



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología y Educación  
Maestría en Aprendizaje  
de la Lengua y las Matemáticas

EL USO DE LA PARADOJA COMO GENERADOR DE DISCUSIONES ENTRE  
NIÑAS Y NIÑOS FINALIZANDO LA PRIMARIA

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Maestra en Aprendizaje de la Lenguas y las Matemáticas

Presenta:

Lic. María Fernanda Jiménez Torres

Dirigido por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Co-dirigida por:

Dra. Karina Paola García Mejía

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Presidenta

Dra. Karina Paola García Mejía  
Secretaria

Dra. Karina Hess Zimmermann  
Vocal

Dr. Blanca Araceli Rodríguez Hernández  
Suplente

Dra. Leticia del Carmen Colin Salazar  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
30 de noviembre del 2023  
México



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



EL USO DE LA PARADOJA COMO GENERADOR DE  
DISCUSIONES ENTRE NIÑAS Y NIÑOS FINALIZANDO  
LA PRIMARIA

**por**

**María Fernanda Jiménez Torres**

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0  
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Clave RI:** PSMAC-291157

## Índice

Agradecimientos .....	1
Resumen .....	2
Abstract .....	3
Introducción .....	4
I. Antecedentes .....	7
II. Fundamentación teórica .....	11
2.1. Consideraciones sobre la argumentación.....	11
2.2. Perspectiva Pragmadialéctica de la Argumentación .....	14
2.3. Los Actos de Habla .....	15
2.3.1. Principales Postulados de los Actos de Habla .....	16
2.3.2. La Pragmadialéctica y los Actos de Habla .....	19
2.4. Principio de Cooperación .....	21
2.4.1. Grice y el Principio de Cooperación .....	22
2.4.2. Principio de Cooperación y la Pragmadialéctica .....	23
2.5. Modelo de Discusión Crítica para el Análisis de la Argumentación.....	25
2.6. La paradoja y la Pragmadialéctica.....	28
III. Planteamiento del Problema de Investigación .....	31
3.1. Descripción del Problema.....	31
3.1.1. Preguntas de Investigación.....	31
3.1.2. Objetivos de Investigación .....	32
IV. Metodología .....	33
4.1. Tipo de Investigación y Alcance .....	33

4.2. Perspectiva Ética para la Investigación .....	33
4.3. Diseño Metodológico .....	33
4.3.1. Contexto del Pilotaje .....	34
4.3.2. Diseño de Instrumentos Actividad de Pilotaje .....	34
4.3.3. Análisis Pilotaje .....	41
4.4. Contexto de la Muestra para la Intervención .....	44
4.4.1. Consideraciones para la Aplicación .....	44
4.4.2. Descripción de la sesión aplicada .....	44
V. Resultados .....	48
5.1. Posiciones argumentativas y actos de habla presentados en las fases de la discusión crítica .....	48
5.2. Actos de Habla empleados en las fases de la discusión crítica .....	54
5.2.1. Análisis General de los Actos de Habla Empleados .....	54
5.2.2. Fases Argumentativas y Actos de Habla .....	56
5.3. Pregunta Individual .....	58
VI. Discusión y Conclusiones .....	61
6.1. Consideraciones finales .....	64
Referencias .....	65
Anexo .....	70

## Índice de tablas

Tabla 1 Distribución de los actos de habla en una discusión crítica .....**¡Error!**

**Marcador no definido.**

Tabla 2 Estructura sesión de la paradoja 1: "Animales de crianza doméstica para el consumo" .....38

Tabla 3 Estructura sesión de la paradoja 2: "La empresa lechera en la comunidad" .....39

Tabla 4 Posición argumentativa según el momento de la pregunta individual.....58

## **Índice figuras**

Figura 1 Video de la paradoja "Animales de Crianza Doméstica" .....	36
Figura 2 Video de la paradoja "La Empresa Lechera en la Comunidad" .....	37

## **Agradecimientos**

Mis agradecimientos están dirigidos a México, CONAHCYT y a la Universidad Autónoma de Querétaro por permitirme adelantar mis estudios de posgrado, un gran apoyo que en Colombia no existe, por lo cual fue de gran importancia mi residencia académica en México.

Agradezco con mucho cariño a la Dra. Luisa Alarcón y a la Dra. Karina García por acompañarme en este trayecto, pues su apoyo académico y su empatía han sido un motor indispensable para terminar esta investigación y la maestría. Igualmente, estoy muy agradecida con la Dra. Karina Hess, la Dra. Blanca Rodríguez por el acompañamiento y retroalimentación recibida en cada semestre y a la Dra. Leticia del Carmen Colin Salazar por tomarse el tiempo para revisar nuestra investigación y brindar su perspectiva crítica.

Agradezco a todas las mujeres de mi familia, mis amistades y compañeras que me han acompañado a lo largo de la vida o en un pequeño trayecto, pues me han sostenido en momentos difíciles, impulsándome a seguir adelante.

## Resumen

En la presente investigación exploratoria se indagó qué elementos de una discusión crítica entre niñas y niños que cursan sexto grado de Nivel Primaria se generan al usar una paradoja como el tema controversial. Se partió de la teoría argumentativa Pragmadialéctica y de la caracterización de la paradoja como macro-figura. En este marco de análisis se estructuró una discusión crítica que inició con la presentación de una paradoja por medio de un video animado, en el cual se exponía un tema de interés: Los animales de crianza doméstica para el consumo humano. Asimismo, se planteó una pregunta individual antes y después de la discusión crítica entre niñas y niños para reconocer el impacto que tuvo participar en dicha discusión. Se identificó que las niñas y los niños usan los actos de habla característicos de una discusión crítica. Cabe mencionar que dentro de este análisis se señala que los actos de habla directivo/declarativo de uso son realizados con poca frecuencia. En el análisis general se evidencia que hay un movimiento dialéctico que permite tejer colectivamente una nueva posición frente a la paradoja, como sucedió con el ajuste estratégico de *conciatio* usado por varios participantes, lo cual implica reconsiderar los argumentos presentados en la discusión para llegar a un acuerdo. Además, en el análisis de los resultados de las preguntas individuales se observó que, tras participar en la discusión crítica, las niñas y los niños retoman los argumentos contruidos colectivamente para defender sus puntos de vista individualmente, mostrando así la importancia de la paradoja para suscitar una oposición inicial que permita iniciar una discusión crítica. Por consiguiente, con los resultados presentados se espera generar nuevas reflexiones para construir estrategias que promuevan la propuesta de una argumentación dialógica dentro del aula.

Palabras clave: Pragmadialéctica, discusión crítica, paradoja, argumentación oral, escuela primaria.



## **Abstract**

In this exploratory research, it was investigated which elements of a critical discussion were generated by using a paradox between girls and boys who are in the sixth grade of Primary Level. It started from the Pragmadilectic argumentative theory and the characterization of the paradox as a macro-figure, since it shares elements with the aforementioned theory. Within this framework of analysis, a critical discussion was structured beginning with the presentation of a paradox through an animated video, in which a topic of interest was exposed: Domestically raised animals for human consumption. Likewise, an individual question was posed before and after the discussion between girls and boys, to recognize the impact of participating in a critical discussion. It was identified that girls and boys use the characteristic speech acts of a critical discussion. It is worth mentioning that within this analysis it is pointed out that Directive/Declarative speech is carried out infrequently. In the general analysis, it is evident that there is a dialectical movement that allows collectively weaving a new position in the face of the paradox, as happened with the strategic adjustment of conciliatio used by several participants, which implies reconsidering the arguments presented in the discussion to reach a consensus. agreement. In addition, in the analysis of the results of the individual questions, it was observed that, after participating in the critical discussion, the girls and boys return to the arguments constructed collectively to defend their points of view individually, showing the importance of the paradox to provoke a initial opposition that allows to initiate a critical discussion. Therefore, with the results presented, it is expected to generate new reflections to build strategies that promote this proposal of a dialogical argumentation within the classroom.

Keywords: Pragmadilectic theory, critical discussion, paradox, oral argument, primary school.

## Introducción

La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

Paulo Freire

Yo creo que los niños no sólo necesitan la filosofía, sino que también la quieren. Los niños se emocionan con la posibilidad o la libertad de discutir las cosas por sí mismas. De repente experimentan una sensación de liberación.

Matthew Lipman

En México existe una necesidad de fomentar una actitud crítica y reflexiva en las y los estudiantes (SEP, 2017<sup>1</sup>). En esa medida, entendemos la argumentación como una herramienta indispensable para construir seres críticos y reflexivos, que aprendan a dialogar escuchando atentamente el punto de vista de sus interlocutores. En este área se han encontrado investigaciones preliminares en las cuales se plantea que la argumentación oral en el nivel Primaria es importante, porque esta es clave en la argumentación escrita y permite consolidar las bases para mejorar las habilidades argumentativas a futuro (Santos, 2012; Kuhn y Crowell, 2011). En el caso del nivel escolar de Secundaria se ha encontrado una falta de coordinación entre las teorías argumentativas y las apuestas curriculares en la enseñanza de la argumentación (García, 2019; García y Alarcón, 2018).

Se afirma que la enseñanza de la argumentación a nivel Primaria tiene poco espacio en los planes de estudio (Santos, 2012). Aun cuando otras investigaciones han señalado que, si bien la argumentación es un proceso complejo que se

---

<sup>1</sup> En el momento en que se concluye el presente proyecto de tesis está por presentarse una nueva reforma educativa en México, la Reforma Educativa de la 4<sup>o</sup> Transformación (4T). Seguramente, la preocupación que se manifiesta desde las pasadas y todavía actuales políticas educativas de la Secretaría Educativa (SEP, 2017) sigue existiendo: la necesidad de fomentar una actitud crítica y reflexiva en las y los estudiantes. Esto coincide también con la Agenda 2030 para América Latina y el Caribe, en la que se tienen objetivos tanto de educación de calidad como de búsqueda de la Paz y sociedades más inclusivas. <https://agenda2030lac.org/es/ods/16-paz-justicia-e-instituciones-solidas>

consolida tardíamente, hay habilidades argumentativas a nivel oral que aparecen a temprana edad (Hess, 2011) y que estas habilidades pueden surgir en interacciones con el lenguaje (Rodríguez y Martínez, 2018). Por todo lo anterior, se considera necesario encontrar maneras de fomentar actividades escolares que promuevan el desarrollo argumentativo desde la escuela Primaria.

En el campo de la enseñanza de la argumentación a nivel Primaria no existen antecedentes que enfoquen su mirada en el modelo de discusión crítica de la teoría Pragmadialéctica. Tampoco se aborda el uso de la paradoja definida como una macro-figura en tanto que implica la confrontación de dos términos opuestos semánticamente con la finalidad de abrir una nueva concepción del mundo, según Sopena y Olivares (2002). Por tal razón, la presente investigación se enfocó en observar qué elementos de una discusión crítica se pueden presentar al usar una paradoja en una discusión entre niñas y niños que están finalizando la escuela Primaria en una escuela rural del Estado de Querétaro, y que están por pasar al siguiente nivel de Educación Básica, la Secundaria, nivel escolar en el que el discurso argumentativo adquiere mayor relevancia tanto académica como social.

De acuerdo con el propósito investigativo, en este trabajo se logró identificar las posiciones argumentativas (protagonista, antagonista y *concordatio*<sup>2</sup>) y los actos de habla usados por las y los participantes en cada fase de la discusión crítica. Luego, se caracterizaron los actos de habla usados por las niñas y niños, con la finalidad de compararlos con los actos de habla y fases argumentativas que propone el modelo de discusión crítica. En último lugar, se examinaron los resultados obtenidos de las preguntas individuales al inicio y cierre de la sesión, con lo que se reconoce que las niñas y niños retomaron los puntos de vista que construyeron en la discusión crítica.

Los resultados de esta investigación marcan la importancia de la paradoja como herramienta potenciadora de una oposición inicial, ya que sin esa oposición

---

<sup>2</sup> Van Eemeren y Houtlosser (2009) hacen referencia a la *concordatio* como un ajuste estratégico que desde la fase argumentativa es usado para mediar entre la tensión inicial y, así mismo, considerar argumentos admitidos por las partes involucradas en la discusión.

no puede surgir una discusión crítica. Asimismo, se confirma que se usaron los actos de habla en las fases argumentativas que propone la Pragmadiálctica, principalmente los actos de habla asertivo y compromisorio. En el caso de los actos de habla directivo/declarativo de uso se encontró que fueron usados con poca frecuencia. Por otro lado, se reconoce la importancia de la conductora de la discusión en cuanto a la mediación que llevó a cabo por medio de preguntas, lo que llenó precisamente el espacio de los actos de habla directivo/declarativo de uso. En este aspecto, para investigaciones futuras se podría indagar respecto al papel del o la docente en sus intervenciones o mediaciones en una discusión crítica. Finalmente, se proponen consideraciones para futuras investigaciones que promuevan estrategias didácticas con una perspectiva dialógica de la argumentación en la escuela.

En este estudio se presentarán los antecedentes que revelan con detalle los aportes que otras y otros investigadores han realizado en el campo de la argumentación en la escuela. Posteriormente, se describirán las bases teóricas que conducen la presente indagación explotaría: la Pragmadiálctica y la paradoja. Luego, se expondrá el planteamiento del problema y la metodología que se siguió. Finalmente, se explicará detalladamente los resultados obtenidos y las conclusiones que se obtuvieron con esta indagación.

## I. Antecedentes

Las dificultades que se presentan en el desarrollo de habilidades argumentativas, en todos los niveles escolares, han suscitado una variedad de investigaciones que buscan indagar sobre sus causas y posibles soluciones. A nivel internacional existe una preocupación respecto a la deficiente capacidad argumentativa de estudiantes universitarios (Rodríguez y Valencia, 2013). Por ejemplo, se ha evidenciado cómo los estudiantes de educación superior no saben evaluar sus propias ideas, ni reconocen su potencial inclinación a cometer falacias; tampoco pueden analizar los argumentos expuestos por otros. Estos problemas de la argumentación en este nivel educativo han llevado a mirar lo que sucede en niveles previos, intentando descubrir qué pasa durante el proceso escolar, en el cual se supone que se trabaja para asegurar un afianzamiento de la argumentación en niveles superiores.

En este sentido, se ha encontrado una falta de coherencia entre las propuestas curriculares y las estrategias implementadas para el desarrollo de la argumentación en el aula (García, 2019; García y Alarcón, 2018). En tal medida, esto ha impedido tener claridad pedagógica sobre cuándo y cómo introducir la argumentación en la escuela. Por un lado, hay una baja preocupación por desarrollar la argumentación en la escuela Primaria y a su vez, se subestiman las capacidades argumentativas de niñas y niños (Kuhn y Crowell, 2011; Santos, 2012). Por otro lado, García y Alarcón (2018) afirman que las propuestas curriculares y didácticas en el nivel escolar de Secundaria tienen un enfoque basado en la teoría Pragmadialéctica de la argumentación, mientras que los materiales y herramientas usados se apoyan en la teoría de La Nueva Retórica. Además, menciona Padilla (2020) que las diversas perspectivas teóricas de la argumentación tienen un impacto desigual en las prácticas de enseñanza. En consecuencia, esta situación conflictiva entre lo teórico y lo práctico repercute en el desarrollo y consolidación de habilidades argumentativas de los estudiantes.

Bajo dicha situación conflictiva empiezan a tejerse nuevos análisis basados en diferentes posiciones teóricas sobre las dificultades argumentativas orales y

escritas que surgen en la práctica del aula. En el caso de las dificultades discursivas orales en Educación Media, Vicuña y Marinkovich (2008) señalan, desde una perspectiva Pragmadialéctica, que los estudiantes no logran atravesar todas las etapas de una discusión crítica, al punto que se les dificulta llegar o reconocer una conclusión después de los intercambios argumentativos dados. Igualmente, Sánchez (2015), en su análisis de la argumentación escrita en estudiantes de bachillerato, muestra cómo los estudiantes se valen de una exposición de opiniones basadas en creencias populares que muchas veces están asentadas en prejuicios o estereotipos y cuyo contenido no es analizado de manera crítica. De esta forma, es notorio que las dificultades argumentativas de los estudiantes se corresponden con una falta de práctica y análisis argumentativo, pues parece que están más acostumbrados a expresar creencias populares y a evitar conflictos tomando posiciones ambiguas en una discusión.

A partir de lo anterior es necesario crear un panorama amplio que permita dimensionar el proceso de consolidación de las habilidades argumentativas. Dadas las problemáticas que surgen en el dominio de la argumentación en estudiantes de Nivel Superior es evidente que este proceso debe ser analizado desde los primeros intentos por justificar y tomar posición respecto a un tema. En tal medida Hess (2011) confirma que la argumentación es un proceso complejo y de consolidación tardía, pero que a temprana edad se pueden identificar habilidades argumentativas a nivel oral. Así, resulta fundamental crear una ruta de análisis del desarrollo de habilidades argumentativas en niñas y niños de la escuela Primaria.

Relacionado con lo anterior, Santos (2012) afirma que la argumentación es poco considerada en los planes de estudio de la escuela Primaria, pues se tiende a creer que a la edad de 11 y 12 años sólo se sabe relatar hechos. Además, los programas de estudio solamente introducen la argumentación por medio de textos de opinión y debates. No obstante, al igual que en el proceso de adquisición de la lengua, las habilidades argumentativas empiezan a surgir en diversos contextos. La argumentación se presenta a lo largo de la vida cotidiana; desde la infancia, cuando se intenta defender un punto de vista sobre una caricatura, un juego o alguna

situación familiar, hasta la adultez, cuando se intenta defender una ideología política, una posición religiosa o un estilo de vida. Por esta razón es indispensable construir prácticas argumentativas orales en la escuela que mejoren las habilidades de las y los estudiantes.

Santos (2012) menciona que gestionar actividades a partir de situaciones reales e inmediatas al contexto puede potenciar el desarrollo argumentativo a nivel oral en estudiantes de escuela Primaria. Asimismo, resalta los logros actitudinales que se pueden obtener a partir de estas actividades, pues se pone en práctica la tolerancia, el respeto hacia las diferencias de opinión y la escucha activa que permita reflexionar, organizar y facilitar intervenciones para validar sus puntos de vista frente a los opuestos. En este sentido, Padilla (2020) analiza la importancia de las dimensiones actitudinal, colaborativa y epistémica de la enseñanza y aprendizaje de la argumentación. La autora resalta que una posición retórica o dialógica tiene implicaciones en las dimensiones mencionadas, pues desde la retórica se busca persuadir y sumar al punto de vista propio del interlocutor, mientras que en la dialógica se busca conciliar y acordar un punto de vista de forma colectiva.

Se puede decir que las habilidades argumentativas en la escuela Primaria se pueden potenciar conectando con las experiencias de vida que tiene cada estudiante. Dichas experiencias permitirán otorgar sentido al desarrollo de la argumentación y a su vez, tendrán repercusión en la interacción social de niñas y niños. Incluso la interacción dialógica entre individuos de un mismo grupo dentro de una situación didáctica planeada permite analizar y reformular argumentos expuestos en un formato textual (Rodríguez Hernández et al., 2017). Por ello, se puede partir de la interacción social y las experiencias de vida para ir trazando rutas de intervención didáctica que promuevan habilidades argumentativas.

En relación con lo anterior, Santos (2012) afirma que estas prácticas argumentativas deben proponer actividades debatibles que enfoquen la mirada en el desarrollo de la argumentación oral, pues, de acuerdo con la misma autora, este desarrollo es una base para la argumentación escrita. De ahí, surge la importancia

de analizar y promover la argumentación oral, dado que permite impulsar las habilidades de escritura.

Kuhn y Crowell (2011) realizaron una investigación en la cual encontraron que se pueden desarrollar habilidades argumentativas por medio del *dialogic method*, cuya esencia radica en promover diálogos con otros para incentivar la reflexión abordando un tópico social o filosófico. Concretamente, este método posibilita desarrollar habilidades cognitivas, que no suelen desarrollarse de manera rutinaria en ese periodo de 11 a 12 años de edad (Kuhn y Crowell, 2011). Por tal razón, es fundamental promover la discusión desde temprana edad en miras de favorecer el desarrollo cognitivo de niñas y niños. Además, el desarrollo cognitivo permite ir construyendo las bases de un pensamiento crítico capaz de discernir los argumentos más congruentes para sostener un punto de vista.

En ese orden de ideas, Rodríguez y Martínez (2018) conciben que el desarrollo de la argumentación puede surgir acorde a ciertas interacciones con el lenguaje y no necesariamente en un momento específico para aprender a argumentar. Esta perspectiva permite explorar diferentes formas de promover y evaluar el desarrollo argumentativo oral desde la escuela Primaria.

Una de las posibilidades que se propone explorar para fomentar el desarrollo argumentativo es el uso de la paradoja. Si bien la paradoja es reconocida popularmente como una figura retórica o una figura literaria, en esta investigación se retoma como una macro-figura en tanto que implica la confrontación de dos términos opuestos semánticamente con la finalidad de abrir una nueva concepción del mundo (Sopeña y Olivares, 2002). Esta definición no se ha analizado en el campo de la enseñanza de la argumentación, ni dentro de la teoría Pragmadialéctica. Sin embargo, la perspectiva pragmática y dialéctica crea un vínculo entre la teoría propuesta por Van Eemeren y Grootendorst (2003) y la configuración de la paradoja como macro-figura, abriendo la posibilidad de generar una discusión crítica.



## II. Fundamentación teórica

Asumir una determinada postura teórica implica analizar una problemática o fenómeno específico mundo desde esa perspectiva. Bajo dicha consideración, la presente investigación se sitúa dentro de la teoría Pragmadialéctica, ya que ésta retoma una variedad de teorías lingüísticas y filosóficas que permiten analizar la argumentación desde una concepción dialógica. Desde esta mirada teórica se caracterizan los principios que rigen una discusión crítica en miras a resolver una diferencia de opinión por medio del convencimiento de las y los interlocutores.

En este apartado se partirá de esbozar las diferentes perspectivas que han surgido respecto al concepto de argumentación. Luego, se explicará la definición de argumentación desde el marco teórico de la Pragmadialéctica. Posteriormente, se expondrá la teoría de Los Actos de Habla desde sus orígenes con Austin y Searle hasta su relevancia actual dentro del modelo de discusión crítica pragmadialéctico. Asimismo, se describirá el Principio de Cooperación de Grice y su importancia para la Pragmadialéctica. En seguida, se presentará la propuesta para el análisis de la argumentación que se formula desde el modelo de discusión crítica. Finalmente, se definirá la paradoja como una macro-figura que comparte la característica dialéctica de la argumentación propuesta por la Pragmadialéctica.

### 2.1. Consideraciones sobre la argumentación

La argumentación es un concepto amplio que se ha transformado a lo largo de la historia. Calsamiglia y Tusón (2002) señalan que la argumentación ha sido abordada desde la retórica, la oratoria y la dialéctica clásicas, ya que hacían parte de la práctica discursiva institucional y pública. En la antigua Grecia la retórica y la oratoria tenían gran acogida, ya que ofrecían técnicas para argumentar y dominar el arte de la palabra, muy importante dentro del desarrollo político y económico de las *polis*. De acuerdo con Pujante (2003) en la antigüedad se empiezan a trazar diferencias entre la retórica y la dialéctica, pues la primera es retomada por los sofistas y la segunda se convierte en la base de la tradición socrática.

La tradición retórica decae con la crítica que la escuela platónica hace sobre los sofistas y sus enseñanzas, dado que se creía que sus discursos no buscaba la

verdad, mientras que la dialéctica se centraba en la búsqueda del conocimiento verdadero (Pujante, 2003). En esta confrontación de perspectivas, Platón y Aristóteles veían en la dialéctica una forma de demostrar la verdad por medio de la deducción, lo cual traza una diferencia entre la persuasión retórica producto de las opiniones y la persuasión que era resultado de los discursos verdaderos generados por la dialéctica, según Pujante (2003). En este punto, añaden Bassols y Torrent (2012) que para Aristóteles las premisas eran la forma de llegar a algo verdadero y por ende, se convierten en una base para la argumentación.

La retórica y la dialéctica siguen su rumbo histórico, renovándose constantemente y aportando a diferentes campos como la ciencia, la literatura, la religión, el arte y la política. La retórica durante la edad media fue apreciada por la iglesia gracias a San Agustín que la defiende como un medio de evangelización y los humanistas que buscaban sus orígenes desde los clásicos (Pujante, 2003). En el caso de la dialéctica, ésta vuelve a cobrar fuerza cuando en sus obras Descartes diferencia entre el discurso retórico y el discurso científico, otorgándole menos importancia al primero (Pujante, 2003). De esta forma, la argumentación se convierte en un concepto delimitado y abordado desde diferentes perspectivas teóricas.

Desde una mirada contemporánea, investigadoras como Calsamiglia y Tusón (2002) afirman que la argumentación es una práctica discursiva que está dirigida a conseguir la adhesión de un receptor. Esta práctica discursiva surge en cualquier situación de la vida cotidiana y dependiendo de la teoría asumida, su finalidad es persuadir o convencer, apelando a la racionalidad o a la emocionalidad de un interlocutor o un grupo.

Toulmin (2007) menciona que hay tres formas de asumir la razonabilidad de la argumentación, las cuales están ligadas a tres posturas filosóficas que permiten la reflexión y análisis de la argumentación. En primer lugar, describe la concepción filosófica-geométrica, orientada por el positivismo y cuyo fin es la demostración de los hechos por medio de proposiciones evaluadas como verdaderas o falaces. En segundo lugar, explica la base filosófica-antropológica, cuya característica se aleja

del positivismo y tiene en cuenta las situaciones contextuales de los sujetos con la intención de persuadir y adherir a otros a su punto de vista. En tercer lugar, propone una filosofía crítica, que al igual que la antropológica toma en cuenta los contextos, pero que a su vez pretende hacer análisis argumentativos sistemáticos y hermenéuticos. Así, para hablar de argumentación, es necesario diferenciar y delimitar entre perspectivas teóricas que la entienden como un proceso netamente lógico direccionado a la demostración, o como una actividad contextualizada en una discusión cuya finalidad es convencer o persuadir.

Bassols y Torrent (2012) mencionan que la argumentación aparece cuando hay un desacuerdo respecto a una opinión, lo cual hace necesario diferenciar entre convencer y persuadir, ya que el primero hace alusión a un interlocutor razonable y el segundo a uno que cuenta con recursos más primarios. Esta diferencia es abordada por La Nueva Retórica y la Pragmadialéctica. Si bien ambas teorías ofrecen una perspectiva dinámica, abierta, reflexiva y contextual de la argumentación, ambas construyen diferentes perspectivas respecto a la finalidad de la argumentación.

En la Nueva Retórica, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) proponen una descripción de las técnicas argumentativas que se usan para lograr la adhesión de un interlocutor a un punto de vista. Esta teoría se inclina por una base filosófico-antropológica en la cual lo primordial es perfeccionar las habilidades argumentativas para persuadir a una audiencia pasiva, ya sea racional o emotivamente. Pujante (2003) afirma que, en el contexto contemporáneo, con la llegada de los medios masivos de comunicación y la publicidad, la retórica retoma su importancia en esta búsqueda de persuadir para lograr la adhesión de un público.

En la teoría Pragmadialéctica propuesta por Van Eemeren y Grootendorst (2011) se propone el seguimiento de principios dentro de una discusión crítica para establecer una dinámica entre interlocutores capaz de convencer sobre un punto de vista. Esta teoría será abordada con profundidad en el siguiente apartado, ya que la presente investigación se inclina por esta perspectiva de la argumentación orientada a convencer.

## **2.2. Perspectiva Pragmadialéctica de la Argumentación**

La Pragmadialéctica se enmarca dentro de una perspectiva filosófica crítica, cuyo lugar de partida es el escepticismo direccionado hacia una indagación sistemática y reflexiva de discusiones argumentativas. Esta interacción entre filosofía crítica y Pragmadialéctica es entrelazada con una postura analítica dirigida a la resolución de conflictos. Asimismo, esta teoría se vincula con los aspectos empírico y práctico de la argumentación, en los cuales es indispensable conocer la realidad argumentativa y reflexionar sobre cómo mejorar las prácticas argumentativas. De ahí que, bajo dichas consideraciones, se propone un programa completo para poder estudiar la argumentación.

Van Eemeren y Grootendorst (2011) hacen referencia a la argumentación como un acto de habla<sup>3</sup> complejo caracterizado por ser una actividad verbal, social y racional, en tanto que hace uso del lenguaje en un determinado contexto de interacción social con la finalidad de convencer la aceptabilidad de una posición. Desde esta teoría de la Pragmadialéctica la argumentación entendida como acto de habla complejo consta de una o varias expresiones que implican una toma de posición dirigida a refutar o justificar un determinado punto de vista. Las expresiones que constituyen la argumentación en conjunto implican un acto de habla complejo dirigido a convencer al crítico razonable de aceptar un punto de vista en específico. Como resultado, esta definición de argumentación, conlleva un carácter normativo (basado en normas de razonabilidad) y un carácter descriptivo (basado en la práctica argumentativa). De acuerdo con Van Eemeren y Grootendorst (2011), la argumentación en su aspecto normativo implica reconocer la existencia de un crítico razonable y en su aspecto descriptivo concibe la argumentación desde sus propiedades pragmáticas, las cuales también poseen los otros actos de habla. Por ello, Van Eemeren y Grootendorst (2011) afirman que es necesario balancear ambos enfoques en la forma de concebir la argumentación, para no caer en una especie de purismo en su definición.

---

<sup>3</sup> Los autores parten de la propuesta de los Actos de habla de Searle (1969, 1979).

La Pragmadialéctica permite construir una concepción de la argumentación amplia. Dicha perspectiva facilita dimensionar el ejercicio argumentativo como un movimiento constante y bidireccional, en el cual ambas partes tienen intercambios críticos, racionales y contextualizados. De igual forma, dicho carácter dialéctico implica un movimiento en las posiciones tomadas inicialmente, ya sea porque el antagonista se convence y/o porque el protagonista reformule sus proposiciones presentadas inicialmente para defender el punto de vista, todo ello dentro del modelo de discusión crítica planteado por esta teoría de argumentación.

Para entender a profundidad esta concepción de argumentación propuesta por los autores mencionados, es importante entender las bases teóricas que fundamentan su propuesta de discusión crítica. En el siguiente apartado se describirá la teoría de Los Actos de Habla planteada por Austin y continuada por Searle, para entender su implicación en la teoría Pragmadialéctica. Luego, se abordará el Principio de Cooperación de Grice y sus principales características, con la finalidad de identificar cómo retoman este principio Van Eemeren y Grootendorst dentro del modelo de una discusión crítica.

### **2.3. Los Actos de Habla**

El surgimiento de la teoría de los actos de habla en la pragmática llevó al lenguaje más allá de su carácter descriptivo. Desde esta perspectiva se afirma que el lenguaje es una acción en sí misma, es decir, cuando usamos el lenguaje no lo hacemos sólo para definir cómo es el mundo, sino que también lo usamos para actuar frente al mundo mismo y transformarlo. Menciona Escandell (2002) que la perspectiva planteada por Searle implica considerar la teoría del lenguaje como parte de una teoría de la acción.

En el presente apartado se hará una descripción de los planteamientos propuestos por Austin y Searle respecto a Los Actos de Habla. Posteriormente, se explicarán los elementos y adecuaciones de los actos de habla que proponen Van Eemeren y Grootendorst en la Pragmadialéctica.

### **2.3.1. Principales Postulados de los Actos de Habla**

Austin (1962) diferenció entre enunciados asertivos o constatativos y enunciados performativos, los primeros se caracterizan por ser descriptivos y pueden ser evaluados como verdaderos o falsos, mientras que los performativos se escapan del valor de verdad, ya que son enunciados que hacen algo al ser expresados. Reyes et al. (2000) resalta que Austin en su propio desarrollo teórico termina aceptando que los enunciados constatativos también son performativos, ya que hacen algo, como cuando se afirma o se declara algo con el enunciado expresado.

Austin (1962), en sus reflexiones teóricas, se convierte en uno de los principales desarrolladores de la teoría de Los Actos de Habla y postuló una clasificación de estos actos: locutivo, ilocutivo y perlocutivo. El acto locutivo es la emisión física del enunciado, el cual implica la parte fónica y sintáctica. El acto ilocutivo es lo que el enunciador hace al usar palabras, es decir, se caracteriza por la intención que se busca lograr con el enunciado expresado. El acto perlocutivo es la reacción que produce la emisión del enunciado sobre el interlocutor en un contexto específico.

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2002) Austin afirma que los enunciados performativos no pueden ser evaluados como verdaderos o falsos, porque no describen el estado de las cosas, lo transforman y por ende, sólo se puede señalar que al existir las *felicity conditions* (este término se puede traducir como condiciones de felicidad), entonces el acto puede ser afortunado o desafortunado. De allí que Searle (1994) indague sobre las condiciones y reglas para que los actos de habla sean afortunados o desafortunados. Según Escandell (2002) desde estas condiciones y reglas analizadas por Searle, los infortunios a los que alude la teoría de Austin se deben a los fallos presentados al aplicar dichas reglas.

En sus investigaciones, Searle (1994) siguió a Austin y profundizó en el estudio de los actos de habla, partiendo de la idea de que producir actos de habla significa actuar dentro de unas condiciones y reglas que no necesariamente son conocidas de forma consciente por quienes las emiten. Searle (1994) afirmó que

hay dos tipos de indicadores al emitir un acto ilocutivo: Indicador proposicional e indicador de fuerza ilocucionaria. Por un lado, el indicador proposicional está basado en la estructura gramatical, es decir, refiere al enunciado mismo. Por otro lado, el indicador de fuerza ilocucionaria muestra el tipo de acto ilocutivo realizado y la entonación, el orden de las palabras, el énfasis, el modo del verbo y los verbos realizativos son los que indicadores de fuerza ilocucionaria, según Searle (1994). No obstante, el mismo autor aclara que casi siempre el contexto es el que clarifica la fuerza ilocucionaria realizada, sin necesidad de acudir a los indicadores.

Searle (1994) clasifica los actos ilocutivos en asertivos, directivos, comisivos o compromisivos, expresivos y declarativos. El primer tipo de actos se trata de aquellos donde el hablante queda comprometido con la verdad de la proposición expresada. Por ejemplo, cuando alguien afirma “tengo seguridad de que hoy hará frío”, el hablante queda comprometido con la verdad o falsedad de su aseveración. En segundo lugar, los actos directivos intentan generar un determinado comportamiento en el oyente, para ello el enunciado puede incluir una orden, petición o sugerencia. En tercer lugar, los actos comisivos o compromisivos implican que el hablante es quien se compromete con una determinada forma de comportamiento (los enunciados frecuentes con este acto de habla suelen empezar con te juro o te prometo). En cuarto lugar, aparecen los actos expresivos caracterizados porque se manifiesta una actitud o sentimiento por parte del hablante. Por último, se definen los actos declarativos como aquellos en los que el hablante genera ciertos cambios en los estados de las cosas, muchas veces en el marco de una institución (bautizar, casar, entre otros).

Un acto de habla está dado dentro de unas condiciones que permiten una realización afortunada de estos mismos (Searle, 1994). La primera de las condiciones se establece como general, denominada de *input* y *output*, las cuales facilitan o hacen posible una comunicación inteligible. En segundo lugar, siguen las condiciones que son denominadas como de contenido proposicional, el cual implica que el contenido del enunciado refiere a un acto futuro del oyente. En tercer lugar, se describen las condiciones preparatorias como aquellas donde el acto implica un

objeto y donde no existe obviedad para el hablante y el oyente sobre lo que se está solicitando. En cuarto lugar, se definen las condiciones de sinceridad ante las cuales el hablante tiene voluntad e intención sincera de realizar ciertos actos. Finalmente, en quinto lugar propone la condición esencial como aquella en la que se presume que hay una obligación de realizar un acto, es decir, “el hablante supone que las reglas semánticas de las expresiones formuladas cuentan como una obligación” (Searle, 1994, p.68). Cabe mencionar que todas estas condiciones son iguales para cada uno de los actos ilocutivos. Además, las condiciones de la dos a la cinco, de acuerdo con el orden mencionado, son consideradas como garantías para producir el efecto ilocutivo de un acto de habla.

Es importante considerar que para Searle estas condiciones están enlazadas con unas reglas constitutivas, las cuales definen nuevas formas de conducta dentro del marco de unos hechos institucionales, es decir, dentro de las convenciones realizadas en las instituciones humanas (Reyes et al., 2000). Searle propuso unas condiciones necesarias y suficientes para extraer las reglas semánticas constitutivas, las cuales permiten determinar el uso de los indicadores lingüísticos y diferenciar entre sí los actos de habla. Asimismo, estas establecen el tipo de emisión lingüística y en qué circunstancias se considera como acto de habla.

Searle (1994) propone unas reglas de uso del dispositivo indicador de fuerza ilocucionaria: contenido proposicional, preparatoria, sinceridad y esencial. De acuerdo con Reyes et al. (2000) Searle define que la regla de contenido proposicional se enfoca en la emisión del enunciado y su implicación en un acto futuro del hablante. En el caso de esta regla para el indicador de fuerza ilocucionaria de prometer, “la promesa debe formularse dentro del contexto de una oración, cuya emisión muestra un acto del hablante a futuro” (Searle, 1994, p. 70). Siguiendo a Searle (1994) esta regla procede de las condiciones de contenido proposicional dos y tres mencionadas con anterioridad. Por su parte, para Searle (1994) la regla preparatoria establece que no hay obviedad en la emisión ni para el hablante, ni para el oyente y surgen de las condiciones preparatorias cuatro y cinco. Luego, la regla de sinceridad proviene del elemento de intencionalidad propuesto en la



condición de sinceridad, mencionada anteriormente. Por último, la regla esencial se caracteriza por asumir una obligación ante el acto de habla y se correlaciona con la condición de sinceridad, según Searle (1994).

Calsamiglia y Tusón (2002) señalan la diferencia que estableció Searle entre actos de habla indirectos y directos. En el caso de los directos se trata de aquellos actos de habla en los que se puede interpretar de forma literal el contenido proposicional del acto ilocutivo, mientras que en el acto de habla indirecto hay que sumar al significado literal, un significado adicional a través de la fuerza ilocutiva (Calsamiglia y Tusón, 2002). Siguiendo a estas autoras, los actos de habla indirectos se caracterizan por ser convencionales, entendiendo convencionalidad como la interpretación que se asigna culturalmente para darle sentido a esas formas de expresión. Este concepto de convencionalidad será retomado en el Principio de Cooperación de Grice y su análisis de las implicaturas no convencionales.

### **2.3.2. La Pragmadialéctica y los Actos de Habla**

Los fundadores de la teoría Pragmadialéctica, Van Eemeren y Grootendorst (2003), considerando la clasificación de los actos de habla que presenta Searle, enfocan su mirada en los actos de habla asertivo, compromisorio, directivo y declarativo (enfocado en el declarativo de uso). Esto se debe a que, de acuerdo con los autores, estos actos de habla desde la teoría Pragmadialéctica son importantes para resolver algún desacuerdo dentro de una discusión crítica. En el caso del acto de habla expresivo<sup>4</sup> que hace parte de las categorías propuestas por Searle, se considera que no tiene una función relevante para los fines de una discusión crítica, ya que la expresión de emociones no crea un compromiso directo para resolver una diferencia de opinión.

En la Pragmadialéctica el acto de habla **asertivo** tiene lugar dentro de una discusión crítica porque permite enunciar el punto de vista positivo, negativo o

---

<sup>4</sup> Van Eemeren y Grootendorst (2011) manifiestan que los actos de habla expresivos pueden generar algún efecto en una discusión crítica, pues un suspiro o la expresión de incomodidad puede afectar el objetivo de intentar resolver una diferencia de opinión, por la cual no se considera como un acto de habla relevante dentro de una discusión crítica.

neutral<sup>5</sup>, para defender o refutar un punto de vista y sostener un punto de vista al final de la discusión. De esta forma, el acto de habla asertivo dentro de una discusión crítica puede surgir al expresar una proposición, negación, suposición o afirmación. Por ejemplo, alguien puede manifestar su punto de vista a favor del matrimonio igualitario argumentando que todas las personas deben tener los mismos derechos ante la ley, pero otra persona podría manifestar su posición en contra porque supone que el matrimonio igualitario puede corromper a la sociedad. Cabe mencionar que la creencia en una proposición puede variar, ya que una afirmación puede tener mayor fuerza en el desarrollo de una discusión crítica que expresar una suposición (Van Eemeren et al., 2008).

El acto de habla **comisivo** o **compromisorio** cumple diversos roles en una discusión crítica de acuerdo con la Pragmadialéctica. El hablante dentro de la discusión asume un compromiso al aceptar o no un punto de vista, ya que implica defender la posición que tomó frente a su perspectiva del tema controversial (Van Eemeren et al., 2008). Asimismo, al comprometerse con un rol de protagonista o antagonista, puede aceptar o no los argumentos expuestos por las otras parte (Van Eemeren et al., 2008). Este acto de habla involucra principalmente al hablante, pero puede necesitar de los otros participantes para asumir compromisos, tal como sería el caso de concordar con los demás en las reglas que conduzcan adecuadamente la discusión. Siguiendo el ejemplo del párrafo anterior, este acto de habla se manifiesta al comprometerse con el punto de vista expresado sobre el matrimonio igualitario y ofrecer argumentos para su defensa.

En el caso del acto de habla **directivo** se considera que no en todos los casos cumple una función relevante para la resolución de un conflicto. Dado que, muchos directivos indican una prohibición o una súplica, lo cual no permitiría construir un acuerdo entre las partes involucradas en una discusión crítica (Van Eemeren y Grootendorst, 2011). Así, el acto de habla directivo dentro de una

---

<sup>5</sup> En la Pragmadialéctica se afirma que un punto de vista puede ser positivo cuando se asume una posición a favor de una proposición; negativo cuando se asume una posición en contra y neutral cuando no se expresa seguridad frente a qué posición tomar ante una proposición.

discusión crítica es relevante para plantear el reto de defender un punto de vista, para solicitar argumentación que sustente una posición dada y para solicitar el acto de habla declarativo de uso, es decir, para solicitar una aclaración o una explicación más amplia sobre un argumento (Van Eemeren et al., 2008). En el ejemplo del matrimonio igualitario, este acto de habla se presentaría cuando en el desarrollo de la discusión crítica el participante que ha expresado una posición positiva (a favor), le pidiera al que ha manifestado un punto de vista negativo (antagonista) justificar por qué cree que la sociedad se corrompe si dos personas del mismo sexo se casan.

El acto de habla **declarativo** al estar vinculado con la creación de un estado de cosas dentro de un contexto institucionalizado, como el caso de declarar un casamiento por una autoridad religiosa, no cumple una función en una discusión crítica. De acuerdo a la Pragmadiálctica el único declarativo relevante para una discusión crítica es el **declarativo de uso**. Este acto de habla permite definir, especificar, ampliar o ejemplificar, con la finalidad de facilitar al interlocutor la comprensión de algún acto de habla usado, según Van Eemeren y Grootendorst (2003). Por tal razón, el declarativo de uso busca evitar la ambigüedad o la confusión respecto a los actos de habla que presenten las partes involucradas en la discusión crítica y debe aclarar cómo interpretar un acto de habla (Van Eemeren et al., 2008). En particular, este acto de habla se puede manifestar cuando en la discusión del matrimonio igualitario uno de los participantes le solicita al otro definir o ejemplificar lo que entiende por corromper a la sociedad.

#### **2.4. Principio de Cooperación**

En esta sección se describen las características principales del Principio de Cooperación propuesto por Grice (1975). Se explican las máximas de cantidad, cualidad, relación, y manera, derivadas de este principio, con la finalidad de mantener la cooperación en un contexto comunicativo. Asimismo, se señala el análisis que hace Grice de las transgresiones de estas máximas y de las implicaturas no convencionales. Posteriormente, se explicará cómo la teoría Pragmadiálctica retoma y adecua el Principio de Cooperación para establecer unas reglas del uso del lenguaje en el contexto de la discusión crítica.

### **2.4.1. Grice y el Principio de Cooperación**

Para Grice (1975) una conversación implica una serie de esfuerzos cooperativos dirigidos a un propósito común. Dichos esfuerzos se van a caracterizar dentro de lo que se denominará: Principio de Cooperación. Este principio propone “make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged” (Grice, 1975, p.45). Así, el Principio de Cooperación se va a caracterizar por ciertas máximas que permiten generar intercambios comunicativos más efectivos y con un sentido para las partes involucradas.

Grice (1975) propone cuatro máximas que se derivan del Principio de Cooperación. La primera máxima es la de cantidad; ésta señala que la contribución realizada por el hablante tiene que ser lo suficiente informativa de acuerdo con los objetivos de la conversación, es decir, no debe dar más información de la necesaria. La segunda máxima es la de cualidad, ésta indica que no se debe decir aquello que se cree puede ser falso o de lo cual se carece de pruebas. La tercera máxima, la máxima de relación, menciona que es necesario ser relevante y pertinente con la información expresada. La última máxima, la de manera, afirma que se debe evitar ser oscuro o ambiguo al expresarse; se debe procurar ir en orden y ser conciso.

En esta medida, las máximas anteriormente enunciadas tienen relación unas con otras para determinar el Principio de Cooperación. Asimismo, Grice (1975) propone que los intercambios cooperativos dados en este principio implican que las contribuciones hechas por los participantes sean dependientes entre sí y que a su vez se tenga un objetivo en común, para que prosiga adecuadamente la conversación.

Calsamiglia y Tusón (2002) resaltan que Grice no propone dichas máximas como normas, sino como principios razonables en los que se suele confiar para funcionar con tranquilidad en la vida diaria. Grice reconoce que las máximas se pueden transgredir, como en el caso de situaciones en las que se quiere engañar o contar un chiste. Así, Grice se interesa por ese tipo de situaciones en las que se

transgreden las máximas, pero se sigue manteniendo la cooperación, ya que el que transgrede lo hace con la intención de que el interlocutor infiera el significado de que no se dijo en el contexto en que se produce (Calsamiglia y Tusón, 2002). Fernández (2018) dice que Grice no buscaba ser prescriptivo, sino que pretendía describir las pautas observadas en intercambios lingüísticos que conducen a hacer diversas inferencias.

Reyes et al. (2000) menciona que estas implicaturas se entienden a partir de los principios que regulan la conversación y no a través del análisis de propiedades semánticas. Fernández (2018) afirma que Grice define la implicatura convencional como aquella en la que surge el significado convencional de las expresiones dentro del sistema de lenguaje mismo, y las implicaturas conversacionales como las que se originan en principios pragmáticos.

#### **2.4.2. Principio de Cooperación y la Pragmadialéctica**

Para la Pragmadialéctica la teoría de Searle ofrece un aspecto comunicativo y la teoría de Grice<sup>6</sup> un aspecto interactivo, cuya integración permite formular unos principios pragmáticos que posibilitan llegar a un enfoque analítico del uso del lenguaje argumentativo. Así, Van Eemeren y Grootendorst (2011) proponen cinco reglas del uso del lenguaje: La primera es no efectuar algún acto de habla incomprensible; la segunda no formular un acto de habla insincero; la tercera es no realizar un acto de habla redundante; la cuarta es no hacer un acto de habla carente de sentido y la quinta regla indica que no se debe plantear un acto de habla sin relación apropiada con los actos de habla anteriores o con la situación comunicativa.

Según Van Eemeren et al. (2008) la primera regla conforma lo que ellos denominan como la condición de identidad, la cual surge de relacionar el principio de claridad de Grice, la condición de contenido proposicional y la condición esencial que propone Searle. Para los teóricos de la Pragmadialéctica esta regla indica que los actos de habla usados deben facilitar el reconocimiento de su significado

---

<sup>6</sup> Van Eemeren y Grootendorst (2011) reconocen que en la práctica algunos principios de Grice pueden ser omitidos o violados, pero consideran que el principio de cooperación debería ser redefinido como un principio de comunicación amplio que integra principios generales en el uso del lenguaje, lo cual sitúa a un hablante en una comunidad comunicativa.

comunicativo y las proposiciones intrínsecas a éstos. En la segunda regla surgen las condiciones de responsabilidad, a partir de entrelazar el principio de honestidad y la condición de sinceridad. Esta regla indica que existe una responsabilidad por parte del hablante al realizar un acto de habla y a su vez, hay una obligación ante el mismo (Van Eemeren et al., 2008). Por ejemplo, si alguien en una discusión quiere expresar su posición frente a algún candidato presidencial en su país debe cumplir con la condición de identidad aseverando una proposición clara como: “Ese candidato no es una buena opción para el país porque su familia tiene alianzas con el narcotráfico”. Aquí, cumple con la condición de responsabilidad si el hablante cree que dicha aseveración es verdadera o aceptable.

La tercera y cuarta regla que se proponen desde la Pragmadiálctica pertenecen a las condiciones preparatorias para la realización de los actos de habla e integra el principio de eficiencia. Estas dos reglas indican la necesidad de evitar la ambigüedad, el sinsentido o la redundancia en el uso de los actos de habla (Van Eemeren et al., 2008). Por ejemplo, si en una discusión crítica una de las partes acepta el argumento expresado por su contraparte respecto a la importancia de garantizar el derecho a la educación en un Estado democrático, será redundante seguir expresando argumentos con relación al mismo punto de vista si el oyente ya está convencido. Finalmente, la quinta regla retoma el principio de relevancia, la realización de distintos actos de habla y la situación comunicativa, con la intención de señalar si el uso de un acto de habla concreto es acorde al contexto verbal y no verbal en que se presenta el habla (Van Eemeren et al., 2008). En esta última regla hay que analizar la situación del contexto comunicativo para identificar si el acto de habla es relevante a lo que se ha proporcionado en el marco de una discusión crítica. En el ejemplo anterior, la reacción de aceptación o rechazo frente al punto de vista expresado, indica que el acto de habla ha sido apropiado en la situación comunicativa.

En consecuencia, estas reglas proporcionan una delimitación del uso de diversos actos de habla que son abordados desde el modelo de discusión crítica que propone la Pragmadiálctica. Desde esta propuesta se pueden identificar los

actos de habla realizados y si fueron exitosos con relación a solucionar una discrepancia de opinión encontrada en una discusión crítica.

## **2.5. Modelo de Discusión Crítica para el Análisis de la Argumentación**

En este apartado se hará una descripción general de las bases teóricas que conforman el modelo de discusión crítica en la Pragmadialéctica. Luego, se explicarán las fases argumentativas y actos de habla que se presentan en este modelo para la resolución de un conflicto. Este tipo de modelo no se ha explorado en la enseñanza y aprendizaje de la argumentación en Primaria, por lo cual sólo se retomarán las cuatro fases argumentativas y los actos de habla para el análisis exploratorio de esta teoría en la escuela Primaria.

Desde la Pragmadialéctica una discusión crítica implica intercambiar y analizar los diferentes argumentos expuestos respecto a una diferencia de opinión por medio de un diálogo organizado y así identificar la solidez del argumento frente a las objeciones que se puedan presentar (Van Eemeren y Grootendorst, 2011). De este modo, la discusión crítica implica a grandes rasgos un carácter dialéctico, es decir, un movimiento en el cual los sujetos intercambian puntos de vista y un carácter pragmático en tanto que hacen uso de los actos de habla desde un contexto específico.

Van Eemeren y Grootendorst (2011) proponen cuatro principios que rigen el transcurrir de una discusión crítica: funcionalización, externalización, socialización y dialectización. La funcionalización implica que cada acto realizado con el lenguaje tiene un propósito. La externalización se relaciona con la serie de compromisos públicos que se adquieren al realizar actos con el lenguaje. En el caso de la socialización esta indica que esos compromisos adquiridos se relacionan con la interacción producida con otras personas mediadas por las actividades del lenguaje. Por último, la dialectización se entiende como la relación entre los actos del lenguaje con el intento de solucionar una diferencia de opinión de forma crítica (Van Eemeren y Grootendorst, 2011).

Los principios mencionados anteriormente permiten crear una ruta para evaluar cada elemento y aspecto discursivo que se presente en una discusión

crítica. En este sentido, el análisis argumentativo va más allá de un análisis universalista y aterriza en los contextos específicos donde surgen discusiones críticas con la intención de resolver el conflicto o diferencia en los puntos de vista.

En el modelo de discusión crítica propuesto en la Pragmadiáléctica se definen unas etapas argumentativas relacionadas con los actos de habla. De acuerdo Van Eemeren y Grootendorst (2011) la primera etapa es la confrontación en tanto que se plantea el desacuerdo o duda respecto a un punto de vista. Luego, aparece la etapa de apertura en la cual se crean las bases o compromisos entre las partes para la consecución del intercambio argumentativo. Posteriormente, surge la etapa de argumentación en la cual se genera el intercambio argumentativo entre las partes. Finalmente, la etapa de clausura presenta una resolución sobre la diferencia de opinión inicial. Dichas etapas argumentativas y actos de habla se distribuyen de la siguiente manera según los postulados de la Pragmadiáléctica:

**Tabla 1**

*Distribución de los actos de habla en una discusión crítica*

<b>Etapas argumentativas</b>	<b>Actos de habla</b>
<b>I. Confrontación</b>	<p><u>Asertivo</u>: Expresar un punto de vista</p> <p><u>Compromisorio</u>: Aceptar o no aceptar un punto de vista, mantener la no aceptación de un punto de vista</p> <p><u>Directivo</u>: Solicitar un declarativo de uso</p> <p><u>Directivo de uso</u>: Definición, especificación, amplificación, etc.</p>
<b>II. Apertura</b>	<p><u>Directivo</u>: Desafiar a defender un punto de vista</p> <p><u>Compromisorio</u>: Aceptar el desafío de defender un punto de vista. Concordar con las premisas y las reglas de la discusión.</p> <p>Decidir comenzar una discusión</p> <p><u>Directivo</u>: Solicitar un declarativo de uso</p> <p><u>Declarativo de uso</u>: Definición, especificación, ampliación, etc.</p>



Etapas argumentativas	Actos de habla
<b>III. Argumentación</b>	<u>Directivo</u> : Solicitar argumentación <u>Asertivo</u> : Presentar argumentación <u>Compromisorio</u> : Aceptar o no aceptar la argumentación <u>Directivo</u> : Solicitar un declarativo de uso <u>Declarativo de uso</u> : Definición, especificación, amplificación, etc.
<b>IV. Clausura</b>	<u>Compromisorio</u> : Aceptar o no aceptar un punto de vista <u>Asertivo</u> : Mantener o retractarse de un punto de vista. Establecer el resultado de la discusión <u>Directivo</u> : Solicitar un declarativo de uso <u>Declarativo de uso</u> : Definición, especificación, amplificación, etc.

*Nota.* Basada en la propuesta de distribución de los actos de habla en una discusión crítica de Van Eemeren y Grootendorst (2011).

Este modelo de una discusión crítica implica un análisis heurístico y crítico de la argumentación. De acuerdo con Van Eemeren y Grootendorst (2011) es heurística en tanto que introduce una guía de análisis teórica para interpretar cada elemento relevante en una discusión crítica. A la vez, es crítico porque permite evaluar sistemáticamente por medio de normas el intercambio argumentativo y así establecer en qué medida se desvía de un medio que permita la resolución de la diferencia de opinión.

La Pragmadiálctica invita a considerar un aspecto práctico que permita reconocer y analizar diferentes prácticas y habilidades argumentativas con el fin de analizar, producir y evaluar el discurso argumentativo. Es necesario considerar que una discusión crítica puede ser suscitada por diferentes situaciones que impliquen

desacuerdo, duda o diferencia de opinión. Una de esas situaciones se genera cuando las personas se encuentran frente a un evento paradójico. A continuación, se explicará cómo la paradoja puede ser un detonador de una argumentación crítica.

## **2.6. La paradoja y la Pragmadialéctica**

Según Serrano (2016) la paradoja se remonta a la época de la filosofía griega y a su intención de analizar los discursos, presentándose como un fenómeno lingüístico, lógico y matemático<sup>7</sup>. La mención de estas bases filosóficas permite entender que en su contexto la paradoja era un elemento retórico de suma importancia para la argumentación y el ejercicio de la democracia. Bajo este panorama inicial, el autor plantea que la paradoja es un potenciador de la imaginación y de la *praxis* argumentativa.

Claro está que desde una perspectiva lógica la paradoja es contraria a las leyes de la lógica propuestas por Aristóteles (principio de identidad, principio de contradicción y principio del tercero excluido), pues implica la enunciación de dos elementos contrapuestos. Con relación a ello, Copi (2014) menciona que la lógica focaliza su mirada en el análisis de las relaciones lógicas que constituyen un razonamiento sin importar la falsedad o la veracidad de sus proposiciones. Por tal razón, hay que ir más allá de esta noción lógica y se debe revisar las otras perspectivas que brinda el lenguaje para la comprensión de la paradoja.

En primera instancia, etimológicamente la paradoja (*παράδοξο*) significa, que es algo se opone a la opinión, es decir, se contrapone a la opinión común o recibida (Navarro, 2015). De tal manera, hay un carácter de oposición en la paradoja, en la cual se plantea una confrontación respecto a una opinión determinada. Del mismo modo, Deleuze (1994) concibe la paradoja como la posibilidad de un discurso que se caracteriza por ir en dos sentidos a la vez. En consecuencia, la paradoja empieza a caracterizarse como una confrontación y un movimiento que estimula la imaginación.

---

<sup>7</sup> Es bajo el contexto anteriormente mencionado que surgen grandes paradojas como la de Epiménides y la paradoja de Zenón, también conocida como Aquiles y la tortuga.

Por consiguiente, parece existir un consenso en las características principales de la paradoja, pues se acepta que es algo que aparentemente puede ser demostrado y que, a su vez, es contrario a lo que pensamos habitualmente (Peña y Ausín, 2011). De ahí que nacen dos supuestos teóricos que definen a la paradoja: uno como figura retórica y otro como figura literaria. En tanto figura retórica, la paradoja tiene como propósito el desarrollo discursivo dirigido a lograr la persuasión del interlocutor, en cambio la paradoja en tanto figura literaria está orientada a generar reflexiones semánticas y literarias.

De acuerdo con Sopeña y Olivares (2002) la paradoja, entendida desde la retórica, va más allá de una figura estilística, ya que se puede entender como una “figura macroestructural” y no como una “microestructural”. Así, la paradoja es definida como macro-figura en tanto que implica la confrontación de dos términos opuestos semánticamente con la finalidad de abrir una nueva concepción del mundo (Sopeña y Olivares, 2001). De modo que, este análisis toma a la paradoja más allá de otras figuras retóricas que tienen similitudes con ésta, pues se trata de una figura muy amplia que propone una contradicción no sólo en términos lógicos, sino también semánticos.

Se puede afirmar que la paradoja definida como macro-figura permite e impulsa un carácter dialéctico en el pensamiento, en tanto que despliega una búsqueda argumentativa frente a la contradicción suscitada. De tal modo, Sopeña y Olivares (2002) diferencian semánticamente la contradicción (*contradiction*) frente al sinsentido (*nonsense*), pues existen diferentes contradicciones literarias que pueden resolverse semánticamente. Por tanto, las autoras definen unos principios pragmáticos (principio de informatividad, de cooperación y de relevancia/pertinencia) para lograr una salida alternativa ante el carácter contradictorio de una paradoja.

Dichos principios implican que el enunciatario puede construir suposiciones que vayan más allá de la contradicción y, así, elegir la que pueda ser más adecuada y oportuna de acuerdo con las circunstancias comunicativas. Esto significa que, si la contradicción no puede ser superada desde la significación codificada, ni en el

plano lingüístico, se buscará una alternativa desde el carácter pragmático para aplicar mecanismos deductivos y encontrar la solución más adecuada según el contexto, la situación discursiva y los conocimientos que posean los interlocutores (Sopeña y Olivares, 2001).

En ese orden de ideas, se puede afirmar que la paradoja comparte una variedad de aspectos que pueden ser evaluados dentro de una discusión crítica según los criterios de la Pragmadiálctica, dado que esta macro-figura implica movimiento, contradicción, oposición, tensión y una búsqueda argumentativa constante, cuyo fin es encontrar una solución u otra perspectiva sobre los elementos contrapuestos. Además, mencionan Van Eemeren y Grootendorst (2011) que la vida cotidiana es una fuente de desafíos epistemológicos, morales y prácticos, lo cual se convierte en una oportunidad para generar una teorización de la argumentación a partir de la práctica de la misma. De tal modo, en la presente investigación se propone que la paradoja puede ser situada en el nivel práctico de la Pragmadiálctica, en tanto que implica una práctica argumentativa motivada por una situación específica desafiante para unos interlocutores determinados.

A modo de cierre, se puede afirmar que la perspectiva pragmática y dialéctica crea un vínculo entre la teoría argumentativa aquí expuesta y la configuración de la paradoja como macro-figura. Como consecuencia, la paradoja se presenta como un elemento potenciador de una discusión crítica. Asimismo, una discusión crítica impulsada por una paradoja puede ser evaluada bajo los criterios de la Pragmadiálctica. Por esta razón, se pretende conjugar la paradoja como macro-figura y el modelo de discusión crítica de la Pragmadiálctica en el contexto de una escuela rural, con la finalidad de identificar las estrategias que podrían promover este tipo teoría en la enseñanza de la argumentación en las escuelas primarias.

### **III. Planteamiento del Problema de Investigación**

#### **3.1. Descripción del Problema**

A partir de la revisión de estudios antecedentes y las bases teóricas sobre argumentación y la paradoja como disparador de discusiones críticas se suscita la siguiente problemática basada en dos aspectos fundamentales del desarrollo argumentativo en la escuela Primaria. Por un lado, está la preocupante situación de que niñas, niños e incluso jóvenes y adultos tienen carencias argumentativas (Rodríguez et al., 2020; Rodríguez et al., 2017; Rodríguez y Valencia, 2013; García y Alarcón, 2018), lo cual dificulta que lleven a cabo un debate en el que puedan llegar a acuerdos o a una resolución de las diferencias de opinión. Por otro lado, es reciente la preocupación por encontrar herramientas que posibiliten el desarrollo de discusiones críticas en la escuela Primaria. Ante estos retos, el uso de la paradoja como macro-figura para suscitar este tipo de discusiones es un camino por explorar. Por ello, esta investigación partirá de la Pragmadiálctica para identificar el alcance de una macro-figura como la paradoja dentro de una discusión crítica entre niñas y niños que finalizan la escuela Primaria.

##### **3.1.1. Preguntas de Investigación**

Se buscará responder la siguiente pregunta general:

- ¿Qué elementos de una discusión crítica, de acuerdo con los postulados de la Pragmadiálctica, se suscitan al usar una paradoja entre niñas y niños que finalizan la primaria?

Para tal fin se plantean las siguientes preguntas específicas y objetivos que permitirán trazar una ruta metodológica a seguir:

- ¿Cuáles son los actos de habla usados por niñas y niños en una discusión generada por la paradoja?
- ¿En qué fases argumentativas usan los distintos actos de habla las niñas y niños durante la discusión generada por la paradoja?
- ¿Los tipos de actos de habla identificados en las distintas fases argumentativas de la discusión generada por la paradoja se corresponden con los reconocidos por la Pragmadiálctica en las discusiones críticas?

- ¿Se dan cambios de posicionamiento por parte de niñas y niños tras participar en una discusión crítica generada por el uso de la paradoja?

### **3.1.2. Objetivos de Investigación**

El objetivo general de la investigación consiste en:

- Determinar qué elementos de una discusión crítica, de acuerdo con los postulados de la Pragmadiálctica, se suscitan al usar una paradoja entre niñas y niños que finalizan la primaria.

Con relación a dicho objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los actos de habla usados por niñas y niños en una discusión generada por una paradoja.
- Establecer la relación entre los actos de habla usados y las fases argumentativas de una discusión propuestos por la Pragmadiálctica.
- Comparar si los actos de habla identificados en las fases argumentativas de la discusión se corresponden con los reconocidos por la Pragmadiálctica en las discusiones críticas.
- Reconocer si hubo cambio de posicionamiento por parte de niñas y niños tras participar en una discusión crítica generada por el uso de la paradoja.

## **IV. Metodología**

### **4.1. Tipo de Investigación y Alcance**

Dado que no hay estudios preliminares sobre los alcances de la paradoja en el desarrollo argumentativo de niñas y niños de la escuela Primaria, esta investigación tendrá un enfoque cualitativo y exploratorio. Coincidiendo con Sampieri et al (2014) el alcance exploratorio permitirá obtener información que posibilite abrir nuevas rutas de trabajo en futuras investigaciones. Asimismo, con el enfoque cualitativo se profundizará en la indagación exploratoria, a través de herramientas que faciliten un análisis holístico y hermenéutico de los datos recolectados.

### **4.2. Perspectiva Ética para la Investigación**

Para llevar a cabo la investigación se respetaron los siguientes principios de investigación que se proponen seguir desde los lineamientos de investigación científica de la Universidad Autónoma de Querétaro: No-maleficencia, Beneficencia, Justicia y Autonomía.

1. Se hizo una reunión previa con las familias de las niñas y los niños que podrían participar, para informarles los objetivos y procedimientos de la investigación.
2. A las familias que permitieron la participación de sus hijas o hijos se les entregó un consentimiento informado para ser firmado y el cual incluyó una cláusula de confidencialidad sobre todos los datos recogidos, incluyendo el tratamiento adecuado de las grabaciones. Con el propósito de garantizar la confidencialidad en las transcripciones se cambiaron los nombres de las y los participantes.
3. Se pidió el asentimiento de las niñas y los niños para participar en la investigación en el momento en que sus padres lo permitieron.

### **4.3. Diseño Metodológico**

La ruta metodológica del presente trabajo de investigación consiste en el diseño de instrumentos, pilotaje de los instrumentos, análisis de resultados, selección de paradoja, ajuste de instrumentos y aplicación.

#### **4.3.1. Contexto del Pilotaje**

Se trabajó con un grupo de dos niñas y dos niños entre las edades de 11 a 12 años de edad, quienes estaban cursando sexto grado de la escuela Primaria en la comunidad del Organal en el Municipio de San Juan del Río, Querétaro. Cabe mencionar que el contacto con las y los participantes inició con grupos burbuja<sup>8</sup> para apoyar a niñas y niños de la comunidad en tiempo de pandemia de COVID-19. Este acercamiento permitió caracterizar las actividades, problemáticas y situaciones comunes que comparten las y los habitantes de la comunidad. Una de esas problemáticas identificadas fue la presencia de una industria láctea que ha generado contaminación y escasez de agua. Igualmente, se reconoció la presencia cotidiana de animales domésticos y no domésticos en las casas de las familias de niñas y niños. En este acercamiento con la población participante se evidenció que algunas familias se dedican a trabajar con el cultivo de rosas la mayor parte del año. Otras familias trabajan en fábricas de Querétaro o son trabajadores informales en las comunidades. Por último, se destaca que, en el momento de aplicación de la actividad piloto, las niñas y los niños empezaban a retomar sus clases presenciales.

Este grupo se organizó invitando a mamás de la comunidad a participar en una actividad de debate con propósitos investigativos. Se explicó a mamás y participantes el objetivo de la investigación y los medios para recolectar información (grabación de audio y video). Además, se garantizó el anonimato de quienes participaban. En este pilotaje se aplicaron dos propuestas de paradoja con la finalidad de seleccionar la que generara mejores resultados en cuanto al desarrollo de una discusión crítica y así, poder aplicarla al grupo definitivo, el cual se buscaría en la escuela de la comunidad.

#### **4.3.2. Diseño de Instrumentos Actividad de Pilotaje**

Se diseñaron dos preguntas que guardan relación con la tensión propuesta en cada paradoja, las cuales se presentaron al inicio y cierre de la actividad.

---

<sup>8</sup> Fueron grupos que se autogestionaron para apoyar a las niñas y niños de diferentes edades en la comunidad; se ofreció un acompañamiento escolar durante el tiempo que no estuvieron accediendo a la escuela de forma presencial.



Asimismo, se elaboraron dos videos animados y dos guiones de debate. Cabe mencionar que se realizaron dos sesiones de pilotaje con la misma estructura, pero con diferente temática en la paradoja presentada. Los temas puestos a prueba en el pilotaje están relacionados con la caracterización de la población que se mencionó anteriormente.

**A. Preguntas Individuales.** Para cada sesión se construyó una pregunta relacionada con el tema de cada una de las paradojas y que, a su vez, correspondiera a la tensión que implicaban.

**Paradoja 1: "Animales de Crianza Doméstica para el Consumo".** La pregunta individual que se aplicó antes y después del debate tuvo como pregunta central: Si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales? ¿Por qué?

**Paradoja 2: "La Empresa Lechera en la Comunidad".** La pregunta individual aplicada antes y después del debate fue: Si una empresa genera empleos en la comunidad en la que se establece pero contamina el medio ambiente, ¿beneficia o no beneficia a esa comunidad? ¿Por qué?

**B. Videos Animados.** De acuerdo con las características e intereses de la comunidad a la que pertenece la población participante en esta investigación, se diseñaron dos videos<sup>9</sup> animados con una temática distinta. La finalidad de usar este recurso audiovisual era introducir, a partir de la narración de una historia, la paradoja que se discutiría a lo largo de la sesión y que se evidenciaba con la primera pregunta realizada por la investigadora en el debate. Las historias correspondientes a cada paradoja fueron:

**Paradoja 1: "Animales de Crianza Doméstica para el Consumo".** La historia narrada en el video presentó la relación de una pareja de hermanos pequeños con los animales que cuidaban, alimentaban y jugaban en su casa:

---

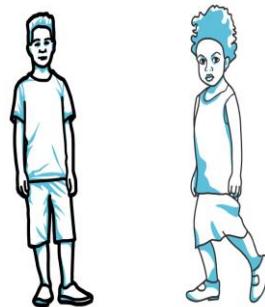
<sup>9</sup> Se pondrá el link del video que se aplicó en la sesión con la paradoja seleccionada más adelante.

borregos, gatos, perros y gallinas. La situación que detona la paradoja parte de esa relación y del hecho de comer a una de las gallinas en el cumpleaños de uno de los hermanos.

### **Figura 1**

*Video de la paradoja "Animales de Crianza Doméstica"*

#### **LOS HERMANOS JUANY SOFÍA**



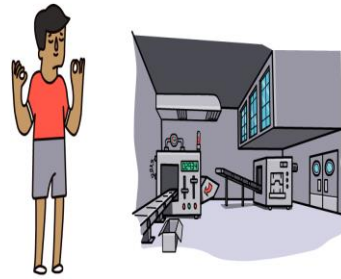
*Nota.* Imagen tomada del video elaborado para la sesión de la paradoja 1

***Paradoja 2: "La Empresa Lechera en la Comunidad"***. En este video se narró la historia de un niño llamado Felipe que vivía en una comunidad sin fuentes de empleo. La paradoja se presentó a partir de esa situación de desempleo y la llegada de una empresa lechera que ofrecía trabajo, pero que contaminaba y disminuía el acceso al recurso del agua para la misma comunidad.

## Figura 2

*Video de la paradoja “La Empresa Lechera en la Comunidad”*

### FELIPE Y LA INDUSTRIA LECHERA



*Nota.* Imagen tomada del video elaborado para la sesión de la paradoja 2

**C. Estructura del Debate.** La estructura del debate consistió en establecer preguntas orientadoras de acuerdo con cada una de las cuatro fases argumentativas (confrontación, apertura, argumentación, cierre) propuestas por la Pragmadialéctica.

En cada una de las dos sesiones del pilotaje se estructuró la forma en que se aplicaron los instrumentos diseñados para el grupo (video y debate). Cabe resaltar que la pregunta individual se aplicó antes de iniciar la sesión grupal y al finalizar la misma.

**Tabla 2**

*Estructura sesión de la paradoja 1: "Animales de crianza doméstica para el consumo"*

<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Indicaciones</b>	<b>Recursos</b>
<b>10 minutos</b>	Presentación	Bienvenida, presentación con el grupo y actividad de rapport	Participantes, investigadora, grabadora de voz
<b>10 minutos</b>	Reglas	Establecimiento de las reglas grupales de acuerdo con los postulados de la Pragmadialéctica	Participantes, investigadora, grabadora de voz, pizarra, marcadores
<b>4 minutos</b>	Vídeo	Solicitud al grupo a prestar atención al vídeo para poder discutir al respecto posteriormente	Proyector, laptop, bocinas, video animado
	Confrontación y apertura	¿Son los hermanos Juan y Sofía amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan? ¿Por qué?	Participantes, investigadora, grabadora de voz, grabadora video, libreta para notas
	Argumentación	¿Juan y Sofía se divertían jugando con las gallinas, borregos, gatos y perros? ¿Juan y Sofía consideraban como amigos a todos los animales con los que jugaban	

<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Indicaciones</b>	<b>Recursos</b>
<b>30 minutos</b>		(borregos, gallinas, perros, gatos)? Si consideraban como amigos a las gallinas y borregos ¿Por qué cenaron a la gallina Lili en su cumpleaños?, ¿Querían a la gallina como amiga o no?	
<b>15 minutos</b>	Cierre	Entonces, ¿son los hermanos Juan y Sofía amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan? ¿Por qué?	

*Nota.* En esta tabla se describe la organización que se llevó a cabo en la sesión que se aplicó la paradoja 1.

**Tabla 3**

*Estructura sesión de la paradoja 2: "La empresa lechera en la comunidad"*

<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Indicaciones</b>	<b>Recursos</b>
<b>10 minutos</b>	Presentación	Bienvenida, presentación con el grupo y actividad rompe hielo	Participantes, investigadora, grabadora de voz

<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Indicaciones</b>	<b>Recursos</b>
<b>10 minutos</b>	Reglas	Establecimiento de las reglas grupales de acuerdo a los postulados de la Pragmadialéctica	Participantes, investigadora, grabadora de voz, pizarra, marcadores
<b>4 minutos</b>	Vídeo	Solicitud al grupo a prestar atención al vídeo para poder discutir al respecto posteriormente	Participantes, proyector, laptop, bocinas, video animado
<b>30 minutos</b>	Confrontación y apertura  Argumentación	¿La empresa lechera beneficia o no beneficia a la comunidad? ¿Por qué? Cuando los amigos de Felipe regresaron a la comunidad y los que pensaban irse ya no se fueron ¿Qué habrá pensado Felipe sobre la empresa lechera que llegó a la comunidad? ¿Por qué para la comunidad era tan importante tener una fuente de trabajo? Cuando Felipe notó las moscas y la falta de agua	Participantes, investigadora, grabadora de voz, grabadora video, libreta para notas

<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Indicaciones</b>	<b>Recursos</b>
<b>30 minutos</b>	Argumentación	<p>¿Qué creen que pensó Felipe sobre la situación?</p> <p>Si la empresa ofreció descuentos de productos lácteos y bonos de despensa ¿por qué algunas personas decían que la empresa no beneficiaba a la comunidad?</p> <p>¿La familia de Felipe se beneficiaba o no de la empresa lechera?</p>	<p>Participantes, investigadora, grabadora de voz, grabadora video, libreta para notas</p>
<b>15 minutos</b>	Cierre	<p>Entonces, ¿la empresa lechera beneficia o no beneficia a la comunidad?</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>Participantes, investigadora, grabadora de voz, grabadora video, libreta para notas</p>

*Nota.* En esta tabla se describe la organización que se llevó a cabo en la sesión que se aplicó la paradoja 2.

#### **4.3.3. Análisis Pilotaje**

Se contrastaron los resultados obtenidos entre las dos paradojas aplicadas en el pilotaje con la finalidad de seleccionar la paradoja idónea para su aplicación según lo esperado en el modelo de discusión crítica expuesto anteriormente. Por un lado, el análisis de la paradoja 1 evidenció que hubo confrontación, en tanto que en la fase I (confrontación) y II (apertura) se manifestaron posiciones y argumentos a

favor o en contra de la paradoja implicada. Estas posiciones serán denominadas desde el modelo teórico de la Pragmadialéctica posición *protagónica* para la posición a favor y *posición antagónica* para la posición en contra (Eemeren et al. 2006). Adicionalmente, en el desarrollo de la fase III (argumentación) se realizó un ajuste estratégico de *conciliatio*, este consiste en que las partes involucradas seleccionan algún elemento de la contraparte para adaptar su posición presentada. En consecuencia, durante la fase IV (cierre) se retomaron dichos argumentos contruidos a lo largo de la discusión por parte de las y los participantes, cerrando con una nueva posición de *conciliatio*. Por otro lado, el análisis de la paradoja 2 mostró en la fase I y II que no se manifestó una oposición inicial, es decir, no hubo confrontación porque sus posiciones iniciales no fueron totalmente a favor o en contra. Así, en la fase III y IV se argumentó con relación a la misma posición que presentaron desde el inicio de la discusión.

Otro punto a resaltar en el análisis de las dos paradojas es la temática implicada en cada una. En los resultados de la paradoja 1 se encontraron respuestas más genuinas por parte de las y los participantes, es decir, sus respuestas aparentemente no reflejan los conocimientos académicos vistos en la escuela o las creencias adultas de su contexto inmediato. Por ejemplo, respecto al conflicto de si querían o no a la gallina los niños, un participante afirmó “Sí son amigos porque primero los quieren mucho y los consienten le dan de alimentar y ya cuando los quieren matar o comérselos ya no los quieren porque es su comida como los lobos quieren a las ovejas, yo digo que, sí son amigos, pero cuando ya no tienen trabajo sus papás o necesitan alimentarse de algo necesitan comer de los animales que tienen”.

En cambio, en la paradoja 2 los argumentos expuestos se relacionan con las temáticas que estaban trabajando en la escuela, por lo cual se resaltan temas como el calentamiento global y el daño ambiental que estamos generando los humanos. Por ejemplo, en relación al conflicto de Felipe y la industria lechera que llegaba a su comunidad, un participante manifestó “es que está contaminando al ambiente y no es sólo un problema que le va a quedar solamente a la comunidad, va a seguir



creciendo y creciendo hasta el punto de que va a afectar a todo el mundo, por ejemplo, lo que está pasando con los osos polares que se está derritiendo el hielo por el cambio climático, el calentamiento global”. Así, los argumentos generados en la primera paradoja surgen de reflexiones más espontáneas, contrario a la segunda paradoja en la cual surgen conceptos más elaborados como calentamiento global o medio ambiente y que corresponden a los ejes temáticos que se abordan en la escuela para generar conciencia sobre esa problemática. Bajo esta consideración, se comprende por qué los argumentos expuestos en la segunda paradoja no generan mayores diferencias de opinión, a diferencia de la primera paradoja que sí suscita diferentes puntos de vista sobre la temática.

Es importante mencionar que, según los postulados de la Pragmadiálctica es necesario que se presente una confrontación inicial para que exista una discusión crítica. En ese caso, en la paradoja 2 al carecer de confrontación inicial, no es posible hablar de una discusión crítica y, por ende, su aplicación no se puede considerar. En cambio, la paradoja 1 sí presentó una discusión crítica en tanto que hubo oposición inicial. Si bien esta diferencia es determinante para la elección de la paradoja, es necesario considerar que la diferencia de los resultados de las dos paradojas en el pilotaje se podría haber visto afectada porque, dadas las circunstancias generadas por la pandemia, no fue posible conseguir otro grupo diferente para la aplicación de la paradoja 2 y este mismo grupo ya conocía la actividad. Por ello, es posible que los resultados de la paradoja 2 se vieran influidos por la experiencia previa que el grupo tuvo con la sesión anterior donde se abordó la paradoja 1, lo cual implicó que desde el inicio no expusieran una posición protagonista y antagonista, evitando la confrontación inicial.

Finalmente, considerando el análisis de los resultados de ambas paradojas, se eligió para su aplicación la paradoja 1, ya que en ésta se manifestó una confrontación inicial, un desarrollo argumentativo dialéctico y mayor presencia de actos de habla a partir de los argumentos presentados.

#### **4.4. Contexto de la Muestra para la Intervención**

Siguiendo las características principales de la población del pilotaje, se trabajó con un grupo de cinco niñas y cinco niños, cuyas edades oscilaban entre los 11 a 12 años, de sexto grado de Primaria en una escuela rural, turno matutino, de la comunidad. Dado que, en ese grado había un total de 30 estudiantes, se le pidió a la maestra del grupo identificar diez estudiantes (5 niñas, 5 niños) que se encontraran en un punto medio entre quienes nunca participaban y quienes siempre toman totalmente la palabra en los debates en clase. Este criterio se estableció con la finalidad de garantizar la participación activa de todas y todos, y así, recopilar la mayor cantidad de datos posible.

##### ***4.4.1. Consideraciones para la Aplicación***

En el análisis de las sesiones realizadas en el pilotaje se observó la necesidad de explicar con mayor amplitud y ejemplificación cada una de las reglas para conducir una discusión crítica. Además, se detectó que se debe realizar un mayor esfuerzo en la moderación del debate para obtener la participación de todas y todos las/os participantes por igual. Para ello, se consideró organizar el debate en mesa redonda para evitar que la atención se centrará en la moderadora/investigadora, y que tuvieran la facilidad de verse frente a frente todas y todos durante la discusión crítica. Además, esta organización permitió observar e identificar las participaciones de cada una y cada uno.

##### ***4.4.2. Descripción de la sesión aplicada***

La sesión se dividió en pregunta individual inicial, presentación, actividad de rapport, socialización de las diez reglas que propone la Pragmadiálctica en el código de conducta para realizar una discusión crítica, visualización del video animado, discusión crítica, cierre y la pregunta individual final. En el caso de la actividad de rapport se realizó una actividad lúdica de presentación y una pequeña discusión sobre el regreso a clases presenciales, esta actividad tuvo como finalidad establecer un ambiente de confianza entre participantes e investigadora antes de la discusión. Luego, se aplicó la pregunta inicial a cada niña y niño participante de manera individual fuera del aula y sin que sus compañeras y compañeros

escucharan. Después se socializaron las reglas planteando cada una de ellas por medio de ejemplos de situaciones que se presentan en un debate cotidiano, estas reglas se escribieron en el pizarrón. Las reglas propuestas a las y los participantes fueron:

1. Tengo la libertad de manifestar mi punto de vista o expresar mi desacuerdo con otra opinión.
2. Tengo la obligación de defender mi opinión.
3. Para contraargumentar no debo desviarme del punto de vista con el que estoy en desacuerdo (para no terminar contraargumentando respecto a cosas que no se han dicho).
4. Debo defender mi opinión con argumentos relacionados con los puntos de vista expresados.
5. Debes pedir aclaraciones o dar aclaraciones sobre algún argumento que no entiendas.
6. Reconocer la opinión expresada por cada participante, así comparta o no comparta mi punto de vista.
7. Aceptar los argumentos expresados para cerrar una discusión, si han presentado argumentos válidos para defender su punto de vista.
8. No aceptar los argumentos expresados para cerrar una discusión, si no se presentaron argumentos válidos para defender su punto de vista.
9. Reconocer el cierre de una discusión considerando los argumentos expuestos en el punto de vista final de cada participante.
10. Ser claros al expresar nuestros argumentos para no malinterpretar los puntos de vista expuestos a lo largo de la discusión.

Posteriormente, se mostró el video animado (<https://youtu.be/2awXFtaQSB8>) y se organizó una mesa redonda con las cinco niñas y cinco niños participantes. De esta forma, se abrió paso para iniciar la discusión por medio de las preguntas y las fases argumentativas establecidas. Al cerrar el debate, se realizaron las preguntas finales a cada participante, formulando la misma pregunta que se aplicó al inicio.

**4.4.2.1. Características de la Discusión Crítica en la Aplicación.** La discusión crítica se dividió en las cuatro fases argumentativas que propone la Pragmadialéctica: confrontación, apertura, argumentación y cierre. Cada fase fue acompañada de unas preguntas previamente construidas con el propósito de guiar e incentivar la discusión. Estas preguntas fueron planteadas oralmente por la propia investigadora en su rol de organizadora de la discusión.

En la fase I y II (confrontación y apertura) la pregunta formulada retoma la paradoja presentada en el video animado, con la finalidad de resaltar el conflicto que se generó. Para el caso de la fase III (argumentación) se expusieron tres preguntas a medida que la discusión iba avanzando. Finalmente, en la fase IV (cierre) se retomó la pregunta expuesta en la fase I y II, para ir cerrando la discusión, reconociendo los puntos de vista y argumentos finales de la discusión crítica. Es importante mencionar que en la fase final surgió una pregunta adicional acorde a las afirmaciones y reflexiones que estaban haciendo en ese momento las y los participantes, dicha pregunta permitió expresar más argumentos en relación con los puntos de vista expuestos en el cierre. Esta última pregunta formulada en la fase de cierre de la discusión crítica fue: ¿Creen que los niños hubieran podido impedir que se comieran a la gallina Lili?

**4.4.2.2. Criterios para el análisis de datos de la Aplicación.** Los datos obtenidos en las preguntas individuales y en la sesión grupal se grabaron en audio para su posterior transcripción. La transcripción<sup>10</sup> se realizó aplicando los siguientes criterios:

- Pausas: (-) el guion señalaba las pausas cortas y (...) los tres puntos indicaban pausas largas por parte de los hablantes.
- Muletillas o falsos inicios: {} las llaves se emplearon para encerrar las muletillas que se suelen usar en la oralidad o para indicar falsos inicios ({Un pe} un gato).

---

<sup>10</sup> La transcripción completa de la sesión aplicada se podrá observar al final como anexo.

- Indicación de aspectos extralingüísticos: Para señalar gestos o acciones por parte de los hablantes se usaron los corchetes para hacer el comentario.

Para poder analizar los datos de la discusión crítica se organizó la información de acuerdo con cada fase argumentativa y pregunta guía en la discusión. De esta forma, se procedió a clasificar las respuestas en posición protagonista, posición antagonista y *conciliatio*. Adicionalmente, se identificó el tipo de acto de habla usado por cada participante, según los postulados de la Pragmadiálctica, que fueron señalados en el capítulo de fundamentación teórica. En cuanto a las preguntas individuales, estas se fueron clasificando según la posición asumida por el participante (protagonista, antagonista y conciliatio). Posteriormente, se contrastaron los elementos que se transformaron de las respuestas dadas individualmente en cada uno de los participantes.

## V. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la sesión en la discusión crítica. En primer lugar, se analizan las posiciones argumentativas (protagonista, antagonista y *conciliatio*) en relación con los actos de habla que surgieron a lo largo de las fases argumentativas. En segundo lugar, se observan con mayor profundidad los actos de habla y las fases argumentativas usadas en relación con las que se propone en el modelo de discusión crítica. En este punto se analiza si la discusión crítica parte de una diferencia de opinión, cómo se lleva a cabo el desarrollo argumentativo y si se resuelve la oposición de los puntos de vista iniciales. Finalmente, se genera una reflexión respecto al impacto que generó en cada niña y niño su participación en la discusión crítica. En este último punto se identifican los argumentos que retoman de la discusión para justificar su posición final ante la paradoja.

### 5.1. Posiciones argumentativas y actos de habla presentados en las fases de la discusión crítica

En este apartado se presenta la clasificación de las posiciones argumentativas y los actos de habla usados por las y los participantes de la discusión en cada fase. En la fase de confrontación y apertura de la discusión crítica la pregunta que guio esta sección fue: ¿Son los hermanos Juan y Sofía amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan? ¿Por qué?

La manifestación de las posiciones protagonista y antagonista marcan la fase de confrontación y los argumentos de cada participante dan pauta para la fase de apertura en la discusión. Tras presentar la paradoja por medio del video y de la pregunta inicial del debate, dos participantes manifestaron posición protagonista y ocho participantes, posición antagonista.

En este punto se pueden identificar los actos de habla asertivo y compromisorio. El primer acto de habla corresponde a la manifestación de argumentos que sustentan el punto de vista a favor o en contra. De acuerdo con Van Eemeren y Grootendorst (2011) el acto compromisorio puede tener diferentes roles dentro de una discusión, el cual surge en esta discusión al tomar una posición

protagonista o antagonista ante la paradoja. Como se observa en el ejemplo 1, los participantes manifiestan:

(1)

**LA:** No, porque lo están matando (...) Un amigo no te mata, un amigo no te traiciona.

**N:** Sí (Con un tono de voz bajo) – pues (...) los cuidaban.

En estas dos primeras fases, los actos de habla directivo y declarativo de uso no fueron realizados por las y los participantes del debate debido a que éstos fueron presentados por la organizadora de la discusión crítica, la propia investigadora.

En la fase argumentativa de la discusión crítica la pregunta inicial fue: Si Juan y Sofía se divertían mucho jugando con las gallinas, con los borregos, con los perros y con los gatos ¿eran o no eran amigos de la gallina?

Ante la pregunta hubo un acuerdo general respecto a que los hermanos se divertían con la gallina. Sin embargo, no manifestaron algún otro argumento que reconociera el conflicto entre divertirse y ser amigos. Por tal razón, se presentó la siguiente pregunta preestablecida para motivar más la reflexión ante dicho conflicto: ¿Juan y Sofía consideraban como amigos a todos los animales con los que jugaban? En esta pregunta se enfatizó el conflicto de considerar por igual a todos los animales como amigos. Así, se empezó a realizar un ajuste estratégico de *conciliatio*, el cual permitió retomar argumentos de ambas partes para disminuir la tensión presentada.

En cuanto a los actos de habla, se presentó el uso del acto de habla asertivo cuando las y los participantes presentaron argumentos con relación a la posición protagonista, antagonista y al aplicar la estrategia de *conciliatio*. En el ejemplo 2 se observan los argumentos en los que expresan su posición:

(2)

**A:** Sí (...) Porque jugaban a ser maestros...bailaban, cantaban.

**K:** No, porque, pues que tal un día, los lleven a un lugar y los dejen abandonados - a los gatos, a los perros – obviamente a los animales

que se pueden defender (...) y porque los estás traicionando (...) Porque a los perros ni a los gatos no los matas, pero a las gallinas y a los borregos y así, sí.

**LA:** Sí pueden ser amigos, no más que se puede haber casos en los que los vayan a asesinar pues (-) o sea y ahí ya no son amigos.

Igualmente, se manifestó el acto de habla compromisorio cuando algunas y algunos aceptaron los argumentos presentados por otros participantes. En el ejemplo 3 se observa cómo van considerando la posibilidad de que los niños no tienen responsabilidad, porque fue decisión de sus padres cocinar a la gallina.

(3)

**M:** {y que} – y qué tal si no es decisión de Juan y Sofía y es decisión de sus papás.

**LA:** Sí, no creo que fueran pues que ellos pudieran cocinar (-) bueno sí (-) pero (-) ¿Cuántos años tenían? como 7 y 8 {¿no?} (...) Pues no creo que los mandaran los papás, nada más a despellejarlos (-) no más vieron.

En la última parte del ejemplo 3, uno de los participantes empleó un acto de habla directivo y declarativo de uso para solicitar que se ampliara la información respecto a la posible edad que tenían los niños del video.

Se presentó la siguiente pregunta para continuar con esta fase argumentativa: Si en algún momento consideraron como amigos a las gallinas y a los borregos ¿por qué cenaron a la gallina Lili en su cumpleaños? ¿Querían a la gallina como amiga o no?

Las primeras respuestas se fueron apoyando en uno de los argumentos que fundamentaban la posición protagonista que ya habían presentado anteriormente. Así, algunos manifestaron que, si se comieron a la gallina, no fue por decisión de los niños. Sin embargo, algunos estudiantes mantuvieron una posición antagonista al argumentar que ese era el destino que tenían y siempre iban a tener las gallinas.



La mayoría de los estudiantes empezaron a inclinarse por argumentos contruados a partir de la estrategia de *conciliatio* como una forma de resolver la situación paradójica. Estos argumentos sostenían como idea central que sí querían a la gallina hasta el momento que tuvieron que cenar al animal, es decir, que al principio existió un afecto y este terminó cuando cenaron al animal. En el ejemplo 4 se observan estos argumentos:

(4)

**LA:** Porque son niños no les harían mucho el caso, porque dijeran “no lo cocinen”, pero los padres tienen {el} – el derecho (...) de cocinarlo – porque los compraron.

**P:** {Um} sí la querían (...) porque al momento que ellos {este} la están cuidando {este} ellos se encariñaron con la gallina y ya {cuando} cuando ya la van a matar es que ya no la quieren

**C:** Que sí la querían – porque desde un principio la estaban cuidando y ya al final pues ya yo creo que ya no la querían (...) y ya al final, ya no la querían

**D:** Que sí la querían antes, la alimentaban – y la fueron alimentando y ya después ya cuando vieron que estaba creciendo y {engor-} engordando {este}, pues a lo mejor no quisieron comprar pollo y ya la cocinaron

**M:** Sí la querían, pero igual la tuvieron que matar para poder sobrevivir – para poder tener comida

En el ejemplo 4 se encuentra que los actos de habla usados fueron el asertivo y compromisorio. El primero, se evidencia con la formulación de argumentos para sostener alguno de los puntos de vista. El segundo acto de habla mencionado, se presenta ante la posición de no aceptar los argumentos contruados en la *conciliatio* por parte de los demás compañeros/as. Igualmente, el uso de argumentos propuestos con anterioridad para ampliar un punto de vista contruido desde la *conciliatio*, son manifestación de este acto de habla compromisorio. En esta parte

de la discusión no se presentó el acto de habla directivo y declarativo de uso por parte de las y los participantes de la discusión.

En la fase de clausura de la discusión crítica, la pregunta que guio esta sección fue: ¿Son los hermanos Juan y Sofía amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan? ¿Qué creen?

Para finalizar el debate se presentó la misma pregunta que se aplicó al inicio del debate. En las respuestas expresadas no se evidenció ningún argumento que expresara una posición protagonista. Se empezaron a formular argumentos con relación a una posición antagonista, pero la mayoría usó argumentos contruidos por medio de la estrategia de *conciliatio* para expresar su punto de vista.

Respecto a los actos de habla usados, en esta fase aparece el acto de habla compromisorio cuando aceptan los argumentos formulados por la estrategia de *conciliatio*. Igualmente, este acto de habla aparece cuando algunos participantes no aceptan los argumentos contruidos en la *conciliatio* y mantienen una posición antagonista. En el caso del acto de habla asertivo, este se encuentra cuando argumentan para mantenerse en una posición antagónica, o para sostener la posición contruida desde la *conciliatio*. A partir de estos resultados, se puede afirmar que no hubo un acuerdo general, pero hubo dos tipos de acuerdo para establecer el resultado de la discusión, tal como se muestra en el ejemplo 5. Por un lado, un grupo mayoritario estableció como resultado una posición contruida desde la *conciliatio* y por otro, un grupo minoritario mantuvo una posición antagonista.

(5)

**P:** Yo pienso que si hubiera sido que fueran amigos de la gallina no lo hubieran permitido.

**LA:** Como estaba diciendo antes {este} no eran amigos (–) porque no lo hubieran permitido y además lo estás traicionando (–) si lo hubieran querido hubieran dicho que no (–) pero y también al parecer ya no quieres a los animales, por ejemplo, los niños así ya no tenían tiempo y ellos crecieron, entonces no lo querían (...) los niños ya pierden como el amarlos a los animales (–) el interés a los animales.

**M:** Yo considero que no eran sus amigos (...) porque la mataron (...) y un amigo no hace eso.

**E:** Sí la querían, pero con el paso de los años empezaron a perder interés con ella.

**M:** Sólo cuando eran niños (-) pero ahorita, bueno cuando eran un poco más pequeños, pero como ya iban creciendo como que ya después fueron perdiendo interés en ella.

**N:** Yo digo que sí eran a lo mejor, pero por necesidad la tuvieron que matar para que el niño tuviera comida en su cumpleaños (...) porque jugaban con ella, porque si no fueran amigos entonces no jugaran con ella y no (-) {porque} porque la mataron por necesidad de que el niño tuviera comida.

**D:** Que si eran amigos y por una necesidad la tuvieron que matar para que el niño tuviera comida en su fiesta (...) porque jugaban con ella.

**C:** Que sí eran amigos (...) porque antes jugaban con ella y hacían cosas con ella y la querían.

**L:** Sí eran amigos en ese momento, pero después no cuando la mataron (-) porque no fueran permitido eso (-) no fueran permitido y fueran avisado a sus papás que no la mataran y que compraran en alguna tienda otra comida que no sea animal.

Dado que algunos insistían en que los niños tenían la posibilidad de intervenir ante la muerte de la gallina, se propuso una nueva pregunta en la fase de clausura para profundizar en ese punto de vista. La pregunta que se presentó fue: ¿creen que los niños hubieran podido impedir que se comieran a la gallina Lili?

Si bien la participación fue muy concreta, el niño que al principio argumentó que los niños podían detener la muerte de la gallina, empezó a construir una nueva posición desde la estrategia de *concordatio*, que corresponde con su posición ante la pregunta de cierre previamente establecida. Cabe señalar que los actos de habla usados corresponden al asertivo y compromisorio porque aceptan un punto de vista

y luego se retractan de este a partir de la construcción de una nueva posición desde la estrategia de *conciliatio* para cerrar la discusión. Además, se manifestó un acto de habla directivo/declarativo de uso cuando uno de los niños cuestiona la posibilidad de que los niños pudieran detener la muerte de la gallina, al preguntar qué pasa si los padres no quieren. Esta última pregunta permitió que algunos participantes reflexionaran acerca de otras posibilidades que tenían los hermanos para salvar a la gallina, a pesar de la intervención o decisión de sus padres, tal como se observa en el ejemplo 6.

(6)

**A:** {Este} yo creo que sí porque si la querían {este} yo digo que la esconderían o se las quitaban a sus papás o lo impedirían

**Alumno:** Pero A {este} ¿si los papás no quieren?

**A:** No pues, pues – por eso estoy diciendo en qué hubieran hecho los niños

**D:** La hubieran {este} prestado como si la hubieran matado – la hubieran prestado pa que ellos le dijeran que se había perdido - ya después de un tiempo {este} las regresas

**A:** Maestra {este} de la pregunta anterior de lo que dijo M de ya no lo querían por el interés de que eran más grande, pero decían que tenían 7 y 8 años y entre esa edad ellos lo querían, pero ese día era el cumpleaños de Juan, pero seguían teniendo 7 y {9} - 8 años y los querían – entonces como que los papás entonces como que los engañaron (...) diciendo que se perdió y que iban a cenar un pollo.

## **5.2. Actos de Habla empleados en las fases de la discusión crítica**

### **5.2.1. Análisis General de los Actos de Habla Empleados**

Como se mencionó anteriormente, según Van Eemeren y Grootendorst (2011) los actos de habla que se usan en una discusión crítica son el asertivo, compromisorio y directivo/declarativo de uso. Cada acto de habla se identifica de acuerdo con la fase argumentativa en la que se exprese. En el caso del acto de

habla asertivo, este se usa para expresar un punto de vista, presentar argumentación, mantener o retractarse de un punto de vista y establecer el resultado de la discusión. El acto de habla compromisorio es usado para aceptar o no aceptar un punto de vista, comenzar una discusión, aceptar el desafío de defender un punto de vista, aceptar o no argumentación. Finalmente, el acto directivo/declarativo de uso se utiliza para pedir una definición, especificación, argumentación, ampliación, entre otras.

En la discusión generada por el uso de la paradoja entre niñas y niños de sexto grado de la escuela Primaria, se evidenció el uso de los mismos actos de habla postulados por la Pragmadiálctica. No obstante, fue evidente que los actos de habla más frecuentes en la discusión entre niñas y niños fueron el asertivo y el compromisorio, pues en cada uno se presentaron 41 actos de habla durante toda la discusión crítica. Estos actos de habla manifiestan el punto de vista que asumió cada participante y la defensa o reconstrucción del mismo. En cambio, el acto de habla directivo/declarativo de uso fue empleado principalmente por la mediación de la investigadora, ya que esta iba presentando cada una de las cinco preguntas previamente diseñadas para gestionar la participación de las y los estudiantes. Es importante reconocer que las preguntas planteadas fueron la forma de solicitar argumentación de las y los participantes. En el caso del uso del directivo/declarativo de uso, fue usado en 2 ocasiones por las y los participantes a lo largo de la discusión crítica, para formular preguntas que pedían ampliar información o cuestionar una posición, como lo fue en la fase argumentativa para solicitar ampliación de información y en la fase de cierre del debate cuando un participante le cuestiona a otro la posibilidad de que los niños puedan hacer algo ante la decisión de los padres de comer a la gallina. Así pues, el uso de este último acto de habla requiere del cuestionamiento y la profundización de los argumentos que las otras partes presentan. Esto implica tener en cuenta e intentar comprender la perspectiva que está presentando el o los interlocutores en una discusión crítica.

La poca presencia del acto de habla directivo/declarativo de uso en las discusiones en la escuela Primaria, puede explicarse a partir de dos elementos

reportados en investigaciones previas. Por un lado, Padilla (2020) y también García y Alarcón (2018) han evidenciado que la enseñanza de la argumentación en las escuelas está guiada por un enfoque retórico que consiste en la persuasión del público expectante y no de interactuar en un ambiente dialógico para la resolución de una diferencia de opinión. Dicho enfoque se centra en buscar estrategias para adherir al otro a una determinada opinión y no en confrontar los puntos de vista que permitan identificar argumentos para convencer a las dos partes de forma racional. Por otro lado, Padilla (2020) menciona que son necesarias dos habilidades para construir un ambiente argumentativo dialógico: el coraje intelectual y la empatía intelectual. La primera hace referencia a una toma de posición imparcial en la cual se pueda reflexionar sobre puntos de vista que no aceptamos comúnmente. La segunda requiere de una capacidad de ponerse en el lugar del otro para poder entender mejor su punto de vista. Por su parte, Kuhn y Crowell (2011) afirman que los estudiantes suelen asumir que la argumentación es una exposición de opiniones armónica y sin oposición, lo cual explica la dificultad que tienen las niñas y los niños de la escuela Primaria para interrogar respecto a lo dicho por sus compañeras o compañeros. En consecuencia, se puede pensar la necesidad de crear un ambiente didáctico y dialógico, en el cual se pueda reflexionar y comprender los argumentos que sostienen los puntos de vista de otros, y no únicamente esperar que la docente plantee preguntas sobre las cuales discutir.

### ***5.2.2. Fases Argumentativas y Actos de Habla***

La discusión crítica se caracteriza por las cuatro fases argumentativas y los actos de habla mencionados anteriormente. Van Eemeren y Grootendorst (2011) definen que es necesario un desacuerdo o diferencia de opinión inicial (confrontación), ante el cual se asuma un compromiso (apertura) y una defensa del mismo (argumentación), para finalmente encontrar de forma colectiva una resolución sobre la diferencia inicial (cierre). Asimismo, estas fases se van entrelazando con el uso de los actos de habla asertivo, compromisorio y directivo/declarativo de uso, pues no se puede expresar, comprometer y argumentar ante un punto de vista determinado sin usar el acto de habla asertivo y/o

compromisorio. Del mismo modo, cuestionar, solicitar información o explicar un argumento no es posible sin el directivo/declarativo de uso.

En el caso de la discusión crítica entre niñas y niños de la escuela Primaria que surgió a partir de la paradoja, se evidencia ese tejido entre fases argumentativas y actos de habla expuestos por los postulados de la Pragmadiálctica. En la fase I y II (confrontación y apertura) se usaron los actos de habla asertivo y compromisorio para manifestar la posición protagonista o antagonista. En la fase III (argumentación) se presentaron los actos de habla asertivo y compromisorio, por medio de los cuales se fue construyendo un punto de vista nuevo a partir de aplicar la estrategia de *conciliatio*. Además, en esta misma fase se usó el acto de habla directivo/declarativo de uso para solicitar la ampliación de información. Finalmente, en la fase IV (clausura) los actos de habla asertivo y compromisorio permitieron expresar la posición con la cual se habían convencido las y los participantes al final de la discusión crítica (conciliatio o antagonista). En el caso del acto de habla directivo/declarativo de uso, se usó para solicitar por medio de una pregunta especificar un punto de vista presentado por otro participante.

Es importante mencionar que en las dos primeras fases la mayoría de niñas y niños asumen una posición en contra de la posibilidad de ser amigos de la gallina Lili; desde la Pragmadiálctica, una posición antagonista. En cambio, en la fase final de la discusión crítica la mayoría asume el punto de vista construido por *conciliatio* y otro minoritario se queda en la posición antagonista. Esta transformación es posible por el movimiento dialéctico en el desarrollo de la discusión, ya que con los argumentos expresados colectivamente se fue construyendo un punto de vista nuevo, el cual implicaba aceptar la amistad de los niños con la gallina hasta cierto punto. Incluso, quienes mantuvieron una posición antagonista en el cierre de la discusión recuperaron argumentos contruidos colectivamente durante la discusión crítica para mantener su punto de vista.

### 5.3. Pregunta Individual

La pregunta que se aplicó individualmente a cada participante fue: si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigas o no de esos animales? ¿Por qué?

Esta pregunta fue presentada antes de iniciar el debate y después de terminar el debate. De esta forma, se pudo observar si hubo un cambio en el punto de vista de las niñas y niños tras participar en una discusión crítica. Además, se logró identificar si los argumentos usados en la pregunta individual final eran los mismos de la pregunta inicial, o si los participantes recuperaban elementos contruidos durante la discusión crítica.

**Tabla 4**

*Posición argumentativa según el momento de la pregunta individual*

Momento de la pregunta	Posición argumentativa			Total
	Protagonista	<i>Conciliatio</i>	Antagonista	
Inicial	2	0	8	10
Final	1	7	2	10
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>20</b>

En la Tabla 11 se muestra la frecuencia en que se usa cada tipo de argumento con relación al momento inicial o final de la pregunta individual. Allí, se evidencia que en la pregunta inicial dos participantes mostraron una posición protagonista y ocho una posición antagonista. En el caso de la pregunta final, únicamente un participante mostró una posición protagonista, siete tuvieron una posición de *conciliatio* y dos manifestaron una posición antagonista. Un análisis mediante una Chi-cuadrada mostró que las diferencias eran estadísticamente



significativas ( $\chi^2:10.933$ ,  $p < 0.004$ , g.l. =2). Esto muestra que hay un cambio en la posición argumentativa para defender un punto de vista entre la pregunta individual inicial y la pregunta individual final.

Con relación al análisis cualitativo, se identificó que las y los participantes usaron argumentos que se construyeron durante la discusión crítica para defender el punto de vista que asumieron en la pregunta individual final. Adicionalmente, se refleja un incremento de los argumentos expresados, no sólo por parte de quienes asumen la posición que surgió al aplicar la estrategia de *conciliatio*, sino también por quienes se quedan en una posición antagonista o protagonista. Por ejemplo, en la pregunta individual inicial P manifestó una posición antagonista argumentando que “a los animales se le cuida y no se hace eso, no se deben de comer” y en la pregunta individual final expresó que “a los amigos no se mata (...) y si hubieran sido amigos de los animales lo hubieran impedido”, en esta última parte retomó un argumento que surgió de la discusión crítica al intentar identificar si los niños podían o no podían impedir la muerte de la gallina.

De igual forma, la mayoría de los participantes se apoyó de los argumentos construidos en la *conciliatio* que surgieron durante la discusión crítica, para defender ese nuevo punto de vista en la pregunta individual final. Un ejemplo se encuentra en las respuestas de L. Este participante afirma en la pregunta individual inicial que “no son amigos porque se la comen” y en la pregunta individual final dice “sí son amigos en ese momento, pero ya después cuando los comen ya no porque un amigo no se traiciona”. En este caso se evidencia un cambio de posición en el cual pasa de usar un argumento de la posición antagonista a usar un argumento basado en la *conciliatio*. Así, para justificar su punto de vista final se apoya en los argumentos de la discusión crítica, pues retoma la idea de que eran amigos hasta que se genera una traición que rompería con la posible amistad que tenían los niños con la gallina hasta ese momento.

En el caso de quien manifestó al inicio y al final una posición protagonista también se puede identificar un cambio en sus argumentos empleados. En la pregunta individual inicial N afirmó “puede ser que sí sean amigos porque conviven”

y en la pregunta individual final expresó “pues yo digo que sí son amigos porque al final mataron a la gallina por necesidad para que el niño tuviera comida en su fiesta”. En ambas respuestas asume que los niños son amigos de la gallina, pero en la respuesta de la pregunta individual final retoma de la discusión crítica el argumento que expresaron grupalmente respecto a que se mataba a la gallina por necesidad y no por falta de cariño o amistad hacia la gallina. Asimismo, su argumento es más extenso en la pregunta individual aplicada al final del debate que en comparación a su respuesta dada antes de la discusión crítica.

Se puede pensar que tras participar en una discusión crítica las niñas y los niños pueden reconsiderar sus puntos de vista iniciales, ya sea para cambiarlos o para acoplar argumentos más sólidos para su defensa. En consecuencia, esta investigación evidencia la importancia de considerar posiciones dialógicas, al igual que la teoría Pragmadialéctica, para promover situaciones interactivas que desarrollen las habilidades argumentativas a nivel oral desde temprana edad. Además, se resalta que el uso de la paradoja posibilita generar una controversia, la cual puede iniciar una discusión crítica al buscar una salida interpretativa a esta.

## **VI. Discusión y Conclusiones**

A partir de los análisis realizados, se puede considerar que se buscó cumplir con el objetivo general, ya que se encontraron algunos de los elementos de una discusión crítica que propone la Pragmadialéctica a partir del uso de una paradoja para provocar la discusión entre niñas y niños que concluyen la escuela Primaria sobre un tema controversial y de su interés. En ese sentido, se reconoce que en la discusión crítica observada en el presente estudio estos participantes usaron los actos de habla asertivo, compromisorio en cada una de las fases argumentativas y los actos de habla directivo/declarativo de uso en la fase argumentativa y de cierre de la discusión. Por todo esto, se resalta la paradoja como herramienta potencial en el modelo de discusión crítica.

Con relación a los actos de habla usados en la discusión crítica que se generó por la paradoja, los que se presentaron con mayor frecuencia por parte de las y los participantes fueron los asertivos y compromisorios. Por un lado, los actos de habla asertivos fueron usados para expresar el punto de vista inicial, presentar argumentación y mantener o retractarse de su punto de vista. Por otro lado, el uso de los actos de habla compromisorios se identificó cuando las y los participantes aceptaban o no aceptaban el punto de vista y la argumentación presentada por las otras partes. En cambio, el acto de habla directivo/declarativo de uso fue usado por la organizadora de la discusión, principalmente, y muy poco empleados por las y los participantes. Este uso tan poco frecuente por parte de quienes casi egresan de la escuela Primaria puede deberse a que requiere que las y los participantes de una discusión soliciten aclaraciones o especificaciones a las otras partes involucradas. Esta dificultad se puede relacionar con el hecho de que las y los estudiantes suelen entender la argumentación como una exposición armónica y sin oposiciones, según mencionan Kuhn y Crowell (2011). También puede deberse a que en el contexto escolar sea la o el docente quienes realizan los actos de habla directivos y declarativos; y lo mismo sucedió con la intervención de la organizadora de la discusión del presente estudio. Otra posible razón puede estar sujeta a lo que evidencia Santos (2012) respecto a que la argumentación tiene poco espacio en los

programas de estudio al finalizar la Primaria ya que se tiende a creer que a la edad de 11 a 12 años tienen más habilidades para relatar hechos. Lo anterior debe suscitar una reflexión para abrir futuras investigaciones en las que se identifiquen las intervenciones de un o una docente para promover el uso de este acto de habla en una discusión crítica.

En los resultados se observó que los actos de habla y fases argumentativas presentadas en la discusión crítica corresponden con los propuestos por la Pragmadialéctica. Esto se puede observar porque en la fase de confrontación y apertura se suscitó una oposición inicial que fue expresada con el acto de habla asertivo. Dicha situación fue la que permitió que se presentaran los otros actos de habla en la fase de argumentación y de cierre, pues se buscaba resolver el conflicto inicial que marcó la paradoja. Esta necesidad de oposición es esencial para el intercambio dialéctico de argumentos. En consecuencia, la paradoja al estar caracterizada por una contradicción, permite plantear un desafío que promueva esta oposición inicial entre las y los integrantes de una discusión crítica. Es necesario recordar que esta teoría argumentativa de la Pragmadialéctica resalta la importancia de situar las temáticas a debatir en los contextos de las y los participantes.

Otra conclusión encontrada en este análisis tiene relación con el carácter dialéctico de la teoría argumentativa asumida, ya que desde la confrontación inicial se genera un movimiento entre los argumentos expuestos durante la discusión crítica. De esta forma, los puntos de vista iniciales no son estáticos, aunque al final se mantenga el mismo punto de vista. Dicha aseveración es posible ya que se evidenció en los resultados de la discusión crítica y el análisis de las respuestas individuales que quienes mantuvieron su punto de vista inicial, retomaron argumentos que se construyeron colectivamente y que les permitieron defender con mayor amplitud su posición original.

Esta última reflexión permite reconocer que tras participar en una discusión crítica hay un impacto en la posición que cada participante expresa individualmente. Inicialmente cada participante presentó su punto de vista ante una pregunta que guarda relación con la paradoja, a partir de argumentos sucintos o redundantes.

Luego, al finalizar la discusión crítica, cada participante expuso argumentos más extensos, ya sea que mantuvieran el mismo punto de vista o que lo cambiaran. En otras palabras, los argumentos manifestados individualmente para sostener una determinada posición ante la paradoja, fueron congruentes con los argumentos tejidos dialécticamente en la discusión crítica.

Respecto a la paradoja se observó que es posible encontrar una salida interpretativa a esta dentro de una discusión crítica, dado que este tipo de discusión implica un movimiento dialéctico y la confrontación de puntos de vista, que conlleven a una resolución. Para este caso, se evidenció que algunos de los participantes se posicionaron en un nuevo punto de vista consolidado por el ajuste estratégico de la *concordatio* y otros participantes mantuvieron su punto de vista inicial. Por tal razón, se considera que hay una reflexión respecto al conflicto que demarca la paradoja, con la finalidad de sostener un punto de vista.

Es importante señalar que esta investigación tuvo ciertas limitaciones que deben considerarse a futuro. En primer lugar, se podría trabajar con una población más amplia que incluya a las niñas y los niños que se excluyeron en esta investigación, es decir, a quienes no suelen participar en los debates y a quienes siempre se toman la palabra. En segundo lugar, hay que considerar que quien guie la intervención tenga un conocimiento previo del modelo de discusión crítica propuesto por la Pragmadialéctica para que intente favorecer o motivar la discusión entre estudiantes, y no entre estudiantes y quien interviene. Por último, cabe mencionar que las futuras investigaciones podrían considerar más sesiones y diferentes paradojas, para seguir indagando respecto al tipo de actos de habla que aparecen en las fases argumentativas.

Como se ha podido atestiguar en el presente estudio exploratorio, el análisis de este tipo de discusión crítica, generada por el uso de la paradoja como disparador, permite trazar nuevas rutas de reflexión para futuras investigaciones en el área de la didáctica de la lengua, especialmente en el campo de la argumentación. Por ello, será importante seguir reflexionando y profundizando

sobre cómo promover una práctica argumentativa dialógica dentro del aula, a partir de la teoría Pragmadialéctica.

### **6.1. Consideraciones finales**

Puesto que la idea central de esta investigación fue explorar el modelo de discusión crítica usando la paradoja como herramienta generadora de conflicto en el final de la Primaria, justo cuando están a punto de pasar al siguiente Nivel de su Educación Básica, en el que la argumentación adquiere gran relevancia académica y social, se presentan las siguientes consideraciones.

En principio, es necesario que la paradoja usada guarde relación con alguna temática cercana al contexto de las y los estudiantes, para que el conflicto presentado tenga mayor relevancia para quienes discutan. En segundo lugar, se podrían presentar las diez reglas para conducir una discusión crítica propuestas por la Pragmadialéctica desde sesiones previas, con la finalidad de garantizar un mayor entendimiento de las mismas y acercar a las y los participantes al modelo de discusión dialogada, que busca consensos y resolución de problemas, evitando debates en los que sólo se pretenda imponer el punto de vista personal. En tercer lugar, valdría la pena estructurar varias sesiones con diferentes paradojas, para ampliar el presente análisis y hacer los cambios pertinentes que el contexto específico requiera. Esto último conduciría a formular una propuesta de secuencia didáctica, que considere estrategias para fomentar el uso de actos de habla menos frecuentes como los directivos/declarativos de uso.

## Referencias

- Austin, J. (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. (Carrió, R. y Rabossi, A. 1ª ed., y trad.). Paidós. (Original publicado en 1962).
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). Argumentación. En M. Bassols y A. Torrent (3ª ed.), *Modelos textuales, teoría y práctica* (pp. 29-67). Octaedro.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). Capítulo 7. Los fines discursivos y los procesos de interpretación. En *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (pp. 183-209). Ariel.
- Copi, I. y Cohen, C. (2014). *Introducción a la lógica*. (Rangel, J. A. 2ª ed., y trad.). Limusa.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. (Morey, M. 1ª ed., y trad.). Paidós (Original publicado en 1969).
- Escandell Vidal, V. (2002). Searle y la teoría de los actos de habla. En V. Escandell Vidal (Ed.), *Introducción a la pragmática* (pp. 61-76). Ariel.
- Fernández Ruiz, G. (2018). *Decir sin decir. Implicatura convencional y expresiones que la generan en español*. El Colegio de México.  
<https://doi.org/10.19130/iifl.it.2020.5.2.0016>
- García Mejía, K. (2019). *Desarrollo de estrategias argumentativas en el nivel Medio Superior a través de un programa de intervención* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1853>

- García Mejía, K. P., y Alarcón Neve, L. J. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.10>
- Grice. H. P. (1975). Logic and conversation. En *Syntax and Semantic 3. Speech Arts*. P. Cole y J.L. Morgan. (Eds). Academic Press. [https://doi.org/10.1163/9789004368811\\_003](https://doi.org/10.1163/9789004368811_003)
- Hess Zimmermann, K. (2011). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon y M. Alvarado (Coord.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (pp. 191-210). Miguel Ángel Porrúa.
- Kuhn, D., y Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*. 22(4), 545–552. <https://doi.org/10.1177/0956797611402512>
- Navarro, P. (2015). La paradoja en el discurso. Paradoja y discurso didáctico: la explicación del pensamiento saussureano a partir de las nuevas lecturas de su obra. *Tópicos del Seminario*, (34). 13-28. Recuperado el 11 de marzo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-12002015000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002015000200002&lng=es&tlng=es).
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*. (20), 7-29. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>



- Peña, L y Ausín, T. (2011). Paradoja. En P. Olmos y L. Vega (Eds.), *Compendio de lógica, argumentación y retórica* (2ª ed.). Trotta.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). Tratado de la argumentación. (Sevilla, J.Trad.). Gredos. (Original publicado en 1966).
- Pujante, D. (2003). Manual de retórica. Castalia.
- Reyes, G.; Baena, E., y Urios, E. (2000). Ejercicios de pragmática. Arco/Libros.
- Rodríguez Hernández, B. A., Jorge Enrique, V. U., y Barrera Retana, A. (2017). Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles Educativos*, XXXIX (156), 37–57.
- Rodríguez Hernández, B. A., y Martínez Serna, C. N. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, 6(18), 93–107. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583>
- Rodríguez León, D. M., y Valencia Leguizamón, L. M. (2013). Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Sophia*. (9), 180–195. Recuperado el 18 de enero de 2022, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322013000100014&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322013000100014&lng=en&tlng=es).
- Rodríguez Hernández, B. A., Martínez Serna, C. N., y Ruíz Reyna, N. S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*. 22(1), 163–193.
- Sánchez Ceballos, L. M. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría de la Pragmadialéctica y la lingüística textual. *Revista Reflexiones y*

*Saberes.* 2(2), 21–31.

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/598/1134>

Santos Velandia, N. P. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Infancias Imágenes.* 11(2), 8–15.  
<https://doi.org/10.14483/16579089.5611>.

Searle, J. R. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje.* (Valdés Villanueva, L. Trad). Planeta-De Agostini. (Original publicado en 1969).

Serrano, S. (2016). Paradoja y argumentación. *Mètode Science Studies Journal.* (86), 38-45. Recuperado el 12 de octubre de 2021, de <https://metode.es/revistas-metode/monograficos/paradojas-y-argumentacion.html>

Sopeña Balordi, E. y Olivares Pardo, A. (2001). La paradoja lingüística. Aspectos semánticos pragmáticos. Estudio de casos. En M. Carme Figuerola, Montserrat Parra, Pere Solà (eds.), *La lingüística francesa en el nuevo milenio* (pp. 747-756). Universidad de Lleida.

Tomasini, A. (2002). Russell y Wittgenstein: sobre contradicciones y paradojas. *Theoría. Revista Del Colegio De Filosofía.* (13), 83-99.  
<https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2002.13.287>

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación.* (Morras, M Y Pineda, V. Trad). Atalaya. (Original publicado en 1958).

Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective.* Lawrence Erlbaum Associates.

- Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (2011). Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmadialéctica (C. López y A. Vicuña, trad.). Biblos. (Trabajo original publicado en 2003).
- Van Eemeren, F., y P. Houtlosser (2008). Breve esquema del enfoque pragmadialéctico, en M. Doury y S. Moirand (eds.) La argumentación hoy. 55-81. Montesinos.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2006). Argumentación: Análisis, evaluación, presentación (R. Marafioti, trad.). Biblos. (Trabajo original publicado en 2002).
- Vicuña, A. M., y Marinkovich, J. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. *Revista Signos*. 41(68), 439–457.

## Anexo

### Transcripciones

#### Preguntas Iniciales

**MF=Investigadora**

**(INICIO)**

**1. A**

**MF:** {Okay} - me recuerdas tu nombre

**A:** A

**MF:** A, muy bien ¿cuántos años tienes?

**A:** Tengo 11 años

**MF:** {Bien} - te voy a hacer una pregunta y tu respondes lo que pienses – {okay} – entonces - presta mucha atención a la pregunta - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales? - ¿por qué?

**A:** {Umm} - no serían amigos porque...los llevan cuidando desde hace mucho tiempo y - para que los maten después para un festival o una fiesta que tengan... y no me parecería a mi

**MF:** {Okay} muchas gracias A

**2. E**

**1:** Hola - ¿cómo te llamas?

**E:** E

**MF:** E {okay} - ¿cuántos años tienes?

**E:** 12

**MF:** Muy bien - te voy a hacer una pregunta y tú me vas a responder lo que pienses - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades - ¿son amigos o no de esos animales? - ¿por qué?

**E:** {Am}...pues no son amigos porque si fueran amigos los respetarían y no les quitaran la vida de esa manera

**MF:** Bueno - muchas gracias E

### 3. D

**MF:** ¿Cómo te llamas?

**D:** D

**MF:** {Okay} - ¿cuántos años tienes?

**D:** 12

**MF:** Muy bien D - te voy a hacer una pregunta pequeña - pon mucha atención y tú me vas a responder lo que consideres – o lo que pienses {Okay} - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades - ¿son amigos o no de esos animales? - ¿por qué?

**D:** ¡No! - ¿cómo van a ser sus amigos? - no son sus amigos porque ellos tienen otras intenciones - {como} - como matarlos para que se los coman...

**MF:** {Okay} muchas gracias D

### 4. LA

**MF:** Recuérdame tu nombre

**LA:** LA

**MF:** {Okay} LA ¿cuántos años tienes?

**LA:** 11

**MF:** Muy bien - te voy a hacer una pregunta muy pequeña y tú me vas a responder lo que tu pienses {okay} - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades - ¿son amigos o no de esos animales? - ¿por qué?

**LA:** No, no son amigos - {porque} - un ejemplo los cuidas, {los} - al inicio los quieres, los cuidas, los amas - para que al final los termines matando

**MF:** {Okay} muchas gracias LA

### 5. M

**MF:** ¿Cómo te llamas?

**M:** M

**MF:** ¿Cuántos años tienes M?

**M:** 11 años

**MF:** {Okay} te voy a hacer una pregunta corta -{eh} - sencilla y tú me respondes lo que tu piensas, presta mucha atención - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades - ¿son amigos o no de esos animales? - ¿por qué?

**M:** Sí son amigos – {eh}... {porque}, {su}, {el} - el amo {este} - los quiere mucho y por eso son amigos

**MF:** Listo, muchas gracias M

## 6. N

**MF:** {Okay} ¿cómo te llamas?

**N:** N

**MF:** Muy bien N - ¿cuántos años tienes?

**N:** 12 años

**MF:** Muy bien N - te voy a hacer una pregunta muy pequeña - presta atención a la pregunta y tú me respondes lo que pienses {listo} - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades - ¿son amigos o no de esos animales? - ¿por qué?

**N:** {Um} - puede ser que sí sean amigos {porque} - {eh} - porque conviven ... y sí, sí son amigos también tanto de animales como {de} - de personas

**MF:** {Okay} muchas gracias

## 7. P

**MF:** {Muy bien} - ¿cómo te llamas?

**P:** P

**MF:** Bien - y ¿cuántos años tienes?

**P:** 11

**MF:** {Okay} - mira P te voy a hacer una pregunta muy chiquita y tú me respondes lo que piensas - entonces presta mucha atención - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales? - ¿Por qué?

**P:** No son amigos - porque a los animales se le cuida - y no se hace eso - {no} - no se deben {de} de comer si son amigos

**MF:** {Okay} - muchas gracias P

## 8. L

**MF:** ¿Cómo te llamas?

**L:** L

**MF:** ¿Cuántos años tienes?

**L:** 11

**MF:** Muy bien L – te voy a hacer una pregunta y tu me vas a responder lo que piensas mira- - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**L:** No son amigos porque se la comen

**MF:** {Okay} muy bien ¿algo más?

**L:** No

**MF:** {Okay} muchas gracias L

### 9. K

**MF:** ¿Cómo te llamas?

**K:** K

**MF:** ¿Cuántos años tienes K?

**K:** 12 años

**MF:** Bien K – mira te voy a hacer una pregunta y tu me respondes lo que consideres - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades - ¿son amigos o no de esos animales? - ¿por qué?

**K:** No son amigos – porque ... no porque se la debían comer si fueran amigos

**MF:** {Okay} muchas gracias K

### 10. C

**MF:** Muy bien ¿cómo te llamas?

**C:** C

**MF:** ¿Cuántos años tienes C?

**C:** 12 años

**MF:** Bien C – mira te voy a hacer una pregunta y tu respondes lo que pienses - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades - ¿son amigos o no de esos animales?

**C:** No son amigos porque se los {se enca} – se juegan con ellos y ya después ya se los van a comer

**MF:** {Okay} muchas gracias C

### Sesión grupal

(Se realizó la actividad rompehielos primero)

**MF:** Gracias por participar en la presentación, bueno - espero se sientan muy bien el día de hoy {eh} - vamos a hacer una actividad en la cual vamos a realizar una entrevista y un debate y para esta actividad vamos a estar las dos acompañándolos - Briza trabajará con una parte del grupo y yo con

la otra parte al terminar de ver el video – {okay} y con esto vamos a grabar todo lo que vamos a hablar en la actividad {okay} - así que les voy a pedir el favor que cada vez que hablemos intentemos hablar con un tono de voz más fuerte, porque de pronto por el cubrebocas no nos podemos escuchar y entonces lo que estamos diciendo pues {no} - no se escucha bien porque el cubrebocas tapa un poco el sonido {okay} – pero entonces, vamos a empezar – ¿por qué creen que es importante poner reglas para debatir? - ¿por qué? – ¿qué nos dice aquí el compañero? (señalando a uno de los participantes)

**Alumno:** ¿Por qué puede haber peleas?

**MF:** {Okay} ¿Por qué más es importante poner reglas para hacer un debate? - ¿para qué más?

**Alumna:** Para evitar - discusiones

**MF:** Para evitar discusiones – bueno - en una discusión necesitamos ver los diferentes puntos de vista, pero hay formas de debatir que son correctas y otras que son incorrectas, por ejemplo- si {eh} – aquí la compañera Mariel {eh} dice que sí le gustan mucho las clases presenciales y {eh} Lourdes dice “no, no me gustan las clases presenciales”, pero las dos quieren hablar al mismo tiempo ¿creen que se van a poder entender?

**Alumnos:** No (contestan varios al mismo tiempo)

**MF:** No, {¿verdad?} - entonces qué necesitaríamos hacer para que cada quién pueda decir lo que quiera decir – para decir su propio punto de vista

**Alumno:** Hacer un debate

**MF:** {Ajá} – pero ¿cómo vamos a llevar ese debate?

**Alumna:** To- tomando turnos para hablar

**MF:** {Ajá} – exacto - es muy importante que respetemos cuando alguien está hablando porque si no respetamos cuando una persona está hablando ¿qué puede pasar? - pues no voy a escuchar lo que me está diciendo y luego puedo entender mal lo que me está diciendo la otra persona y ahí es cuando suceden las peleas, los conflictos, - hay gente que incluso se va a los golpes - y ahí ya no hay debate, ahí ya no hay discusión - eso ya es agresión - y eso es lo que debemos evitar siempre que tenemos un debate {okay} – pero {eh} - ahora les voy a explicar 10 reglas que vamos a trabajar para hacer el debate - son 10 reglas muy importantes que les vamos a proponer para que ustedes tengan en cuenta en este debate y en los futuros debates que tengan {okay} - una de estas primeras reglas para debatir dice que yo tengo la libertad de manifestar mi punto de vista o expresar mi desacuerdo con otra opinión - esto qué significa - que aquí todas y todos pueden decir lo que piensan, es decir, si tú estás de acuerdo con las clases presenciales y la compañera no - ambos puntos de vista son válidos y tienen derecho a decirlo {¿verdad?}

**MF:** Ahora, esto nos lleva a que es muy importante que todas y todos los que están acá participen y digan lo que piensan porque - ¿qué pasa si en un debate nadie habla? - creen que podemos conocer los puntos de vista que todos tienen.

**Alumnos:** No (contestan al mismo tiempo)



**MF:** No {¿verdad?} - yo no puedo saber que está pensando alguien que no me dice nada - {¿verdad?} - entonces, por eso es muy importante decir lo que pensamos.

**MF:** Dos - tengo la obligación de defender mi opinión -eso qué quiere decir – significa que, si yo pienso que es muy agradable volver a clases presenciales, tengo que defender ese punto de vista, no puedo decir “pues a mí me gusta venir a clases presenciales porque sí” - {¿verdad?} - porque eso no sería una forma de defender mi punto de vista, tendría que dar razones para defender ese punto de vista - {okay}.

**MF:** La tercera regla dice “para contraargumentar”- ¿saben qué es contraargumentar? - ¿alguien tiene alguna idea?

**Alumno:** {Ahh} – que estes en contra de lo que dice el otro

**MF:** {Umm} muy bien- contraargumentar justo es dar un argumento - ¿qué creen que es dar un argumento?

**Alumno:** dar una opinión -un punto de vista

**MF:** {Ajá} exacto- los argumentos es la forma en que defendemos nuestras opiniones dando ideas, dando razones para defender ese punto de vista – ahora – contraargumentar significa dar razones o argumentos para dar un punto de vista opuesto al de otra persona. Ejemplo, si la compañera dice “me gustan las clases presenciales” y ella dice que no (señalando otra compañera) - pues tendrías que darle razones o argumentos - que se llaman contra argumentos - para decir porque no son buenas las clases presenciales {¿listo?}

**MF:** Ahora - está regla nos dice que para contraargumentar no debo desviarme del punto de vista con el que estoy en desacuerdo - para no terminar contra argumentando sobre cosas que no han dicho- esto qué significa - si estamos hablando de las clases presenciales y luego Lourdes le dice, “no, pues tú no tienes razón porque tú nunca tienes la razón” - ¿eso defiende el punto de vista de que no le gustan las clases presenciales? - {no ¿verdad?}

**Alumnos:** No (al mismo tiempo)

**MF:** Entonces - es muy importante escuchar a la otra persona para saber cómo voy a dar contraargumentos sobre lo que está diciendo {¿okay?}

**MF:** La cuarta regla dice - debo defender mi opinión con argumentos relacionados con los puntos de vista expresados - esto es nuevamente, no desviarme del punto de vista de la opinión - del tema que estamos hablando

**MF:** La regla número cinco - debes pedir aclaraciones o dar aclaraciones sobre algún argumento que no entiendes ¿qué significa esto? - a ustedes no les ha pasado que ven a personas a hablar, discutir y que luego una persona entiende una cosa y la otra entiende otra cosa – eso pasa mucho con los papás {eh} - están discutiendo y los dos entendieron cosas diferentes y por eso hay peleas, discusiones, pleitos, {¿verdad?} ¿cómo vamos a evitar esos malos entendidos? – pues, solicitando que la persona me aclare cosas que yo no entendí, por ejemplo {eh} - si Lourdes dice “a mí me gustan las clases virtuales porque puedo desayunar en mi cama” (risas) por ejemplo {okay} - si ella nos está diciendo eso, pero de pronto alguien no entendió lo que ella dijo - es importante que la persona que no entendió lo que ella dijo le pregunté “me repites lo que dijiste, me aclaras tu idea, por qué dices

eso” es muy importante siempre pedir aclaraciones antes de contraargumentar a alguien {okay} - y más aún si no escuchamos, por ejemplo lo que yo hice ahorita con ustedes, que si yo no les escuchaba el nombre yo les decía “perdón, no te escuché, me vuelves a decir tu nombre” - eso es pedir una aclaración - les estoy pidiendo que me vuelvan a repetir lo que dijeron para poderles entender y eso es muy importante en un debate también {okay}.

**MF:** La regla número seis es reconocer la opinión expresada por cada participante así comparta o no comparta mi punto de vista - es muy importante respetar las opiniones de cada uno y de cada una {okay} - lo cual no quiere decir que yo esté de acuerdo con todo lo que me está diciendo la otra persona - simplemente es muy importante respetar y escuchar lo que nos están diciendo.

**MF:** La regla siete dice que debemos aceptar los argumentos expresados para cerrar una discusión si han presentado argumentos válidos para defender su punto de vista - es decir - si concluimos en el debate de - las clases virtuales o no - que es bueno las clases presenciales y salieron argumentos muy válidos para defender que son buenas las clases presenciales, yo no voy a negarme al final de la discusión a esa idea - es decir, al final no me puede decir Lourdes “No, yo sigo estando en desacuerdo, las clases virtuales son mejores porque si” {¿listo?}

**MF:** Bueno - la octava regla es no aceptar los argumentos expresados para cerrar una discusión si no se presentaron argumentos - es decir, no podemos concluir que las clases presenciales son mejor si no se han dado argumentos para defender esa idea {¿okay?}

**MF:** La regla número nueve dice que hay que reconocer el cierre de una discusión considerando los argumentos expuestos desde el punto de vista final de cada participante y la regla número diez dice que debemos ser claros y expresar nuestros argumentos para no malinterpretar los puntos de vista expuestos a lo largo de la discusión -ambas reglas nos hablan de que al final de un debate debemos estar muy pendientes de - a qué punto llegamos- es decir, si al final del debate estamos de acuerdo o no estamos de acuerdo con que las clases virtuales sean presenciales o no, por ejemplo - {¿okay?} - eso hay que tenerlo muy en cuenta, un debate no sólo es hablar, hablar y hablar, hay que saber cómo partimos y como finalizamos el debate.

**MF:** Muy bien {okay} - ahora lo que vamos a hacer es que - les voy a hacer una pregunta cada uno y una individualmente {okay} - esa pregunta individual me la van a responder afuera y mientras tanto mi compañera se queda con ustedes para que pongan sus nombres en los gafetes y se los puedan poner {¿okay?}

**Alumnos:** Sí (dicen varios al mismo tiempo)

### Debate

**MF:** Muy bien, entonces - ¿qué tal les pareció el video que acaban de ver?

**LA:** A mí me pareció muy bien, pero al final no tanto - {porque tanto} - igual lo quieres a un animal, lo cuidas lo amas para que al final lo mates

- Apertura y confrontación

**MF:** {Okay} LA – {bueno} - para empezar el debate qué les parece - les voy a hacer una pregunta sobre lo que acabamos de ver y ustedes van a decir lo que piensan y van a empezar a debatir entre ustedes – {okay} - fíjense - de acuerdo al video que vimos será que ¿son los hermanos Juan y Sofía

amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan? - ¿qué creen? - de la historia que vimos será que estos hermanos son amigos de esa gallina, aunque vaya a ser la cena del cumpleaños de Juan

**A:** Sí {ajá} – la iban a matar – pero se divierten {¿no?}

**MF:** Entonces A - ¿crees que son amigos?

**A:** Sí son

**MF:** Sí {okay} - ¿qué más piensan?

**N:** Sí (Con un tono de voz bajo) – pues ... los cuidaban {¿no?}

**LA:** No, porque lo están matando

**MF:** {Okay} LA, dices que no porque lo están matando

**D:** También a los otros animales les pueden hacer lo mismo

**MF:** {Okay} D ¿qué piensan los demás?

**P:** Que no son amigos (Con tono de voz bajo)...

**MF:** Que no son amigos, nos dice P - ¿qué piensas tu K? - ¿serán amigos o no serán amigos?

**K:** No, porque ser amigos es tratarlos bien

**E:** Si no los tratan bien – bueno, los matan (interrumpe a K)

**MF:** Bien - ¿qué dices tu L?

**L:** No son amigos

**MF:** No son amigos ¿por qué?

**L:** Porque – {este} ...

**LA:** Un amigo no te mata – un amigo no te traiciona (Interrumpe LA a L)

**MF:** Espera LA, escuchemos a la compañera - ¿por qué? (preguntado a L de nuevo)

**L:** Un amigo no te traiciona

**MF:** Un amigo no te traiciona – ¿y tú qué piensas E?

**E:** No son amigos – {este} pues la matan

**MF:** {Okay} gracias ¿qué opinas M?

**M:** Que no son

**MF:** ¿Por qué?

**M:** Lo mismo – {eh} porque la matan

**MF:** {okay} porque la matan - ¿qué dices tu C?

**C:** Que {eh} no son amigos - porque la matan (dice con un tono de voz bajito)

- Fase argumentativa

**MF:** {Okay} – bueno, les voy a hacer otra pregunta - ¿Juan y Sofía se divertían jugando con las gallinas, borregos, gatos y perros?

**Alumnos:** Sí (responden varios al mismo tiempo)

**MF:** ¿Sí? - ¿por qué?

**A:** Porque jugaban a ser maestros...bailaban, cantaban (afirman en el fondo otros dos estudiantes)

**MF:** ¿Alguien opina algo más? ...

**MF:** {Okay} Sí, jugaban, cantaban – y ¿Juan y Sofía consideraban como amigos a todos los animales con los que jugaban? - a los borregos, gallinas, perros, gatos ¿a todos los consideraban como amigos?

**A:** Sí - (sí dicen varios alumnos de fondo al mismo tiempo que A)

**MF:** ¿Sí? - {okay} - entonces ¿qué piensan los que me dijeron al principio que no eran amigos? Y ¿qué piensan los que habían dicho que si eran amigos?

**LA:** Eran en el pasado – antes de matar a la gallina ... porque ya ahí después ahorita Lili ya está en sus panzas (risas al fondo)

**MF:** {Okay} - a ver, {eh} - pero entonces, ¿son amigos de todos los animales? - o sea ¿creen que Juan y Sofía eran amigos de las gallinas, de los borregos, de los perros, de los gatos, de todos por igual?

**LA:** Eran (repiten algunos al fondo lo mismo)

**A:** No, pero no creo que vayan a matar a los gatos y a los perros

**K:** Sí, en China

**MF:** {Okay} - K dice que sí y tú dices que no – entonces - ¿no son amigos de todos por igual? O ¿sí?

**K:** No, porque, pues que tal un día, los lleven a un lugar y los dejen abandonados - a los gatos, a los perros – obviamente a los animales que se pueden defender

**LA:** Porque – {matan a} matan a las gallinas, a los borregos y así, pero no matan a los perros y los gatos

**MF:** {Okay} LA, entonces, no matan a los perros y a los gatos {Okay} y {eh} ¿por qué creen que no pueden ser amigos de los borregos y de las gallinas?

**LA:** No, sí, si pueden ser amigos, no más que se puede haber casos en los que los vayan a asesinar pues – o sea y ahí ya no son amigos

**A:** porque los estás traicionando (responde otro estudiante en el fondo)

**MF:** {Ajá} – {okay} – bueno ¿qué piensan los demás – las demás?

**Alumnos:** No son amigos (se escucha al fondo) ...

**MF:** Que no son amigos {okay} o sea - ¿no pueden ser amigos de las gallinas y de los borregos igual que de los perros y de los gatos?

**Alumnos:** Sí (se escucha al fondo) ...

**MF:** Entonces - ¿será qué quieren más a los perros y a los gatos?

**K:** Podría ser porque – siempre (de fondo interrumpe otro diciendo “sí podría ser”)

**A:** Porque a los perros ni a los gatos no los matas, pero a las gallinas y a los borregos y así, sí

**Alumno:** {Ajá} los empiezas a comer así

**Alumno:** Hay diferencias {ajá} – así como para una fiesta, algún – {para} - cuando haces caldo pues, ya ahí matas a la gallina

**MF:** {Okay} – a ver qué piensan los demás (hablan varios al tiempo y no se entiende, se le da la palabra a un sólo participante) a ver - vamos a ver qué dice K

**K:** No es justo porque debes tratarlos a todos por igual y no matarlos – no elegir a quién vas a matar

**Alumno:** No imagínate no comernos a los borregos y gallinas, pero matar a los perros, los gatos – uyy no

**MF:** ¿Qué piensan las niñas? – a ver

**M:** {y que} – y que tal si no es decisión de Juan y Sofía y es decisión de sus papás

**MF:** {Okay} - si no es decisión de Juan y Sofía, sino de sus padres - ¿qué más piensan? – ¿C, N, P?

**LA:** Sí, no creo que fueran pues que ellos pudieran cocinar – bueno sí – pero - ¿Cuántos años tenían? como 7 y 8 {¿no?}

**MF:** {Ajá} sí

**LA:** Pues no creo que los mandaran los papás, nada más a despellejarlos - no más vieron

**A:** Pues nada más deberías ver como matan los pollos, los agarran con el cuchillo y ¡pa!

**Alumno:** A estamos intentando defender a los animales y tu los quieres matar (Risas)

**MF:** A ver, les voy a hacer otra pregunta – a ver - si en algún momento consideraron como amigos a las gallinas y a los borregos ¿por qué cenaron a la gallina Lili en su cumpleaños?

**A:** Por decisión de los padres

**MF:** {Okay} A, dices que por decisión de los padres

**LA:** Porque son niños no les harían mucho el caso, porque dijeran “no lo cocinen”, pero los padres tienen {el} – el derecho

**MF:** ¿Por qué los padres tienen el qué LA?

**LA:** El derecho

**MF:** ¿El derecho? - ¿de qué?

**LA:** De cocinarlo – porque los compraron (interrumpen otros alumnos)

**MF:** a ver, ¿qué dices K?

**K:** Ese no es derecho y no los compraron - a lo mejor los criaron

**MF:** {Ajá} – según en el video todos los animales los criaron en su casa -a todos

**LA:** Pero tuvieron que comprar uno para reproducirlos ¿no? Para tener -

**MF:** Ah, buena pregunta LA – seguramente ¿será que tuvieron que comprar alguno para reproducirlo?

**Alumno:** No, tuvieron que haber comprado dos, un macho y una hembra para poder reproducirlos

**MF:** {Okay} – bueno ¿qué piensan los demás?

**K:** Digo porque sería ya como – pues sí ya, las gallinas ponen 4 huevos 5 huevos, pues ya con eso tienen 5 y ya con eso tienes criadero, ya ahí crecen les das alimento y ya los matas, te los comes o los vendes

**MF:** {Okay} K y ustedes creen – de todos los animales – a ver, nos acordamos de nuevo de la historia – eran dos hermanos que criaban, cuidaban, alimentaban y jugaban con todos sus animales, gallinas, perros, borregos y gatos - ¿será que querían o no querían a la gallina?

**LA:** Bueno, sí la querían - (sí la querían responden varios alumnos al mismo tiempo) (se interrumpen mutuamente al querer hablar al mismo tiempo)

**MF:** Un momento, vamos a escucharnos uno por uno, acuérdense - {¿listo?}

**LA:** Dale K inicia

**MF:** A ver K

**K:** Pero ellos también los tenían que proteger – {porque los -} se lo comieron de todos modos ellos también son depredadores {¿no?} se lo comió

**MF:** ¿Quiénes?

**K:** Los padres y los hijos

**MF:** Los padres y los - ¿La familia?

**K:** {Ajá} la familia se lo comió

**MF:** {Okay}

**Alumno:** Y se repetirá (hablan varios a la vez)

**MF:** Entonces, ¿no lo querían?

**LA:** Lo querían antes, pero {este} lo querían porque hasta lo fueron a despedir cuando lo fueron a matar -(Hablan varios al tiempo)

**MF:** {Okay} ¿qué piensan? – K

**K:** Así seguirá por muchos años, se siguen matando – se compra, se procrían, nacen, se comen y se vuelven a comprar y después los venden

**Alumno:** Tienes que dejar algunos

**Alumno:** Ciclos de la vida (interrumpe con el compañero anterior)

**MF:** A ver – acá la compañera P ¿qué opina? - ¿será que querían o no querían a la gallina?

**P:** {Um} sí la querían

**MF:** ¿Por qué?

**P:** Porque al momento que ellos {este} la están cuidando {este} ellos se encariñaron con la gallina y ya {cuando} cuando ya la van a matar es que ya no la quieren

**MF:** {Okay} P y ¿tú qué piensas C?

**C:** Que sí la querían – porque desde un principio la estaban cuidando y ya al final pues ya yo creo que ya no la querían

**Alumno:** No, pero eso sería traición {¿no?} - si la querían y los padres no

**MF:** {Okay} C nos dice que si la querían en un principio {ajá} y ¿luego?

**C:** Y ya al final, ya no la querían

**Alumno:** Puede ser (hablan varios al tiempo)

**MF:** Diego, a ver, vamos a ver que nos dice D

**D:** Que sí la querían antes, la alimentaban – y la fueron alimentando y ya después ya cuando vieron que estaba creciendo y {engor-} engordando {este}, pues a lo mejor no quisieron comprar pollo y ya la cocinaron

**MF:** {Okay} ¿qué piensas N?

**N:** Yo digo que sí la querían, pero ya la mataron para que - tuvieran comida en el cumpleaños

**Alumno:** Lo mismo

**MF:** ¿Qué sí la querían? - ¿por qué?

**Alumno:** Sí la querían porque jugaban con ella, {la así} – la alimentaban y todo, pero al último ya la mataron para tener comida

**MF:** Sí - ¿M?

**M:** Sí la querían, pero igual la tuvieron que matar para poder sobrevivir – para poder tener comida

**LA:** (Ríe) para celebrar

**MF:** {Okay} ¿LA?

**LA:** Sí la querían porque se fueron a despedir de ella – cuando la iban a matar

**MF:** {Okay} ¿P?

**P:** Que sí la querían, pero – antes de matarla

**MF:** {Okay} antes de matarla y ¿después de matarla?

**Alumno:** Pues sí la querían

**P:** Pero sería una traición

**MF:** ¿Qué piensas A?

**A:** Pues yo diría – pues bueno, si se diera el caso en que no tuvieran comida pues ahí está la solución, pero no, yo creo que no – y sí, yo pienso lo mismo porque sí la querían porque la criaron y la vieron crecer – ahora en vez de matarla era mejor la hubieran reproducido para que en un mundo futuro tuvieran más

**Alumno:** Pero era gallina (risas)

**A:** Ah no, sí, la hubieran reproducido, la gallina reproduce los huevos pa que salgan más

**MF:** {Okay} A ver, P nos había dicho algo muy importante, dijo algo de que – los querían al principio, pero luego ya no porque era como una traición - ¿por qué consideras eso P?

**P:** Porque lo mataron y – eso es traición

**Alumno:** Primero la quieres para qué la matas (interrumpe a P)

**Alumno:** Estas traicionándole la amistad

**MF:** {Okay} ¿Qué piensan los demás?

**A:** O al principio sólo la domesticaron para eso – pa matarla

**MF:** Entonces, ¿había traición o no?

**Alumno:** Sí, (otras voces al fondo afirman) – como que jugaron con ella al inicio, ella pensó que la querían y todo, pero al final pues no

**Alumno:** le dieron cuello

**K:** {Pudieron} -pudieron haber hecho (no se entiende)

**MF:** ¿Hubieran hecho qué K? perdón

**K:** Huevos – sí, así como revueltos

**Alumno:** Pero con suerte te saldrían 2 o 3 – no más – con suerte te saldría uno más

- Fase de cierre

**MF:** {Okay} ahora fíjense – vamos a retomar lo que ustedes han dicho para responder esta pregunta que es de cierre {¿listo?} vamos a ir cerrando el debate para ver que opinamos ya al final – entonces, según todo lo que ustedes han dicho y han mencionado ¿son los hermanos Juan y Sofía amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan? ¿qué creen?



**Alumno:** Me puede repetir la pregunta

**MF:** Claro, dice - entonces ¿son los hermanos Juan y Sofía amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan?

**Alumno:** No son amigos (hablan varios al mismo tiempo)

**MF:** {Okay} vamos a hacer lo siguiente, les doy la palabra nuevamente {listo} ¿A?

**A:** {Eh} - pues es que, cuando nosotros estamos chiquillos, así como 10, 5 años o 8, nos encariñamos con un animal que cuando yo tenía un gato – pero cuando tenía creo 4 o 5 años {este} se nos murió y me quede triste -

**Alumno:** Al inicio los quieres mucho (interrumpe a A)

**A:** Y – luego -yo al inicio se me hace que los niños querían mucho a la gallina Lili y ya después ya no – bueno sí la querían – pero la tuvieron que matar {para} para su cumpleaños

**MF:** {Okay} y ¿P?

**P:** Yo pienso que si hubiera sido que fueran amigos de la gallina no lo hubieran permitido

**MF:** {Okay} si hubieran sido amigos de la gallina no lo habrían permitido {okay} P – ¿LA?

**LA:** Como estaba diciendo antes {este} – no eran amigos – porque no lo hubieran permitido y además lo estás traicionando – si lo hubieran querido hubieran dicho que no – pero y también al parecer ya no quieres a los animales, por ejemplo, los niños así ya no tenían tiempo y ellos crecieron, entonces no lo querían

**MF:** {Okay} ¿cuándo crecen los animales ya no se les quiere?

**LA:** No, pero los niños ya pierden como el amarlos a los animales -el interés a los animales

**MF:** Ah les pierden interés - ¿cuándo crecen quienes los animales o los niños?

**LA:** Los animales y los niños

**MF:** Bien ¿M?

**M:** Yo considero que no eran sus amigos

**MF:** {Ajá} ¿por qué?

**M:** Porque la mataron

**MF:** {Ajá}

**M:** Y un amigo no hace eso

**Alumno:** El es mi amigo y no lo he matado – y tampoco lo he considerado (interrumpe a M)

**MF:** {Okay} entonces M consideras que no eran amigos de la gallina entonces

**M:** No, no eran amigos

**MF:** {Okay} ¿E qué piensas tú?

**E:** Que no eran amigos - porque desde el principio sólo la querían para eso, para matarla y para como para - que se la comieran

**MF:** {Okay} pero entonces, ¿no la querían desde el principio?

**E:** Sí la querían, pero con el paso de los años empezaron a perder interés con ella

**Alumno:** ¡Ándale!

**MF:** Entonces, ¿consideran que fueron amigos en algún momento o no?

**M:** Sólo cuando eran niños – pero ahorita, bueno cuando eran un poco más pequeños, pero como ya iban creciendo como que ya después fueron perdiendo interés en ella

**Alumno:** Y lo mataron (añadieron cuando terminó M)

**MF:** {Okay} M ¿qué piensas A?

**A:** No fueron amigos nunca, que sólo la querían para matarla

**MF:** Ah {okay} ni al inicio, ni al final

**A:** No, ni al inicio

**MF:** {Okay} ¿N?

**N:** Yo digo que sí eran a lo mejor, pero por necesidad la tuvieron que matar para que el niño tuviera comida en su cumpleaños

**MF:** {Okay} N dice que sí eran amigos, porque – bueno, sí eran amigos ¿por qué?

**N:** Porque jugaban con ella, porque si no fueran amigos entonces no jugaran con ella y no – {porque} porque la mataron por necesidad de que el niño tuviera comida

**MF:** La mataron por necesidad {okay} - D ¿qué piensas?

**D:** Que si eran amigos y por una necesidad la tuvieron que matar para que el niño tuviera comida en su fiesta

**MF:** {Okay} dices que sí eran amigos pero que la tuvieron que {eh} matar por necesidad para su fiesta de cumpleaños - ¿por qué crees que sí eran amigos antes?

**D:** Porque jugaban con ella

**MF:** {Okay} ¿qué piensas tu C?

**C:** Que sí eran amigos

**MF:** Que sí eran amigos ¿por qué?

**C:** Porque antes jugaban con ella y hacían cosas con ella y la querían

**LA:** Pero si eres su amigo no la matarías – si la quieres y amas no la matas

**MF:** ¿Qué creen? - ¿qué piensan sobre lo que nos dice LA? ... a ver, ¿qué nos dices tu L?

**L:** Sí eran amigos en ese momento, pero después no cuando la mataron– porque no fueran permitido eso – no fueran permitido y fueran avisado a sus papás que no la mataran y que compraran en alguna tienda otra comida que no sea animal

**MF:** {Okay} bueno, ahora ya pregunta, ya de cierre ¿creen que los niños hubieran podido impedir que se comieran a la gallina Lili?

**Alumnos:** Sí (dicen varios al tiempo)

**Alumno:** la hubieran escondido (dice un estudiante al fondo)

(Hablan varios al mismo tiempo)

**MF:** De a uno de a uno

**A:** {Este} yo creo que sí porque si la querían {este} yo digo que la esconderían o se las quitaban a sus papás o lo impedirían

**MF:** {Okay}

**Alumno:** Pero A {este} ¿si los papás no quieren?

**A:** No pues, no pues – por estoy diciendo en qué hubieran hecho los niños (interrumpen varios que hablan al mismo tiempo)

**MF:** A ver, esperen ¿qué dice D?

**D:** La hubieran {este} prestado como si la hubieran matado – la hubieran prestado pa que ellos le dijeran que se había perdido - ya después de un tiempo {este} las regresas ...

**A:** Maestra {este} de la pregunta anterior de lo que dijo M de ya no lo querían por el interés de que eran más grande, pero decían que tenían 7 y 8 años y entre esa edad ellos lo querían, pero ese día era el cumpleaños de Juan, pero seguían teniendo 7 y {9} - 8 años y los querían – entonces como que los papás entonces como que los engañaron

**MF:** O sea - los papás engañaron a los niños

**A:** {Ajá} diciendo que se perdió y que iban a cenar un pollo

**Alumno:** Y que era el pollo del vecino

**MF:** {Okay} bueno - entonces este ya es el cierre y les agradezco mucho que pusieran atención a la actividad -ahora lo que va a suceder es que les voy a hacer una entrevista individual y los voy a llamar uno por uno, espero les gustará la actividad y el video

**Alumno:** Sí, estuvo chido

**Alumno:** Gracias maestra

### **Entrevistas finales**

#### **1. A**

**MF:** Te voy a hacer nuevamente una pregunta y tú me vas a responder lo que piensas - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**A:** No son amigos porque {los} – los van criando y ya desde hace mucho tiempo los van cuidando {y} y nada más se me hace que nada más los quieren {para} para matarlos y comerlos... y bueno sí, sí fueron amigos al principio porque los vieron crecer y fueron amigos, pero ya después les fue perdiendo el interés y ya no fueron amigos – cuando los mataron

**MF:** {Okay} muchas gracias A

## 2. D

**MF:** D, te voy a hacer nuevamente una pregunta y tu me respondes lo que piensas - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**D:** Eran amigos y después ya no son amigos (...) porque primero los crían – hacen todo {pa-} pa que engorden o pa que crezcan {y} y ya después cuando ya no los quieren {este} los venden o los matan

**MF:** {Okay} listo, muchas gracias D

## 3. E

**MF:** E {okey} te voy a hacer nuevamente una pregunta y tu me respondes lo que piensas - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**E:** Yo digo que al principio sí {este} - ya luego no - porque se la comieron y al principio puede que sí la querían como amiga, pues {los} los alimentan y los cuidan y todo

**MF:** {Okay} muchas gracias E

## 4. C

**MF:** Entonces te voy a hacer nuevamente una pregunta y tu me respondes lo que piensas - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales? - ¿por qué?

**C:** {Este} Fueron amigos antes y – ya luego no son – eran amigos – porque {este} si jugabas antes con ellos, los cuidabas y así, pero después ya permitiste que los mataran

**MF:** {Okay} gracias C

## 5. K

**MF:** Muy bien K - entonces te voy a hacer nuevamente una pregunta y tu me respondes lo que piensas si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**K:** {Son} No son amigos, son más bien enemigos porque {si} si no se las comerían se fueran llevado bien la naturaleza contra nosotros los seres humanos, pero no – no los tratamos bien – la naturaleza

nos ofrece diferentes tipos de alimentos -por ejemplo, frutas, verduras, pero nosotros no lo admitimos y mejor preferimos comer lo que la naturaleza – {que} - que nos ha otorgado el mundo

**MF:** {Okay} entonces ¿nunca fueron amigos?

**K:** Nunca fueron amigos

## 6. L

**MF:** Te voy a hacer nuevamente una pregunta y tu me respondes lo que piensas - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**L:** Sí son amigos -en ese momento – pero ya después cuando {los} los comen ya no porque un amigo no se traiciona así y {este} no permitirían eso – entonces como que – no son amigos y sí son – pero en ese momento ya no son amigos

**MF:** {Okay} muchas gracias L

## 7. LA

**MF:** Entonces – nuevamente te voy a hacer una pregunta y tu me respondes lo que piensas - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**LA:** Al inicio podría ser que sean amigos, pero no – no son amigos porque un amigo no te mataría, no te traicionaría así y ¿por qué? – porque un animal se puede comer – {pero} – porque mataron a borregos y a gallinas, pero imagínate no puedes matar a un perro y a un gato para comer

**MF:** {Okay} muchas gracias LA

## 8. P

**MF:** Muy bien P muchas gracias te voy a hacer ya una pregunta final y tu respondes nuevamente lo que piensas {¿listo?} - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**P:** No son amigos porque a los amigos no se mata ...

**MF:** {Okay} y ¿consideras algo más?

**P:** Y – si hubieran sido amigos de los animales lo hubieran {impe} impedido

**MF:** Bien, muchas gracias P

## 9. N

**MF:** Muy bien te voy a hacer nuevamente una pregunta y tu me respondes lo que piensas si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿Son amigos o no de esos animales?

**N:** Pues yo digo que sí son amigos porque al final mataron a la gallina por necesidad para que el niño tuviera comida en su fiesta

**MF:** {Okay} muchas gracias N

**10. M**

**MF:** Muy bien M, te voy a hacer nuevamente una pregunta y tu me respondes lo que pienses - si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales?

**M:** {Um} pues consideraría que – pues sí lo son – pero es un trato justo porque – como que con la vida de los animales ellos se cobran todo el tiempo que los estuvieron alimentando y los cuidaron – sí los protegieron de los depredadores {los} – les dieron de comer para que no murieran de hambre {pues sí} – y sí considero que, si son sus amigos, pero con eso se cobraron {este} pues si fue un trato justo porque cobraron todo lo que les dieron de comida, los guardaron y los protegieron

**MF:** Entonces fueron amigos ¿siempre o un tiempo?

**M:** Pues yo consideraría que sí, siempre fueron amigos

**MF:** {Okay} muchas gracias M

**(FINAL)**