

# La metacognición como estrategia pedagógica en la producción de textos argumentativos

*Óscar Sanjuán Varela\**

Recibido: Mayo 5 de 2009

Aceptado: Junio 4 de 2009

## The Metacognition as a pedagogic strategy in the argumentative book production

### Resumen

El marco teórico en que se inscribe el presente trabajo es de una gran complejidad, pues en la enseñanza de la composición escrita convergen estudios relativamente recientes provenientes de campos diversos, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos que a su vez han visto evolucionar sus estudios desde paradigmas formales u otros que toman en cuenta la conducta humana en la interacción social. Así pues, no es fácil sintetizar las aportaciones que confluyen ni en los que sustentan una serie de principios a partir de los cuales se pueda avanzar en la innovación de la enseñanza de la composición escrita. Por tanto se hace necesario explicitar cómo se concibe la actividad de escribir textos argumentativos, que va a ser objeto de estudio de esta propuesta.

**Palabras clave:** Metacognición, Estrategias pedagógicas, Producción de textos argumentativos, Formación.

### Abstract

The theoretical framework in which the present work is registered is of great complexity, since the teaching of the written work convey recent studies coming from different fields such as: linguistic, psychological and pedagogical, which in turn have seen their studies evolve from formal paradigms or others that take into account the human behavior in social interacting. According to this, it isn't easy to synthesize the coming contributions nor those that sustain a series of principles from which innovative advances of written work can be made. Due to this, it is necessary to explain how the written work activities for argumentative books have been conceived, which becomes an object of study for this proposal.

**Key words:** Metacognition, Pedagogic strategies, Book argumentative production, Formation.

---

\* Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

## 1. Presentación

Es necesario enfatizar que el aprendizaje de la lengua escrita no depende únicamente de la competencia del profesor para enseñarla. La apropiación del discurso que producimos para la adquisición de la competencia escrita depende de las condiciones de recepción de los estudiantes. Es como plantea Bourdieu (1982) que toda situación lingüística, en este caso la competencia escrita, funciona como un mercado en el que el locutor (docente) coloca sus productos (escrita); y el producto para este mercado dependerá de cómo anticipe sus precios que van a recibir, es decir, la nota. Por tanto, toda situación lingüística funciona como un mercado en el que se intercambian cosas.

Si bien la oralidad está muy presente en la actividad de la enseñanza, tradicionalmente es el profesorado el que tiene la palabra y despliega su discurso para ejercer la mediación entre el saber contenido en los textos escritos y el estudiante, que debe aprender a comprender la información, relacionarla con su información previa del tema y refundirla con otras informaciones posibles. En el momento de sancionar la adquisición de conocimientos también es casi siempre el modo escrito el que se toma como referencia y objeto de evaluación: La escritura, pues, se instaura como modo de producción y de reconstrucción del conocimiento.

El uso escrito de la lengua, por estas razones, se ha convertido en una herramienta de poder y competencia, signo de cultura y de instrucción,

aduna de puestos de trabajos. En todo caso, lo que hay que recalcar es que el medio cultural en el que se mueve el individuo determina sus posibilidades de desarrollo y, aun dentro de la misma cultura y de la misma sociedad, el caudal lingüístico –entendido por Bourdieu (1982) como “Capital simbólico”– no está repartido de forma igual en todos los sectores sociales, con lo que los individuos no tienen acceso homogéneo a las prácticas culturales que se manifiestan a través de la lengua. Para Bernstein (1971) el “código elaborado” se asocia con sectores sociales familiarizados con la lengua escrita porque esta implica un estilo mental distanciado de la situación inmediata más objetivo y abstracto y con una utilización superior de medios verbales para construir su discurso.

A pesar de su importancia social, la reflexión sobre la escritura y el texto no se ha hecho de forma explícita y sistemática hasta muy recientemente. Desde una perspectiva didáctica se han planteado formas de favorecer el aprendizaje y la competencia en la escritura aprovechando los avances en psicología cognitiva, pragmática y lingüística textual (Serafini, 1985, 1992; Casany, 1987, 1993; Colomer y Camps, 1991; Reyes, 1998).

Psicólogos como Luria (1979) y Vigostky (1934) han inspirado el estudio psicolingüístico del lenguaje escrito. Señalan el origen interactivo de la escritura pero, a la vez, subrayan su contribución al desarrollo de procesos mentales superiores. Según Vigostky, el uso escrito re-

quiere abstracción, análisis, toma de conciencia de los elementos que componen el sistema de la lengua; es el álgebra del lenguaje, pues permite acceder al plano más abstracto, reorganizando el sistema psíquico previo de la lengua oral.

Desde el punto de vista psicológico, el texto escrito supone dos procesos cognitivos relacionados con la expresión lingüística: el proceso de producción –escritura– y el proceso de interpretación –lectura–. Ambos quedan relativamente separados del texto y su estudio queda, desde este punto de vista también diferenciado.

El trabajo de la composición escrita de textos argumentativos ha sido abordado por investigadores interesados en desarrollarla e implementarla en la enseñanza de la lengua materna y algunos desde la temprana edad, pues se considera que los niños adoptan posiciones frente a una situación determinada.

Encontramos a Castelló, quien en sus estudios apunta a la necesidad que tienen los alumnos de conocer las operaciones mentales que funcionan en la actividad de escribir y específicamente de escribir textos argumentativos, además, de aprender estrategias que le faciliten la composición de este tipo de textos.

Igualmente, propone la posibilidad de llevar al aula estrategias que le permitan al escritor gestionar y regular las operaciones cognitivas que surgen en el desarrollo del proceso de composición de un texto argumentativo.

Es acertada su pretensión, teniendo en cuenta que la enseñanza de la escritura se ha llevado de una manera mecánica en la escuela; se ha mirado como una actividad por fuera del sujeto, y lo que es más, son otros los que gestionan y regulan la composición escrita, cuando por el contrario, es desde el sujeto que se deben considerar las estrategias pertinentes para desarrollar este proceso. El propósito “se centra no solo en enseñar procedimientos para mejorar la escritura de argumentaciones, sino en procurar que los alumnos interioricen las relaciones entre los diferentes componentes del proceso de composición escrita, y aprendan a tomar decisiones estratégicas para resolver la tarea de escribir argumentaciones”.

Se entienden las estrategias como procesos de toma de decisiones respecto a la elección y forma de utilización de los procedimientos más adecuados en una situación determinada, en la que se establece un objetivo de aprendizaje. De igual forma plantea la noción de “uso estratégico de procedimiento”, para diferenciar entre el “procedimiento” específico que conlleva el proceso de composición escrita y el “uso” que hace del mismo. Es imposible considerar estas estrategias desvinculadas de la situación concreta de enseñanza y aprendizaje que les daría sentido.

Por otra parte, el estudio aborda con especial interés la enseñanza y el aprendizaje de la composición de los textos argumentativos, atendiendo que la falta de trabajo sobre la argumentación escrita es notable en las actividades de enseñanza durante la escolaridad y plantea la necesidad

de incluirlo en los currículos. Primero, “por las competencias cognitivas y lingüísticas necesarias para escribir argumentaciones” y por último, “la oportunidad de desarrollar la capacidad para considerar y refutar una posición opuesta a la propia, lo cual exige de los estudiantes conocimientos sobre la estructura argumentativa diferente de los que les brinda la experiencia cotidiana y el entorno escolar” (Castelló, 1996. p. 40). Por lo tanto se requiere de una intervención educativa que la facilite y posibilite su desarrollo.

Otra propuesta también muestra la necesidad de trabajar la argumentación y puntualiza en la necesidad de hacerlo sistemática y gradualmente desde los primeros años de la escolaridad de un individuo; insiste en la importancia de la interacción entre las actividades de lectura y escritura de argumentaciones, si en las primeras etapas el dominio de la argumentación oral y de la lectura sirve de base al aprendizaje de la escritura de textos argumentativos, también es verdad que las actividades de producción de textos argumentativos transforman la práctica del debate oral y consiguen mejorar su comprensión.

En esa última perspectiva hay que situar las secuencias de enseñanza-aprendizaje que señala esta propuesta. Se trata de secuencias centradas en la escritura de textos argumentativos para permitir no solo el desarrollo de las capacidades de producción sino también una interacción constante entre lectura, deliberación oral y redacción de textos argumentativos (Dolz, 1994. p. 6).

### ***1.1 La oralidad y la escritura***

La oralidad y la escritura se suceden como dos modos distintos de comunicación que surgen de un mismo sistema lingüístico; ambos son muestras del proceso evolutivo del hombre.

El lenguaje oral se origina en el subconsciente, mientras que la lengua escrita es un acto mediado por la conciencia; la humanización del hombre se logró a partir de la palabra. Es decir, la adquisición de la lengua escrita no sigue el mismo proceso que la lengua oral. En condiciones normales de socialización, esta es la primera que se adquiere y solo en la segunda infancia (a los 5 ó 6 años de edad) se enfoca, en nuestro ámbito cultural, el aprendizaje sistemático de la lengua escrita. Se efectúa en unas condiciones distintas a las de la lengua oral; un rasgo esencial es que la persona ya tiene una competencia lingüística fundada en su actividad oral. Una de las primeras necesidades es la adquisición del código gráfico de representación lingüística. Aunque en el momento el de primer orden (el sistema simbólico sonoro), una vez adquirido se convierte gradualmente en un simbolismo directo (Vigotsky, 1978:106). Con esto se advierte que, aunque en una primera fase es inevitable la traducción de un código a otro, muy pronto la expresión escrita irá perdiendo en gran parte, la mediatización de la lengua oral.

La característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de

educación. A pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específica. La alfabetización es la condición básica, el billete de entrada para el acceso a la cultura escrita, que en el mundo occidental, forma el depósito de los conocimientos. La capacidad de leer –en el sentido de comprender, contextualizar, interpretar– textos elaborados, y la capacidad de escribir para dar cuenta de la adquisición de estos conocimientos se ha convertido en el eje fundamental de la instrucción. A lo largo de todos los ciclos de la enseñanza se hace necesario para quien estudia progresar en la conciencia lingüística y la descontextualización que se requiere para leer y comprender explicaciones cada vez más abstractas, especializadas y complejas. Todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente escrito.

Si bien la oralidad está muy presente en la actividad de la enseñanza, es casi siempre el modo escrito el que se toma como referencia y objeto de evaluación: la escritura, pues, se instaura como modo de producción y de re-construcción del conocimiento.

El lenguaje ha sido prueba en el mundo de que existe el hombre y las miles de lenguas orales formadas son testimonio de ello; hablar y escuchar se constituyeron como el sistema primario del lenguaje que más tarde se extendería a la representación y prueba de la palabra en el

tiempo y el espacio: la escritura, que junto con la lectura constituyen el sistema secundario del lenguaje.

El tránsito de la oralidad a la escritura determina cambios mentales y sociales del hombre, lo que significa que la escritura nunca podrá prescindir de la oralidad y a partir de ella ver la civilización.

La debilidad de la oralidad es su no permanencia en el tiempo, es por esto que se considera la escritura como herramienta de estructuración de la conciencia del hombre (Ong, 1994. p. 81). Si miramos todo este proceso podemos decir que hoy es función de la escuela proporcionar herramientas donde se use la oralidad como tránsito a la escritura, con la cual se acceda a los avances tecnológicos que hacen posible la comunicación en nuestra cultura actual.

Las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro formas representativas de la lengua hablada y escrita; son procesos psicolingüísticos a través de los cuales el hombre muestra conocimiento de su lengua y del mundo en el cual interactúa, cada uno de ellos conduce a la producción y conversión de significados en la mente del individuo. Es labor de la escuela inducir a sus estudiantes a alcanzarlas, y debe empezar por hacer significativa y realmente productiva la comunicación en el aula de clases como plataforma para otros contextos de interacción comunicativa.

### ***1.2 Proceso de composición escrita***

La composición escrita ha sido concebida desde la perspectiva de la psicología cognitiva, como un proceso en el que subyace una actividad mental compleja. En este proceso se conjugan operaciones mentales que implican qué escribir y cómo hacerlo de una manera competente, de acuerdo con una situación de comunicación determinada, que demanda unas competencias concretas del escritor (Flower y Hayes, 1980; 1981a; 1981b; Flower y otros) en (Jurado, 1996). De igual forma se señala la relación entre la representación mental del texto a escribir y el proceso con el cual se produce este texto (Castelló, 1996).

Escribir, no se puede resumir en una simple tarea, por el contrario se requiere de muchas etapas. “Es como una obra de arte que precisa de una gran dedicación hasta poder moldearla.” Esta es la concepción que en la escuela no se maneja, pues una obra de arte sufre muchas transformaciones antes de exponer el resultado final al público.

El proceso de la escritura demanda al escritor unas exigencias cognitivas referentes al contenido, el propósito y la estructura del texto; al mismo tiempo que se observan unos subprocesos, entre los cuales se encuentran: la planeación, que consiste en organizar qué se va a decir, cómo, para qué y a quién se le va a decir; en segundo lugar la transcripción, donde se da una relación recíproca entre expresión y contenido, es el acto de escribir en sí; y por último, el subproceso de

revisión, que consiste en hacer los arreglos a la primera versión del texto de acuerdo con el plan inicial, hasta darle una versión final.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede decir que la escritura impulsa a la persona a evaluar y revisar sus propios dominios cognitivos, tanto en el acto mismo de escribir como al terminar.

A pesar de que actualmente se conocen varios modelos teóricos sobre la producción de textos, todos confluyen con los siguientes lineamientos:

- La planificación textual, referida no al plan en la elaboración de textos, sino al destinatario y al objetivo (macroplanificación) y al entramado que conduce al texto a su etapa final (microplanificación). El escrito cumple con unos pasos: lentitud de producción, ausencia de presión comunicativa y registro revisable, lo cual hace necesario, recurrir a una planificación relativamente extensa.
- La textualización, considera los procesos necesarios para linealizar un texto (progresión y conservación de informaciones a lo largo del texto, conexión, segmentación, problemas de las anáforas, sustitutos de los tiempos verbales, de los nexos y de la puntuación en cuanto a sus funciones textuales).
- La re-lectura y revisión de los textos, es el proceso que se realiza durante la producción del texto o bien en su culminación.

En las producciones escritas se hace necesaria la planificación, al igual que la capacidad de reflexión consciente sobre la lengua y el lenguaje.

### **1.3 Didáctica de la escritura**

Se considera relevante la función del maestro frente a este proceso de composición escrita que realiza el estudiante. Es muy importante cuestionarse ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? Es fundamental un cambio real del autoconcepto que el maestro tiene de su participación en la enseñanza de la escritura. Su papel debe ser más activo en el proceso de la composición escrita de sus estudiantes, no aislado; de igual manera, debe hacer aprender a los estudiantes las técnicas concretas de la composición para que dejen de verla como fortuna de unos pocos.

Desde esta óptica, la didáctica de la lengua escrita debe conducir a los estudiantes a que:

- Aprender a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo, es decir, un proceso que se aprende poco a poco.
- Para escribir existen operaciones mentales, que el escritor debe conocer y manejar, tales como: organizar ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar razonamientos propios, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito.

En términos de Serafini, y considerándolo legítimo es posible “enseñar a componer porque es posible descomponer el proceso de la compo-

sición en actividades elementales y utilizar para cada una de ellas técnicas y procedimientos específicos” (Serafini, 1996. p. 28).

Es el maestro quien principalmente debe saber que para componer es fundamental determinar las fases de su realización, planificación, organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final para que pueda orientar correctamente a los estudiantes; ellos por su parte deben convencerse de que escribir no consiste en la simple operación de transferencia de algo que está presente en nuestro cerebro a una hoja de papel, sino que nuestras ideas deben ser progresivamente organizadas y elaboradas.

Sintetizando algunos principios pedagógicos y metodológicos fundamentales para la enseñanza de la escritura, y válidos para este proyecto, se presentarían así:

- El estudiante debe realizar muchos tipos de escritura para familiarizarse con ellas; estos textos deben estar presentes en el mundo real para que a partir de ellos, el estudiante se relacione con el mundo.
- Los destinatarios de estos textos deben ser muchos y con fines diferentes que permitan el uso y manejo del código escrito.
- Los temas y contextos de los escritos deben ser reales, en los cuales se pueda observar la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos.
- El uso de modelos de escritos adecuados a la capacidad de los estudiantes –lectura–, les

ayuda en la interpretación de los textos y en la ampliación de su conocimiento.

- La aplicación de reglas gramaticales y de uso de la lengua debe hacerse cuando se presente la necesidad y con un objetivo específico que le dé significación.
- Interiorizar en los estudiantes la necesidad de los borradores y no de una versión única, con el fin de que ellos aprendan a hacer las correcciones necesarias y en donde puedan llevar a cabo las etapas del proceso y recibir los comentarios tanto del maestro como de sus compañeros.
- Finalmente el profesor debe ser cuidadoso en la pertinencia de la corrección o el elogio sobre un escrito; una corrección inadecuada bloquearía al estudiante tanto como el no reconocimiento de los avances que ha logrado. Es muy importante tener presente que la corrección solo es posible cuando el estudiante ha alcanzado un grado de familiaridad con la escritura.

### 1.3.1 Secuencias didácticas de la escritura

En las investigaciones sobre la composición escrita se encuentran algunas aproximaciones didácticas; de las cuales son relevantes para esta propuesta, la conceptualización sobre la escritura como proceso ya que “destaca las operaciones necesarias para realizar escritos, en lugar de las características finales... la composición se ve como una serie de fases sucesivas que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y conexión de los datos que se tienen a disposición, de realización de esquemas y borradores, de una versión y de revisión” (Serafini, 1996. p. 181) .

La tesis de Frank Smith sobre la necesidad de que los estudiantes lean como escritores para que aprendan a escribir, apoya esta propuesta; es completamente cierto que toda la información que un escritor bloqueado necesita aprender la encuentra en los textos escritos. De la misma forma como se aprenden las convenciones de la lengua hablada se pueden aprender las de la lengua escrita, de una manera espontánea. Si aprendemos a hablar escuchando y hablando, también podemos aprender a escribir, leyendo y escribiendo (Smith, 1982. p. 31).

El aprendizaje de la escritura no se puede desligar de la lectura, en la medida que un aprendiz de escritor interactúe continua y frecuentemente con la lectura, aprenderá con mayor facilidad y de mejor manera los conocimientos del código escrito y de la composición escrita.

### *1.4 La metacognición como estrategia en la composición escrita*

Dentro de ese mismo análisis del acto de escribir, comparar lo que sabe quien escribe bien, con lo que no sabe un principiante aporta elementos sobre lo que ocurre en la mente del escritor, y la diferencia está en la Metacognición, la cual se refiere a un tipo peculiar de proceso que tiene lugar en la actividad cognitiva y que se caracteriza por ejercer una función reguladora (de monitoreo y control) de la actividad cognoscitiva que está realizando el sujeto; de los procesos que en ella se generan y de los resultados que se van obteniendo.



Es necesario diferenciar entre cognitivo y metacognitivo; lo cognitivo tiene que ver con el conocimiento, estrategias cognitivas, entonces, son todos aquellos procesos y actividades que le permiten a un sujeto el logro de conocimiento, de saber; en escritura estos se refieren a todas las actividades que el escritor utiliza para poder construir significados en un texto. Lo metacognitivo por su parte tiene que ver con el tener conciencia del conocimiento que se tiene, y de cómo se logra, es decir, saber lo que se sabe o no se sabe y lo que se tiene que saber para llegar a saber. El comportamiento inteligente del hombre se presenta por excelencia como actividad cognoscitiva, autocontrolada o autorregulada.

En la expresión del pensamiento, hay momentos en los que el sujeto realiza acciones que tienen como objetivo asegurarse del curso correcto de la actividad, de su correspondencia con los fines y productos que por norma deben ser obtenidos. La autorregulación es una actividad consciente y dentro de ella aparece la actividad metacognitiva, de suma importancia en el funcionamiento cognoscitivo humano; esa importancia es mayor en el contexto de la enseñanza, en el cual, emerge tanto como componente de la cognición del estudiante, como objeto específico de atención del profesor.

La persona que usa la metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos, y puede hablar sobre ellos (Cuervo, 1992). En la escritura esto marca la diferencia entre lo que

sucede en la mente de un escritor competente y un escritor bloqueado o no iniciado.

Para que un escritor pueda lograr desarrollo y avanzar en este proceso, es necesario que asuma el control, la supervisión y la evaluación permanente de su propio proceso de composición escrita; así funcionan las estrategias metacognitivas. Con la metacognición la regulación del sujeto no se da solo sobre la actividad que se ejecuta, sino sobre sus propios procesos mentales, con la cual se introduce a un nivel superior de autorregulación cognitiva de la conducta.

Es necesario, que dentro de la actividad pedagógica se propicie en el estudiante, la obtención de conocimientos sobre sí mismo, se le muestre la importancia de asimilarlos y aplicarlos consecuentemente en la actividad docente y fuera de ella.

### ***1.5 La argumentación***

Uno de los procesos de la composición escrita incluye la argumentación, la cual la definimos como el proceso racional de un sujeto que va dirigido al razonamiento de otro sujeto e intenta intervenir en él para cambiar su posición y lograr una adhesión, o reforzar una posición acerca de algún hecho o situación; es decir, se busca el convencimiento sobre un punto de vista personal que se somete a la consideración de un auditorio. Se puede asimilar a un diálogo con el pensamiento del otro, para transformar sus opiniones.

Inicialmente, para hablar de argumentación se debe diferenciar de la persuasión y la demostración, con los que tiende a confundirse. La persuasión está encaminada a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario apelando a sus emociones, deseos, prejuicios, temores y todo lo que tiene que ver con el mundo de los afectos. La persuasión es una forma de control social con la que se manipula directa o veladamente el comportamiento o la actitud del auditorio.

La argumentación es un tipo de persuasión mucho más exigente desde el punto de vista racional. Con ella se busca un convencimiento y no propiamente la realización de una acción.

Quien argumenta intenta lograr una adhesión o reforzar una posición de su auditorio acerca de algún hecho o situación. Por eso la sustentación de un argumento tiene que ser razonable y en ningún caso coercitiva. Mientras la persuasión apunta a las emociones, temores, deseos y prejuicios, la argumentación apunta al raciocinio.

La persuasión actúa de tal manera, que el auditorio escucha cosas que no se dicen, acepta como verdad lo que aún no ha sido demostrado y solo saca las conclusiones que le son sugeridas por la fuente de persuasión.

#### 1.5.1 Argumentación/Demostración

El propósito de una argumentación es, ante todo, lograr acrecentar la adhesión a un punto de vista que se somete a la consideración de un

auditorio, y no el de demostrar la veracidad de una conclusión. Eso pertenece al terreno de la demostración, objeto de estudio de la lógica formal. Una demostración es una cadena de razonamientos que se propone demostrar la validez de un conocimiento a partir de las relaciones que guarda con otros, cuya validez ha sido igualmente obtenida a partir de premisas válidas. La verdad de una demostración se prueba por los efectos que produce. Si los mismos científicos rara vez consideran definitivamente probadas sus teorías, es obvio concluir que las demostraciones estrictas, salvo en disciplinas formales como la matemática y la geometría son, en muchísimos casos, transmisoras y en otros, impracticables. Pretender demostrarlo todo es una pretensión inútil, ya que no siempre es posible mostrar verdades objetivas. Mas no por eso las demostraciones dejarán de intentarlo, pues la esencia de una demostración radica, precisamente, en su afán de verificación. Cuando en geometría, por ejemplo, hay necesidad de demostrar que “la suma de los ángulos internos de un triángulo es igual a 180°”, o que “en todo triángulo rectángulo el cuadrado de la longitud de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de las longitudes de los catetos”, es imperativo que quien realice la demostración recurra a premisas aceptadas en geometría y, además, las organice lógicamente en la sustentación. Todo este proceso incluirá conocimientos previamente demostrados sobre prolongación de líneas rectas, paralelas, ángulos rectos, ángulos externos, ángulos adyacentes, bisectrices, etcétera.

Por estas razones, en un sentido riguroso, la demostración no es propia de disciplinas empíricas como el derecho, la filosofía, la literatura, la sociología, y otros afines. Si en derecho, por ejemplo, fuese posible la demostración, no habría lugar para tantos fallos injustos y erróneos, que muchas veces son impugnados ante la Corte para que esta determine la interpretación jurídica más acorde con lo establecido en la Constitución y en los códigos. No habría en las cárceles tantas personas inocentes debido a una investigación defectuosa y acientífica, como tampoco habría tantos delincuentes libres por el hecho de que no se logró demostrar su culpabilidad, gracias a la astucia del abogado de la defensa o la incapacidad de un juez.

La argumentación no puede ofrecer, como la demostración, pruebas rigurosas. Mientras la demostración obedece a una necesidad formal, la argumentación obedece a una necesidad social. Con las demostraciones lógico-formales se puede llegar a conclusiones evidentes; con la argumentación se llega a verdades probables, principios posibles. Por esos numerosos argumentos no gozan de la aceptación de todo el auditorio. No todo lo que se alega en una argumentación es cierto, aún cuando se ha presentado como tal. Por eso una argumentación no es suficiente. De ahí la necesidad de la repetición y de la insistencia inútil de la demostración.

### 1.5.2 Características de los textos argumentativos

Van Dijk plantea que dentro de la estructura

argumentativa se consideran, la argumentación y la demostración, cuyos esquemas básicos cumplen la secuencia hipótesis (premisa)-conclusión; y se encuentran tanto en las conclusiones formales como en las enunciaciones argumentativas de cada día en la familia; este tipo de estructura textual debe verse sobre el fondo del diálogo persuasivo (Van Dijk, 1978. p. 158).

El texto argumentativo está conformado por: una “tesis”, que es la opinión subjetiva en la que se expresa la interpretación de un hecho; esta tesis debe estar sustentada razonablemente para que sea aceptada o compartida por otras personas y para ello se utilizan los “argumentos”, elementos con los que se apoya o refuta la proposición que subyace en la tesis; dicho de otro modo, es el conjunto de juicios o razones a favor de la tesis. Además, están los “contra-argumentos”, con los que se pretende anular o refutar los posibles argumentos del destinatario.

El párrafo expositivo-argumentativo presenta una tesis, los datos y las observaciones que pueden ser útiles para convencer al lector de su validez, de allí su complejidad. Un texto escrito de carácter argumentativo no está constituido por un solo párrafo, sino por diferentes párrafos relacionados entre sí, por ello es frecuente encontrar también en este tipo de textos párrafos descriptivos y narrativos que justifican o ayudan a la argumentación.

La eficacia del texto argumentativo depende del orden y la fuerza de los argumentos, y esta

fuerza, de las circunstancias, del propósito de quien argumenta y de su aceptación al destinatario. De igual manera existen procedimientos discursivos como el orden sintáctico y el manejo de los conectivos que orientan argumentativamente los razonamientos.

En la superestructura del texto argumentativo encontramos entonces categorías como una introducción, un desarrollo o cuerpo de la argumentación –argumentos– y una conclusión coherente con el tratamiento dado con el desarrollo de la tesis. De acuerdo con el modelo de Toulmin citado en (Serafini, 1996), en un discurso argumentativo generalmente se observan tres categorías: la idea que se quiere afirmar (afirmación), los datos que le apoyan (información) y las consideraciones más generales, útiles para relacionar la primera y lo segundo (garantía).

En los párrafos argumentativos no solo es fundamental hacer razonamientos, sino también y sobre todo comprometer al lector y persuadirlo de la exactitud de nuestra tesis. Por esto al componer un escrito de este tipo se debe puntualizar en aspectos como: la persuasión del lector depende del interés que se despierte y la captación de su simpatía a través de un discurso concreto y el compromiso de compartir los mismos puntos de vista.

Hacer evidentes los aspectos importantes de la tesis de un escrito, sin preámbulos o información que el lector ya conozca y no le interese.

Pocos argumentos de buena calidad surten más efecto que muchos argumentos dudosos y débiles que puedan dar recursos a los adversarios de opinión.

### 1.5.3 Estructura de un argumento

Un argumento es un razonamiento en el que se justifica o sustenta una convicción; en su estructura más simple posee una sola razón para una sola conclusión, aunque algunos más complejos están constituidos por tres elementos conocidos como: punto de vista, fundamento y garante; los cuales tienen una organización interna coherente y una relación de dependencia lógica. El punto de vista manifiesta la convicción de quien argumenta, su posición frente a algún hecho, la cual propone al auditorio para que la acepte. El fundamento es la parte que expresa los motivos o razones que apoyan o justifican el punto de vista de quien argumenta para que sea aceptado por el destinatario. Finalmente está el garante, principio explícito o implícito que se establece entre la posición y el fundamento que lo sustenta (Díaz, 1994).

### 1.5.4 Estrategias de desarrollo de la composición escrita de textos argumentativos

Existen tres niveles de complejidad crecientes en el proceso de composición escrita, a partir de los tres tipos de usos estratégicos, presentes en el trabajo de Castelló. Un primer nivel que implica “Estrategias para elaborar el texto”; aquí se ven únicamente las diferentes unidades de información de un texto.

En el segundo nivel encontramos, la posibilidad de organizar la información con base en los objetivos comunicativos, las características del tipo de texto a escribir y los posibles destinatarios son, “Estrategias para organizar el texto”.

Finalmente, en el tercer nivel, se agrega la posibilidad de conocer, controlar y regular el propio proceso de composición, analizar qué operaciones hay que utilizar y cuándo debe hacerse dependiendo de la situación discursiva, o sea, “Estrategias para regular lo cognitivo o metacognitivo”.

### Bibliografía

- AUSTIN, John (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.
- BERNSTEIN, Basil (1971). Clase social, lenguaje y socialización. *Revista interdisciplinar de la educación*, 4, 1988.
- BOURDIEU, Pierre (2000). Cómo se habla. *Revista Colombiana de Educación*. 20.
- CALSAMIGLIA, Helena (1989). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: A. Lingüístico, S.A.
- CASSANY, Daniel (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Grao.
- (1992). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Grao.
- (1995). *Reparar la escritura*. Barcelona: Grao.
- y otros (1991). *Ejercicios para un curso de expresión escrita*. Barcelona: Grao.
- CASTELLÓ, Monserrat y MONEREO, Carles (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. En: *Infancia y aprendizaje*, 74, p. 12.
- COLOMER, Teresa y CAMPS, Anna (1991). *Ensayar a comprender*. Barcelona: Sensat/Ed. 62.
- CUERVO ECHEVERRY, Clemencia (1996). La escritura como proceso. En: *Los procesos de la escritura*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- DOLZ, Joaquín (1990). *Categoría verbal y actividades de lenguaje*. Universidad de Génova.
- FLOWER, Linda y HAYER, John R. (1980). *Las dinámicas de la composición*. Madrid: Cátedra, 1985.
- LURIA, A. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- ONG, Walter (1994). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- PERELMAN, C. (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 1989.
- REYES, Graciela (1984). *Polifonía textual*. Barcelona: Montesinos.
- SERAFINI, María T. (1985). *Cómo redactar un tema*. Didáctica de la escritura. Barcelona: Paidós.
- SMITH, Frank (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- VAN DIJK, Teun (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.