

DISCUSIÓN

Prácticas de argumentación en el aula escolar. Un abordaje práctico desde la teoría pragmadialéctica

Juan Camilo Méndez Rendón

Universidad de Antioquia / Colombia

Camilo.mendez@udea.edu.co

Resumen

La argumentación en la escuela ha sido implementada por parte de los maestros a veces como medio (configuración didáctica) a veces como fin (objetivo de aprendizaje). Este artículo incorpora ambas situaciones con el fin de hacer explícitos los resultados de una interacción de aula, fundamentada desde la investigación acción, cuyo propósito es abordar la argumentación como una práctica discursiva a partir de la teoría pragmadialéctica. Los resultados permiten ver que, incluso en etapas escolares iniciales, orientar los espacios pedagógicos desde la argumentación es significativo en cuanto permite la formación crítica del estudiante, así como su proceso de subjetivación.

Palabras clave: Argumentación, Aula, Teoría pragmadialéctica, Docente.

Argumentation practices in the school classroom. A practical approach from the pragmadialéctica theory

Abstract

The argumentation at school has been implemented by teachers, sometimes as a means (didactic configuration), sometimes as an end (learning objective). This article incorporates both situations in order to make explicit the results of a classroom interaction, based on action research, whose purpose is to approach argumentation as a discursive practice based on pragmadialectic theory. The results show that, even in initial school stages, guiding pedagogical spaces from argumentation is significant in that it allows the student's critical training, as well as their process of subjectivation.

Key Words: Argumentation, Classroom, Pragma-dialectics theory, Teacher

DISCUSSION

Pratiques d'argumentation à la salle de classe. Une approche pratique de la théorie de la pragma-dialéctique

Résumé

L'argumentation à l'école a été mise en œuvre par les enseignants, parfois comme un moyen (configuration didactique), parfois comme une fin (objectif d'apprentissage). Cet article intègre les deux situations afin de rendre explicites les résultats d'une interaction en classe, basée sur la recherche d'action, dont le but est d'aborder l'argumentation comme une pratique discursive basée sur la théorie pragma-dialectique. Les résultats montrent que, même dans les premières étapes de l'école, guider les espaces pédagogiques de l'argumentation est important en ce qu'il permet la formation critique de l'élève, ainsi que leur processus de subjectivation

Mots clés: Argumentation, Salle de classe, Théorie de la pragma-dialectique, Enseignant

Introducción

Es preciso comenzar esta introducción partiendo de una anécdota. No hace mucho, en un espacio formativo de maestros en el que se problematizaba la enseñanza crítica, una profesora de matemáticas preguntó, ¿Cómo hago para trabajar en mis clases contenidos que les ayuden a los estudiantes a ser críticos? La respuesta del formador, más que formular una idea o una manera posible de hacerlo, invitaba a la profesora a explorar en su quehacer diario con los alumnos la forma de incidir en su pensamiento, y con ello, hacer que ellos pudieran hacer algo con aquello que aprendían en ese curso.

La situación anterior revela uno de los mitos que han hecho carrera en la escuela en Colombia y en buena parte del subcontinente latinoamericano, y es creer que el conocimiento se compartimenta en campos del saber o en disciplinas científicas que poca o ninguna

relación guardan entre sí. En ese orden de ideas, la pregunta de la profesora del relato muestra lo difícil que se hace pensar el curso que se orienta a partir de objetivos alternos a los que se consignan en el plan de estudios. Situación que por demás limita la construcción crítica de los espacios pedagógicos en la escuela.

“Estamos seguros de que la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular rígida. Es decir, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo.”¹

A pesar de que la argumentación como abordaje problematizador en el aula puede, y debe, darse desde todas las áreas del saber en qué está dividido el plan de contenidos en Colombia, casi siempre es trabajado en la asignatura de Lengua Castellana. Es comprensible que así sea, puesto que como lo veremos más adelante esta área integra factores como producción textual y ética de la comunicación, que están articulados con procesos argumentativos desde la enseñanza y el aprendizaje. La propuesta de interacción en la que se basa este texto también tuvo lugar en esa área, y se organizó, desde lo didáctico y desde lo teórico, en la teoría de la pragmadialéctica.

Esta teoría, por una parte, permite un acercamiento ideal de discusión crítica, que posibilita hacer un seguimiento constante de las producciones discursivas de los estudiantes, así como interpretar e ir reescribiendo dichas producciones en el marco del discurso argumentativo. Por otra parte, es una teoría cuya mediación permite un acercamiento significativo al sentido pedagógico de los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia: fomentar el estudio de la fundamentación

¹ Ministerio de Educación Nacional: *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*, Bogotá, MEN, p. 10.

pedagógica de las disciplinas, así como el intercambio de experiencias en el contexto de los proyectos educativos institucionales. Un buen lineamiento debe caracterizarse por propiciar la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y que puedan a su vez fomentar en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos.

La interacción escolar se hizo con un grupo de quinto de primaria, que en el ordenamiento educativo de Colombia está formado por estudiantes que oscilan entre los 10 y los 12 años. La Institución Educativa está ubicada en la comuna 3, Manrique, pertenece al núcleo educativo 916. Sus estudiantes pertenecen, en su mayoría, a los estratos 1 y 2. Algunos pocos pertenecen al estrato 3. Proviene de los barrios aledaños a la institución, Manrique La Salle, Berlín, Aranjuez, Santa Cruz, Popular y Manrique Central. La mayoría de los estudiantes se transporta por sus propios medios de la IE a sus casas, siendo el medio físico el medio de transporte que predomina.

Los padres de los estudiantes laboran, preponderantemente, en el sector económico de prestación de servicios, desempeñando funciones de baja cualificación y remuneración. En estos sectores sobresalen los trabajos de construcción, conducción, vigilancia y ventas informales en los hombres. Confecciones, trabajos varios, empleadas de almacenes de superficie y ventas comerciales en el caso de las mujeres. El grado de escolaridad más recurrente en los padres de los estudiantes es el bachillerato.

La interacción constó de seis espacios de clase de 55 minutos cada uno. Cada uno de los cuales se orientó bajo la configuración didáctica del taller. En cada sesión, brevemente se abordan cápsulas conceptuales (en las dos primeras sesiones se trabajó el reconocimiento de los textos, en la tercera y cuarta la pragmadialéctica y en las dos últimas la lectura crítica. Posterior a ello los estudiantes producen textos con el fin de participar en la modalidad

discursiva de foros virtuales de la prensa digital. Dichos textos se comparten y luego son sometidos a un proceso de adecuación, siguiendo el control de calidad propuesto por van Eemeren². En la interacción participaron 22 estudiantes (16 hombres y 6 mujeres).

Las producciones textuales de los estudiantes se inscriben en los ámbitos discursivos de la política, la economía y la sociedad, es decir, que tanto los textos que se leyeron como aquellos que ellos escribieron en la interacción de aula corresponden a estos temas. El criterio de selección de los ámbitos es su capacidad de crear puntos de vista diversos. Así, nos encontramos con que el tratamiento de los temas por parte de estudiantes y profesor trajo consigo las discusiones necesarias para la construcción de argumentos racionales y el ordenamiento del pensamiento, que era uno de los fines del proyecto de investigación.

1. Abordaje teórico

En esta parte del texto nos ha interesado poner en conversación tres ejes de referencia cuyas intersecciones a menudo se tocan, unas veces para dialogar de manera tranquila, otras veces para poner en tensión sus alcances teóricos. El orden de aparición en el texto no supone una clasificación de relevancia en la comprensión del tema que llevamos a cabo. El primer eje es el rol del maestro que enseña a pensar a sus estudiantes, un maestro que, parafraseando a Sraiki y Jolibert³, opta por la complejidad en la enseñanza a sus estudiantes, con el fin de confrontarlos con los textos verdaderos, aquellos que circulan socialmente con fines

² La argumentación dice van Eemeren no solo requiere de una buena estructura, sino que también debe ser consistente, por tanto, su revisión analítica puede ser una herramienta útil para examinar el razonamiento válido, para determinar si se ha empleado un esquema argumentativo apropiado y si ha sido correctamente aplicado presentando cuestiones críticas relevantes. Frans van Eemeren: *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires, Biblos, 2006, p. 156.

³ Josette Jolibert y Christine Sraïki: *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires, Manantial, 2011.

discursivos específicos y determinados. Esta complejidad, valga decirlo, es posible, además de necesaria, con estudiantes que recién comienzan su etapa en la escuela⁴.

El segundo eje que proponemos es el de la teoría pragmadialéctica, pues nos parece consecuente con el ideario formativo del sistema educativo colombiano, que piensa al estudiante, al docente y a otros actores de la práctica educativa como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que tienen la capacidad de recrear las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos⁵. La construcción de sujetos activos guarda relación con el ser-estar en el mundo, a lo que contribuye la pragmadialéctica toda vez que

“los conceptos clave de esta teoría desde el punto de vista del desarrollo de la discusión crítica son: los 'temas controversiales', es decir, los temas que van a generar la disputa; los 'puntos de vista', enunciados que expresan una concepción que supone una cierta toma de posición en una disputa; las 'razones' o los 'argumentos' mediante los cuales se hace un esfuerzo para defender una posición”⁶.

El tercer eje es el de la argumentación como competencia orientada hacia la construcción de la ciudadanía. Si el segundo eje es asimilable a una mediación para la construcción de sujetos activos, en este caso hemos pensado en la argumentación como un fin en sí mismo que participa de manera directa la ciudadanía y los atributos de responsabilidad, reflexividad y empatía.

⁴ En los Lineamientos curriculares se prefigura un maestro que “Además, es quien opta por los enfoques pedagógicos, orienta las formas de comunicación en el aula, construye las características de la comunicación y la interacción, jalona el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes, sea a través de trabajo por proyectos o a través de desarrollos curriculares más directivos. En fin, entendemos al docente como un par cualificado **cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local**, y los saberes culturales de los estudiantes”. *Ibid.*, 1998. (el resaltado es nuestro).

⁵ *Ibid.*, 1998.

⁶ Ana María Vicuña y Juana Marinkovich: “Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica”, pp. 439-457, *Revista signos*, 41, (68), Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008.

1.1. El rol del maestro en la interacción escolar a través de la pragmadialéctica

En su libro *Apologías y rechazos*⁷, Ernesto Sábato recuerda lo que fue parte de su formación escolar. En su narración no se intuye nostalgia por los tiempos pasados, hay más bien un lamento que se hace expreso en el lenguaje: “no sé si me he convertido en un hombre culto, pero puedo garantizar que ya olvidé en forma casi total lo que me inyectaron a lo largo de mis estudios primarios y secundarios, como paradójico resultado de querer enseñarnos todo”. La información, como deja ver Sábato, se convierte en un propósito, cuyo estándar podría enunciarse como sigue: cuanta más información más aprendizaje. Ahora bien, ante esta práctica educativa podría anteponerse una pregunta, ¿Esta información para qué?

La pedagogía, nos dice, Villegas Botero, es enseñar a pensar. Es posible acercar más este propósito estudiante si lo que se problematiza en el aula son las competencias⁸, y no la información en sí misma. Una forma precisa de entender las competencias en el aula nos pide considerar un saber (información que se vuelve conocimiento) en contexto, es decir, que nos permite hacer algo con él, a menudo la resolución de algún problema de la vida cotidiana. Lo anterior se complementa de manera adecuada con lo que sigue diciendo el autor

“Enseñar a pensar es enseñarle al discípulo lo más esencial del pensamiento. Que cada uno es diferente; que cada uno tiene su propia manera de pensar; que hay que respetar como sagrado el pensamiento del otro. (...) “Abrir entre el pedagogo y sus discípulos, como entre estos y todas las demás personas, un espacio para el debate”, un espacio para exponer cada cual sus ideas, respetando mutuamente la apreciación personal que cada uno tiene de ellas”⁹.

⁷ Ernesto Sábato: *Apologías y rechazos*, Madrid, Seix Barral, 1979, p. 79.

⁸ De esta manera es como lo ha entendido, para el caso de Colombia, el MEN a partir de la redacción de los Lineamientos Curriculares de Lengua castellana, cuyo texto referenciamos a lo largo del presente texto.

⁹ Fabio Villegas Botero: “La pedagogía es enseñar a pensar”, Revista Unipluriversidad, Vol.5 No. 2, Medellín, Universidad de Antioquia, 2006

Esta idea expresada por el autor nos sirvió como base para proponer los espacios de confrontación de ideas con los estudiantes que participaron en la interacción escolar. Como ya ha quedado claro, el saber de los estudiantes busca orientarse hacia un fin que guarde relación con su ser en el mundo. De ahí que el discurso educativo haya incorporado, en las últimas décadas, conceptos como saber hacer (un hacer práctico) y saber ser (un saber estar en el mundo). Enseñar a pensar a los niños en edad escolar guarda relación con un saber ser, que es actitudinal, pues está íntimamente ligado con el cultivo de su humanidad. Nuestra tarea como maestros en esta interacción era contribuir al cultivo de esa humanidad. Un saber ser entonces que parte del principio de que, en la interacción con el otro, cada uno es diferente, y que es preciso trabajar por esa diferencia hasta aprender a respetarla como algo que está por encima de nosotros.

Por último, se hace imprescindible destacar en el rol del maestro su esencial generosidad. Enseñar a pensar a otros es un acto de inmensa generosidad hacia al otro, que está en disposición de aprender, y hacia sí mismo que, enseñando, se abre a un nuevo aprendizaje proveniente del saber de experiencia hecho de sus estudiantes. Esta apertura del maestro hacia la formación de su alumno, que hemos dado en llamar generosidad, casi siempre tiene efectos en la autonomía de este, del estudiante. Dice al respecto Paulo Freire, “es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llenando el espacio antes habitado por su dependencia. Su autonomía se funda en responsabilidad que va siendo asumida”.¹⁰

1.2. La organización lógica del pensamiento. Aportes desde la teoría pragmadialéctica

¹⁰ Paulo Freire: *Pedagogia da autonomia*, Montevideo, Paz y Terra, 1996, p. 84. La traducción es nuestra.

El estudio del discurso argumentativo cuenta con una larga tradición histórica, que tiene, como uno de sus precursores, la *Retórica* de Aristóteles, seguido de Quintiliano, continuado por Cicerón, entre otros. Cada obra de estas constituye un antecedente en el tiempo, junto con los estudios contemporáneos sobre argumentación, retórica y dialéctica, de la teoría pragmadialéctica. Esta consiste, según van Eemeren¹¹, en un medio para resolver una diferencia de opinión. Este autor plantea que las diferencias de opinión no surgen solo en la vida cotidiana al entrar en contacto con los demás; surgen también en todas las instancias sociales de la vida.

La justificación de la teoría pasa por retomar una asociación ya tradicional entre la argumentación y la actividad racional. Aunque el eje de la teoría se orienta a defender un punto de vista con el ánimo de ganar la aceptabilidad del otro, termina por configurar formas de pensamiento que encuentran un sustento en, precisamente la razón y la lógica, a partir de un complejo desarrollo comunicativo en el marco de un proceso de interacción. En el espacio de una interacción pedagógica como la que se enuncia en este texto, el desarrollo comunicativo, cuyo fin es fortalecer las competencias argumentativas, busca que el estudiante en su etapa escolar pueda sostener una discusión, diferencias de punto de vista con el otro frente a un tema dado, que lo haga haciendo uso de estrategias retóricas propias de la pragmadialéctica y que, al hacerlo, aporte de esa manera a un mejoramiento de la calidad de la participación social y democrática a partir del debate público en el mundo de hoy.

Ahora bien, la implementación de la teoría pragmadialéctica en un aula de niños con edades entre los 10 y los 12 años no está exenta de críticas. El contraargumento de la propuesta se sustenta justamente en la edad de los estudiantes como una barrera para pensar de manera lógica y racional, que es a lo aspira la teoría. Uno de los idearios formativos con los

¹¹ Frans van Eemeren, Rob Grootendorst y Francisca Snoeck: *Argumentación, análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires, Biblos, 2006, p. 17.

que cuenta el MEN en Colombia son los Estándares Básicos de Competencias,¹² que adopta el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua castellana y aspira a que en ese enfoque se consideren los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Es decir, los estudiantes en el aula de clase trabajan sobre formas auténticas de producción y de interpretación del discurso, de una forma muy similar a la que ellos mismos encuentran en la vida que ocurre por fuera del aula.

Otro argumento a favor de la posibilidad de trabajar el logro de un pensamiento racional y lógico del pensamiento a partir de la teoría pragmadialéctica lo constituye el Programa de Filosofía para Niños, una iniciativa que data de los años sesenta del siglo pasado, y en cuyos orígenes:

“Matthew Lipman, entonces profesor de Lógica en la Universidad de Columbia, observó que sus alumnos llegaban a la universidad mal preparados para pensar correctamente. Les costaba detectar errores de razonamiento muy básicos o elaborar una argumentación coherente. Al mismo tiempo, parecían haber perdido la natural curiosidad que se observa en los niños, contentándose con respuestas prefabricadas, sin mostrar el menor interés en indagar más allá. Contrastaba esta actitud con la de sus propios hijos, niños de cortos años, que se entusiasmaban con los problemas que les planteaba y eran incluso capaces de resolver problemas de lógica en los que muchos alumnos universitarios fallaban”.¹³

¹² Los Estándares Básicos de Competencias son la carta de navegación con la que los maestros del país se guían en cuanto a su planeación escolar. Allí están planteadas las competencias que los estudiantes colombianos deberían alcanzar en cada uno de los ciclos formativos. Uno de los factores que ordenan la enseñanza de la lengua castellana bajo el enfoque comunicativo es la ética de la comunicación. Dos de los subprocesos que hacen parte del ciclo formativo de cuarto y quinto de primaria, por poner solo un ejemplo, consideran lo siguiente: Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación. Lo anterior permite ver que es posible no solo trabajar este tipo de competencias con los niños, sino que se hace deseable pues ello conduce, como lo queremos mostrar, a la formación ciudadana necesaria para una vida activa en sociedad en la cual la participación ética, reflexiva y responsable se convierten en un imperativo de la formación escolar. Ministerio de Educación Nacional: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, Bogotá, MEN, 1998.

¹³ Ana María Vicuña: “Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento”, pp. 177-195, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 15(2), Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994.

Nuevamente, el rol del maestro se encuentra en el centro de importancia para el éxito de estas iniciativas. Es él quien prevé la oportunidad, casi siempre como producto de su observación educada, de generar posibilidades de formación en sus estudiantes, lejos de las prácticas de adoctrinamiento y manipulación ideológica. Por último, agregaremos otro argumento en favor de este tipo de estrategias en el aula escolar con los fines ya esbozados. Se trata de los resultados que este estudio evidencia. Los resultados, lejos de situaciones ideacionales, dejan ver que una mediación pedagógica desde la teoría pragmadialéctica posibilita un fortalecimiento de las prácticas discursivas, que se evidencia en, sobre todo, la adopción de un punto de vista, su sustentación y el respeto por las posiciones de los otros. Tres momentos que, desde el lenguaje, contribuyen a un pensamiento racional, crítico, curioso.

1.3. La argumentación como construcción de ciudadanía

En varios pasajes del texto hemos intentado reforzar la relación existente entre la argumentación y la formación del ser, en tanto este cultiva su humanidad al ir configurando una forma de estar en el mundo (pensamiento) ordenada, rigurosa, razonable, generosa, lógica. Este cultivo de la humanidad ha sido trabajado ampliamente en el marco de la educación liberal, una educación que, como ya lo vimos, posibilite rutas de libertad. En su libro *Sin fines de lucro*¹⁴, Martha Nussbaum describe la forma en que una educación sustentada en espacios reales de argumentación, siguiendo como modelo la mayéutica socrática, es tributaria de una formación que lleva a los alumnos a reflexionar y a argumentar por sí mismos, en lugar de someterse a la autoridad y a la tradición. Advierte, en todo caso, del peligro que hoy en día corre este tipo de educación en un mundo que privilegia lo comerciable por encima de atributos personales como el pensar.

¹⁴ Martha Nussbaum: *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades*, Trad. María Fernanda Rodil, Buenos Aires, Katz, 2012, p. 82.

La secuencia argumentativa acerca de la educación liberal de Nussbaum pasa, y se queda un buen rato allí, por los principios pedagógicos de John Dewey, el filósofo y pedagogo norteamericano del siglo XIX y primera mitad del XX. Inspirado en Sócrates, dice Nussbaum, cuestiona los métodos educativos convencionales por la pasividad que transmiten en los estudiantes. El niño, dice Dewey, “se aproxima al libro sin sentir hambre intelectual, sus sentidos no se encuentran en estado de alerta ni adopta una posición inquisitiva”¹⁵. Frente a dicha pasividad, Dewey propone transformar el aula en un espacio real del mundo, similar al que se encuentran por fuera de la escuela. Es necesario que en ese espacio se debatan problemas de la vida, así como recurrir a las aptitudes prácticas más concretas. La mayéutica en este autor, sigue Nussbaum, no se limita a la aplicación de una técnica, se trataba de una forma compartida con los demás en la búsqueda de respuestas para cuestiones concretas del mundo real.

Por último, con el fin de acercar más la construcción de la ciudadanía con las prácticas de argumentación, es necesario abordar tal relación desde la pedagogía crítica. El concepto de ciudadanía, al igual que el de democracia, nos dice Giroux, hace parte de una tradición histórica que representa un espacio de lucha y que está, por ende, por encima de las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen los elementos críticos de esa tradición. En ese sentido, sigue, las categorías de ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y construidas para cada generación¹⁶. Estamos convencidos de que es la escuela la llamada precisamente a motivar esas problematizaciones y esas recreaciones de ambas categorías, y que somos los profesores y los estudiantes de manera conjunta quienes debemos atender esa demanda a partir de estrategias, métodos, programas que apelen a la transformación del ser.

¹⁵ *Ibid.*, p. 96.

¹⁶ Henry Giroux: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Trad. Martín Mur Ubasart, México, Siglo XXI Editores, 2012, p. 21.

2. Metodología del estudio

Esta es una investigación cualitativa. No solo por el hecho de que sea este el paradigma que prevalece en los estudios en ciencias sociales y en la educación, sino también porque fue nuestro deseo acercarnos al objeto de estudio bajo una mirada naturalista e interpretativa con la cual pudiésemos alcanzar una comprensión contextualizada, crítica y propositiva de dicho objeto. Nos interesaba, dentro de muchas cuestiones relacionadas con nuestro ser maestro, entender qué configuraciones se producían en el pensamiento de los estudiantes luego de un abordaje a partir de la teoría de la pragmadialéctica. A ello podríamos acceder solo bajo un enfoque cualitativo que, como plantea Mesías¹⁷, generase en nosotros como investigadores un cambio en la sensibilidad investigadora, que implica articularse y ponerse a tono con las siguientes dimensiones:

- a. una sensibilidad histórica, implica estar atento a los procesos sociales como hechos temporales y poseedores de historia.
- b. una sensibilidad cultural, implica que cada proceso social está enmarcado y obedece a un entorno cultural particular.
- c. una sensibilidad sociopolítica, implica que toda practica social se enmarca en un contexto político concreto.
- d. una sensibilidad contextual, considera de vital importancia el contexto social y físico en el que se está produciendo el hecho social a estudiar.

Respecto del diseño del estudio, propusimos el diseño de investigación acción, puesto que “La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o

¹⁷ Oswaldo Mesías: *La investigación cualitativa, academia.edu*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 2010.

comunidad)¹⁸. Lo anterior ocurre porque es posible aplicar la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el objetivo de la investigación, así como con la población con la que interactuamos en el aula de clases. En igual sentido, Stringer¹⁹ caracteriza este diseño en cuatro aspectos que contribuyen al bienestar de las personas que participan de una investigación bajo esta orientación, tal y como lo muestra la tabla 1.

Diseño de investigación acción en la interacción escolar bajo la teoría de la pragmadialéctica			
Democrática, puesto que estimula la participación de todos, hecho que se produjo en cada uno de los espacios escolares donde llevamos a cabo la interacción	Equitativa, pues las contribuciones de uno son valoradas y se incorporan a las soluciones grupales. La participación de los estudiantes no tuvo distingo ni clasificaciones que derivaran en una separación artificial o bajo intereses por parte de la investigadora	Liberadora, pues combate la opresión y la injusticia social, si bien la liberación no fue un objetivo de nuestra investigación, no podemos desligar la población objeto de su contexto sociopolítico y económico	Detonadora de la mejora de las condiciones de vida de los participantes, ya que la escritura creativa es una práctica que transforma actitudes del sujeto propias para la vida. no se agota en la escuela

Tabla 1. Aspectos del diseño de investigación acción con la interacción escolar bajo la teoría de la pragmadialéctica. elaboración propia.

2.1. Objetivo

El objetivo de esta investigación es fortalecer la competencia argumentativa de un grupo de estudiantes de 5° de una institución educativa de la ciudad de Medellín a partir de

¹⁸ Roberto Hernández Sampieri: *Metodología de la Investigación*, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A 6ª edic., 2014.

¹⁹ Ernest Stringer: *Action research in education*, Upper Saddle River, Nueva Jersey, Pearson, 3ª edic., 2007.

una interacción pedagógica en la que se usó la teoría pragmadialéctica como mediación. De este objetivo general se desprenden tres líneas de reflexión que denominamos de la siguiente manera i. el lugar del maestro que enseña a pensar desde la pragmadialéctica, ii. la pragmadialéctica como mediación de configuración de pensamiento en niños de escuela, y iii. la argumentación como posibilitadora de construcción de ciudadanía. El marco de la interacción es una clase de Lengua Castellana.

2.2. Corpus

El corpus del estudio lo conforman 44 producciones textuales generadas desde el marco de una actividad en la cual los estudiantes participantes escribieron textos cortos con el fin de participar en un foro virtual de la prensa digital. Dado que se trata de alumnos menores de edad, situación que les impide crear un registro en estos sitios, este ejercicio fue simulado. En sus textos, cada estudiante pone su punto de vista respecto de una noticia. El texto es compartido ante el grupo, que discute, junto con el profesor, en torno a ese punto de vista. Luego, el texto se somete a un control de calidad, que es un recurso de reescritura propuesto por el modelo de la pragmadialéctica.

Para presentar la información hemos seleccionado de manera aleatoria algunas de las producciones de los estudiantes con el fin de explicitar los momentos por los cuales pasa la construcción de los argumentos. Recordemos que de cada participante se tomaron dos momentos de la producción correspondientes a un mismo tema. La presentación de la información pone el énfasis en tres aspectos de la construcción argumental de la pragmadialéctica: una revisión analítica como ayuda para la escritura, que incluye la revisión de la superficie textual; la adopción de un punto de vista y la construcción argumental mediante la modalización.

2.3. temas de las sesiones en la interacción de aula

Como ya se mencionó, se llevaron a cabo seis interacciones de aula, en las que se trabajaron, bajo la configuración didáctica del taller, tres temas que consideramos centrales en el proceso de fortalecer la competencia argumentativa²⁰.

- a. **Reconocimiento de textos:** constituye la apertura en términos generales al proceso tanto de lectura como de escritura en los estudiantes. Con este abordaje sobre el reconocimiento de los textos pudimos, a manera de diagnóstico, identificar la relación que existe entre la intención comunicativa y la forma de organización del discurso empleada, es decir, nos permitió ver el qué en relación con el cómo.
- b. **Lectura crítica:** a pesar de que el corpus está constituido por producciones escritas, la lectura hizo parte central del proceso formativo; ante ello, la lectura crítica fue el nivel de lectura desde el que pudimos lograr la idea de que la escritura y la lectura son prácticas que ocurren de manera simultánea. No es posible dicotomizarlos. Por otro lado, no nos interesaba una concepción de lectura estrictamente lingüística o cognitiva que sirviera a procesos de desarrollo de un código. De ahí la opción de lo crítico, ya que hay implícita una apuesta por un pensar crítico frente al texto y frente al mundo.
- c. **Argumentación:** partiendo de la propuesta de la pragmadialéctica esbozada por van Eemeren, su inclusión obedece a dos propósitos: el primero es el proceso de pensamiento que se da a partir de la construcción de argumentos razonados y lógicos, y con ello la construcción de ciudadanía que dicha forma de pensar provee, una idea que además es compartida por Martha Nussbaum; el segundo es la posibilidad de debatir los puntos de vista propios frente a los otros, lo que nos hace pensar en un

²⁰ Estos temas considerados para las interacciones de aula los habíamos empleado en una investigación anterior cuyos resultados pueden verse en Juan Camilo Méndez: *Lectura y escritura: reflexiones en torno a la inclusión académica*, pp. 81-96, Comunicación, cultura y política, 7, Bogotá, Universidad EAN, 2016.

marco de discusión que no solo ordena la forma en que los estudiantes piensan, sino que los forma en prácticas de heteronomía y/o de reconocimiento del otro.

2.4. Metodología de análisis

Las producciones escritas de los estudiantes fueron analizadas bajo tres categorías que nos han servido para analizarlas en virtud de un proceso que se construye de manera permanente y no como un producto discursivo terminado. Esto es importante pues parte del precepto de que la argumentación, en tanto competencia discursiva, se aprende, y en la trayectoria de aprendizaje no existe un punto de llegada que indique la culminación del proceso. Las categorías de análisis son:

- a. **Revisión analítica como ayuda para la escritura.** En tanto proceso, los textos argumentativos requieren, en un plano de formación, la constante reescritura. La revisión analítica se usa, nos dice van Eemeren, se emplea para examinar si la argumentación está en condiciones de soportar la crítica. Si se encuentran debilidades, siempre es posible ajustarla o fortalecerla.

- b. **La adopción de un punto de vista.** de acuerdo con van Eemeren y Grootendorst²¹, uno de los propósitos del análisis pragma-dialéctico es reconstruir el proceso de resolver una diferencia de opinión que ocurre en un discurso o texto argumentativo. Esto significa que la realidad argumentativa se analiza sistemáticamente desde la perspectiva de una discusión crítica. De esta manera, todos los componentes del discurso o los textos que de alguna manera son relevantes para la resolución se tienen en cuenta en la reconstrucción; se omiten todos los componentes que son irrelevantes

²¹ Frans van Eemeren & Rob Grootendorst: *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

para esta preocupación. Así, se da una reconstrucción analítica de la 'estructura profunda' argumentativa del discurso o texto. El punto de vista es uno de los rasgos fundamentales del proceso argumentativo, pues posibilita reconocer las ideas que las personas se han formado sobre los temas que hacen parte de la comunicación. Estos puntos de vista, que pertenecen al dominio subjetivo de las personas, son los que permiten entrar en confrontación con las posiciones contrarias o parcialmente contrarias o parcialmente contrarias de tal modo que se genere una situación de discusión o debate.

- c. **La construcción argumental mediante la modalización.** Por último, tenemos las rutas de construcción de los argumentos que siguen los estudiantes que participan en la interacción de aula. Aquí lo que nos interesó fue rastrear las marcas presentes en el texto y en el contexto. Estas marcas nos muestran tanto los recursos lingüísticos empleados (uso de marcadores discursivos argumentativos), como los modos de inscripción en el discurso²², estrategia conocida bajo el nombre de modalización.

3. Discusión y análisis de los resultados

En esta parte del texto se analizan y discuten las producciones escritas de los estudiantes participantes en la interacción de aula. El análisis se organiza desde cada una de las producciones, mostrando las dos versiones, esto es, la construcción inicial del texto con miras a participar en el foro en un periódico digital, y la versión última, aquella que resulta después de la reescritura motivada por las realimentaciones de sus compañeros y profesor. Así las cosas, primero se analiza la revisión analítica, luego la adopción del punto de vista y por último la construcción argumental. En las producciones escritas que aparecen a continuación se ha respetado la escritura original de los estudiantes, esta no ha sido editada.

²²²² Para los fines del presente texto no diferenciamos entre texto y discurso. Las producciones textuales de los estudiantes son discursos en tanto están provistos de una intención comunicativa que surge en un ámbito discursivo particular (los medios de comunicación escritos en Internet). Además, dichas producciones deben ser interpretadas dentro de un contexto específico desde el cual fueron enunciados.

3.1. La revisión analítica en las producciones escritas de los estudiantes

Código del estudiante participante	Producción escrita V1	Producción escrita V2	Ámbito discursivo
12M5-1	<i>Son los jefes que ponen a los esclavos a trabajar para ellos para poder enriquecerse ellos</i>	De todas formas quienes ejercían el poder no tenían más alternativa que utilizar a los esclavos como medio de lucro personal dentro de su sistema económico	Política
7H5-1	<i>ocurrió porque no tenían claro lo que iban a lograr por eso no lo pudieron hacer</i>	Queda claro que cuando no actuamos bajo un propósito es posible que no logremos lo que nos proponemos	Sociedad
8H5-1	<i>ya se había acabado la economía, y por esto los mayores tuvieron que salir a conseguir más comida para sus familias</i>	Se habían agotado todos los recursos, hecho que motivó a los jefes de las familias a salir en busca de nuevos territorios para poder suplir la necesidad recién adquirida	Economía
1H5-2	<i>Por muchos años los trabajadores usaron su estudio para poder diferenciarse de los que no habían estudiado</i>	El grupo se dividió entre los trabajadores que se habían educado y los que no. Los primeros eran mejor tratados. Los demás no.	Sociedad

Análisis desde la categoría

En el análisis que hacemos desde la revisión analítica tomamos en consideración dos líneas de análisis. La primera es la reescritura del texto, para mirar a un tiempo cuál es la diferencia de opinión que debe resolverse y cuál es la estructura de la argumentación. En esta línea vemos que, respecto de la opinión en la V1, esta aparece en los textos 1 y 2, y su enunciación se sitúa del lado de los débiles (los esclavos y quienes no pueden alcanzar sus metas). Ahí es clara la diferencia en la opinión, aunque la construcción es débil en cuanto a la estructura usada. Siguiendo con la V1 podemos ver que en los textos 3 y 4 no hay opinión ni argumentación, hay solo narración, descripción.

Pasando a la V2 de los textos es posible ver que: en el texto 1 se usa como entrada un marcador discursivo reformulador, lo que denota una comprensión más amplia del tema. Aunque el autor sigue del lado de los esclavos, usa la posición de los dueños de estos como contraargumento. En el texto 2 se percibe un argumento que concluye la discusión. También aquí el estudiante sigue de lado de aquellos que no logran lo que se proponen, pero lo entiende de manera circunstancial, no emocional, lo que evita la aparición de la falacia argumentativa. Además, se destaca la modalización textual, al usar el nosotros inclusivo que lo pone en un lugar de empatía mayor. En 3 se mantiene la línea narrativa, que oculta el punto de vista, aun así, se destaca la organización del enunciado en cuanto a lo sintáctico y lo textual. Algo similar ocurre en 4, en el que el uso de la oración subordinada connota un proceso de pensamiento más complejo. Esta vez, con todo, deja ver el punto de vista que evitó en la V1, al concluir sobre el trato preferencial otorgado a las personas con estudio.

La segunda línea de la revisión analítica es la del juicio acerca de la debilidad o fortaleza de los argumentos. Frans van Eemeren mencionaba que un enfoque teórico adecuado de la argumentación debería incluir tanto al proceso de argumentación como los argumentos producidos en ese proceso. La interacción en el aula evidencia, una vez más, la pertinencia de trabajar la argumentación como competencia con el fin de fortalecer los procesos discursivos y de pensamiento. Prueba de ello es la V2 de las producciones de los estudiantes. En resaltado hemos querido enfatizar las construcciones lingüísticas que los estudiantes analizados usaron. El uso de marcadores reformuladores de la información (texto 1), la capacidad de síntesis y de conclusión (texto 2), el uso de la subordinada (texto 3) y la escritura paratáctica (texto 4) permiten ver los notables avances en la escritura²³, y con ello en el ordenamiento del pensamiento que se traduce en estructuras argumentativas más sólidas. Si bien es cierto que no siempre se consigue un argumento (texto 3 V2), también lo es que espacios de formación, pero sobre todo de interacción discursiva promueven en los estudiantes de básica primaria formas racionales de la argumentación.

²³ La escritura es más que el proceso de codificar mensajes en soportes físicos o electrónicos. Una de las diferencias más notables que existen entre el habla y la escritura es que la primera es espontánea, a menudo informal y con un bajo índice de autoreferencialidad. La escritura en cambio implica un nivel de procesamiento de la información que exige de quien escribe un nivel de revisión del saber permanente para poder ponerlo en el papel. Precisamente la ausencia de informalidad se suple con estrategias de comprobación del conocimiento que derivan en formas de pensar que conducen a la racionalidad y a la estructuración cognoscitiva. Eso es a lo que se le conoce como la función epistémica de la escritura.

3.2. La adopción del punto de vista en las producciones escritas de los estudiantes

Código del estudiante participante	Producción escrita V1	Producción escrita V2	Ámbito discursivo
15M5-1	Colombia no ha tenido a lo largo de su historia un mercado con los países desarrollados. <i>Por eso es que somos un país tan pobre, porque los políticos se roban toda la plata</i>	Los problemas políticos y económicos me permiten pensar que si no existe la apertura económica, Colombia todavía tuviera cerrado su mercado con el mundo. <i>Pero también, hoy seríamos un país más atrasado de lo que lo éramos hace veinte años</i>	Política
17M5-1	Los campesinos tuvieron que salir a ganarse el sustento. <i>Por eso uno los ve en las ciudades pidiendo limosna o trabajando en las calles</i>	Yo pienso que haber actuado de esa forma no era nada fácil, <i>puesto que los campesinos no tenía más opción que salir de sus tierras y probar suerte en lugares que para ellos eran desconocidos</i>	Sociedad
22M5-1	Los países Latinoamericanos crearon economías que hicieron que la gente se empobreciera. <i>No tuvieron</i>	Los países Latinoamericanos estaban en la obligación de crear sistemas económicos, <i>como lo dice el texto que consultamos, no</i>	Economía

	<i>acompañamiento de países ricos o desarrollados</i>	<i>bastaba con que ellos dejaran la solución de todos sus nuevos problemas a un sola causa si no que era la suma de muchas cosas</i>	
9H5-1	<i>Ya no quiero decir más, es muy injusto que eso esté pasando en nuestro país. Después la gente se queja de que les pasen cosas malas.</i>	<i>Ya no quiero decir más, es muy injusto que eso esté pasando en nuestro país. Después la gente se queja de que les pasen cosas malas.</i>	Sociedad

Análisis desde la categoría

En el análisis de la manera en que los estudiantes adoptan un punto de vista hemos considerado de mucha utilidad los indicadores de desempeño. Ellos nos muestran que en todos los casos analizados en esta sección se usaron indicadores retrogresivos, esto es, que el punto de vista aparece antes que el argumento. Lo anterior permite que ver que ante el tema no siempre se guarda la prudente distancia con la cual poder apreciar mejor su realidad para problematizarla. A pesar de que, en todas las producciones de esta categoría, excepto en el texto 4, la V2 muestra una versión muy adelantada respecto de la primera, es posible notar algunos usos que son más propios de la persuasión emocional que de la argumentación racional. Es lo que ocurre con la V1 del texto 1, cuya estructura argumental es débil pues concede dos causas a un mismo hecho.

En el texto 2 también se presenta un rasgo emocional que vincula a los campesinos con niveles de extrema pobreza, es decir, se recrea una visión estereotipada y se reproduce discursivamente, que después se racionaliza en su V2 al crear condiciones de empatía con esta población. Insistimos en que un efecto del indicador retrogresivo es que deja poco espacio para, al alejarse del tema en cuestión, poder mirarlo de forma más objetiva. En el texto 3 continúa el uso de estereotipos (países pobres Vs. países ricos), que desaparece en la V2, en parte gracias al recurso polifónico que posibilita alternar el punto de vista propio con otros que están en la misma dirección o no.

Por último, en el texto 4 se da una situación un tanto inusual pues ambas versiones de la producción son la misma. Aunque es difícil explicar esto, pensamos en la autonomía del autor sobre su texto. Esto no invalida la pertinencia del proceso de formación para fortalecer la competencia argumentativa, pero deja ver que la reconfiguración del pensamiento es a su vez

un asunto de tal complejidad que sus efectos no son los mismos en todos los estudiantes. Hasta ahí nuestro análisis de ese texto.

3.3. La construcción argumental en las producciones discursivas de los estudiantes

Código del estudiante participante	Producción escrita del foro digital de un periódico de circulación nacional	Producción escrita	Ámbito discursivo
3M5-1	<i>Pues como en la vida real, lo hace en el fondo más de uno en este país, para quienes ese Don Pablo, si que era un "verraco", un gran hombre, un vivo, un gran empresario....todo un ejemplo. No es que hasta le rezan aun</i>	<i>Yo no creo que el Señor Pablo hubiera sido un gran hombre. Al contrario, lo que hizo dejó consecuencias muy graves para la historia del país. Deberíamos pensar mejor sobre el país que queremos, y ver cuáles son los ídolos que creamos y que seguimos</i>	Política
20M5-1	<i>Esta mujer es el vivo retrato de un ser sin dignidad, que le gusta la plata fácil y que no le importa rebajarse ante un cerdo sobrevalorado por una sociedad machista, en donde el fútbol tiene mas importancia que la</i>	<i>Una mujer no pierde su dignidad porque le guste la plata fácil. Hay que mirar que la ha llevado a ganarse la plata de esa manera. Igual, creo que merecen todo el respeto y no tenemos derecho</i>	Sociedad

	<i>integridad de las mujeres. Lo mas lamentable es saber que este no es un caso aislado, que este país esta infectado de esas clase de mujeres que pierden la dignidad ya sea por dinero o por no estar solas.</i>	<i>de juzgar su comportamiento por una acción.</i>	
--	--	--	--

Análisis desde la categoría

En la construcción argumental de las producciones discursivas de los estudiantes seguimos una ruta distinta a la que habíamos seguido con las dos anteriores. En esa ocasión tomamos participaciones de lectores de un par de foros digitales de medios de comunicación en su versión de Internet. La actividad consistió en que a cada una de esas participaciones los estudiantes participantes de la interacción en el aula debían contestarle a partir de un comentario que tuviese un punto de vista contrario. El texto creado por los estudiantes sigue el mismo procedimiento de control de calidad que siguieron los demás, fue compartido y valorado por el grupo y por el docente, y en muchas ocasiones fue reescrito. La que se presenta en esta sección es la versión definitiva de esa producción.

Como se puede ver en los comentarios de los medios de comunicación, abundan en ellos marcas contextuales que explican el punto de vista en ellos. De hecho, más que un proceso de argumentación, lo que se percibe es una mera opinión con rasgos de ironía (texto 1) y un juicio de valor que desvaloriza a la mujer (texto 2). Ahora bien, los textos respuesta de los estudiantes se fundamentan desde la orilla opuesta, es decir, recurren a la técnica de crear una entidad artificial de *ellos* y *nosotros*. Solo que al hacerlo no se quedan en el artilugio retórico, sino que se ponen en el lugar de los afectados (las víctimas de Pablo escobar en el texto 1 y las mujeres en el texto 2).

Siguiendo estas consideraciones, en el análisis de las intervenciones de los participantes en el debate, determinamos, en primer lugar, los puntos de vista que están en juego, las razones ofrecidas, los roles asumidos, el tipo de discusión o disputa de que se trata y las fases de la resolución del conflicto. Enseguida, se definen los aspectos éticos y pragmático-legales que sustentan los argumentos desplegados durante el mismo debate y se contrastan con lo que en la argumentación en el ámbito de la filosofía se entiende²⁴.

Lo que queremos decir es que la construcción argumental deja ver no solo construcciones argumentales que buscan en la razón el sustento de un punto de vista, lo que consiguen, sino además poner en ese punto de vista el ser, la relación hombre-mundo de la que nos hablaba Paulo Freire. Ahí radica la importancia de este evento, pues saca a la luz que la argumentación no es solo una competencia discursiva. Es, ante todo, una construcción constante del ser que

²⁴ Ana María Vicuña y Juana Marinkovich: “Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica”, pp. 439-457, Revista signos, 41, (68), Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008

vive en sociedad *con* y *para* los otros. Hacer ver esto a estudiantes de una edad en la que a menudo no se problematizan estos asuntos permite seguir apostándole a una educación que se oriente hacia el cultivo de la humanidad.

Conclusiones

La interacción en el aula con estudiantes de quinto grado de primaria nos ha posibilitado unas enseñanzas amplias sobre los usos que puede recibir la argumentación en el aula de clases. La primera de ellas es que argumentar es una competencia que está presente en todos los ámbitos de la vida, que no pertenece a un plan de conocimiento específico. Dado que argumentar es de la vida, se hace necesario apostar por su fortalecimiento en la escuela, siguiendo estrategias que confronten de forma permanente el pensar de los niños. En este sentido argumentar equivale a la vida examinada propuesta por Sócrates, pues crea en los estudiantes la duda necesaria que la aparta de los dogmas, del conocimiento intuitivo y, acaso lo más importante, del pensamiento mágico.

La segunda enseñanza que deja este ejercicio en nosotros como profesores que se hacen preguntas en la clase es que un abordaje desde la pragmatológica desvela las modalidades de argumentación frecuentes en los estudiantes, cuando se atreven a ello, que no siempre se logra, aunque este sea tema para otro texto. Estas modalidades como lo vimos en el análisis encubren actitudes y conocimientos que no alcanzan a ser descritas a partir del enfoque mismo. He ahí lo que a nuestro juicio constituye la real novedad de este estudio, pues la pragmatológica es un lente desde el cual ver una relación hombre-mundo de los estudiantes participantes en la interacción.

Es en este sentido que cobra tanta pertinencia la asociación de Nussbaum entre la argumentación y la construcción de la ciudadanía. A menudo, el análisis adelantado en este

texto permitió develar el nivel de empatía alcanzado por los estudiantes a partir de sus producciones escritas. Lo que escribieron se comprende no solo como un producto escrito que sigue una estructura y que deja ver qué se piensa sobre una temática específica. Deja ver la forma en que empiezan a asomarse al mundo, cómo lo están comprendiendo y cómo pueden llegar a aprehenderlo. Una constatación más de los vínculos cercanos que hay entre la lengua, el contexto y el pensamiento.

Por último, queremos confirmar la necesidad no solo de conocer el ordenamiento que el sistema educativo en Colombia, a través de su Ministerio de Educación Nacional, ha designado para el área de Lengua Castellana, sino además de reconfigurarlo, de recrearlo desde la investigación, desde la mirada atenta capaz de preguntarse sobre la cotidianidad del aula de clases. Esta es una invitación, volviendo con Freire a dejar correr la curiosidad epistemológica del sujeto. No es difícil tal tarea cuando se cuenta con la indicación ministerial asumir la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación; estas solo se pueden evidenciar a través de desempeños comunicativos de los estudiantes, por ejemplo como la producción de un texto, el análisis de una situación comunicativa o de un acto de habla, la intervención en una argumentación oral... Pero dado que las competencias no son “observables” directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos que, agregamos nosotros, son también desempeños del ser.

