



Enseñar
y aprender
lengua y
literatura

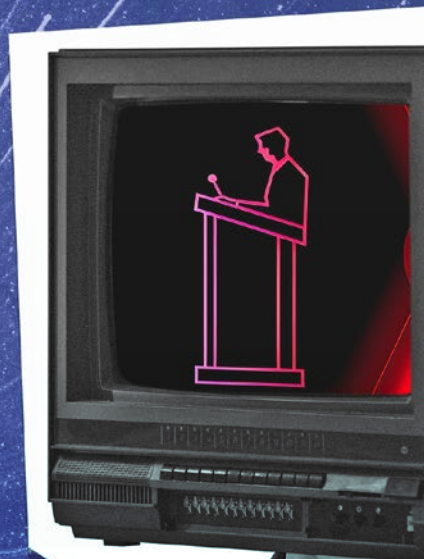
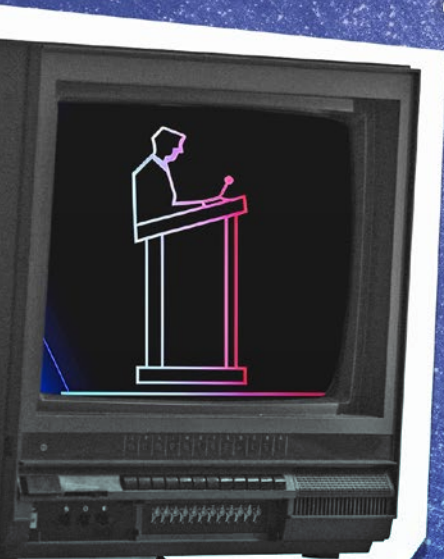


núm. 5

Año 4. Otoño 2024
ISSN en trámite.



El debate: argumentación oral y escrita





Enseñar
y aprender
lengua y
literatura



núm. 5

Año 4. Otoño 2024
ISSN en trámite.



*El debate:
argumentación
oral y escrita*



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
RECTOR

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
SECRETARIA GENERAL

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
ABOGADO GENERAL

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Dr. Fernando Macedo Chagolla
SECRETARIO DE SERVICIO Y ATENCIÓN A LA COMUNIDAD
UNIVERSITARIA

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
SECRETARIO DE PREVENCIÓN, Y APOYO A LA MOVILIDAD
Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Mtro. Néstor Martínez Cristo
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA GENERAL

Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

QBP. Taurino Marroquín Cristóbal
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtro. José Alfredo Núñez Toledo
SECRETARIO ESTUDIANTIL

Mtra. Araceli Mejía Olguín
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Mtro. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA Y LITERATURA

DIRECTORIO

COMITÉ EDITORIAL:

DIRECTOR | Dr. Benjamín Barajas Sánchez

COORDINACIÓN | María Isabel Gracida Juárez

CONSEJO EDITORIAL | Judith Orozco Abad, plantel Sur

Carla Mariana Díaz Esqueda, plantel Oriente

Carlos Guerrero Ávila, plantel Vallejo

Gloria Hortensia Mondragón, plantel Naucalpan

Adriana Meléndez Mercado, plantel Azcapotzalco

COLABORADORES |

Sandra Noemí Cuapio Campos, plantel Oriente

Paola Edith Jiménez Jiménez, plantel Oriente.

Reyna Cristal Díaz Salgado, plantel Vallejo

Jaime Omar Díaz Salgado, plantel Vallejo

Nancy K. Frías Chaires, plantel Azcapotzalco

José Miguel Góngora Izquierdo, plantel Azcapotzalco

Ricardo González, plantel Sur

Carlos Rivas Enciso, plantel Naucalpan

Tanya Graciela Guerrero González, plantel Vallejo

Fernando Martínez Vázquez, plantel Naucalpan

EDITOR RESPONSABLE | Héctor Baca Espinoza

EDITORES ADJUNTOS | Marcos Daniel Aguilar Ojeda

Mario Alberto Medrano González

DISEÑO | Alejandro Flores

CORRECCIÓN | Otoniel Pavón

IMÁGENES DE PORTADA E INTERIORES | © freepik

Enseñar y aprender lengua y literatura. Año 4, número 05, otoño de 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, CP 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2do. piso, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, teléfono 5622-0025. Correo electrónico: eall@gmail.com

Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título de la red de cómputo: 04-2024-050214515900-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). ISSN: en trámite, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. URL: <https://gaceta.cch.unam.mx/es/editorial/revistas/eall>

La responsabilidad de los textos publicados en *Enseñar y aprender lengua y literatura*, recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.

Índice

11

16

23

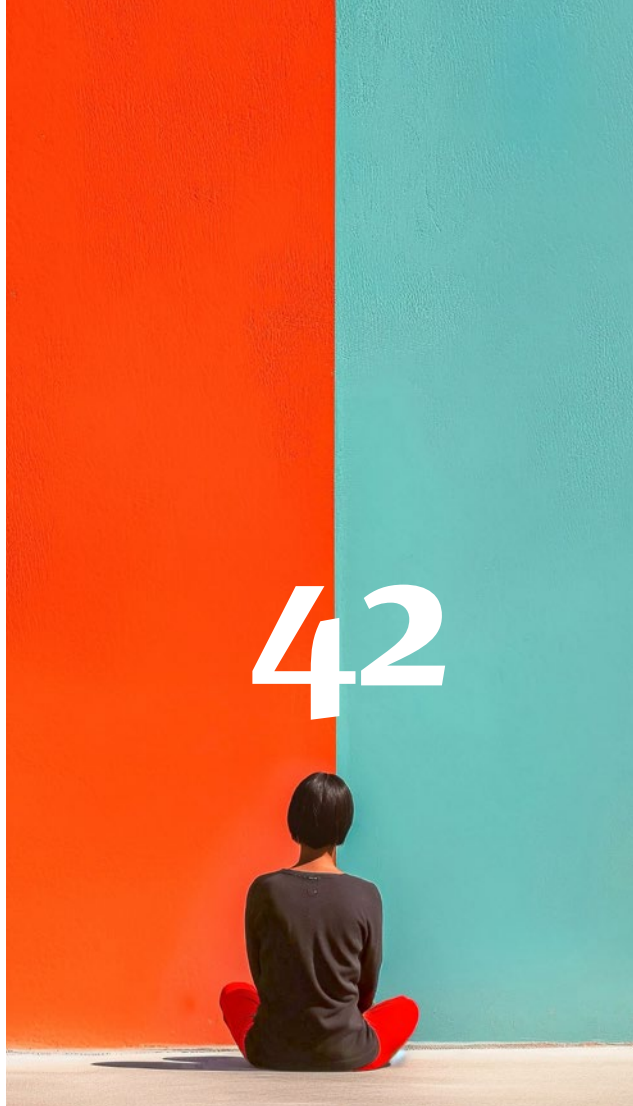
- 11. **Debatir o no debatir en TLRIID I y II.**
Carlos Rivas Enciso
- 16. **Una oportunidad para debatir con recursos digitales**
Nancy K. Frías Chaires
- 23. **Una propuesta para el debate cotidiano en el aula**
José Miguel Góngora Izquierdo



35



- 29. El debate en el aula: un menú para deleitar.**
Sandra Noemí Cuapio Campos
Paola Edith Jiménez Jiménez
- 35. De la argumentación filosófica en el bachillerato.**
Ricardo González



42. El modelo de Toulmin, una propuesta para debatir.

Reyna Cristal Díaz Salgado

Jaime Omar Díaz Salgado

47. Transalfabetizar ¿para qué? Aproximación a una propuesta didáctica para el CCH.

Tanya Guerrero González

Fernando Martínez Vázquez

Presentación

El conocimiento y aprendizaje de la argumentación forma parte de los temas abordados en los planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades. Enseñar a los jóvenes del bachillerato la importancia de argumentar, deliberar, dialogar y debatir resulta de suma importancia para los *cecehacheros* debido a que esto les permitirá tomar mejores decisiones a lo largo de su vida.

Dentro del Colegio se incentiva a los estudiantes a desarrollar capacidades y habilidades argumentativas, las cuales serán fundamentales dentro del aula al momento de debatir, pues esto ayudará a sostener el hilo principal de las ideas centrales que se desean defender.

Y justo este es el tema principal del quinto número de la revista *Enseñar y Aprender Lengua y Literatura*, **El debate: argumentación oral y escrita**, en donde los docentes del Colegio proponen diversas posibilidades a la temática de la argumentación y el debate en el aula, con el fin de fomentar y consolidar en el alumnado una conciencia crítica y sustentada.

El profesor Carlos Rivas Enciso escribe el artículo “Debatir o no debatir en TLRIID I y II”, con el cual da a conocer una reflexión respecto a la importancia de incluir al debate en los programas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I y II. Por su parte, la profesora Nancy Frías incorpora las tecnologías de la información en su texto “Una oportunidad para debatir con recursos digitales”.

Con “Una propuesta para el debate cotidiano en el aula”, el profesor José Miguel Góngora Izquierdo nos da un recorrido por los salones de clase en el día a día del Colegio; mientras que las profesoras Sandra Noemí Cuapio Campos y Paola Edith Jiménez Jiménez realizan una succulenta analogía entre el debate y la gastronomía en su artículo “El debate en el aula: un menú para deleitar”.

Con el artículo “De la argumentación filosófica en el bachillerato”, Ricardo González vincula dos disciplinas y nos muestra las posibilidades de la argumentación con sustentos teóricos. En “El modelo de Toulmin, una propuesta para debatir”, los docentes Reyna Cristal Díaz Salgado y Jaime Omar Díaz Salgado nos muestran la estructura creada por el filósofo Stephen Toulmin para analizar la argumentación.

Finalmente, “Transalfabetizar ¿para qué? Aproximación a una propuesta didáctica para el CCH” es el texto de los profesores Tanya Guerrero González y Fernando Martínez Vázquez, quienes ponen de manifiesto sus ideas y análisis sobre la capacidad para leer, escribir e interactuar en diversas plataformas y medios.

Con este nuevo número de *Enseñar y Aprender Lengua y Literatura* los alumnos y alumnas del Colegio tienen una excelente herramienta para descifrar los entramados de la argumentación y el debate. Bienvenidos a sus páginas.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Introducción

María Isabel Gracida Juárez

El pensamiento crítico es tener el deseo de buscar, la paciencia para dudar, la afición de meditar, la lentitud para afirmar, la disposición para considerar, el cuidado para poner en orden y el odio por todo tipo de impostura.

FRANCIS BACON



Argumentar es una actividad discursiva que se realiza en todos los ámbitos de la vida y de muy distintas maneras, atendiendo al propósito comunicativo que permite la justificación o refutación de ideas para convencer, justificar o debatir. Argumentar permite hacer ver el punto de vista propio en nuestros interlocutores con el carácter dialógico que caracteriza a géneros discursivos diversos con propósitos específicos de acuerdo con un punto de vista condicionado por circunstancias variadas de carácter intrínsecamente dialógico.

Los géneros discursivos con los que se manifiesta la argumentación son diversos y tienen sentido de acuerdo con el contexto en el que se realizan. En las aulas del bachillerato, por ejemplo, se trabaja con artículos de opinión, con algunos de divulgación científica que se prestan para conseguir el convencimiento o la persuasión, con entrevistas en las que se dejan sentir los diversos puntos de vista o complementarios, entre otros.

Pero, sin duda alguna, un género central para trabajar la argumentación en las aulas es el **debate**, el cual persigue, aunque no siempre lo consiga, un contraste de miradas, o de posturas sobre un asunto específico. Es importante afirmar que si en las aulas se gestiona con suficiencia la experiencia de debatir sobre asuntos significativos que interesen al alumnado y al profesorado para hacer ver los contrastes de posiciones sobre un asunto, tema o problema dado, ello contribuye a organizar o estructurar formas de comunicación condicionada a espacios concretos de comunicación.

Desde el punto de vista educativo, la didáctica para la enseñanza de la argumentación debe tener un espacio central que propicie tanto el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa como de la formación del alumnado para hacer posible una ciudadanía crítica, capaz de analizar y generar argumentos y contraargumentos, de detectar falacias, de defender posiciones propias en diferentes entornos escolares y sociales. Así, la argumentación ocupa un lugar relevante en ámbitos de intervención tales como la participación en la vida escolar, la construcción del conocimiento en las diversas áreas del currículo para conseguir distintos

rangos de reflexiones enmarcadas en las clases de lengua y de literatura.

Por tanto, insistir, reincidir, colaborar, analizar, trabajar en la urgencia del análisis del lenguaje como una acción humana que permita, entre otras cuestiones, indagar sobre lo que las personas hacemos cotidiana y permanentemente con las palabras en contextos concretos de comunicación con propósitos y efectos específicos es vital para generar en el alumnado una cultura de la argumentación.

Ciencias del lenguaje como la pragmática, la semiótica textual, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación o el análisis del discurso, entre otras disciplinas, han construido día a día, desde hace tiempo, saberes de diversa índole sobre los distintos usos y efectos del lenguaje en situaciones y contextos reales de comunicación por lo que géneros como el debate deben huir rotundamente de los artificios, poner las bases de los mecanismos de construcción del conocimiento de acuerdo con las distintas complejidades de la comunicación humana, incluyendo las formalidades propias de los saberes y aprendizajes curriculares en las aulas.

En el bachillerato (y antes y después) saber argumentar es un aprendizaje fundamental en la formación de todo el alumnado para ser partícipe activo en las muchas complejidades de una sociedad democrática. Las y los estudiantes en la enseñanza media superior deben ser capaces de usar una argumentación razonada para resolver los conflictos y a la vez para poder detectar las manipulaciones en el discurso de los otros y tomar posturas suficientemente claras en la defensa de sus argumentos.

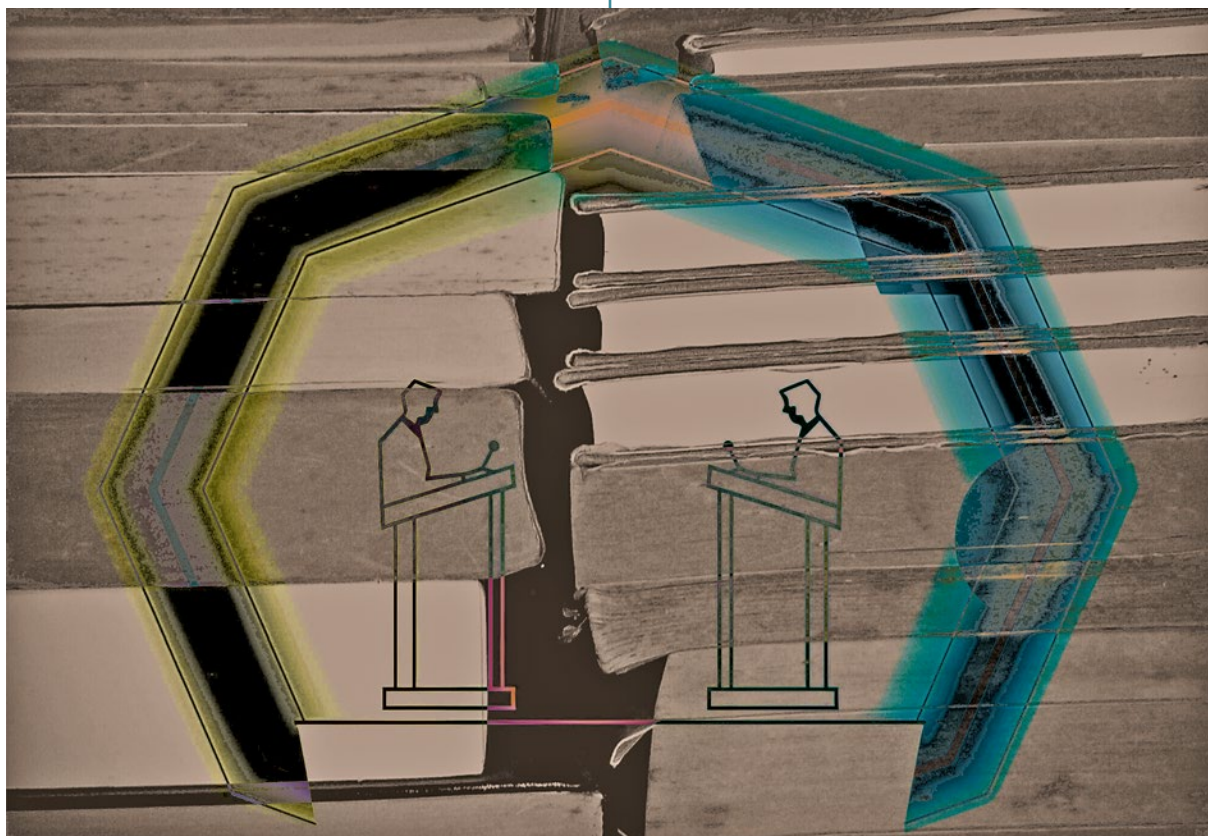
En la construcción del conocimiento científico, la discusión y el razonamiento son necesarios, fundamentales, para proponer y dar sentido y validez a los modelos teóricos; en el aula, la construcción del conocimiento propio de la ciencia escolar es importante para discutir colegiadamente las ideas. Sin embargo, con todos los elementos de pensamiento y discusión que propicia el trabajo con los textos argumentativos en las aulas, la enseñanza de la argumentación todavía no está consolidada con suficiencia. Hay un prejuicio entre el profesorado de la educación básica y del bachillerato en

el sentido de que la argumentación es un tipo discursivo complejo como para dedicarle suficientes esfuerzos en el salón de clase. No es el caso en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde desde hace ya lustros se ha trabajado en sus bondades para el aprendizaje, así como en los retos que ello supone junto con los desafíos del propio alumnado adolescente.

El CCH ha logrado que haya una dirección en la enseñanza de la argumentación que sistematiza variados desafíos y consigue construir itinerarios de trabajo sistematizados en los que aprender a argumentar implica tener en cuenta variadas posibilidades de trabajo crítico que transitan entre la reflexión y la práctica dialéctica tanto de retos lingüísticos como discursivos, con el propósito de construir espacios amplios de reflexión y análisis utilizando argumentos racionales o emotivos. Si los argumentos científicos se centran en la verdad o la falsedad de unas afirmaciones, en la argumentación social se apela a los valores éticos y pragmáticos. En el ámbito escolar hay que aprender a

argumentar en ambos sentidos; el alumnado tiene que saber organizar un razonamiento de acuerdo con modelos en los que se construyen cotidianamente sus saberes curriculares.

La argumentación como acto comunicativo, discursivo, es una actividad social y educativa que tiene como correlato la interacción interpersonal e intrapersonal en tanto implica cuestionar argumentos propios y ajenos con el propósito de modificar ciertos esquemas mentales y producir cambios en las representaciones del conocimiento tales como el interés personal o colegiado hacia un determinado tema polémico con lo que implica de emociones, impulsos, cumplimiento de las normas de interacción social que deriven en posiciones argumentativas que, entre otras cuestiones deben mantener los equilibrios deseados entre la persuasión, la manipulación y los argumentos que tienen en consideración tanto la dimensión ideológica como la estratégica para hacer análisis críticos que permitan reflexionar sobre los efectos del decir, de lo dicho y de lo no dicho.



Uno de los géneros argumentativos más socorridos en el aula, aunque no por ello más exitoso debido, entre otras cuestiones a los usos y abusos de formas de enseñanza suficientemente convencionales o derivadas de itinerarios poco flexibles o incluso llenos de lugares comunes a la manera de una receta que se podría replicar *ad nauseam*, es **el debate**. En este número 5 de la revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, se advierten variados acercamientos a formas amplias de prácticas argumentativas que insisten en el proceso de razonamiento que se supone es el centro del género, el cual en ocasiones está determinado por inferencias arbitrarias o razones y conclusiones que no se apoyan en evidencias o simplemente no tienen sentido en el contexto del ejercicio de lo que se debate y de la manera de construir la argumentación como actividad cognitiva y transformadora.

Por tanto, de acuerdo con el enfoque comunicativo que vertebra a la asignatura de TLRIID es fundamental repensar lo relativo en el debate del enunciador y del enunciatario, el referente dinámico y polémico, el propósito persuasivo y argumentativo, la importancia de la lexicalización y, evidentemente, el contexto en el que se generan puntos de vista contrarios y complementarios.

Es fundamental, como resultado de lo anterior, evaluar las fuentes, la actualidad del tema a debatir, la autoría, cobertura, exactitud y objetividad o falta de ella en lo planteado y, muy importante, los recursos verbales y paraverbales de la prosodia, la lexicalización, las preguntas retóricas, las anticipaciones o síntesis; el uso de respaldos de autori-

dad, el lenguaje no verbal de la gesticulación, el movimiento, la mirada, entre otros.

Debatir equivale a trabajar con el conocimiento de un tema o problema, con la valoración crítica de los argumentos; a pensar en la participación responsable de lo que se dice como parte de un proceso de examen y evaluación de conocimientos u opiniones sobre el tema. Es decir, trabajar en las aulas con el potencial de la argumentación para desencadenar en el alumnado un proceso de evaluación de un determinado tema que contribuya al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

Debatir en las aulas es ofrecer al alumnado experiencias de distinto calado para la búsqueda de información, la selección de argumentos, la capacidad de comunicar de modo razonado un punto de vista en el que se valore la originalidad, la diversidad, la estructura y la adecuación del discurso en donde se examinan los conocimientos sobre un tema polémico que requiere reglas del juego claras, exámenes rigurosos de las ideas y estrategias comunicativas acordes con el sentido de lo debatido para, finalmente, evaluar la experiencia y la calidad del debate. Será un asunto adicional acordado entre el docente y su alumnado lo relativo a la presentación de una tesis sólida, la calidad del discurso, la flexibilidad y fortaleza de la línea argumentativa, la demostración del dominio de un tema, la seguridad de la comunicación verbal y no verbal, el respeto al contrario, el convencimiento constructivo de sus puntos de vista entre otros aspectos que se tendrán que considerar en las formas de evaluación.

Buen debate para todos.



DEBATIR
O NO DEBATIR



EN
TLRIID
IYII

Carlos Rivas Enciso

carlos.rivas.enciso@cch.unam.mx

RESUMEN

El artículo aborda la disyuntiva sobre argumentar y debatir, o no, en el Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Investigación (TLRIID) I y II de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Además, se incluyen propuestas de estrategias para debatir en el bachillerato.

Los verbos *argumentar* y *debatir* son casi análogos, ya que el primero de ellos, según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE) de la Lengua, significa “aducir, alegar, dar argumentos” y sus sinónimos son “discutir”, “debatir”, “disputar”, “litigar”, etcétera. El segundo de ellos, *debatir*, según la misma fuente, quiere decir “Dicho de dos o más personas: Discutir un tema con opiniones diferentes.” Sus sinónimos son: “discutir”, “disputar”, “polemizar”, “contender”, “tratar”, “deliberar”, “controvertir” y “rivalizar”. Si bien estos verbos no son, en sí mismos, sinónimos, tal y como se puede advertir, a partir de su significado primigenio, en el DRAE, sí nos podemos aventurar y afirmar que si no son totalmente simbióticos, ambos se complementan; es decir, el debate implica argumentar, aunque argumentar no exija, necesariamente, el debate

Sin la intención de desatar una polémica innecesaria, en torno a las implicaciones de los verbos en cuestión, presentados en el párrafo anterior, el presente texto se propone poner sobre la mesa la importancia o no de incluir al debate en los programas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I y II, en el contexto de la revisión y ajustes a los Programas de estudios de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, en virtud que la argumentación y el debate son dos de acciones básicas, tendientes a la adquisición de aprendizajes y a la defensa de puntos de vista y opiniones, por parte de los incipientes bachilleres universitarios del CCH.

Por otra parte, recordemos que, en el caso de la palabra “argumentar”, como lo propone Hubert Marraud (2017), académico de la Universidad Autónoma de Madrid, podemos encontrar tres *definiciones-tipo*, que van más allá de una común y que bien vale la pena mencionar: “Argumentar es tratar de persuadir o convencer a alguien de algo por medio de razones (retórica)”, “Argumentar es tratar de lograr el asentimiento o el compromiso de alguien con algo por medio de razones (dialéctica)” y “Argumentar es justificar ante alguien una pretensión de validez por medio de razones (lógica)”. Estas tres definiciones permiten avizorar la trascendencia de las acciones que significan argumentar y debatir y, también, la necesidad de que los alumnos del Colegio comiencen, a temprana edad, a ejercitarse en dichas acciones complejas.

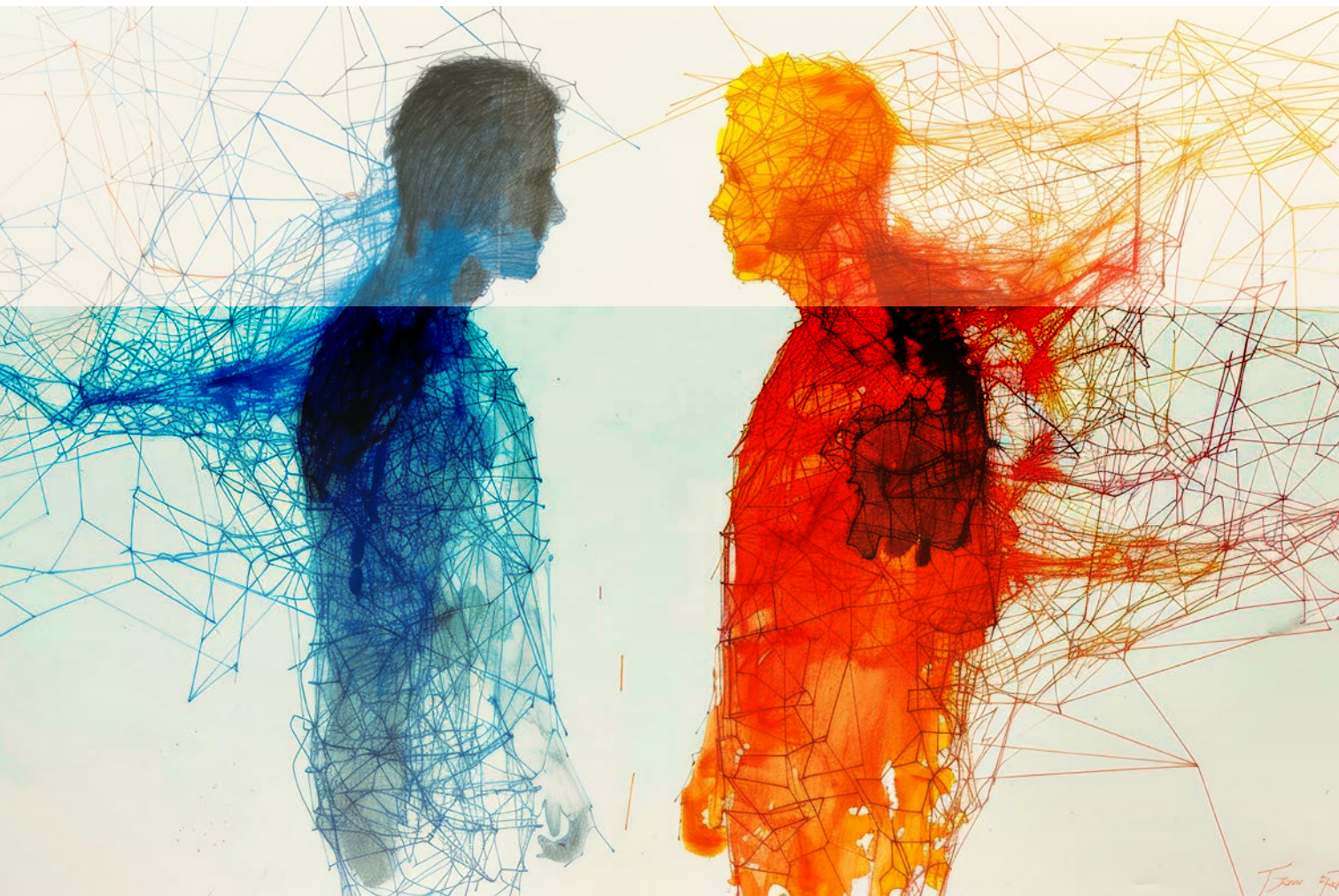
Tradicionalmente, en el CCH se ha aplazado la argumentación al tercer y cuarto semestres del TLRIID. Una revisión minuciosa de los programas actualizados del Colegio (CCH, 2016) puede corroborar la afirmación anterior: en el TLRIID III se “argumenta” al escribir una reseña crítica sobre una representación teatral (unidad I) y al escribir sendos comentarios analíticos sobre los géneros periodísticos estudiados, el editorial y la caricatura política (unidad II). Además, ahí se debate (unidad III) y se lee el género literario argumentativo por excelencia, el ensayo literario; además, en la misma unidad, los estudiantes escriben un ensayo académico (unidad IV). Por otra parte, el TLRIID IV inicia con la repetición de la fórmula de la escritura del ensayo académico (unidad I) por parte de los alumnos, y las unidades restantes (II, III y IV) se dedican al proceso de la investigación, donde la argumentación es el *leitmotiv*.

Ahora bien, ¿qué pasa en los programas de TLRIID I y II? El poder sostener un punto de vista, la argumentación y el debate son casi nulos en estas asignaturas. En la unidad I del TLRIID I, se leen autobiografías literarias y se redacta un relato personal, así que no se argumenta; en la unidad II, se leen cuentos y novelas y se escriben variaciones creativas, con base en los textos leídos. La unidad III, dedicada a la lectura de dos de los géneros periodísticos fundamentales (la nota informativa y el artículo de opinión), es la primera

oportunidad para acceder, de manera incipiente, a la argumentación; sin embargo, el producto que se escribe (un comentario libre) no da oportunidad, al alumno, de argumentar de manera más seria. Por último, en la unidad IV se leen artículos de divulgación científica, donde se puede observar cómo sostener una tesis, pero donde los estudiantes deben prestar atención a las estructuras textuales (descripción, secuencia temporal, etc.), antes que fijarse en la estructura argumentativa del texto leído. Además, se redactan reseñas descriptivas, donde no se argumenta.

En cuanto al TLRIID II, las cosas no son muy distintas: en la unidad I se aborda el anuncio publicitario, tanto en su análisis crítico como en su elaboración, donde la argumentación está permeada por la utilización de otros elementos, como las figuras retóricas, por ejemplo. La unidad II está dedicada al poema lírico (a su análisis), a la lectura de poemas en voz alta y a la exposición oral de una paráfrasis, por lo tanto tampoco hay argumentación. Es, quizás, en las unidades III y IV donde hay un poco más de algo parecido a la defensa de una opinión; en el caso de la primera de ellas, con la redacción de un comentario analítico, a partir de la lectura de cuentos y novelas. En la IV se leen artículos académicos expositivos, aunque los alumnos no logran asimilar del todo su lectura, y se escriben reseñas críticas sobre ellos, ahí sí se puede asumir una postura crítica y argumentar y defender un punto de vista. Si la argumentación “brilla por su ausencia”, ¿se podría debatir (escuchar y hablar) y argumentar en TLRIID I y II?

La respuesta a la pregunta anteriormente planteada parece muy obvia: “sí”. Además, si repetimos el ejercicio de buscar en los programas cuánto es el tiempo dedicado para ejercitar las habilidades de escuchar y escribir, en el TLRIID I y II, la respuesta parece reafirmarse. Las actividades que implican escuchar y hablar, en los programas de estudio son mínimas: participación en sesiones plenarias de aula, lectura en voz alta, exposiciones individuales en clase, formulación oral de conclusiones, escucha de poemas leídos o grabados por el profesor, escucha de poemas musicalizados, discusiones grupales, así como la escucha respetuosa de los comentarios de los pares sobre sus trabajos



y sugerencias emitidas, entre otras. Cabe aclarar que todos estos ejemplos fueron extraídos de las estrategias sugeridas en los programas y sólo se encontró la “lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis” como parte de los aprendizajes y las temáticas, en ambos semestres, cuando en dichos programas se enfatiza, constantemente, la necesidad de abordar las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), a lo largo de los cuatro semestres del TLRIID.

Si, como bien afirma Amparo Tusón Valls, en su artículo “El arte de hablar en clase” (2009), hablar en clase es un arte, entonces queda claro que hay que ejercitarse en ello, puesto que, como ella misma lo afirma: “[...] nos enfrentamos a una paradoja: **Nuestros alumnos y alumnas hablan, pero no saben hablar.** ¿Cómo deshacer ese nudo gor-

diano?” (Tusón: 103) La propuesta de esta autora consiste en que, en las aulas, “se pueden reproducir escenas comunicativas orales diversas”, tales como la exposición del profesor, las exposiciones de los alumnos del grupo ante la clase, la puesta en común, el trabajo en grupo, la preparación de una obra de teatro, los “juegos de rol” y, por supuesto, los debates. Una de sus conclusiones fundamentales plantea que:

“[...] se trata de ofrecerles la posibilidad de ser ciudadanos y ciudadanas que no se queden sin palabras cuando alguien que domina otros registros lingüísticos les puede “enredar” o manipular, o quiere, simplemente, tener en cuenta su opinión. [...]” (Tusón:108)

Entonces, queda claro que es deseable y hasta necesario incluir el debate en los programas de TLRIID I y II, pero ¿cuál es la propuesta? Ante el proceso actual de revisión y ajuste de los programas de TLRIID I a IV, se trata, por supuesto, de que los estudiantes del CCH debatan, pero que el debate sea permanente, que, como dice el DRAE, aduzcan, aleguen, den argumentos, discutan, disputen, litiguen y que, al debatir, discutan, disputen, polemiquen, contiendan, traten, deliberen, contraviertan y rivalicen; sin embargo, decía, el debate debe ser permanente para que los alumnos y alumnas “aprendan a hacer”, a partir de la discusión razonada, metódica y constante, pero ¿es conveniente mantener, por ejemplo, la unidad dedicada al debate, en TLRIID III? Desde mi punto de vista, la respuesta es “sí”, aunque desde el título de este escrito y, a lo largo de él, se ha planteado la disyuntiva central: ¿Debatir o no debatir en TLRIID I y II? Debatir, claro que sí, en TLRIID I y II, pero también en las asignaturas del tercer y cuarto semestres.

La “unidad III. Debate académico” del TLRIID III, creo, debe permanecer porque, con base en ella, se discute sobre las temáticas propias de la investigación social, canónica en el CCH, y se transcurre hacia la elaboración formal de una investigación en el TLRIID IV; no obstante lo anterior, los dos primeros semestres, decíamos ya, están desprotegidos.

Así, se propone no que se cree otra unidad parecida, en TLRIID I y II, pero es factible que se incluya, en la parte de los programas de estudio dedicada a las estrategias sugeridas, algunas actividades de este tipo; verbigracia, el debate en

torno a las actitudes de los personajes incluidos en los cuentos y novelas leídos, o en torno al conflicto planteado en los mismos. Los conflictos humanos, recordemos, son temas de la literatura. Un debate, en estos términos, sería muy productivo y permitiría debatir permanentemente, para ejercitar la argumentación y las dos habilidades menos practicadas (la *escucha* atenta y el *habla*).

De esta manera, se lograría la concreción del Modelo Educativo de nuestro Colegio: los estudiantes “aprenden haciendo” y “aprenden a aprender”, debatiendo. Como una consecuencia, también lógica, “aprenden a ser” (principios básicos y primigenios del Colegio de Ciencias y Humanidades,) con base en los debates derivados de las temáticas que aborda la literatura, en todos sus géneros, al discutir, por ejemplo, las acciones y actitudes de Eréndira en *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*. El conflicto de este personaje, además, se puede ligar con los ejes transversales (la perspectiva de género, el respeto a la diversidad, el cuidado del medio ambiente, el cuidado de sí, entre otros), que tanto importan en la actualidad, que también podrían ser tratados en un debate, como el que se propone, y reforzar el cuarto principio del CCH, planteado recientemente: “Aprender a convivir”. La lectura de literatura, su estudio y su análisis siempre abonan en estos casos.

Por último, resultaría palmario repetir mi postura sobre la inclusión de debates en las asignaturas del TLRIID I y II; sin embargo, como en estos asuntos ninguna palabra debe de ser ley, que el debate siga abierto. ¶

REFERENCIAS

- Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM. (2016). *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. México: UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Marraud, H. (2017). ¿En qué consiste argumentar? Argumentar, argumentación y argumento. IV Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y la Tecnología. Simposio “Agentes argumentativos, argumentación y espacio público”.

- Real Academia Española. (2024, 29 de enero). *Diccionario de la lengua española*. Actualización 2023. Recuperado: <https://dle.rae.es/argumentar>
<https://dle.rae.es/debatir?m=form>
- Lomas, C., Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edere.

UNA OPORTUNIDAD
PARA DEBATIR
CON
RECURSOS
DIGITALES

Nancy K. Frías Chaires
karina.frias@cch.unam.mx

RESUMEN

Este artículo aborda la enseñanza y aprendizaje del debate en el currículum del *TLRIID* y sugiere algunos recursos tecnológicos que pueden integrarse al aula para la práctica con adolescentes del bachillerato.

Uno de los temas más importantes, aunque complejos y difíciles de asimilar en la asignatura *Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental III* lo constituye el **debate**. Tradicionalmente, muchos de nuestros alumnos de bachillerato tienen la creencia de que debatir significa ofrecer información sobre un tema y no el hecho de persuadir a un público mediante argumentos, lo que implica también, como aprendizaje, desarrollar habilidades orales, discursivas, retóricas, de análisis, para incrementar la competencia lingüística de los hablantes. Así, exponer y persuadir se confunden, sin definir los elementos requeridos para influir en el público, en ambos casos.

Debatir es una actividad que implica intercambiar ideas y argumentos en relación con un tema específico, para persuadir y convencer a un público. Aunque la argumentación está presente desde el inicio de la escolaridad y se mantiene en cualquier nivel educativo, su enseñanza y aprendizaje pueden constituir un reto significativo. En preescolar, los niños tienen dificultad para comprender conceptos abstractos y estructuras lingüísticas del debate, debido a que aún no ha concluido su desarrollo cognitivo. No obstante, al cuestionar reglas parentales, por ejemplo, ellos utilizan habilidades argumentativas sofisticadas, que reflejan las estrategias que sus padres emplean previamente, en un intercambio en que son capaces de “negociar”. Por otra parte, consideran de “experto” la opinión de un padre, frente a la de otro niño (Pérez y Crespo, 2021: 96).

Durante la primaria, encontramos que los alumnos no son capaces totalmente de expresar sus ideas de forma clara y precisa debido a que poseen un léxico limitado y se continúan desarrollando sus habilidades lingüísticas en la interacción con otros. Tampoco han consolidado el aprendizaje de la escucha activa ni el respeto a la diversidad de opiniones, valores fundamentales en el debate. Lo anterior no significa únicamente que carezcan de oportunidades para expresar su punto de vista; en lo concerniente a la argumentación escrita, la investigación ha demostrado que los alumnos tienen dificultades serias para interpretar y producir textos argumentativos, y esto se mantiene hasta niveles superiores (Camps y Dolz, 1995; Parodi, 2007; Hess y González, 2013, citados por Rodríguez, 2020). Derivado de esto, se cree que la adquisición de habilidades de argumentación escrita es parte de un capital lingüístico que no se tiene antes de la secundaria, razón por la cual se observa también

cierta tendencia en la curricula escolar a reservar la enseñanza de la argumentación a la secundaria porque los niños son muy pequeños para aprender estos contenidos (Freire, 2020: 71). Esto coincide con el hecho de que los textos argumentativos no se proponen en los programas de educación básica hasta la secundaria, debido a que su adquisición se espera como un aprendizaje de nivel más alto de dominio. Así lo refiere Perelman (2001, citado por García y Alarcón, 2015: 254):

En la enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos.

Al llegar a la secundaria, después de que en el nivel previo se privilegiaron la narración y la descripción, los aprendientes no tienen la suficiente experiencia con la realización de debates, lo cual obstaculiza la comprensión de las reglas que condicionan dicha actividad. Su nivel de argumentación es básico, ya que no logran por completo organizar sus ideas de forma coherente para persuadir y esto afecta la capacidad para argumentar. Lo anterior se evidencia en el poco uso de conectores gramaticales utilizados en su producción argumentativa, con muchos de los cuales apenas tienen su primera aproximación, y nos da cuenta del nivel cognitivo en el que se ubican. Hacia el bachillerato –o incluso antes–, un elemento se agrega y limita aún más la participación: el temor a equivocarse o enfrentar una burla cuando los jóvenes tienen que hablar frente a los compañeros y maestros. Esto inhibe su participación y restringe su aprendizaje. No se adquiere, en consecuencia, la práctica suficiente para formular argumentos sólidos y refutar respetuosamente los de los compañeros.

Tras esta visión global sobre la habilidad para argumentar en el contexto escolar, se aprecia que no resultaría deseable esperar el momento propicio en el que emerjan las capacidades de los



alumnos –lo cual depende de factores individuales–, sino promover interacciones con el lenguaje, desde la educación básica, para que ellos se involucren en la producción de textos argumentativos, en el contexto de situaciones comunicativas correspondientes a sus conocimientos e intereses (Rodríguez, 2020). Lo anterior conlleva hacer adecuaciones curriculares para implementar estrategias didácticas que tomen en cuenta el desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes en cada nivel educativo y permitan la observación del docente con el propósito de apreciar el nivel de los alumnos en cuanto a habilidades como expresión oral, capacidad de análisis, selección y jerarquización de información, refuerzo del pensamiento crítico y de la opinión propia, formación ética y trabajo colaborativo. Todas ellas impactan favorablemente en el pensamiento divergente, con lo cual la innovación y creatividad se promueven. Por tal motivo, debieran ocupar un espacio mayor entre la temática de nuestros Programas, pues, aunado a esto, incrementan la preparación para un futuro ámbito laboral y favorecen el ser tan competente como alguien que cuente con más experiencia.

Entre las opciones que se sugieren para la práctica de la argumentación está el juego de roles (*role playing*), que es una de las técnicas más utilizadas para abordar el tema de debate en forma eficaz, aun desde niveles básicos de enseñanza. Favorece no sólo habilidades del lenguaje oral, sino que también prepara a los aprendientes para afrontar situaciones que se presentarán en su vida. Llevarlo a cabo requiere adaptar el aula con la finalidad de crear un ambiente que brinde seguridad y confianza a los participantes, gracias a lo cual se asumirán los roles para acercarlos a la realidad lo más posible y, a la vez, se harán creíbles. Con lo anterior, se dispondrá de una base firme para el ejercicio del debate, que permitirá analizar los elementos de la situación y también reforzar la empatía y autoestima, fundamentales en la conformación de la personalidad adolescente.

Ahora bien, en nuestro bachillerato es posible llevar a cabo estrategias para abordar el debate, que no se ha practicado lo suficiente en niveles previos. Idealmente, se propiciaría la participación de todos los aprendientes si se atendieran grupos más

reducidos, para que todos tuvieran la oportunidad de argumentar, ya que una matrícula de 50 alumnos o más limita las posibilidades de que todos intervengan. No obstante, introducir al alumnado en el modo discursivo de la argumentación, aun con grupos grandes, se facilita actualmente mediante recursos que emplean Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y de Aprendizaje Colaborativo (TAC), que han ganado terreno en el espacio áulico tras la pandemia que vivimos globalmente hace ya cuatro años, por la que hemos tenido que adaptar la forma como impartíamos nuestras clases para entornos virtuales.

Aunado a esto, se han incorporado aplicaciones de inteligencia artificial (IA) que fomentan el intercambio de ideas y enriquecen las experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales, no presenciales y mixtos. Además, facilitan que los alumnos se integren en equipo, con lo cual la colaboración y los valores ligados a aprendizajes actitudinales se promueven. Ante la posibilidad de trabajar con herramientas de inteligencia artificial diversas, ha incrementado el número de plataformas y recursos específicos enfocados a facilitar tareas como el análisis de datos, reconocimiento de patrones, generación de contenidos y toma de decisiones, todo esto basado en algoritmos avanzados. La IA se introduce, así, en una gama amplia de campos y transforma la manera como realizábamos tareas domésticas, académicas y profesionales. Uno de estos campos es el debate, fundamental para intercambiar ideas y desarrollar el pensamiento crítico, que coadyuva a tomar decisiones y participar democráticamente en sociedad.

Las aplicaciones de IA en la enseñanza y aprendizaje del debate van desde su preparación y el análisis de datos hasta la moderación y evaluación de argumentos. Es posible realizar estas actividades de manera síncrona o asíncrona, mediante *Google Meet*, *Zoom* y *Jitsi*, plataformas muy utilizadas en la educación a distancia, que permiten efectuar votaciones para la toma de decisiones, moderar y dar turno de palabra, aunque no todos los profesores que las emplean conocen las posibilidades que brindan en relación con la gestión en debates. Otras plataformas virtuales como *Google Classroom*, *Moodle* y *Aeducar* también facilitan la



participación en “hilos”, que puede ser evaluada por quien tiene el rol de profesor mediante la función de “Foro”, mientras que *Debatepedia* es útil en la búsqueda de argumentos a favor y en contra acerca de temas diversos, alrededor del mundo.

Por medio del uso de algoritmos, se ha hecho posible analizar grandes volúmenes de información para extraer de ellos datos relevantes, así como evidencias bien sustentadas sobre un tema o problemática particular. Puede generarse trabajo colaborativo y construir esquemas con información, mediante los cuales se identifican las relaciones entre ideas y evidencias, visual y estructuradamente (Gürkan y Iandoli, 2014). Dicha capacidad de la IA es un apoyo en el manejo de información compleja que, al presentarse de forma organizada, ayuda a los debatientes para prepararse efectivamente en temas difíciles o sensibles.

Además de contribuir en la identificación de argumentos y evidencias, la inteligencia artificial se utiliza para la generación de ideas, argumentos persuasivos y preguntas. Motores de búsqueda como *Google* y *Bing* usan algoritmos de aprendizaje automatizado para personalizar resultados y recomendar contenido relacionado con los temas del debate. *OpenIA GPT* orienta en la construcción de textos coherentes y convincentes, basados en

un conjunto de palabras proporcionadas por el usuario, mientras que *Stack Exchange* ayuda en la valoración de preguntas y respuestas. Mediante *Kialo Edu*, es posible acceder a una diversidad de recursos en línea, con el fin de conseguir información pertinente que respalde los argumentos. Esto significa que los aprendientes pueden utilizar las plataformas para obtener datos adicionales o refutar posiciones opuestas de una forma más rápida y efectiva durante un debate (Brown et. al, 2020: 33). *Flipgrid*, por su parte, es una herramienta muy accesible que promueve la inclusión y discusión entre los jóvenes que prefieren hacer la grabación de su presentación en vez de hablar directamente frente a un público.

Otra importante aplicación de la IA en el debate es el desarrollo de habilidades de oratoria. Con *PaceRecorder*, por ejemplo, se analizan discursos y proporciona realimentación sobre elementos paralingüísticos como velocidad, entonación y volumen. La capacidad de refutar se enriquece con plataformas como *DebateMate*, la cual revisa argumentos esgrimidos por un oponente y genera respuestas efectivas con base en evidencia y lógica, a la vez que identifica debilidades y formula respuestas en tiempo real. La moderación automatizada en debates en línea se puede realizar con aplicaciones

como *Parlay Genie*, que analiza el tono y contenido de los comentarios en tiempo real, y previene el llamado discurso de odio y la desinformación. También son útiles en la valoración del desempeño de los debatientes, la calidad de la argumentación, el estilo de presentación, y proporcionan realimentación sobre áreas de oportunidad. *DebateCoach*, *Debatekeeper* y *Timer Tab* permiten gestionar el tiempo de cada intervención y si se quiere experimentar con “likes”, *D_bate* es una aplicación ideal. Estos recursos son efectivos en entornos donde la moderación manual resulta abrumadora por la gran cantidad de interacciones y apoyan además en el resumen de debates, con lo cual los participantes logran mayor fluidez en la discusión e identifican aspectos clave de la interacción.

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que la generación de argumentos por parte de la inteligencia artificial plantea desafíos éticos. Debido a esto, es imperante que los docentes eduquemos en su uso para evitar la difusión de datos tergiversados o inadecuados con los que se manipule la opinión pública. Asimismo, la valoración del desempeño, tanto individual como grupal, por parte del docente es muy significativa para el alumnado. Le motiva a la reflexión sobre la experiencia de debatir y la discusión sobre lo aprendido en el proceso de búsqueda de información. Adicionalmente, debe acompañarse de apoyo emocional, lo cual propicia la expresión libre de opiniones, sin miedo al fracaso, y la autoconfianza.

El debate constituye, en cualesquiera de los niveles educativos, una invaluable oportunidad para desarrollar habilidades de expresión oral y pensamiento crítico, con o sin recursos tecnológicos. En el bachillerato, su enseñanza exige que exploremos las dificultades más comunes que se presentan, así como soluciones y enfoques para abordarlo. La falta de conocimientos previos es, quizá, lo más común entre la población adolescente y ello se vincula con una pobre capacidad para formular argumentos sólidos y refutar los de un oponente. A lo anterior, se añade que algunos temas, para este grupo etario, son complejos, lo cual dificulta su abordaje y análisis. En relación con la composición escrita, se observa que la estructura lógica y coherente de argumentos es un obstáculo difícil de

salvar, debido a que, a esta edad, aun no hay una maduración lingüística, específicamente a nivel sintáctico, que requiere de ejercicio y realimentación para su adecuado desarrollo.

En cuanto a la didáctica de la argumentación, es fundamental la formación y capacitación docente para recibir información específica en técnicas de debate y estrategias que guíen a los estudiantes, quienes deben tener la oportunidad de participar con regularidad para obtener una realimentación constructiva sobre su desempeño. Mediante recursos digitales, videos educativos y plataformas de debate en línea, la experiencia en argumentación se enriquece y coadyuva a la comprensión de temas y conceptos complejos.

Primeramente, debe partirse del concepto de debate, con sus elementos básicos como situación comunicativa, y continuarse con la presentación de reglas y estructura. En este comienzo, la organización de ideas y argumentos es fundamental, pues constituye el eje alrededor del cual girarán los argumentos y la coherencia del debate. Determinará, asimismo, la claridad de las posiciones asumidas por los participantes y la efectividad de su persuasión. Tras la asignación de temas y conformación de equipos, es muy útil que se instruya al alumnado en recursos para el aprendizaje en línea, plataformas, *apps*, artículos, noticias y sitios confiables, con el propósito de buscar evidencias e iniciar la redacción de argumentos sólidos y persuasivos.

Conviene realizar simulaciones de debates cortos, a partir de cuestionarios interactivos sobre técnicas de debate y falacias lógicas. *Kahoot!* es una *app* que sirve muy bien para este propósito, porque fomenta la sana competencia y es muy eficaz para repasar conceptos clave relacionados con el debate.

Como se ha expuesto, la IA ofrece, en la actualidad, múltiples aplicaciones en el ámbito del debate, desde el análisis y la preparación de argumentos hasta el desarrollo de habilidades de oratoria y evaluación del desempeño. Si bien estas tecnologías pueden proporcionar beneficios significativos para quienes participan en un debate, hay que tomar en cuenta sus limitaciones y, como docentes, considerar cómo pueden complementar, que no reemplazar, las habilidades humanas

en una interacción. Con el avance continuo de la IA es muy probable que en poco tiempo los recursos aquí sugeridos se vean rebasados por aplicaciones innovadoras. Ante la transformación en que se llevan a cabo los debates a través del uso de herramientas de IA, surgirán, asimismo, dilemas éticos y sociales que deben abordarse a partir de la reflexión. Es preciso seguir explorando el potencial de la IA en el debate y trabajar para que se garantice su empleo de manera ética y responsable en beneficio de la sociedad. ¶

REFERENCIAS

- Brown, T. *et. al.* (2020, julio 22). Language models are Few-Shot Learners. *arXiv. Computer Science*. <https://arxiv.org/pdf/2005.14165.pdf>
- Freire, P., Larrain, A., Verdugo, S., Gómez, M. y Grau, V. (2020). Comprensión y producción de argumentación escrita en estudiantes de educación primaria. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 12(1), 69-104. <https://cogency.udp.cl/index.php/cogency/article/download/323/145/239>
- García, K.P. y Alarcón, L.J. (2015, agosto). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262. <https://www.redalyc.org/pdf/4576/457644945010.pdf>
- Gürkan, A. y Iandoli, L. (2014). Argument Mapping and Content Fusion to Support the Analysis and Synthesis of Information in Online Discussions. *International Journal of Decision Support System Technology (IJDSST)*, 6(1), 14-33. <http://doi.org/10.4018/ijdsst.2014010102>
- Pérez, S. y Crespo, N. (2021, julio). Desarrollo de la argumentación infantil: Cambios en la dinámica interaccional y en los procesos inferenciales subyacentes. *Alpha*, 52, 91-110. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202100052885>
- Rodríguez, B. (2020). Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.834>



UNA
PROPUESTA PARA EL
DEBATE COTIDIANO
EN EL AULA

José Miguel Góngora Izquierdo
josemiguel.gongora@cch.unam.mx

RESUMEN:

El presente artículo se inscribe en el rubro de apoyos didácticos y actividades en el aula; tiene como propósito presentar una propuesta para realizar debates, entendidos como discusiones de temas polémicos, que surjan a partir de la lectura de textos literarios, con la idea de fomentar en el estudiantado el gusto por la conversación en un ambiente de cordialidad y respeto a la pluralidad.



Como se sabe, el debate es una discusión formal que se organiza para que dos o más personas expongan sus puntos de vista, generalmente contrapuestos, sobre determinado tema. Es incuestionable su utilidad práctica en las aulas escolares, ya que permite el desarrollo de la expresión oral entre los estudiantes, pero sobre todo la capacidad de argumentación, quizá una de las habilidades más importantes para la vida universitaria, en la medida que implica saber manifestar ideas expuestas de manera tal que logren convencer a un interlocutor o a una audiencia.

No en balde el Programa de Estudios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) contiene una unidad del tercer semestre dedicada a la organización del debate académico entre al alumnado cecehachero, con la finalidad de proveer a los jóvenes estudiantes de una importante herramienta para desempeñarse a lo largo de su vida universitaria -y personal, si somos optimistas. En este contexto, propongo la organización de debates sobre temas polémicos de interés del estudiantado, que son de gran importancia para su formación, porque conlleva poner en juego habilidades de comprensión, investigación, exposición y defensa de puntos de vista.

Sin embargo, si tomamos la esencia del debate, que es la conversación, en la cual cada interlocutor ofrece sus opiniones que permiten a todos los participantes reflexionar sobre diversos temas humanos trascendentes, quizá podemos quitarle su halo de formalidad y convertirlo en una práctica habitual en nuestros salones de clases, porque seguramente en el día a día surgen asuntos de interés que bien pueden ser discutidos en buena lid por los estudiantes, que pueden simplemente reflexionar sobre dichas cuestiones, sin que haya necesidad de dar una conclusión definitiva o declarar un ganador.

De acuerdo con Christian Plantin, los sofistas iniciaron la práctica de contraponer discursos en la antigua Grecia. Todo argumento se puede refutar, es decir, todo discurso tiene una contraparte desde otro punto de vista o con una realidad distinta. También es aportación de los sofistas la dialéctica, entendida como la teoría y técnica retórica de dialogar y discutir para descubrir la verdad mediante la exposición y confrontación de razonamientos y argumentaciones contrarios entre sí.

De igual manera, Christian Plantin afirma que el debate es un género que moviliza todas las facetas de la actividad argumentativa, porque debatir es argumentar para convencer: construir puntos de vista, producir buenas razones, interactuar con personas y puntos de vista diferentes, forjar alianzas más o menos efímeras, integrar/conceder/refutar/destruir las posiciones de los demás, involucrarse personalmente para convencer con buenas razones.

Por su parte, en su teoría de la conversación, el filósofo inglés Herbert Paul Grice dice que el principio básico que rige la comunicación humana es el de cooperación: si dos o más personas establecen una interacción verbal, oyentes y hablantes cooperarán para entenderse y ser entendidos. Esto se conecta con las tácticas y estrategias pragmáticas, es decir, los recursos que el hablante de una lengua utiliza de forma consciente para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto y para interactuar con eficacia en la comunicación.

La lectura de textos literarios da el motivo perfecto para dialogar y discutir sobre infinidad de te-

mas humanos trascendentes, una gran posibilidad que nos brinda la literatura a través sus historias. Dice el filósofo español Alfonso López Quintás que la obra literaria es una ficción en cuanto a su argumento, pero no en cuanto a su tema, y da un ejemplo muy claro: ninguno de nosotros puede identificarse hoy día con el argumento de *Macbeth*, en cuanto que hoy nadie podría tener la tentación de asesinar a un rey para usurpar su trono; pero todos podemos dejarnos llevar por la ambición desmedida por el poder, y así identificarnos con el personaje. La buena literatura aviva en el cada uno de nosotros el sentido de lo esencial, y lo que estructura la vida humana. Las obras literarias presentan temas éticos, los conecta, los confronta, los pone en conflicto.

Justo el asunto del conflicto en las obras literarias narrativas es una fuente de temas para plantear una discusión en clase. La lucha, enfrentamiento u oposición entre los personajes da pie al debate, es la materia de discusión natural sobre los motivos por los cuales un protagonista puede sentirse frustrado cuando algo impide el cumplimiento de su objetivo o su deseo. En el Programa de Estudios del TLRID II (unidad III), uno de los aprendizajes propone que el alumnado formule el conflicto en cuentos y novelas, a partir de la identificación de las metas y oposiciones entre los personajes.

La lectura de obras literarias aporta conocimientos, permite una mejor comprensión de la realidad histórica y, en definitiva, nos hace reflexionar sobre las vicisitudes de la vida y comprender el mundo. En este ámbito, los libros clásicos tienen un lugar preponderante, porque son los que perduran a lo largo del tiempo por su calidad y aportación a la humanidad; son obras que manifiestan los temas trascendentes, sin importar la cultura o la época que provienen, y siempre tendrán algo más que decir a las nuevas generaciones. Por ello es importante en el ámbito escolar promover la lectura de libros clásicos que susciten, motiven u originen una buena conversación.

Una frase del ensayista francés Joseph Joubert asevera: “El objetivo de la discusión no debe ser la victoria sino el progreso”, proposición que podemos interpretar como que no es indispensable decir la última palabra en una discusión, sino



simplemente obtener diversos elementos para reflexionar sobre un tema humano trascendente, lo que eventualmente da la posibilidad de ampliar nuestros propios horizontes de pensamiento, o bien, cambiar de opinión, ya que un alegato que nos conmueva puede llevarnos a pensar de manera contraria a lo que era nuestra posición inicial.

Por su parte, afirma el escritor colombiano Guillermo Cardona: “La conversación puede considerarse como una sofisticada herramienta que tenemos incorporada los seres humanos para interactuar con nuestros semejantes, para compartir impresiones, conocimientos, recuerdos, ideas, proyectos. Para escuchar y ser escuchado, con atención y respeto”. Considerada de esta manera, la conversación es también una forma de convivencia que bien puede ser fomentada en el salón de clases.

Ahora bien, el debate literario es un género que resulta particularmente adecuado para la exposición de puntos de vista diferentes (Bravo, 1997), y se puede implementar de manera natural como producto de la lectura de los cuentos y las novelas que hacemos de forma cotidiana durante el desarrollo de las unidades correspondientes en el TLRID. Hay tantos asuntos de interés para discutir y polemizar hoy en día, en que estamos en una época de crisis y de profundos cambios en la vida, donde las nuevas generaciones enfrentan problemáticas que afectan lo social y personal, que saber dialogar sobre temas esenciales tiene una importancia fundamental para la formación integral de los estudiantes.

A continuación, presento algunas propuestas de temas de debate (en su sentido de conversación), a partir de la lectura de obras que suelen ser habituales en las aulas del CCH, donde los jóvenes pueden expresar libremente sus opiniones sobre temas polémicos de nuestro complicado mundo. Como he apuntado líneas arriba, esta es una actividad que bien puede coronar la lectura y análisis de un cuento o una novela: discutir sobre los conflictos de los personajes literarios.

En la obra de Cyrano de Bergerac, *El otro mundo*, una perdiz pone en el banquillo de los acusados a la especie humana: en el Parlamento de los Pájaros pronuncia un alegato con la garganta aún abierta por una bala de plomo que le disparó un individuo. En su acusación, la perdiz manifiesta que es intolerable e injusto que un animal que presume de su capacidad de raciocinio e inteligencia cometa tal atropello contra los pájaros. ¿Quién tiene la razón: la perdiz o el ser humano? Tal es la cuestión para discutir en un contexto en el cual la especie humana se ha otorgado el derecho de disponer de todos los elementos de la naturaleza, incluidos los animales. Este tema puede dar lugar a la reflexión, tan necesaria hoy en día, sobre la humanidad que ha modificado las condiciones naturales de la Tierra con tal de asegurar su supervivencia. Pero, como sabemos, todo tiene un límite, y las alteraciones al medio ambiente se están convirtiendo en la espada de Damocles que pende sobre nuestras cabezas: lo que antes se consideraba el triunfo de la humanidad sobre la naturaleza, hoy se convierte en su destrucción: pandemias, cambios climáticos globales (tormentas, tsunamis, sequías), hoyos en la capa de ozono, desaparición de plantas y animales. Un excelente tema de discusión y reflexión en el aula con los estudiantes.

Uno de los cuentos más fascinantes de Adolfo Bioy Casares, “Una muñeca rusa”, narra la historia del Pollo Maceira, un argentino que viaja a Europa con la intención de casarse con una mujer rica: “Pensé: una sólida fortuna francesa, hoy por hoy, es el mejor respaldo para el criollo. Vine con el sueño loco de encontrar lo más granado de la sociedad y porque me tengo fe con las mujeres...” En efecto, el Pollo Maceira conoce a una candidata perfecta, Chantal Cazalis, bella y rica joven, hija del dueño



de una fábrica muy contaminante, que paradójicamente era ecologista. Tras una vertiginosa vuelta del destino, el Pollo Maceira logra consumir su matrimonio de conveniencia, pero con otra mujer. En este caso, la discusión puede tener dos vertientes: ¿es lícito casarse por interés económico?, ¿hay que priorizar el cuidado del medio ambiente sobre el desarrollo de la industria? Ambos temas, derivados de la lectura de cuento pueden dar pie a una productiva discusión en clase, por un lado, sobre el valor de la honestidad y, por el otro, sobre la contaminación ambiental.

La muy conocida novela *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez, relata el asesinato de Santiago Nasar a manos de los gemelos Pedro y Pablo Vicario, quienes se ven obligados a cometer el crimen para limpiar el honor de su hermana Ángela. Dicen los hermanos Vicario. “Lo matamos a conciencia, pero somos inocentes”. En el transcurso de las horas previas al homicidio, los hermanos hacen todo lo posible porque alguien evitara que ellos perpetraran el delito, pero nadie lo impidió. Esta obra daría pie a muchos temas de discusión, sin embargo, uno interesantísimo para debatir en clase sería: ¿hay que cumplir con el código de honor de la sociedad aun cuando implique cometer un crimen? Este es un asunto que parecería lejano en el tiempo, pero que vemos frecuentemente en nuestras modernas sociedades latinoamericanas.

Desde mi punto de vista, una novela como *El Zarco*, de Ignacio Manuel Altamirano, proporciona grandes enseñanzas a los lectores, sobre todo en el terreno de la Historia de México. En el contexto de la Guerra de Reforma, el libro cuenta las hazañas de un carismático bandido de ojos azules, el Zarco, jefe de Los Plateados, malhechores que asolaban en la zona de Yautepec. De manera paralela, en la obra se cuentan apasionadas historias de amor que sirven de contexto para describir la sociedad de aquel entonces. En primera instancia, se puede discutir cuánto ha cambiado nuestro país desde hace ciento cincuenta años: ¿qué paralelismos encontramos en la novela *El Zarco* con el México actual? De igual manera, se puede discutir sobre cuánto ha avanzado México en temas como el clasismo y el racismo. Dice el personaje de Manuela cuando su madre le sugiere que se case con Nicolás, un herrero honrado y trabajador: “-¡No!, ¡nunca, mamá! -interrumpió bruscamente Manuela-, estoy decidida; no me casaré nunca con ese indio horrible a quien no puedo ver... Me choca de una manera espantosa, no puedo aguantar su presencia... Prefiero cualquier cosa a juntarme con ese hombre... Prefiero a Los Plateados -añadió con altanera resolución”.

En su novela *El amante de Janis Joplin*, Élmer Mendoza aborda temas de la más candente actualidad en nuestro país: el narcotráfico y la falta de justicia. Mediante la historia del entrañable David Valenzuela (David como el personaje bíblico, Valenzuela como el ilustre beisbolista), que era considerado el tonto del pueblo, pero que gracias a su puntería acabó con la vida de uno de los más temidos narcotraficantes de la sierra de Sinaloa. Este hecho lo obligó a emprender una tortuosa huida que lo llevó hasta Los Ángeles, California, donde estuvo a punto de ser fichado por los Dodgers, y tuvo un fugaz encuentro con la cantante Janis Joplin, que lo dejó marcado para siempre. Habría muchos temas para discutir tras la lectura de esta obra, pero quizá el más evidente es el del poder de corrupción del narco, que puede cooptar a la policía, a los jueces y hasta a la gente honrada. También se puede debatir sobre la pregunta: ¿cómo combatir la idea de que es atractiva la cultura del narco?

Podría seguir enumerando más ejemplos de temas de discusión a partir de obras literarias, pero para efectos de este artículo lo más importante es señalar que de cualquiera que usted lea en su cla-

se, colega, pueden surgir temas de discusión muy interesantes. Mi propuesta concreta es que esta sea una actividad que se realice de manera sistemática después de haber leído y analizado los cuentos y las novelas, como lo indica el Programa del TLRI-ID. De esta forma, no sólo estaríamos cumpliendo cabalmente con la apreciación de la obra por parte del alumnado, sino que además estaríamos fomentando la noble y muy humana práctica de la conversación, el diálogo para defender puntos de vista contrarios en buena lid que, dicho de otra manera, sería una forma de debate cotidiano en el aula.

Sea como fuere, la mejor manera de pensar es pensar a la contra, algo natural en los seres humanos. Por eso pienso que es necesario quitar al debate académico su aura de formalidad y convertirlo en una actividad habitual en nuestros salones de clase, sobre todo porque, en un mundo tan impetuoso como el de hoy, es absolutamente indispensable saber dialogar y discutir sobre temas polémicos sin exaltarse, aprender a exponer las ideas de manera contundente, hacer disertaciones en pro de nuestra causa, conmover a nuestros oyentes y, en el mejor de los casos, seducir por medio de las palabras. ¶

REFERENCIAS

- Albornoz, J. (2017). *Debate y Argumentación para el desarrollo de Pensamiento Crítico*. Santiago de Chile: ASPADE.
- Altamirano, I. M. (2000). *El Zarco*. México: Leyenda.
- Bioy Casares, A. (1991). *Una muñeca rusa*. México: Tusquets.
- Bravo, A. (1997). El debate literario: la altercatio en la literatura anglo-latina del período anglosajón. La Coruña: Universidade da Coruña.
- Cyrano de Bergerac, H. S. (2011). *El otro mundo*. Madrid: Akal.
- García Márquez, G. (2000). *Crónica de una muerte anunciada*. México: Diana.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation". En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- López Quintás, A. (1994). *Cómo formarse en ética a través de la literatura*. Madrid: Rialp.
- Martín, M. y Jiménez, A. (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Revista Creatividad y Sociedad*, nº 21.
- Mendoza, É. (2011). *El amante de Janis Joplin*. México: Tusquets.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Plantin, C. (2021). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Lyon: ENS Éditions.
- Solano, L. (2022). *El debate escolar en la formación para la ciudadanía: Un análisis desde la teoría y la práctica*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

EL DEBATE
EN EL AULA:



UN MENÚ
PARA DELEITAR



Sandra Noemí Cuapio Campos
sandranoemi.cuapio@cch.unam.mx

Paola Edith Jiménez Jiménez
paolaedith.jimenez@cch.unam.mx

RESUMEN

La planeación, la organización y la realización de un debate en el aula promueve habilidades lingüísticas, de pensamiento y tecnológicas. En la propuesta de esta secuencia se considera fundamental la guía y la orientación del docente desde la selección del tema a debatir, despertando en el alumnado el interés por investigar y el entusiasmo por argumentar una postura, así como la facilidad para comprender y producir textos orales.

INTRODUCCIÓN

El debate es una práctica conocida por el alumnado, quien ha sido partícipe de éste de manera casual en su núcleo familiar, con sus amistades y quizá algunos en el ámbito escolar de modo más formal.

La principal vía de enseñanza del debate es el entusiasmo y el interés del alumnado por defender su postura, tanto de manera verbal mediante la construcción de argumentos, razonamientos y evidencias, como paraverbal, haciendo uso del tono de la voz, el ritmo, el volumen y los silencios, además de la expresión facial, la mirada, la postura y los gestos.

De preferencia hay que permitir que el alumnado elija la temática a debatir y procurar que sean temas abordados en la Unidad II de editorial y caricatura política, incluso desde la Unidad I con el texto dramático y la reseña crítica. Otra recomendación es permitir que los equipos se integren de manera libre, procurando que se equilibre el nivel educativo de sus integrantes.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL DEBATE ACADÉMICO

Si bien es cierto que en los cuatro semestres de TLRIID deberían prevalecer las habilidades lingüísticas, son escasos los aprendizajes que atienden el desarrollo de la comprensión y producción de textos orales, prevaleciendo la escritura como producto final de cada unidad temática (relato personal, comentario, reseña y ensayo). Con respecto al segundo semestre, se ejercita la expresión oral con la paráfrasis y los poemas líricos, mientras en tercero únicamente con el debate académico, y en cuarto con la exposición oral de los resultados de la investigación. La recomendación es que el desarrollo de las habilidades orales se atienda desde el primer semestre y de manera transversal en todas las asignaturas y semestres del bachillerato universitario.

Es por ello que en el tercer semestre de TLRIID, la Unidad III de Debate académico representa una oportunidad para fomentar la oralidad argumentativa, habilidad esencial que el alumnado debe desarrollar durante el bachillerato, tal como se menciona en el perfil de egreso del Plan de Estudios Actualizado (1996: 69): fundará “con racionalidad, responsabilidad y rigor creciente sus co-

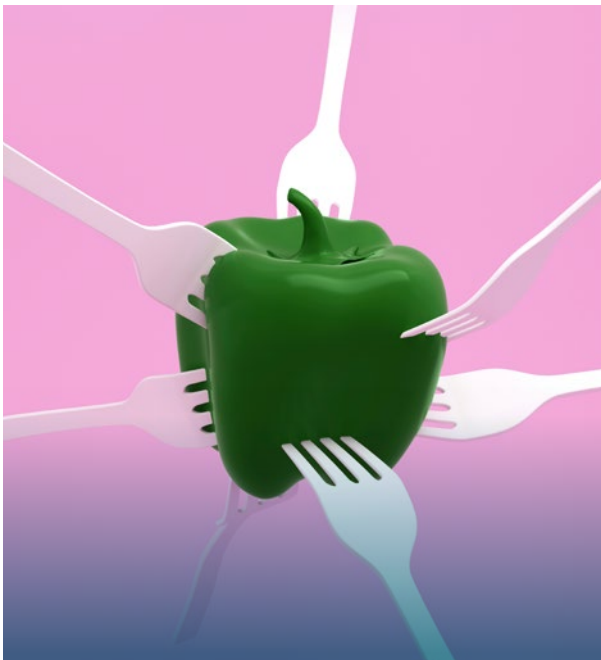
nocimientos e ideas y los discute, analizando los argumentos y juzgando la validez de los puntos de vista de los demás en el ámbito escolar y cultural”. Asimismo, fomentar el debate en el aula contribuye a la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha atenta, el aprendizaje cooperativo, el autoconocimiento, el respeto y la tolerancia.

Para Delgado (2018) y Plantin (2004) el debate es un proceso en el que se sostiene una “conversación civilizada” cara a cara en la que se defiende puntos de vista diferentes u opiniones con razones y argumentos, la cual “no tiene por qué reducirse al simple combate o ‘destrucción’ del contrincante, traducida en la victoria de uno sobre otro, sino que puede y debe ser, ante todo, constructivo” (Rai, 2011, citado por Delgado, 2018: 115).

1. INGREDIENTES Y PREPARACIÓN: LA PLANEACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL DEBATE

En el tercer semestre de TLRIID, la Unidad III. Debate académico indica como propósito que el alumnado “realizará un debate académico, mediante el análisis del género, la investigación y la aplicación de los recursos de la expresión oral y la argumentación, para el incremento de la comprensión y producción oral y escrita” (CCH, 2016: 62).

Para esta secuencia, en las actividades de inicio, se recomienda observar algunos debates organizados por otras instituciones educativas y que se difunden en la plataforma *YouTube*. En estas primeras sesiones se eligen cuatro temas diferentes a debatir, se delimitan, se formula una pregunta por tema, la postura tanto a favor como en contra y se conforman los equipos que debatirán (se sugieren ocho equipos de seis integrantes cada uno, para que cuatro estudiantes debatan y dos tengan el rol de secretarios). A continuación, se presenta una tabla que contempla el tema seleccionado por el equipo, la delimitación, la pregunta problema y enuncia las posturas a favor y en contra:



Elige el tema	Delimita el tema	Pregunta problema	Formula la postura a favor	Formula la postura en contra

Para la investigación del tema a debatir se recomienda visitar el “Aula Telmex” donde el docente guíe al alumnado en diversos sitios confiables de Internet como la Ligoteca de la plataforma *México X* (<https://acortar.link/Rfq7I3>), en la cual se encuentra un listado de vínculos a buscadores especializados para diferentes disciplinas y especialidades, bases de datos de diarios, tesis y enciclopedias, agencias de publicación, catálogos de bibliotecas y recursos multimedia. De igual modo, se acompaña al estudiantado en la búsqueda de datos en la Biblioteca Digital UNAM, Repositorio Institucional de la UNAM, Biblioteca Digital Hispánica, Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes, Google Académico, Dialnet, Redalyc, SciELO, Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica, Academia, por mencionar algunos.

Para guiar la búsqueda y selección de fuentes confiables en la red, se sugiere leer con antelación los artículos “Cómo evaluar la información encontrada” de la Universidad de Alicante y “Cinco criterios para evaluar las páginas de la red”, del portal educativo Eduteka. Del mismo modo, es muy útil que con base en dichas lecturas el alumnado contraste el contenido y realice un instrumento con al menos cinco criterios que considere importantes para evaluar las fuentes de información seleccionadas. Los criterios podrían referirse a la autoridad o el prestigio del autor, la actualidad y la utilidad de la fuente; la originalidad, la pertinencia, la organización y la estructuración de la información, así como verificar que la editorial cuente con el arbitraje.

Durante este proceso de recopilación y selección de información, es importante que el docente realice ejercicios de habilidades orales (el volumen, la dicción, la entonación, la velocidad y las pausas) y habilidades no verbales (la postura, los movimientos corporales, la gesticulación y la mirada). En este caso es de gran utilidad el video “Oratoria, curso para hablar en público: 7 ejercicios para mejorar la voz. Técnicas de volumen”, así como la revisión del video “Curso lenguaje corporal. Sesión 1”.

Una vez realizada la primera búsqueda en cuanto al tema, el alumnado con apoyo de su instrumento de evaluación selecciona las fuentes

confiables y lee la información para ampliar sus conocimientos del tema. Enseguida, con base en la postura a favor, el alumnado organizado en equipo deberá crear cuatro argumentos; cada uno contará con tres razonamientos y éstos a la vez con su evidencia o prueba. De la misma manera, los equipos deberán prever las posibles refutaciones, y acompañarlas del registro de la fuente, para lo cual el Manual APA (7a. edición) del Centro de escritura de la Pontificia Universidad Javeriana será de gran apoyo.

A continuación, se presenta la propuesta de formato para la orientación y construcción de los ingredientes que le darán sabor al debate:

Argumento 1	Postura a favor:		
	Tres razonamientos	Tres evidencias	Refutaciones
1.		1.	1.
2.		Fuente:	Fuente:
3.		2.	2.
		Fuente:	Fuente:
		3.	3.
		Fuente:	Fuente:



Al respecto, Weston (2013:14) considera que “un buen argumento no se limita a repetir la conclusión, sino que ofrece razones y pruebas para que los demás juzguen por sí mismos”.

Cada equipo deberá seguir el mismo procedimiento para la postura en contra. Si es necesario, nuevamente se documentará para construir los argumentos, los razonamientos, las evidencias y las refutaciones de dicha postura.

2. PARA DELEITAR EL DEBATE

Para el desarrollo del debate, es vital el acompañamiento y la guía del docente durante la construcción de los argumentos, los razonamientos, las evidencias y las refutaciones de cada equipo, además de haber verificado la utilidad y confiabilidad de las fuentes de información consultadas. Asimismo, cerciorarse del espacio y los recursos materiales para la realización del debate, como el auditorio o el salón de clase, las mesas y las sillas para los dos equipos, los secretarios y el público, así como el cronómetro y el atril.

Para Ayala (2019) es recomendable que el debate académico tenga una estructura formal y una organización básica que permita el “enfrentamiento pacífico”. Para deleitar el debate se propone que el docente reitere las fases para su realización (presentación, exposición, refutación y cierre) y el mismo día defina la postura que defenderá cada equipo:

INICIO

Presentación. El moderador da inicio al debate, plantea el tema brevemente y destaca su relevancia; asimismo, presenta la pregunta a debatir, a los integrantes de cada equipo, su postura, y las reglas mínimas para efectuar el debate, entre las cuales se considera el tiempo de cada participante, el uso de lenguaje formal, el respeto y la tolerancia a sus compañeros y docente.

PRIMERA RONDA

Exposición inicial. Un integrante de cada equipo contará con 4 minutos para exponer sus tres argumentos cada uno con su evidencia.

SEGUNDA RONDA

Primera refutación. El segundo integrante de cada equipo contará con tres minutos para refutar alguno de los argumentos presentados por el equipo contrario, con base en las evidencias o pruebas recopiladas. Durante esta ronda podrá hacer uso de material visual como fotografías, gráficas, mapas e imágenes impresas (no podrá hacer uso de dispositivos o equipos de cómputo).

TERCERA RONDA

Segunda refutación. El tercer integrante de cada equipo contará con tres minutos para refutar alguno de los argumentos presentados por el equipo contrario, con base en las evidencias o pruebas recopiladas. En esta tercera ronda se pueden realizar preguntas o plantear dudas al equipo contrario.

CUARTA RONDA

Cierre del debate. El cuarto integrante de cada equipo contesta las preguntas o resuelve la duda en máximo dos minutos. Reafirma su postura a defender y los secretarios exponen la conclusión.¹

Cabe puntualizar que dichas conclusiones serán redactadas por los secretarios de cada equipo durante el desarrollo del debate, rescatando los argumentos más contundentes de su equipo.

3. EL POSTRE: MOMENTO DE REFLEXIÓN

Es importante que al finalizar los debates el docente genere la reflexión entre el alumnado acerca de los aprendizajes adquiridos durante la construcción y la realización del debate, así como la construcción de argumentos sólidos que lograron convencer tanto al oponente como al público. Además de los aprendizajes actitudinales y valorales: el trabajo en equipo, la autoconfianza, la autoestima, el respeto, la tolerancia y la integridad académica, entre otros.



¹ Propuesta adaptada de Cobos, A. (s.f.).
El debate académico. p.5.

CONCLUSIONES

El debate fomenta habilidades que exige el perfil de egreso del CCH como la búsqueda sistematizada de información y su análisis; la comprensión, la interpretación y la producción de textos orales, en este caso, de argumentos, razonamientos y evidencias que fomentan la discusión y el análisis entre el alumnado.

En esta misma dirección, en el documento *Orientación y Sentido de las Áreas* se promueven valores como la interacción, “la negociación para establecer acuerdos, el respeto a las ideas del otro y a la diferencia” (CCH, 2006: 94), así como la integridad académica mediante la citación de las fuentes consultadas para construir sus evidencias.

Durante el debate el estudiantado aprende a juzgar la validez de la información presentada por el equipo contrario, y a utilizar sus propios argumentos para defender su postura frente al tema y pregunta problema. Esto le permite desarrollar habilidades como la toma de decisiones, el razonamiento de ideas y la refutación de las mismas, así como actitudes de seguridad y autoestima al momento de exponer y debatir frente a un público (estudiantes y docente) (CCH, 1996).

Por todo lo anterior, se sugiere que desde el primer semestre (en todas las materias y, especialmente, en el TLRIID) nos deleitemos con aprendizajes vinculados a la comprensión y la producción de textos orales en el desarrollo de habilidades argumentativas, específicamente con discusiones o debates que le permita al alumnado expresar su punto de vista y sustentarlo con evidencias investigadas, por ejemplo, para la producción de comentarios libres orales acerca de la nota informativa y el artículo de opinión, o de obras literarias como el cuento y la novela. ¶

REFERENCIAS

- Ayala, P. (2020). El debate académico como herramienta educativa en la enseñanza de las Artes Visuales. *Revista ArtsEduca*. 26. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/188831/Debate2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CCH. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. CCH-UNAM. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>
- CCH. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. CCH-UNAM. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/164/AntologiaTexto16b_1559232187.pdf
- Centro de escritura Javeriana. (2020). *Normas APA. Séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana. https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/manual_de_normas_apa_7a_completo.pdf
- Cobos, A. (Coordinador) (s.f.). *El debate académico*. Universidad de Valladolid. https://uva-doc.uva.es/bitstream/handle/10324/24482/PID_16_17_031_Anexo2.pdf
- Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113–125. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8336
- ENCCH. (2016). *Programa de estudios. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. <https://www.cch.unam.mx/programasestudio>
- Imagen Excellence Consultores. (2017, 25 de julio). *Curso lenguaje corporal. Sesión 1*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BKDrfaamHhY&list=PLOxLCeettwiVvtBRLPzm3U-gBvNuyMSRtK>
- Kapoun, J. (1998). Cinco criterios para evaluar las páginas de la red. En *Enseñando a los estudiantes universitarios evaluación de la RED: Una guía para instrucciones de biblioteca*. Portal educativo Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ListaChequeo1.pdf>
- Plantin, Ch. (2004). Pensar el debate. *Revista Signos*, 37(55), <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500010>
- Toscano, V. (2016, 18 de marzo). *Oratoria, curso para hablar en público: 7 ejercicios para mejorar la voz. Técnicas de volumen*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=4lQoCP_wN6k&t=8s
- Universidad de Alicante. (2021). Cómo evaluar la información encontrada. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/122277/91/Evaluar_informacion_TFG_CASTELLANO_2021_22.pdf
- Weston, A. (2013). *Las claves de la argumentación*. México: Ariel.



Ricardo González
ricardo.gonzalez@cch.unam.mx

DE LA
ARGUMENTACIÓN
FILOSÓFICA
EN EL BACHILLERATO

RESUMEN

El trabajo indica los rasgos fundamentales de un trabajo de filosofía y toma como ejemplo un texto de Luis Villoro para señalar dichos rasgos con el objetivo de que el profesorado y el alumnado tengan una guía clara de cómo se debería argumentar filosóficamente en el bachillerato.

INTRODUCCIÓN

El tema que será desarrollado en este trabajo pertenece al programa de estudios de la asignatura de Filosofía I del Colegio de Ciencias y Humanidades, bachillerato perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Cabe señalar que la materia de Filosofía se imparte en el último año señalado en el Mapa Curricular y tiene carácter obligatorio. El programa de Filosofía I tiene dos Unidades. La primera Unidad es una introducción a la filosofía y la segunda Unidad se relaciona con contenidos de argumentación. Así, el tema de este trabajo pertenece a esa segunda Unidad, llamada Pensamiento crítico, argumentación, diálogo y deliberación. En específico, la temática será los Usos de la argumentación. Aquí se debe precisar que la temática señalada contiene ocho subtemas. Evidentemente, no se pueden desarrollar todos. Por lo que elegiré al menos una de ellas para relacionar su contenido con la temática principal. El tema de este trabajo será la “Argumentación en la investigación científica y filosófica”, específicamente, la argumentación filosófica o la argumentación en filosofía.

Parte del contexto en el que se debe desarrollar este trabajo es el “Propósito” y los aprendizajes de la Unidad 2. El “Propósito” señala que, al final de la Unidad, el estudiante:

Evaluará y producirá textos argumentativos sobre problemas de diversa naturaleza filosófica. Generará conclusiones que se justifiquen o se deriven de las premisas y estará en posibilidades de analizar, aclarar, valorar, dar sentido y justificar sus creencias y acciones, a partir de elementos de prueba para identificar y diferenciar buenos argumentos de aquellos que están mal contruidos, son falaces, persuasivos o engañosos (CCH, 2016: 22).

Como se puede notar, la Unidad 2 pretende promover en el estudiante una de las características fundamentales de la filosofía, a saber, la argumentación crítica. En particular, los “Aprendizajes” mencionan, a su vez, que el estudiante, al final del semestre:

- Argumenta, delibera, dialoga, debate y comprende la importancia de tomar decisiones justificadas razonablemente.
- Conoce y aplica diversos métodos de evaluación de argumentos. Distingue los falaces de los no falaces, los convincentes, persuasivos, y engañosos, para la construcción de sus juicios, en el ejercicio de su razonamiento práctico (CCH: *Ibidem*).

Los “Aprendizajes” son fundamentales para que se puedan desarrollar adecuadamente los diferentes temas señalados por el programa. Ellos indican lo que se debe lograr en cada una de las unidades. Es por ello que este trabajo está delimitado tanto por el propósito citado como por esos dos aprendizajes. Evidentemente, la argumentación filosófica se relaciona, en general, con la racionalidad de los seres humanos, así como con la manera en la que nos enfrentamos con los argumentos.

Como parte de las preguntas que podríamos hacernos relacionadas directamente con este tema están las siguientes: ¿Cómo sé que estoy argumentando filosóficamente? ¿Cómo sé que estoy dando argumentos? ¿Mis argumentos son buenos, válidos? ¿Toda argumentación correcta es argumentación filosófica? ¿Se puede enseñar a argumentar en filosofía? ¿Quiénes argumentan? ¿Los profesores argumentan? ¿Los estudiantes argumentan? Entre otras. Como puede intuirse no contestaremos todas esas cuestiones, pero las tendremos presentes a la hora de presentar nuestra propuesta.

Finalmente, lo que propongo en este trabajo es el diseño de una especie de rúbrica o lista de cotejo con los elementos mínimos que debe contener un trabajo de argumentación filosófica. Tomo como base varios trabajos y cierta perspectiva de la lógica clásica para proponer mi postura. Esto es, en el trabajo se indican los rasgos fundamentales de un trabajo mínimo de filosofía y toma como ejemplo un texto de Luis Villoro para señalar dichos rasgos para que el profesorado y el alumnado tengan una guía clara de cómo se debería argumentar en filosofía.

I. PRELIMINARES

Los “Propósitos” y los “Aprendizajes” de la Unidad 2 del Programa de Filosofía I son explícitos cuando se refieren al tema de la argumentación. Para tener una perspectiva precisa de los límites y alcances de la argumentación como habilidad fundamental que debe desarrollarse, pondré en claro qué se pretende que el estudiante haga y aprenda a partir de cursar Filosofía en el Colegio. Veamos directamente lo que se indica al respecto en el Programa.



PROPÓSITO Y APRENDIZAJES DE LA FILOSOFÍA:

El Propósito señala que el estudiante debe:

1. Evaluar textos argumentativos.
2. Producir textos argumentativos.
3. Generar conclusiones justificadas y que se deriven de las premisas.
4. Analizar, aclarar, valorar, dar sentido y justificar creencias y acciones.
5. Identificar y diferenciar buenos argumentos.
6. Identificar y diferenciar argumentos mal contruidos, falaces, persuasivos o engañosos.

Los Aprendizajes indican que el estudiante debe:

7. Saber argumentar, deliberar, dialogar, debatir.
8. Comprender la importancia de tomar decisiones justificadas razonablemente.
9. Conocer diversos métodos de evaluación de argumentos.
10. Aplicar diversos métodos de evaluación de argumentos.
11. Distinguir los argumentos falaces de los no falaces, de los convincentes, de los persuasivos y de los engañosos.
12. Lo anterior se llevan a cabo cuando el estudiante construye juicios en el ejercicio del razonamiento práctico.

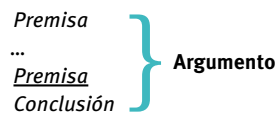
Como se puede notar, el Programa de Filosofía I es concreto pero amplio al momento de señalar los diferentes recursos argumentativos que debe ejercitar, reconocer y apropiarse un estudiante. La presente estrategia intenta ser una manera por medio de la cual se puede lograr en alguna medida tanto el Propósito como los Aprendizajes, tal como se desglosaron anteriormente.



II. LA NOCIÓN DE ARGUMENTO, SU RELACIÓN CON LA ARGUMENTACIÓN Y CON LA ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA

Brevemente, quisiera establecer la relación que existe entre la noción de argumento, argumentación y sus vínculos con la argumentación filosófica en particular. La noción de argumento, como cualquier palabra del lenguaje, tiene acepciones comunes que en nada se relacionan con el uso técnico que posee en filosofía. Lo primero que se debe resaltar es que el concepto de “argumento” es una noción técnica de la filosofía, pero, más precisamente, de la lógica. Entonces, los conceptos: argumento, argumentación y argumentación filosófica se relacionan necesariamente con la lógica, un método de la filosofía.

Así, en primer lugar, para Barwise y Etchemendy (1999: 41), un argumento se define como una serie de “premisas o declaraciones en la cual una (llamada la conclusión) es seguida de otras, o la conclusión es fundamentada por otras (llamadas premisas)”, entonces, un argumento es una estructura de enunciados que contiene premisas y conclusiones o, al menos, una premisa y una conclusión. En general, los libros de lógica (Fisher, 2012: 172; Goldfarb, 2003; Mates, 1972; von Plato, 2013) hablan de argumento, pero no de argumentación. Esquemáticamente hablando, podemos decir que hay un argumento cuando las premisas conducen a la conclusión, en este caso:



Una argumentación, entonces, se puede considerar como aquella cadena de argumentos en las que se desea probar, mostrar, indicar, señalar una idea del mundo. Por ejemplo:



Cabe señalar que en muchos ámbitos de la vida cotidiana podemos reconocer argumentos o argumentaciones. Sin embargo, ¿en qué consiste una argumentación *filosófica*? Se debe determinar. Para los propósitos de este trabajo diremos que una argumentación filosófica es un conjunto de argumentos en los que se dan las siguientes características: Se propone un (A) Tema; se muestra (B) Precisión; se dan (C) Ejemplos y Contraejemplos; se manifiesta (D) Conocimiento Filosófico; se presenta la (E) Reflexión; se propone una (F) Valoración; y se proporciona una (G) Conclusión. Evidentemente podría haber más elementos, pero me concentro en los mínimos.

Así, no estamos hablando de cualquier tipo de argumentación, sino de la argumentación filosófica en particular, la cual tiene sus propias reglas, características y procedimientos que, según el objetivo de este trabajo, los estudiantes del Colegio deben identificar, reproducir y generar con relativa facilidad. En este sentido, me parece relevante que el estudiante cuente con textos paradigmáticos que le permitan reconocer los elementos que señalo como mínimos para lograr eficazmente una adecuada argumentación en filosofía. El modelo, en este sentido, siempre será fundamental. Como se puede ver en la tradición filosófica, los filósofos copian, siguen o modifican a sus maestros. Al respecto, por ejemplo, tenemos el ejemplo fundamental y distinguido de Wittgenstein. Éste afirma lo siguiente a propósito de su maestro Frege: “el estilo de mis enunciados ha recibido el influjo excepcionalmente poderoso de Frege. Y si lo deseara, podría establecer tal influjo donde nadie lo advirtiera a primera vista” (Wittgenstein, 2007: 126).



III. PROPUESTA MÍNIMA PARA PRESENTAR UNA ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA

En esta parte quisiera mostrar los requerimientos mínimos que, desde mi perspectiva, debe contener una argumentación filosófica. En este sentido, la pregunta que un estudiante tendría en mente sería: ¿Cómo sé si realmente estoy argumentando en filosofía?

Elementos	Preguntas relacionadas
Tema	Reconocimiento del tema filosófico que se va a desarrollar. ¿De qué voy a hablar?
Precisión	El desarrollo está construido en párrafos. Tiene una estructura y está organizado. Cada párrafo contribuye a la respuesta. Sigo el tema. ¿Cómo digo lo que quiero decir?
Ejemplos y contraejemplos	Se usan símiles, comparaciones, casos precisos o casos generales, estadísticas.
Conocimiento filosófico	Se usa bibliografía pertinente al tema. Se usa vocabulario filosófico con propiedad. Se ofrece un desarrollo apropiado del tema. ¿Qué filósofos o teorías voy a usar para apoyar mi respuesta? ¿Qué conceptos son relevantes para apoyar mi respuesta?
Reflexión	Se distinguen puntos fuertes y débiles del tema. Se puede notar claramente mi postura relacionada con el tema. Se explica con detenimiento el tema. Se hacen expresan opiniones sobre el tema. ¿Cuál es la idea principal que quiero decir en mi escrito?
Valoración	Se valoran las ideas expuestas. Se presentan varias interpretaciones del tema. Se exponen diferentes puntos de vista. Se justifican las ideas. Se toma una postura coherente con el tema. Se presenta una conclusión relacionada con el tema. ¿Qué se puede proponer desde mi perspectiva a partir del tema desarrollado?
Conclusión	Se fija una postura personal clara. Se retoma la tesis inicial y se explicita.

A manera de ejemplo, veamos la aplicación de los anteriores criterios en un texto de Luis Villoro:

Título

PENSAR EN ESPAÑOL

Luis Villoro
Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM
Circuito Mario de la Cueva. Ciudad Universitaria
04510 México D.F.

ABSTRACT: For his dual Iberian and indigenous heritage, Latin America constitutes a different and marginal place in Western modernity; in the same way as the Spanish language hosts opposite historical experiences. To think in Spanish means then assume this conflictual marginality and express what it is muted, in the horizon of a multicultural west yet too be built.

KEY WORDS: otherness, west, to think in Spanish, multicultural.

Introducción al tema

Nosotros venimos de un ámbito inmenso. Aunque ya hace quinientos años tuvo su inicio en España y Portugal, ahora está constituido por múltiples naciones y distintas culturas. Es la América Latina. Tenemos una doble herencia: la ibérica y la de las poblaciones indígenas originarias.

Por un lado, formamos parte, sin duda, del Occidente moderno, pero somos su margen, en el que está siempre presente el otro lado, el otro, el colonizado por Occidente, el diferente.

América Latina es así lo diferente a la modernidad occidental como su margen. Es, por así decirlo, el "otro lado" de la cultura occidental moderna.

Tal vez por eso, por estar al margen, podríamos contrastarla con otras culturas. Mientras la cultura occidental se ha expresado en culturas europeas (la inglesa, la alemana, la francesa) la cultura latinoamericana se desarrolla en un ámbito periférico, en civilizaciones añejo dominadas. Se le presenta entonces una alternativa: o bien integrarse con el otro, el dominador, o bien intentar resistir y procurar ser auténtico. En los dos miembros de la alternativa, se da la necesidad de expresarse en un lenguaje susceptible de comunicarse con el otro.

Por qué, entonces, en esta ocasión, invitarnos a "pensar en español"? Porque no podemos sugerir pensar en alguna

A. La pregunta filosófica

ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura
CLXXXIV 734 noviembre-diciembre [2008] 977-978 ISSN: 0210-1963

TO THINK IN SPANISH

RESUMEN: Por su doble herencia ibérica e indígena América Latina constituye un lugar marginal y diferente dentro de la modernidad occidental, de la misma manera que la lengua española alberga experiencias históricas opuestas. Pensar en español significa entonces asumir esta marginalidad conflictiva y expresar lo que en ella hay de silenciado, en el marco de un Occidente multicultural aún por construir.

PALABRAS CLAVE: alteridad, occidente, pensar en español, multiculturalismo.

C. Ejemplos y contra-ejemplos

Lengua de las culturas dominadas (el nahuete, el quechua, por ejemplo) pero si podemos invitar a pensar en una lengua que, aunque haya sido, en un tiempo, la del dominador (el castellano), pueda expresar ahora las demandas de todas las culturas y lenguajes que fueron dominados, pero que también hablan ahora castellano.

Ésta no sería ya la lengua del dominador español, serían las lenguas de los dominados, pero de manera que expresara el conflicto entre los dominadores y los dominados. ¿No son ésas las lenguas con que, con múltiples acentos y matices, se practica el español tal como se habla en América Latina? Ya no es el español tal como se expresa en España. Son las lenguas que tienen su origen en el conflicto.

Cito un lúcido artículo de Reyes Mate, publicado en *El País*. "Pensar en español –dice Reyes Mate– es explicitar el conflicto latente en la lengua común: una comunidad cultural cimentada en una lengua que alberga experiencias históricas opuestas, está abocada a pensarse desde el conflicto y eso es lo que debería dar singularidad a nuestro pensamiento". Pensar en español no sería entonces pensar en la lengua del añejo dominador, el español, sino pensar en un pasado común conflictivo. Ésa es la lengua tal como se practica, con distintos matices y acentos, en América Latina. Como tal, ya no es la lengua el español peninsular. Sería la lengua y el pensamiento de una posible comunidad latinoamericana aún por construir.

E. Reflexión

E. Reflexión

"Pensar en español" sería entonces, expresar la pluralidad de culturas en conflicto en nuestra historia, entre culturas indígenas y la cultura occidental, entre la cultura occidental y la resistencia frente a su imposición. Sólo entonces, "pensar en español" ya no expresaría el español de Castilla sino el de toda América Latina. Y sólo entonces expresaría nuestra realidad. Porque "nuestra América" (según la expresión de Martí) no es plenamente occidental. Estamos en una situación al margen de Occidente, pero tampoco somos orientales. El filósofo mexicano, Emilio Uranga, expresaba esta idea con el vocablo de origen maya "nepantla", que no designa el mestizaje, sino que quiere decir algo así como "estar en vilo", "en suspense", por no saber lo que se es. Sólo quien supere ese grado de suspense, puede estar también en resistencia frente a la modernidad occidental tal como ahora se presenta.

A quien está en una situación marginal, "en vilo" ("nepantla"), se le presenta una alternativa: integrarse de algún modo a la civilización occidental moderna (como los inmigrantes en Europa y Estados Unidos) y sufrir entonces inferioridad y desprecio, para su generación al menos, o dar un salto: reivindicar su propia identidad marginal, y resistir. Reivindicar que son "lo otro". ¿No es ésa la alternativa que se presenta a todo inmigrante? Es la que abre, por ejemplo, a los inmigrantes mexicanos y centroamericanos en Estados Unidos y a los marroquíes y subsaharianos en Europa. ¿Cuál sería la salida? Pienso que sólo hay una: aceptar nuestra situación marginal, nuestra identidad propia originada, como decíamos antes, de un conflicto entre culturas y abrirnos a un nuevo proyecto que superara el conflicto. Éste no podría ser el de la sumisión a la cultura occidental moderna, tal como se expresa, por ejemplo, en América del Norte o en Europa, pero tampoco su rechazo sin más, sino una variante de un nuevo proyecto, basado en nuestra propia situación. Frente al dominio general de la cultura occidental moderna, no procedería la reivindicación de otra cultura, sino la conciencia de la relatividad de toda cultura, entre la que se cuenta la cultura occidental moderna.

D. Conocimiento filosófico

F. Valoración

Recibido: 23 de noviembre de 2007
Aceptado: 11 de febrero de 2008

ARBOR CLXXXIV 734 noviembre-diciembre [2008] 977-978 ISSN: 0210-1963

G. Conclusión

B. Precisión.
Este criterio se muestra a lo largo de todo el desarrollo.

1,114 palabras

Como se puede notar, la argumentación filosófica ejemplificada en el texto de Luis Villoro nos permite rastrear puntualmente los elementos que hemos reconocido como parte de esta propuesta.

CONCLUSIÓN

La enseñanza de la argumentación en bachillerato, y sobre todo en el Colegio, requiere de estrategias, procedimientos, ejercicios, planeaciones que involucren necesariamente el aprendizaje de la filosofía como finalidad última. Debo señalar que la argumentación no es un fin en sí mismo, sino que es un medio para el buen desempeño de habilidades filosóficas que se requieren desarrollar a lo largo de los dos semestres de Filosofía. Los profesores

requerimos promover otras maneras de enseñar a pensar a los jóvenes que pasan por nuestras aulas. Es por ello que propongo la estrategia desarrollada a lo largo de este trabajo, con el único fin de intentar mejorar el aprendizaje de la filosofía.

Finalmente, la argumentación filosófica requiere ciertos elementos básicos, como hemos señalado, para que se pueda considerar realmente desde la perspectiva disciplinaria porque ¿cómo reconocer la argumentación que se presenta en el campo de la filosofía? ¿Cuál sería el método correcto para determinar los argumentos filosóficos de los que no lo son? O ¿cómo podríamos identificar un buen argumento filosófico de uno que no lo es? Estudiar las argumentaciones es el objetivo de la

lógica porque, como señala Frege, (2016: 157), “las formas en las que se expresan los argumentos son tan variadas, tan laxas y tan dúctiles, que fácilmente se pueden colar presupuestos inadvertidos que sean pasados por alto en la enumeración de las condiciones necesarias para la validez de las conclusiones”, es decir, en última instancia, razonar correctamente se trata de proponer argumentaciones (en este caso filosóficas) que propicien una adecuada relación entre lo que decimos como pruebas y aquello que tratamos de afirmar. Lo anterior sucede todos los días en la vida cotidiana. ◀

REFERENCIAS

- Barwise, J. & Etchemendy, J. (1999). *Language, proof and logic*, Nueva York: CSLI.
- CCH. (2016). *Programa de Filosofía I y II*, México: UNAM.
- Fisher, A. (2012). *The logic of real arguments*, Cambridge: CUP.
- Frege, G. (2016). *Escritos filosóficos*. Barcelona: Crítica.
- Goldfarb, W. (2003). *Deductive logic*, Indianapolis/ Cambridge: Hackett.
- Von Plato, J. (2013). *Elements of logical reasoning*, Cambridge: CUP.
- Villoro, L. (2008). “Pensar en español”, *Arbor*, CLXXXIV, 734, pp. 977-978.
- Wittgenstein, L. (2007). *Zettel*, México: IIFs.

EL MODELO

DE TOULMIN,
UNA PROPUESTA
PARA DEBATIR

Reyna Cristal Díaz Salgado
reynacristal.diaz@cch.unam.mx

Jaime Omar Díaz Salgado
jaimeomar.diaz@cch.unam.mx



RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es presentar el modelo de Toulmin como una propuesta que podría utilizarse para que el alumnado de bachillerato debata. Para ello, se exponen los elementos que componen el esquema, las ventajas que se han observado al implementarse con el estudiantado, pero también se habla de las desventajas de su aplicación, a fin de que se consideren. Finalmente, se exponen las conclusiones.

LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación es una de las actividades fundamentales para la construcción de una sociedad ya que promueve el raciocinio y el intercambio de ideas, lo cual contribuye a la ampliación de un criterio propio y al perfeccionamiento de otras habilidades cognitivas como saber escuchar, aprender a comunicar una idea y a buscar información, porque el buen argumento se nutre de ella (Bonnett, 2014).

En el Programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III (2016) se proponen distintos géneros textuales que promueven la argumentación. A saber: el editorial, la caricatura política, el debate académico, el ensayo académico y literario.

Lo anterior ha representado un desafío, entre los que se mencionan: lograr que el alumnado distinga entre una nota informativa y un editorial, generar una opinión propia para saber argumentarla, refutar una postura, reconocer la tesis y los argumentos, regular los procesos de escritura para la redacción de un ensayo en el debate y saber organizar las ideas que se utilizarán para debatir.

De tal forma, surge la necesidad de proponer métodos que ayuden a solucionar los problemas anteriormente planteados. Por ello, se presenta el modelo de Toulmin como una propuesta que, desde la práctica, se evidencia que coadyuva a que el alumnado aprenda a organizar las ideas que empleará para la realización del debate académico estipulado como propósito de aprendizaje en la unidad III del Programa de Estudios de la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.

A continuación, se describe el modelo y las ventajas y desventajas que en la práctica éste presenta.

EL MODELO DE TOULMIN

En palabras de Ramírez Vidal (2021), el modelo de Toulmin es un esquema que proviene de la argumentación lógica y su propósito es renovar las descripciones acartonadas de los razonamientos que son incapaces de explicar los pensamientos ordinarios, es decir, se trata de una propuesta que apela a optimizar habilidades cognitivas superiores, como la crítica, el análisis y la lógica.

Por su parte, Serafini (1989) menciona que el modelo de Toulmin examina en un párrafo las características que hacen que un lector comparta una tesis, donde el desarrollo y la relación de las ideas deben de ser fácilmente reconstruibles. Para la autora, este modelo contribuye a la enseñanza de la redacción de párrafos argumentativos.

Harada (2009) coincide con el planteamiento anterior ya que externa que el modelo de Toulmin puede ser interpretado desde la dialéctica o retórica como una guía para construir esquemas que pueden servir en la redacción de textos argumentativos o participar en diálogos también argumentativos, como lo puede ser un debate, que permite persuadir, convencer o alcanzar acuerdos.

De tal forma, con base en los académicos anteriores, los elementos que constituyen la secuencia argumentativa del modelo de Toulmin son los siguientes: tesis, evidencia, garantía, respaldo, reserva y cualificador modal. La primera es la postura que se defiende; la segunda se refiere a las varias formas de sostener la tesis como dar sopor-tes, evidencias físicas, datos; la garantía es una conexión entre la tesis y la evidencia; el respaldo

es un apoyo que se brinda como argumento; la reserva implica considerar una postura contraria a la tesis y el cualificador modal ofrece datos para la conclusión.

En seguida, se muestra un ejemplo.

Modelo de Toulmin

Tesis	Los inmigrantes pueden contribuir a la economía de un país.
Evidencia	En España, los inmigrantes tienen una tasa de emprendimiento 60% más alta que los nativos.
Garantía	Las leyes de inmigración en España ofrecen oportunidades a extranjeros debido a que es un país con una población mayormente veterana, que produce muy poco.
Respaldo	La ley Orgánica sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España coadyuva a favorecer la inmigración legal.
Reserva	En otros países, los inmigrantes son una competencia laboral para la población nativa.
Cualificador modal	Es muy probable que los inmigrantes puedan apoyar en la economía de un país, pues son pocos los países en donde sean una competencia laboral para los propios habitantes.

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Con base en Ramírez Vidal (2021), la tesis responde a la pregunta qué se quiere mostrar; la evidencia, a por qué se afirma lo dicho; la garantía cuestiona qué relación tiene la tesis con la garantía; el respaldo interroga quién o qué sustenta lo expuesto; la reserva permite que el orador considere posibles refutaciones y el cualificador modal brinda una conclusión de la tesis, en donde se reafirma lo dicho inicialmente, matizando un poco la afirmación con palabras como *probablemente*, *es viable*, *factiblemente*.

Domínguez Granillo y Gasca Fernández (2022) externan que el modelo de Toulmin puede ser una propuesta adecuada para la enseñanza de la escritura de textos académicos argumentativos, ya que permite guiar y generar argumentos; las autoras coinciden con el hecho de decir que este modelo contribuye a optimizar la habilidad argumentativa del alumnado, aunque mencionan que la argumentación pragmática-dialéctica sería la más apropiada para el debate.



Por ende, a continuación, se exponen las ventajas y desventajas que se han observado al implementar el modelo de Toulmin para organizar los argumentos que el alumnado de bachillerato expone en el debate académico.

VENTAJAS

En el Programa de estudios de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III (2016) se plantea como propósito de aprendizaje en la unidad III, la realización de un debate académico mediante la escritura de ensayos. Por lo que el modelo de Toulmin se presenta como un esquema funcional para realizarlo ya que facilita la expresión de una opinión, la organización de las ideas y la búsqueda de información para sostener la tesis.

De esta forma, se propone que, en principio, se muestre un ejemplo del modelo y después se solicite que el alumnado realice una investigación sobre el tema a debatir a fin de tener datos y empezar a generar ideas propias para escribir la tesis. Después, en la evidencia, podrán anotar los soportes de su opinión. En la práctica se ha observado que el alumnado puede ir completando el esquema de una forma lógica y crítica, lo que coadyuva al desarrollo del perfil de egreso que el Colegio aspira formar.

Otra de las ventajas que el modelo de Toulmin tiene es que facilita la redacción de distintos párrafos: argumentativos, narrativos y descriptivos porque, con base en Serafini (1989), cada apartado del esquema constituye una secuencia. Por ejemplo, la autora menciona que la evidencia puede ser un párrafo narrativo, donde se cuenten hechos en orden cronológico, o bien, un párrafo descriptivo, constituido solamente por datos, en otras palabras, a través del modelo de Toulmin, es viable trabajar operaciones textuales distintas en función de una argumentación.

Finalmente, una ventaja del modelo de Toulmin es que considera la reserva, es decir, una posible refutación a la tesis expuesta, lo cual contribuye a que el alumnado investigue más argumentos y prevenga al oponente; se le dota al orador de más elementos para defender su postura, pero también la reserva abre un espacio para escuchar, por uno mismo, otras propuestas.

DESVENTAJAS

Una desventaja de usar el modelo de Toulmin para argumentar es que en ocasiones puede viciar el trabajo, es decir, se sugiere que en el debate el alumnado no sólo recurra a este modelo, sino que también haga uso de otras teorías argumentativas como lo pueden ser la dialéctica y la retórica; las cuales, a su vez, tienen esquemas propios que enriquecerían el debate. Por lo que se sugiere generar otras metodologías que coadyuven a optimizar el pensamiento crítico del alumnado.

Otra desventaja del modelo es que suele forzar los respaldos. En la práctica, se ha observado que no siempre se encuentran autoridades que sostengan la idea que se está presentando y eso obliga a buscar fuentes que no necesariamente contribuyen a la argumentación. Entonces el alumnado puede llenar esa parte de una manera obligada, o bien, dejarlo en blanco y no forzosamente por la falta de un respaldo de autoridad, estar argumentando mal.

Para validar lo anteriormente dicho, se cita a Harada (2009), quien menciona que el proceso argumentativo en el modelo de Toulmin podría detenerse en la garantía o en la evidencia ya que para conseguir la aceptación de una tesis podría bastar

con ofrecer algunos datos, porque hasta los respaldos pueden ser puestos en duda o rechazados desde el escepticismo de la epistemología.

Asimismo, como una desventaja, se externa que la fluidez del modelo de Toulmin está supeditada a la coherencia de los elementos que lo integran (tesis, evidencia, respaldo, reserva y cualificador modal); por lo que resulta importante que la tesis esté perfectamente precisada desde un inicio. Sin embargo, esto es algo que los estudiantes no necesariamente construyen rápido y el mismo modelo tampoco promueve.

Por lo anterior, se sugiere el siguiente proceso para coadyuvar a que el alumnado construya la tesis. Primero, es importante seleccionar un tema general, el cual debe de ser del interés de los estudiantes. Incluso si se propone por ellos resulta mucho mejor. Después, buscar información ciberográfica, hemerográfica y bibliográfica confiable para documentarse sobre el tema y, por último, decidir si se estará a favor o no; es decir, definir la postura que se argumentará, a fin de seguir investigando sobre ésta y finalmente, escribir la tesis.

CONCLUSIONES

El modelo de Toulmin se presenta como un esquema epistémico que propicia la edificación del conocimiento y puede servir de apoyo al alumnado de bachillerato, a fin de ordenar las ideas y los argumentos que se expondrán al debatir de manera oral o a la hora de escribir un ensayo académico ya que también propicia la búsqueda de información confiable para planificar su escritura.

Entre los beneficios que éste brinda también se externa el hecho de que se puede incluir una concepción socioconstructivista del aprendizaje ya que es viable que el modelo se construya con otros y a través de la interacción que el alumnado tiene, los saberes se amplían y de esta forma, el estudiante aprende que se argumenta para intercambiar y exponer ideas, no para ganar.

No obstante, se sugiere la inclusión de otros marcos teóricos que contribuyan a enriquecer el debate, como lo puede ser la argumentación pragmática-dialéctica o la retórica; no sólo desde la lógica formal. Esto indiscutiblemente ayudaría

a mostrarle al alumnado que no siempre se argumenta igual. Por lo que se presenta la necesidad de mostrar otros modelos y no limitarse a éste.

En dicho sentido, se requiere de más trabajos que permitan seguir valorando esta propuesta como viable para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en educación media superior, ya que aquí se presentaron sólo algunas ventajas y desventajas, pero indiscutiblemente habrá que seguirlas ampliando a fin de generar metodologías que contribuyan a solucionar los problemas que en la práctica se observa que el alumnado tiene a la hora argumentar.

Por último, se considera importante decir que la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación es un proceso interminable y difícil, pero necesario para la construcción de una sociedad mejor, ya que se aprende a razonar y exponer una idea de manera informada y constructiva que nos beneficia como ciudadanos. ¶

REFERENCIAS

- Bañalez, F., *et.al.* (2005). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística Aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, (66), pp. 879-910.
- Bonnett, A. (2014). *Cómo argumentar*. México: Trillas.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programas de Estudios. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: Autor.
- Domínguez Granillo, T. M y Gasca Fernández, M.A. (2022). La argumentación en el programa de estudios de TLRIID III. *Enseñar y aprender lengua y literatura*. 1. (2). pp. 42-48
- Harada, E. (2009). *Algunas aclaraciones sobre el "modelo" argumentativo de Toulmin*. Recuperado de C:/cs/n73ne/toulmin/toulmin.dvi (uam.mx)
- Ramírez Vidal, G. (2021). *Elaboración de textos argumentativos y refutativos en el bachillerato*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

TRANSALFABETIZAR ¿PARA QUÉ?

APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL CCH*

*Tanya Guerrero González
Fernando Martínez Vázquez*

*graciela.guerrero@cch.unam.mx
fernando.martinezv@cch.unam.mx*

* Las reflexiones que se presentan son producto de la Propuesta educativa que se generó en el Seminario interdisciplinario e interplantel de estrategias transmedia 2022-2023, del que forman parte los profesores: Carlos Alonso Alcántara, Adriana Hernández Ocaña, Haydeé Venosa Figueroa, Alan Miguel Montalvo Pantoja, Juan Manuel Jáquez García, Adriana Hernández Jiménez, César Alonso Huitrón, Mariel Alejandra Robles Valadez, Laura Noemí Pérez Cristino, Martha Patricia Trejo Cerón y los autores de este texto.

*Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu.
Porque implica una comprensión crítica de la realidad social,
política y económica en la que está el alfabetizado.*

PAULO FREIRE

INTRODUCCIÓN

La formación para la transalfabetización es un enfoque didáctico que permite estructurar un amplio y complejo tejido disciplinario acerca de las distintas alfabetizaciones, las tecnologías de la información, la educación integral, los procesos emergentes, la conformación de valores culturales, el desarrollo de habilidades y competencias digitales. Como perspectiva teórica y metodológica, encuentra su auge en diversas partes del mundo como Argentina, España, Francia e Italia, en nuestro país falta camino por recorrer para ser considerada como una alternativa para la enseñanza y el aprendizaje.

La transalfabetización es una propuesta educativa que, a partir de los preceptos de Henry Jenkins (2017), Carlos Scolari (2018) y Nohemí Lugo (2022), contiene múltiples elementos que coinciden, implícita y explícitamente, con los principios educativos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), lo que posibilita un diálogo que fortalece la formación docente y, por ende, a las y los alumnos.

Este enfoque emplea conceptos y metodologías de distintas alfabetizaciones que pueden incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Colegio y se reafirma en un momento histórico importante: la postpandemia, cuando la integración de nuevas prácticas didácticas, la incorporación de materiales digitales a las aulas presenciales y la necesidad de reconocer las necesidades formativas de alumnas y alumnos cobran sentido dentro del campo de la educación.

LA TRANSALFABETIZACIÓN

*Las tecnologías no son sólo recursos externos,
sino también transformaciones interiores de la conciencia,
y mucho más cuando afectan la palabra.*

WALTER ONG

La alfabetización en la época actual y en el contexto de la educación debe ser entendida como una posibilidad de acceder a los medios vigentes para participar en las diferentes áreas de la vida social. En la actualidad los medios han incorporado diversas posibilidades discursivas y transdiscursivas como son la transmedia, hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad.

Los avances tecnológicos han generado nuevos entornos digitales en los que los actores sociales se expresan, interactúan, juegan y ejercen su capacidad de elección, sus decisiones tienen implicaciones en su vida personal, en su educación y futuro laboral, en su rol como ciudadanos, en su participación en la vida democrática y en los campos de lo económico, político, social y cultural.

En este contexto, denominado por Henry Jenkins (2008) como *cultura de la convergencia*, las sociedades atraviesan una transformación tecnológica y cultural que impacta en un conjunto de procesos sociales que se consolidan, se modifican o transforman a partir del flujo de información y contenidos, a través de múltiples plataformas mediáticas y fuera de ellas. Existe una cooperación de diversas industrias que generan prácticas migratorias en las audiencias, públicos o *prosumidores*¹, los cuales buscan entretenimiento, información y/o interacción, por medio del uso de las tecnologías (Jenkins, 2008).

La cultura de la convergencia representa también –y sobre todo– un cambio en la forma de ser, hacer y pensar, pues mueve a los *prosumidores* a buscar información y plantear conexiones entre diversos contenidos mediáticos (Brunner, 1996).

¹ Es un acrónimo que procede de la fusión de dos palabras: “producer” (productor) y “consumer” (consumidor). El concepto fue anticipado por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt, quienes afirmaron que la tecnología electrónica permitiría al consumidor asumir simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenidos.

Dicho cambio y la manera en que impacta en las personas genera nuevas brechas en la formación de las y los jóvenes; es así que, pensar en transalfabetización implica formular una nueva mirada a la noción de cultura en el contexto actual, con relación a los entornos digitales en las prácticas sociales y económicas para reformular una nueva noción de alfabetización:

Un sujeto culto –es decir, alfabetizado en las nuevas formas culturales–, además de leer y escribir textos impresos debe ser capaz también de interactuar con un sistema de menús u opciones mediante un teclado, un ratón o una pantalla táctil, saber navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, conocer los mecanismos y procedimientos para grabar imágenes, procesarlas y difundirlas en un sitio web, poseer las destrezas para buscar y encontrar en la Red aquel dato o información que necesita para resolver un problema, saber discriminar y otorgar significado a las numerosas informaciones que llegan diariamente por múltiples medios, escribir un documento y enviarlo por correo electrónico, participar en un foro expresando su opinión y, en fin, subir fotos, videos o presentaciones para compartirlos con otras personas en una red social, etc. (Moreira, 2012, p. 5 en Ferrareli, 2021, 398)

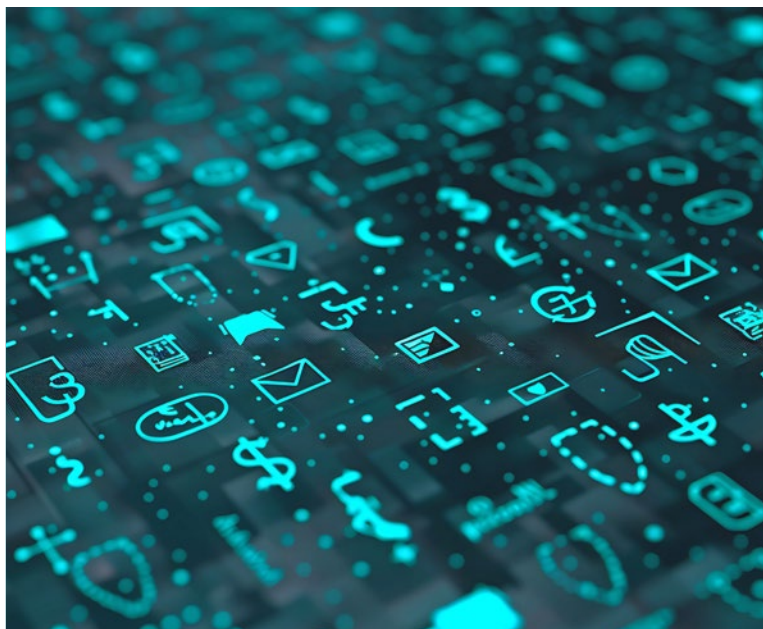
En ese sentido, esta propuesta que interrelaciona los conceptos de cultura y aprendizaje, parte de conceptos con una larga tradición en las ciencias sociales y en la educación, particularmente en el caso de la alfabetización, proceso que, sabemos, se ha transformado en los últimos años debido a los cambios tecnológicos y el desarrollo de diferentes posturas didácticas y pedagógicas para proponer esta nueva mirada holística que permita dar alcance al contexto en donde estamos situados.

En ese sentido, comprender la noción de transalfabetización implica desarrollar competencias de cultura participativa acorde a las necesidades del contexto; es decir, la enseñanza debe ubicarse en un entorno amplio en el que se puedan vincular diversos aspectos sociales, culturales y educativos que respondan a los requerimientos de la sociedad en general.

La transalfabetización² se presenta como un concepto vasto en el que se puede aprovechar el desarrollo personal y comunicativo de alumnas, alumnos y profesores, considerando habilidades relacionadas con la recepción, la producción de medios, la interacción, la convivencia, la participación, el uso de plataformas, de códigos y de textos para la construcción de una ciudadanía crítica. En palabras de Nohemí Lugo (2022), la transalfabetización es un:

...proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios, así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plata-

- 2** La transalfabetización incluye a la **alfabetización mediática**, la cual coloca en el centro la necesidad de desarrollar competencias y habilidades para que las y los ciudadanos se desarrollen en plenitud y tomen decisiones de manera crítica, construyan comunidad y aprendan de sí mismos. Se considera la importancia que tienen los medios en la educación y la necesidad de reflexionar acerca de los procesos de autorregulación, de producción y recepción de información. La alfabetización mediática retoma elementos de la alfabetización informacional. Asimismo, considera a la **alfabetización transmedia** la cual se entiende como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir, que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas. Pone en el centro de la experiencia práctica y analítica a las redes digitales y a las experiencias con los medios interactivos. El alfabetismo transmedia se focaliza en lo que los jóvenes están haciendo con los medios y los considera prosumidores (productores + consumidores), es decir, personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad. No niega la necesidad de educar a los jóvenes para desarrollar las competencias vinculadas a los medios, sino que amplía ese marco para incluir investigaciones sobre las actividades mediáticas que realizan los jóvenes fuera de las instituciones educativas y propone recuperar esos conocimiento y competencias dentro de las aulas.

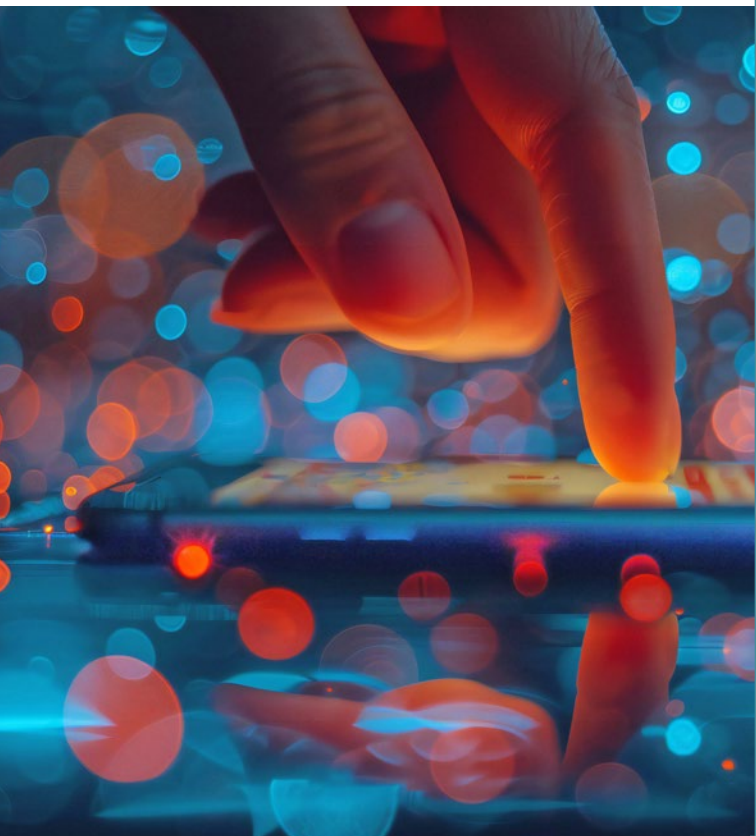


formas contemporáneos y disponibles para comunicarse. La diversidad de esferas que abarcan el desarrollo pueden sobreponerse y son: intelectual, emocional, creativa, cultural, profesional, ética y ciudadana. La recepción y la producción abarcan los diferentes textos y códigos de significación disponibles en un contexto transmediático; estos son textos monomediáticos, multimediales, hipermediales, interactivos y transmediáticos, así como códigos: sonoros, gráficos, auditivos, audiovisuales, computacionales y lúdicos (p.111).

De acuerdo con Lugo (2022), la transalfabetización se puede dividir en tres dimensiones: recepción, producción y participación. En el caso de la *recepción*, implica trabajar la manera activa en que el receptor diseña el significado de lo que consume como parte de un proceso sociocultural en el que se negocia el significado, considerando los grupos a los que está adscrito, así como la posibilidad de identificar lenguajes; en la dimensión de *producción* se consideran las habilidades para el diseño, producción, expresión y distribución de mensajes de manera responsable y ética; por último, la dimensión de la *participación*, implica la experiencia que debe tener el alumno de ser o estar afiliado a comunidades en las que puede intervenir de manera activa, considerando dimensiones generales

del ser como el cuerpo, las emociones, habilidades como el hacer, hablar, sentir y principalmente pertenecer. En general las tres dimensiones se pueden resumir en *educar para participar en el mundo*.

En los procesos educativos es importante que alumnas y alumnos alcancen niveles de metalectura, que observe de manera crítica su consumo, lo que produce, comparte y desarrolle actitudes éticas y comprometidas con su entorno social y comunicativo, que las alumnas y alumnos sepan cómo los medios condicionan su percepción del mundo y desarrollen competencias éticas al consumir y publicar contenidos. En ese escenario es donde podemos ubicar la necesidad de formar al docente en la transalfabetización, lo cual amplifica y modula sus alcances como propuesta que va más allá del aula y dialoga con otras alternativas educativas. En concepto de transalfabetización integra los conceptos de alfabetización, alfabetización mediática y alfabetización transmedia, plantea una forma de entender y complementar estos enfoques que han fortalecido la noción de alfabetización.



APRENDER A APRENDER, LA TRANSALFABETIZACIÓN Y EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL CCH

A su manera este libro es muchos libros.

JULIO CORTÁZAR, RAYUELA

La complejidad en la que vivimos ha puesto a los modelos educativos, los diseños curriculares, a la formación docente y a la enseñanza ante un escenario que se debe afrontar desde un conjunto de saberes, habilidades y competencias que no siempre fueron parte de la educación formal.

La pandemia propició el desplazamiento de las actividades escolares del aula a los hogares, acelerando algunas prácticas y hábitos docentes, alumnas y alumnos. Particularmente, obligó al aprendizaje autónomo al desarrollo de habilidades digitales, al trabajo colaborativo a distancia, fomentó diversas prácticas que implican la consolidación de aprendizajes y la incorporación de nuevos, en muchos casos.

Considerar las formas en que las tecnologías impactan y han impactado en la vida de los jóvenes es un elemento fundamental de la transalfabetización: conocer de qué manera ha incidido en su manera de pensar, de relacionarse, de ser y hacer en los ámbitos educativos, sociales, culturales y económicos, así como también en la dimensión de lo afectivo.

En ese sentido, esta propuesta tiene un vínculo directo con la tecnológica dentro del ámbito educativo que se ha construido desde la noción de convergencia digital (Jenkins, 2008), proponiendo una reconceptualización de la alfabetización en el contexto comunicativo contemporáneo en donde las y los estudiantes se encuentran en contacto permanente con contenidos digitales, audiovisuales, textuales e imágenes, así como con discursos con diferentes intenciones y texturas que demandan la integración de nuevas habilidades y destrezas³.

³ En este caso hay que considerar la brecha digital que existe en todas las sociedades y que es determinante en los jóvenes, no podemos generalizar, ni partir de que todos tienen las mismas condiciones de acceso, apropiación y uso de los dispositivos electrónicos.

Lo anterior obliga a observar y comprender cuáles son las formas en las que los adolescentes y jóvenes se alfabetizan desde sus intereses en espacios informales, conocer las prácticas a través de las cuales aprenden y cómo podemos aprovecharlas para llevar dichos procesos de aprendizaje al ámbito formal de la educación.

Para la transalfabetización, las habilidades que surgen en el contexto tecnológico no son subestimables, sino que adquieren mucho valor, a sabiendas de que, en principio, reflejan una motivación intrínseca de las y los jóvenes, así como un horizonte amplio de variedad temática y disciplinar.

Desde esta visión, no basta enseñar a leer y escribir puesto que alfabetizar en el mundo de hoy implica también enseñar a comprender, producir, evaluar, reconocer y extraer información de obras textuales, visuales y sonoras, así como revisar la calidad y veracidad de los datos circulantes para interpretar un discurso y significarlo. Es por eso que, para este enfoque, la figura del aprendiz es fundamental, puesto que el estudiante, al colocarse en el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se apropia del conocimiento a partir de la reinención y creación del mismo con relación a los diversos productos culturales que elabora.

Este sujeto-aprendiz establece de manera intrínseca una relación afectiva que lo motiva a transitar por distintos roles que involucren niveles de aprendizaje: espectador, productor, diseñador, creador y co-creador, entre otros; abarcando así las tres grandes dimensiones planteadas por Lugo (2022) que transversalmente encuadran las habilidades y destrezas que se adquieren en el ámbito informal en los entornos digitales y que, al ser llevadas a la educación formal, se convierten en una vertiente que retroalimenta a la educación de las y los estudiantes y a sus necesidades actuales.

El carácter de transversalidad que tienen las competencias desarrolladas en el ámbito formal e informal dentro del contexto comunicativo adquiere un matiz distinto con base en los objetivos de aprendizaje de cada una de las asignaturas en las que se instrumenta dicha propuesta.

Como se puede observar, el centro de este enfoque es lo cultural puesto que coloca la mirada en lo que los aprendices hacen con el conocimiento y las habilidades para interactuar, participar y crear, poniendo especial atención a los procesos de apropiación que ellas y ellos hacen de los temas en cada una de las materias y, por ende, en cada una de las Áreas de conocimiento del Colegio.

Es importante subrayar que esta propuesta educativa no plantea el predominio de la tecnología, sino que retoma la diversidad de habilidades, destrezas y motivación que surgen de forma paralela al uso de esta. Lo anterior da cuenta de la noción de convergencia como un concepto que implica la diversidad y complejidad de la educación actualmente. Aunque el concepto y la naturaleza de la transalfabetización, como la concebimos, podría prescindir de la tecnología, es fundamental tomar en cuenta el contexto digital en el que viven las y los alumnos y las posibilidades que se desprenden del mismo para el logro de una formación integral.

Al tener esta visión culturalista la tecnología no es un fin, sino un instrumento para interactuar, participar, crear y alfabetizar, validando los intereses preexistentes de las y los estudiantes.

Finalmente, la transalfabetización es un concepto basado en la expansión y la enseñanza. Desde esta mirada encuentra sustento en el diseño de experiencias que se componen de una parte cognitiva, pero también de una parte emocional como lo son las experiencias vitales.

Visto de ese modo, la transalfabetización es la conexión desde varios puntos, pues no sólo es la que se crea a partir de los medios tecnológicos, sino también la que se establece con el mundo que les interesa a los jóvenes y a partir del cual surgen conexiones conceptuales, de participación y de roles, tejiendo así un mapa en red del conocimiento enmarcado por las habilidades y competencias que se desarrollan de forma paralela. Se fomenta en el camino la inclusión y el encuentro con la diversidad necesarios para la formación ciudadana y la participación responsable en la vida social.

CONCLUSIÓN

*No sabemos quién descubrió el agua,
pero estamos seguros que no fue un pez (...)
La única cosa que nunca puedes ver es el elemento en el que te mueves.*

MARSHALL MCLUHAN

Consideramos que esta propuesta educativa contiene múltiples elementos que coinciden, implícita y explícitamente, con los principios educativos del CCH. Desde esta mirada, se plantea la necesidad de considerar nuevas perspectivas y formas de entender a la educación y al Colegio que permitan hacer converger los saberes y habilidades aprendidos formal e informalmente, dentro y fuera del aula, en su vida cotidiana y en sus grupos de adscripción, en los diversos contextos de socialización en los que se encuentren.

La enseñanza para la transalfabetización deriva también de una revisión de las formas de enseñar en varios países y forma parte de una tendencia que se ha construido en los últimos años y que intenta responder a las necesidades del contexto en el que vivimos. El propósito de estos planteamientos es considerar la esencia del CCH, a través de sus principios educativos, y establecer diálogos con nuevos enfoques y perspectivas que continúen poniendo en el centro y a la vanguardia el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

La propuesta parte de establecer perspectivas interdisciplinarias y transversales que aporten a la forma de enseñar en las cuatro áreas y en el departamento de Estudios técnicos especializados. Esta propuesta transita entre la diversidad y la complejidad de la educación y de las maneras de enseñar actualmente. ¶

REFERENCIAS

- Alonso, E., Murgia, V. (2020) Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. *Propuesta Educativa*, 1(53), 99-112.
- Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación*, 10(2), 395-411. <https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer>
- Jenkins, H. et. al. (2013) Introducción "Por qué se propaga el contenido de los medios" en *Cultura transmedia*. La creación de contenido y valor en una cultura en red. Barcelona: Editorial Gedisa. <https://drive.google.com/file/d/1PRK42YeoDd-HiVVmmtoB3eWaY1vCy7gy/view?usp=sharing>
- Lugo Rodríguez, N. (2022). De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia. México. Universidad Iberoamericana León.
- Molas, N. (2018) La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en la educación. Barcelona: Editorial UOC en <https://drive.google.com/file/d/1NpCKG42VZSqKnvhlecW-njXS6kf4nYt/view>
- Rossi, A. (2020) Alfabetismos transmedia y construcciónismo como elementos para el rediseño didáctico. Un estudio de caso en el contexto universitario. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 18(18), 1-25. <https://drive.google.com/file/d/1D1UcbM4ocVLTsx6c5q38nAy9ueUkypVN/view?usp=drivesdk>
- Scolari, C. (2014) Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 71-81. <https://drive.google.com/file/d/1sksCH8pWWQ2P2X1cHhIm-Y6oMhrObgOk/view?usp=sharing>
- Scolari, C. et. al. (2018) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra en https://drive.google.com/file/d/1xn-mTM24Vs5QG9gHeuOB_tVkwgvoTVNgE/view
- Scolari, C. et. al. (2018) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra en https://drive.google.com/file/d/1xn-mTM24Vs5QG9gHeuOB_tVkwgvoTVNgE/view



GALERÍA DE AUTORES

P. 11

CARLOS RIVAS ENCISO

Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la FES Acatlán de la UNAM. Realizó los estudios de la maestría en Letras (Literatura Mexicana) en la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM. Profesor de TLRIID I y II, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del plantel Naucalpan del CCH, desde 1992.

carlos.rivas@cch.unam.mx

P. 16

NANCY K. FRÍAS CHAIRES

Estudió Letras Hispánicas, además de la maestría y doctorado en Educación, así como especialidades en Lingüística Aplicada y en Docencia Digital. Desde 2015 es docente del plantel Azcapotzalco. Es terapeuta en lenguaje y aprendizaje. Actualmente, se especializa en Neurociencias.

karina.frias@cch.unam.mx

P. 23

JOSÉ MIGUEL GÓNGORA IZQUIERDO

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; maestro en Administración Integral del Ambiente por El Colegio de la Frontera Norte, y maestro en Docencia para la Educación Media Superior/Español por la UNAM. Desde 1998 es profesor de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el plantel Azcapotzalco.

josemiguel.gongora@cch.unam.mx

P. 29

SANDRA NOEMÍ CUAPIO CAMPOS

Profesora de Asignatura Definitiva “A” con 11 años de antigüedad en el plantel Oriente. Imparte las asignaturas del TLRIID I a IV. Cuenta con diversos cursos y diplomados. Ha formado parte de grupos de trabajo, colaborado en la elaboración de paquetes didácticos y participado como Tutora y Asesora del alumnado. Estudió la licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva por la FES Acatlán y la maestría en Educación con Orientación en Innovación y Tecnología Educativa por la UVM.

sandranoemi.cuapio@cch.unam.mx

P. 29

PAOLA EDITH JIMÉNEZ JIMÉNEZ

Profesora de Asignatura Definitiva “A”, con más de una década impartiendo la materia de TLRID I-IV en el plantel Oriente. Ha elaborado material didáctico y de apoyo dirigido a estudiantes y docentes del CCH. Ha dictado varias ponencias e impartido cursos. Estudió la licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la UNAM y la maestría en Educación con Orientación en Innovación y Tecnología Educativa por la UVM.

paolaedith.jimenez@cch.unam.mx

P. 35

RICARDO GONZÁLEZ

Profesor de Carrera Asociado C en la materia de Filosofía en el plantel Sur. Es graduado de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía) por parte de la UNAM. Tiene el grado de Especialista en Historia del Arte por parte del posgrado de la FFyL de la UNAM. Ha dado cursos para profesores y ha participado en seminarios institucionales.

ricardo.gonzalez@cch.unam.mx

P. 42

REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO

Doctora en Educación, maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español y licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas. En 2022 ganó el Premio Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en la UNAM. También ha impartido variedad de cursos a profesores y es autora de múltiples artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

reynacristal.diaz@cch.unam.mx

P. 42

JAIME OMAR DÍAZ SALGADO

Maestro en Educación, cuenta con una especialidad en Pedagogía Sistemática, ingeniero en Comunicaciones y Electrónica, egresado del Instituto Politécnico Nacional. Durante catorce años ha sido docente en educación básica y por seis años se ha desempeñado como profesor en educación media superior.

jaimeomar.diaz@cch.unam.mx

P. 47

TANYA GRACIELA GUERRERO GONZÁLEZ

Maestra en Educación Media Superior con especialidad en Español por la FES Acatlán de la UNAM. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Especialista en Literatura del Siglo XX por la UAM Azcapotzalco. Es profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH, plantel Vallejo, con 17 años de antigüedad, fue coordinadora del Seminario de Estrategias Didácticas Transmedia del CCH 2022-2023.

graciela.guerrero@cch.unam.mx

P. 47

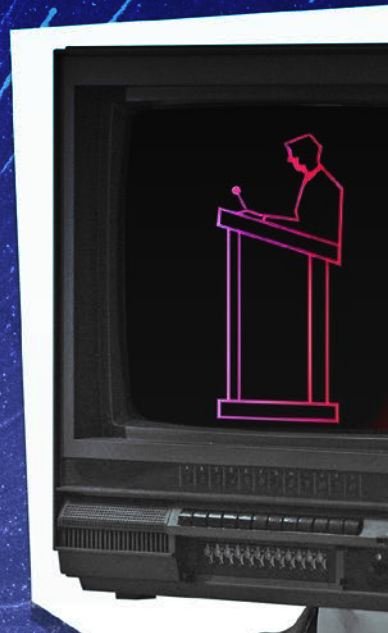
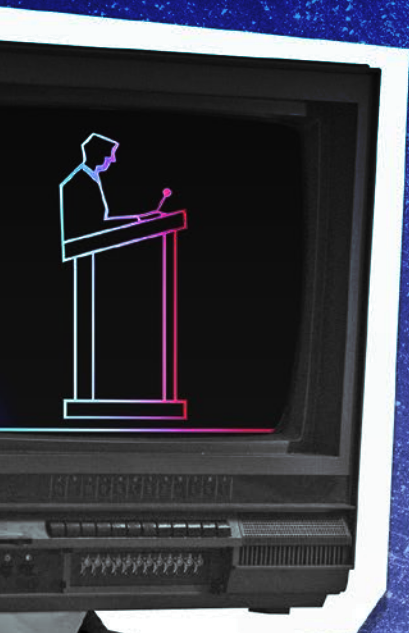
FERNANDO MARTÍNEZ VÁZQUEZ

Profesor de Tiempo Completo Titular A. Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Coordinador del Diplomado en Comunicación Social y Humana, del Centro de Formación Continua, del CCH. Coordinador del diplomado

Investigación en Comunicación, de la FES Acatlán. Profesor en la maestría en Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y FES Acatlán; profesor de la maestría de Docencia en Educación Media Superior (Madems) Español. Coordinador del libro *La urdimbre escolar: palabras y mirada. Alumnos*. Profesor del plantel Naucalpan del CCH.

fernando.martinezv@cch.unam.mx





Enseñar
y aprender
lengua y
literatura

núm. 5

Año 4. Otoño 2024

Una revista del Colegio de
Ciencias y Humanidades.