.
- D. Pasa por alto la posibilidad de que los incendios tal vez no puedan ser apagados con un extinguidor.
- E. Ignora el hecho de que hay diferentes extinguidores para diferentes tipos de incendios.

3. Los resultados de las pruebas escolares finales en Inglaterra este año refuerzan la tendencia estadística de mejora. Sin embargo, no existe ninguna otra evidencia de mejora en las habilidades de los egresados, tales como información de los empleadores o de las universidades. Un puede razonablemente concluir,

entonces, que los maestros simplemente tienen ahora más éxito en el entrenamiento de los alumnos para contestar las pruebas que en años anteriores.

¿Cuál de las siguientes es una suposición implícita del argumento anterior?

- A. Los resultados de las pruebas finales escolares son un indicador confiable acerca de las habilidades de los estudiantes.
- B. El nivel de dificultad de las pruebas no ha estado fallando.
- C. Las expectativas de los empleadores de egresados no son realistas.
- D. Los maestros en los años anteriores no hacían el intento de entrenar a sus alumnos para las pruebas.
- E. Las habilidades de los estudiantes varía de año a año.

4. El automóvil que al principio trajo consigo la libertad de los viajes privados, ahora se ha convertido en un monstruo que está dañando a nuestras ciudades. El automóvil solía ser sólo un privilegio de los ricos, pero ahora hay más de 21 millones de autos en esta ciudad, y el número sigue creciendo rápidamente. La gran cantidad de autos en las ciudades ha producido una aglomeración intolerable y mucha contaminación. Hemos alcanzado el nivel en el que el uso de autos privados tiene que ser frenado, de otra manera veremos empeorar la situación actual en la que ya es más rápido caminar por la ciudad en hora pico que manejar para llegar a tu destino.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la conclusión principal del argumento de arriba?

- A. Los automóviles ya no nos dan la libertad de viajar.
- B. Incrementar la disposición de transporte público resolvería los problemas de tráfico en las ciudades.
- C. Es necesario limitar el uso de automóviles por parte de individuos privados.

- D. La contaminación y las aglomeraciones dañan a nuestras ciudades.
- E. El número de personas que pueden comprar un automóvil ha aumentado, y sigue aumentando.

5. Si Bimbo no incrementa los salarios entonces la moral de sus empleados va a continuar decayendo y la productividad va a irse en picada. Esto llevaría a menos ganancias y podría significar el final de la empresa. O la compañía debe empezar a pagar mejores salarios o correrá el riesgo de cerrar.

¿Cuál de los siguientes enunciados expresa mejor la conclusión de este argumento?

- A. La moral de los empleados ha alcanzado niveles muy bajos.
- B. Si los salarios no aumentan la empresa podría cerrar.
- C. Los empleadores tendrán que aceptar una baja en la productividad.
- D. Una baja en la productividad podría significar el fin de la empresa.
- E. Si los salarios mejoran la compañía se salvará.

***Sólo se aplicó en el piloteo**

PRUEBA 3: PRUEBA DE MACROESTRUCTURA

Nombre: _____

ACTIVIDAD 1: Numera (del 1 siendo el primero al 10 que sería el último) los siguientes fragmentos de este texto en el orden en el que crees que deberían de estar acomodados para que la lectura final del texto completo sea coherente y clara.

() Y con respecto a la formación, ¿cómo pueden sustituir los padres a profesores titulados? Y no lo digo porque subestime la capacidad de los progenitores. Lo que sí está claro es que los padres deberían de reducir su jornada laboral a la mitad, buscar asesoramiento profesional e impartir en sus clases los mismos contenidos didácticos que se establecen en los temarios oficiales bajo la supervisión de inspectores del Ministerio de Educación.

() Soy consciente de que en ocasiones son los propios hijos los que se lo imploran a sus padres de tanto soportar el cruel acoso de algunos desalmados. Sin embargo, si los padres se deciden por esa opción no estarán contribuyendo en lo absoluto a la superación del conflicto. Y no es que piense que es una situación sencilla – teniendo en cuenta que algunos de esos casos han acabado en suicidio –, es que la única forma de solucionarla es enfrentándose al acosador. Lo que pasa es que en muchas ocasiones los padres no encuentran el apoyo adecuado ni en los profesores ni en los otros padres y, por culpa de ese desamparo, acaban por preferir educar a sus hijos en casa.

() ¿Es posible educar bien a los hijos en casa? Me lo pregunto porque he leído que dos familias malagueñas expresaron en el Tribunal Constitucional su voluntad de no escolarizar a sus hijos. Como la Constitución señala que es obligatoria la educación y no la escolarización, los padres que desean optar por enseñar en casa suelen aferrarse a este punto para exigir que se regule su opción. No

obstante, la máxima instancia judicial del país falló en su contra, pues considera que el derecho a la educación recae en el menor, y no en los padres.

() De hecho, no son pocos los expertos que sostienen que, gracias a la escuela los niños, además de aprender a convivir con los demás y a aceptar y respetar la diversidad, aprenden a compartir y colaborar en clase. De modo que la escolarización no sólo brinda una formación académica sino unos valores cívicos muy valiosos.

() La misma alternativa puede llegar a plantearse por motivos religiosos, lo que me resulta igualmente rechazable, puesto que la religión no debe ser nunca motivo de autoexclusión.

() FUENTES

Alandete, D. *¿Puede tener beneficios la educación en el hogar?* El País. Consultado el 20/01/2012, de www.sonoraele.com

Figuroa, A. *Tipos de educación*. Planeta. México: 2011.

() Por otra parte sí admito que el hecho de contar con el internet supondría una gran ventaja en vista de que cada vez hay más herramientas de aprendizaje *on-line* para estudiar desde casa. Todo dependerá de la posibilidad de los padres de acceder a tales recursos y su capacidad para hacer una elección eficaz de los más adecuados para lo cual también creo necesario un asesoramiento de profesionales de la enseñanza especializados en la cuestión.

() EDUCACIÓN EN CASA

() Por ello, en lugar de optar por la no escolarización de los niños, ¿no sería más adecuado que los padres colaboraran más estrechamente con los docentes para mejorar la educación de los niños?

() La verdad es que lo de escolarizar en el hogar no me parece la mejor de las ideas, pues tal y como yo lo veo, supone un aislamiento tan innecesario como improductivo.

ACTIVIDAD 2: Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿De qué tipo de texto se trata?

2. ¿Cómo lo supiste?

Dirección General de Bibliotecas UAQ

PRUEBA 4: PRUEBA DE REDACCIÓN

Lee el siguiente texto:

“LA CONTROVERSIA DE LA FAMILIA”

La familia, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural y fundamental de la sociedad, y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.¹ Los lazos principales que definen una familia son de dos tipos: vínculos de afinidad derivados del establecimiento de un vínculo reconocido socialmente, como el matrimonio —que, en algunas sociedades, sólo permite la unión entre dos personas mientras que en otras es posible la poligamia—, y vínculos de consanguinidad, como la filiación entre padres e hijos o los lazos que se establecen entre los hermanos que descienden de un mismo padre. También puede diferenciarse la familia según el grado de parentesco entre sus miembros.

No hay consenso sobre la definición de la familia. Jurídicamente está definida por algunas leyes, y esta definición suele darse en función de lo que cada ley establece como matrimonio. Por su difusión, se considera que la familia nuclear derivada del matrimonio heterosexual es la familia básica. Sin embargo las formas de vida familiar son muy diversas, dependiendo de factores sociales, culturales, económicos y afectivos. La familia, como cualquier institución social, tiende a adaptarse al contexto de una sociedad. Esto explica, por ejemplo, el alto número de familias extensas en las sociedades tradicionales, el aumento de familias monoparentales en las sociedades industrializadas y el reconocimiento legal de las familias homoparentales en aquellas sociedades cuya legislación ha reconocido el matrimonio homosexual.

Fuente: La Educación. (2013). La Familia: origen, significado, importancia, definición. [En línea]. Consultado el 1 de agosto de 2017, de <http://www.laeducacion.space/documentos/la-familia-origen-significado-importancia-definicion/>

¿Tú qué piensas sobre este tema controversial? ¿Consideras que la familia puede estar constituida de diversas maneras o exclusivamente por un hombre y una mujer casados y con hijos?

Tendrás 40 minutos para escribir un ensayo. Expresa exactamente lo que piensas acerca de este tema controversial. Escribe muchas buenas razones para argumentar tu opinión.

Por favor concéntrate en tu propio trabajo y no compartas tus ideas con tus compañeros. Asegúrate de seguir reglas de formato: buen espacio entre líneas, letra legible, buena ortografía y redacción.

¿Tienes alguna pregunta?

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ANEXO 4

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Sesión 4: Actividad para desarrollar la tolerancia

1. Dividir el pizarrón en 2 partes iguales. En una parte escribir en medio la palabra TOLERANCIA, y en la otra la palabra PREJUICIOS. Pedirles a los alumnos que pasen de uno en uno a escribir alrededor de esas dos palabras otras palabras que asocien con esos términos. Posteriormente evaluar a ambos grupos léxicos y preguntarles a los alumnos si ellos alguna vez se han encontrado en una situación en la cual alguien se haya mostrado tolerantes con ellos y cómo se sintieron. Y si alguna vez se encontraron en una situación en la que alguien hizo prejuicios sobre ellos y cómo se sintieron. Reflexionar sobre cuál de los dos ambientes es en el que les gustaría trabajar y compartir sus opiniones respecto a temas que pueden ser tabú o polémicos en la sociedad. Llegar a acuerdos y conclusiones en equipos y de manera grupal.

Sesión 5: Actividad 1 (vocabulario)

1. Lee con atención el siguiente texto.

La familia (del latín *familia*) es un grupo de personas formado por individuos unidos, primordialmente, por relaciones de filiación o de pareja. El Diccionario de la Lengua Española la define, entre otras cosas, como un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas, lo que lleva implícito los conceptos de parentesco y convivencia, aunque existan otros modos, como la adopción. Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural, universal y fundamental de la sociedad, tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Los lazos principales que definen una familia son de dos tipos: vínculos de afinidad derivados del establecimiento de un vínculo reconocido socialmente, como el matrimonio—que, en algunas sociedades, solo permite la unión entre dos personas mientras que en otras es posible la poligamia—, y vínculos de consanguinidad, como la filiación entre padres e hijos o los lazos que se establecen entre los hermanos que descienden de un mismo padre. También puede diferenciarse la familia según el grado de parentesco entre sus miembros.

No hay consenso sobre una definición universal de la familia. La familia nuclear, fundada en la unión entre hombre y mujer, es el modelo principal de familia como tal, y la estructura difundida mayormente en la actualidad. Las formas de vida familiar son muy diversas, dependiendo de factores sociales, culturales,

económicos y afectivos. La familia, como cualquier institución social, tiende a adaptarse al contexto de una sociedad.

Wikipedia. (2017). Familia. Recuperado el 1 de febrero de 2017, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Familia>

2. Encierra en un círculo las palabras clave del texto y también todas aquellas de las cuales no estés seguro de su significado.
3. En tu libreta escribe, a manera de lista, las palabras que encerraste en un círculo en el texto.
4. De manera grupal elaboraremos una lista de las palabras clave y las palabras desconocidas del texto.
5. Copia en tu libreta la lista final del pizarrón y trata de inferir el significado de cada una de las palabras apoyándote del cotexto que las rodea. En parejas.
6. Busca en el diccionario el significado de las palabras cuya definición no pudiste inferir a partir del cotexto. Subraya estas palabras de tu lista con color rojo. En parejas.

Sesión 6

7. Revisión plenaria y discusión.
8. Discusión sobre ¿por qué no es tan fácil definir los conceptos de matrimonio y familia? Lluvia de ideas.

Sesión 7

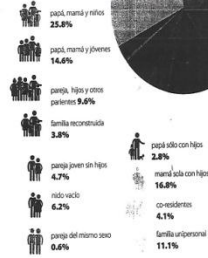
1. Discusión abierta sobre el desvanecimiento progresivo de la definición de familia y matrimonio. Lluvia de ideas.
2. Lee el texto discontinuo “tipos de familias en México”.
3. Actividades vocabulario (morfología). Discusión.

¡puros números

Tipos de familia en México

El estereotipo de familia compuesta por papá, mamá e hijos se ha ido desvaneciendo. Ahora las familias se constituyen de tantas formas distintas que el Instituto de Investigaciones Sociales se dio a la tarea de desmenuzar una clasificación con los once tipos que tienen mayor presencia en nuestro país, mismos que aquí le presentamos con algunos de sus peculiaridades.

Los 11 tipos



Fuente: Encuesta Nacional de Empleo y Censos de los Hogares 2010 del INEGI. Localidades mayores de 50 mil habitantes. Los hogares de la base están basados en el Instituto de Investigaciones Sociales de acuerdo a su tipología.

Familia por familia

Papá, mamá y niños

- 75% de los hijos es menor de 12 años.
- 37.5 años. Promedio de edad del jefe de familia.
- Sólo 3.4% de jefes de familia es mujer.
- 17.7% jefes de familia tiene estudios profesionales finalizados.
- 81.3% vive en casa independiente.

Papá, mamá y jóvenes

- Promedio de edad de los hijos: 23.1 años.
- Promedio de edad del jefe de familia: 54.1 años.
- 91.4% de los jefes de familia es hombre y 4.6% es mujer.
- 19.7% de los jefes de familia tiene estudios profesionales.
- 69.3% vive en casa propia.

Pareja, hijos y otros parientes

- Promedio de edad del jefe de familia: 50 años.
- 95.3% de los jefes de familia es hombre.
- 9% tiene estudios profesionales finalizados y 1.6% un grado.
- 64.7% vive en casa propia.

Familia reconstituida

- 19% tiene hijos que sólo son de la madre y 5% de hijos que sólo son del padre.
- 46.3% incluye hijos que son tanto de la madre como fruto de la nueva relación.
- 13.8% de los jefes de familia es mujer.
- 10% tiene estudios profesionales finalizados.
- 85.9% cuenta con casa independiente.

Pareja joven sin hijos

- Promedio de edad de jefe de familia: 39.3 años.
- 7.7% de los jefes de familia es mujer.
- 23.1% de los jefes de familia ha terminado una carrera.
- 8.1% ha estudiado un posgrado.
- 74.1% vive en casa independiente.

Nido vacío

- Pareja mayor sola, cuyos hijos han dejado el hogar.
- Promedio de edad de jefe de familia: 64 años.
- 49% de los jefes de familia sólo estudió la primaria completa o incompleta.
- 84.7% poseen casa propia sin adeudos.

Pareja del mismo sexo

- 73.3% parejas de hombres.
- 26.7% parejas de mujeres.
- 18.7% de los jefes de familia cuenta con estudios profesionales completos y 5% con posgrado.
- 54.9% vive en casa rentada.

Papá solo con hijos

- Promedio de edad de los hijos: 28 años.
- Promedio de edad de los padres: 60 años, la mayoría son viudos.
- 75% de los jefes de familia sólo completó la secundaria o un grado menor de escolaridad.
- 64.1% vive en casa propia.

Mamá sola con hijos

- Promedio de edad de los hijos: 24 años.
- Promedio de edad de la jefa de familia: 52 años.
- 8.6% de los jefes de familia cuenta con estudios profesionales concluidos.
- 98.6% vive en casa propia.

Coreidentes

2 o más personas que viven en la misma casa y no son parientes. Pueden ser familiares o amigos.

- Promedio de edad del jefe de familia: 47.4 años.
- 11.2% de los jefes de familia cuenta con estudios profesionales concluidos.
- 52.6% vive en casa propia.
- 24.3% en casa rentada.

Familia unipersonal

- Personas que viven solas.
- Promedio de edad: 52 años.
- 17.6% tiene una carrera profesional completa.
- 26.9% vive en casa rentada.
- 15.6% en casa prestada.

Elaborado por: Hildeberto López Romo, Mariela Rodríguez y Mariana Escamézar, Instituto de las Familias en México. Con base en la tipología desarrollada por el Instituto de Investigaciones Sociales, México: Instituto de Investigaciones Sociales, 2012.

LARALALÁ

Amor,
amor, amor
nació de ti, nació de
mí, de la esperanza.
Amor, amor, amor nació
de Dios, para los dos,
nació del alma.

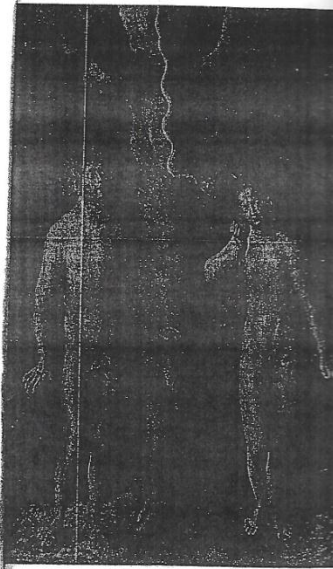
Amor, amor. Gabriel Ruiz Calliando

4

literatura

Diarios de Adán y Eva

por María Tereza



Utao Cienfuegos, el Viejo, Adán y Eva, ca. 1510.

Sesión 8

- 1. Elaboración en el pizarrón de un cuadro sinóptico sobre los diferentes tipos de textos y discusión sobre en dónde se podría ubicar el ensayo.**
- 2. Lee los siguientes textos y contesta las preguntas que se te formulan a continuación.**

TEXTO 1 Antología del pan^{7*}

Salvador Novo

El Pan, según la Biblia, resulta ser tan antiguo como el hombre mismo. Adán, vegetariano, al ser echado de su huerta, no sólo fue condenado a ganarlo con el sudor de su frente, sino que iba en lo sucesivo a alimentarse de carnes —caza y pesca— para tragar, las cuales necesitaban acompañarse de pan, tal como nosotros. Las frutas y las legumbres pasan sin él. Mas para aquellas constantes excursiones de nuestros abuelos prehistóricos, como para las nuestras, era bueno llevar sándwiches. Toda pena es buena con pan. Y el que tiene hambre, piensa en él. Lo comen las personas que son como él de buenas. Calma el llanto. ¿A quién le dan pan que llore? Y las personas sinceras le llaman por su nombre, y al vino, vino.

El pan es sagrado. Manhá, “¿qué es esto?” “El pan se cuaje en torno de nosotros, mejor que en los triguales:” Antes, ordenó a los dirigentes Sara (Génesis XVIII) que preparara panecillos.

El pan no armoniza con ciertos guisos ni con determinados líquidos. Por eso a las personas inarmónicas se les llama “pan con atole” y es preferible comer tortillas con los frijoles y piloncillo con el atole. Tal hacían los indios y todavía no aceptan el pan. Es sagrado, he dicho, y es católico. Conformándolo con diversas maneras de celebrar fechas notables: las roscas de reyes, el pan de muerto, y desde luego las torrijas y la capirotada y los chongos.

El pan es inseparable de la leche. Si incompatible con el atole, es indispensable con el chocolate o con el café con leche. Niños y viejos lo bendicen porque se reblandece mojándolo en “sopas”. No es menor su interés literario. ¿En qué novela con calabozos no aparece, con el jarro de agua, un pan duro? ¿En qué novela con altruismo no se habla de los mendrugos o de las migajas y no se dice: “nos arrebatan el pan.” ¿Y el amargo pan del destierro?

En nuestros pueblos, coloniales aún, el pan se vende en las plazas, en grandes canastos. Todavía las familias, en las “colonias”, tienen un panadero predilecto, aquel que constituye en flirt decorativo que llega a las cinco de la tarde, cuando ellos vuelven del colegio, con su gran bandeja de chilindrinas, hojaldras, violines, huesos, cocoles, monjas, empanadas, roscas de canela, cuernos, chamucos...

Las teleras-bolillos y virote, según la región que usualmente consumimos en la mesa son adecuadamente grandes; parecen encerrar, además, en su forma de puño cerrado, una sorpresa. El pan rebanado, americano —el pan que usted comerá— ya se sabe que nada encierra. (¡Oh, razas blondas que procedéis por partes, por pisos, por años, por capítulos, por tajadas, por estados!)

* Novo, S. (1984). Antología del pan. En J. L. Martínez, *El ensayo mexicano moderno, II*. México: Fondo de Cultura Económica.

La telera y el bolillo son aristocráticos, totales e individualistas. Nadie que se respete comerá delante de la gente una sobra de bolillo como se come una rebanada de pan. Y decid, francamente, ¿no halláis preferibles las tortas compuestas a los sándwiches, aun los pambazos compuestos? Mas ya aparecen casas americanas que reparten pan en automóvil: tostado y de pasas -¡poca imaginación nórdica!, para todos los usos. Aquellos grandes surtidos de bizcochos para la merienda van desapareciendo. En los cumpleaños ya se parte el birth-day-cake. El té substituye al chocolate y se toma con pan tostado o con pan de pasas. Los bolillos, grandes trigos, ceden su puesto a las monótonas rebanadas. México se desmejicaniza. “Con su pan se lo coma.”

TEXTO 2
De qué va la ética*
Fernando Savater

Cuando te hablo de libertad es a esto a lo que me refiero. A lo que nos diferencia de las termitas y de las mareas, de todo lo que se mueve de modo necesario e irremediable. Cierto que no podemos hacer cualquier cosa que queramos, pero también es cierto que no estamos obligados a querer hacer una sola cosa.

Y aquí conviene señalar dos aclaraciones respecto a la libertad:

Primera: No somos libres de elegir lo que nos pasa (haber nacido tal día, de tales padres y en tal país, padecer un cáncer o ser atropellados por un coche, ser guapos o feos, que los aqueos se empeñen en conquistar nuestra ciudad, etc.), sino libres para responder a lo que nos pasa de tal o cual modo (obedecer o rebelarnos, ser prudentes o temerarios, vengativos o resignados, vestirnos a la moda o disfrazarnos de oso de las cavernas, defender Troya o huir, etc.).

Segunda: Ser libres para intentar algo no tiene nada que ver con lograrlo indefectiblemente. No es lo mismo la libertad (que consiste en elegir dentro de lo posible) que la omnipotencia (que sería conseguir siempre lo que uno quiere, aunque pareciese imposible). Por ello, cuanto más capacidad de acción tengamos, mejores resultados podremos obtener de nuestra libertad. Soy libre de querer subir al monte Everest, pero dado mi lamentable estado físico y mi nula preparación en alpinismo es prácticamente imposible que consiguiera mi objetivo. En cambio soy libre de leer o no leer, pero como aprendí a leer de pequeño la cosa no me resulta demasiado difícil si decido hacerlo. Hay cosas que dependen de mi voluntad (y eso es ser libre) pero no todo depende de mi voluntad (entonces sería omnipotente), porque en el mundo hay otras muchas voluntades y otras muchas necesidades que no controlo a mi gusto. Si no me conozco ni a mí mismo ni al mundo en que vivo, mi libertad se estrellará una y otra vez contra lo necesario. Pero, cosa importante, no por ello dejaré de ser libre... aunque me escueza.

En la realidad existen muchas fuerzas que limitan nuestra libertad, desde terremotos o enfermedades hasta tiranos. Pero también nuestra libertad es una fuerza en el mundo, nuestra fuerza. Si hablas con la gente, sin embargo, verás que la mayoría tiene mucha más conciencia de lo que limita su libertad que de la libertad misma. Te dirán: «¿Libertad? ¿Pero de qué libertad me hablas? ¿Cómo vamos a ser libres, si nos comen el coco desde la televisión, si los gobernantes nos engañan y nos manipulan, si los terroristas nos amenazan, si las drogas nos esclavizan, y si además me falta dinero para comprarme una moto, que es lo que yo quisiera?» En cuanto te fijes un poco, verás que los que así hablan parece que se están quejando pero en realidad se encuentran muy satisfechos de saber que no son libres. En el fondo piensan: «¡Uf! ¡Menudo peso nos hemos quitado de encima! Como no somos libres, no podemos tener la culpa de nada de lo

*Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid: Ariel.

que nos ocurra...» Pero yo estoy seguro de que nadie -nadie- cree de veras que no es libre, nadie acepta sin más que funciona como un mecanismo inexorable de relojería o como una termita. Uno puede considerar que optar libremente por ciertas cosas en ciertas circunstancias es muy difícil (entrar en una casa en llamas para salvar a un niño, por ejemplo, o enfrentarse con firmeza a un tirano) y que es mejor decir que no hay libertad para no reconocer que libremente se prefiere lo más fácil, es decir, esperar a los bomberos o lamer la bota que le pisa a uno el cuello. Pero dentro de las tripas algo insiste en decirnos: «Si tú hubieras querido...»

TEXTO 3

País somnoliento*

Denise Dresser

En México, muchos viven con la mano extendida. Con la palma abierta. Esperando la próxima dádiva del prójimo político. Esperando la próxima entrega de lo que Octavio Paz llamó “el ogro filantrópico”. El cheque o el contrato o la camiseta o el vale o la torta o la licuadora o la pensión o el puesto o la recomendación. La generosidad del Estado, que con el paso del tiempo, produce personas acostumbradas a recibir en vez de participar. Personas acostumbradas a esperar en vez de exigir. Personas que son vasos y tazas. Ciudadanos vasija. Ciudadanos olla. Recipientes en lugar de participantes. Resignados ante lo poco que se vacía dentro de ellos.

Porque la economía no crece lo suficiente. Porque el país no avanza lo que debería. Porque el tiempo transcurre y porque los pobres difícilmente dejan de serlo. En México sigue siendo difícil saltar de una clase a otra, de un decil a otro. En México, la brecha entre los de abajo y los de arriba es cada vez más grande, cada vez más infranqueable. Como lo revela de manera dolorosa el libro *¿Nos movemos? La movilidad social en México* (Fundación USRU, 2008), los ricos siguen siendo ricos, los pobres siguen siendo pobres, y la pertenencia a un decil económico u otro sigue siendo –en gran medida- hereditaria. Casi uno de cada dos mexicanos cuyos padres pertenecían al veinte por ciento de la población más pobre, permanece en ese mismo quintil. Y según un estudio del Banco Internacional de Desarrollo, el hijo de un obrero sólo tiene el diez por ciento de probabilidades de convertirse en profesional. Nacer en la pobreza significa –en mayor parte de los casos- morir en ellas. Sin perspectivas, sin esperanzas, con la migración en la mente pero la familia en el corazón. Anhelando una vida mejor pero sin acceso a ella.

Eso es lo que hemos creado. Un país estancado. Un país atorado. Un país que no educa a su población. Un país con petróleo pero sin ciudadanos participativos. Un país de empleados en vez de emprendedores. Damnificado por las riquezas que explota pero que no comparte con las mayorías. Años dejando hacer y dejando pasar. Años de más de lo mismo ante una realidad que demanda mucho más. Postergando las decisiones difíciles y las reformas dolorosas. Posponiendo la modernización por los intereses que afectaría. Ignorando los retos que la globalización exige: una economía más educada, un capitalismo más dinámico que genere riqueza y –al mismo tiempo- tenga los incentivos para distribuirla mejor.

Como escribe Tom Friedman en *The World is Flat: A brief History of the Twenty-First Century*, mientras dormimos, la tecnología y la geoeconomía han aplanado al mundo: desde Bangalore hasta Beijing, la innovación marcha a pasos veloces, nivelando el terreno de juego para aquellos que saben competir y quieren hacerlo. Allí están los ingenieros en la India y los diseñadores en China: innovando, compitiendo produciendo, avanzando.

Mientras tanto, en nuestro país todos los días las noticias plasman síntomas reiterativos del regreso a la somnolencia habitual, a la desidia de décadas, al sonambulismo que ha embalsamado a quienes gobiernan y explican por qué –con frecuencia- lo hacen tan mal. México es como Rip

*Dresser, D. (2011). *El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México*. México: Aguilar.

Van Winkle, el famoso personaje del cuento corto de Washington Irving, que decide tomar una siesta y duerme durante veinte años, inconsciente ante los cambios que ocurren a su alrededor. El mundo se transforma mientras Rip ronca. El mundo se mueve mientras Rip se acurruca al margen de él. Y en nuestro país sucede algo similar algo más o menos igual. Funcionarios que siguen durmiendo el sueño de los injustos, arrullados por una estructura de gobierno que se los permite. Representantes que siguen tomando la siesta, cobijados por una forma de ejercer el poder que concentra su ejercicio. El sueño compartido de la clase política como un pacto con cláusulas secretas. No sacudir la colcha. No cambiar las sábanas. No alterar la dosis diaria de los somníferos aunque el país le urja hacerlo.

Por ello no sorprende que un excelente análisis sobre México de la revista The Economist se titule "Hora de despertar". Porque el sueño mexicano ha permitido gobernar sin reformar a fondo, gobernar sin modernizar a la velocidad que la globalización requiere y que los mexicanos necesitan. Políticos de un partido u otro, meciéndose en una hamaca apuntalada por el petróleo y las remesas. Dejando de hacer y dejando de empujar una reforma hacendaria impostergable, una reforma energética que México ve con ambivalencia pero difícilmente puede eludir.

Pero es más fácil dejar todo como está. Gobernar como siempre se ha gobernado. Ver a la función pública como siempre se le ha visto. Ocupar la oficina, cobrar el sueldo, contratar al chofer, colgar los cuadros, pedir el celular, seleccionar a la secretaria. Administrar la inercia. Echarle la culpa por la falta de prisa al gobierno dividido o a la falta de mayorías legislativas. Y mientras tanto ese sueño de sexenios ha mantenido un andamiaje institucional para un sistema de partidos dominante, disfuncional cuando ya no lo es.

Ese sueño compartido que ha mantenido un sistema presidencial que hoy opera con una lógica parlamentaria. Ese sueño que ha mantenido el monopolio de los partidos sobre la vida política. Ese sueño ininterrumpido que sigue viendo al gobierno como un lugar para rotar puestos en vez de representar ciudadanos. Donde no hay transparencia ni la obligación gubernamental de garantizarla. Donde se otorgan concesiones de bienes públicos para fines privados y se inauguran oficinas de lujo y se ignoran los conflictos de interés y se ejerce el presupuesto de modo discrecional. El sueño como inmunidad culpable. El sueño como tumba provisional.

La tumba incómoda que produce un país que desciende, poco a poco, en los índices internacionales de productividad, de competitividad, de educación, de transparencia. Con 35 millones de adultos que reciben menos de nueve años de educación. Con 400 mil mexicanos que anualmente dejan al país tras de sí. Huyendo, emigrando, abandonando. México partido entre los que acumulan riqueza y los que no tienen condiciones para hacerlo. México dividido entre lo que acceden a la movilidad social y los que mudan a Estados Unidos para aspirar a ella. Los costos de dormir, los costos de reposar mientras que el mundo corre de prisa, imparable.

La tumba silenciosa que comparten los habitantes de un país que no crece lo suficiente, que no avanza lo suficiente, que no prospera lo suficiente. Porque nadie ha sido capaz de diseñar mejores políticas públicas e instrumentarlas. Porque nadie ha sido capaz de confrontar consistentemente a los monopolios y regularlos. Porque nadie ha sido capaz de reconocer los obstáculos para la competitividad y desmantelarlos. Porque nadie ha sido capaz de generar los consensos necesarios y ponerlos en práctica. Porque el gobierno no invierte lo que debería en infraestructura, en educación, en salud, en la creación de empleo, dado que no tiene con qué. Año tras año, los mismos problemas diagnosticados y las mismas soluciones propuestas. Año tras año, la siesta que abre la puerta a los fantasmas que cada gobierno entrante promete exorcizar.

Tiene razón el analista Luis Rubio: el problema de México no es técnico. El problema es que muchos saben qué hacer –para mejorar la economía y la política- pero pocos están dispuestos a hacerlo. El problema es que las recetas están allí para ser emuladas pero no hay personas con el arrojo o la audiencia, o el compromiso para asegurar su aplicación. Porque eso entrañaría replazar el paradigma prevaleciente sobre el papel del gobierno y la tarea de los partidos. Y

quienes ocupan sus filas están demasiado a gusto. Viven demasiado bien. Ejercen el poder en nombre de personas a las cuales no les rinden cuentas, porque no hay reelección. Ejercen el presupuesto en nombre de ciudadanos a los cuales nunca ven, porque no necesitan su aprobación para brincar al siguiente puesto. Pueden recostarse en su oficina recién remodelada ya que jamás recibirán sanción por ello.

Y esos somnolientos no pueden exigir lo que no están dispuestos a dar. El gobierno –de cualquier signo, panista, priísta o perredista- o logrará las reformas que se propone si no se reforma primero a él mismo. Pero eso requerirá más que el recorte simbólico de los sueldos de los servidores públicos o la eliminación de las plurinominales. Más que convertir a la seguridad en prioridad y concentrar la mayor parte de los esfuerzos iniciales en ella. Más que fortalecer al Ejército y no perder oportunidad para tomarse la foto junto a sus mandos. No se trata tan sólo de hacer presente al gobierno sino de insistir en que actúe de otra manera. No se trata tan sólo de reforzar al Estado sino de mandar el mensaje de que funciona en nombre del interés público. Denunciando la corrupción y combatiéndola cuando emane incluso desde el poder. Cambiando las reglas del juego económico y regulando a quienes –durante demasiado tiempo- las han manipulado para su favor.

Tareas de un gobierno que despierta de golpe en vez de dormir de lado. Con una ética gubernamental a la que México aspira pero no ha visto aún. Con reformas al gasto público que recorten el dispendio y los privilegios que permite. Con reglas claras sobre el conflicto de interés que aseguren su erradicación. Con una actitud que demuestre su oposición a los años Rip Van Winkle de administraciones anteriores. Y en la mente, como mantra, el poema de Robert Frost: “El bosque es hermoso, oscuro y profundo. Pero tengo promesas que cumplir, y millas que recorrer antes de dormir. Y millas que recorrer antes de dormir.”

Habrá que despertar a México porque es un país privilegiado. Tiene una ubicación geográfica extraordinaria y cuenta con grandes riquezas naturales. Está poblado por millones de personas talentosas y trabajadoras. Pero a pesar de ello, la pregunta perenne es ¿por qué no nos modernizamos a la velocidad que podríamos y deberíamos? Aventuro algunas respuestas: por el petróleo, por el modelo educativo y el tipo de cultura política que crea, por la corrupción que esa cultura permite, por la estructura económica y por un sistema político erigido para que todo eso no cambie; para que los privilegios y los derechos adquiridos se mantengan tal y como están.

TEXTO 4

La invención del amor* Tarsila Pérez de Yturbe

Si usted piensa que el amor no tiene edad, es eterno, ciego, incondicional e incorrupto, sepa que todos estos conceptos no son universales ni naturales. ¿Por qué? ¿Será que hemos vivido en el engaño?

De pronto que se acerca un caballero,
su pelo ya pintaba algunas canas.
Me dijo: le suplico, compañero,
que no hableen mi presencia de las damas.

«Mujeres Divinas», Martín Urieta.

¿Qué pensaría usted si le digo que la mayor parte de las prácticas amorosas, entre ellas las más melosas y tradicionales, las que algunos sentimos sexistas y otros corteses, las que van desde el cortejo a la mujer, las flores, la búsqueda de la amada y el tratamiento privilegiado —«primero las damas»—, hasta las maneras gentiles y atentas, la preservación de la virginidad, el adulterio

*Pérez de Yturbe, T. (febrero 2010). La invención del amor. *Algarabía*, 65, , IX, 20-27.

velado y los mensajes cifrados de las relaciones extramaritales, son un mero invento del siglo XII? A partir de este siglo, la cultura occidental «empieza a entender el término amor en un sentido muy distinto de como lo había hecho anteriormente»,⁷ se crean términos de conducta aún vigentes, pero que a un ciudadano de la Roma imperial le habrían parecido absurdos y a un hombre del lejano Oriente, poco menos que incomprensibles.

La idea del amor y el enamoramiento que hoy tenemos, que vemos en las telenovelas, en las novelas rosas tipo Corín Tellado y, sobre todo, en celebraciones como la de San Valentín —con sus cajas de chocolates, sus ositos de peluche, sus joyas en caja y las postales de «Amor es...»— derivan de esa añeja tradición medieval.

[...] Lo que es un hecho es que este modelo creado en Occitania en el siglo XII sobrevivió y aún pervive en ciertas formas de cortesía y de relación —de ficción, de cine y de hecho— en nuestros días. González nos dice: «De muchas formas, la dama y el caballero se siguen ocultando dentro de cada uno de nosotros, y aparecen en los momentos más insospechados». Y eso sigue siendo cierto. Piense usted si no.

TEXTO 5

Estudios sobre el amor*

José Ortega y Gasset

Amar algo o alguien sería simplemente estar alegre y darse cuenta, a la par, de que la alegría nos llega de ese algo o alguien. De nuevo hallamos aquí confundido el amor con sus posibles consecuencias. ¿Quién duda que el amante puede recibir alegría de lo amado? Pero no es menos cierto que el amor es a veces triste como la muerte, tormento soberano y mortal.

Es más: el verdadero amor se percibe mejor a sí mismo y, por decirlo así, se mide y calcula a sí propio en el dolor y sufrimiento de que es capaz. La mujer enamorada prefiere las angustias que el hombre amado le origina a la indolora indiferencia[...]. Spinoza no miró bien: amar no es alegría. El que ama a la patria, tal vez muere por ella, y el mártir sucumbe de amor. Viceversa, hay odios que gozan de sí mismos, que se embriagan jocundamente con el mal sobrevenido al odiado.

Puesto que estas ilustres definiciones no nos satisfacen, más vale que ensayemos directamente describir el acto amoroso, filiándolo, como hace el entomólogo con un insecto captado en la espesura. Espero que los lectores aman o han amado algo o alguien, y pueden ahora prender su sentimiento por las alas traslúcidas y mantenerlo fijo ante la mirada interior.

Yo voy a ir enumerando los caracteres más generales, más abstractos de esa abeja estremecida que sabe de miel y punzada. Los lectores juzgarán si mis fórmulas se ajustan o no a lo que ven dentro de sí.

En el modo de comenzar se parece, ciertamente, el amor al deseo, porque su objeto -cosa o persona- lo excita. El alma se siente irritada, delicadamente herida en un punto por una estimulación que del objeto llega hasta ella. Tal estímulo tiene, pues, una dirección centrípeta: del objeto viene a nosotros. Pero el acto amoroso no comienza sino después de esa excitación; mejor, incitación. Por el poro que ha abierto la flecha incitante del objeto brota el amor y se dirige activamente a éste: camina, pues, en sentido inverso a la incitación y a todo deseo. Va del amante a lo amado -de mí al otro- en dirección centrífuga. Este carácter de hallarse psíquicamente en movimiento, en ruta hacia un objeto; el estar de continuo marchando íntimamente de nuestro ser al del prójimo, es esencial al amor y al odio. Ya veremos en qué se diferencian ambos. No se trata, sin embargo, de que nos movamos físicamente hacia lo amado, que procuremos la aproximación y

*Aurelio González, «De amor y matrimonio en la Europa medieval» en Amor y cultura en la Edad Media, Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México: México, 1991; pp. 29-42. [Citado en el original].

*Ortega y Gasset, J. (2011) Estudios sobre el amor. [En línea]. Recuperado de http://cashflow88.com/Club_de_lectura_UTB/Ortega-Y-Gasset-Estudios_Sobre_El_Amor.pdf, el 12 de octubre de 2011.

convivencia externa. Todos estos actos exteriores nacen, ciertamente, del amor como efectos de él, pero no nos interesan para su definición, y debemos eliminarlos por completo del ensayo que ahora hacemos. Todas mis palabras han de referirse al acto amoroso en su intimidad psíquica como proceso en el alma.

No se puede ir al Dios que se ama con las piernas del cuerpo, y, no obstante, amarle es estar yendo hacia Él. En el amar abandonamos la quietud y asiento dentro de nosotros, y emigramos virtualmente hacia el objeto. Y ese constante estar emigrando es estar amando.

TEXTO 6
La zona gris
Beatriz Sarlo

En un extremo, hay seis mil estudiantes de ciencias de la comunicación sólo en la Universidad de Buenos Aires; probablemente más de mil estudiantes de cine y video también en esta ciudad; muchos chicos desde los cuatro años, en Palermo, Belgrano o Caballito, se instalan frente a una computadora. En el otro extremo, todas las noches un ejército de cartoneros, donde predominan los niños o casi niños capitaneados por mujeres, recorre los barrios realizando la primera etapa de reciclaje de materiales que, irónicamente combina el ecologismo con la miseria.

Los estudiantes de comunicación y cine se preparan para una sociedad sostenida en redes audiovisuales y quieren formar parte del anillo simbólico que rebota por pantallas y antenas. Cuando terminen sus estudios, y también mientras los realizan encuentran empleo como productores casi sin sueldo en programas de FM, se ayudan mutuamente en la grabación de un piloto para el cable, aprenden las técnicas del nuevo periodismo armando notas sobre la base del cosido de opiniones dispares. Se agitan y corren en un espacio extremadamente competitivo, donde hay cientos de personas buscando trabajo con calificaciones suficientes para obtenerlo. Estudian para un mercado que parece en expansión, pero donde la oferta también se expande mes a mes, una oferta compuesta no sólo por especializados sino por modelos, actrices, aficionados diversos.

Por su parte, los cartoneros cirujan con gran precisión técnica, de la que depende el valor del trabajo de su trabajo clasificatorio. Pero esta precisión es un saber que no los prepara para otra cosa, ni siquiera para reponedores de mercadería en un hipermercado donde, hoy por hoy, se prefiere gente con años de escuela secundaria. Los cartoneros saben elegir sus materiales, pero sería impensable un currículum donde la primera línea en experiencia de trabajo fuera, sencillamente, "cartonero".

Entre los extremos de este arco se ubican las nuevas actividades que vemos todos los días, a las que los especialistas han considerado como parte del crecimiento del sector terciario y de servicios. En efecto, entre las docenas de miles de futuros comunicadores y los batallones de cirujas tecnificados, se expande una multitud de tareas sorprendentes pero ya completamente incorporadas al paisaje normal de trabajo: los paseadores de perros, los que graban en video las fiestas de casamiento y preparan los clips con fotos de las novias y los novios, los DJ especializados en nichos musicales precisos, en todas las categorías de música, las mujeres que venden ropa interior por la calle, los comerciantes de artesanías industriales y sahumerios, los taxi-boys, los que venden bonos de instituciones benéficas a porcentaje, los repartidores de volantes, los tarjeteros de la disco, las señoras que cosen botones y dobladillos, los empleados de las redes de revendedores callejeros, las expertas en belleza según diversas orientaciones naturistas u orientales, los artistas del tatuaje, los trenzadores de pelo, los tiradores de tarot, las vendedoras de tortas caseras, las tejedoras y bordadoras, los cuidadores de viejos a domicilio, los organizadores de fiestas para la tercera edad, los organizadores de fiestas para hombres y mujeres solas, los dueños maxikioscos (una especialidad sin especialidad), los remiseros, los más afortunados

compradores de un franchising de pan y factura con locales “artesanales”, los cocineros de comida dietética, vegetariana o Light distribuida a domicilio, los músicos callejeros, los zanquistas y mimos que andan por las plazas durante los fines de semana y los privilegiados dueños de una motito, instrumento indispensable para conseguir trabajo en una pizzería de barrio que no esté dispuesta a invertir su capital en el vehículo que exige a sus empleados.

Salvo excepciones, estas nuevas formas de empleo en servicios tienen algo en común: no es necesario saber casi nada para trabajar en ellas. Por eso son el espacio del reciclaje de los desocupados recientes, o de los jóvenes que carecen de cualquier destreza. Como sea, quienes ganan algo en estas ocupaciones del “nuevo sector terciario informal” pueden considerarse afortunados.

Tengo conciencia de que la enumeración de tareas que acabo de escribir tiene el aspecto de un baúl de opciones desordenadas, cambiantes, que existen hoy para desaparecer mañana. No es mi culpa que ése sea el aspecto del mercado de trabajo para miles de los que hoy tratan de ingresar en él. También hay tareas innombrables, pero realmente existentes, como las realizadas por cientos de niños que reparten droga, los chicos y chicas que se prostituyen y los que se arrastran por los subtes dejando caer sus estampitas. Tanto los “burritos” de la droga como los chicos prostituidos forman parte de ese sector terciario informal cuyos patrones son los más siniestros.

En efecto, el famoso sector terciario no está sólo en los edificios “inteligentes” de Retiro o Panamericana, ni tampoco está sólo frente a la Terminal hogareña de una red de computadoras, atendida por un caber-empleado que cumple con su trabajo a distancia, como ya fantasean los utopistas con la promesa de que todos terminaremos felices como ostras mirando a nuestros amigos por Internet.

En países como la Argentina, ese reluciente sector terciario hijo del tardocapitalismo y la transformación tecnológica, está reduplicando por una zona gris de reambulantes. Entre ellos hay gente desesperada porque ha caído allí desde otras ocupaciones; hay jóvenes que sueñan salir de la zona gris o triunfar por originalidad e inteligencia en ella; hay viejos que de manera trágica intentan reciclarse en una edad en que nada puede cambiar demasiado. Como sea, los que deambulan por la zona gris son infinitamente diferentes (tan diferentes que muchos de ellos comen todos los días y muchos no comen sino de vez en cuando). Pero a todos los afecta una mutación del mundo del trabajo que yo frasearía del modo más sencillo: nadie puede pensar que su trabajo será igual o parecido al de sus padres; nadie puede pensar que su trabajo será necesariamente mejor que el de sus padres (y esta idea, recordémoslo, formó parte del impulso argentino durante casi todo el siglo XX); nadie puede pensar que su trabajo es seguro o permanente.

Éstos son los cambios, cuyas consecuencias culturales serán tan fuertes y duraderas como las de la penuria económica. En muchas partes, ya se está hablando de un mundo que no gire, como giró Occidente en los últimos siglos, alrededor del trabajo. Pero esta conversación, en la Argentina, se parecería demasiado a una provocación.

3. Realiza las siguientes actividades



Escribe brevemente de qué trata cada uno de los anteriores ensayos.

Texto 1

Texto 2

Texto 3

Texto 4

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Texto 5

Texto 6



Desde tu punto de vista, ¿cuáles son las características que hacen que estos textos sean ensayos?

Escribe de qué tipo de ensayo se trata en cada caso y por qué

TEXTO 1 -----

TEXTO 2 -----

TEXTO 3 ----

TEXTO 4 ----

TEXTO 5 ----

TEXTO 6 ----

Sesión 9:

1. Revisión de las actividades de la sesión anterior.
2. Discusión y lista en el pizarrón sobre las características de los ensayos.
3. Completa la siguiente tabla.

| CARACTERÍSTICAS | TEXTO 1 | TEXTO 2 | TEXTO 3 | TEXTO 4 | TEXTO 5 |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Divulgativo | | | | | |
| Breve | | | | | |
| Polémico | | | | | |
| Dialoga con el lector | | | | | |
| Libertad temática | | | | | |
| Tono subjetivo | | | | | |
| Originalidad | | | | | |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| Lenguaje retórico | | | | | |
| No exhaustivo | | | | | |
| Actualidad del tema tratado | | | | | |
| Persuasivo | | | | | |
| Esquema argumentativo | | | | | |

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Sesión 10

- 1. Repaso sobre las características generales del ensayo. La definición de ensayo. La definición de argumentación y el esquema argumentativo. Diferencia entre opinión y argumento.**
- 2. Handout: ensayo, argumentación, posturas, posicionamientos, opiniones, perspectivas. Lectura de la definición de ensayo.**
- 3. Modos del discurso: narración, descripción y argumentación; ¿qué son cada uno? Discusión plenaria guiada. ¿Qué es argumentar? ¿Cómo es el esquema argumentativo? ¿Cuál es el objetivo de argumentar? ¿Cuál es la diferencia entre convencer y persuadir? ¿Cuál es la diferencia entre dar una opinión y argumentar?**
- 4. En el handout lectura de la definición de argumentación.**
- 5. Empezar a discutir las diferencias perspectivas a partir de un tema controversial. Lluvia de ideas sobre el tema del cierre de calles.**

HANDOUT

Ensayo: Texto escrito en prosa en que se propone y defiende una postura personal sobre un tema o problemática determinada. Suele apoyarse en el conocimiento profundo del tema que se trate. Su originalidad consistirá en enfocar el problema desde una manera nueva. Se dirige principalmente al lector no especializado. Lo ubicamos entre los límites de los textos literarios y los científicos. No aspira a imponer verdades definitivas sino a hacer pensar, discutiendo libremente problemas que afectan al hombre. Matiz personal y subjetivo. Es breve. No pretende agotar el tema que trata. Trata de orientar el criterio de los lectores. Objetivo: exponer un tema, presentar y defender una postura, desarrollar argumentos lógicos y válidos, presentar ambos lados de un problema, practicar un estilo formal escrito. La función predominante de la lengua: apelativa. El modo del discurso predominante: la argumentación. Objetivo: convencer al lector de la plausibilidad de tu postura.

Argumentación: acto verbal, social y racional dirigido a convencer a un crítico razonable sobre la aceptabilidad de una postura, al poner de manifiesto una constelación de una o más preposiciones que justifican dicha postura. Objetivo: Llegar a un acuerdo razonable, pero de preferencia que te favorezca. No solamente es persuasión sino también tiene un lado concesivo. Para el ensayo se tratará de invitar a reflexionar al lector sobre un tema; considerando contraargumentos posibles y sin caer en lugares comunes.

Las diferentes posturas que uno puede adoptar sobre una proposición inicial se basan en las diferencias de opinión, las cuales surgen cuando un punto de vista se encuentra cuestionado por otro, o cuando se encuentra con otro totalmente opuesto.

Para llevar a cabo la toma de postura es necesario contar con la posibilidad de ver un mismo problema desde diversas perspectivas, esto se realiza llevando a cabo una serie de pasos. Tener diversas perspectivas se refiere a la capacidad de ver los problemas desde otros puntos de vista diferentes al nuestro; esto nos ayuda a interpretar el mundo y a navegar entre las relaciones sociales de manera más empática. Debemos de ser capaces de pensar no nada más en nuestra

esfera personal, sino también en la esfera pública o social. Ser capaces de reconocer diversas perspectivas nos habilita para entender las actuaciones y motivos de actores ficticios y reales.

EL ENSAYO

El ensayo no aspira a definir verdades definitivas, sino a remover la inteligencia, a inquietar los espíritus. No se mueve en el ámbito de los hechos establecidos, sino en el de las sugerencias y los proyectos.

Es esencialmente un vislumbre desde un ángulo nuevo, una hipótesis que deberá ser comprobada por análisis posteriores.

Suele apoyarse el ensayo en el conocimiento profundo del tema que trate, pero su punto de mira debe ser diferente al empleado antes. Puede tratar un problema antiguo, un tema al parecer agotado, pero su originalidad consiste en enfocar el problema de una manera nueva.

Una de las fronteras entre ciencia y poesía está en el ensayo. Se le ha llamado género “literario-científico”, se ha dicho que participa de la imaginación artística y del razonamiento científico.

Arturo Soto

DEFINICIÓN:

El ensayo es un análisis y la explicación profunda que se hace de un determinado tema. Todo puede ser tratado en un ensayo, desde lo más trascendental hasta lo más frívolo. El ensayo es un género literario moderno, en el que una persona reacciona ingeniosamente y sin prejuicios. En el ensayo, lo fundamental es el punto de vista, la valoración y la opinión del que redacta.

OBJETIVO PRINCIPAL DEL ENSAYO:

Confirmar una hipótesis propuesta por el estudiante-autor con datos y argumentos, puede ser de género interpretativo o de opinión-crítica.

ACTIVIDADES A REALIZAR Y HABILIDADES A DESARROLLAR:

Observar, plantear un problema, investigar, argumentar, redactar, concluir y revisar.

Análisis, síntesis, inducción y deducción.

CLASES DE ENSAYOS:

Existen tres categorías de ensayos:

1. De exposición de ideas personales.
2. De crítica.
3. De creación.

PASOS PARA LA REDACCIÓN DE ENSAYOS:

1. Identificar el tema que se va a desarrollar.
2. Enlistar las ideas más importantes del tema que va a desarrollar.
3. Ordenar las ideas.
4. Redactar el primer borrador.
5. Examinar los errores que contenga el borrador.
6. Corregir los errores.
7. Redacción final.

CARACTERÍSTICAS DEL ENSAYO:

- Es una modalidad literaria escrita en prosa.
- Tiene carácter didáctico porque divulga variados temas, y se dirige principalmente al lector no especializado.
- Cualquier materia o disciplina puede ser tema de un ensayo; en él se plantean diversas cuestiones e interpretaciones, pero cada ensayo se limita a una sola materia o tema.

- No posee un método riguroso científico, pero comparte con la ciencia el afán de aproximarse a la realidad de la verdad de las cosas.
- En el ensayo, el autor expresa sus reflexiones y adopta una postura determinada, una dosis de interpretación personal del tema que se trate.
- No aspira a imponer verdades definitivas sino a hacer pensar, discutiendo libremente todos los problemas que afectan al hombre.
- Es breve. No pretende agotar el tema que trata. Es accesible.
- El ensayo no es pues, tan exhaustivo como el tratado, pero esto no significa que el autor no deba poseer profundo conocimiento acerca del tema, precisa de una gran madurez y experiencia intelectual, ya que o se trata sólo de informar y resumir datos, sino de orientar el criterio de los lectores.
- Cada autor tiene un estilo propio para escribir ensayos pero, sea cual sea, requiere claridad y precisión en la exposición de ideas, así como belleza e intensidad en la expresión.

TEXTOS POR MODOS DEL DISCURSO

La **narración** tiene como característica ser una sucesión de acontecimientos entre los que se manifiesta un cambio, ya sea para mal o para bien. Los sucesos o acontecimientos de toda narración mantienen entre sí una relación temporal y una relación lógica. Esta última hace que los acontecimientos se deriven unos de otros gracias a sus relaciones de causa y efecto, mientras que en la relación temporal se derivan por sus relaciones entre antes y después. Así, se pueden organizar las acciones narradas conforme a sus relaciones lógicas y temporales clasificándolas en tres fases: situación inicial, nudo, desenlace.

--- FUNCIÓN DE LA LENGUA PREDOMINANTE _____

La **descripción**, por su parte, se caracteriza por la atribución de rasgos semánticos y detalles a un objeto para individualizarlo entre otros semejantes. Con la descripción se especifican los atributos de lugares, épocas, procesos, hechos, personas, animales, objetos, fenómenos y cosas.

La descripción puede ser científica o literaria: la científica, en tanto que intenta describir la verdad, debe ser precisa y objetiva, por ejemplo, para explicar el proceso de fotosíntesis. La descripción literaria, en cambio, se caracteriza por ser subjetiva, ya que el escritor describe las cosas según su criterio.

En función de lo anterior, para realizar una descripción primero es necesario saber si ésta será científica o literaria. A continuación habrá que observar detenidamente la realidad que será caracterizada; para después ordenar los datos e interpretarlos; y finalmente, redactar la descripción, ya sea de lo particular a lo general, de lo general a lo particular, de lo próximo a lo lejano o, por el contrario, de lo distante a lo cercano.

---- FUNCIÓN DE LA LENGUA PREDOMINANTE _____

La **argumentación**, el tercer gran prototipo textual, consiste “en un grupo de enunciados de los que se afirma que uno de ellos, la **conclusión**, se sigue de los demás. ‘Dar un argumento’ significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Weston: 2009). El objetivo de la argumentación es persuadir al receptor de aceptar o rechazar una idea, un comportamiento o un hecho. Tratamos de probar o demostrar un punto.

Sigue una secuencia de introducción, cuerpo argumentativo y conclusión. Así, a partir del planteamiento de un problema, se hace una **aseveración** o **tesis**, que se intenta apoyar con diversos **argumentos** que puedan llevarnos a la **conclusión** de que es correcta nuestra afirmación inicial.

Este tipo de texto combina las funciones referenciales y apelativas de la lengua, ya que por lo general está acompañado de la descripción, la definición, la enumeración, la exposición, la explicación y la demostración.

Estos tres prototipos textuales son los principales porque determinan frecuentemente la naturaleza del texto y su intención comunicativa. Así, una novela se distingue de otros textos por usar sobre todo la narración, mientras que un ensayo, por emplear la argumentación.

--- FUNCIÓN DE LA LENGUA PREDOMINANTE _____

ESQUEMA ARGUMENTATIVO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (PREGUNTA)
2. PROPUESTA INICIAL (TESIS-HIPÓTESIS)
3. RESPALDOS DE AUTORIDAD (ARGUMENTOS)
4. REAFIRMACIÓN DE LA TESIS (CONCLUSIÓN)

Pasos para considerar diversas perspectivas:

1. El reconocimiento de las perspectivas: identificar a los diferentes actores con intereses diversos en una situación dada.
2. Articulación de las perspectivas: describir los sentimientos, opiniones, circunstancias y orientaciones de acción de estos actores.
3. Posicionamiento de la perspectiva: entender cómo el rol de cada actor afecta su manera de ver el mundo.
4. Interpretación de la perspectiva: explicar las razones por las que el actor tal vez piensa, siente o se comporta de la manera en la que lo hace.
5. Perspectiva crítica: evaluar la validez de diferentes perspectivas viéndolas desde el punto de vista de una tercera persona.

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| Reconocimiento de las perspectivas | | |
| Articulación de las perspectivas | | |
| Posicionamiento de la perspectiva | | |
| Interpretación de la perspectiva | | |
| Perspectiva crítica | | |

***Ejemplo guiado**

Sesión 11

1. Lee el siguiente texto, señala las palabras desconocidas con rojo, búscalas en el diccionario y glósalas al margen del texto.

2. **Revisión del vocabulario desconocido.**
3. **Recordar los pasos para considerar diversas perspectivas.**
4. **En parejas, realizar una tabla de perspectivas con base en la lectura del cierre de calles.**

**Cierre de calles y pasajes, ¿Seguridad o Segregación?
Por Beatriz Mella**



No siendo un tema nuevo dentro de las problemáticas urbanas, hace algunos días se reabrió el **debate sobre el cierre de calles y pasajes con el propósito de generar una mayor seguridad ciudadana**, a raíz de que un vecino de la comuna de Peñalolén denunciara a la Contraloría, la ilegalidad de la existencia de una reja que cierra su calle frente a Avenida Grecia.

Por una parte los vecinos del sector –a favor de la reja-, aseguran que se sienten más protegidos con sus calles cerradas, por otro la Ministra de vivienda, Patricia Poblete, defiende las calles y pasajes como espacios públicos, que son más seguros al ser transitados por vehículos y peatones.

Ante estas dos visiones, se vislumbran además otros problemas: **¿son las rejas condicionantes para que un barrio sea más seguro?, ¿se justifica la privatización del espacio público en pro de la seguridad de los vecinos, o es una acción en perjuicio del costo social?**

Alrededor del año 2000, el desarrollo inmobiliario de la comuna de Peñalolén se centró en los antiguos terrenos de la Viña Cousiño, desatando un crecimiento acelerado de conjuntos habitacionales para clases media-altas. Si bien estos conjuntos se construyeron bajo la lógica de conjuntos habitacionales, varios de ellos, prometiendo seguridad, controlaron los accesos al punto de parecer grandes condominios que quedaban aislados del resto de la comuna, tanto en el diseño con sus intrincados pasajes, como con soluciones más drásticas como el enrejamiento de sus perímetros en los conjuntos que quedaban más expuestos a Avenida Grecia.

El cierre de los pasajes de todo el sector que da hacia Av. Grecia, no sólo salvaba de la intensidad de flujo y tránsito que hubiera perturbado la reducida intensidad de movilidad del sector, sino que además encubría –de manera bastante visible-, un sentimiento de temor hacia lo que se encontraba al frente de estos nuevos conjuntos, el sector de Peñalolén alto.

Como dos ciudades distintas funcionan estos dos mundos: el primero, el sector de Peñalolén Nuevo, del lado de los conjuntos habitacionales, enmarcado en la renovación urbana de una de las comunas que más ha experimentado un alza de crecimiento en los últimos años, tanto en ingreso socioeconómico de sus habitantes como en un aumento en los estándares de vida de la comuna.

El segundo mundo, el sector de Peñalolén Alto, situado en una población con niveles socioeconómicos mucho más bajos que la anterior.

Rejas v/s Accesibilidad

“Las calles y pasajes constituyen bienes nacionales de uso público que, por su propia naturaleza, se encuentran destinados al tránsito de las personas y son, por ende, de uso común, autorizándose sólo excepcionalmente su cierre por las municipalidades, en resguardo de la seguridad ciudadana, y siempre que se cumplan ciertas condiciones mínimas, como son: que se trate de calles y pasajes de una sola entrada o salida, o pasajeros peatonales, excepto cuando estas calles o pasajes converjan en una avenida o calle principal y siempre que ello no implique un deterioro importante al uso común de dichos bienes, ni se afecte gravemente los derechos constitucionales, tanto de los residentes como de cualquier persona”.

(Requisitos para el cierre de calles y pasajes. Dictamen 40.874/2006. Bienes Nacionales de Uso Público).

La accesibilidad a los sectores que están cerrados, particularmente en el caso del Parque Tobalaba II, y de la Villa Violeta Cousiño (las que están expuestas a Av. Grecia en uno de sus bordes), es uno de los factores que más inciden en los “contra” que surgen con las rejas. Por ejemplo, el trabajo de bomberos y ambulancias puede resultar entorpecido debido a la difícil accesibilidad, que muchas veces puede hacer que un vehículo tenga que darse una vuelta de por lo menos 10 cuadras para llegar a otra entrada.

Debido a esto, la ley establece que las calles que pueden ser cerradas son sólo las que tienen acceso en uno de sus lados, los llamados “pasajes ciegos”, con el propósito de resguardar la seguridad del sector, y teniendo en cuenta que el pasaje es sólo ocupado por los residentes.

Rejas v/s Segregación

El tema del cierre de pasajes no es menor cuando se considera que en varias comunas de Santiago se toma esta medida como solución inmediata a la delincuencia del sector. Paradójicamente, en vez de recurrirse a sistemas que apaleen la segregación social y espacial de ciertos sectores, la división generada por el enrejamiento de calles, trae más seguridad aparente a los vecinos y sin embargo contribuye a la permanencia de ésta en un círculo vicioso, difícil de ser superado. A esto además se suma que la segregación generada por las rejas aumenta el sentimiento de inseguridad cuando se está fuera de ellas.

No es de extrañar que muchas veces se opte por este tipo de soluciones parches ante un problema del cual nadie se quiere hacer cargo, sin embargo es importante resguardar ambas caras de la moneda. Si bien la solución no pasa por cerrar las calles y los pasajes, deben existir los resguardos para el sector que se sienta vulnerado en sus derechos de seguridad ciudadana.

Por otro lado, la ciudad y la sociedad entera no pueden permitirse el lujo de encontrar soluciones que potencien el círculo de la segregación. Lo que necesita la ciudad no son más rejas, sino puentes que ayuden a superar los temas de delincuencia, seguridad que si bien debe ir de la mano del diseño de las ciudades, se debe complementar con políticas públicas que vayan aplacando el sentimiento de vulnerabilidad con respuestas concretas para los ciudadanos.

Dejamos abierta la palabra, la idea, el debate: **¿se justifica la privatización del espacio público en pro de la seguridad de los vecinos, o es una acción en perjuicio del costo social?**

Sesión 12

1. Revisión plenaria en el pizarrón del cuadro. Elaboración de un solo cuadro por todo el grupo, uniendo las ideas de los participantes y discutiendo cómo abordar cada elemento del cuadro (cada paso).

Sesión 13

1. Elaboración en equipos de 4 personas de un cuadro sobre los pasos para considerar diversas perspectivas basados en el tema de las familias diversas.

Sesión 14

1. Reproducción y análisis de vídeos tanto de asociaciones a favor del matrimonio de parejas del mismo sexo y de la adopción por parte de parejas homosexuales como de asociaciones en contra.

| NOMBRE VÍDEO | LINK WEB |
|--|---|
| Nuevas familias, nueva sociedad | https://www.youtube.com/watch?v=QCDAowFqfw&feature=share&fbclid=IwAR1IhA4XXD7afDnp0meNQEno6zF WAOsBJf35yZzvYhssxu4ChJffcKbFl_c |
| ¿Sabes quiénes son los demisexuales? | https://www.facebook.com/upsoclipixi/videos/1305995352783341/UzpfSTewMjUwODMzODc1OTExNjc6MTY1NjcyODM2Nzc1OTk5Ng/ |
| Defiende a tu familia con argumentos sólidos. 9 argumentos a favor de la familia. Frente Nacional por la Familia en Querétaro. | https://www.facebook.com/FNFQueretaro/videos/1027483347359494/UzpfSTewMjUwODMzODc1OTExNjc6MTY1NjcyNTQxMTA5MzYyNQ/ |
| Libros gratuitos de la SEP (2016-2017). FNFQ. | https://www.facebook.com/FNFQueretaro/videos/1049191421855353/UzpfSTewMjUwODMzODc1OTExNjc6MTY1NjcyNDMwNDQyNzA2OQ/ |
| ¿Matrimonio homosexual? ¿Por qué no? Argumentos sociales. FNFQ. | https://www.facebook.com/FNFQueretaro/videos/1043187212455774/UzpfSTewMjUwODMzODc1OTExNjc6MTY1NjcwODUwMTA5NTMxNg/ |
| El mismo amor, los mismos derechos. | https://www.facebook.com/matrimonioigualitario/videos/385431575425/UzpfSTewMjUwODMzODc1OTExNjc6MTY1NjcwNzU2MTA5NTQxMA/ |
| ¿Por qué permitir la adopción a parejas del mismo sexo? | https://www.youtube.com/watch?v=DzgUwuCRZ0Y&fbclid=IwAR2ghx_4gE37LzFpAh30rbRxCDYGGvYKqFT30RdOc gBxUigrRUMCjOBKpB0 |
| Consecuencias de la adopción homoparental. | https://www.youtube.com/watch?v=iTuznWjy2k&fbclid=IwAR3uFYi9yJpM6bO3XMDi6qzXxIMxD9O3SusmHOD1a Ki-QOc8yySnIB8uS2Y |
| ¿Qué es la ideología de género? | https://www.youtube.com/watch?v=5ceAzqU2fVY&feature=share |
| ¿Cuál es la joda con la ideología de género? | https://www.youtube.com/watch?v=mxm8PqXPf8&feature=share |
| Argumentos jurídicos a favor de la adopción por parte de parejas del mismo sexo. | https://www.youtube.com/watch?v=v3SEQ71t7Ak&feature=share |
| 8 Razones a favor del matrimonio homosexual. | https://www.youtube.com/watch?v=oUFTyV4agnM&feature=share |

| | |
|---|---|
| Adopción homosexual, ¿a favor o en contra? | https://www.youtube.com/watch?v=vmQivnq43bl&feature=share |
| Consecuencias de la adopción de homoparentales. | https://www.youtube.com/watch?v=tbvqr2T_Vgc&fbclid=IwAR3sf7xk-Jx3t53rKSa0G09E1CZt9P7KocZijnhhZ0WupJ7xeCdJ-asYvxPs |

2. Enriquecer el cuadro a partir de lo visto en los videos y la discusión grupal.
3. Revisión de los cuadros –maestra y equipos, uno a uno –
4. Pasar en limpio a su libreta los cuadros. Individual.

Sesión 15

1. Discusión y participación grupal para la elaboración de un solo cuadro sobre las perspectivas en el tema de las familias diversas. Pasarlo a su libreta.

| <u>Posicionamiento de las perspectivas</u> | Actores | Personas a Favor | Personas en Contra |
|--|---|--|--------------------|
| Intereses | Obtener derechos iguales para todos los tipos de familias. Obtener el derecho a adoptar por parte de las parejas homosexuales. | Mantener el modelo tradicional de familia. Conservar los valores tradicionales y religiosos. | |
| Articulación de las perspectivas -sentimientos-opiniones-circunstancias que llevan a los actores a pensar o a actuar como lo hacen. | Sentimientos: desprecio vs los que están en contra, se sienten marginados social, política y laboralmente. Se sienten discriminados. Tienen miedo de mostrarse como son. Se sienten reprimidos y agredidos. Sienten empatía y esto los lleva a buscar justicia, igualdad y aceptación para todos. Opiniones: piensan que todos merecemos tener los mismos derechos, piensan que los niños tienen derecho a una familia, y que la familia la construyen el amor y la aceptación, no la sangre. Circunstancias: ¿a lo mejor tuvieron una mala experiencia creyendo en una familia tradicional?, ¿a lo mejor les afecta directamente que los homosexuales no tengan los mismos derechos porque no pueden formar una familia? | Sentimientos: se sienten preocupados porque los niños en las familias pueden sufrir agresiones; tienen miedo de que estos cambios afecten a sus propios hijos, creencias y tradiciones. Sienten que los homosexuales están tratando de imponer sus creencias y voluntad. Inseguros ante los cambios de la sociedad. Opiniones: la familia es un modelo ya establecido por cuestiones biológicas. Se puede afectar el índice de natalidad. No es natural. El hombre y la mujer fueron hechos para estar juntos, reproducirse y conservar la especie. Los niños tienen derecho a una familia bien estructurada con padre y madre. Los niños deben de ser resguardados de las alteraciones sociales, no deben sentirse diferentes. Circunstancias: ¿a lo mejor su experiencia en una familia tradicional ha sido muy buena? ¿A lo mejor en sus casas, escuelas o iglesias les han enseñado que la familia tradicional es la única válida? | |
| Posicionamiento de las perspectivas Roles sociales y cómo éstos afectan la forma de pensar de los actores | Homosexuales, liberales, millenials, generación z. Puede ser que tomen esta postura porque el tema les afecta directamente. La educación que recibieron no es tradicionalista. Muchos viven en familias diversas así que las entienden. Quieren formar una familia diversa. Su experiencia y época en la que viven moldea su forma de pensar. | Conservadores, católicos, padres de familias tradicionales, personas mayores. La manera en la que fueron educados, lo que les decían sus padres, la iglesia y el gobierno los ha llevado a pensar que la homosexualidad es un trastorno y no tienen por qué otorgar derechos a esa parte de la sociedad. Su religión les ha inculcado el ver la educación sexual como tabú. No creen que en una familia diversa y homoparental los niños crecerán sanos, ya que consideran que les hará falta una figura materna o paterna. Su religión no lo permite. Piensan que se verá afectado el desarrollo de los niños y la sociedad. Fueron educados para seguir el modelo tradicional de familia. Defienden su libertad de expresión. | |
| Interpretación de las perspectivas Explicar las razones por las que el actor tal vez piensa, siente o se comporta de la manera en la que lo hace | Consideran que en la actualidad es muy difícil tener una familia normal o tradicional, ya que incluso con el divorcio sufren los niños. Como a ellos no les afecta en nada piensan que a los demás tampoco. Sienten empatía y buscan la igualdad por lo que exigen los mismo derechos y oportunidades para todos. Tienen la intención de formar una familia diversa. Consideran que todas las personas tienen derecho a ser felices y eso implica ser libres e iguales. Toman en cuenta el hecho de que la ley no exige ser heterosexual para adoptar, ya que el matrimonio civil no es una cuestión religiosa. | Válido: sólo si respetan los derechos y preferencias de los demás. Válido ya que no se puede alterar la naturaleza ya establecida, y además es cierto que los homosexuales no pueden reproducirse. Válida ya que muchos están atados por su religión. Válida ya que deben ser respetadas todas las formas de pensar. Válida desde el punto de vista de que ellos piensan que es lo correcto seguir haciendo las cosas como siempre se han hecho y han funcionado. No es válida porque discriminan a una parte de la sociedad al no otorgarle los mismos derechos que al resto. No es válida porque no están considerando que la sociedad se transforma y existe la diversidad en la realidad actual. | |
| Perspectiva crítica Evaluar la validez de las diferentes posturas desde un punto neutro. ¿Qué tan válida o no es la postura? ¿Hasta qué punto? ¿Por qué? | Válida porque: no está comprobado científicamente que los homosexuales sean menos capaces que los heterosexuales para formar familias; sólo quieren los mismos derechos que el resto de la sociedad; todos tenemos derecho a una familia; quieren brindarle amor y mejores oportunidades a niños que viven en la calle o en casas hogar. No válida si no toman en cuenta que existen más opiniones que la suya. | | |

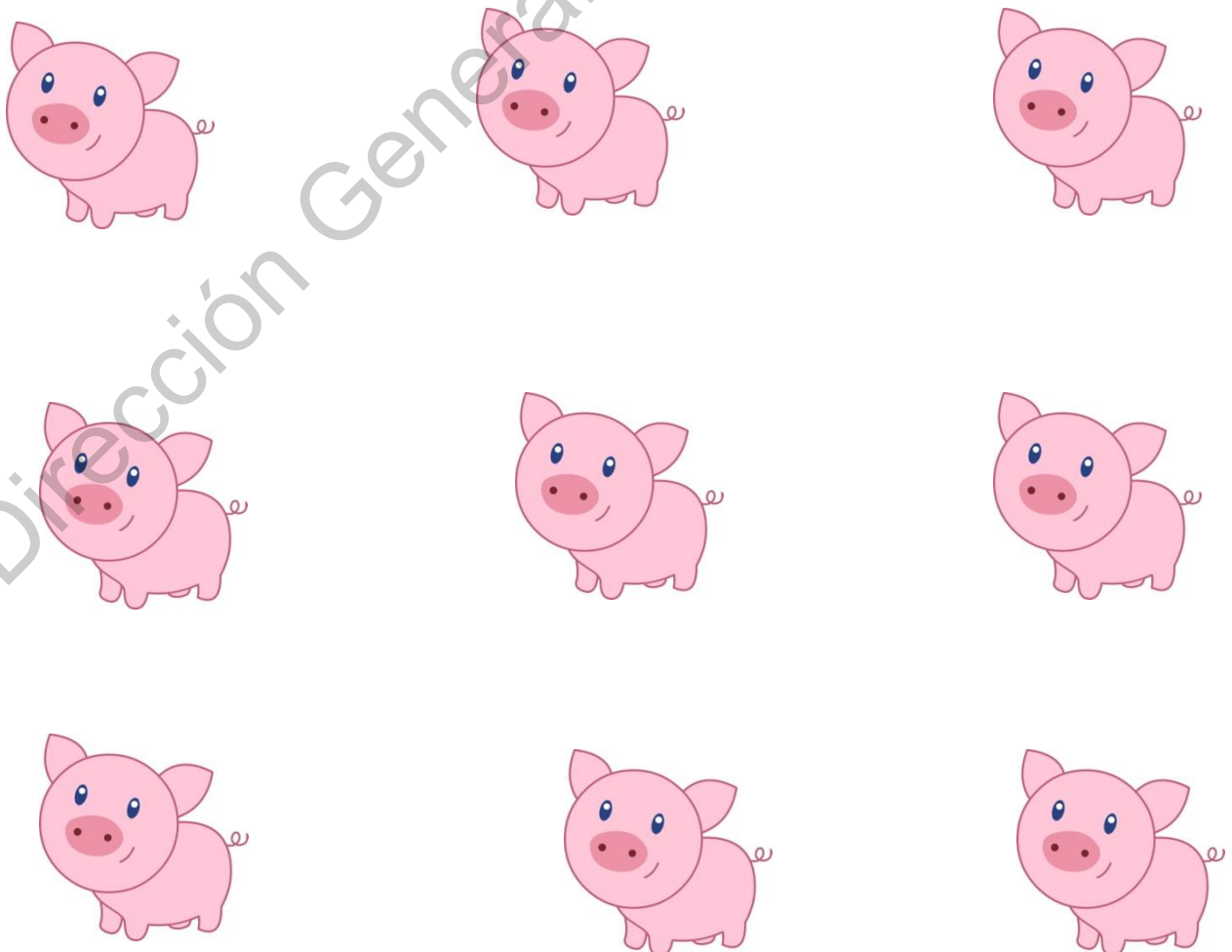
Sesión 16

1. Discusión guiada: diferencias entre opinión, argumento, explicación, hecho, ejemplo y cita.
2. Explicación y ejemplificación de los tipos de argumentos y del esquema argumentativo.
3. Actividad con frases sacadas de sus propios ensayos testigo para clasificar en argumentos u opiniones.
4. Actividad: cerdos en el corral
5. Tarea: empezar a buscar diversas fuentes para sustentar su postura.

CERDOS EN EL CORRAL

Considera la siguiente actividad: hay nueve cerdos en un corral cuadrado y tú tienes que

1. Dibujar dos corrales cuadrados más (¡cuadrados, no rectángulos!),
2. Sin mover a ningún cerdo,
3. Para que cada cerdo tenga su propio corral.



HANDOUT ARGUMENTOS

Opinión: juicio subjetivo frente a un tema, una persona o un hecho. Propias de la percepción individual. No tratan de convencer, no pueden ser comprobables ni negadas.

Argumento: serie de premisas (razones) con las cuales se busca persuadir y convencer a un público sobre una conclusión. Un argumento está compuesto de premisas verídicas que buscan sustentar una conclusión.

Argumento Ejemplo: Dormir temprano hará que despiertes de mejor humor.

Premisa (razón) 1: Si te duermes temprano dormirás más horas.

Argumento 2: Si duermes más horas descansarás más.

Argumento 3: Quien descansa más despierta de mejor humor.

Argumento 4: Segregamos más hormonas de la felicidad cuando descansamos más.

Conclusión: Si te duermes más temprano despertarás de mejor humor.

Los argumentos son intentos de apoyar opiniones con razones (Weston, 2009).

Explicación: objetivas, a veces van acompañadas de argumentos que buscan darle soporte. Su finalidad no es convencer sino hacer más comprensible un hecho o idea. Ejemplo: razones científicas de por qué se da el calentamiento global.

Hecho: aquello que ocurre. Una observación que puede ser verificada y considerada como objetiva.

Ejemplo: Frase, acción u objeto que se usa para explicar, ilustrar o aclarar una cosa, o para respaldar una afirmación, o para proporcionar un caso particular que hace de modelo para el caso general.

Cita: Mención o nota que sirve como prueba de algo que se señala. Las citas textuales son la reproducción exacta de una expresión, la cual se inserta en un discurso propio manteniendo su formulación original. Representan una fuente adicional de datos. También es un mecanismo de divulgación de otros autores. Por lo general al incluir una cita textual en un texto propio se señala su introducción por medio de comillas o letra cursiva. Formato APA.

Tipos de argumentos

A favor: Afirmaciones categóricas o apoyadas en opiniones calificadas

En contra: Negación o descalificación de argumentos contrarios a la postura del emisor. Se responden con contraargumentos para minimizarlos o descartarlos.

Contraargumentos: Argumentos presentados por el emisor (protagonista) para negar, contrarrestar o descalificar los argumentos en contra presentados por el receptor (antagonista/opositor).

Concesivos: Reconocimiento de cierta parte de verdad en los argumentos contrarios.

Falsos argumentos (falacias): es un razonamiento no válido o incorrecto pero con apariencia de razonamiento correcto. Es un razonamiento engañoso o erróneo (falaz), pero que pretende ser convincente o persuasivo. Todas las falacias son razonamientos que vulneran alguna regla lógica.

- *Ad personam* (por la persona): descalifica a la persona que sostiene un punto de vista contrario al propio.
- *Ad hominem* (por el hombre): razonamiento con el adversario basándose en convicciones personales y prejuicios.
- *Ad baculum* (por el bastón): se aducen apelando a la posición de fuerza que tiene quien lo dice, prometiendo gratificación y represalia.
- *Ad populum* (por el pueblo): se basa en el sentimiento de la audiencia, hechos (imaginarios o reales) que pueden ser aceptables o inaceptables para el auditorio basado en prejuicios (raciales, nacionales, políticos).
- De autoridad:
 - *Ad verecundiam* (por pudor o modestia): se apela a la dignidad o importancia de alguien que sostiene lo mismo que el orador.
 - *Ad ignorantiam* (por la ignorancia): se pretende imponer un juicio, a falta de pruebas o conocimientos sobre ello. Así, se podría argumentar que no existen mejores soluciones a ciertos problemas, en visto de que nadie ha podido encontrarlas.
- *Ad rem* (por el asunto mismo): se apoya en el acuerdo unánime del auditorio sobre un juicio. Entre los miembros de un grupo político, no necesitará argumentarse por qué es necesario vencer al enemigo.

Esquema argumentativo

1. Planteamiento del problema (Introducción, pregunta)
2. Propuesta inicial (Tesis/Toma de postura)
3. Argumentos/razones y contraargumentos (Respaldos de autoridad)
4. Reafirmación de la tesis (Conclusión)

Sesión 17

Lee los siguientes textos. Señala el vocabulario que no entiendas, búscalo en el diccionario y glósalo al margen del texto.

Manifiesto del Frente Nacional por la Familia y la Unión Nacional Cristiana por la Familia Frente Nacional Familia

El Frente Nacional por la Familia y la Unión Nacional Cristiana por la Familia somos organizaciones ciudadanas que congregamos a millones de padres de familia, jóvenes, adultos, abuelos, casados, padres y madres solteras, de distintas confesiones y convicciones, creyentes y no creyentes, todos convencidos que el futuro de México depende del futuro de sus familias. El día de hoy, a los pies del Ángel de la Independencia, que simboliza el anhelo de nuestro pueblo por un mejor futuro,

hacemos público el siguiente manifiesto que resume nuestras convicciones, nuestras demandas y nuestros anhelos:

1. Este es un movimiento ciudadano propositivo, no es un movimiento de odio; es un movimiento de amor por los niños, de amor por la familia, de amor por México. No estamos en contra de las personas con atracción al mismo sexo, en este movimiento tienen cabida y son bienvenidos; no nos mueve ninguna fobia, ni el deseo de hacer mal a nadie. Estamos a favor del respeto de la dignidad de toda persona, independientemente de la forma que hayan elegido vivir y de los afectos que deseen expresar. Todos somos hermanos y todos somos mexicanos.

2. Manifestamos nuestro profundo desacuerdo con la ideología de género; ideología que, careciendo de sustento objetivo, quiere imponerse en las leyes, en las escuelas, en las familias, en los medios de comunicación. La ideología de género se dice defensora de la diversidad, pero no soporta la pluralidad, por eso no permite la crítica ni el disenso; por eso descalifica, calumnia y persigue.

3. Creemos en la institución del matrimonio natural, constituida como una relación estable y complementaria entre un hombre y una mujer. Esta institución vincula, como ninguna otra a los padres con los hijos y a los hijos con sus padres. Vaciar de contenido al matrimonio desconociendo su finalidad procreativa y educativa no beneficia a nadie, más bien debilita a la familia que es la célula básica de la sociedad. No destruyamos la institución del matrimonio.

4. Reconocemos el derecho de los niños a tener papá y mamá. La adopción no es un derecho de los adultos, es un derecho de los niños. La institución matrimonial entre un hombre y una mujer, por sus fines y por su complementariedad crea el mejor marco para el desarrollo integral de los niños, como lo señalan diversas investigaciones científicas. El derecho internacional es muy claro en esta materia: en la adopción debe privilegiarse el interés superior del menor; no debemos negarles a los niños la experiencia de la maternidad y la paternidad necesaria para su desarrollo armónico.

5. Defendemos el derecho que tenemos los padres de familia a la educación de nuestros hijos. La escuela pública no debe ser secuestrada por ideología alguna. Los contenidos de educación sexual deben partir de una visión integral de la persona, y deben basarse en criterios científicos, no en la presión de movimientos que desconocen la realidad genética, biológica y psicológica de la sexualidad. Exigimos el respeto a la patria potestad de los padres de familia en los distintos ordenamientos legales y el consentimiento de los padres para cualquier tipo de intervención y de servicio médico que ponga en riesgo la vida y salud de los hijos.

6. Exigimos que se garantice el derecho a la libertad de expresión, la libertad de conciencia y la libertad religiosa, eliminando todo intento de censura, manipulación y persecución por parte de los órganos gubernamentales a quienes promovemos el matrimonio natural. La Conapred nació con un espíritu de inclusión pero desgraciadamente se ha convertido en el principal órgano de exclusión y de discriminación en México. Creemos en un Estado laico, pero no en un estado laicista que desprotege, margina y ridiculiza las convicciones religiosas.

7. Convocamos a un diálogo nacional para seguir expresando libremente nuestras ideas, contrastar posturas y encontrar puntos de acuerdo y confluencia. En una sociedad democrática no se debe imponer un pensamiento único. Nadie debe escandalizarse que haya diferentes visiones que enriquecen la pluralidad y la convivencia.

8. Pedimos al Presidente de la República un encuentro para darle a conocer nuestras inquietudes y argumentos respecto de las propuestas legislativas y las medidas ejecutivas que presentó en mayo pasado. Consideramos que hay un punto de partida común para el inicio de este diálogo ya que nuestro propósito común es el fortalecimiento de las instituciones del país. Este fortalecimiento comienza por la institución familiar.

9. Pedimos a los legisladores aprobar la primera iniciativa constitucional ciudadana, así como las iniciativas que como ésta busquen, entre otras, proteger desde el artículo 4° constitucional la institución del matrimonio entre un hombre y una mujer y promover la perspectiva de familia en las políticas públicas para generar ayudas específicas para el adecuado ejercicio de la maternidad y paternidad, para la promoción de la educación de valores y para favorecer la conciliación vida familiar-laboral.

10. A partir de este momento nos constituimos en un movimiento cívico permanente que buscará incidir, con argumentos y por la vía del diálogo, en la agenda pública de nuestro país. Buscaremos una interlocución fructífera con los tres Poderes de la Unión y los distintos niveles de gobierno para que se generen políticas que pongan a la familia en el centro de la agenda nacional, políticas que protejan a los más vulnerables y que realmente promuevan el desarrollo del país. Respetamos al Poder Judicial, pero vemos con preocupación la actuación de algunos ministros de la Suprema Corte de Justicia que no actúan con apego a la Constitución sino a sus criterios ideológicos; les hacemos un llamado respetuoso para que sus decisiones estén basadas en criterios objetivos, imparciales y de justicia.

Queridas familias de México, sigamos labrando con alegría y esperanza el futuro de nuestros hijos y de nuestro país. Sigamos promoviendo los valores que contribuyen al desarrollo de los niños y de la sociedad. Que siempre promovamos nuestras convicciones en paz, respeto y concordia, exijamos a los tres Poderes de la Unión y a los tres órdenes de gobierno que cumplan con su responsabilidad, y respeten el auténtico espíritu de la declaración universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales firmados por nuestro país. Apoyemos a todas las familias de México, pero por el bienestar de los más pequeños, hagamos hasta lo imposible para que cada niño de esta bendita tierra pueda conocer a su padre y a su madre, y sea amado y educado por ellos.

¡Sí al respeto a la dignidad de todas las personas sin excepción!

¡Sí a un México sin odios y en donde todos nos reconozcamos como hermanos!

¡Qué vivan y se multipliquen los matrimonios y las familias unidas!

¡Qué viva y se respete la inocencia de todos los niños!

¡Qué Viva México!

¡Qué Viva México!

¡Qué viva México!

Apuntes acerca de cómo algunos cuentos para niños se proponen contribuir con la aceptación e integración de las parejas homosexuales y las familias no tradicionales, y también combatir el sexismo.

Cristian Vázquez

Cuando se habla de los beneficios de la lectura, uno de los que siempre aparece mencionado es la empatía. Es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro e identificar las emociones ajenas. Supongo que ese es uno de los rasgos por los cuales los cuentos infantiles, además de entretenidos, son educativos para los niños. La moraleja de un relato que dice: “No te portes como Fulanito, a quien le fue mal, sino como Menganito, que hizo las cosas bien”, lo hace basada en la certidumbre de que el niño ha acompañado a esos personajes en sus decisiones y aventuras, ha podido sentirse en su lugar y puede haberse preguntado qué hubiera hecho él en esa situación.

Existen incontables cuentos infantiles para educar o ayudar a los niños en diversas situaciones: que dejen de usar pañales, que se cepillen los dientes, que pierdan el miedo a la oscuridad... En esta línea, en los últimos lustros se han publicado muchos cuentos cuyo objetivo es hacer visible la existencia de nuevos tipos de familia. Monoparentales (con un solo adulto a cargo de los hijos, casi siempre la madre), homoparentales (con dos adultos del mismo sexo), adoptivas, separadas, ensambladas, etc. El hecho de que los cambios en la sociedad sean retratados en la literatura, incluso en la infantil, parece lo más normal y lo más lógico. No sorprende saber, sin embargo, que estos cuentos han sido motivo de numerosas polémicas y controversias.

Uno de los primeros cuentos infantiles que plasmó la realidad de una familia no tradicional fue *Heather Has Two Mommies*, escrito por la estadounidense Lesléa Newman y publicado en 1989. Según Google Books fue “el primer cuento infantil de temática lésbica”, y la American Library Association lo ubicó en el undécimo puesto entre los libros más reprochados y censurados en Estados Unidos en la década de los noventa. Le valió a su autora —según explica ella misma en el epílogo de la obra— “la consideración de escritora más peligrosa” de entre todas las que viven en ese país en la actualidad.

En ese mismo epílogo, Newman cuenta que la idea del relato se le ocurrió mientras paseaba por Northampton, Massachusetts, “una ciudad conocida por su liberalismo, su tolerancia con la diferencia y por poseer una numerosa población lésbica”. La escritora había visitado a una pareja de mujeres que acababa de adoptar a una niña. “No podremos leer a nuestra hija ningún libro que muestre familias como la nuestra —dijo una de las madres—. Alguien debería escribir alguno”. “Yo soy ese alguien”, decidió Newman después.

La edición en español se tituló *Paula tiene dos mamás* y fue publicada por la editorial barcelonesa Bellaterra, en 2003, con ilustraciones de Mabel Piérola. Puede leerse completa en la web Issuu (una suerte de YouTube de diarios, revistas y otras publicaciones impresas), la cual advierte, antes de permitir el acceso, que el enlace “puede incluir contenido inapropiado para algunos usuarios”.

Un cuarto de siglo después de la primera edición de *Heather Has Two Mommies*, y tras el paso de muchísima agua bajo el puente del respeto hacia los derechos de los homosexuales, un libro parecido generó un revuelo similar en Chile. Sobre todo porque la publicación de *Nicolás tiene dos papás* —escrito por Leslie Nicholls y Ramón Gómez, ilustrado por Roberto Armijo e impulsado por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual— fue apoyada por la Junta Nacional de Jardines de Infantes, organismo que depende del Ministerio de Educación de ese país.

Agrupaciones religiosas locales organizaron acciones contra la difusión del libro (que también está disponible en Issuu, eso sí, sin sobre advertencias de contenido). Admiten que se trata de “un incentivo para que los niños no tengan reparos a las conductas homosexuales”, pero no ven en ello un rasgo positivo por su contribución con el respeto y la tolerancia, sino “una deformación moral de los niños en su más tierna infancia”.

Más allá de la resistencia de estos grupos, que son cada vez más minoritarios (al menos eso quiero creer), la batalla por la aceptación y la integración de todas las orientaciones sexuales parece estar siendo ganada. Poco a poco y con mucho esfuerzo, pero así parece ser. Aunque hay muchos pasos todavía por dar.

Leyendo cosas sobre *Paula tiene dos mamás*, llegué a un blog que critica de forma negativa el cuento y, sobre todo, las ilustraciones de la edición en castellano. “Paula tiene dos mamás: Julia y Catalina —explica la bloguera, Carola Martínez Arroyo—. Catalina es médica, Julia es carpintera. Y acá me empieza a caer mal. ¿Carpintera? Y de pelo corto, muy corto ¿No es un poco estereotipado?”. Tiene razón. Yo había leído el cuento, pero no había reparado en absoluto en aquel detalle.

La historia de Lesléa Newman cuenta que Paula, que tiene unos cuatro años de edad, va un día a la ludoteca y allí se entera de que ella, a diferencia de sus compañeritos, no tiene papá. El texto dice que la niña “nunca lo había pensado” y entonces se pone a llorar, y la maestra le explica que “no todos tienen un papá”. Ante lo cual la bloguera se pregunta: “¿Esas mamás nunca pensaron en explicarle? ¿La nena se crió sin tele, ni radio, ni libros infantiles?”. Y esta observación, me parece, también tiene mucho sentido, y tampoco la había advertido yo antes.

Si no dar me cuenta de estas cuestiones me pareció malo, hubo algo todavía peor. Mientras buscaba leía cosas sobre literatura infantil, me enteré de la existencia de un libro titulado *Las princesas también se tiran pedos*, del brasileño Ilan Brenman, ilustrado por Ionit Zilberman. Me pareció una estupenda forma de socavar la imagen de las “princesas”, esas que imponen toda su carga de sexismo entre tantas niñas. Entonces compartí la foto de la portada en mi perfil de Facebook, acompañada de la frase: “Si tengo una hija, sin duda este será uno de los primeros cuentos que le voy a leer”. Hubo unos cuantos me gusta, algunos comentarios de adhesión... y una sugerencia: “Si tenés un hijo, leéselo también”. Quien me lo dijo es una amiga de larga militancia en el feminismo y otros ámbitos, y me hizo advertir (una vez más) lo difícil que es sacarse de encima la mochila de cargas culturales que cargamos con nosotros. Yo, que compartía un mensaje contra el sexismo, al hablar de lo que haría si tuviera una hija y no un hijo, también reproducía, sin darme cuenta, un mensaje sexista.

Al igual que en el caso de la aceptación e integración de las familias no tradicionales, la batalla en contra del machismo y el sexismo es larga y difícil. Y exige estar muy atentos.

¿Qué es el amor? Revista Selecciones

¿Alguna vez has tratado de definir este sentimiento?

Del amor se habla mucho pero más que decir palabras bonitas, el amor es puro sentimiento, tal vez la emoción más bonita y bella que el ser humano pueda sentir. Existe muchas clases: de familia, de padre, de hijo, de hermano, de amigo, de pareja, de amante, simplemente amor, pero todos llevan a un mismo sentimiento supremo.

El amor se puede expresar de diferentes maneras, utilizando para ello cada uno de los sentidos externos que tienes y también a través de la interiorización del sentimiento.

Se dice que los hombres perciben el amor por los ojos porque son visuales, y las mujeres lo hacen en forma auditiva. No importa si esto sea falso o una verdad a medias, porque lo importante es que el amor lo sentimos todos y lo anhelamos todos, sin importar el medio que utilicemos para magnificar sus efectos.

Por amor se han perdido coronas y reinados, se han conquistado territorios y bastas regiones. Porque el amor motiva y ciega, aumenta el deseo de vivir y de realizar grandes gestas y obtener mejores resultados. Si deseas obtener el mejor rendimiento en tu profesión, empresa o negocio, la receta es enamorarte de la actividad que desarrollas, enamorarte de ti mismo y de la gente que te rodea.

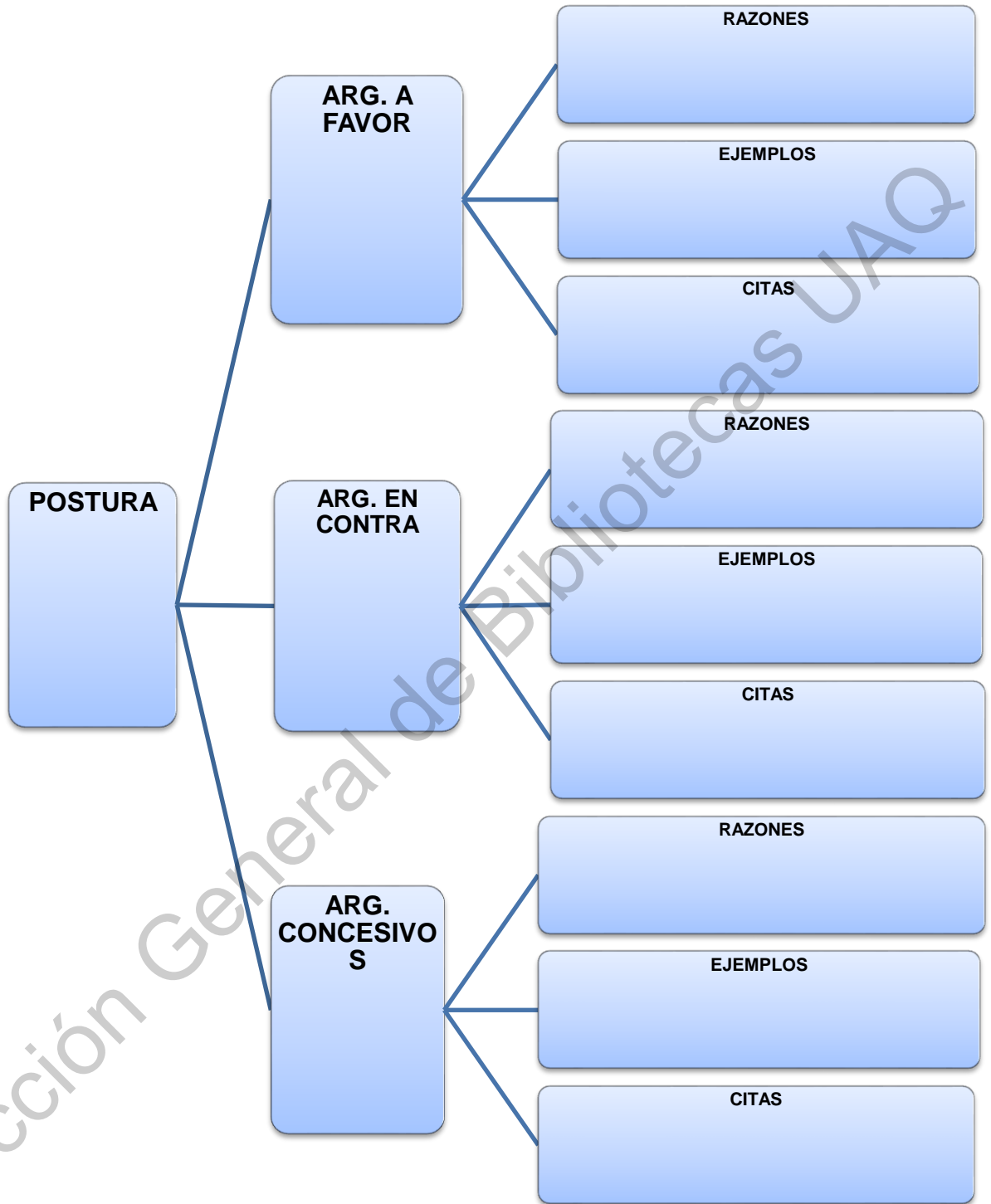
El amor rompe las barreras y se expresa humildemente, como lo han hecho muchos personajes que se entregaron al servicio del prójimo.

Todos sentimos el amor, pero difícilmente nos pondríamos de acuerdo en la forma como se percibe. Algunos dirán, que es una felicidad interna inmensa que supera cualquier imaginación, y otros se referirán al amor como el dar y recibir felicidad en forma continua y permanente. El amor es caridad, es entrega y dedicación, es empatía y pensar en el prójimo, es desear el bien de tu pareja, es acompañarla en su destino y apoyarla para que llegue a cumplir su misión.

El amor es físico, es mente, es emoción y es espíritu. Por ello, el amor supera cualquier otra actividad o expresión, sentimiento y pasión, deseo y búsqueda. Existen muchas clases de amor pero es un mismo sentimiento.

Sesiones 18 , 19 y 20.

Una vez que sepas cuál es tu postura respecto al tema de las familias diversas, completa el siguiente cuadro sinóptico con información que tú encuentres en diversas fuentes y con las lecturas y vídeos revisados en clase.



Sesiones 20 y 21

Completa la siguiente tabla:

| MI POSTURA: | |
|---|---|
| ARGUMENTOS A FAVOR DE MI POSTURA | ARGUMENTOS EN CONTRA DE MI POSTURA |
| | |

Dirección General de Bibliotecas UFRQ

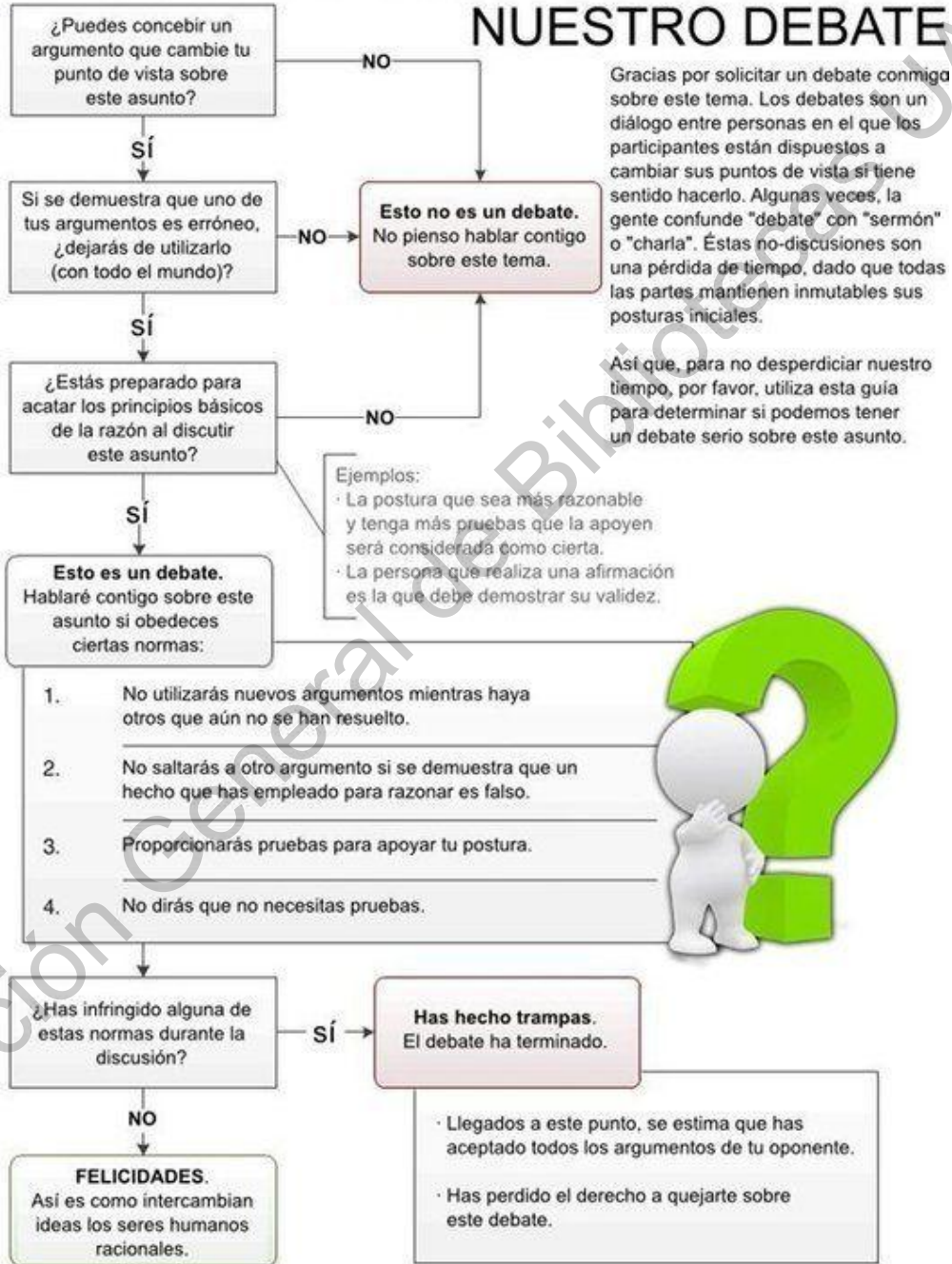
Sesión 21

Lee y contesta el siguiente texto

ATHEISMRESOURCE.COM
THE QUESTIONS BEHIND THE ANSWERS

Cómo debatir

NUESTRO DEBATE



Adapted from: <http://www.atheismresource.com/2010/my-requirements-for-talking-god> by 'JT' Adaptations by WilRic

Presentación por parte de la maestra de las reglas para llevar a cabo un debate, las funciones de los participantes y los pasos.

Handout reglas de debate

Es una competencia intelectual que debe efectuarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina. Se caracteriza por ser una disputa abierta con réplicas por parte de un equipo defensor y otro que está en contra de la afirmación planteada. Requiere de una investigación documental rigurosa para poder replicar con fundamentos. El debate permite: desarrollar el pensamiento crítico, buscar información en fuentes primarias y secundarias, analizar información, desarrollar la habilidad argumentativa, etc. (Pimienta, 2012).

1. Se designan los roles de los participantes.
2. Se presentan las reglas a seguir.
3. Se presenta la afirmación que será el núcleo de la controversia a discutir.
4. Cada equipo presenta sus argumentos en torno a la afirmación. El otro equipo escucha con atención.
5. Cuando ya se han presentado los argumentos iniciales, el moderador puede plantear nuevas preguntas a los equipos o los integrantes de los equipos pueden plantear más preguntas a los opositores o simplemente rebatir los argumentos expuestos.
6. Se da oportunidad de contestar.
7. Se elaboran conclusiones del tema y se enuncian los acuerdos alcanzados.
8. Se realiza un análisis y posteriormente un consenso grupal de los mejores argumentos propuestos por los equipos.
9. Se evalúan los aprendizajes generados en torno al tema.

ROLES:

Equipo: explicar con claridad su postura, dar argumentos y respaldarlos con hechos, opiniones, datos, ejemplos, citas, experiencias personales; rebatir los argumentos en contra de su postura (defender su punto de vista), hacer concesiones, llegar a acuerdos y conclusiones; utilizar vocabulario apropiado para su audiencia; respetar los turnos de palabra y escuchar con atención y respeto al equipo contrario; escuchar y analizar críticamente las ideas y argumentos de los demás para replantear los propios o hallar debilidades (opiniones personales sin fundamento) en los demás y evidenciarlas.

Moderador: hacer la introducción al tema y presentar a los expositores; medir los tiempos; indicar los turnos de palabra (controlar las intervenciones), llamar la atención sobre los puntos de controversia; hacer preguntas que inciten a la discusión del tema; puntualizar las conclusiones; tomar notas para la evaluación posterior; mantener el orden; cerrar el debate.

Secretario: anota las ideas centrales de cada intervención y elabora una acta del debate, revisa que se cumplan con las reglas de la pragmadiálectica, sintetiza las conclusiones y acuerdos a los que se llegaron, toma notas para la evaluación posterior.

PRAGMADIÁLECTICA

Es una teoría de la argumentación propuesta por primera vez por Van Eemeren y Grootendorst en 1994, en esta visión de la argumentación se considera que enseñar a argumentar es enseñar a pensar críticamente. La argumentación tiene por objeto la resolución de diferencias de opinión. El interés está en llegar a un acuerdo con el antagonista y no en la persuasión. Se trata de crear una

actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, de cara a concordar en la toma de decisiones.

Las personas entran en el ámbito especial de un diálogo que busca resolver una diferencia de opinión. En este modelo es esencial el reconocimiento de la existencia de la otra persona que, de algún modo, se enfrenta y se opone a la postura asumida. Los interlocutores deben de ser conscientes de sus respectivos roles: uno es el protagonista y el otro, el antagonista. El protagonista debe tomar en cuenta las posibles dudas u objeciones de antagonista.

La Pragmadialéctica sistematiza una serie de reglas de procedimientos que especifican en cada etapa los pasos que pueden contribuir a resolver las diferencias de opinión. En una cadena de razonamiento, cada paso ha de ser desarrollado exhaustivamente: nada debe ser asumido, nada debe ser cancelado. Las falacias son consideradas como movimientos incorrectos. El punto de partida consiste en determinar las etapas de la discusión crítica y los actos de habla implicados en estas etapas. Las etapas de la argumentación son: 1. Exordium (se H/E establece que un conflicto existe), 2. Apertura (El H/E intenta resolver la disputa defendiendo su punto de vista frente al del antagonista y promete hacerlo de acuerdo con ciertas reglas), 3. Argumentación (El protagonista desarrolla una argumentación para defender el punto de vista contra dudas o posibles dudas, y otras formas de antagonismo frente a esta postura o frente a partes de la argumentación que la sustenta), 4. Conclusión (Se pone de manifiesto en qué medida la disputa ha sido resuelta). El modelo además usa una serie de reglas que garantizan las condiciones de felicidad de los actos de habla y contribuyen a la resolución de la disputa en cada etapa. Los creadores de la teoría proponen las diez reglas que se aplican en las distintas etapas de la discusión. Cada una cumple una función específica en relación con la resolución del conflicto.

Las **reglas de una discusión crítica** son las siguientes:

Regla 1 Ninguna de las partes debe impedirle a la otra presentar puntos de vista o ponerlos en duda.

Regla 2 Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

Regla 3 El ataque de una parte a un punto de vista debereferirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

Regla 4 Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

Regla 5 Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa que ha sido dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

Regla 6 Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

Regla 7 Una parte no puede considerar un punto de vista como si hubierasido concluyentemente defendido, si la defensa no ha tenido lugar por medio de un esquema argumentativo apropiado, que haya sido aplicado correctamente.

Regla 8 En su argumentación, una parte sólo puede usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean capaces de ser validados haciendo explícitas una o más premisas implícitas.

Regla 9 Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

Regla 10 Una parte no debe usar formulaciones que no sean suficientemente claras o que sean confusamente ambiguas y debe interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como sea posible.

Sesiones 22 y 23

Formar equipos de debate.

Explicación de cómo organizar y elaborar sus fichas. Pedirles que trabajen en sus equipos para la organización de los turnos y del discurso en las fichas siguiendo la guía propuesta.

Elaboración de fichas.

HANDOUT ORGANIZACIÓN DE NUESTRO DEBATE

Tiempo total: 40mins

Moderador Presentación del tema, de los participantes, de las reglas a seguir (organización y tiempo).

Equipo 1. Discurso de apertura.

Equipo 2. Discurso de apertura.

Intervención del moderador.

Argumentos en contra.

Contraargumentos.

Intervención del moderador.

Conclusiones equipo a favor.

Conclusiones equipo en contra.

Síntesis de conclusiones y acuerdos moderador.

Cierre.

FICHAS

Algunos ejemplos de argumentos que puedes usar para el debate son los siguientes:

Argumento por comparación: establece una semejanza entre dos ideas, personas u objetos.

Argumento de autoridad: se basa en citas de personas reconocidas o especialistas en el tema.

Argumento de mejora: presenta la idea como algo útil, benéfico o necesario.

Argumento basado en datos: se funda en datos estadísticos, documentos oficiales, resultados concretos de una investigación o documentos de una institución reconocida.

También tenemos los argumentos basados en experiencias personales, ejemplos, opiniones; pero éstos suelen ser más fácilmente rebatibles.

Las fichas nos servirán para organizar las notas que nos servirán de apoyo durante el debate. Es necesario discutir y definir con qué ideas será mejor abrir cada intervención, qué argumentos las fundamentarán y con qué ideas las concluirán.

Ejemplo:

Participante 1: Paco Tiempo estimado: 3mins. ARGUMENTO

La introducción de maíz transgénico en nuestro país pone en riesgo la creación y patrimonio de millones de campesinos e indígenas y nuestra principal riqueza genética alimentaria, pues las pruebas realizadas como parte de las fases experimental y piloto se han llevado a cabo sin las medidas de seguridad necesarias. Hasta el día de hoy, a casi un año de haberse aprobado la

siempre de maíz transgénicos en fase piloto, no existen criterios para evitar que éste contamine otros cultivos.

Equipo opositor. Posible argumento en contra:

Sí existen criterios, prueba de esto son las obligatorias etapas o fases experimentales puestas en marcha en México antes de que se permita venderlo de manera comercial. Durante estas fases se evalúan sus efectos.

Participante: Paco Tiempo estimado: 1 minuto. CONTRAARGUMENTO

Los encargados de evaluar estas fases son las mismas empresas que podrán comercializarlo, por lo tanto, sus resultados no serán imparciales.

Otros ejemplos de fichas:

Tema: conciliación trabajo-familia

Argumentación: “El tema de la conciliación entre el trabajo y la familia es el tema de la conciliación de las mujeres y los hombres, y si no logramos conciliar vida familiar con vida laboral/pública, tampoco se van a conciliar los hombres con las mujeres. Trivializar el trabajo de cuidado humano y el trabajo doméstico sigue siendo una manera de evadir uno de los conflictos básicos entre los sexos, pues tal vez el mayor desequilibrio entre ellos es que a las mujeres no se les paga por el trabajo de cuidado humano que realizan. Ese desequilibrio hace rebotar las relaciones entre mujeres y hombres y tiene altos costos para todas las personas.

La posibilidad de conciliar el trabajo y la familia ya se reconoce como un grave problema, por ejemplo: las personas que trabajan horarios larguísimos no tienen tiempo para hacerse cargo de manera satisfactoria de los integrantes vulnerables de la familia: niños, ancianos, enfermos y discapacitados.

Fuente: <http://debatefeminista.com/edito31.htm> (consulta: 4 de abril de 2013).

Estrategias a utilizar para hacer más fuerte mi argumento: preguntas retóricas al oponente “¿queremos una vida llena de desigualdad?, ¿queremos que nuestras relaciones personales estén en el último lugar en nuestras vidas?”

Tema: prevalece inequidad con mujeres que trabajan

Argumentación: las mujeres de la Ciudad de México ganan en promedio 7% menos que los varones a pesar de realizar las mismas actividades (prácticamente el mismo panorama que se presenta en todo el país) aunque en algunas actividades como la realización de artesanías, esta diferencia alcanza el 30%, señaló Luz Rosales, directora del Instituto de las Mujeres del DF.

Por su parte, Gilberto Rincón Gallardo, presidente del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), destacó “las mujeres no tienen las mismas oportunidades que los hombres y trabajan mucho más que ellos a causa de la desigualdad, inequidad y discriminación que prevalece en su contra. Aunque existen muchas leyes que protegen a este sector, tenemos que avanzar para cerrar el abismo entre las leyes y la práctica.

Fuente: Archundia, M. (2007). *Prevalece inequidad con mujeres que trabajan*. El Universal.

Estrategias a utilizar para hacer más fuerte mi argumento: para una afirmación del tipo “la mujer es un ser débil”, utilizaré este argumento: “la inequidad consiste justamente en que hombres y mujeres realizan los mismo trabajos, sin muestra de debilidad por parte de las mujeres, pero ellas siempre ganan menos”.

Sesión24

Debate

Sesión 25

Revisión de acuerdos y conclusiones.

Entrega de grabaciones y actas.

Discusión guiada: formato del ensayo, contexto comunicativo y conocimientos previos sobre los ensayos.

HANDOUT ESTRUCTURA DEL ENSAYO

I. INTRODUCCIÓN (Delimita el tema que se está tratando para que tanto usted como el lector puedan identificar y saber de lo que se está hablando)

- Propósito del ensayo.
- Pregunta principal que guiará el ensayo.
- Primer planteamiento. Opinión en relación con la pregunta principal.
- Segundo planteamiento o subtema. Opinión distinta en relación con la pregunta principal.

II. CUERPO (Contiene las ideas explicadas por el autor del tema que se está tratando, apoyándolas o debatiéndolas con citas de autores que ya han hablado antes del tema en cuestión)

PRIMER SUBTEMA

- Primera fuente
 - A) Planteamiento y postura del autor en relación al primer subtema (con cita o parafraseo)
 - B) Inferencia externa del alumno, comentarios críticos al texto mismo.
- Segunda fuente
 - A) Planteamiento y postura del autor de la segunda fuente en relación al primer subtema (con cita o parafraseo)
 - B) Inferencia externa del alumno, comentarios críticos. Relación con el planteamiento del primer subtema.

SEGUNDO SUBTEMA

- Tercera fuente
 - A) Planteamiento y postura del autor en relación al segundo subtema (con cita o parafraseo)
 - B) Inferencia externa del alumno, comentarios críticos.
- Cuarta fuente
 - A) Planteamiento y postura del autor de la cuarta fuente en relación al segundo subtema (con cita o parafraseo)
 - B) Inferencia externa del alumno, comentarios críticos. Relación con el planteamiento del segundo subtema.

III. CONCLUSIÓN (Resumen general del ensayo, enriquecido por las reflexiones finales propias del estudiante con respecto al contenido del tema)

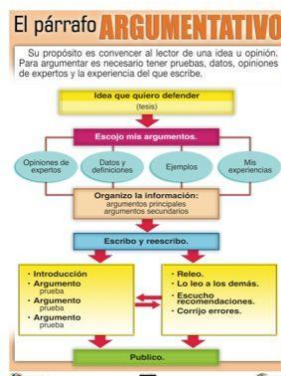
- ¿Se respondió a la pregunta principal?
- ¿En qué medida los planteamientos fueron válidos?
- ¿En qué medida se enriquecieron con las aportaciones de los autores analizados?
- ¿Podrías realizar un solo planteamiento de los dos que expresaste, para concluir? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

- ¿Qué analogía podrías hacer con este tema que planteaste, en una situación distinta de la vida real? ¿Se aplicarían también tus conclusiones?

IV. BIBLIOGRAFÍA (En formato APA)

NOTA: Recuerda que las citas incluidas en el texto también deben estar en formato APA.

Clase guiada para el análisis de la estructura del párrafo argumentativo



Sesión 26

Lee los siguientes textos de cierre
 Discusión abierta

Mil años de matrimonio María del Pilar Montes de Oca Sicilia

Una de las formas que tiene el ser humano de preservar la especie y de adaptarse al medio es el matrimonio. El matrimonio ha existido desde hace mucho tiempo, y su objetivo siempre ha sido el mismo.

Una de las formas que tiene el ser humano de preservar la especie y de adaptarse al medio es el matrimonio. El matrimonio ha existido desde hace mucho tiempo, y su objetivo siempre ha sido el mismo.

Cuando pensamos en el matrimonio, todos —y especialmente las mujeres— lo relacionamos con el amor, el romance, el mutuo entendimiento y la unión de dos almas gemelas que se encuentran —¡por fin!— para vivir juntas y felices toda la vida. Bueno, esto puede darse y puede ser —aunque pasa pocas veces— y no tiene nada que ver con el matrimonio en sí. Eso de «se casaron y fueron muy felices» sólo ocurre en los cuentos de hadas y en la mente de las niñas de escuela de monjas; la realidad del matrimonio, su función y el papel que juega en la sociedad son muy diferentes.

Pero vayamos a los orígenes. Todo empezó antes de que el hombre fuera hombre. De acuerdo con el zoólogo Desmond Morris, en una primera fase, el homo sapiens —tal y como lo hacen muchas de las otras especies animales— vivía en manada y copulaba con todas las hembras de la misma. Sin embargo, cuando se hizo sedentario y empezó a generar excedentes —riqueza— tuvo que desarrollar una tendencia a la formación de pareja y a la fidelidad, con el objeto de determinar a ciencia cierta que los hijos de esa hembra eran suyos, y que lo que había acumulado no se iba perder, sino que se podía preservar a través de las generaciones.

Este detalle, aunque parece pequeño, es fundamental, ya que dio lugar a cambios y evoluciones importantísimos a nivel psicobiológico, muchos de los cuales sobreviven hasta nuestros días. Estos cambios son tanto de tipo genético como cultural y como ejemplo tenemos que el ser humano es la única especie animal en donde hay sexo cara a cara, en donde la hembra tiene orgasmos. Y a nivel cultural, se crearon reglas que permiten consolidar la relación de pareja y la economía de la tribu, como es la prohibición del incesto y la relación de pareja instituida o matrimonio, propiamente dicho.

Lévi Strauss, Freud y otros marcan el tabú al incesto como el inicio de la civilización. Y esto no es de extrañar, considerando que esta regla —que básicamente obliga a los hombres y a las mujeres a buscar fuera de su familia, tribu o grupo social, su pareja o compañero sexual— busca la interacción, la sociabilidad y el comercio.

En este sentido, muchas sociedades toleran la cópula, pero niegan el derecho al matrimonio entre miembros de la misma familia. Esto pretende lograr la repartición de la riqueza, que la tribu o familia sobreviva en forma sustentable al relacionarse con sus similares y que la riqueza crezca —gracias al comercio— y perdure —a través de los hijos.

Aunque hay algunas culturas —muy pocas— en donde existe la poligamia, en todos los casos los vástagos se consideran de la misma familia, y en los muchos y muy diversos tipos de relaciones hereditarias reside el poder de la familia y la persistencia a través de los siglos de esta institución.

Por ejemplo, en el matrimonio romano no existía un contrato matrimonial, sino únicamente un contrato de dote. No había que presentarse ante ningún equivalente a un alcalde o párroco, ya que era un acto no escrito. Así, para cualquier aclaración legal, como la herencia, el juez se basaba en algún indicio matrimonial como la dote o los testigos; aunque muchas veces sólo los cónyuges podían saber si estaban casados o no. Pero el matrimonio era una institución que no dejaba de surtir efectos jurídicos: los niños nacidos de semejante unión eran legítimos; recibían el nombre del padre y continuaban con la línea familiar; a la muerte del progenitor, éstos le sucedían en la propiedad del patrimonio. El matrimonio era un deber cívico y un beneficio patrimonial, todo lo que la moral antigua exigía a los esposos era que desempeñaran una tarea definida: tener hijos y hacer que la casa funcionara. Por su parte, el amor conyugal era un «privilegio dichoso», pero de ninguna manera era el fundamento del matrimonio ni la condición de la pareja.

El matrimonio en la Edad Media, nos dice Georges Duby, estaba regido por dos poderes o modelos distintos: el modelo laico encargado de preservar a lo largo de las generaciones un modo de producción; y el modelo eclesiástico, cuyo objetivo consistía en refrenar las pulsiones de la carne, es decir, reprimir el mal, encauzando los desbordamientos de la sexualidad dentro de un límite muy estricto.

Dentro del modelo laico, el objetivo de la institución era mantener de generación en generación el «estado» de una casa; recordemos que es en esta época cuando las tradiciones romanas y las tradiciones bárbaras se combinan en el concepto de herencia. El papel del matrimonio consiste en asegurar la transmisión de un capital de bienes, de gloria, de honor, y garantizar a la descendencia una condición, un «rango» por lo menos igual al que gozaron los antepasados.

Y he aquí lo interesante, la mujer entra en la nueva casa, la del marido, en donde deja de depender de su padre, de sus hermanos y de sus tíos para estar sometida a él y a sus familiares, y para ser siempre una extraña y sospechosa de traición; pero aun así deberá cumplir su función primordial: dar niños al grupo de hombres que la acoge, la domina y la vigila. En esos niños se une lo que ella ha aportado y lo que ellos han recibido de su padre; es decir, dos sucesiones, dos linajes, de los que se toman los nombres y que determinarán la

posición que ocuparán en el mundo y las posibilidades que tendrán —a su vez— de casarse bien.

La ceremonia de matrimonio no era muy distinta a la que se practica hoy en día. Comenzaba con el acto público que hace lícita la unión, un ritual en donde hay promesas verbales, mímica de desnudamiento —el velo— y de tomar posesión, entrega de prendas, anillo, arras, y por último, el contrato que la costumbre impone. Y continuaba con «las bodas», es decir, el ritual de la instalación de la pareja en su hogar: «el pan y el vino compartidos por los contrayentes y el banquete numeroso que necesariamente rodea la primera comida conyugal». Posteriormente, en su nueva residencia —en la noche, en la habitación oscura— se da la desfloración; y después, por la mañana, un regalo que expresa la gratitud y la esperanza de que desde esa primera noche ya la mujer haya quedado embarazada.

Por su lado, el modelo católico o religioso medieval desprecia y condena, en primera instancia, el matrimonio, ya que lo considera culpable, impuro y sobre todo, un obstáculo a la contemplación. Pero, a la vez, lo considera necesario para preservar la especie: para reproducirse, el hombre, desgraciadamente, tiene que copular, y como «entre las trampas que tiende el demonio no hay ninguna peor que el uso inmoderado de los órganos sexuales», la iglesia tiene que admitir el matrimonio como un mal menor y adoptarlo con la condición de que sirva para disciplinar la sexualidad, para luchar contra la fornicación.

Por ello, la Iglesia propone ante todo la buena conyugalidad, ésa que está libre del placer carnal y de la pasión sexual. Los cónyuges, cuando se unen, no deberían tener otra idea en la cabeza que la de procrear. Ni el hombre ni la mujer —y sobre todo ella— deben tener pensamientos impuros.

No cabe duda que en mil años las cosas han cambiado, pero aunque hoy se puede hablar de igualdad absoluta y división perfecta y equitativa de tareas entre una pareja, y el matrimonio busque otras cosas como la compañía y la complicidad, puesto que su duración es mayor — hasta 40 o 50 años más—, su objetivo básico y primordial sigue siendo el mismo: definir el estatus de lo masculino y lo femenino, repartir el poder y las funciones entre los dos sexos, sustituir la filiación materna —única evidente— por la paterna, y distinguir los acoplamientos legítimos —los únicos que pueden asegurar en forma conveniente la herencia y la supervivencia de una familia o grupo social— de los que no lo son, así como organizar —más allá de la conjunción de dos personas— dos células sociales a fin de generar una nueva célula de forma similar, que sea igualmente eficiente en términos económicos y sociales. Más simple de lo que suena.

Bibliografía

- Duby, Georges, «El matrimonio en la sociedad de la Alta Edad Media» en Beatriz Rojas, Obras selectas de Georges Duby, México: Fondo de Cultura Económica, 1999. Pp. 278-292.
- Freud, Sigmund, «Tótem y tabú» en Obras completas de Sigmund Freud, Madrid: Biblioteca Nueva, tomo II, 4a. edición, 1981.
- Morris, Desmond, El mono desnudo, México: Plaza & Janés, 1975.
- Enciclopedia del milenio, Médico moderno, tomo II, octubre 1997.

Funcionalidad y Disfuncionalidad en la Familia

Johana Peralta

El presente trabajo abordará la funcionalidad y la disfuncionalidad de la familia mexicana y algunas propuestas para una mejor integración de dichas familias. Para lograrlo, se citará la definición de familia, las funciones y/o tareas de esta misma, se mencionarán las diferentes clasificaciones que autores como Hoffman, Satir y Ackerman le dan a las familias y se incluirán estadísticas e investigaciones con familias mexicanas ubicadas en el contexto de su ciclo vital de la familia, de las características psicológicas, ligando también a tema de las lealtades de acuerdo con Boszormenyi-Nagil, todo esto incluyendo opiniones personales respecto a los temas. El trabajo concluye con algunas propuestas del trabajo terapéutico con las familias mexicanas. Este trabajo se realiza con la recopilación de la literatura expuesta en clase por mis compañeros y su servidora, así como estadísticas e investigaciones encontradas en internet acerca de la familia mexicana

La familia es el pilar de la sociedad, es el formador de los individuos y cumple con una de las necesidades humanas más importantes: la pertenencia. De acuerdo con Minuchin y Fishman (1984) la familia cumple varias tareas importantes, como: el cuidado del niño, la regulación de la sexualidad, el establecimiento de un sentimiento de identidad, de pertenencia y de límites; y aunque la familia es importante, Bowen (1991) expone que también es importante la diferenciación del individuo, rescatar la individualidad de cada miembro de la familia, esa individualidad que en ocasiones se pierde dentro del sistema familiar. Es así, entonces, que es esencial para el ser humano ser parte de una familia y siempre buscará formar parte de una familia, una que lo haga crecer psicológica y emocionalmente.

Aunque la familia tiene diferentes funciones que cumplir, existen diferentes tipos de familia, y existen algunas que no cumplen con las funciones de formar a un individuo sano, sino lo contrario, formando así individuos incompletos, psicológicamente insanos y emocionalmente insatisfechos. Satir (1976) las clasifica en familias nutricias y conflictivas. Las conflictivas las describe como aquellas en donde sus miembros se muestran tensos, sufridos, en donde no existen muestras amistosas entre sus miembros, sino un humor sarcástico y cruel, son familias que no parecen disfrutar de su compañía, sino que están juntos obligadamente. En su contraparte están las familias nutricias, donde sus miembros demuestran su afecto constantemente entre ellos, son abiertos, amistosos, hablan abiertamente y se escuchan entre sí.

Por otro lado, Hoffman (1981) menciona a las familias enredadas y apartadas. Las primeras consisten en miembros con una relación demasiado íntima, con demasiada homeostasis, sin diferenciación entre la familia de origen y la nuclear, y llena de triangulaciones. La segunda tiene como características: el poco cuidado entre los miembros, la falta de estructura, aisladas, conflictiva, con jerarquías inestables y/o inconsistentes. A pesar de que varios autores clasifican a las familias de diferentes maneras de acuerdo con la forma en que cumplen o no sus funciones, la clasificación más común es la de familias funcionales o disfuncionales.

Es bastante común escuchar en la vida diaria que alguien mencione ser parte de una familia "funcional" o "disfuncional", basándose en una imagen en la cual la familia "funcional" sería una familia feliz, sin conflictos, donde todos se llevan bien y una "disfuncional" aquellas con problemas y conflictos, donde existe violencia, adicciones, enfermedades mentales y demás. En ese sentido, Ackerman (1961) menciona que existen 6 requisitos que deben ser cumplidos en una familia para que sea funcional: proveer el alimento, abrigo y otras necesidades

materiales, ser la matriz de las relaciones interpersonales, promover la identidad personal ligada a la identidad familiar, identidad sexual, identidad social y fomentar el aprendizaje, la creatividad y la iniciativa individual. De lo contrario, de acuerdo con el autor, la familia podría clasificarse como una familia disfuncional.

Sin embargo, es importante mencionar que incluso las familias disfuncionales podrían ser funcionales. Personalmente, pertenezco a una familia alcohólica (mi padre es alcohólico), como todo sistema funcionamos de acuerdo con esta característica, cada miembro de mi familia (incluyéndome) cumplimos un rol que permite que tengamos cierta homeostasis a pesar del alcoholismo, homeostasis que nos permite seguir unidos y tener el menor número de conflictos y la mejor funcionalidad que nos es posible. Como todo sistema, si fuéramos a una terapia familiar o mi padre pasara por un proceso en el cual dejara de beber alcohol para el resto de su vida mi familia posiblemente dejaría de “funcionar” pues todos sabemos cómo vivir con un miembro alcohólico pero no sin él. Encontramos así, que difícilmente se puede clasificar una familia como completamente disfuncional, pues aun dentro de la disfuncionalidad, esta misma funciona; aun cuando no cumple con todos los requisitos, tareas o funciones que una familia tendría que cumplir.

La forma en que una familia funciona o no como tal se relaciona directamente con otras situaciones además del hecho de que cumpla o no con las tareas que diferentes autores exponen que la familia debería tener. Una de estas características tiene que ver con el ciclo vital que la familia este viviendo. Erickson, Minuchin y Estrada son algunos de los autores que hablan sobre este tema, algunos presentan más “ciclos” o “etapas” que el otro pero en algo que coinciden es que toda familia pasa por diferentes etapas, en cada una de ellas debe cumplirse tareas diferentes y que si la familia no se adapta a esa etapa entonces tendrá una crisis. En el caso de la familia mexicana, se encuentra que de acuerdo con las estadísticas, el ciclo vital que la mayoría de las familias mexicana vive es aquella de la familia con hijos en edad escolar con un 43%, seguida por la formación de la pareja con un 21% y la familia con hijos adolescentes o adultos con un 20% (Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., 2009), al leer estas estadísticas es importante preguntarse ¿Qué tan bien se adapta la familia mexicana a los diferentes ciclos vitales de la familia?

Para contestar a la pregunta anterior podemos tomar como referencia la investigación que se llevó a cabo en la UNAM en el 2013 por Montalvo, Espinosa y Pérez, quienes entrevistaron a 4 familias mexicanas que se encontraban en diferentes ciclos vitales (una pareja en la etapa de la llegada de los hijos, una pareja con hijos en edad escolar, una pareja con hijos adolescentes y una pareja pasando por proceso de divorcio) para identificar los patrones de funcionalidad que mantenían estas familias en cuanto a sus relaciones. Se encontró que en el caso de las 4 familias una problemática y característica en común era la intromisión de la familia de origen y los límites difusos o rígidos. Otra característica común es que eran los hijos los que presentaban el síntoma.

A pesar de que la investigación tiene una muestra pequeña, considero que como miembro de una familia mexicana y conocedora de otras familias mexicanas, es común ver que la falta de desapego entre la familia de origen y la actual es característica de la familia mexicana, y esta falta de desapego trae consigo jerarquías difusas, coaliciones y problemáticas del día a día para las familias. Probablemente una de las razones por las cuales no hay ese desapego actualmente tiene que ver con los embarazos no deseados o planeados a corta edad, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, en Baja California residían un millón

101 mil 554 mujeres de 15 años y más; siete de cada diez ha tenido al menos un hijo nacido (Gómez, 2012); debido a la corta edad, las familias de origen de estas adolescentes se dan a la tarea de cuidar de los nietos/sobrinos, lo cual no permite que el ciclo vital que esta nueva familia está pasando cumpla con los requisitos que debería de cumplir, trayendo aún más problemáticas para los ciclos vitales a futuro.

No solo el ciclo vital es una característica que tiene peso sobre la funcionalidad de la familia mexicana, sino también el contexto socio cultural. En el caso de las familias tijuanaenses, es importante tomar en cuenta como están formadas. Como bien es sabido, Tijuana por ser una ciudad fronteriza reside a personas de diferentes culturas y orígenes. Algunas de las personas que residen en Tijuana no son originarias de aquí, sino de estados del Centro o del Sur del país, que llegaron a Tijuana en busca de nuevas oportunidades o que lo hicieron con la intención de llegar a vivir en Estados Unidos en su momento. Es así, entonces, que Tijuana está conformado por familias trasnacionales, lo cual significa que tenemos una combinación de diferentes culturas y estilos de vida. En mi caso, mis padres y sus familias de origen son de Jalisco, por lo que las tradiciones y las características, los deberes y las expectativas de sus familias son diferentes a las actuales o a las de las familias norteamericanas, sin embargo, mis padres viven en Tijuana desde hace 25 años, por lo que se vieron en la necesidad de ajustar muchas de sus tradiciones y sus características a su situación actual, por lo que puedo decir que a mí no me toco crecer bajo las mismas ideas y/o reglas que a mis padres.

También existen otras situaciones sociales que han formado la características actuales de la familia mexicana y su funcionalidad o disfuncionalidad, cambios sociales como: el ingreso de la mujer mexicana al ámbito profesional, el mayor número de divorcios, los matrimonios a mayor edad, el menor número de hijos, el aumento de esperanza de vida y las crisis económicas (Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., 2009), formando así una cadena de situaciones que cambian las características de la familia mexicana de hace 30 años que nos describía Díaz-Guerrero en sus libros de "Psicología del Mexicano" donde la mujer servía para ser madre y ama de casa solamente, donde se esperaba una virginidad hasta el matrimonio, donde se vivían patriarcados, donde lo esperado era casarse jóvenes, tener varios hijos y enfocarse al mantenerlos económicamente más que a formarlos psicológica y emocionalmente.

A pesar de que la mayoría de las familias mexicanas ya no viven o tienen las características que Díaz-Guerrero mencionaba en sus libros, aún hay otras familias que si las siguen manteniendo y una posible razón de esto está ligada a las lealtades. Boszormenyi-Nagil (1983) menciona que la lealtad en grupo tiene que ver con el mantenimiento del grupo mismo. Cada miembro del grupo interioriza las expectativas y una serie de actitudes, leyes o conductas que "obligatoriamente" debe cumplir para y por el grupo, y de no hacerlo, sufrirá un sentimiento de culpa. Estas leyes se cumplen aun cuando pudieran parecer extravagantes o incluso dañinas, mientras sirvan para mantener al grupo serán aceptadas.

Por lo tanto, no sería de extrañar que aunque algunos miembros de las generaciones actuales de las familias mexicanas tengan conciencia de que -por ejemplo- no es correcto encerrar a la mujer en un rol donde es completamente madre y ama de casa, sumisa, sin derechos sexuales, sin opinión, sin derechos de ser parte del ámbito profesional, aun así en ocasiones el hombre o incluso la misma mujer pueda volver a repetir este patrón y encerrarse o encerrarla en dicho rol porque esa es la expectativa de la familia de origen, y si no la cumple la culpa de "fallarle" a su familia será más de la que pueda soportar.

De acuerdo con lo anterior, ¿cuáles serían las proposiciones terapéuticas para formar familias mexicanas más funcionales? Cuando una familia mexicana nos llegue a terapia, me parecería importante trabajar su genograma, considero que es una técnica directa y poco amenazante de provocar un *insight* en la familia sobre los patrones repetitivos y dañinos de su familia. Después de estos sería ideal psicoeducar a la familia sobre los ciclos vitales, sobre lo que se debe lograr y cuáles deben ser los cambios en cada uno de ellos y ubicarlos así en los logros y las fallas del ciclo que están viviendo. Revisar como son las expectativas hacia cada miembro y como su lealtad de cada miembro de la familia lo ayuda o perjudica a nivel individual, y hablando de lo individual, trabajar la individuación de cada miembro, como Bowen lo proponía. Y por último, que la familia se reconozca como conflictiva (si lo es) y trabaje hacia los cambios que la lleven a ser una familia nutricia, una familia sanamente funcional.

En el ensayo anterior se logró hacer una revisión de los temas vistos en clase enfocados al caso de las familias mexicanas. El realizar este ensayo me permitió hacer una mayor síntesis de lo aprendido este trimestre, pero sobretodo en reflexionar sobre el gran trabajo por hacer terapéuticamente con la familia mexicana, comenzó por mi propia familia. Creo que es importante para el psicólogo mexicano darse la oportunidad de revisar como los conceptos de autores tan importantes como Minuchin o Bowen pueden aplicarse en terapia en nuestro contexto. Personalmente, considero que falta mayor literatura actualizada sobre la familia mexicana, pues si bien la literatura de Díaz-Guerrero viene de un estudio de años, no aplica en la mayoría de las familias mexicanas actuales, sino que más bien nos sirve como una base a lo que conocemos hoy en día. De cualquier manera, literatura como la de Minuchin (un autor latinoamericano) nos funciona, y las literaturas de autores norteamericanos pueden ser aplicadas en las familias trasnacionales, como lo son las tijuánenses. Después de todo, la intención de todo terapeuta familiar deberá ser contribuir a la funcionalidad de la familia que se le presenta en terapia, utilizando las técnicas y métodos comprobados que mejor le funcionen a dicha familia.

Referencias

- Ackerman, N. (1961). Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Paidós: Buenos Aires
- Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C. (2009). Psicología de la Familia en Países Latinoamericanos del Siglo XXI. Recuperado el 25 de Febrero de http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/PsicologiaFamiliaLatinosXXI.pdf
- Boszormenyi-Nagil, S. (1983). Lealtades Invisibles. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). Psicología del Mexicano: Descubrimiento de la etnopsicología. Ed.: Trillas. México: D.F.
- Gómez, L. (2012). Adolescentes, el 20% de madres en Baja California. Recuperado el 12 de marzo del 2015 de <http://www.elmexicano.com.mx/informacion/noticias/1/3/estatal/2012/05/14/574173/adolescentes-el20-de-madres-en-baja-california>
- Hoffman, L. (1981). Fundamentos de la terapia familiar. Basic Books, Inc.: Nueva York
- Martínez, M. (s.f.). Familias funcionales y disfuncionales. Recuperado el 04 de Marzo del 2015 de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2106/27.pdf>
- Minuchin, S., Fishman, H. (1984). Técnicas de terapia familiar. Buenos Aires: Paidós
- Montalvo, J., Espinosa, M., Pérez, A. (2013). Análisis del ciclo vital de la estructura familiar y sus principales problemas en algunas familias mexicanas. Recuperado el 02 de Marzo del 2015 de <http://alternativas.me/index.php/numeros/28t/15-numero-28-febrero-julio>
- Satir, V. (1976). The New Peoplemaking. Science and Behavior Books, Inc.: USA.

La familia **Claude Lévi-Strauss**

El problema de la familia no debe ser tratado de forma dogmática. De hecho, es una de las cuestiones más escurridizas dentro del estudio de la organización social. Poco sabemos del tipo de organización social que prevaleció en las primeras etapas de la humanidad, ya que los restos humanos que poseemos del paleolítico superior, es decir, de hace unos 50.000 años, consisten fundamentalmente en fragmentos de esqueletos y utensilios de piedra que no proporcionan más que una información muy insuficiente sobre las leyes y costumbres sociales. Por otra parte, cuando consideramos la amplia diversidad de sociedades humanas que han sido observadas, digamos, desde Herodoto hasta nuestros días (poliginia, poliandria, matrimonios grupales, etc.), lo único que podemos decir es lo siguiente: la familia conyugal y monógama es muy frecuente. Dondequiera que parece ser invalidada por diferentes tipos de organizaciones, esto sucede, por lo común, en sociedades muy especializadas y complejas y no, como acostumbraba a creerse, en los tipos más simples y primitivos de sociedad. Además, los pocos casos de familia no conyugal (incluso en su forma polígama) establecen sin la menor sombra de duda que la alta frecuencia del tipo conyugal de agrupación social no deriva de una necesidad universal. Es posible concebir la existencia de una sociedad perfectamente estable y duradera sin la familia conyugal. La complejidad del problema reside en el hecho de que, si bien no existe ley natural alguna que exija la universalidad de la familia, hay que explicar el hecho de que se encuentre en casi todas partes.

Tratar de resolver este problema implica, en primer lugar, definir lo que entendemos por «familia». Dicho intento no puede consistir en integrar las numerosas observaciones prácticas realizadas en distintas sociedades, ni tampoco en limitarnos a la situación que existe entre nosotros. Lo pertinente es construir un modelo ideal de lo que pensamos cuando usamos la palabra familia. Se vería, entonces, que dicha palabra sirve para designar un grupo social que posee, por lo menos, las tres características siguientes: 1) Tiene su origen en el matrimonio. 2) Está formado por el marido, la esposa y los hijos(as) nacidos del matrimonio, aunque es concebible que otros parientes encuentren su lugar cerca del grupo nuclear. 3) Los miembros de la familia están unidos por a) lazos legales, b) derechos y obligaciones económicas, religiosas y de otro tipo y e) una red precisa de derechos y prohibiciones sexuales, más una cantidad variable y diversificada de sentimientos psicológicos tales como amor, afecto, respeto, temor, etc. Seguidamente procederemos a un examen detallado de estos diversos aspectos a la luz de los datos existentes.

El origen de la familia, la propiedad privada y el estado **Friedrich Engels**

La familia-dice Morgan- es el elemento activo; nunca permanece estacionada sino que pasa de una forma inferior a una forma superior a medida que la sociedad evoluciona de grado más bajo a otro más alto. Los sistemas de parentesco, por el contrario, son pasivos; sólo después de largos intervalos registran los progresos hechos por la familia y no sufren una modificación radical sino cuando se ha modificado radicalmente la familia.

Si se reconoce el hecho de que la familia ha atravesado sucesivamente por cuatro formas y se encuentra en la quinta actualmente, plantéase la cuestión de saber si esta forma puede ser duradera en el futuro. Lo único que puede responderse es que debe progresar a medida que progresa la sociedad, que debe modificarse a medida que la sociedad se modifique; lo mismo que ha sucedido antes. Es producto del sistema social y reflejará su estado de cultura. Habiéndose

mejorado la familia monogámica desde los comienzos de la civilización, y de una manera muy notable en los tiempos modernos, lícito es, por lo menos, suponerla capaz de seguir perfeccionándose hasta que se llegue a la igualdad entre los dos sexos. Si en un porvenir lejano, la familia monogámica no llegase a satisfacer las exigencias de la sociedad, es imposible predecir de qué naturaleza sería la que le sucediese.

Parejas sin hijos: conoce a los DINKS y qué hay detrás de esta nueva clase de familia mexicana

Ellos han llegado a México para romper con los cánones establecidos en cuanto a familia se refiere, han demostrado que no es necesario empujar una carriola o cargar a un pequeño ser para encontrar la plenitud y dedican su vida a cumplir sus metas al lado de una persona que es más su aliado y amigo que pareja. Sí, nos referimos a los **DINKS**.

Los DINKS no se encuentran solo en México, están en todo el mundo y es posible que tú ya seas uno de ellos pero no te has dado cuenta. Es por eso que el día de hoy te hablaremos sobre estos personajes y te diremos qué hay detrás de esta nueva clase de familia.

¿Qué son los DINKS?



Los DINKS son aquellas parejas que no tienen hijos y donde ambos trabajan. Su nombre viene de las siglas en inglés *Dual Income No Kids* (DINK). En su plan de vida los hijos no están incluidos, ellos piensan en dedicarse por completo a cumplir sus sueños y metas, con la ayuda de su pareja, a quien la consideran su aliada, socia y amiga.

Se preocupan por su economía

Una de las razones por la que los DINKS deciden no tener hijos, es para cuidar su economía. Están tan acostumbrados a un ritmo de vida y un ingreso económico en conjunto, que un hijo haría que todo se saliera de balance. Prefieren ahorrar para su vejez.

Llevar una vida fitness

Los DINKS son fanáticos de cuidar su cuerpo, salen a correr por las mañanas, llevan una dieta saludable que sólo rompen en caso de emergencia (unos buenos tacos siempre son una emergencia). Su cuerpo es su templo y siempre buscan cómo adorarlo.

Son viajeros frecuentes

La actividad favorita de los DINKS es viajar, no hay ninguna duda. Ya sea que ahorren para visitar otro continente o carguen su SUV con las bicicletas y maletas, para escapar un fin de semana a algún pueblo mágico. Siempre estarán en movimiento, buscando nuevas experiencias.

Son apasionados 24/7

La pasión es una de las cualidades de los DINKs, aunque a veces desmedida. Al trabajar en lo que los hace felices, suelen ser *workaholics*, ser los primeros en llegar a la oficina y los últimos en irse. También les apasiona el arte, en su hogar es común encontrar instrumentos musicales, caballetes o cuadernos de dibujo, siempre están creando.

Prefieren mascotas

Puede que en ocasiones su círculo de amigos sea muy pequeño, pero el corazón DINK siempre está abierto para recibir un amigo de cuatro patas. Perros, gatos, reptiles, aves, las mascotas son los compañeros ideales de este tipo de parejas, con ellos canalizan un poco de su amor y los convierten en compañeros de sus aventuras.

En constante crecimiento desde hace algunos años, los DINKs son la nueva organización familiar en el mundo y todo parece indicar que llegaron para quedarse. ¿Y tú, eres o serás un DINK?

Sesión 27

Discutir cómo armar su primer párrafo de desarrollo sobre el tema “¿se deben aceptar las familias diversas y el matrimonio homosexual?”, ¿qué características debe tener mi párrafo?, ¿cómo puedo empezar a redactarlo?

Darles los handouts guía: desarrollo del párrafo argumentativo, ¿cómo construir un argumento? Para que ellos decidan qué herramienta quieren usar para ayudarse a organizar sus ideas y escribir su primer borrador del desarrollo de su ensayo.

Pedirles que redacten su primer párrafo argumentativo de desarrollo.

HANDOUT

Párrafo: conjunto de oraciones unidas, cuya relación gramatical y semántica, en torno a una idea principal, produce la coherencia lógica del mensaje. Expone un tema completo, debe tener significado completo. Lo más importante en él es la claridad en el significado del mensaje que se quiere transmitir. Las características más importantes que se deben obedecer para estructurar la claridad de un párrafo son la unidad, el orden y la coherencia.

Los párrafos argumentativos están compuestos de tres tipos de oraciones:

1. Oración tópico: va a indicar la postura o el argumento principal a desarrollar en ese párrafo.
2. Oraciones de apoyo: se componen de los argumentos secundarios, razones, ejemplos, citas, etc.
3. Oración de cierre: reafirmación de la postura o del argumento principal.

La unidad dentro del párrafo se forma a través de:

- La selección de una oración tópico.
- La integración de la oración tópico con las de apoyo.
- La relación de las mismas por medio de nexos (de punto de vista, causales, consecutivos).

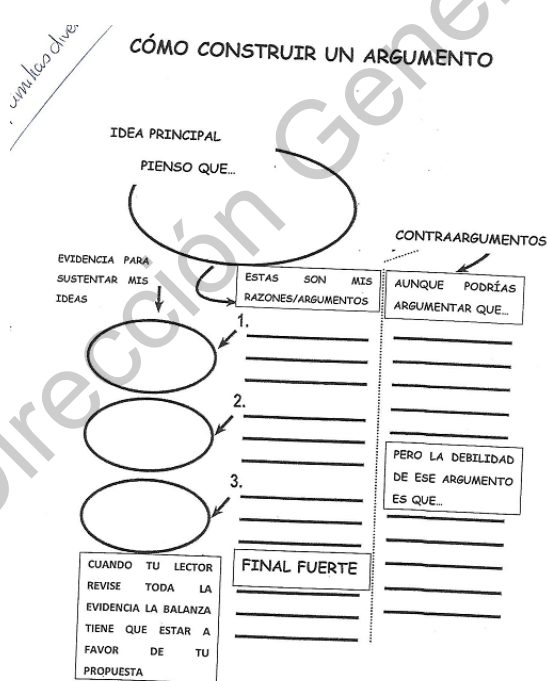
El **orden** se refiere a la organización del párrafo. La oración tópico debe estar bien desarrollada y aclarada por medio de otros argumentos secundarios (razones), ejemplos, citas, comparaciones,

argumentos de autoridad, etc. Los dos tipos de órdenes más comunes en el párrafo argumentativo son:

1. De lo general a lo particular: va de lo general a particularidades que explican, ilustran o persuaden al lector de aceptar la generalización. La oración tópico al principio del párrafo marca la postura o el argumento principal (propósito), y las oraciones subsecuentes lo ilustran o reafirman. Para el lector, este orden de general a particular tiene la ventaja de anunciar lo importante al principio, ya que es más fácil ver la relación de cada oración nueva con la principal que precede al párrafo.
2. Pregunta a respuesta: causa a efecto. El párrafo comienza con una pregunta y se mueve hacia una respuesta. En este caso parecería que no existe oración tópico. Desde la respuesta a la pregunta es explicada en el texto como un todo, pero la pregunta abierta, problema o dilema, anuncia el propósito claramente si está implícito.

La **coherencia** se ve en un párrafo cuando sus oraciones se entrelazan. Si un párrafo es coherente, el lector se mueve fácilmente de una oración a otra sin sentir que hay lagunas en el pensamiento, sapos enigmáticos o puntos no resueltos. La coherencia se altera, y la expresión pierde claridad cuando se producen cambios poco correctos en el sujeto, o en la persona, voz o tiempo del verbo. La coherencia también se apoya de la cohesión. La cohesión relaciona las partes de un texto y lo unifica. Uno de los mejores elementos para unificar un párrafo son los elementos retrospectivos, que son aquellas palabras o grupos de palabras cuyo significado sólo se completa por referencia a otro elemento anterior en el discurso. Este antecedente puede ser una palabra (verbos, adjetivos, sujeto, adjetivo, pronombre, conectores), una frase, una oración completa, varias oraciones, y hasta uno o varios párrafos.

(Pérez Hernández/Vivaldi)



DESARROLLO
PÁRRAFO ARGUMENTATIVO SOBRE LA ADOPCIÓN DE NIÑOS POR PARTE DE PAREJAS HOMOSEXUALES.

En esta parte del texto deberás proporcionar los argumentos que apoyen tu postura frente al tema.

| Mi postura frente al tema | Argumentos que apoyan mi postura |
|---------------------------|----------------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Muchas veces los textos en los que el escritor asume una postura frente a un tema se consideran también los posibles argumentos en contra y los toman en cuenta en la argumentación. Anota a continuación qué crees que el lector de tu texto podría cuestionar de tus argumentos:

Ahora escribe cómo le responderías a sus cuestionamientos (contraargumentos):

Sesión 28

¿Cómo se arma un buen argumento? Armar un ejemplo tomando ideas de su mapa para persuadir y de sus propios párrafos de desarrollo. Escritura guiada. Hablar sobre el formato, el contexto comunicativo, etc.

Handout: el párrafo argumentativo. Leer y comentar en plenaria.

Intercambiar párrafos escritos por ellos para revisión en pares.

EJEMPLO

¿Se deben aceptar las familias diversas y el matrimonio homosexual?

Referente al tema de las familias diversas, yo estoy a favor de la construcción de las mismas, ya que el concepto de familia fue creado por las tribus antiguas como una forma de organización social que con el paso del tiempo ha sufrido modificaciones debido a los cambios constantes de las personas y sus contextos. Como dice Engels (1897, p. 45): “la familia es un elemento activo; nunca permanece estacionada, sino que pasa de una forma inferior a una superior a medida que la sociedad evoluciona”. Un ejemplo de esto se encuentra en los libros infantiles como “Paula tiene dos mamás”; estos libros desde la década de los 80 se encuentran revolucionando la literatura y la forma de conceptualizar a la familia en la sociedad.

Aunque algunas personas argumentan que la familia no puede cambiar al grado de perder su esencia y fundamento social-legal de preservar la especie humana por medio de la procreación, y de ahí la necesidad de que los matrimonios y familias estén constituidos por un hombre y una mujer; yo considero que, a pesar de que este argumento es verdadero porque la procreación únicamente puede ocurrir bajo esa fórmula, su debilidad se encuentra en que actualmente la sobrepoblación es una realidad (¡7 millones de humanos en el planeta!), también en que hay muchos niños sin hogar, y además actualmente existen muchos avances en la ciencia que dan a las parejas homosexuales la oportunidad de procrear sin la necesidad de unirse de por vida a una mujer (hombre, siendo el caso).

Por todo lo anterior, considero que la sociedad, ciencia y cultura están en procesos de cambio y nos toca adaptarnos y seguir avanzando conforme el contexto, esto si no queremos terminar en un mundo segregado, intolerante y lleno de odio y discriminación.

Párrafo 1: ¿se deben aceptar las familias diversas y el matrimonio homosexual? (PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA- CENTRADO-NEGRITAS).

NOMBRE ALUMNO (COMPLETO-NEGRITAS).

Con respecto al tema de las familias diversas yo estoy POSTURA de la construcción de las mismas, ya que ARGUMENTO A FAVOR . Como dice AUTOR (AÑO): ARGUMENTO A FAVOR: “CITA TEXTUAL” . Un ejemplo de esto sería/se encuentra ARGUMENTO A FAVOR: .
EJEMPLO .

Algunas personas argumentan que _____ ARGUMENTO EN CONTRA _____.
Reconozco que tienen razón en cuanto a que _____ ARGUMENTO CONCESIVO _____.
Sin embargo, también es necesario reconocer que _____
CONTRAARGUMENTO _____.

Por todo lo anterior, reafirmo mi postura de que _____ POSTURA _____ porque
_____ RAZÓN DE CIERRE _____.

ARIAL 12. ALINEACIÓN JUSTIFICADA. INTERLINEADO 1. REVISAR AL MENOS DOS VECES ANTES DE ENTREGAR.

Sesión 29

Retroalimentación del primer párrafo de desarrollo.

Realizar nueva versión corregida del párrafo 1 de desarrollo.

**Handout para la redacción del segundo párrafo de desarrollo con el tema
“¿se debe permitir la adopción por parte de parejas homosexuales?”**

Trabajar en su párrafo individual.

**Párrafo 2: ¿se debe permitir la adopción de niños por parte de parejas homosexuales?
(PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA- CENTRADO-NEGRITAS).**

NOMBRE ALUMNO (COMPLETO-NEGRITAS).

Con respecto al tema de la adopción de niños por parte de parejas homosexuales yo estoy
_____ POSTURA _____ de esto, ya que _____ ARGUMENTO A FAVOR _____.
Como dice _____ AUTOR (AÑO): _____ ARGUMENTO A FAVOR: “CITA TEXTUAL” _____.
Un ejemplo de esto sería/se encuentra _____ ARGUMENTO A FAVOR:
EJEMPLO _____.

Algunas personas argumentan que _____ ARGUMENTO EN
CONTRA _____. Reconozco que tienen razón en cuanto a que _____
ARGUMENTO CONCESIVO _____. Sin embargo, también es necesario reconocer
que _____ CONTRAARGUMENTO _____.

Por todo lo anterior, reafirmo mi postura de que _____ POSTURA _____ porque
_____ RAZÓN DE CIERRE _____.

ARIAL 12. ALINEACIÓN JUSTIFICADA. INTERLINEADO 1. REVISAR AL MENOS DOS VECES ANTES DE ENTREGAR.

Sesión 30

Comparar dos textos de ellos (argumento 1 sobre las familias diversas) en sus versiones 1 y 2 después de las correcciones, para evidenciar en plenaria las diferencias y mejorías que existen de una versión a la otra. Intercambiar segundo párrafo de desarrollo para coevaluación. Dar parámetros.

Referente al tema de las familias diversas yo estoy a favor de la constitución de las mismas

ya que cuando decimos que una familia es aquel grupo de personas que se forman a través de lazos afectivos y solidarios, así como en el ámbito de la socialización y convivencia: este concepto no prioriza los rasgos biológicos, con lo que se destaca la consanguinidad o la procreación como capacidades únicas de las parejas heterosexuales, por lo tanto, es bueno reconocer el aspecto evolutivo e histórico de las familias como producto meramente social conformado por las demás personas.*

Como dice Barack Obama: "Lo de hoy debería darnos esperanza de que, frente a los muchos problemas con los cuales lidiamos, los cambios son posibles". (El Comercio, 2015)*

Un ejemplo de esto sería el cuento "Las tres Sofias" escrito por Juan Rodríguez Matus, que ha revolucionado a la literatura de nuestro país, por la forma de conceptualizar la familia en la sociedad. Aunque la mayoría de la de la población argumenta que una familia no debe perder su esencia, o por el simple hecho de que la religión no lo permite, esto también repercute en el pensamiento de querer seguir procreando y conservar la raza humana, además de que no hay necesidad de haber tantos "tipos" de familias.*

Yo considero de que a pesar de que este argumento se encuentra, como ya he mencionado, en la mayoría de la población existente, las parejas homosexuales tienen ayuda de los avances que ha tenido la sociedad, para poder adoptar y llevar una vida normal, incluso ayudar a los niños sin un hogar.

Por todo lo anterior pienso que es necesario respetar la voluntad de unir afectos, esfuerzos y patrimonios, independientemente de cómo este constituida la familia. Ninguna norma o decisión, o parte de las autoridades incluso la religión pueden disminuir o restringir los derechos de una persona para conformar un tipo de familia de realidad social y discriminarlos por su orientación social

***Bibliografía**

El comercio...

Espinosa, R...

Matus, J.R...

¿Se deben aceptar las familias diversas?

Con respecto al tema de las familias diversas yo estoy a favor de la constitución de las mismas, ya que hablar de familias es hablar de diversidad. Las familias en México, y también en otros países del mundo, se distinguen no sólo por sus costumbres y tradiciones distintas sino también por sus diferentes conformaciones derivadas de sus circunstancias sociales y económicas. Como dice (Reguillo, 1998 a, p. 21): "lleva a pensar la sociedad como un movimiento continuo, donde los sujetos desde distintas posiciones... van apropiándose, produciendo y transformando distintos significados sociales". Un ejemplo de esto se encuentra en el cuento "Las tres Sofias" escrito por Juan Rodríguez Matus, que ha revolucionado a la literatura de nuestro país, por la forma de conceptualizar la familia en la sociedad.

Algunas personas argumentan que se nos ha enseñado desde pequeños que la familia tradicional está conformada por el padre, la madre y los hijos y que cualquier otro arreglo nos habla de familias incompletas o de "comportamientos anormales". Reconozco que tienen razón en cuanto a que la sociedad se enfrenta a cambios constantes y que una modificación de este tipo, podría desequilibrar a la sociedad. Sin embargo la sociedad está en constante cambio y conocer el número de parejas del mismo sexo no sólo es un dato estadístico, sino que implica el reconocimiento de la diversidad de hogares en un país, las cuales, requieren de políticas públicas, además del respeto a sus derechos humanos.

Por todo lo anterior, mi postura de que nuestro mundo no puede hoy concebirse fuera de la diversidad porque si queremos vivir en paz, armonía y respeto necesitamos abrir los ojos a la nueva realidad que implica a las familias diversas. Pretender que el mundo está construido sólo por familias tradicionales (mamá, papá, hijos) es negar el 70% de la población que vive de manera diferente.

Sesión 31

Preguntar a los estudiantes qué saben sobre las introducciones: propósito, características, importancia, etc. Leer ejemplos de introducciones de textos que hemos leído. Dar hoja de resumen sobre la introducción. Pedirles que escriban su propio párrafo introductorio.

HANDOUT: LA INTRODUCCIÓN

La introducción de un ensayo tiene como objetivo delimitar el tema que se va a tratar para que tanto tú como el lector puedan identificar y saber de qué se va a hablar. En la introducción se incluye el propósito del ensayo, la pregunta principal que va a guiar el ensayo, la opinión general en relación con la pregunta principal (por lo general en la última línea del párrafo introductorio), y un segundo planteamiento o un subtema (organización del ensayo).

La introducción debe ayudar a atrapar la atención del lector: preguntando algo, contando una historia interesante o dando a conocer un hecho sorprendente sobre los antecedentes del tema. Si es necesario define algunos términos importantes para entender el tema. También en la introducción se justifica por qué la importancia de tratar este tópico en particular.

Algunas entradas léxicas que te pueden ayudar a formular tu introducción son:

Las familias diversas _____.

Este tema resulta de particular interés actualmente porque _____.

El ensayo que aquí se presenta contiene reflexiones sobre _____.

Sobre este tema, yo considero que _____.

De este tema también se deriva el tema/tópico/ la cuestión de _____ y sobre esto tenemos que considerar que _____ y mi opinión es que _____.

Para empezar/ en primer lugar/ como punto de partida/ la idea principal de/ el propósito principal de este ensayo es _____.

Sesión 33

Preguntar a los estudiantes qué saben sobre las conclusiones: propósito, características, importancia, etc. Leer ejemplos de conclusiones de textos que hemos leído. Dar hoja de resumen sobre la conclusión. Pedirles que escriban su propio párrafo de conclusión.

HANDOUT: LA CONCLUSIÓN

La conclusión representa el cierre del ensayo, y por lo tanto puede incluir un breve resumen del texto (menciona tus dos ideas principales del ensayo, sin repetir exactamente las mismas palabras que ya utilizaste en el cuerpo del texto), este resumen puede ser enriquecido por tus propias reflexiones finales respecto al tema.

Esta parte del ensayo debe ayudar a dejar una impresión fuerte en el lector. Puedes incluir nuevas propuestas o sugerencias para solucionar el dilema; y siempre debes terminar reafirmando por última vez tu tesis (postura inicial) sin repetir, pero sí recordándole a tu lector cuál es tu punto de vista y qué negociaciones podrías llegar a hacer para llegar a acuerdos con la contraparte y no parecer inflexible.

Algunas entradas léxicas que te pueden ayudar a formular tu conclusión son:

En conclusión/ en resumen/ para concluir/ para terminar/ finalmente/ por último

También recordemos/ También podemos considerar/ De esta manera reafirmo mi postura _____
aunque también reconozco que _____ pero _____

A lo largo de este ensayo he pensado/ he reflexionado sobre _____

Sesión 34

Actividad: acomoda en orden el ensayo corto. Revisar y discutir los conectores.

Por último, las células madre son muy beneficiosas para el organismo, puesto que tienen exactamente los mismos genes que se necesitan en un trasplante. Las células madre se obtienen de la médula espinal o de la sangre de una persona que sea compatible con el receptor o inclusive pueden provenir de éste mismo. Esto hace que la información genética en el momento del trasplante no varíe y no exista ningún tipo de rechazo por parte del cuerpo.

Asimismo, las células madre pueden desarrollar cualquier tejido humano, debido a que al empezar con la mitosis éstas aún no están especializadas para definir ningún tejido. Estas células son consideradas pluripotenciales, es decir, se las puede combinar con células somáticas y desarrollar el tejido específico que se necesite (Coscia, 2008). Así en la rama de la medicina se pueden desarrollar células del tejido afectado y utilizarlas para curar varias enfermedades.

Las células madre fueron descubiertas en 1988 en la Universidad de Wisconsin por un grupo de científicos que logró revolucionar los tratamientos médicos de tejidos en el ser humano (Coscia, 2002). Su validez no ha sido comprobada por completo; sin embargo, éstas han sido utilizadas en varios tratamientos, y se han obtenido resultados beneficiosos para los pacientes. A saber, hay varias razones por las que las células madre son una buena alternativa en la medicina, ya que se dividen y reproducen fácilmente, desarrollan cualquier tejido del cuerpo y expresan los genes mismos del organismo.

Células madre: su beneficio en la medicina.

En primer lugar, las células madre se dividen y reproducen fácilmente porque éstas se encuentran en un estado de reproducción inmediata y veloz. Durante los primeros días de

reproducción celular, la célula se divide varias veces hasta lograr convertirse en una mórula, lo que da como resultado numerosas células formadas por mitosis (El desarrollo embrionario, s.f.). Estas células, al multiplicarse tan rápidamente, aumentan en número, mas no en tamaño, lo que permite tener varias fuentes y posibles reservas de tejido embrionario.

Por lo tanto, el uso de células madre dentro de la medicina es beneficioso para pacientes que lo necesiten. Así las cosas, varias investigaciones han comprobado que son una fuente única para curar o disminuir enfermedades antes consideradas incurables. Las células madre son una gran alternativa, pues tienen facilidad de reproducción, pueden convertirse en el tejido que se necesite y aseguran la compatibilidad en los trasplantes.

Dirección General de Bibliotecas UAQ



CONECTORES

Piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas. Desde el punto de vista de su forma son muy variados, pueden ser piezas simples o compuestas.

Iniciadores: para empezar, antes que nada, primero que todo

Distribuidores: por un lado, por otro; por una parte, por otra

Ordenadores: primero, en primer lugar, en segundo lugar

De transición: por otro lado, por otra parte, en otro orden de ideas

Continuativos: pues bien, entonces, en ese sentido

Aditivos: además, igualmente, asimismo, tampoco, también

Digresivos: por cierto, a propósito de

De anterioridad: antes, hasta el momento, más arriba

De posterioridad: después, luego, más adelante

Conclusivos: en conclusión, en resumen, en suma

Finalizadores: por último, para terminar, en fin

De expresión de punto de vista: en mi opinión, a mi juicio, desde mi punto de vista, a mi parecer, por lo que a mí respecta

De manifestación de certeza: es evidente, claro está, es indudable, nadie puede ignorar, es incuestionable

De confirmación: desde luego, por supuesto, claro

De tematización: respecto a, en cuanto a, en lo que concierne

De reformulación: esto es, es decir, en otras palabras, a saber, o sea, en particular, en concreto

De ejemplificación: por ejemplo, a saber, pongamos por caso

De cita: según, para, como dice

Contraargumentativos: pero, en cambio, sin embargo, mas, sino, contrariamente, por el contrario, aun así, no obstante, a pesar de

Causativos: porque, ya que, gracias a

Consecutivos: por eso, pues, de ello resulta que

Condicionales: si, con tal de que, en el caso de que

Señala todos los conectores que encuentres en el siguiente ensayo

EL INTERNET Y LAS REDES SOCIALES

Hace veinte años, probablemente nadie se imaginaba que la manera en que hoy día se conecta el mundo. Más que nunca, estamos globalizados. El mundo entero es un país dividido, pero conectado al mismo tiempo. Esta revolución, que puede analizarse desde varios puntos de vista, tiene como principal actor al internet.

Hoy en día, el internet se ha constituido ya como una herramienta indispensable para el desarrollo humano; tenemos conexión o “estamos en línea”, prácticamente en todos los momentos del día.

Pues bien, una de las formas en que ha influencia este avance de la tecnología es la forma en que se conocen las personas. Ya no es raro escuchar de los jóvenes, al preguntarles cómo ha conocido a tal persona, que respondan que ha sido gracias al uso de alguna red social. Es decir, las redes sociales han roto muchas barreras, y han permitido que personas de distintas partes del planeta puedan interactuar.

Como señala Borja Fernandez Canel en "Las Redes Sociales" (2010): la facilidad de estar en contacto con personas de tu barrio, ciudad, o incluso de otros países ha producido que las redes sociales sean actualmente el boom de Internet, y era de prever que sucedería, porque se palpaba una necesidad de reunir mensajería, fotos, videos (...).

Uso y abuso de las redes sociales.

Utilizar Facebook a diario puede ser un arma de doble filo. Dicha red social, al igual que Twitter, constituye una herramienta masiva y poderosa de comunicación. Sin embargo, al mismo tiempo, hay que recordar que la calidad de las comunicaciones, es decir, de lo que se transmite, depende enteramente de las personas. Así, una red social puede servir, en pocas palabras, para realizar acciones buenas y honrosas, o para realizar acciones malas que terminan causando algún daño.

Por ejemplo, en Egipto no hace mucho se desató una revolución que terminó por derrocar al gobierno; este fenómeno se produjo, en parte, debido a la expansión de comunicación y publicidad de los ciudadanos de ese país a través de las redes sociales.

Otro ejemplo, es la falta de respeto a la privacidad, ya que la red es un mundo abierto, público, donde nunca se puede saber con certeza qué tan seguros se encuentran ahí nuestros datos; y muchas veces, lo que suele ocurrir, es que muchos jóvenes inconscientes de los peligros potenciales, realizan un uso abusivo o mal uso de estas herramientas digitales.

Borja (2012) al respecto señala: "el principal problema de las redes sociales es la privacidad. Hoy en día lo que implica este término se está perdiendo con la inclusión de las redes sociales. Cuando subimos fotos o cuando suben fotos en las que salimos, cuando mostramos información sobre donde vivimos nos exponemos a peligros indescriptibles".

En resumen, tendremos que hacer una reflexión para encontrar un balance entre los beneficios de las redes sociales: la comunicación es más expedita, podemos establecer contacto con personas que están lejos o que no vemos desde hace un tiempo, encontramos información rápidamente, etc; y los perjuicios que el abuso de la tecnología puede traer, como ser descuidados con la privacidad de nuestros datos, exponernos al ciberacoso, etc.

Finalmente considero apropiado recomendar que hoy en día, la educación acerca de la tecnología y el uso de las redes sociales de manera ética y responsable, debería ser parte del currículum en las escuelas para los jóvenes escolares.

Sesión 35

En el siguiente ensayo breve señala: postura del autor, argumentos a favor, argumentos en contra, contraargumentos, argumentos concesivos, conectores.

País somnoliento*

Denise Dresser

En México, muchos viven con la mano extendida. Con la palma abierta. Esperando la próxima dádiva del prójimo político. Esperando la próxima entrega de lo que Octavio Paz llamó “el ogro filantrópico”. El cheque o el contrato o la camiseta o el vale o la torta o la licuadora o la pensión o el puesto o la recomendación. La generosidad del Estado, que con el paso del tiempo, produce personas acostumbradas a recibir en vez de participar. Personas acostumbradas a esperar en vez de exigir. Personas que son vasos y tazas. Ciudadanos vasija. Ciudadanos olla. Recipientes en lugar de participantes. Resignados ante lo poco que se vacía dentro de ellos.

Porque la economía no crece lo suficiente. Porque el país no avanza lo que debería. Porque el tiempo transcurre y porque los pobres difícilmente dejan de serlo. En México sigue siendo difícil saltar de una clase a otra, de un decil a otro. En México, la brecha entre los de abajo y los de arriba es cada vez más grande, cada vez más infranqueable. Como lo revela de manera dolorosa el libro *¿Nos movemos? La movilidad social en México* (Fundación USRU, 2008), los ricos siguen siendo ricos, los pobres siguen siendo pobres, y la pertenencia a un decil económico u otro sigue siendo –en gran medida- hereditaria. Casi uno de cada dos mexicanos cuyos padres pertenecían al veinte por ciento de la población más pobre, permanece en ese mismo quintil. Y según un estudio del Banco Internacional de Desarrollo, el hijo de un obrero sólo tiene el diez por ciento de probabilidades de convertirse en profesionista. Nacer en la pobreza significa –en mayor parte de los casos- morir en ellas. Sin perspectivas, sin esperanzas, con la migración en la mente pero la familia en el corazón. Anhelando una vida mejor pero sin acceso a ella.

Eso es lo que hemos creado. Un país estancado. Un país atorado. Un país que no educa a su población. Un país con petróleo pero sin ciudadanos participativos. Un país de empleados en vez de emprendedores. Damnificado por las riquezas que explota pero que no comparte con las mayorías. Años dejando hacer y dejando pasar. Años de más de lo mismo ante una realidad que demanda mucho más. Postergando las decisiones difíciles y las reformas dolorosas. Posponiendo la modernización por los intereses que afectaría. Ignorando los retos que la globalización exige: una economía más educada, un capitalismo más dinámico que genere riqueza y –al mismo tiempo- tenga los incentivos para distribuirla mejor.

Como escribe Tom Friedman en *The World is Flat: A brief History of the Twenty-First Century*, mientras dormimos, la tecnología y la geoeconomía han aplanado al mundo: desde Bangalore hasta Beijing, la innovación marcha a pasos veloces, nivelando el terreno de juego para aquellos que saben competir y quieren hacerlo. Allí están los ingenieros en la India y los diseñadores en China: innovando, compitiendo produciendo, avanzando.

*Dresser, D. (2011). *El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México*. México: Aguilar.

Mientras tanto, en nuestro país todos los días las noticias plasman síntomas reiterativos del regreso a la somnolencia habitual, a la desidia de décadas, al sonambulismo que ha embalsamado a quienes gobiernan y explican por qué –con frecuencia- lo hacen tan mal. México es como Rip Van Winkle, el famoso personaje del cuento corto de Washington Irving, que decide tomar una siesta y duerme durante veinte años, inconsciente ante los cambios que ocurren a su alrededor. El mundo se transforma mientras Rip ronca. El mundo se mueve mientras Rip se acurruca al margen de él. Y en nuestro país sucede algo similar algo más o menos igual. Funcionarios que siguen durmiendo el sueño de los injustos, arrullados por una estructura de gobierno que se los permite. Representantes que siguen tomando la siesta, cobijados por una forma de ejercer el poder que concentra su ejercicio. El sueño compartido de la clase política como un pacto con cláusulas secretas. No sacudir la colcha. No cambiar las sábanas. No alterar la dosis diaria de los somníferos aunque el país le urja hacerlo.

Por ello no sorprende que un excelente análisis sobre México de la revista The Economist se titule “Hora de despertar”. Porque el sueño mexicano ha permitido gobernar sin reformar a fondo, gobernar sin modernizar a la velocidad que la globalización requiere y que los mexicanos necesitan. Políticos de un partido u otro, meciéndose en una hamaca apuntalada por el petróleo y las remesas. Dejando de hacer y dejando de empujar una reforma hacendaria impostergable, una reforma energética que México ve con ambivalencia pero difícilmente puede eludir.

Pero es más fácil dejar todo como está. Gobernar como siempre se ha gobernado. Ver a la función pública como siempre se le ha visto. Ocupar la oficina, cobrar el sueldo, contratar al chofer, colgar los cuadros, pedir el celular, seleccionar a la secretaria. Administrar la inercia. Echarle la culpa por la falta de prisa al gobierno dividido o a la falta de mayorías legislativas. Y mientras tanto ese sueño de sexenios ha mantenido un andamiaje institucional para un sistema de partidos dominante, disfuncional cuando ya no lo es.

Ese sueño compartido que ha mantenido un sistema presidencial que hoy opera con una lógica parlamentaria. Ese sueño que ha mantenido el monopolio de los partidos sobre la vida política. Ese sueño ininterrumpido que sigue viendo al gobierno como un lugar para rotar puestos en vez de representar ciudadanos. Donde no hay transparencia ni la obligación gubernamental de garantizarla. Donde se otorgan concesiones de bienes públicos para fines privados y se inauguran oficinas de lujo y se ignoran los conflictos de interés y se ejerce el presupuesto de modo discrecional. El sueño como inmunidad culpable. El sueño como tumba provisional.

La tumba incómoda que produce un país que desciende, poco a poco, en los índices internacionales de productividad, de competitividad, de educación, de transparencia. Con 35 millones de adultos que reciben menos de nueve años de educación. Con 400 mil mexicanos que anualmente dejan al país tras de sí. Huyendo, emigrando, abandonando. México partido entre los que acumulan riqueza y los que no tienen condiciones para hacerlo. México dividido entre lo que acceden a la movilidad social y los que mudan a Estados Unidos parra aspirar a ella. Los costos de dormir, los costos de reposar mientras que el mundo corre de prisa, imparables.

La tumba silenciosa que comparten los habitantes de un país que no crece lo suficiente, que no avanza lo suficiente, que no prospera lo suficiente. Porque nadie ha sido capaz de diseñar mejores políticas públicas e instrumentarlas. Porque nadie ha sido capaz de confrontar consistentemente a los monopolios y regularlos. Porque nadie ha sido capaz de reconocer los obstáculos para la competitividad y dismantelarlos. Porque nadie ha sido capaz de generar los consensos necesarios y ponerlos en práctica. Porque el gobierno no invierte lo que debería en infraestructura, en

educación, en salud, en la creación de empleo, dado que no tiene con qué. Año tras año, los mismos problemas diagnosticados y las mismas soluciones propuestas. Año tras año, la siesta que abre la puerta a los fantasmas que cada gobierno entrante promete exorcizar.

Tiene razón el analista Luis Rubio: el problema de México no es técnico. El problema es que muchos saben qué hacer –para mejorar la economía y la política- pero pocos están dispuestos a hacerlo. El problema es que las recetas están allí para ser emuladas pero no hay personas con el arrojo o la audacia, o el compromiso para asegurar su aplicación. Porque eso entrañaría replazar el paradigma prevaeciente sobre el papel del gobierno y la tarea de los partidos. Y quienes ocupan sus filas están demasiado a gusto. Viven demasiado bien. Ejercen el poder en nombre de personas a las cuales no les rinden cuentas, porque no hay reelección. Ejercen el presupuesto en nombre de ciudadanos a los cuales nunca ven, porque no necesitan su aprobación para brincar al siguiente puesto. Pueden recostarse en su oficina recién remodelada ya que jamás recibirán sanción por ello.

Y esos somnolientos no pueden exigir lo que no están dispuestos a dar. El gobierno –de cualquier signo, panista, priísta o perredista- o logrará las reformas que se propone si no se reforma primero a él mismo. Pero eso requerirá más que el recorte simbólico de los sueldos de los servidores públicos o la eliminación de las plurinominales. Más que convertir a la seguridad en prioridad y concentrar la mayor parte de los esfuerzos iniciales en ella. Más que fortalecer al Ejército y no perder oportunidad para tomarse la foto junto a sus mandos. No se trata tan sólo de hacer presente al gobierno sino de insistir en que actúe de otra manera. No se trata tan sólo de reforzar al Estado sino de mandar el mensaje de que funciona en nombre del interés público. Denunciando la corrupción y combatiéndola cuando emane incluso desde el poder. Cambiando las reglas del juego económico y regulando a quienes –durante demasiado tiempo- las han manipulado para su favor.

Tareas de un gobierno que despierta de golpe en vez de dormir de lado. Con una ética gubernamental a la que México aspira pero no ha visto aún. Con reformas al gasto público que recorten el dispendio y los privilegios que permite. Con reglas claras sobre el conflicto de interés que aseguren su erradicación. Con una actitud que demuestre su oposición a los años Rip Van Winkle de administraciones anteriores. Y en la mente, como mantra, el poema de Robert Frost: “El bosque es hermoso, oscuro y profundo. Pero tengo promesas que cumplir, y millas que recorrer antes de dormir. Y millas que recorrer antes de dormir.”

Habrá que despertar a México porque es un país privilegiado. Tiene una ubicación geográfica extraordinaria y cuenta con grandes riquezas naturales. Está poblado por millones de personas talentosas y trabajadoras. Pero a pesar de ello, la pregunta perenne es ¿por qué no nos modernizamos a la velocidad que podríamos y deberíamos? Aventuro algunas respuestas: por el petróleo, por el modelo educativo y el tipo de cultura política que crea, por la corrupción que esa cultura permite, por la estructura económica y por un sistema político erigido para que todo eso no cambie; para que los privilegios y los derechos adquiridos se mantengan tal y como están.

Sesión 36

HANDOUT: FORMATO APA

CITAS

- Si la oración incluye el apellido del autor, sólo se escribe la fecha entre paréntesis.

Viadero (2007) informa que un análisis de más de doscientos estudios evidencia la correlación entre la enseñanza de destrezas sociales y el mejoramiento del desempeño escolar.

- Si no se incluye el autor en la oración, se escribe entre paréntesis el apellido, la fecha y la página.

Un análisis de más de doscientos estudios evidencia la correlación entre la enseñanza de destrezas sociales y el mejoramiento del desempeño escolar (Viadero; 2007, pág. 37).

- Si la obra tiene más de dos autores, se cita la primera vez con todos los apellidos.
- En las menciones subsiguientes, sólo se escribe el apellido del primer autor, seguido de la frase *et al.*

El término *inteligencia emocional* lo utilizaron por primera vez Salovey y Mayer en 1990. (Álvarez Manilla, Valdés Krieg & Curiel de Valdés; 2006, pág. 88)

En cuanto al desempeño escolar, Álvarez Manilla et al. (2006) encontraron que la inteligencia emocional no incide en el mismo.

- Si son más de seis autores, se utiliza *et al.* desde la primera mención.

BIBLIOGRAFÍA

Libro con un solo autor (apellido, iniciales, año, título, país, editorial):

- González J., J. (2000). *Visión por Computador*. España: Paraninfo.

Libro con dos o más autores (apellido, iniciales, et al, año, título, país, editorial):

- Martín del Brío, B. *et al.* (2002). *Redes Neuronales y Sistemas Difusos*. México: Alfaomega.

Diccionarios (nombre, año, país, editorial)

- *Pequeño Larousse Ilustrado*. (1978). México D.F., México: Larousse.

Fuentes de información de internet (apellido e inicial del autor de la página, año, mes y día en que se subió la información a internet, título de la página, en línea, fecha en que se encontró la información, página de internet):

- Tucker, J. (2003, Julio 1). *Lingüística*. [En línea]. Recuperado el 4 de Julio de 2003, de <http://oaklandtribune.com>

Escribe las siguientes referencias bibliográficas en formato APA.

| | |
|---|---|
| <p>Taller de Lectura y Redacción Concepción Rodríguez Reyes 27 mayo 2007 Consultado el 5 de junio de 2008 genesis.uag.mx Guadalajara, Jalisco</p> | <p>Español 1: Lengua y Comunicación Ana María Maqueo y Verónica Méndez 1998, Editorial Limusa Hecho en México</p> |
| <p>Historia de México 1 Francisco Javier Menchaca Espinosa, Héctor Martínez Ruiz, Flor García Grupo Editorial Patria Delegación Azcapotzalco, México D.F. Segunda reimpresión: 2010 Impreso en México</p> | <p>Ofrenda Prehispánica Beatriz Ramírez González www.cronistasdf.org.mx Iztapalapa, D.F., México Consultado el 4 de septiembre de 2011 Noviembre 3, 2010</p> |
| <p>Lógica para inexpertos Misael Mateos Nava Segunda edición, 2007 Edere S.A. de C.V. México, D.F.</p> | <p>Diccionario de la Lengua Española buscon.rae.es/drae/ Consultado el 7 de agosto de 2010 2010, España Real Academia de la Lengua Española</p> |

Completa el siguiente ensayo breve con las citas que corresponden.

EDUCACIÓN Y SU PAPEL EN EL PROGRESO DE LA HUMANIDAD

La educación actual es una educación sin filosofía porque no se le permite al estudiante pensar por sí mismo ni tomar sus propias decisiones. Se le enseña a memorizar, se entrenan hombres para la producción de fuerza de trabajo calificada a la orden de un sistema capitalista, pero no se forman pensadores con iniciativa, ni investigadores, ni creadores, y estos hombres sin pensamiento crítico son personas adaptadas y obedientes, sin la capacidad de indagar ni sustentar el porqué de las cosas.

ESPÍRITU CRÍTICO Y AUTÓNOMO

Quien asume su vida en serio y al contrario quiere ser él mismo, es decir, un hombre auténtico y autónomo, adquiere una actitud crítica permanente que cuestione todo lo dado; pero existe un grave problema y es que al nacer el individuo está condicionado por la sociedad, la cultura y un conjunto de ideologías que enmarcan su ser social. De este modo puede conformarse con esta vida impersonal o correr el riesgo sin ahorrarse la angustia de “pensar por sí mismo” dejando de lado la rutina, el transcurrir gris y monótono de lo cotidiano.

He planteado como primera medida que el hombre debe adquirir una actitud crítica y no ingenua, asumiendo un papel creativo transformador y pensante ante su propia realidad.

.....,
pensar por sí mismo, entonces, implica despertar conciencias, poseer una mente crítica, inquieta, curiosa y estar constantemente en búsqueda de lo oculto para enfrentarnos al mundo seriamente.

La escuela ha de enseñar a pensar, ha de ser una comunidad de argumentadores donde se enseñe a filosofar con el fin de educar personas capaces de defender sus conocimientos y creencias, que presenten razones lógicas y tengan en cuenta las razones de los demás, aprendiendo a convivir en la diferencia, ya que como

La meta de nuestro sistema educativo debe ser el óptimo desarrollo del saber, la dignidad, la solidaridad colectiva y la concientización del pueblo.

_____ . Por eso mismo, repitámoslo, no hay concientización fuera la unidad teoría – práctica, reflexión – acción.

Paulo Freire nos aclara también que el mismo acto de concientización se da en la medida en que nosotros como sujetos desarrollemos la capacidad reflexiva para adquirir un sentido de libertad intelectual.

Es precisamente de libertad por la cual generaciones anteriores han proclamado en la búsqueda como primer objetivo de una educación que esté ligada a los intereses del pueblo.

EL RETO DEL EDUCADOR

El educador de hoy debería desempeñar un papel decisivo para conservar o darle un nuevo significado a las relaciones de los hombres con su medio ambiente y con las comunidades a las cuales pertenecen. Formar personas es construir sociedades futuras y ello demanda del maestro artista, del maestro persona, del maestro abierto a la ciencia, del maestro líder, del maestro que trabaja por la liberación del pueblo, del maestro crítico, del maestro descubridor y comprometido con la vida.

Vivir es descubrir por uno mismo aquello que es verdadero, y uno puede hacer eso únicamente cuando hay libertad, cuando existe una constante revolución interna.

EDUCACIÓN DE CALIDAD UN COMPROMISO DE TODOS

La meta de nuestro sistema educativo debe ser el óptimo desarrollo del saber la dignidad, la solidaridad colectiva y la comunicación social tanto global como local.

CITAS PARA INSERTAR EN EL TEXTO:

En el libro de Paulo Freire “La importancia de leer y el proceso de liberación” de 1992, en la página 38 viene la siguiente frase: “la concientización es la acción cultural para la liberación, es el proceso por el cual, en la relación sujeto – objeto, el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto.

En su libro “La crítica del juicio”, en la página 97, Kant establece las tres condiciones para que un hombre pueda desarrollar un pensamiento crítico “1. Pensar por sí mismo. 2. Pensar en el lugar del otro y 3. ser consecuente”.

En una página de internet se lee que Platón por ahí del año 400 a.C. afirmaba que “el conocimiento no se transmite de un hombre a otro como se transmite el agua de una copa a otra por medio de una mecha de lana, sino que es necesario que cada cual encuentre el saber por sus propios medios, y pueda dar cuenta de lo que sabe por haber hecho el proceso de pensar por sí mismo, y extraer sus propias conclusiones, a partir de sus propias premisas”.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Sesión 37



TIPS PARA ESCRIBIR TU ENSAYO

- ✓ Investiga y lee sobre el tema
- ✓ La mayoría de los ensayos responden a la pregunta ¿qué?, los buenos ensayos responden a la pregunta ¿por qué?, y los mejores ensayos responden a la pregunta ¿cómo? Porque son propositivos y muestran las reflexiones del autor sobre posibles soluciones a conflictos que aquejan a la humanidad.
- ✓ Toma una postura respecto a un tema controversial y formula tu tesis.
- ✓ Realiza un análisis sobre el tema y la postura que te gustaría adoptar (anota los hechos, las razones y las evidencias. busca los puntos fuertes y las debilidades en la postura que piensas defender). Redacta tu tesis (resúmela en una sola oración que sea clara y que exponga cuál es tu postura frente al tema y por qué).
- ✓ Desarrolla argumentos lógicos y válidos: apoya tu tesis (postura) con pruebas suficientes.
- ✓ Presenta ambos lados del asunto que se discute: identifica las fortalezas y debilidades de tu postura, reconócelas, pero también debátelas, supéralas y, si es conveniente, haz algunas concesiones.
- ✓ Concluye fuerte: no repitas, simplemente recuérdale a tus lectores cuál es tu punto de vista.
- ✓ Conecta las ideas lógicamente (coherentemente): ayuda a tu lector a moverse de idea en idea de manera armoniosa
- ✓ Aplica un estilo formal escrito (no escribas como hablas): establece y mantén un tono objetivo a lo largo de todo tu escrito

RECUERDA SIEMPRE...

- ❖ Es necesario realizar siempre un bosquejo de tu ensayo antes de comenzar a escribirlo formalmente, para escribir este bosquejo pregúntate: ¿qué quiero que mi lector recuerde? ¿qué es lo que más me llama la atención de este tema? ¿qué es lo que más me sorprende de este tema? ¿qué quiero que mi lector sepa sobre este tema? El bosquejo puede ser una lluvia de ideas o un esquema que represente la ruta que debe guiar a tus lectores.
- ❖ Al momento de escribir un ensayo siempre se escribe el cuerpo primero, la introducción en segundo lugar, la conclusión en tercer lugar, después la bibliografía, y al último el título.
- ❖ Por lo general en un ensayo en cantidad de párrafos (espacio de páginas) la introducción representa el 10% del total del texto, el cuerpo el 80% y la conclusión el 10% restante.
- ❖ Los ensayos no tiene límite en cuanto a los temas que tratan. Cualquier tema puede ser discutido desde diferentes ángulos.
- ❖ Los ensayos son cortos, no hay necesidad de incluir información excesiva o innecesaria.
- ❖ Los ensayos tienen una estructura lógica rígida (introducción, desarrollo/cuerpo, conclusión).
- ❖ Cualquier persona, tenga conocimientos previos sobre el tema o no, debe de ser capaz de leer y entender tu ensayo sin ninguna dificultad.
- ❖ Enfócate en la idea principal y no desvíate del tema.
- ❖ Apoyar siempre tus ideas con argumentos sólidos y verídicos. Busca información en muchas fuentes confiables.
- ❖ Usar diccionario.
- ❖ Recuerda ser original para que tu ensayo quede como un texto que a ti te gustaría leer si fueras el lector. Sé auténtico, usa lo que sabes, lo que investigaste. Sé tú mismo.
- ❖ Revisar tu redacción, ortografía y puntuación. Hay que leer el ensayo en voz alta. (Revisa que todo tenga sentido). Recuerda que una idea mal redactada no se entiende. No repitas palabras. Si escribes una nueva oración asegúrate que quede claro quién es el sujeto.
- ❖ Revisar que todas las ideas que tomaste prestadas de otros autores estén correctamente parafraseadas o citadas de acuerdo con el estilo de documentación APA.

- ❖ Darle a leer tu ensayo a alguien más, para que te dé su opinión sincera y puedas hacer cambios con base en eso.
- ❖ Revisarlo, volver a leerlo, dejarlo descansar 2 días y volver a leerlo para hacer las últimas correcciones antes de entregarlo al profesor.

Algunos verbos que te pueden ayudar para escribir tu ensayo, son:

Para introducir argumentos a favor:

Alegar, declarar, pretender, defender, decir, ejemplificar, citar, insistir, razonar, mostrar, sugerir, demostrar, afirmar, asegurar, comparar, exponer, expresar, manifestar.

Para introducir contraargumentos:

Desafiar, negar, oponerse, disputar, debatir, cuestionar, preguntarse, refutar, rechazar, objetar, contradecir, desaprobar, discutir, objetar.

Para introducir argumentos concesivos:

Aceptar, reconocer, contemplar, considerar, admitir, valorar, respetar, acceder, comprometerse, conceder.

De fuentes propias (investigadas por ti) escribe en formato APA 3 citas que puedan servir como respaldos de autoridad en tu ensayo. Y escribe en formato APA al menos 3 referencias bibliográficas distintas de fuentes que hayas buscado para estudiar sobre el tema y poder escribir un buen ensayo.

-----FICHAS-----

Escribe en la misma ficha un buen título para tu ensayo.

Sesión 38

Regresar párrafos individuales para que tengan tiempo de hacer el ensamblaje del esquema de su ensayo y su borrador. Brindarles oportunidad de planeación, lectura, revisión y corrección primaria.

Sesión 39

Aplicación de PRUEBA DE PENSAMIENTO CRÍTICO (sólo para información de la examinadora) (10 min).

Aplicación de diagnóstico 3: Ensayo en desorden. (25 min)

Sesión 40

Aplicación de diagnóstico 4: Producción de un ensayo argumentativo propio. (50min).

ANEXO 5

PRODUCCIONES DE LOS PARTICIPANTES EN EL ANÁLISIS DE CASOS

PARTICIPANTE CON MAYOR DISCREPANCIA (E3)

(Actores)

| | | |
|--|--|---|
| Reconocimiento de las perspectivas | Vecinos | Gobierno |
| Articulación de las perspectivas <i>Sentimientos, opiniones, circunstancias</i> | colocar rejas para el mejoramiento de la seguridad de la comunas, se sienten más seguros | no puede ser posible por los obstáculos que esto provocarian. |
| Posicionamiento de la perspectiva <i>roles</i> | los vecinos, padres de familia "ciudadanos" residentes | Ministra de Vivienda |
| Interpretación de la perspectiva <i>Intereses</i> | Temor a la delincuencia de las comunas de menores ingresos | Consecuencia que esto provocaría (estas son palabras) |
| Perspectiva crítica <i>Evaluación de validez de las posturas</i> | | |

The women who still wants to marry - the winter the wind blows

2013

| | | | |
|---|--|--|---|
| Reconocimiento de las perspectivas <i>(Sentimientos, opiniones, circunstancias)</i> | Actores <i>Intereses</i> | Personas a favor • Quieren que todos se puedan expresar libremente • Quieren que haya igualdad/mismos derechos • Quieren una sociedad unida Sienten que hay discriminación Pensan que por el lado humanitario tienen derecho a ser felices (niños consideran socialmente injusto que no se respete la diversidad sexual y las orientaciones sienten que solo algunos son tomados en cuenta | Personas en contra defender es triverra, soci, respetar una ideología • Mantener familia tradicional y la moralidad • Mantener lo que fue a se sienten molestos por que sienten que se atenta contra la religión y la moralidad sienten amenazada su identidad y de la identidad se sienten amenazados por la ideología de género que son se sienten obligados a decirse peligro la uni del niño |
| Articulación de las perspectivas <i>(Descripción de los roles y como estos afectan el pensamiento y la actuación de los actores)</i> | Adultos jóvenes, adolescentes Personas con ideología laica Miembros de familias diversas, Homosexuales (comunidad LGTB) Personas de ciencia | Personas adultas/Bera Personas de zonas rurales Religiosas Educación tradicional y conservadora Personas de familia tradicional. | |
| Interpretación de la perspectiva <i>Explicar las razones por las que los actores piensan o se comportan así</i> | | | |

Perspectiva Crítica
(Evaluación de la validez de las posturas)

La familia es principalmente apoyo emocional y económico.

- Las personas homosexuales pueden desarrollar los roles familiares.
- Esta comprobado que vivir con padres homosexuales afecta el desarrollo de los niños.
- El cambio a los niños es igual.
- Siempre ha habido homosexuales.

La sociedad no está preparada para el cambio así todos los niños tienen derecho a una familia.

Sus argumentos no son válidos porque promueven la discriminación.

Le niegan la adopción por medio de argumentos que se contradicen (personas que no pueden tener hijos - natos de nuevas).

No conciliar que la existencia de familias diversas no ha llevado a la ruina a la sociedad.

- Es válido en el sentido de que la fam. nuclear sí es la base de la humanidad.

Reconocimiento de las perspectivas

Actores Personas a favor.

Intereses: Mantener una igualdad, evitar segregación.

Personas en contra.

Mantener su ideología y concepto de familia.

Articulación de las perspectivas sentimientos, opiniones Citas o frases

Que les den el mismo trato de iguales y puedan formar un familia como todos (mamá y papá).

piensan si de verdad es confiable y saludable dejar a niños con este tipo de familia, quieren mantener al aspecto tradicional de familia.

Posicionamiento de la perspectiva Descripción de los roles y cómo estos afectan el pensamiento y actuación de los actores

Se sienten discriminados y de los mismos derechos.

Se sienten inseguros en cambiar el concepto de familia por lo que temen por los niños.

Interpretación de la perspectiva Explicar razones por las que los actores piensan lo que se comportan así Resumen

todos somos seres humanos capaces de en este caso crear a un niño aunque sean del mismo sexo lo que importa es el respeto al niño y

la tradición se mantiene y ahí es donde el creador lo dice así afectaría la identificación sexual del niño solo un matrimonio normal sería válido y no existe tal.



La educación, se le puede dar lo mismo a un niño sin ningún riesgo

pero homogéneo, solo se promueve lo que favorece a la sociedad

Perspectiva crítica

Evaluación validez de las posturas ¿es válida lo que opinan? ¿por qué si no? ¿Que los niños fillos consideran? (como harían más, considerada su postura?)

Hay una contradicción muy grande, porque los métodos alternativos para formar una familia como inseminación y o ADOCIÓN que crea un niño los padres que no pueden tener un niño y en este caso ego se dan, porque entonces los transsexuales no pueden adoptar un hijo por mera ideología implente.

No es lo normal, lo natural que esta y ha estado tradicionalmente como hace muchos siglos y como ellos de parte estamos en una sociedad tradicional en su mayoría y en estos casos no favorecemos a la sociedad en cambio la orientación del niño se venía afectada y vivían en y bajo mayor estrés y con mayor riesgo de discriminación y bullying.

Un matrimonio como parental puede darle a un niño tanto lo que necesita y un niño amor, unido, educación y respeto y como era aceptadas las relaciones sexuales

valor En la vida

Dirección General de Educación

En México, muchos viven con la mano extendida. Con la palma abierta. Esperando la próxima dádiva del prójimo político. Esperando la próxima entrega de lo que Octavio Paz llamó "el ogro filantrópico". El cheque el contrato la camiseta el vale la torta la licuadora la pensión el puesto la recomendación. La generosidad del Estado, que con el paso del tiempo, produce personas acostumbradas a recibir en vez de participar. Personas acostumbradas a esperar en vez de exigir. Personas que son vasos y tazas. Ciudadanos vasija. Ciudadanos olla. Recipientes en lugar de participantes. Resignados ante lo poco que se vacía dentro de ellos.

Porque la economía no crece lo suficiente. Porque el país no avanza lo que debería. Porque el tiempo transcurre y porque los pobres difícilmente dejan de serlo. En México sigue siendo difícil saltar de una clase a otra, de un decil a otro. En México, la brecha entre los de abajo y los de arriba es cada vez más grande, cada vez más infranqueable. Como lo revela de manera dolorosa el libro ¿Nos movemos? La movilidad social en México (Fundación USRU, 2008), los ricos siguen siendo ricos, los pobres siguen siendo pobres, y la pertenencia a un decil económico u otro sigue siendo — en gran medida — hereditaria. Casi uno de cada dos mexicanos cuyos padres pertenecían al veinte por ciento de la población más pobre, permanece en ese mismo quintil. Y según un estudio del Banco Internacional de Desarrollo, el hijo de un obrero sólo tiene el diez por ciento de probabilidades de convertirse en profesionista. Nacer en la pobreza significa — en mayor parte de los casos — morir en ellas. Sin perspectivas, sin esperanzas, con la migración en la mente pero la familia en el corazón. Anhelando una vida mejor pero sin acceso a ella.

Eso es lo que hemos creado. Un país estancado. Un país atorado. Un país que no educa a su población. Un país con petróleo pero sin ciudadanos participativos. Un país de empleados en vez de emprendedores. Damnificado por las riquezas que explota pero que no comparte con las mayorías. Años dejando hacer y dejando pasar. Años de más de lo mismo ante una realidad que demanda mucho más. Postergando las decisiones difíciles y las reformas dolorosas. Posponiendo la modernización por los intereses que afectaría. Ignorando los retos que la globalización exige: una economía más educada, un capitalismo más dinámico que genere riqueza y — al mismo tiempo — tenga los incentivos para distribuirla mejor.

Como escribe Tom Friedman en The World is Flat: A brief History of the Twenty-First Century, mientras dormimos, la tecnología y la geoeconomía han aplanado al mundo: desde Bangalore hasta Beijing, la innovación marcha a pasos veloces, nivelando el terreno de juego para aquellos que saben competir y quieren hacerlo. Allí están los ingenieros en la India y los diseñadores en China: innovando, compitiendo produciendo, avanzando.

Mientras tanto, en nuestro país todos los días las noticias plasman síntomas reiterativos del regreso a la somnolencia habitual, a la desidia de décadas, al sonambulismo que ha embalsamado a quienes gobiernan y explican por qué — con frecuencia — lo hacen tan mal. México es como Rip Van Winkle, el

Dresser, D. (2011). El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México. México: Aguilar.

famoso personaje del cuento corto de Washington Irving, que decide tomar una siesta y duerme durante veinte años, inconsciente ante los cambios que ocurren a su alrededor. El mundo se transforma mientras Rip ronca. El mundo se mueve mientras Rip se acurruca al margen de él. Y en nuestro país sucede algo similar algo más o menos igual. Funcionarios que siguen durmiendo el sueño de los injustos, arrullados por una estructura de gobierno que se los permite. Representantes que siguen tomando la siesta, cobijados por una forma de ejercer el poder que concentra su ejercicio. El sueño compartido de la clase política como un pacto con cláusulas secretas. No sacudir la colcha. No cambiar las sábanas. No alterar la dosis diaria de los somníferos aunque el país le urja hacerlo.

Por ello no sorprende que un excelente análisis sobre México de la revista The Economist se titule "Hora de despertar". Porque el sueño mexicano ha permitido gobernar sin reformar a fondo, gobernar sin modernizar a la velocidad que la globalización requiere y que los mexicanos necesitan. Políticos de un partido u otro, meciéndose en una hamaca apuntalada por el petróleo y las remesas. Dejando de hacer y dejando de empujar una reforma hacendaria impostergable, una reforma energética que México ve con ambivalencia pero difícilmente puede eludir.

Pero es más fácil dejar todo como está. Gobernar como siempre se ha gobernado. Ver a la función pública como siempre se le ha visto. Ocupar la oficina, cobrar el sueldo, contratar al chofer, colgar los cuadros, pedir el celular, seleccionar a la secretaria. Administrar la inercia. Echarle la culpa por la falta de prisa al gobierno dividido o a la falta de mayorías legislativas. Y mientras tanto ese sueño de sexenios ha mantenido un andamiaje institucional para un sistema de partidos dominante, disfuncional cuando ya no lo es.

Ese sueño compartido que ha mantenido un sistema presidencial que hoy opera con una lógica parlamentaria. Ese sueño que ha mantenido el monopolio de los partidos sobre la vida política. Ese sueño ininterrumpido que sigue viendo al gobierno como un lugar para rotar puestos en vez de representar ciudadanos. Donde no hay transparencia ni la obligación gubernamental de garantizarla. Donde se otorgan concesiones de bienes públicos para fines privados y se inauguran oficinas de lujo y se ignoran los conflictos de interés y se ejerce el presupuesto de modo discrecional. El sueño como inmunidad culpable. El sueño como tumba provisional.

La tumba incómoda que produce un país que desciende, poco a poco, en los índices internacionales de productividad, de competitividad, de educación, de transparencia. Con 35 millones de adultos que reciben menos de nueve años de educación. Con 400 mil mexicanos que anualmente dejan al país tras de sí. Huyendo, emigrando, abandonando. México partido entre los que acumulan riqueza y los que no tienen condiciones para hacerlo. México dividido entre lo que acceden a la movilidad social y los que mudan a Estados Unidos para aspirar a ella. Los costos de dormir, los costos de reposar mientras que el mundo corre de prisa, imparable.

La tumba silenciosa que comparten los habitantes de un país que no crece lo suficiente, que no avanza lo suficiente, que no prospera lo suficiente. Porque nadie ha sido capaz de diseñar mejores políticas públicas e instrumentarlas. Porque nadie ha sido capaz de confrontar consistentemente a los monopolios y regularlos. Porque nadie ha sido capaz de reconocer los obstáculos para la competitividad y dismantelarlos. Porque nadie ha sido capaz de generar los consensos necesarios y

ponerlos en práctica. Porque el gobierno no invierte lo que debería en infraestructura, en educación, en salud, en la creación de empleo, dado que no tiene con qué. Año tras año, los mismos problemas diagnosticados y las mismas soluciones propuestas. Año tras año, la siesta que abre la puerta a los fantasmas que cada gobierno entrante promete exorcizar.

Tiene razón el analista Luis Rubio: el problema de México no es técnico. El problema es que muchos saben qué hacer —para mejorar la economía y la política— pero pocos están dispuestos a hacerlo. El problema es que las recetas están allí para ser emuladas pero no hay personas con el arrojo o la audiencia, o el compromiso para asegurar su aplicación. Porque eso entrañaría remplazar el paradigma prevaleciente sobre el papel del gobierno y la tarea de los partidos. Y quienes ocupan sus filas están demasiado a gusto. Viven demasiado bien. Ejercen el poder en nombre de personas a las cuales no les rinden cuentas, porque no hay reelección. Ejercen el presupuesto en nombre de ciudadanos a los cuales nunca ven, porque no necesitan su aprobación para brincar al siguiente puesto. Pueden recostarse en su oficina recién remodelada ya que jamás recibirán sanción por ello.

Y esos somnolientos no pueden exigir lo que no están dispuestos a dar. El gobierno —de cualquier signo, panista, priísta o perredista— logrará las reformas que se propone si no se reforma primero a él mismo. Pero eso requerirá más que el recorte simbólico de los sueldos de los servidores públicos o la eliminación de las plurinominales. Más que convertir a la seguridad en prioridad y concentrar la mayor parte de los esfuerzos iniciales en ella. Más que fortalecer al Ejército y no perder oportunidad para tomarse la foto junto a sus mandos. No se trata tan sólo de hacer presente al gobierno sino de insistir en que actúe de otra manera. No se trata tan sólo de reforzar al Estado sino de mandar el mensaje de que funciona en nombre del interés público. Denunciando la corrupción y combatiéndola cuando emane incluso desde el poder. Cambiando las reglas del juego económico y regulando a quienes —durante demasiado tiempo— las han manipulado para su favor.

Tareas de un gobierno que despierta de golpe en vez de dormir de lado. Con una ética gubernamental a la que México aspira pero no ha visto aún. Con reformas al gasto público que recorten el dispendio y los privilegios que permite. Con reglas claras sobre el conflicto de interés que aseguren su erradicación. Con una actitud que demuestre su oposición a los años Rip Van Winkle de administraciones anteriores. Y en la mente, como mantra, el poema de Robert Frost: "El bosque es hermoso, oscuro y profundo. Pero tengo promesas que cumplir, y millas que recorrer antes de dormir. Y millas que recorrer antes de dormir."

Habrá que despertar a México porque es un país privilegiado. Tiene una ubicación geográfica extraordinaria y cuenta con grandes riquezas naturales. Está poblado por millones de personas talentosas y trabajadoras. Pero a pesar de ello, la pregunta perenne es ¿por qué no nos modernizamos a la velocidad que podríamos y deberíamos? Aventuro algunas respuestas: por el petróleo, por el modelo educativo y el tipo de cultura política que crea, por la corrupción que esa cultura permite, por la estructura económica y por un sistema político erigido para que todo eso no cambie; para que los privilegios y los derechos adquiridos se mantengan tal y como están.

Enumera los párrafos del 1 al 12 en el orden correcto.

8 { Por ejemplo, en Egipto no hace mucho se desató una revolución que terminó por derrocar al gobierno; este fenómeno se produjo, en parte, debido a la expansión de comunicación y publicidad de los ciudadanos de ese país a través de las redes sociales.

4 { Pues bien, una de las formas en que ha influencia este avance de la tecnología es la forma en que se conocen las personas. Ya no es raro escuchar de los jóvenes, al preguntarles cómo ha conocido a tal persona, que respondan que ha sido gracias al uso de alguna red social. Es decir, las redes sociales han roto muchas barreras, y han permitido que personas de distintas partes del planeta puedan interactuar.

6 { **Uso y abuso de las redes sociales.**

1 { En resumen, tendremos que hacer una reflexión para encontrar un balance entre los beneficios de las redes sociales: la comunicación es más expedita, podemos establecer contacto con personas que están lejos o que no vemos desde hace un tiempo, encontramos información rápidamente, etc; y los perjuicios que el abuso de la tecnología puede traer, como ser descuidados con la privacidad de nuestros datos, exponernos al ciberacoso, etc.

2 { Hace veinte años, probablemente nadie se imaginaba que la manera en que hoy día se conecta el mundo. Más que nunca, estamos globalizados. El mundo entero es un país dividido, pero conectado al mismo tiempo. Esta revolución, que puede analizarse desde varios puntos de vista, tiene como principal actor al internet.

10 { Borja (2012) al respecto señala: "el principal problema de las redes sociales es la privacidad. Hoy en día lo que implica este término se está perdiendo con la inclusión de las redes sociales. Cuando subimos fotos o cuando suben fotos en las que salimos, cuando mostramos información sobre donde vivimos nos exponemos a peligros indescriptibles".

12 { Finalmente considero apropiado recomendar que hoy en día, la educación acerca de la tecnología y el uso de las redes sociales de manera ética y responsable, debería de ser parte del currículum en las escuelas para los jóvenes escolares.

7 { Utilizar Facebook a diario puede ser un arma de doble filo. Dicha red social, al igual que Twitter, constituye una herramienta masiva y poderosa de comunicación. Sin embargo, al mismo tiempo, hay que recordar que la calidad de las comunicaciones, es decir, de lo que se transmite, depende enteramente de las personas. Así, una red social puede servir, en pocas palabras, para realizar acciones buenas y honrosas, o para realizar acciones malas que terminan causando algún daño.

1 { **EL INTERNET Y LAS REDES SOCIALES**

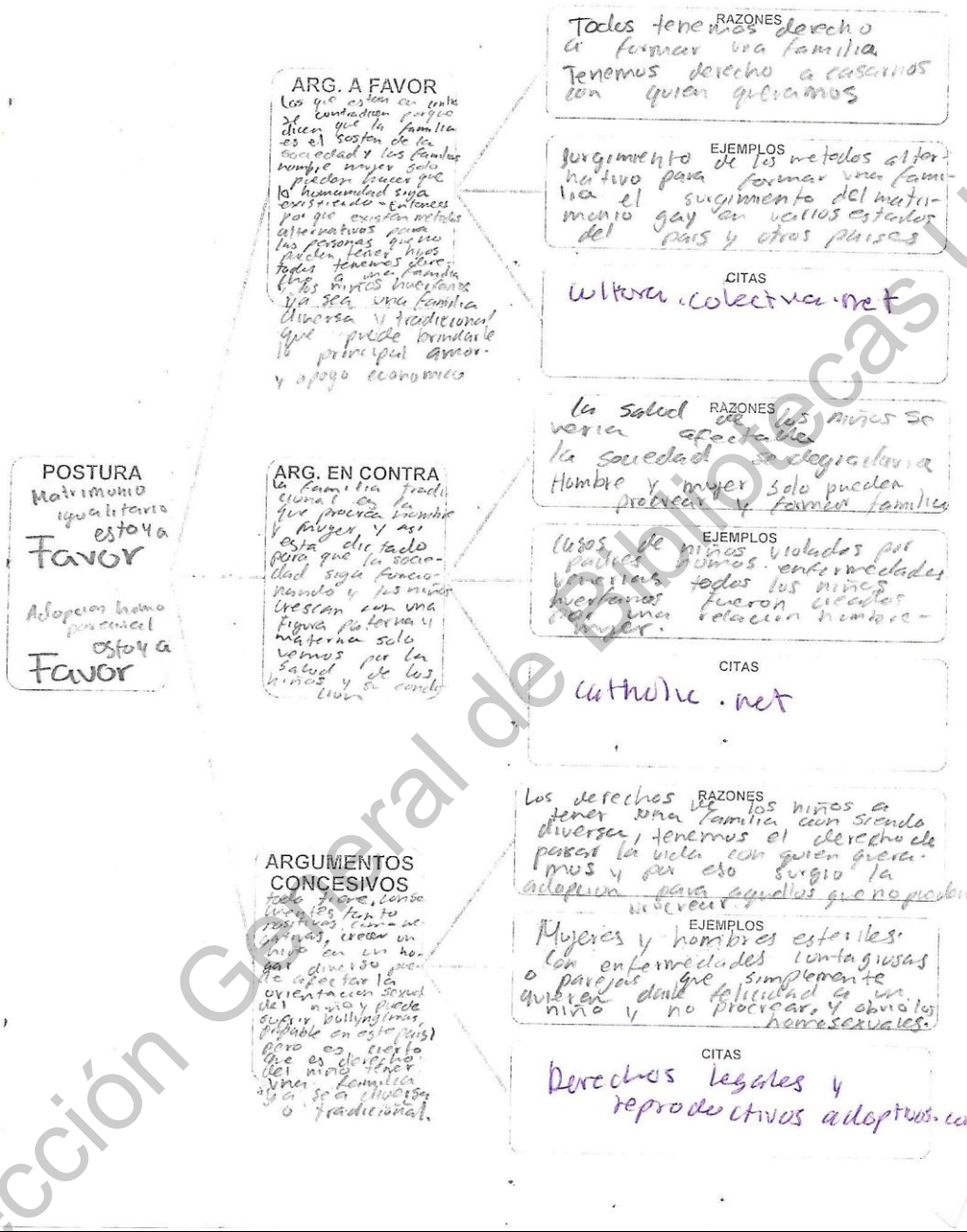
5 { Como señala Borja Fernandez Canel en "Las Redes Sociales" (2010): la facilidad de estar en contacto con personas de tu barrio, ciudad, o incluso de otros países ha producido que las redes sociales sean actualmente el boom de Internet, y era de prever que sucedería, porque se palpaba una necesidad de reunir mensajería, fotos, videos (...).

3 { Hoy en día, el internet se ha constituido ya como una herramienta indispensable para el desarrollo humano; tenemos conexión o "estamos en línea", prácticamente en todos los momentos del día.

9 { Otro ejemplo, es la falta de respeto a la privacidad, ya que la red es un mundo abierto, público, donde nunca se puede saber con certeza qué tan seguros se encuentran ahí nuestros datos; y muchas veces, lo que suele ocurrir, es que muchos jóvenes inconscientes de los peligros potenciales, realizan un uso abusivo o mal uso de estas herramientas digitales.

1. Completa el siguiente esquema para persuadir

Ma. de los Angeles



| Argumentos a favor | Matrimonio Homoparental | Argumentos en contra |
|--|-------------------------|--|
| <p>El matrimonio no solo implica el derecho libre de pasar la vida y formar una familia con quien lo quieras sino también implica diversos aspectos legales y económicos, el matrimonio homoparental ya es legal en algunos países y estados, aunque legalmente aún es muy escaso, tenemos derechos legales, a compartir nuestro patrimonio y dejar una herencia a nuestros progenitores, la cual se está negando a una cantidad considerable de la población, el matrimonio es una ley constitucional y no hay nada que lo prohíba, solo unas "algunas" son las que niegan los derechos constitucionales de las demás, estas personas en contra la mayoría son de la generación silenciosa o la generación "X", la generación "Millenial" y esta familiarizada con el</p> | | <p>Matrimonio viene de la palabra "amor de la madre" el matrimonio homoparental ni siquiera cumpliría los requisitos para ser llamado matrimonio, hombre y mujer pueden procrear después de contraer "santo matrimonio", "homo" no puede procrear por lo tanto no puede ser madre o padre de nadie, y al estar esas palabras vacías no puede contraer ningún tipo de matrimonio.</p> <p>1. ¿Por qué a tantos años de permitirse que los gays puedan adoptar a los niños por sus derechos porque el también es un ser humano?</p> |

| Mu. de los Angeles Benyol Camargo | |
|---|---|
| <p>el principio de todas las tiempos ha sido así pasar ir contra la voluntad de Dios que ya ha estado escrita hace miles de años.</p> <p>2. la salud del menor se venía afectada, su orientación sexual, la sociedad se deteriora y no sin causas, sufriria estrés a causa de no estar en una familia correcta.</p> <p>www.patriciocathol.com</p> | <p>mas dice que la evolucion de la familia ha sido desde tiempos remotos, ¿por que no aceptar esta evolucion como todas las anteriores?</p> <p>2. Seguir existiendo es otro de los argumentos vacios, donde la aceptación de las familias diversas pone en riesgo la sociedad y "La existencia de la humanidad" dicha exageración no es más ni menos que aquellas que sienten amenazada su integridad, las familias diversas no perjudicarian la sociedad por el contrario la favorecerian, dando a niños oportunidades de ser felices.</p> <p>www.feliceslag Familias diversas</p> |

E3T

La controversia de la familia

Desde mi punto de vista u opinión una familia puede ser tanto homoparental como monoparentales, siendo yo heterosexual apoyo a personas con diferente orientación sexual, este tema tan polémico, aunque ante mi gusto no debería causarlo, que además ya está legalizado en diferentes estados de la república, debería ser algo común en la sociedad, y ese ese concepto de familia rupestre (madre, padre e hijos) que la mayoría de los adultos tienen sea más liberal y englobe las familias homoparentales y sean vistas como un igual entre la sociedad, individualmente para mí el concepto de familia son aquellas personas que más amas. Las más cercanas, que son incapaces de hacerte daño... y la cercanía lo digo sentimentalmente porque hasta las familias que no estén unidas por alguna razón siguen siendo familia porque hay amor, no hay familias perfectas o imperfectas, cada familia es única y tienen sus propias cualidades, solo que algunas progresan más que otras y esto se debe a nada más y nada menos del nivel de APROBACIÓN que cada una de ellas tiene sobre los individuos de esta misma.

EN conclusión la ACEPTACIÓN es esencial para toda familia sin distinciones; ser y seguir siendo a pesar de todo también es una opción.

Homocráticos

Homo que del latín significa “hombre” pero hombre con referencia a “raza humana” que a la vez del griego significa “igual” de ahí la derivación “homogéneo” u “homosexual” relación entre iguales.

Basándome en la crítica, la argumentación, estadísticas e investigaciones, abordaré el tema “familias diversas y matrimonio homosexual”, ya que este tema causa y ha causado controversia en la sociedad. Poniendo en práctica la reflexión.

Acompañenme a saber por qué los homosexuales deben y pueden tener los mismos derechos que las personas heterosexuales, porque la felicidad no debe sesgarse debido a prejuicios e intolerantes maneras de pensar y de sentir; y sobre todo ¿por qué sacar conclusiones negativas tan apresuradas sin antes conocer de fondo el tema?

A partir del siglo en el que estamos (XXI) en el cual la diversidad social ha crecido y los anteriormente excluidos (mujeres y afroamericanos) ya son aceptados, si bien, no en su totalidad, si hubo un cambio y ahora tienen mayor aceptación que antes lo cual es muestra de que la sociedad ha ido evolucionando en su forma de pensar, sobre todo la gente ya no se muestra conservadora como antes, y con esto también ha surgido el movimiento LGTB (Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales) que actualmente se presenta un tema polémico debido a que estos han demandado tener los mismos derechos que el resto de la sociedad, como por ejemplo, formar una familia, aunque no puedan procrear. Todos los que están en contra de la adopción homoparental piensan que pueden procrear (hombre, mujer), pueden formar una familia; y es cierto solo un esperma masculino puede fecundar un óvulo femenino y crear vida, lo dice la ciencia; pero es falso que solo por ser fértiles son los únicos que pueden crear una familia.

Un ejemplo de esto son, con ayuda de los avances tecnológicos, los métodos alternativos como la inseminación artificial, ovo donación y adopción que fueron principalmente creadas para aquellas parejas que no pueden procrear o son

infértiles, y lo para que todos los niños, y es un derecho, tengan una familia o entorno afectivo y de apoyo económico.

Los homosexuales no pueden procrear y está más que claro, pero ¿por qué ellos no pueden adoptar como todas las parejas que les es imposible procrear o que simplemente deciden no tener hijos?

Esto es una contradicción enorme sin mencionar además que es discriminatorio. Yo estoy a favor de la adopción de niños por parte de las parejas homosexuales, todos somos ciudadanos, pagamos los mismos impuestos, cumplimos con las mismas obligaciones, entonces, ¿por qué no, tener los mismos derechos? , una pareja homosexual no puede tener hijos de una forma natural al igual que las parejas infértiles, pero eso no implica que estos no sean capaces de cuidar, amar y educar a un niño. Negarle este derecho al 100% de parejas homosexuales, sería como negarle el derecho a 100% de parejas heterosexuales infértiles. ¿Los homosexuales tienen un papel diferente en la sociedad en comparación con los heterosexuales?

Aparentemente no existe diferencia alguna ya que tienen y cumplen las mismas normas como cualquier ciudadano común y corriente. ¿Por qué no podrían formar una familia con aquella persona que ellos decidan? EL artículo 42° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice: “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad, se construye por vínculos naturales o jurídicos por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por voluntad responsable”, analicemos lo de “hombre y mujer” se contradice con lo que sigue en el artículo: “Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y respeto recíproco entre sus miembros”, La palabra pareja sólo hace referencia a 2 personas, no indica el sexo u orientación sexual que deban tener las personas por lo cual ese “hombre, mujer” debería cambiarse por ciudadano.

Por todo anterior concluimos que las familias y las mentes están en constante evolución, las cosas cambian pero el mundo sigue girando y estando en constante proceso de adaptación, ¿por qué no aceptar un cambio más?

El mundo ha superado una serie de cambios sorprendentes. Desde tiempos ancestrales ha existido la homosexualidad, en la antigua Grecia esto no era mal visto; en la actualidad el pensamiento cristiano ha etiquetado a la homosexualidad como una aberración antinatural y hasta enfermedad, pero aun así, aunque estén en desacuerdo con la homosexualidad no justifica su intolerancia y discriminación.

Un claro ejemplo son las personas con diferente religión, quienes han coexistido hasta cierto punto sin necesariamente aceptar otras religiones como propias, la gente se ha ido adaptando a este cambio ¿por qué no hacer lo mismo con los homosexuales?; coexistencia sin necesariamente compartir los mismos pensamientos, no aceptar sino adaptarse, in represión ni libertinaje.

PARTICIPATE CON DISCREPANCIA MEDIA (E15)

persona.

| | VECINOS | GOBIERNO |
|------------------------------------|---|---|
| Reconocimiento de las perspectivas | | |
| Articulación de las perspectivas | aseguran que se sienten más seguros, se sienten inseguros fuera de sus colonias | Refiere las calles como espacios públicos que son más seguros al ser transitados por vehículos y bicicletas |
| Posicionamiento de la perspectiva | Padres de familia, adultos, gente de clase media alta. | Ministro de vivienda Representante de gobierno mantener su buena imagen |
| Interpretación de la perspectiva | Su seguridad | defender las calles como espacios públicos |
| Perspectiva crítica | discriminación, crean separación, no les está solucionando del gobierno | |

| ① Reconocimiento de las perspectivas | Actores Intereses | Personas a favor | Personas en contra |
|---|-------------------|--|--|
| ② Articulación de las perspectivas. (sentimientos, opiniones circunstancias) | | Defender o desmarcarse de alguna postura. Sus creencias, experiencias, formas de crianza y empatía. | Defender las creencias propias. Sus creencias, experiencia o su forma de crianza. Creencias bíblicas. |
| ③ Posicionamiento de la perspectiva (descripción de los roles y cómo estos afectan el pensamiento y actuación de los actores) | | Jóvenes en su mayoría algunos adultos por la diferencia de valores respecto a su perspectiva. | Adultos y personas mayores en su mayoría por sus valores, apego a la religión y diferencia de roles. |
| ④ Interpretación de las perspectivas (Explicar las razones por lo que los actores piensan o se comportan así) | | No creen que la familia deba estar conformada únicamente por una madre y un padre, para ellos es una familia debe haber. | Muchos están bien con que vivan juntos, con pareja, algunos que se casen, pero lo que muchos no quieren es "distorsionar" a la familia. |
| ⑤ Perspectiva crítica (Evaluación de la validez de las posturas ¿Es válido lo que opinan? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no? ¿Qué les hace falta considerar? ¿Cómo harían más considerada su postura?) | | Tienen más empatía ya que piensan más en como serían para ellos ese tipo de situaciones y otros buscan la igualdad. | La gran mayoría de las personas en contra, sus opiniones están fundamentadas en religión, y creencias, no tienen fundamentos "válidos" para la privatización del matrimonio. |

| Reconocimiento de las perspectivas. | Actores. Intereses. | Personas a favor | Personas en contra |
|---|------------------------|--|---|
| Articulación de las perspectivas (sentimientos, opiniones, circunstancias). | | <p>• Libre expresión, quieren igualdad que tal de los mismos derechos. Un hijo.</p> <p>• Sienten que se discrimina, piensan que por el lado humanitario todos tienen derecho a tener hijos y ser felices, consideran injusto social y jurídicamente que no se respete el principio de la diversidad sexual y se cree un solo tipo de familia en común.</p> | <p>• Defender una estructura social, defender la familia nuclear es para una mayoría.</p> <p>• Sienten que alentan contra la religión y a la sociedad, sienten amenazada su integridad, se sienten amenazados por la ideología de género, se sienten olvidados, sienten que está en peligro la integridad de los niños.</p> |
| Posicionamiento de las perspectivas. (Descripción de los roles y cómo estos afectan al pensamiento y actuación de los actores) | | <p>• Adultos jóvenes, adolescentes.</p> <p>• Personas con ideología laica.</p> <p>• Personas de familias diversas.</p> <p>• Homosexuales (comunidad LGTBQ+).</p> <p>• Personas de anciana.</p> | <p>• Personas adultas y a la edad.</p> <p>• Personas de zonas rurales.</p> <p>• Religiosos.</p> <p>• Reluctancia tradicional y conservadora viene de una familia nuclear.</p> |
| Interpretación de las perspectivas (Explicar las razones por las que los actores piensan o se comportan así). | | <p>• No creen que la familia deba estar formada únicamente por una madre y un padre con sus hijos.</p> <p>• La familia es un apoyo emocional y económico, no depende del sexo de los padres, además hay más familias y los padres no son necesariamente homosexuales.</p> | <p>• Algunos de las personas que están en contra, no les molesta que estén con su pareja o que vivan juntos, pero ellos su principal objetivo es mantener una imagen de familia que se ha estado haciendo por mucho tiempo y creen que está dañando por completo a las familias.</p> |
| Perspectiva crítica (Evaluación de la validez de las posturas de los válidos que opinan? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Qué les hace falta considerar? ¿Cómo harían más consideración a la postura?). | | <p>• Familia es apoyo emocional y económico todos los niños tienen derecho a una familia.</p> <p>• La sociedad no está preparada para un cambio así.</p> <p>• Los homosexuales reciben dar misma cantidad e incluso más que familia heterosexuales.</p> | <p>• Sus argumentos fomentan la discriminación, les niegan la adopción por medio de argumentos que se contradicen.</p> <p>• No consideran la existencia de varios tipos de familia y la sociedad no se ha ido a la vanguardia. Está comprobado que la familia nuclear es la base de la sociedad.</p> |

Dirección General de Bienestar Social

Pais somnoliento

Introducción

En México, muchos viven con la mano extendida. Esperando la próxima dádiva del prójimo político. Esperando la próxima entrega de lo que Octavio Paz llamó "el ogro filantrópico". El cheque el contrato la camiseta el vale la torta la licuadora la pensión del puesto la recomendación. La generosidad del Estado, que con el paso del tiempo, produce personas acostumbradas a recibir en vez de participar. Personas acostumbradas a esperar en vez de exigir. Personas que son vasos y tazas. Ciudadanos vasija. Ciudadanos olla. Recipientes en lugar de participantes. Resignados ante lo poco que se vacía dentro de ellos.

Desarrollo

Porque la economía no crece lo suficiente. Porque el país no avanza lo que debería. Porque el tiempo transcurre y porque los pobres difícilmente dejan de serlo. En México sigue siendo difícil saltar de una clase a otra, de un decil a otro. En México, la brecha entre los de abajo y los de arriba es cada vez más grande, cada vez más infranqueable. Como lo revela de manera dolorosa el libro ¿Nos movemos? La movilidad social en México (Fundación USRU, 2008), los ricos siguen siendo ricos, los pobres siguen siendo pobres, y la pertenencia a un decil económico u otro sigue siendo — en gran medida — hereditaria. Casi uno de cada dos mexicanos cuyos padres pertenecían al veinte por ciento de la población más pobre, permanece en ese mismo quintil. Y según un estudio del Banco Internacional de Desarrollo, el hijo de un obrero sólo tiene el diez por ciento de probabilidades de convertirse en profesionista. Nacer en la pobreza significa — en mayor parte de los casos — morir en las. Sin perspectivas, sin esperanzas, con la migración en la mente pero la familia en el corazón. Anhelando una vida mejor pero sin acceso a ella.

Desarrollo

Eso es lo que hemos creado. Un país estancado. Un país atorado. Un país que no educa a su población. Un país con petróleo pero sin ciudadanos participativos. Un país de empleados en vez de emprendedores. Damnificado por las riquezas que explota pero que no comparte con las mayorías. Años dejando hacer y dejando pasar. Años de más de lo mismo ante una realidad que demanda mucho más. Postergando las decisiones difíciles y las reformas dolorosas. Posponiendo la modernización por los intereses que afectaría. Ignorando los retos que la globalización exige: una economía más educada, un capitalismo más dinámico que genere riqueza y — al mismo tiempo — tenga los incentivos para distribuirla mejor.

Como escribe Tom Friedman en The World is Flat: A brief History of the Twenty-First Century, mientras dormimos, la tecnología y la geoeconomía han aplanado al mundo: desde Bangalore hasta Beijing, la innovación marcha a pasos veloces, nivelando el terreno de juego para aquellos que saben competir y quieren hacerlo. Allí están los ingenieros en la India y los diseñadores en China: innovando, compitiendo produciendo, avanzando.

Mientras tanto, en nuestro país todos los días las noticias plasman síntomas reiterativos del regreso a la somnolencia habitual, a la desidia de décadas, al sonambulismo que ha embalsamado a quienes gobiernan y explican por qué — con frecuencia — lo hacen tan mal. México es como Rip Van Winkle, el

Dresser, D. (2011). El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México. México: Aguilar.

ejemplo.
famoso personaje del cuento corto de Washington Irving, que decide tomar una siesta y duerme durante veinte años, inconsciente ante los cambios que ocurren a su alrededor. El mundo se transforma mientras Rip ronca. El mundo se mueve mientras Rip se acurruca al margen de él. Y en nuestro país sucede algo similar algo más o menos igual. Funcionarios que siguen durmiendo el sueño de los injustos, arrullados por una estructura de gobierno que se los permite. Representantes que siguen tomando la siesta, cobijados por una forma de ejercer el poder que concentra su ejercicio. El sueño compartido de la clase política como un pacto con cláusulas secretas. No sacudir la colcha. No cambiar las sábanas. No alterar la dosis diaria de los somníferos aunque el país le urja hacerlo.

Desarrollo
Por ello no sorprende que un excelente análisis sobre México de la revista The Economist se tittle "Hora de despertar". Porque el sueño mexicano ha permitido gobernar sin reformar a fondo, gobernar sin modernizar a la velocidad que la globalización requiere y que los mexicanos necesitan. Políticos de un partido o otro, meciéndose en una hamaca apuntalada por el petróleo y las remesas. Dejando de hacer y dejando de empujar una reforma hacendaria impostergerable, una reforma energética que México ve con ambivalencia pero difícilmente puede eludir.

contra.
Pero es más fácil dejar todo como está. Gobernar como siempre se ha gobernado. Ver a la función pública como siempre se le ha visto. Ocupar la oficina, cobrar el sueldo, contratar al chofer, colgar los cuadros, pedir el celular, seleccionar a la secretaria. Administrar la inercia. Echarle la culpa por la falta de prisa al gobierno dividido o a la falta de mayorías legislativas. Y mientras tanto ese sueño de sexenios ha mantenido un andamiaje institucional para un sistema de partidos dominante, disfuncional cuando ya no lo es.

Desarrollo
contraargumento
Ese sueño compartido que ha mantenido un sistema presidencial que hoy opera con una lógica parlamentaria. Ese sueño que ha mantenido el monopolio de los partidos sobre la vida política. Ese sueño ininterrumpido que sigue viendo al gobierno como un lugar para rotar puestos en vez de representar ciudadanos. Donde no hay transparencia ni la obligación gubernamental de garantizarla. Donde se otorgan concesiones de bienes públicos para fines privados y se inauguran oficinas de lujo y se ignoran los conflictos de interés y se ejerce el presupuesto de modo discrecional. El sueño como inmunidad culpable. El sueño como tumba provisional.

Desarrollo
argumento
La tumba incómoda que produce un país que desciende, poco a poco, en los índices internacionales de productividad, de competitividad, de educación, de transparencia. Con 35 millones de adultos que reciben menos de nueve años de educación. Con 400 mil mexicanos que anualmente dejan al país tras de sí. Huyendo, emigrando, abandonando. México partido entre los que acumulan riqueza y los que no tienen condiciones para hacerlo. México dividido entre lo que acceden a la movilidad social y los que mudan a Estados Unidos parra aspirar a ella. Los costos de dormirar, los costos de reposar mientras que el mundo corre de prisa, imparable.

Desarrollo
argumento
La tumba silenciosa que comparten los habitantes de un país que no crece lo suficiente, que no avanza lo suficiente, que no prospera lo suficiente. Porque nadie ha sido capaz de diseñar mejores políticas públicas e instrumentarlas. Porque nadie ha sido capaz de confrontar consistentemente a los monopolios y regularlos. Porque nadie ha sido capaz de reconocer los obstáculos para la competitividad y desmantelarlos. Porque nadie ha sido capaz de generar los consensos necesarios y

desarrollo
ponerlos en práctica. Porque el gobierno no invierte lo que debería en infraestructura, en educación, salud, en la creación de empleo, dado que no tiene con qué. Año tras año, los mismos problemas diagnosticados y las mismas soluciones propuestas. Año tras año, la siesta que abre la puerta a los fantasmas que cada gobierno entrante promete exorcizar. argumentos

Tiene razón el analista Luis Rubio: el problema de México no es técnico. El problema es que muchos saben qué hacer —para mejorar la economía y la política— pero pocos están dispuestos a hacerlo. El problema es que las recetas están allí para ser emuladas pero no hay personas con el arrojo o la audiencia, o el compromiso para asegurar su aplicación. Porque eso entrañaría remplazar el paradigma prevaleciente sobre el papel del gobierno y la tarea de los partidos. Y quienes ocupan sus filas están demasiado a gusto. Viven demasiado bien. Ejercen el poder en nombre de personas a las cuales no les rinden cuentas, porque no hay reelección. Ejercen el presupuesto en nombre de ciudadanos a los cuales nunca ven, porque no necesitan su aprobación para brincar al siguiente puesto. Pueden recostarse en su oficina recién remodelada, ya que jamás recibirán sanción por ello. argumentos

Y esos somnolientos no pueden exigir lo que no están dispuestos a dar. El gobierno —de cualquier signo, panista, priista, perredista— logrará las reformas que se propone si no se reforma primero a él mismo. Pero eso requerirá más que el recorte simbólico de los sueldos de los servidores públicos o la eliminación de las plurinominales. Más que convertir a la seguridad en prioridad y concentrar la mayor parte de los esfuerzos iniciales en ella. Más que fortalecer al Ejército y no perder oportunidad para tomarse la foto junto a sus mandos. No se trata tan sólo de hacer presente al gobierno sino de insistir en que actúe de otra manera. No se trata tan sólo de reforzar al Estado sino de mandar el mensaje de que funciona en nombre del interés público. Denunciando la corrupción y combatiéndola cuando emane incluso desde el poder. Cambiando las reglas del juego económico y regulando a quienes —durante demasiado tiempo— las han manipulado para su favor. argumento

Tareas de un gobierno que despierta de golpe en vez de dormir de lado. Con una ética gubernamental a la que México aspira pero no ha visto aún. Con reformas al gasto público que recorten el dispendio y los privilegios que permite. Con reglas claras sobre el conflicto de interés que aseguren su erradicación. Con una actitud que demuestre su oposición a los años Rip Van Winkle de administraciones anteriores. Y en la mente, como mantra, el poema de Robert Frost: "El bosque es hermoso, oscuro y profundo. Pero tengo promesas que cumplir, y millas que recorrer antes de dormir. Y millas que recorrer antes de dormir." argumento

Habrà que despertar a México porque es un país privilegiado. Tiene una ubicación geográfica extraordinaria y cuenta con grandes riquezas naturales. Está poblado por millones de personas talentosas y trabajadoras. Pero a pesar de ello, la pregunta perenne es ¿por qué no nos modernizamos a la velocidad que podríamos y deberíamos? Aventuro algunas respuestas: por el petróleo, por el modelo educativo y el tipo de cultura política que crea, por la corrupción que esa cultura permite, por la estructura económica y por un sistema político erigido para que todo eso no cambie; para que los privilegios y los derechos adquiridos se mantengan tal y como están. argumentos para finalizar

Enumera los párrafos del 1 al 12 en el orden correcto.

- § Por ejemplo, en Egipto no hace mucho se desató una revolución que terminó por derrocar al gobierno; este fenómeno se produjo, en parte, debido a la expansión de comunicación y publicidad de los ciudadanos de ese país a través de las redes sociales.
- ¶ Pues bien, una de las formas en que ha influenciado este avance de la tecnología es la forma en que se conocen las personas. Ya no es raro escuchar de los jóvenes, al preguntarles cómo ha conocido a tal persona, que respondan que ha sido gracias al uso de alguna red social. Es decir, las redes sociales han roto muchas barreras, y han permitido que personas de distintas partes del planeta puedan interactuar.

↳ Uso y abuso de las redes sociales.

- 11 En resumen, tendremos que hacer una reflexión para encontrar un balance entre los beneficios de las redes sociales: la comunicación es más expedita, podemos establecer contacto con personas que están lejos o que no vemos desde hace un tiempo, encontramos información rápidamente, etc; y los perjuicios que el abuso de la tecnología puede traer, como ser descuidados con la privacidad de nuestros datos, exponernos al ciberacoso, etc.
- 2 Hace veinte años, probablemente nadie se imaginaba que la manera en que hoy día se conecta el mundo. Más que nunca, estamos globalizados. El mundo entero es un país dividido, pero conectado al mismo tiempo. Esta revolución, que puede analizarse desde varios puntos de vista, tiene como principal actor al internet.
- 10 Borja (2012) al respecto señala: "el principal problema de las redes sociales es la privacidad. Hoy en día lo que implica este término se está perdiendo con la inclusión de las redes sociales. Cuando subimos fotos o cuando suben fotos en las que salimos, cuando mostramos información sobre donde vivimos nos exponemos a peligros indescriptibles".
- 12 Finalmente considero apropiado recomendar que hoy en día, la educación acerca de la tecnología y el uso de las redes sociales de manera ética y responsable, debería de ser parte del currículum en las escuelas para los jóvenes escolares.
- 7 Utilizar Facebook a diario puede ser un arma de doble filo. Dicha red social, al igual que Twitter, constituye una herramienta masiva y poderosa de comunicación. Sin embargo, al mismo tiempo, hay que recordar que la calidad de las comunicaciones, es decir, de lo que se transmite, depende enteramente de las personas. Así, una red social puede servir, en pocas palabras, para realizar acciones buenas y honrosas, o para realizar acciones malas que terminan causando algún daño.

↳ EL INTERNET Y LAS REDES SOCIALES

- § Como señala Borja Fernández Canel en "Las Redes Sociales" (2010): la facilidad de estar en contacto con personas de tu barrio, ciudad, o incluso de otros países ha producido que las redes sociales sean actualmente el boom de Internet, y era de prever que sucedería, porque se palpaba una necesidad de reunir mensajería, fotos, videos (...).
- 3 Hoy en día, el internet se ha constituido ya como una herramienta indispensable para el desarrollo humano; tenemos conexión o "estamos en línea", prácticamente en todos los momentos del día.
- ¶ Otro ejemplo, es la falta de respeto a la privacidad, ya que la red es un mundo abierto, público, donde nunca se puede saber con certeza qué tan seguros se encuentran ahí nuestros datos; y muchas veces, lo que suele ocurrir, es que muchos jóvenes inconscientes de los peligros potenciales, realizan un uso abusivo o mal uso de estas herramientas digitales.

Pablo Hernández Rodríguez 11-1

1. Completa el siguiente esquema para persuadir

Yo creo que la única que mucha gente busca es poder casarse con una persona que te ofrece no tiene que ver el género entre ellos y por el lado de la adaptación uno de los principales arg. en contra son los hijos se hacen gays pero no cuentan en que los gays de hoy vinieron de familias heterosexuales y además la fam. es un apoyo emocional y económico.

ARG. A FAVOR

POSTURA

A favor

A favor

ARG. EN CONTRA

- Los gays no pueden procrear
- La religión no lo permite
- Los niños se desarrollan en un ambiente inapropiado
- Los niños se hacen gays

ARGUMENTOS CONCESIVOS

- Los gays no pueden concebir niños.
- Siempre ha habido muchos tipos de familias, no solo la nuclear

aquellos argumentos para hacer un punto medio en la...

RAZONES

- Creo en la igualdad para mí y para todos.
- No creo que un matrimonio homosexual afecte la integridad y desarrollo del infante

EJEMPLOS

- Muchos gays se casan y no son discriminados.
- En los matrimonios heterosexuales hay violencia, desatención, falta de amor y los hijos no son felices o mejor par venir de una familia nuclear.

CITAS

- Casos de violencia intrafamiliar.
- El texto número dos, creo.

RAZONES

- Creen que se debe mantener a la familia nuclear para siempre aunque siempre ha estado cambiando.
- La religión cuya no lo acepta como apropiado.

EJEMPLOS

- Dos hombres, mujeres no pueden concebir vida sin métodos alternativos.
- La biblia dice que los sodomitas no heredarán el reino de Dios.

CITAS

- La biblia
- La anatomía
- La ciencia de reproducción humana etc

RAZONES

- Dos personas del mismo género no pueden concebir un embarazo sin utilizar métodos alternativos.
- En la antigüedad en Egipto por ejemplo había matrimonio homosexual.

EJEMPLOS

- La anatomía de hombre no le permite embarazarse y la mujer sin espermatozoides no se embarazará.
- La familia siempre ha cambiado

CITAS

- La historia
- La ciencia de reproducción humana

A favor.

familias diversas.

| ARGUMENTOS A FAVOR | ARGUMENTOS EN CONTRA |
|---|--|
| <p>Desde hace mucho tiempo, es más desde siempre han existido familias diversas y no se ha desvirtuado a colapsado la sociedad, además en el Antiguo Egipto estaba aceptado el matrimonio con quien tú quisieras y hoy en día tienen argumento en contra del matrimonio que, la verdad, algunos se desvirtúan fácilmente, pero en realidad no es una enfermedad, algo nuevo o cosa del demonio, es únicamente un lazo sentimental que une a dos personas, no debería de ser rechazada la homosexualidad, ya que es un gusto, es como si a toda tu familia te gusta el aguacate y a ti no, no te van a dejar de hablar por que no te guste algo que a todos les guste, la homofobia no es otra cosa más que discriminación, mucha gente dice que rechaza por su religión, pero mejor en vez de rechazar por que no se siguen los mandamientos, uno en especial "respetar al prójimo" respetar sus decisiones, sus elecciones, sus gustos, etc. respetar y aceptar lo que la gente haga con su vida, cuando tu podrías decirles algo sería cuando atienden física o verbalmente contra ti, pero no usen de como tema principal que son gays, en fin a lo que quiero llegar, es, si una familia quiere hacer algo de lo hagan, los gays no se van a hacer hetero y no van a dejar de existir, siempre han existido, existen y existirán al igual que las familias diversas, no va a haber solamente un tipo de familia, si solo hubiera una tal vez la sociedad se colapsaría.</p> | <p>La sociedad colapsaría Esta norma generaría un caos filiatario en el registro de adoptados padres, dos madres, etc. Se debió mantener el tipo de familia que desde hace mucho tiempo atrás viene moldeándose, y ahora quieren destruirla. Dios creo a Adán y Eva, no Adán y Esteban. Solo la mujer y el hombre pueden reproducirse y solo el hombre y la mujer pueden criar bien a un retoño.</p> |

Pablo Hernández Rodríguez 11-1

A favor.
Adopción por parte de familias homoparentales.

| ARGUMENTOS A FAVOR | ARGUMENTOS EN CONTRA |
|---|---|
| <p>El derecho de los niños es tener una familia, conserdo con que no es derecho de los padres o madres, pero cuando se niega la adopción, aún contando con la vivienda, condición económica, y haber pasado los exámenes, ahí se te está negando un derecho, y mucha gente habla de mantener la imagen de familia y todo eso, pero si nosotros no queremos que la sociedad se venga abajo lo que podríamos hacer sería a los niños y jóvenes que son el futuro de la siguiente generación, lo mejor sería decirles a los niños que hay muchas sexualidades, y que lo único que tienes que hacer es respetarla, por que si seguimos así vamos a lograr acabar con la familia? si, pero de una manera realmente lenta, además la preferencia sexual del niño, no siempre es afectada, lo único que pasa, es que el niño o niña es un poco más abierto que otros niños a su edad, y para adoptar un requisito no es ser heterosexual, y la familia es apoyo emocional y económico, además un niño con padres homosexuales no va a perder o ganar calidad en la escuela o vida laboral.</p> | <p>*No tengo nada claro que un niño se destaque mejor y viva mejor en un matrimonio de homosexuales" - Mariano Rajoy - Influye en la preferencia sexual del menor causa un desorden y desenfoque en la sociedad, no es natural, debido a que la religión lo prohíbe, los homosexuales no pueden procrear por ellos mismos, se necesita papá y mamá para un buen desarrollo del menor.</p> |

Pablo Hernández Rodríguez. 44-4

E15T

Mi opinión respecto a este tema un poco tabú, ya que mucha gente prefiere no hablar de ello, yo creo que las familias independientemente de la que sea es buena, pero últimamente ha habido marchas por la familia, donde se pide que las parejas homosexuales no puedan adoptar pero usando su argumento de que no es un buen ambiente, se puede decir que una familia de padres heterosexuales en las cuales hay un pésimo ambiente ya que hay violencia intrafamiliar, abuso, explotación en esa misma marcha otros puntos que habían eran que los niños iban a ser homosexuales, lo cual es totalmente absurdo ya que de ser padres gays o madres lesbianas, tú vas a ser lesbiana o gay, yo creo que cada quien es libre de hacer o decir lo que quiera, para eso está la libertad pero mucha gente no entiende que tu libertad termina donde empieza la del otro.

Mucha gente no habla de sexualidad con sus hijos, yo creo que esto afecta su manera de pensar respecto a la diversidad sexual para bien o para mal, y la verdad estos temas deberían hablarse con los niños desde pequeños, simplemente explicarles que hay ciertas orientaciones sexuales y que todas deben de ser respetadas y ninguna está mal.

Ahora que ya hablé de los gays y las lesbianas, quiero hablar de los transexuales y travestis primero el transexual es el que se siente que es del género opuesto y el travesti es el que se arregla o se viste en el género opuesto son los que más rechazo social sufren, pero ya me salí del tema, no importa si tienes dos mamás, una mamá o dos papás, o lo que sea, lo importa es que te cuiden respeten y tú a ellos, si no quedó clara mi opinión sobre los homosexuales es que yo los apoyo a todos y a todas yo incluyéndome en ellos así que lo mejor que todos podríamos hacer sería respetar a todo el mundo sin importar su color, origen, gustos, lo mejor que podrías hacer si tú sientes repudio por alguien sería guardártelo y respetar a los demás.

E15F

¿Se conserva o se discrimina?

Respecto al polémico tema “¿Se deben aceptar familias diversas y la adopción por parte de parejas homosexuales?” yo estoy totalmente a favor. Este tema resulta de particular interés, ya que las personas de ambas posturas en los debates tan buenos argumentos. La idea principal de este ensayo es dar buenos argumentos bien fundamentados, y así lograr que tú, lector, cambies tu postura si estás en contra, y de lo contrario, si estás a favor, informarte más respecto al tema.

Con respecto a la pregunta: ¿Se deben aceptar las familias diversas y el matrimonio por parte de parejas homosexuales? Estoy completamente a favor, ya que todos merecen la oportunidad de formar una familia, sin importar sus gustos y

orientación sexual, y esto lo digo porque como Anthony Giddens dijo: “La familia, son personas unidas por nexos genéticos y emocionales, donde los adultos toman cargo de los más pequeños. Si hay amor entre no se requieren los genéticos”; en este texto él reconoce la existencia de otros tipos de familia, no sólo la nuclear, Anthony Giddens(2010).

Por otra parte, algunas personas argumentan que “los nuevos tipos de familia son solamente la degradación de la familia nucleare, y por ende no es necesario su reconocimiento legal; estoy de acuerdo que es la degradación de la familia nuclear, es necesario reconocer a los otros 10 tipos de familia que ya se identificaron por el instituto de investigaciones sociales en base en un estudio que hizo el INEGI. Lo único que se está haciendo en nuestro país es negar la existencia del otro 70% de personas que no viven en una familia nuclear reconocidas legalmente.

“Sobre la unión civil y religiosa entre personas del mismo sexo y el por qué no se han legalizado en su totalidad, es en gran parte por un rechazo diferente, pero, lo diferente es algo que casi nunca pasa o que es escasa, pero la diversidad sexual en nuestra sociedad es algo que abunda y por tanto no podemos prejuzgar esas uniones, siguiendo con esa lógica”. Jorge Antonio Becerra (2016) y hablando del matrimonio homosexual, sale obviamente el cuestionamiento ¿Se debe aceptar la adopción por parte de parejas homosexuales?, y ante la previa pregunta, yo estoy totalmente de acuerdo, ya que hasta el día de hoy no se ha comprobado que la adopción por parte de parejas homosexuales dañe la integridad de un menor, como asegura la Asociación Estadounidense de Psicología, APA según sus siglas en inglés, que evalúa numerosos estudios psicológicos y psiquiátricos concernientes al tema. No hay evidencia alguna que la adopción por parte de homosexuales sea dañina para los niños, y no sólo contamos con el informe del APA, el seminario de ética y bioética de la UNAM, dijo en 2010, que no existen razones objetivas ni científicamente fundamentadas para conjeturar riesgos para los menores criados y/o los adoptados por parejas homosexuales, uniéndose a esta afirmación el representante de los niños, niñas y jóvenes del DIF, Jorge Antonio Becerra, dijo en una entrevista al universal: “No se pueden prejuzgar estas

uniones, si los profesionales en trabajo social y psicología no se dan cuenta que los solicitantes cuentan con alguna patología y que hay riesgos, no podrán contar con el certificado de idoneidad si se cumplen con todos los requisitos y obviamente no se tiene ningún riesgo, se dará derecho al certificado y en su momento la asignación de niños en adopción”.

La familia homoparental es rechazada por la iglesia (de varias religiones), y gran parte de la sociedad; pero ¿Por qué es la más atacada? Muy fácil porque se tienen muchos prejuicios respecto a la homosexualidad, y un gran paso, es que se haya aceptado la unión matrimonial (civil y religiosa) por parte de homosexuales, lo que ahora se solicita es que se permite la adopción de niños por parte de parejas homosexuales, pero obviamente hay gente que en contra de esta petición, argumentando que “La adopción es un derecho de los niños y no de los adultos, la orientación sexual del niño se vería afectada”, etcétera. Pero, la verdad es algo que muchos niños sufren por cualquier cosa, si su cabeza es muy grande, y su ojo es azul, si está narizón, entre otros (Bullying firma el pacto, Cartoonnetwork.com). Y en cuanto a qué es la orientación sexual del niño se vería afectada, no es cierto los homosexuales de hoy, vienen de familias nucleares o heterosexuales, la orientación sexual es algo que sólo es así, no tuvo que ser manipulado.

El hecho de que las familias homoparentales se les permite adoptar niños daría una gran solución a los 29,310 niños y jóvenes en centros de adopción y sin cuidados familiares institucionales registrados en 2012, del 2012 al presente año, sólo se han concluido 227 solicitudes de adopción, y el 70% de los niños en las casas hogares tienen problemas para encontrar un hogar debido a su edad(7-18), por todo esto la adopción debería ser legalmente aceptada y agilizar las solicitudes. -Datos Duros de la adopción en México.

Para concluir todo lo anteriormente dicho, reafirmo que estoy a favor de las familias diversas y adopción por parte de parejas homosexuales. A lo largo del ensayo de buenos argumentos bien fundamentados para poder hacerte cambiar de opinión y ampliar tu conocimiento del tema, pero lo que en realidad quiero llegar es que, el hecho de que no se permite a ciertas personas casarse por sus

gustos, eso no es algo más que discriminación, y si lo que queremos es una sociedad libre de discriminación hay que enseñar y proponer la educación sexual en las escuelas, que se enseñe que hay varias orientaciones sexuales y deben ser respetadas.

PARTICIPANTE CON MENOR DISCREPANCIA (E13)

| Reconocimiento de las perspectivas | vecinos | gobierno |
|------------------------------------|--|--|
| Articulación de las perspectivas | aseguran que se sienten más protegidos con sus calles cerradas | defiende las calles y pasajes como espacios públicos que son más seguros al ser transitados por vehículos y peatones |
| Posicionamiento de la perspectiva | Padres de familia, adultos etc. preocupados por la seguridad de sus hijos. | no es ministra de vivienda |
| Interpretación de la perspectiva | se sienten más seguros y protegidos | considera que hay más seguridad con más tránsito |
| Perspectiva crítica | discriminación sobran del gobierno puede causar otros problemas | valido si el gobierno actúa de la manera correcta. |

brecha: abertura o rotura irregular en una superficie especialmente la que el ejército hace en las defensas enemigas

fraseo: País somnoliento

fraseo: infanqueable: que no puede ser conculcado o concertado

Denise Dresser

introducción

En México, muchos viven con la mano extendida. Con la palma abierta. Esperando la próxima dádiva del prójimo político. Esperando la próxima entrega de lo que Octavio Paz llamó "el ogro filantrópico". El cheque o el contrato o la camiseta o el vale o la torta o la licuadora o la pensión o el puesto o la recomendación. La generosidad del Estado, que con el paso del tiempo, produce personas acostumbradas a recibir en vez de participar. Personas acostumbradas a esperar en vez de exigir. Personas que son vasos y tazas. Ciudadanos vasija. Ciudadanos olla. Recipientes en lugar de participantes. Resignados ante lo poco que se vacía dentro de ellos.

México está estancado

Desarrollo

Porque la economía no crece lo suficiente. Porque el país no avanza lo que debería. Porque el tiempo transcurre y porque lo pobres difícilmente dejan de serlo. En México sigue siendo difícil saltar de una clase a otra, de un decil a otro. En México, la brecha entre los de abajo y los de arriba es cada vez más grande, cada vez más infranqueable. Como lo revela de manera dolorosa el libro ¿Nos movemos? La movilidad social en México (Fundación USRU, 2008), los ricos siguen siendo ricos, los pobres siguen siendo pobres y la pertenencia a un decil económico u otro sigue siendo en gran medida hereditaria. Casi uno de cada dos mexicanos cuyos padres pertenecían al veinte por ciento de la población más pobre, permanece en ese mismo quintil. Y según un estudio del Banco Internacional de Desarrollo, el hijo de un obrero sólo tiene el diez por ciento de probabilidades de convertirse en profesionista. Nacer en la pobreza significa en mayor parte de los casos morir en ellas. Sin perspectivas, sin esperanzas, con la migración en la mente pero la familia en el corazón. Anhelando una vida mejor pero sin acceso a ella.

CITAS

Desarrollo

Eso es lo que hemos creado. Un país estancado. Un país atorado. Un país que no educa a su población. Un país con petróleo pero sin ciudadanos participativos. Un país de empleados en vez de emprendedores. Damnificado por las riquezas que explota pero que no comparte con las mayorías. Años dejando hacer y dejando pasar. Años de más de lo mismo ante una realidad que demanda mucho más. Postergando las decisiones difíciles y las reformas dolorosas. Posponiendo por los intereses que afectaría. Ignorando los retos que la globalización exige: una economía más educada, un capitalismo más dinámico que genere riqueza y al mismo tiempo tenga los incentivos para distribuirla mejor.

Razones

Desarrollo

Como escribe Tom Friedman en The World is Flat: A brief History of the Twenty-First Century, mientras dormimos, la tecnología y la geoeconomía han aplanado al mundo: desde Bangalore hasta Beijing, la innovación marcha a pasos veloces, nivelando el terreno de juego para aquellos que saben competir y quieren hacerlo. Allí están los ingenieros en la India y los diseñadores en China: innovando, compitiendo produciendo, avanzando.

Desarrollo

Mientras tanto, en nuestro país todos los días las noticias plasman síntomas reiterativos del regreso a la somnolencia habitual, a la desidia de décadas, al sonambulismo que ha embalsamado a quienes gobiernan y explican por qué -con frecuencia- lo hacen tan mal. México es como Rip Van Winkle, el

hecho que se repite con frecuencia o tiene la propiedad de repetirse.

Dresser, D. (2011). El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México. México: Aguilar.

famoso personaje del cuento corto de Washington Irving, que decide tomar una siesta y duerme durante veinte años, inconsciente ante los cambios que ocurren a su alrededor. El mundo se transforma mientras Rip ronca. El mundo se mueve mientras Rip se acurruca al margen de él. Y en nuestro país sucede algo similar algo más o menos igual. Funcionarios que siguen durmiendo el sueño de los injustos, arrullados por una estructura de gobierno que se los permite. Representantes que siguen tomando la siesta, cobijados por una forma de ejercer el poder que concentra su ejercicio. El sueño compartido de la clase política como un pacto con cláusulas secretas. No sacudir la colcha. No cambiar las sábanas. No alterar la dosis diaria de los somníferos aunque el país le urja hacerlo.

Desarrollo

ejemplo ↗

Por ello no sorprende que un excelente análisis sobre México de la revista The Economist se titule "Hora de despertar". Porque el sueño mexicano ha permitido gobernar (sin) reformar a fondo, gobernar sin modernizar a la velocidad que la globalización requiere y que los mexicanos necesitan. Políticos de un partido (otro), meciéndose en una hamaca apuntalada por el petróleo y las remesas. Dejando de hacer y dejando de empujar una reforma hacendaria impostergable, una reforma energética que México ve con ambivalencia pero difícilmente puede eludir.

Desarrollo

Pero es más fácil dejar todo como está. Gobernar como siempre se ha gobernado. Ver a la función pública como siempre se le ha visto. Ocupar la oficina, cobrar el sueldo, contratar al chofer, colgar los cuadros, pedir el celular, seleccionar a la secretaria. Administrar la inercia. Echarle la culpa por la falta de prisa al gobierno dividido o a la falta de mayorías legislativas. Y mientras tanto ese sueño de sexenios ha mantenido un andamiaje institucional para un sistema de partidos dominante, disfuncional cuando ya no lo es.

Desarrollo

la distancia de lo que el niño puede resolver por sí solo y lo que podría realizar con ayuda o que de un adulto

Arg en contra

Ese sueño compartido que ha mantenido un sistema presidencial que hoy opera con una lógica parlamentaria. Ese sueño que ha mantenido el monopolio de los partidos sobre la vida política. Ese sueño ininterrumpido que sigue viendo al gobierno como un lugar para rotar puestos en vez de representar ciudadanos. Donde no hay transparencia ni obligación gubernamental de garantizarla. Donde se otorgan concesiones de bienes públicos para fines privados y se inauguran oficinas de lujo y se ignoran los conflictos de interés y se ejerce el presupuesto de modo discrecional. El sueño como inmunidad culpable. El sueño como tumba provisional.

Desarrollo

argumento

La tumba incómoda que produce un país que desciende, poco a poco, en los índices internacionales de productividad, de competitividad, de educación, de transparencia. Con 35 millones de adultos que reciben menos de nueve años de educación. Con 400 mil mexicanos que anualmente dejan al país tras de sí. Huyendo, emigrando, abandonando. México partido entre los que acumulan riqueza y los que no tienen condiciones para hacerlo. México dividido entre lo que acceden a la movilidad social y los que mudan a Estados Unidos para aspirar a ella. Los costos de dormir, los costos de reposar mientras que el mundo corre de prisa, imparable.

Desarrollo

razones

argumento

La tumba silenciosa que comparten los habitantes de un país que no crece lo suficiente, que no avanza lo suficiente, que no prospera lo suficiente. Porque nadie ha sido capaz de diseñar mejores políticas públicas e instrumentarlas. Porque nadie ha sido capaz de confrontar consistentemente a los monopolios y regularlos. Porque nadie ha sido capaz de reconocer los obstáculos para la competitividad y desmantelarlos. Porque nadie ha sido capaz de generar los consensos necesarios y

Desarrollo

argumento

ponerlos en práctica. Porque el gobierno no invierte lo que debería en infraestructura, en educación, en salud, en la creación de empleo, dado que no tiene con qué. Año tras año, los mismos problemas diagnosticados y las mismas soluciones propuestas. Año tras año, la siesta que abre la puerta a los fantasmas que cada gobierno entrante promete exorcizar.

Tiene razón el analista Luis Rubio: el problema de México no es técnico. El problema es que muchos saben qué hacer —para mejorar la economía y la política— pero pocos están dispuestos a hacerlo. El problema es que las recetas están allí para ser emuladas pero no hay personas con el arrojo o la audiencia, o el compromiso para asegurar su aplicación. Porque eso entrañaría reemplazar el paradigma prevaleciente sobre el papel del gobierno y la tarea de los partidos. Y quienes ocupan sus filas están demasiado a gusto. Viven demasiado bien. Ejercen el poder en nombre de personas a las cuales no les rinden cuentas, porque no hay reelección. Ejercen el presupuesto en nombre de ciudadanos a los cuales nunca ven, porque no necesitan su aprobación para brincar al siguiente puesto. Pueden recostarse en su oficina recién remodelada ya que jamás recibirán sanción por ello.

Y esos somnolientos no pueden exigir lo que no están dispuestos a dar. El gobierno —de cualquier signo, panista, priísta o perredista— o logrará las reformas que se propone si no se reforma primero a él mismo. Pero eso requerirá más que el recorte simbólico de los sueldos de los servidores públicos o la eliminación de las plurinominales. Más que convertir a la seguridad en prioridad y concentrar la mayor parte de los esfuerzos iniciales en ella. Más que fortalecer al Ejército y no perder oportunidad para tomarse la foto junto a sus mandos. No se trata tan sólo de hacer presente al gobierno sino de insistir en que actúe de otra manera. No se trata tan sólo de reforzar al Estado sino de mandar el mensaje de que funciona en nombre del interés público. Denunciando la corrupción y combatiéndola cuando emane incluso desde el poder. Cambiando las reglas del juego económico y regulando a quienes —durante demasiado tiempo— las han manipulado para su favor.

Tareas de un gobierno que despierta de golpe en vez de dormir de lado. Con una ética gubernamental a la que México aspira pero no ha visto aún. Con reformas al gasto público que recorten el dispendio y los privilegios que permite. Con reglas claras sobre el conflicto de interés que aseguren su erradicación. Con una actitud que demuestre su oposición a los años Rip Van Winkle de administraciones anteriores. Y en la mente, como mantra, el poema de Robert Frost: "El bosque es hermoso, oscuro y profundo. Pero tengo promesas que cumplir, y millas que recorrer antes de dormir. Y millas que recorrer antes de dormir."

Habrá que despertar a México porque es un país privilegiado. Tiene una ubicación geográfica extraordinaria y cuenta con grandes riquezas naturales. Está poblado por millones de personas talentosas y trabajadoras. Pero a pesar de ello, la pregunta perenne es ¿por qué no nos modernizamos a la velocidad que podríamos y deberíamos? Aventuro algunas respuestas: por el petróleo, por el modelo educativo y el tipo de cultura política que crea, por la corrupción que esa cultura permite, por la estructura económica y por un sistema político erigido para que todo eso no cambie; para que los privilegios y los derechos adquiridos se mantengan tal y como están.

Desarrollo
Desarrollo
Desarrollo
conclusion

Desarrollo
Razones

argumento

una imitación o procurar hacer una cosa del mismo modo mejor que otra persona

Categoría de sistemas electorales en el país. Pese a que se votará por un solo candidato, las reglas de juego de los partidos políticos

Gasto excesivo e innecesario de dinero o bienes materiales

que durea mucho o siempre

Enumera los párrafos del 1 al 12 en el orden correcto.

- 4 Por ejemplo, en Egipto no hace mucho se desató una revolución que terminó por derrocar al gobierno; este fenómeno se produjo, en parte, debido a la expansión de comunicación y publicidad de los ciudadanos de ese país a través de las redes sociales. 8
- 5 Pues bien, una de las formas en que ha influencia este avance de la tecnología es la forma en que se conocen las personas. Ya no es raro escuchar de los jóvenes, al preguntarles cómo ha conocido a tal persona, que respondan que ha sido gracias al uso de alguna red social. Es decir, las redes sociales han roto muchas barreras, y han permitido que personas de distintas partes del planeta puedan interactuar. 4
- 7 **Uso y abuso de las redes sociales.** 6
- 11 En resumen, tendremos que hacer una reflexión para encontrar un balance entre los beneficios de las redes sociales: la comunicación es más expedita, podemos establecer contacto con personas que están lejos o que no vemos desde hace un tiempo, encontramos información rápidamente, etc; y los perjuicios que el abuso de la tecnología puede traer, como ser descuidados con la privacidad de nuestros datos, exponernos al ciberacoso, etc. 11
- 6 Hace veinte años, probablemente nadie se imaginaba que la manera en que hoy día se conecta el mundo. Más que nunca, estamos globalizados. El mundo entero es un país dividido, pero conectado al mismo tiempo. Esta revolución, que puede analizarse desde varios puntos de vista, tiene como principal actor al internet. 2
- 8 Borja (2012) al respecto señala: "el principal problema de las redes sociales es la privacidad. Hoy en día lo que implica este término se está perdiendo con la inclusión de las redes sociales. Cuando subimos fotos o cuando suben fotos en las que salimos, cuando mostramos información sobre donde vivimos nos exponemos a peligros indescriptibles". 10
- 12 Finalmente considero apropiado recomendar que hoy en día, la educación acerca de la tecnología y el uso de las redes sociales de manera ética y responsable, debería de ser parte del currículum en las escuelas para los jóvenes escolares. 12
- 10 Utilizar Facebook a diario puede ser un arma de doble filo. Dicha red social, al igual que Twitter, constituye una herramienta masiva y poderosa de comunicación. Sin embargo, al mismo tiempo, hay que recordar que la calidad de las comunicaciones, es decir, de lo que se transmite, depende enteramente de las personas. Así, una red social puede servir, en pocas palabras, para realizar acciones buenas y honrosas, o para realizar acciones malas que terminan causando algún daño. 7

1 EL INTERNET Y LAS REDES SOCIALES

- 3 Como señala Borja Fernandez Canel en "Las Redes Sociales" (2010): la facilidad de estar en contacto con personas de tu barrio, ciudad, o incluso de otros países ha producido que las redes sociales sean actualmente el boom de Internet, y era de prever que sucedería, porque se palpaba una necesidad de reunir mensajería, fotos, videos (...). 5
- 2 Hoy en día, el internet se ha constituido ya como una herramienta indispensable para el desarrollo humano; tenemos conexión o "estamos en línea", prácticamente en todos los momentos del día. 3
- 9 Otro ejemplo, es la falta de respeto a la privacidad, ya que la red es un mundo abierto, público, donde nunca se puede saber con certeza qué tan seguros se encuentran ahí nuestros datos; y muchas veces, lo que suele ocurrir, es que muchos jóvenes inconscientes de los peligros potenciales, realizan un uso abusivo o mal uso de estas herramientas digitales. 9

Brenda Vazquez
Grupo 11.

1. Completa el siguiente esquema para persuadir

matrimonio igualitario
familias homoparentales

ARG. A FAVOR

• toda persona tiene derecho a ser feliz y esto implica ser libres e iguales, tan bien ante la ley. Las leyes deben ser para todos y no debe importar si es heterosexual o no.
• Permitir el matrimonio homosexual otorga derechos a alguien que no los tenía.
• La familia se acaba cuando pierde la unidad o cuando cambia su estructura. Compartir, no cuando cambia su estructura, es el derecho al amor. No se está negando el derecho básico, el derecho a ser felices.

POSTURA

a favor

a favor

ARG. EN CONTRA

• esta norma genera un caos filiativo en el registro de adopción.
• esto implica desnaturalizar el concepto de matrimonio lo que implica pervertir la naturaleza del mismo.
• todo niño tiene derecho a un padre y una madre para su desarrollo integral como persona. Así como la adopción a homosexuales sería perjudicial para el menor.

ARGUMENTOS CONCESIVOS (Punto medio)

• La ley es igual para todos y la sociedad tiene un modelo de matrimonio que ha demostrado su eficacia durante siglos.

RAZONES
1 porque todos tienen los mismos derechos
2 Porque los niños tienen derecho a una familia.

EJEMPLOS
1 el derecho a estar a la libertad de expresión unirse en matrimonio

CITAS
1 "Nuestra nación fue fundada sobre un principio fundamental: todos somos creados como iguales." De elamerico.pe (Bogotá 2008)
2 Miguel Roselló Arión
3 Barbara Tapia (25 de marzo del 2014)

RAZONES
1 los niños sufren
2 todo niño tiene derecho a un padre y una madre

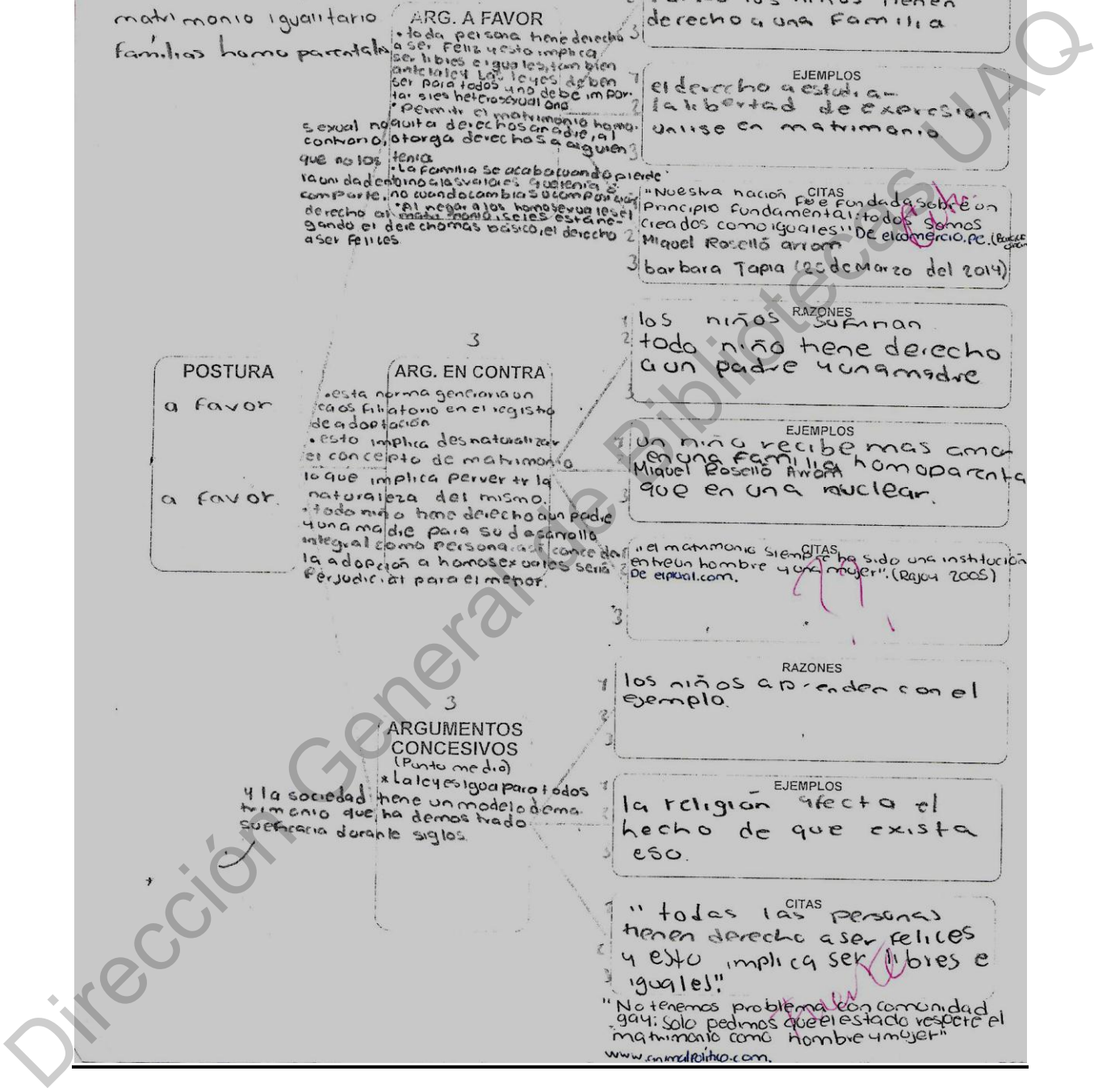
EJEMPLOS
1 un niño recibe más amor en una familia homoparental que en una nuclear.
2 Miguel Roselló Arión

CITAS
1 "el matrimonio siempre ha sido una institución entre un hombre y una mujer". (Ray 2005)
2 De elpaol.com.

RAZONES
1 los niños aprenden con el ejemplo.

EJEMPLOS
1 la religión afecta el hecho de que exista eso.

CITAS
1 "todas las personas tienen derecho a ser felices y esto implica ser libres e iguales!"
2 "No tenemos problema con comunidad gay: solo pedimos que el estado respete el matrimonio como hombre y mujer"
3 www.cnmalreino.com



a favor Familias diversas.

Grupo 41

| argumentos a favor | argumentos en contra |
|---|--|
| <p>* Son ciudadanos como cualquier otro. Los matrimonios gay contribuyen a la economía, pagan impuestos, y ciertamente no merecen ser tratados como ciudadanos de segunda clase por cualquier persona.</p> <p>* La homosexualidad no es una opción. Aunque la ciencia no se a concuerda en alguna causa única, el creciente cuerpo de investigación sugiere que la orientación sexual es causada por la combinación de influencias genéticas, hormonales y ambientales. Los factores biológicos relacionados con la orientación sexual implican una combinación de factores genéticos así como la estructura del cerebro y del ambiente uterino temprano.</p> <p>* Los niños están muy bien en familias con padres del mismo sexo. Todas las organizaciones profesionales más importantes con experiencia en el bienestar de los niños han emitido los informes y resoluciones en apoyo de los derechos de los padres homosexuales.</p> <p>* Todas las personas tienen derecho a ser felices, y esto implica ser libres e iguales también ante la ley. Las leyes deben ser para todos, un deber importante si alguien es heterosexual o no.</p> <p>* La familia, al igual que toda otra institución, es un producto social sujeto a modificarse, las relaciones humanas están atravesadas por la cultura por eso las normas y leyes se modifican con el objetivo de acompañar los cambios culturales.</p> <p>* El matrimonio es civil y no un tema religioso. Cada religión evalúa para sí si lo acepta o no.</p> | <p>* Solo 7 países del mundo contemplan la figura del matrimonio para personas del mismo sexo.</p> <p>* Además los países en los que se incluye esta figura, cuentan con relaciones como fertilización asistida y un régimen de filiación abierto.</p> <p>* Esta norma generaría un caos filiatro en el registro de adopción (¿dos madres?, ¿dos padres?)</p> <p>* Todo niño tiene derecho a un padre y madre para su desarrollo integral como persona. Así, conceder la adopción a homosexuales sería perjudicial para el menor.</p> <p>* El matrimonio es una institución esencialmente heterosexual y esto implica pervertir la naturaleza del mismo.</p> <p>* Legalizar el matrimonio homosexual significa legalizar la entrega de niños a parejas gay y lesbianas que no están capacitadas para ser padres y madres. Los niños necesitan figuras masculinas y femeninas.</p> <p>* El matrimonio gay debilita el matrimonio heterosexual, un sacramento legítimo únicamente cuando involucra a un hombre y una mujer. El vínculo entre éstos es el paso crítico de la evolución humana.</p> <p>* Permite el matrimonio gay atenta contra la integridad de la familia y supone un grave daño a los niños y a toda la sociedad.</p> <p>* El matrimonio heterosexual es el equilibrio y el orden ideal que rige a la sociedad para tener roles definidos que dotan de tareas diversas tanto a hombres como mujeres. El consejo del poder judicial español, declaró en 2005 que el matrimonio es una institución específicamente heterosexual al basarse en el "principio" de complementariedad entre los sexos.</p> |

adopción por parte de parejas homosexuales

| a favor. argumentos a favor | argumentos en contra |
|--|--|
| <p>* La ley de adopción vigente no exige ser heterosexual para adoptar. Actualmente muchas parejas homosexuales crían a sus hijos, adoptados -por uno de sus integrantes o concebidos a través de métodos de fertilización asistida.</p> <p>* Un hijo adoptado por una pareja del mismo sexo es un hijo que ha sido deseado para formar una familia llena de amor. Le están dando hogar a un niño que quizá nadie más vaya a adoptar lo.</p> <p>* Si un niño adoptado por una pareja gay es un niño menos en la calle. Sabemos que son muchos los heterosexuales que adoptan y quieren adoptar, pero ahora las posibilidades aumentan, haciendo más probable que un niño salga de su estado de orfandad.</p> <p>* La adopción por parte de parejas del mismo sexo no solo representa un triunfo para los gays, también es un avance para el país en varios aspectos. La aceptación de los derechos simboliza una evolución social para Colombia en donde se consigue dejar un poco de todo el concepto de "país del tercer mundo" para aferrarse a una ideología tercermundista.</p> | <p>* Desigualdad entre las expresiones amorosas de cada uno de los miembros de la pareja. "El amor materno y el amor paterno aun que igualmente importantes son cualitativamente distintos y dan lugar a relaciones paternofiliales diferentes". Un desarrollo armónico solo puede surgir de la combinación de ambos.</p> <p>* Los hijos necesitan atravesar diferentes etapas en su desarrollo y para cada una de ellas necesitan el referente de uno u otro sexo. "algunas etapas exigen más de una madre, mientras que otras requieren más que un padre".</p> <p>* Los rasgos e inclinaciones vinculadas al sexo se moderan y complementan solo en presencia de referentes de ambos sexos. "chicos y chicas necesitan un progenitor del sexo opuesto que les ayude a moderar sus propias inclinaciones vinculadas a su género.</p> <p>* El modelo de relación homosexual fija patrones de comportamiento sexual en el que las normas y convenciones se rompen para abrirse a experiencias ajenas al individuo. "en Grecia o Roma la mayoría de los hombres no habían nacido con un gen homosexual la homosexualidad se debía más bien a que era aprobada en tales sociedades.</p> <p>* Si se permite el matrimonio homosexual, es discriminatorio no legalizar otro tipo de uniones y en nombre de los derechos e igualdades se termina considerando normal cualquier tipo de unión.</p> <p>Por supuesto que las parejas homosexuales pueden dar amor como las parejas heterosexuales, pero los hijos necesitan más amor. Necesitan las cualidades distintas y naturales complementarias de un progenitor masculino y una progenitora femenina.</p> |

E13T

Yo pienso que para conformar una familia, no importa con quien decidas estar, ya sea monoparentales u homoparentales, pienso que tú puedes decidir con quién formar una familia, con quien ser feliz, cómodo y poder sentirte bien.

Tampoco no siempre para poder formar una familia debe haber hijos, esa ya es decisión de las parejas. Ya que en algunas ocasiones, no tienen el tiempo que los hijos deberían de tener por parte de sus padres.

Cada quien es libre de tener sentimientos y no sentir pena o rechazo de las demás personas, porque esa persona no puede cambiar su afecto hacia la otra persona y lo menos que pueden o podemos hacer es tomarlo normal y comprender, porque eso es parte de respetar a las personas, y toda persona tiene derecho a ser respetada.

Porque yo siento que todas las personas tienen la capacidad de cuidar de un niño, si es que quieren hijos.

Esto conlleva que yo considero que una familia puede formarse como tú lo decidas, porque así será siempre, siempre tendrás a tu familia y si así lo elegiste es porque eso quieres por el resto de tu vida y para mí no importan los integrantes porque es la felicidad de la persona, y no por las personas que no lo aceptan, esa persona y otra no podrían ser felices.

Así que no queda nada más que respetar los sentimientos o favoritismo de las demás personas.

E13F

Comunidad LGTBQ+ y adopción

Respecto a los temas y la adopción por parte de las parejas homosexuales, sabemos que es un tema polémico.

Pero sin embargo es interesante tratarlo e ir a fondo, ir más allá de lo que conoces para así poder tener un mejor entendimiento de este tema.

La familia se define como un grupo de personas unidas por el parentesco, es la organización más importante de las que puede pertenecer el hombre. Esta unión se puede conformar por vínculos consanguíneos o por un vínculo constituido reconocido legal y socialmente, como el matrimonio o la adopción, toda esta definición según uywork. Conceptode (2014).

Este tema es de particular interés actualmente, porque muchas personas, no conocen muy bien el tema y aun así juzgan o se basan en los prejuicios, con este ensayo se pretende dar a conocer más sobre el tema.

Desde mi punto de vista debemos aceptar las familias diversas y el matrimonio homosexual porque toda persona tiene el derecho de crear una familia esto es porque la conceptualización de familia según Anthony Giddens (2012) explica que una familia es un grupo de personas directamente ligadas por un nexo de parentesco y emociones cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad.

Además ante la ley todos somos iguales, sin importar su orientación sexual, posición económica o rasgos físicos; permitir el matrimonio homosexual e identificar a las familias diversas no quita derechos a nadie, al contrario, otorga el reconocimiento de familias a alguien que no los tenía.

¿Por qué se deben aceptar los matrimonios entre parejas homosexuales?

Muy fácil, porque las personas homosexuales no están enfermas, no son diferentes, son personas normales, como tú y como yo, que sólo tienen gustos diferentes por tanto no causan algún daño social si se unen en matrimonio,

recordando que la institución nupcial (civil y religiosa) son distintas dependiendo de la religión si lo acepta o no.

Con respecto al tema de la adopción de niños por parte de las parejas homosexuales, yo estoy a favor, ya que como dijo la UNAM, ella descarta el impacto negativo en la adopción gay, varios estudios publicado por la Universidad Autónoma de México descartan el impacto negativo en el desarrollo de los niños adoptados por parejas homosexuales, además de que aseguran que no se violan los derechos de los menores y garantizan la igualdad de acceso a las familias homoparentales.

Como dice Carballo (2014) en un estudio realizado por la universidad de Sevilla del departamento de psicología evolutiva y de la educación, se ha aventurado a investigar si existen diferencias específicas entre las familias homoparentales y las familias tradicionales.

Su conclusión fue que el desarrollo de los niños era totalmente normal, pero también que las familias homoparentales afrontan retos y dificultades específicas que deberán ser consideradas.

Por último, reafirmo mi postura recordemos como un derecho natural e inherente al matrimonio, incluso necesario para la formación de una familia.

Desafortunadamente la sociedad es cruel al decir que este tipo de matrimonios homoparentales no son correctos. Date la oportunidad de conocer y recapacitar sobre el tema.