

AS VANTAGENS DO CONTEXTO OPERACIONAL-SITUACIONAL PARA O DOMÍNIO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO

LAS VENTAJAS DEL CONTEXTO OPERATIVO-SITUACIONAL PARA EL DOMINIO DEL TEXTO ARGUMENTATIVO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

THE ADVANTAGES OF OPERATIVE-SITUATIONAL CONTEXT FOR MASTERING THE ARGUMENTATIVE TEXT IN SECONDARY EDUCATION

Juan A. Martínez López¹⁷

Resumo

O texto argumentativo é provavelmente a tipologia textual mais difícil de assimilar pelos alunos do Ensino Médio. Especialistas na área como Janik & Toulmin (2001) ou Huamán (2016) têm destacado a relevância de se ter o contexto operacional-situacional no processo didático do texto argumentativo. Nesse ambiente, o presente estudo tem como objetivo quantificar as vantagens da utilização de um contexto operacional-situacional amplo em relação ao modelo mais tradicional, geralmente mais teórico e com contextos menores. Como ponto de partida teórico, foram consideradas algumas noções de pragmática em comunicação, a teoria sociocultural de Vigotski (1978) e alguns postulados da chamada aprendizagem ativa. Através da aplicação de uma sequência didática com e sem a devida referência contextual, em duas turmas de 4ª série do Ensino Médio, e da utilização de uma rubrica de 10 itens, evidencia-se que os alunos que possuem o contexto operacional-situacional superam aqueles que o carecem no processo didático. Os resultados do experimento também indicam que os primeiros estão mais envolvidos do que os segundos na prática do debate argumentativo na resolução dos conflitos cotidianos que enfrentam.

Palavras-chave: Texto argumentativo. Contexto. Dialógico. Operativo. Situacional.

Resumen

El texto argumentativo es, probablemente, la tipología textual más difícil de asimilar por los estudiantes de Enseñanza Secundaria. Expertos en la materia como Janik & Toulmin (2001) o Huamán (2016) han destacado la relevancia de contar en el proceso didático del texto argumentativo con el contexto operativo-situacional. En este entorno, el presente estudio tiene como objeto cuantificar las ventajas de usar un contexto operativo-situacional amplio frente al modelo más tradicional, normalmente más teórico y con contextos más reducidos. Como punto de partida teórico se han considerado algunas nociones de la pragmática en la comunicación, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y algunos postulados del llamado aprendizaje activo. A través de la aplicación de una secuencia didáctica con y sin el referente

¹⁷ Catedrático de Lengua Española en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España). Email: jamarlop@upo.es. Teléfono: (34) 954977629. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9113-7931>

contextual adecuado en dos clases de 4º de Enseñanza secundaria, y mediante la utilización de una rúbrica de 10 items, se evidencia que los alumnos que cuentan con el contexto operativo-situacional superan a los que carecen de él en el proceso didáctico. Los resultados del experimento también indican que los primeros se implican más que los segundos en la práctica del debate argumentativo a la hora de resolver los conflictos cotidianos a los que se enfrentan.

Palabras clave: Texto argumentativo. Contexto. Dialógico. Operatorio. Situacional.

Abstract

The argumentative text is probably the textual typology that is most difficult to assimilate by students of Secondary Education. Experts in the field such as Janik & Toulmin (2001) or Huamán (2016) have highlighted the relevance of having the operational-situational context in the didactic process of the argumentative text. In this environment, the present study aims to quantify the advantages of using a broad operational-situational context compared to the more traditional model, usually more theoretical and with smaller contexts. As a theoretical starting point, some notions of pragmatics in communication, the sociocultural theory of Vygotsky (1978) and some postulates of so-called active learning have been considered. Through the application of a didactic sequence with and without the appropriantextual reference, in two classes of 4th grade of Secondary Education, and through the use of a rubric of 10 items, it is evident that students who have the operational-situational context surpass those who lack it in the didactic process. The results of the experiment also indicate that the former are more involved than the latter in the practice of argumentative debate when resolving the everyday conflicts they face.

Key words: Argumentative text. Context. Dialogical. Operative. Situational.

Introducción

Una de las tipologías textuales que más contribuye al desarrollo del discurso lógico deductivo-inductivo entre los alumnos del 2º Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en España es el texto argumentativo. De la importancia de propiciar la praxis del discurso argumentativo en esta etapa educativa es bien consciente la Administración Educativa, a tenor de lo dispuesto en el Anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece el currículo y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial del Estado, nº 76, de 30.3.2022). En dicho texto normativo, y en alusión al “perfil del alumno al terminar la enseñanza básica”, se subraya que para que el alumno alcance el grado requerido en el dominio de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) al término de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se hace preciso que haga de ella “la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento” (p. 41579). Un propósito que se hace aún más explícito al precisar los “Descriptorios operativos” que determinan el nivel de adquisición de la CCL, de tal modo que, al finalizar la enseñanza básica, el discente debe “comprender, interpretar y valorar con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento (CCL2) (p. 41597). Un reto que demanda el dominio del discurso argumentativo para lograrlo.

Sin embargo, una cosa son las pretensiones del legislador y otra bien distinta la realidad observada en las aulas de las instituciones de enseñanza. Tras llevar a cabo una consulta a un número representativo de docentes que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura en 4º de la ESO, se constata que gran parte de aquellos admite que sus alumnos terminan dicha etapa educativa sin contar con la habilidad requerida para hacer del discurso argumentativo oral y escrito una herramienta útil para la solución de conflictos en su vida diaria. Y es precisamente esta laguna la que se

constituye en el punto de partida de nuestro estudio, pues el objeto del mismo es demostrar que cuando el alumno de 4º de ESO descubre las ventajas que le reporta utilizar con acierto los resortes del texto argumentativo, se implica mucho más en la adquisición de esta tipología textual. Con el fin de demostrar que este cambio de actitud por parte del alumno es posible, la presente investigación se sustancia en la elaboración y puesta en práctica de una secuencia didáctica sobre el texto argumentativo en dos aulas de 4º de la ESO del IES “Alvar Núñez”, de Jerez de la Frontera (Cádiz-España). Dicha secuencia se aplica a los dos grupos preestablecidos: grupo A (de contraste), al que no se le aporta el contexto operativo-situacional durante el aprendizaje; y grupo B (grupo de experimentación), al que se le ha proporcionado durante el aprendizaje los datos propios del contexto operativo-situacional. La evaluación de los distintos ítems establecidos al final de la secuencia didáctica permitirá dilucidar en qué medida los alumnos del grupo B superan en sus puntuaciones a los del A y, en su caso, en qué parámetros de los evaluados.

1. **La importancia del contexto operativo-situacional para el dominio del discurso argumentativo**

Al objeto de sustentar los postulados teóricos que confirmen la tesis defendida; esto es, que el discurso argumentativo precisa de un contexto operativo-situacional explícito para alcanzar el más alto grado de significatividad, se parte de la definición de argumento, entendido como “un conjunto de dos o más proposiciones relacionadas de tal manera que las proposiciones llamadas premisas apoyan a la premisa llamada conclusión” (FINGERMANN, 1977, p. 10). Otra manera de caracterizar un argumento es definirlo como un conjunto de enunciados declarativos, uno de los cuales se designa como la conclusión y los otros como las premisas. Definición que es completada por Atienza (1997, p. 26), para quien “argumentar o razonar es una actividad que consiste en dar razones a favor y en contra de una determinada tesis que se trata de sostener o refutar. Esta actividad puede ser muy compleja y consistir en un número muy elevado de argumentos (de razones parciales) conectados entre sí de muy diversas formas”. No obstante, ambas definiciones se olvidan del factor situacional, necesario para que el acto de argumentación culmine su

desarrollo y logre pleno sentido. Una carencia que es subsanada por Janik & Toulmin (2001), para quienes “aquellos que ignoran el contexto en el que se hallan las ideas están destinados a malentenderlas”, es decir que “desgajar contextos y razonamientos de los medios histórico-culturales en los que se introdujeron y usaron” carece de sentido (JANIK & TOULMIN, 2001, p. 31). Por ello Toulmin (1958) crea un modelo de análisis del texto argumentativo que nos permite estudiar cualquier tipo de argumento empleado en los contextos laborales, familiares, académicos, etc. En este sentido, su concepto de argumentación se aleja de la lógica deductiva tradicional aristotélica y centra su atención en la lógica práctica, pues aquella atiende a lo abstracto y esta a lo concreto.

Y dado que los seres humanos pensamos y argumentamos ante situaciones concretas, hemos de contar con el contexto explícito en el que los hechos suceden para poder convencer y persuadir a nuestros interlocutores de la veracidad de aquellos. Para que el proceso de la argumentación funcione, Toulmin (1958) sostiene que todos los elementos que intervienen en el mismo deben funcionar correctamente: desde la “aserción” (claim), que es la tesis que se va a defender; la evidencia (ground), los datos y razonamientos empleados para persuadir; la garantía (warrant), los apoyos con los que contamos para que tanto la aserción como la evidencia sean válidas; el respaldo (backing), que son los medios con los que contamos para ubicar nuestra tesis en el contexto que la actualiza y visualiza; los calificadores/modificadores (qualifiers/modality), las construcciones lingüísticas con las que damos forma a nuestra tesis o atenuamos los argumentos; y finaliza con las refutaciones (rebuttals), las posibles objeciones que pueden desmontar nuestra propuesta. No obstante, y dado que el acto de argumentación oral y escrita sucede en un tiempo y lugar concretos y en una situación de comunicación específica, en dicho acto “the backings” desempeñan un papel fundamental, pues si el hablante carece del referente situacional no puede construir las premisas sobre las que sustentar la tesis que defiende. Nos referimos a que, como señala Huamán (2016, p. 18).

[...] el contexto situacional comprende no sólo la argumentación en sí misma, sino también el cúmulo de experiencias previas que tienen tanto el oyente como el hablante, la percepción y cognición que cada uno tenga sobre la tesis en debate. Dado que los interlocutores no deben compartir el mismo punto de vista con respecto al tema en cuestión, porque de serlo así ya no sería necesaria la argumentación. En esta práctica incluyen además los elementos paralingüísticos y extralingüísticos que el hablante emplea.

1.1. La competencia comunicativa

Y resulta tan determinante contar con el contexto comunicativo en los actos de argumentación, que cuando Hymes, a principios de los 70, acuñó el término “competencia comunicativa”, definido como la capacidad de comunicación de las personas, que abarca tanto su conocimiento de la lengua como su habilidad para utilizarla, precisó que la adquisición de tal competencia viene determinada por la experiencia social del sujeto, sus necesidades y motivaciones, y por el contexto comunicativo en el que se ejecuta dicha competencia. Es decir, que para contar con una adecuada competencia comunicativa, necesaria para sostener un debate argumentativo, se precisa que el hablante cuente con un determinado contexto en el que todos los enunciados que intercambia con su interlocutor cobren pleno sentido. De aquí que Hymes (1972) señale que el hablante tiene que contar con solvencia en el uso de la competencia pragmática, para asociar correctamente los enunciados con los contextos en los que se producen, siendo estos no solo el marco físico en el que se ejecuta el acto comunicativo, y por ende la argumentación, sino, ante todo, los conocimientos que son compartidos por los intervinientes en dicho acto. Hymes, entre otros estudiosos, critica el concepto de competencia lingüística (CHOMSKY, 1965), pues este teórico separa la competencia: conocimiento que el hablante y el oyente tienen de la lengua, de la actuación: el uso real de dicha lengua en situaciones concretas, dedicándose al estudio de la primera y no al de la segunda. Para Hymes (1972) el concepto de “competencia” en la gramática generativa es reduccionista porque en él no se incluyen los elementos del contexto sociocultural. En su opinión, la competencia

lingüística es insuficiente cuando los enunciados que emite el hablante no son los apropiados en el contexto en el que se expresan.

Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizás controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan las formas lingüísticas en su totalidad” (HYMES, 1972, p. 278). Una totalidad que incluye al texto argumentativo oral y escrito, que demanda del significado social y referencial de la lengua y que va más allá de la gramaticalidad de los enunciados, que tan solo pueden ser comprendidos en su totalidad si son los adecuados al contexto en el que emisor y receptor realizan el acto de habla. A diferencia del concepto chomskiano de competencia lingüística, centrado en el conocimiento de determinadas reglas, la competencia comunicativa incluye la habilidad o destreza para actuar adecuadamente en el acto de la comunicación. Mientras la competencia lingüística tiene un carácter abstracto, es innata y tiene base biológica, la competencia comunicativa es un concepto dinámico que, en el caso del acto argumentativo, requiere de la negociación del significado entre dos o más personas y precisa de un contexto operativo-situacional preciso para lograr su pleno desarrollo. De aquí, que, tal como precisa Chocobar (2019, p. 243), “el estudio de la argumentación informal, tanto en la vertiente teórica de los distintos enfoques interdisciplinarios, como en la propuesta de un modelo didáctico de carácter procesual, responde a bases cognitivas, lingüísticas, retóricas y pragmáticas, propias de la entidad dialógica de la competencia comunicativa”.

1.2. La naturaleza dialógica

Otro de los rasgos que convierten el contexto situacional en un componente inseparable del discurso argumentativo es la naturaleza dialógica de este. En los textos argumentativos escritos, el lector establece un permanente diálogo con el autor del texto, trata de interpretar sus mensajes y se empeña en conocer las claves con las que dichos mensajes fueron formulados. En cuanto al texto argumentativo oral, su componente dialógico es obvio, resultando que en ambos casos el contexto es

indispensable para lograr una comunicación plena. Por ello se hace preciso que en la escuela se desarrollen las habilidades comunicativas del alumno necesarias para formular procesos argumentativos, mediante los cuales exprese sus puntos de vista de forma razonada, admitiendo planteamientos divergentes y propiciando el consenso entre sus compañeros. Al contar con dichas habilidades, el discente se enfrentará a los conflictos de una forma constructiva y solventará los problemas de su vida diaria de forma exitosa. De aquí que “una de las tareas en la práctica educativa es incluir procesos didácticos que permitan orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de habilidades que hagan posible la gestión de conflictos a partir de la argumentación, para plantear alternativas razonadas y razonables que regulen de forma coherente sus argumentos” (RODRÍGUEZ, CORAL, ANDINO & PORTILLA, 2017, p. 34). Una tarea que conlleva que “las soluciones a los conflictos (...) surgen de un discurso, de un diálogo, de una negociación, en donde las distintas opiniones tengan la oportunidad de salir a la luz y ser confrontadas entre sí” (HABA, 1978, p. 21). Por ello, la argumentación es una estrategia dialógica en la que se contemplan las opiniones a favor y en contra de la tesis que mantiene el emisor. Una estrategia que, a juicio de Fraca (2003), ha de ser promovida desde la escuela y a la edad más temprana posible, pues “la institución escolar tiene la tarea de favorecer el desarrollo de la competencia textual en los alumnos, entendida la cual como la capacidad de un escritor y un lector para identificar determinadas estructuras textuales y diversos órdenes de discursos, y para emplear estos de forma adecuada en las diferentes situaciones que demandan de los sujetos textos escritos” (p. 60).

Este carácter dialógico del acto argumentativo se debe al hecho de que la argumentación, como proceso discursivo, forma parte del uso del habla y no de la lengua. Una opinión defendida por Anscombe & Ducrot (1999); para ellos la argumentación pertenece al uso de la lengua, al habla o al discurso y no al sistema. Ambos sostienen que la argumentación es una propiedad intrínseca al acto del habla o enunciación. De aquí que la argumentación sea una característica innata al enunciado mismo “puesto que se emplea para conseguir algo del interlocutor, ya sea para convencerlo, persuadirlo o simplemente para ser considerado como individuo con entidad social” (FUENTES & ALCAIDE, 2007, p. 11-12). Y es esta naturaleza dialógica del

acto argumentativo la que identifica a la argumentación oral y escrita como género discursivo, entendido según Bajtin (1982) como un conjunto relativamente estable de enunciados que pertenecen a una esfera discursiva. Un género, en el que hemos de entender la secuencia discursiva como aquella que da cuenta de operaciones abstractas de orden lógico destinadas a explicar la relaciones causa-efecto entre hechos o acontecimientos o de presentar diferentes puntos de vista (enunciados) (ADAM, 1995). Sin embargo, para que esta secuencia sea interpretada correctamente por el interlocutor del hablante, esta necesita de un contexto explícito. Por ello los investigadores de la llamada Escuela Francesa de Análisis del Discurso estudian este en relación con las condiciones socio-históricas en las que se produce. Desde esta perspectiva, la enunciación está fuertemente condicionada por aspectos sociales, políticos, culturales, etc., y, por ello, “es preciso recurrir al contexto al analizar los discursos”, (DOMÍNGUEZ, ELIZALDE & FERRATTO, 2020, p. 33). Un contexto que también está presente en el concepto de discurso establecido por la Pragmática, la cual toma en consideración los factores extralingüísticos que regulan el uso de la lengua, de aquí que para esta disciplina “resulta de interés estudiar las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones de comunicación concretas” (ESCANDELL, 1996, p. 13). Un nivel de concreción que, a juicio de Charandeau & Maingueneau (2005) hace necesario que todo discurso sea contextualizado, puesto que todo enunciado adquiere su sentido dentro de un contexto. Un contexto cuya presencia es resaltada por Vilà & Castellà (2002) para quienes son los rasgos contextuales los que destacan el carácter no universal y su condición de objeto acústico, efímero, producido en un tiempo real; la incidencia de un contexto situacional compartido y una comunicación relativamente unidireccional. Rasgos que son recogidos por Unzúe (2012) en su texto *Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de la Secundaria*. Lo que, dicho con otras palabras, equivale a precisar que “el discurso argumentativo se define como el intento que lleva a cabo un argumentador para modificar o reforzar, a través del lenguaje, las respectivas creencias y valores de un individuo o de un grupo (el argumentado) esperando a continuación que las reacciones observables en el argumentado se ajusten a estos

cambios nuevos o reforzados” (BASSART, 1995, p. 43). Un intento que solo puede culminarse contando con el contexto situacional correspondiente. Por ello, se hace preciso presentar en el aula el discurso argumentativo al objeto de

Activar un dialogismo discursivo que cuestione la prevalencia de criterios monológicos y antagónicos propios de las posiciones dialécticas del comentarista y del ensayista respecto a la otredad (...), puesto que la dialéctica de las tesis opuestas promueve una reflexión deliberativa muy eficiente para que – los alumnos – aclaren, cuestionen, contraargumenten, pongan en tensión sus ideas, las confronten con las de sus compañeros y evalúen su pertinencia y la validez de sus fuentes (MATEO y VALVERDE, 2021, p. 56).

En síntesis, podemos afirmar que contexto y discurso argumentativo son las dos caras de la misma moneda, máxime si tenemos en cuenta que, tras los estudios de Tolumin (1958) sobre la argumentación, esta comenzó “a desligarse del estrecho rigor de la lógica formal y a considerar los discursos de la lengua natural, es decir, el lenguaje producido en entornos cotidianos” (CARO & GÓMEZ, 2018, p. 87). A ello alude Camps (1995), al afirmar que la argumentación es un discurso con bases dialógicas en el que un interlocutor pretende influir sobre otros para convencerles de que su modo de ver el mundo está equivocado.

1.3. La enseñanza del texto argumentativo desde los principios del aprendizaje activo

Para lograr que el alumno del 2º Ciclo de la ESO pueda practicar en el aula el discurso argumentativo contando con el contexto situacional adecuado, se hace preciso utilizar herramientas pedagógicas que se avengan a tal propósito. Tal es el caso de la secuencia didáctica, entendida como unidad mínima del proceso de enseñanza-aprendizaje, que reúne todos los elementos del proceso (objetivos, contenidos, actividades, criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación) y los pone en marcha en un determinado orden (COLL, COLOMINA, ONRRUBIA & ROCHERA, 1992), frente a la unidad didáctica definida como la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado (IBÁÑEZ,

1992). De acuerdo con Cotteron (1995), la secuencia didáctica debe seguir los siguientes pasos:

Primera fase: se elaborará y discutirá con los alumnos un proyecto de producción de textos que terminará cuando acaben las actividades propuestas. Se pone en marcha una situación de argumentación de la cual se derivan unos objetivos de aprendizaje. Segunda fase: se produce un primer texto argumentativo que permite al enseñante evaluar no solo los problemas de escritura de los alumnos, sino también sus capacidades en este ámbito. Tercera fase: los alumnos realizan una serie de talleres que les permiten familiarizarse con los diferentes contenidos de la enseñanza propios de la argumentación. Cuarta fase: finalmente, gracias a lo que han aprendido en los talleres mencionados, los alumnos revisan y reescriben su primer texto argumentativo. Al comparar este texto con el primero, los alumnos y el profesor pueden medir los progresos alcanzados (p. 81).

Una vez delimitado el modelo de secuencia didáctica que se aplica en nuestro estudio, procede determinar cuál es el paradigma de enseñanza-aprendizaje que se ajusta a la importancia que en nuestro caso tiene el contexto para el aprendizaje significativo del texto argumentativo por parte de los alumnos que intervienen en la experimentación. Un paradigma que se corresponde con el denominado “aprendizaje activo”, el cual hunde sus raíces en el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZPD) sustentado en la “teoría sociocultural de Vigotski (1978), para quien la ZPD se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la colaboración de un adulto o de otros compañeros más diestros. Poner en práctica los postulados vigotskianos por medio de la enseñanza-aprendizaje a través secuencias didácticas supone asumir que:

En las situaciones de aprendizaje, al principio el tutor hace la mayor parte del trabajo, pero, después, comparte la responsabilidad con el alumno. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando la mediación para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse que el discípulo se mantiene en la ZPD, que se modifica en tanto que este desarrolla sus propias capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la ZPD (VALLE, 2020, p. 20).

2. Material y método

Como ya se ha señalado, en aras de cuantificar en qué medida es fundamental para el aprendizaje de los textos argumentativos el papel del contexto, se realizó un experimento real con dos grupos de alumnos: el A y el B. Sobre el primero se realizó el experimento y el segundo actuó como grupo de contraste. Dichos pormenores se detallan a continuación.

2.1. Informantes

La secuencia didáctica elegida y a la que más adelante haremos referencia detallada, se aplicó de forma simultánea a dos grupos de 4º de la ESO. Ambos grupos constan de 30 jóvenes de ambos sexos en cantidades similares, y de entre 15 y 16 años.

2.2 Procedimiento

El grupo A cuenta con el contexto situacional durante el desarrollo de la unidad didáctica; es el grupo en el que se aplica la experimentación. El grupo B no cuenta con el contexto situacional durante el desarrollo de la secuencia; es el grupo de contraste o aula ordinaria. Ambos cuentan con 30 alumnos cada uno. La puesta en práctica de la secuencia se lleva a cabo en 8 horas (2 horas durante 4 días)

2.3. Diseño de la secuencia didáctica

Título de la secuencia didáctica: ¿Es o no determinante el conocimiento y el uso correcto de los dispositivos móviles para la solución de los problemas de tu vida diaria?

a. Objetivos

Se plantean los siguientes objetivos:

a) Dominar los distintos tipos de argumentos propios de la tipología textual argumentativa y reconocer las ventajas que conlleva el conocimiento del contexto para la correcta interpretación del texto argumentativo oral y escrito.

- b) Reconocer las diferencias entre textos científicos, legales, periodísticos, ensayos, publicitarios como manifestaciones y variedades del texto argumentativo.
- c) Distinguir e identificar las marcas lingüísticas del texto argumentativo.
- d) Identificar el debate como un discurso polifónico de carácter argumentativo centrado en un tema, con una estructura cerrada.
- e) Valorar la utilidad del buen dominio del discurso argumentativo oral y escrito de cara a la resolución de conflictos y problemas de su vida diaria.
- f) Producir textos argumentativos orales y escritos para expresar y defender sus tesis, debidamente contextualizados.

b. Contenidos

1.- Conceptuales:

- a) El texto argumentativo como recurso para la persuasión mediante el debate.
- b) El contexto operativo-situacional en el debate argumentativo.
- c) Los marcadores lingüísticos en el discurso argumentativo.

2.- Procedimentales:

- a) Utilización de distintos textos argumentativos en función de los contextos de comunicación.
- b) Producción de textos argumentativos breves, ajustados a la estructura argumentativa y atendiendo a situaciones contextuales precisas.
- c) Empleo de los marcadores textuales propios del texto argumentativo por medio de la sustitución, introducción y ampliación, entendidos como agentes de la coherencia y cohesión textual.

3.- Actitudinales:

- a) Reconocer y valorar la importancia del dominio del debate argumentativo como recurso para la defensa de sus derechos como ciudadano.
- b) Apreciar la importancia de contar con el contexto en cada acto de argumentación como elemento necesario para posibilitar la comprensión y el alcance del discurso argumentativo.

c) Estimar el valor de la negociación y del consenso como estrategias básicas para lograr resultados positivos en la práctica del debate argumentativo.

2.4. Desarrollo por fases de la secuencia didáctica

1. Fase 1ª: Puesta en marcha de una situación de comunicación de la que derive un borrador de texto argumentativo, partiendo de los conocimientos previos.

Introducción: Al objeto de comprobar los conocimientos previos que tiene el alumno sobre el texto argumentativo, y tras ello poder especificar los contenidos objeto de estudio, el profesor consensua con sus alumnos la elaboración de un texto relativo al tema o tópico de la secuencia didáctica.

A. Actividad: Grupo A (con contexto situacional):

Redacta un texto breve (250-300 palabras) sobre las razones por las que tú utilizas los dispositivos móviles en las tareas escolares, en las comunicaciones con tus amigos, en la obtención de información, etc.

B. Actividad: Grupo B (sin contexto situacional):

Redacta un texto breve (250-300 palabras) aportando tus razones a favor y en contra de la utilidad del uso de los dispositivos digitales en tu día a día: móviles, tabletas, portátiles, etc.

2. Fase 2ª: Talleres de aprendizaje

Introducción: Una vez que el profesor conoce el nivel de conocimiento que tienen sus alumnos sobre el texto argumentativo, procede a desarrollar distintos talleres en los que se practica el aprendizaje de los distintos textos argumentativos y de los tipos de argumentos a utilizar en cada uno de ellos para lograr la mejor defensa de la tesis que se expone.

Actividad 1ª: Texto científico. Argumento de autoridad

Actividad Grupo A (con contexto situacional):

Dispositivo móvil: Reloj biométrico. Amazfit Bip U Pro A 2008

Manual de instrucciones: 01 Emparejamiento de reloj, p. 15.

- 1.- Escanea el código QR del manual de instrucciones con el teléfono móvil para descargar la aplicación en tu teléfono. También puedes descargar la versión más reciente desde la aplicación Google Play Store o Apple App Store.
- 2.- Abre la aplicación, registra una cuenta e inicia sesión.
3. Sigue los pasos en la aplicación para emparejar el reloj correctamente. Una vez realizado en emparejamiento, el reloj mostrará la hora correcta.
4. Puedes configurar las otras opciones del reloj según sea necesario.
- 5.- El sistema operativo debe ser Android 5.0. iOS 10.0 o versiones superiores.

Cuestiones:

Supón que te has perdido en medio de un bosque, ¿cómo te puede ayudar el reloj biométrico a orientarte y recuperar el sendero perdido?

Has tenido una jornada muy estresante. ¿Cómo puede ayudarte este dispositivo a controlar tus taquicardias?

Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestión:

¿En qué situaciones de tu vida diaria te puede resultar de utilidad el reloj biométrico?

Actividad 2ª. Texto legal. Argumento de ilustración

Actividad Grupo A (con contexto situacional):

Ley Orgánica 3/2018, 5 de diciembre sobre protección de datos y garantía de derechos digitales. Título II:

“Artículo 6. Tratamiento basado en el consentimiento del afectado. 1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 4.11 del Reglamento (UE) 2016/679, se entiende por consentimiento del afectado toda manifestación de voluntad libre, específica, informada e inequívoca por la que este acepta, ya sea mediante una declaración o una clara acción afirmativa, el tratamiento de datos personales que le conciernen. 2. Cuando se pretenda fundar el tratamiento de los datos en el consentimiento del afectado para una pluralidad de finalidades será preciso que conste de manera específica e inequívoca que dicho consentimiento se otorga para todas ellas. 3. No podrá supeditarse la ejecución del contrato a que el afectado consienta el tratamiento de los datos personales para finalidades que no guarden relación con el mantenimiento, desarrollo o control de la relación contractual (BOE, n. 294, 6.12.2018)

Cuestiones: Te han sustraído el móvil, ¿qué puedes hacer para que no te usurpen la información confidencial que contiene?

Cuando alguno de tus compañeros insiste en que le muestres los mensajes de tu móvil, ¿cómo logras persuadirle de que no lo harás?

Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestión: En tu opinión ¿por qué el legislador dispone que los datos contenidos de nuestros dispositivos móviles sean de uso exclusivamente privado? Aporta tus razones a favor y en contra de los argumentos empleados en el texto para defender la protección de los datos personales del usuario de estos dispositivos.

Actividad 3ª: Foro de opinión. Argumento causa-consecuencia

Introducción: el profesor abre un foro de debate sobre ventajas e inconvenientes del uso de las tabletas en lugar de los libros de texto para el aprendizaje de contenidos en el aula. Se pretende que los alumnos utilicen los argumentos de causa-efecto para defender sus opiniones. Se divide el aula en grupos de cinco alumnos, cada grupo con un moderador y se les proporciona un guion orientativo para el desarrollo del debate.

Actividad Grupo A (con contexto situacional):

Cuestiones: Exposición ante el resto de la clase de las conclusiones a las que ha llegado cada grupo en el debate realizado. ¿Por qué ha resultado difícil alcanzar un consenso sobre este tema en tu grupo de trabajo?

Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestiones: ¿Con qué argumentos a favor has convencido a tus compañeros de grupo de que las tabletas no pueden sustituir al libro de texto? ¿En qué tipo de ejercicios o actividades de Lengua Castellana y Literatura te es útil la tableta y en cuáles no?

Actividad 4ª: Texto periodístico. Argumento de pruebas concretas o de principio

Título: Una aldea de la India se desconecta de Internet y de las tecnologías para que sus habitantes hablen entre ellos.

Actividad Grupo A (con contexto situacional):

“Son las 7PM y en una aldea de Vadgaon (Sangli, India) suena una alarma para que sus residentes apaguen la televisión y sus

smartphones e interactúen entre ellos. Tras una hora y media de desconexión digital (y conexión real), la sirena vuelve a sonar para que las personas puedan encender los dispositivos. Vijay Mohite, presidente del consejo de la aldea, señaló para BBC Hindi que tomaron la decisión en una reunión que hicieron el 14 de agosto, la víspera del Día de la Independencia de la India: "Necesitábamos detener esta adicción".

Aunque la medida trataba de unir a la aldea, fue complicado que todos los residentes estuviesen de acuerdo con dicha desintoxicación de una hora y media. Según el consejo de la aldea, las primeras veces que sonó la alarma, algunos aldeanos tuvieron que instar a otros a que apagaran sus televisores y móviles. Meses después, todos parecen ver con buenos ojos esta novedad. Manoj Kumar Sharma, profesor de psicología clínica en el Instituto Nacional de Salud Mental y Neurociencias (Nimhans), ha afirmado también para BBC Hindi que "podría" servir de algo apagar el televisor y el teléfono durante ese corto periodo de tiempo" (20 Minutos.com. 23.10.2022)

Cuestión: Estás en una reunión de amigos y sigues enganchado al móvil, un compañero te recrimina tu comportamiento. Justifica tu modo de proceder y las ventajas de la desconexión para participar activamente en la conversación.

Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestión: A este grupo no se le proporcionan los datos de identificación de la noticia

¿En qué lugar del mundo piensas que se ha producido esta noticia?

Señala las 4 partes que forman la estructura argumentativa de este texto

Redacta una noticia en la que se constaten las ventajas de la desconexión digital temporal.

Actividad 5ª: Con esta actividad se pretende que los alumnos ejerciten del discurso argumentativo a partir de sus experiencias en el uso de los dispositivos móviles. Se pretende crear un debate en relación con las nocivas consecuencias para la vista del exceso de tiempo en la exposición ocular a las pantallas de estos recursos tecnológicos.

A. Actividad Grupo A (con contexto situacional):

El primer problema es de sobra conocido por madres y padres y quizás el más sencillo de diagnosticar. No es otro que el problema de visión. Desde edades tempranas el uso excesivo de pantallas, ya sea el teléfono móvil, la tablet, los ordenadores o incluso la televisión, provoca que nuestros parpadeos por minuto disminuyan, dando lugar a la sequedad ocular, que conlleva ciertas lesiones, acabando incluso en glaucoma si se da de forma muy prolongada. Relacionado con la visión otro problema presente es el “*efecto Tetris*” o fenómeno de transferencia. Es muy común en menores y también en adultos después de jugar varias partidas a videojuegos del tipo: Comecocos, Pong o Tetris, este último es el mejor ejemplo, que las imágenes se nos queden grabadas en nuestra retina por mirar la pantalla fijamente y con un importante grado de concentración. La reacción a este efecto empieza justo después de una partida, cuando empezamos a ver bloques cayendo incluso después de haber apartado la vista de la pantalla, o empezamos a fantasear, hasta el punto de llegar a la obsesión, con dichos bloques en sueños (Ciudadanía digital. Blog Adicción, 21.11.2019).

Cuestiones: Estás buscando información en Internet para elaborar tu trabajo escrito sobre las características de la poesía de Antonio Machado y sientes sequedad en tus ojos. ¿Por qué piensas que esto te sucede? ¿A quién acudes en busca de una solución? ¿Con qué cuatro contraargumentos refutarías los argumentos de quienes sostienen la nula importancia de la excesiva exposición ocular a las pantallas para tu salud ocular?

B. Actividad Grupo B (sin contexto situacional):

Cuestiones: ¿Has observado cuándo fue la última vez que sentiste pinchazos en tus ojos tras muchas horas de uso del móvil? Explica las razones por las que esto te sucede. Redacta cinco razones a favor de la desconexión digital temporal en beneficio de tu salud ocular.

3.- Fase 3ª: Revisión y reescritura del texto inicial

Introducción: En esta fase el alumno vuelve sobre el texto inicial redactado en la Fase 1ª, para revisarlo y modificarlo teniendo en cuenta todo lo aprendido. Lo redacta de forma definitiva y lo compara con la primera redacción. A la hora de la redacción final, se aportan al alumno estas sugerencias:

- a) Ten en cuenta las posibilidades reales de persuasión de tus argumentos.
- b) Elabora estrategias adecuadas para discutir, refutar y desmontar las razones aportadas por tus interlocutores contrarias a tu tesis.

c) Cuenta con la necesidad de negociar y llegar a consensos con quienes no opinan como tú.

d) Ten presente la solidez de los argumentos con los que tus interlocutores pueden desmontar tu tesis

Fase 4ª: Fase final: Producto final y evaluación. Dicha producción final consiste en la redacción de un texto argumentativo siguiendo unas pautas de orientación dadas por el profesor.

2.4.1. Recogida de datos.

La producción final de cada estudiante fue evaluada por los profesores del mismo colegio a la luz de la rúbrica de 10 ítems que se detalla a continuación.

Tabla 1. ¿Cómo evaluamos los ítems?

	ÍTEMS EVALUADOS	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	MALO	MUY MALO
1	Nivel de dominio de la estructura del texto argumentativo	Domina con total destreza la estructura del texto	Tiene un alto dominio de la estructura del texto	Su dominio de la estructura del texto argumentativo es aceptable	Es deficiente su dominio de la estructura del texto	No muestra ningún dominio de la estructura del texto
2	Reconoce, distingue y aplica las marcas lingüísticas del texto argumentativo	Muestra un alto nivel de corrección en el uso de las marcas lingüísticas	Utiliza con cierto grado de soltura Las marcas lingüísticas	Su nivel de corrección en el uso de las marcas lingüísticas es aceptable	Muestra claras deficiencias en el uso de las marcas lingüísticas	No domina en modo alguno el uso correcto de las marcas lingüísticas
3	Emplea los argumentos precisos para defender la viabilidad de su tesis	Demuestra un alto nivel en el uso de los procedimientos argumentativos	Muestra un buen nivel de dominio de los recursos argumentos	Manifiesta tener un nivel suficiente en el uso de los argumentos	Tiene muchas deficiencias en el uso de los argumentos	No domina en modo alguno el uso de los argumentos en defensa de su tesis
4	Emplea contraargumentos precisos para defender su tesis	Manifiesta un alto nivel de dominio de esta técnica	Tiene un cierto dominio de esta técnica	Parece conocer esta técnica, aunque no con solvencia	Su nivel de dominio del contexto situacional es bajo	Desconoce el uso de los contraargumentos
5	Utiliza correctamente los distintos tipos de	Demuestra un nivel muy alto en el uso correcto	Manifiesta un grado elevado de	Posee un nivel suficiente de	Su grado de dominio de los	No domina el uso de los distintos tipos de

	argumentos para sustentar la tesis que defiende	de los distintos los tipos de argumentos	dominio de los distintos tipos de argumentos	dominio de los distintos tipos de argumentos	distintos tipos de argumentos es escaso	argumentos
6	Refuerza adecuadamente con conectores las partes del texto y las relaciones lógicas de su discurso	Posee un nivel alto de dominio en el uso de los conectores del texto	Evidencia un buen nivel de dominio de los conectores del texto	Cuenta con un nivel suficiente de dominio en el uso de los conectores del texto	Posee un escaso grado de dominio en el uso de los conectores	No cuenta con ningún grado de dominio en el uso de los conectores
7	Apuntala su tesis con diferentes fuentes informativas que la ratifican	Domina en muy alto grado el uso de fuentes externas para ratificar su tesis	Tiene un buen nivel de dominio de las fuentes externas	Demuestra un grado suficiente de dominio en el uso de fuentes externas para ratificar su tesis	Muestra un bajo nivel de dominio en el uso de fuentes externas	Es deficiente en el dominio de fuentes externas
8	Interrelaciona adecuadamente cada uno de los argumentos con los que defiende su tesis	Cuenta con un muy alto nivel de destreza en la Interrelación de los argumentos	Muestra un nivel alto de destreza en la interrelación de los argumentos	Manifiesta un grado suficiente de destreza en la interrelación de los argumentos	Es bajo su grado de destreza en la interrelación de los argumentos	No cuenta con ninguna destreza en la interrelación de los argumentos
9	Utiliza de modo convincente ejemplos concretos que confirmen su tesis	Evidencia un y alto grado de dominio en el uso de ejemplos concretos	Tiene un buen nivel de dominio en el uso de ejemplos concretos	Posee un nivel Suficiente en el uso de ejemplos concretos	Cuenta con un escaso grado de dominio en el uso de ejemplos concretos	No posee grado alguno de dominio en el uso de ejemplos concretos
10	Usa correctamente las formas de interrogación, exclamación e insinuación para atraer el interés y persuadir a su interlocutor	Manifiesta un grado elevado de dominio de los recursos lingüísticos para la persuasión	Muestra un buen nivel de dominio de los recursos lingüísticos para la persuasión	Cuenta con un grado suficiente de dominio de los recursos lingüísticos para la persuasión	Evidencia un bajo nivel de dominio de los recursos lingüísticos para la persuasión	No domina en modo alguno el uso de los recursos lingüísticos para la persuasión

Fuente: archivo del proyecto

Una vez corregidas y puntuadas individualmente las producciones finales de los dos Grupos en una escala de 0 a 10, los resultados ponen de manifiesto que los alumnos del Grupo A obtienen mejores calificaciones en todos los ítems evaluados, en comparación con sus pares del Grupo B.

3. Análisis de los resultados y discusión

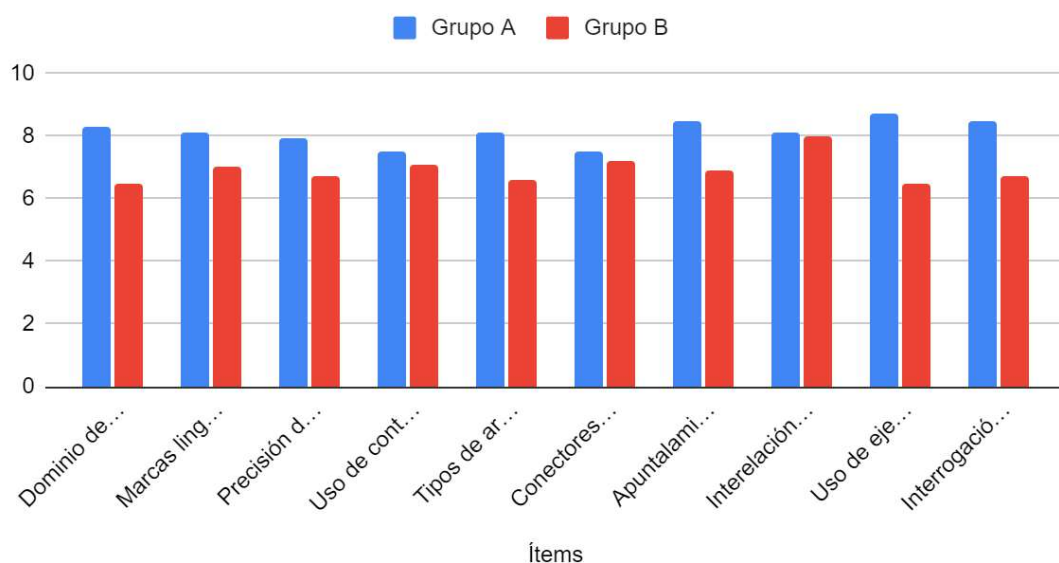
Como puede observarse en el gráfico que sigue, Los resultados obtenidos evidencian que los alumnos que han contado con las herramientas propias del aprendizaje activo y el auxilio del contexto situacional para la realización de las actividades, obtienen mejores resultados que sus compañeros a los que no se les propició tal ayuda.

Tabla 2. Resultados obtenidos

ÍTEMS	Calificaciones medias grupo A	Calificaciones medias grupo B	Diferencial a favor del grupo A	Diferencial en % a favor del grupo A
1	8.3	6.5	+ 1.8	18%
2	8.1	7	+ 1.1	11%
3	7.9	6.7	+ 1.2	12%
4	7.5	7.1	+ 0.4	4%
5	8.1	6.6	+ 1.5	15%
6	7.5	7.2	+ 0.3	3%
7	8.5	6.9	+ 1.6	16%
8	8.1	8	+ 0.1	1%
9	8.7	6.5	+ 2.2	22%
10	8.5	6.7	+ 1.8	18%

Fuente: archivo del proyecto

Tabla comparativa de calificaciones medias por ítem



Fuente: archivo del proyecto

No obstante, ello no significa que las diferencias establecidas en los ítems sean constantes. A este respecto, podemos ver que las diferencias más acusadas se manifiestan en los ítems relacionados con cuatro aspectos:

a). En primer lugar, con el dominio de la estructura del texto argumentativo (+18%). Cabe destacar a este respecto que, aunque ambos grupos partían para los trabajos de evaluación de los mismos presupuestos teóricos, los ejercicios realizados con contextos amplios le han permitido una mejor comprensión de la tipología de estos, así como una mejor relación entre las exposiciones teóricas y el acomodo de los argumentos en función de su peso y de los objetivos perseguidos.

En segundo lugar, el relacionado con el uso de ejemplificación propia como elemento confirmatorio de la propia tesis (22%). Hemos podido constatar, a este respecto, que el conocimiento de aspectos amplios de un problema concreto tratado abre la puerta a que el alumno se atreva en mayor grado a entrar en su propio conocimiento enciclopédico para ayudar a consolidar argumentos.

En tercer lugar, el dominio de recursos focales subjetivos como el uso de la interrogación o la exclamación (18%). En este punto, tuvimos ocasión de constatar algo de lo que ya viene hablando la moderna pragmática y la lingüística cognitiva: una mayor intensidad en nuestra percepción sensorial del mundo estimula nuestro comportamiento, incluyendo, lógicamente, también el lingüístico. Lo analizado sugiere, por tanto, que el ampliar el contexto y la situación de los hechos estimula a los alumnos a la hora de poner en marcha mecanismo existentes en la lengua, pero poco utilizados en ocasiones por falta de un mayor conocimiento y, por ende, de hábito en dicha práctica.

En cuarto lugar, el recurrir a diferentes fuentes informativas para apuntalar una tesis (16%). A nuestro juicio, y más allá de las explicaciones detalladas de carácter teórico del profesor, una amplia contextualización de los hechos ayuda a poner sobre la mesa una situación de mayor complejidad cognitiva que termina redundando en la mejora de la capacidad del alumno para hacer emerger sus propias fuentes para argumentar su tesis.

Todo lo expuesto parece sugerir que la iniciativa del proceso por parte del alumno, sumado a la necesidad de someterse a un contexto sobre el que extraer

argumentos, despierta nociones de la argumentación que, sin este tipo de esfuerzo, quedan solapadas.

Por otra parte, en el otro extremo, hallamos ítems en los que las diferencias son mínimas o poco representativas.: uso de la contraargumentación (4%), uso de conectores en relaciones lógicas (3%), y la adecuada interrelación de argumentos. De ello se puede deducir que estos parámetros son los que, a priori, menos esfuerzo necesitan para ser captados para su uso por parte de los jóvenes.

Más allá de la cuantificación de los parámetros seleccionados en los diferentes ítems, este estudio permite, asimismo, entrever la existencia de mecanismos en el mismo proceso de aprendizaje que necesitan ser abordados desde otros enfoques con el fin de alcanzar mejores resultados.

Conclusiones

Tras el experimento realizado en este estudio, parece haber quedado demostrada la relevancia de contar con el aprendizaje activo en el contexto operativo-situacional para la correcta construcción de un discurso argumentativo con el que resolver los conflictos y discrepancias que el alumno pueda tener en la vida diaria. Es, por tanto, evidente que el hecho de contar con el respaldo del contexto en el que se produce el acto argumentativo les permite desarrollar de modo más óptimo su competencia comunicativa y estructurar sus textos con mayor destreza.

Tras el análisis de los datos obtenidos podemos extraer las siguientes conclusiones: a) La primera es que en todos los parámetros estudiados los alumnos que han trabajado en contextos amplios han superado al grupo de control; b) Las diferencias más acusadas entre ambos grupos aparecen en los ítems 1 (nivel de dominio de la estructura del texto argumentativo – 18% superior); 5 (nivel de corrección de los diferentes tipos de argumento en aras de sustentar la propia tesis – 15% superior); 7 (apuntalamiento de la propia tesis con fuentes informativas que la ratifiquen – 16%); 9 (utilización convincente de ejemplos concretos que confirmen su tesis – 22%); y 10 (uso de las formas de interrogación, exclamación e insinuación para

atraer el interés al objeto de persuadir – 18%). c) Llama la atención que, a diferencia de lo que acabamos de señalar, hay 3 parámetros (ítems) donde la diferencia de comportamiento de uno y otro grupo es casi inapreciable.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la secuencia didáctica ponen de manifiesto que los alumnos de 4º de ESO que dominan los mecanismos de reformulación, recuperación y refutación del debate argumentativo logran con mayor eficacia defender sus tesis, esto es, aumentar su capacidad de persuasión. Y esto es tan solo posible, en opinión de Dolz y Schneuwly (2006, p. 46-49) cuando el tema o tópico de la secuencia didáctica resulta de interés para el alumno, a la par que propicia el debate por medio de las réplicas y discrepancias a la tesis defendida por el emisor. A través de la secuencia didáctica ha aprendido a considerar la elaboración de su texto argumentativo como su objeto de trabajo, de reescritura, de reconsideración y no como objeto de estudio teórico y apartado de la realidad en la que vive. A nuestro entender, este mejor aprendizaje ha sido posible gracias a que el eje de la secuencia didáctica responde a los intereses del alumno: asume el proceso de aprendizaje en su conjunto y responde a un principio de retroalimentación, toda vez que los resultados obtenidos sirven para, por un lado, subsanar las deficiencias del estudiante de cara al necesario dominio del texto argumentativo, y, de otra, a reforzar sus fortalezas.

Referencias

ADAM, J. M. **Les texts: types et prototypes**. París: Nattan, 1995.

ATIENZA, M. **Derecho y Argumentación**. Bogotá: Ediciones de Universidad del Externado de Colombia, 1997.

ANSCOMBRE, J C.; DUCROT, O. **La argumentación en la escuela**. Madrid: Gredos, 1994

BAZARRA MACÍAS, A. **Modelos de secuencias didácticas**. Durango: Universidad Pedagógica de Durango, 2020.

CAMPS, A. Aprender a escribir textos argumentativos: carácter dialógico de la argumentación escrita. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 7,(25), 51-63, 1995

CARO VALVERDE M. T.; GONZÁLEZ GARCÍA, M. **Didáctica de la argumentación en el comentario de textos**. Madrid: Síntesis. 2018.

CHARANDEU, P.; MAINGUENEAU, D. **Diccionario de análisis del discurso**. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones. 2005.



CHOCOBAR, C. Didáctica de la argumentación en el comentario de textos. **Educatio Siglo XXI**. v. 37 (1), 243-246. 2019.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press. 1965.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. **Infancia y Aprendizaje**, v. 59-60, 189-232. 1992.

COTTERON, J. ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? **Comunicación, Lenguaje y Educación**. V. 26, 79-94, 1995.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. **Argumentar para convencer: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo**. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Per a un ensenyament de l'oral: iniciació al gènere formal a l'escola**. Valencia: Instituto Interuniversitario de Filología. 2006.

DOMÍNGUEZ, M. C.; ELIZALDE, M.; FERRATTO, L. Tras las huellas de la enunciación: abordajes discursivos de la argumentación. En D. Moro, N. Forte & M. C. Gaiser (eds.), **La argumentación en el foco: discurso, texto y gramática. Perspectivas para el aula**. Buenos Aires: Teseo. 2020.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **Introducción a la Pragmática**, Barcelona: Ariel. 1996.

FRACA, L. **Pedagogía integradora en el aula: teoría, práctica y evaluación de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita**. Caracas: Libros El Nacional. 2003.

FINGERMANN, G. **Lógica y teoría del conocimiento**. México: Ediciones Ateneo Regenerado. 1997.

FUENTES, C.; ALCAIDE, E. **La argumentación lingüística y sus medios de expresión**. Madrid: Arco Libros. 2007.

GUY BASSART, D. Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. **Comunicación, Lenguaje y Educación**. v. 26, 55-66. 1995.

HABA, E. P. Lo racional y lo razonable. **Revista de Filología y Lingüística**. v. 14(43), 1-32. 1978.

HUMAN TORREJÓN, N. **La argumentación como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión oral en estudiantes del I Ciclo de Derecho**. Tarapoto: Universidad César Vallejo. 2016.

HYMES, D. On Communicative Competence. En J. B. Prides & J. Holmes (eds.), **Sociolingüistics**. p. 269-273. Harmondsworth: Penguin Books. 1972.

IBÁÑEZ GARCÍA, G. Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. **Aula de Innovación Educativa**. V. 1, 13-15. 1992.

JANIK, A.; TOULMIN, S. **La Viena de Wittgestein**. Madrid: Taurus. 2001.

RODRÍGUEZ, A. M.; CORAL, R. E.; ANDINO, M. G.; PORTILLA, O. W. Habilidades de argumentación: una propuesta para el planeamiento de posibles soluciones a conflictos interpersonales. **Educación y Desarrollo Social**. v. 11(2), 32-54. 2017.

TOULMIN, S. **The usages of argument**. Cambridge: Cambridge University Press. 1958.

VALLÉS, A.; PINÓN, G.; SOTO, P.; URIBE, G. Modelo de una secuencia didáctica en base a la teoría lingüística de Lev Vigotsky. En A. Barraza (coord.), **Modelos de secuencias didácticas**. Durango: Universidad Pedagógica de Durango. 2020.

VILÀ, M.; CASTELLÀ, J. **Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'la prenentatge i seqüences didàctiques**. Barcelona: Graó. 2002.

UNZÚE, A. **Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de Secundaria**, Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. 2012.

VIGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Pléyades. 1978.

Data do envio: 19/07/2023

Data do aceite: 20/09/2023.