

PROPUESTA DE TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

**FUNCIONES DEL LENGUAJE Y FALACIAS: HACIA LA
CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS, EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO UNDÉCIMO DEL INSTITUTO TÉCNICO**

MERCEDES ABREGO, DE LA CIUDAD DE CÚCUTA

FERNANDO ALARCÓN VARELA

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

PAMPLONA

2016

FUNCIONES DEL LENGUAJE Y FALACIAS: HACIA LA
CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS, EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO UNDÉCIMO DEL INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES
ABREGO, DE LA CIUDAD DE CÚCUTA

Profesional en Filosofía y Letras. FERNANDO ALARCÓN VARELA

Trabajo de grado para obtener el título de:

Especialista en Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Asesora: Mg. YOLANDA VILLAMIZAR

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
PAMPLONA

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado.

Pamplona, Diciembre de 2016

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que hubieran participado, de una u otra forma, con la realización de este estudio, en especial, a mis estudiantes: gracias.

LISTA DE ANEXOS.

ANEXO A. ADMINISTRACIÓN DEL PROYECTO.

ANEXO B. RECURSOS FINANCIEROS DEL PROYECTO.

ANEXO C. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

ANEXO D. ENCUESTAS – DIAGNÓSTICOS - TALLERES INTERMEDIOS

ANEXO E. CARTA SOLICITANDO EL PERMISO PARA LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.

ANEXO F. CERTIFICACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
TITULO	1
RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	4
1. PROBLEMA	6
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	6
1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA	6
1.3. JUSTIFICACION	6
1.4. OBJETIVOS	7
1.4.1 Objetivo General	7
1.4.2 Objetivos Específicos	7
2. MARCOS DE REFERENCIA	8
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	8
2.1.1. Antecedentes Internacionales	8
2.1.2. Antecedentes Nacionales	10
2.1.3. Antecedentes Regionales	10
2.2. MARCO TEÒRICO Y CONCEPTUAL	10
2.3. MARCO CONTEXTUAL	24
2.4. MARCO LEGAL	29

3. METODOLOGÍA	35
3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	35
3.2. POBLACION Y MUESTRA	36
3.3. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	36
3.4. ETAPA DE ANÁLISIS	45
3.5. PLAN DE ACCION	53
3.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	53
4. RESULTADOS Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO	98
CONCLUSIONES	101
RECOMENDACIONES	105
BIBLIOGRAFIA	107
INFOGRAFIA	109
ANEXOS	111
-Administración del Proyecto	112
-Cronograma de actividades	113
-Encuestas	114
-Diagnósticos	124
-Talleres Intermedios	133

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA



FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

PROPUESTA DE TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

PROFESORA: Yolanda Villamizar de Camperos

ALUMNO: Fernando Alarcón Varela

Pamplona, Noviembre de 2016

**FUNCIONES DEL LENGUAJE Y FALACIAS:
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS,
EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO UNDÉCIMO DEL
INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ABREGO, DE LA CIUDAD DE CÚCUTA**

RESUMEN

El objetivo de este estudio es plantear una propuesta de trabajo con los estudiantes para fortalecer específicamente sus competencias argumentativas. Con este fin en mente, se propone a lo largo del año lectivo, la instrucción en conceptos y nociones generales de la *Teoría de la Argumentación*, a saber: la noción de **función-usos del lenguaje**, y el concepto de **falacia**. De forma simultánea, se adelantaran actividades y talleres que consoliden espacios, y momentos, para analizar diversos aspectos de lenguaje, particularmente, los contextos en que este se utiliza: los fines a los que estos ‘contextos de uso’ sirven.

En el trabajo que se desarrolla a continuación se presentan las distintas fases del estudio, desde las etapas preliminares de encuesta a los jóvenes, a los padres de familia y/o acudientes, además de a algunos compañeros docentes de áreas afines; la fase de diagnóstico de la problemática, los talleres y actividades de trabajo de clase, y casa, así como los comentarios y análisis de los ejercicios propuestos.

ABSTRACT

The objective of this assessment is pose a work proposal with students, in specific order to fortify their argumentative competences. With this goal in mind, during the academic year, they will receive lessons, and instructions, on general notions and concepts of the *Theory of Argumentation*, this is: **language use-function** notion, and **fallacy** concept. Simultaneously, it will accomplish tasks (for classes, and home) and several activities that consolidate the spaces, and moments, to analyze different aspects of the language, particularly, the contexts in which this is used, as well as the goals of those ‘contexts’ use for.

the following paper presents the diverse phases of the assessment, from preliminary opinion surveys to the students, their parents, or student reps, besides the colleague professors; the diagnostic phase of the problem, the mentioned task and activities done whit young students, and also, the comments and analysis of the proposed practices.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué los seres humanos son conscientes? Esta es una de varias preguntas que alguna vez formularan mis estudiantes. Sólo para fomentar un ejercicio de retroalimentación en voz alta, reiteré la pregunta para que ella la respondiera. Con bastante seguridad, y aparentemente, algo de hastío, la joven respondió: “Porque es inevitable”. Si es inevitable pensar, ¿sería inevitable también, que expresáramos aquello de lo que somos conscientes, lo que pensamos? Sin adentrarse en el fondo genial de esta discusión, algo que quisiera dejar manifiesto, a pesar de lo evidente que sea, es justamente el hecho de la interrelación entre pensamiento y lenguaje: dado uno: dado el otro.

¿Por qué siendo esto tan obvio y preclaro, pareciera, no obstante, que los individuos en general no cultivan esto? Pareciera, que a pesar que las personas piensan, a pesar de la inevitabilidad del razonar humano, los procesos que encaminan su expresión articulada, no van de la mano. es frecuente que una persona alegue ser incapaz de darse a entender, de explicar con claridad lo que piensa, ya sea porque no ‘tiene las palabras adecuadas’, o bien, porque en el fondo no tenga la claridad mental que presupone.

Si esto sucede en cuanto a la posibilidad misma de comunicar distintas manifestaciones del pensamiento: imaginación, memoria, calculo, sucede lo mismo pues al momento en que el razonar se enmarca en una tarea tan especifica como lo es la de justificar un punto de vista.

¿Por qué esto resulta tan difícil, siendo que es inevitable, precisamente porque es natural? ¿Qué sucede con nuestra capacidad para dar razones de aquello en lo que creemos? ¿Podría suceder que, más que dificultad, existan otros factores que generen esto?

Como Profesional en Filosofía y Letras, y como docente del área de Filosofía, he podido evidenciar estas problemáticas a través de los años. Por tal razón este estudio se enmarca en las cuestiones mencionadas, en indagar más sobre estas dudas y sus posibles resoluciones, particularizándolas a una población concreta: adolescentes, a saber: mis estudiantes.

“El deseo de imponer el orden a la confusión y de obtener armonía de la disonancia y unidad de la multiplicidad es una especie de instinto intelectual, un prurito y fundamental de la mente”. Aldous Huxley

TITULO: FUNCIONES DEL LENGUAJE Y FALACIAS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS

1. PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Se presenta una notoria debilidad en el razonamiento analítico de textos y/o discursos, por parte de los estudiantes de undécimo grado y, con base en esto, la dificultad para reflexionar de manera crítica, dialógica, y aún más al construir discursos de tipo argumentativo en sus distintos ámbitos de interacción.

1.2. Formulación del Problema

¿De qué manera se pueden desarrollar y/o fortalecer las competencias argumentativas de los estudiantes de undécimo grado del Instituto Técnico Mercedes Abrego, de la Ciudad de Cúcuta?

1.3. Justificación

Con el desarrollo de este trabajo se busca y pretende, que los diversos espacios propiciados por la Institución se consoliden como aquellos ámbitos necesarios para que los estudiantes

desarrollen sus habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas, además de sus destrezas críticas, y a partir de allí su natural disposición a construir juicios de lo circundante de forma libre, abierta, no dogmática ni coercitiva.

Este objetivo daría clara cuenta adicionalmente, del valor de la indagación filosófica como rama humana del saber, para con ello devolver el estatus real de la filosofía como madre de los diversos saberes y no simplemente como: “[...] *la loca de la casa*”.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo General:

Fortalecer la competencia argumentativa y el pensamiento crítico, de los estudiantes de grado undécimo de la jornada de la tarde, a través de actividades sobre los *usos, o funciones, del lenguaje*.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- Identificar las falencias de los estudiantes en la competencia argumentativa y pensamiento crítico, a través de una prueba diagnóstica.
- Conocer las causas por las cuales los estudiantes presentan estas dificultades, por medio de encuestas aplicadas a ellos, sus acudientes, y a algunos de sus docentes.
- Diseñar la propuesta basada en actividades acordes a los intereses de los estudiantes.
- Aplicar la propuesta para mejorar las falencias detectadas.
- Constatar, por medio de diversas herramientas, que los estudiantes comprenden y aplican los temas planteados.

- Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.
- Dar cuenta de la competencia de los estudiantes para identificar las falacias en materiales de trabajo propuestos, y contextos del entorno común (imágenes, textos, videos, debates, prensa, blogs, etc.).
- Evaluar los resultados.
- Socializar ante la comunidad educativa los avances de la propuesta para que conozcan el impacto.

2. MARCOS DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes Investigativos

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Introducción a la Lógica –Irwing Copy. Editorial Universitaria de Buenos Aires (Buenos Aires).

Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato - Díaz, F. *REDIE: Revista Educativa de Investigación Educativa* (México D.F.).

Lógica Simbólica, 4 Edición – Manuel Garrido. Editorial Tecnos (España).

Nosotros argumentamos... ¿Y vos? Relato de una experiencia didáctica - Gorodokin, C., y Mercau, M. Revista Iberoamericana de Educación (Argentina).

Filosofía de las lógicas – Susan Haack. Ediciones Cátedra S.A (España).

Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios - Parra, E., y Lago, D. Recuperado el 06 de noviembre de 2008, de http://www.bvssld.cu/revistas/ems/vol.17_2_03/ems09203.htm

Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas - Paul, R. Recuperado el 06 de noviembre de 2008, de <http://www.criticalthinking.org>

De la justicia – Chaïm Perelman. Universidad nacional Autónoma de México/Centro de Estudios Filosóficos (México).

Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos de pensamiento - Sánchez, M. Editorial Trillas (México)

La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica - Serrano, S., y Villalobos, J. Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico: CODEPRE (Venezuela).

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Lógica y Pensamiento Crítico, quinta edición – García R. Editorial Universidad de Caldas (Colombia).

Seis conferencias sobre Teoría de la Argumentación - GÓMEZ G. AC Editores (Colombia).

Comunicación y Actos de Habla - PATIÑO, A. Editorial Universidad de Caldas (Colombia).

2.1.3. Antecedentes Regionales

OSPINA, Carlos. 2016. *Ciber Postconstructivismo Transicional. La pedagogía mediática, en los tiempos, de la postmodernidad, no-trivial*. Colombia. Autores Editores.

2.2 MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL:

- Bases conceptuales:

Educación: “Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994).

Aprendizaje: Según Schunk, citado por Zapata (2012) el aprendizaje es la “implicación de una adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes”.

El aprendizaje también es considerado como un “proceso de contraste, modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, logrando de esta forma ser significativo, es decir, real y a largo plazo. (Bruner, citado por García, Fonseca y Concha, 2015).

Estudiante: “**1.** adj. Que estudia. U. m. c. s. // **2.** m. y f. Persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza” (DRAE. Versión digital).

Competencia: “característica de un individuo (por lo tanto no es directamente observable), que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados. Involucra la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, aptitudes, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona” (Documento del Ministerio de Educación Nacional –MEN).

Lenguaje: “Del occit. *Lenguatge*.

1. m. Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente.

2. m. **lengua** (el sistema de comunicación verbal).

3. m. Manera de expresarse. *Lenguaje culto, grosero, sencillo, técnico, forense, vulgar.*

4. m. Estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular.

5. m. Uso del habla o facultad de hablar.

6. m. Conjunto de señales que dan a entender algo. *El lenguaje de los ojos, el de las flores.*

7. m. Inform. Conjunto de signos y reglas que permite la comunicación con una computadora”

(DRAE. Versión digital).

Argumentar (argumento): acción de formular argumentos. Argumento: expresión explícita, o analizable, del razonamiento estructurado, planteada con el fin de justificar una tesis, punto de vista u opinión.

Uso-función del lenguaje: dominio y/o propósito, de un determinado tipo de lenguaje.

Juegos del lenguaje: “En sustancia, consiste en afirmar que lo más primario en el lenguaje no es la significación, sino el uso. Para entender un lenguaje hay que comprender cómo funciona. Ahora bien, el lenguaje puede ser comparado a un juego; hay tantos lenguajes como juegos de lenguaje. Por tanto, entender una palabra en un lenguaje no es primariamente comprender su significación, sino saber cómo funciona, o cómo se usa, dentro de uno de esos "juegos" (Diccionario filosófico Ferrater Mora)”

Discurso: “Del lat. *discursus*.

1. m. Facultad racional con que se infieren unas cosas de otras.
2. m. Acto de la facultad discursiva.
3. m. Reflexión, raciocinio sobre antecedentes o principios.
4. m. Serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente. *Perder, recobrar el hilo del discurso*.
5. m. Razonamiento o exposición de cierta amplitud sobre algún tema, que se lee o pronuncia en público.
6. m. Doctrina, ideología, tesis o punto de vista. *El partido tiene un discursorevolucionario*.
7. m. Forma característica de plantear un asunto en un texto. *Es un rasgo propio del discurso barojiano*.
8. m. **transcurso**. *El discurso del tiempo*.
9. m. Ling. Unidad igual o superior al enunciado que constituye un mensaje.
10. m. Ling. Lenguaje en acción, especialmente el articulado en unidades textuales. *La lingüística del discurso*.
11. m. T.it. Escrito o tratado, generalmente de no mucha extensión, en que se discurre sobre una materia determinada.
12. m. desus. Trayecto o curso de una parte a otra” (DRAE. Versión digital).

Falacia (pseudo-argumento): razonamientos típicamente empleados en el lenguaje ordinario, que aunque no cumplen los requisitos lógicos de verdad, validez y coherencia, resultan psicológicamente persuasivos.

Para empezar a reflexionar sobre un concepto determinado, lo primero y más relevante por hacer, es ofrecer una definición. Como aquí se tratará sobre la ‘argumentación’, definamos el concepto. De acuerdo al DRAE,

“*Argumentar*:

1. Exponer una cosa como argumento.
2. Demostrar o justificar una cosa mediante argumentos.
3. Exponer argumentos en favor o en contra de algo”.

La dificultad de estas definiciones es que utilizan conceptos que, sin definirlos del mismo modo, no aportan al significado que se busca. Así pues, definamos lo que es un

“*Argumento*:

1. Razonamiento que demuestra algo.
2. Razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega”.

El filósofo colombiano Adolfo León Gómez, ofrece una definición distinta, útil para el marco completo en el que se desarrolló este trabajo. Que sirva pues su referencia como uno de las bases conceptuales para la propuesta y el estudio formulados:

“[...] la teoría de la argumentación es la disciplina que estudia las técnicas discursivas que permiten producir o acrecentar la adhesión de un auditorio. Esta producción es la acción de un orador que trata de lograr de un auditorio mediante el uso de técnicas discursivas” (Gómez Giraldo; 1999. Página 23).

En este orden de ideas, hay que recordar y comprender, la distinción entre el carácter *formal* e *informal* de la misma. La ‘argumentación formal’ trata, tradicionalmente, sobre la construcción de argumentos en el sentido lógico-propositivo, es decir, en el contexto de la lógica planteada desde Aristóteles, la cual trata sobre la **proposición** como la unidad o base de la argumentación. La lógica aristotélica se detiene en el estudio de la conexión entre premisas y el proceso inferencial que permite extraer nuevas proposiciones a partir de unas previamente conocidas, en términos de una relación condicional (‘Si’ tal y tal cosa, entonces, tal o cual cosa).

A esta última se le trata como la ‘conclusión’ del argumento. Así establece el profesor Luis Enrique García: “El argumento –expresión verbal o escrita del razonamiento- es entonces una serie de proposiciones de las cuales unas sirven de base para sustentar otra; a las primeras se les llama premisas y a la segunda conclusión”¹

En la lógica formal lo fundamental es el entorno estructural en el que se da la inferencia de proposiciones, pues de esto resulta la ‘validez’ o ‘invalidéz’ del argumento: si la proposición inferida guarda relación con las proposiciones dadas, esta conclusión es válida, de lo contrario, no lo es. Cabe recordar que la validez y la invalidez son características de los argumentos, o bien sea dicho, del conjunto de proposiciones sobre el cual se realiza el proceso de inferencia².

Por esta razón es que tal hecho se refleja, propiamente, en la conclusión.

¹ GARCIA R., Luis (2002). “Lógica y Pensamiento Crítico”. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas. Página 31.

² “[...] su conclusión *se sigue de sus premisas, que sus premisas no podrían ser verdaderas y su conclusión falsa*”. HAACK, Susan (1982). “Filosofía de las lógicas”. Madrid: Ediciones Cátedra. Página 34.

Por otro lado, al hablar de premisas, se trata sobre si son ‘verdaderas’ o ‘falsas’, y esto se establece, por lo general, con un criterio de correspondencia proveniente de la idea de ‘*verdad material*’³ : si lo expresado en la proposición describe un estado de cosas, es decir, si se corresponde con algo externo, se le considera verdadera, si no es así, se le considera falsa.

Si estando en un salón de clase en el que se encuentran cincuenta estudiantes, la mitad de los cuales son mujeres, y la otra mitad son hombres, cada uno en su respectivo pupitre, yo afirmara que me hallo en un salón de clase con 30 estudiantes, mujeres, de las cuales quince tienen pupitre y las demás no, la descripción que hago del estado de las personas y los objetos del salón, no correspondería con el número de estudiantes, ni con el género de los mismos, ni con los pupitres del lugar.

En este sentido puede entenderse entonces, que se puedan construir argumentos válidos con premisas falsas, lo cual representaría que tal argumento no se corresponde con la realidad, o incluso, que el argumento fuera valido a pesar de tener una premisa verdadera y una premisa falsa. Nótese que lo que se trata por ‘falso’ o ‘verdadero’ no es al mundo externo o a los objetos en él, no; el lenguaje con que se le refiere es a lo que aplican tales categorías.

La lógica informal, por otro lado, se enmarca principalmente en la teoría de la argumentación, en donde el eje fundamental es el *efecto*, o *resultado*, de la argumentación que se plantea. En esta ‘lógica’, lo que interesa mayormente es la *persuasión* conseguida

³ Cfr. GARCIA; 2002. Página 22-27.

con la intervención del interlocutor. Esto guarda estrecha relación con la teoría de los ‘actos de habla’⁴, propuestas por filósofos como John Langshaw Austin y John Searle, en la que se plantea la tesis de que se pueden hacer cosas con el lenguaje (se hacen cosas con las palabras) caracterizando tres ‘instancias’ del lenguaje en uso, a saber: el ‘*acto locucionario*’, entendido como la locución misma, estricta, del lenguaje (cuando hablamos, por ejemplo, esto equivaldría a los sonidos que se emiten);

el ‘*acto ilocucionario*’, que hace referencia a la forma en la que nos expresamos, al cómo usamos, de hecho, el lenguaje. Finalmente,

el ‘*acto perlocucionario*’, el cual se refiere al impacto que el lenguaje genera entre los interlocutores. Si un sujeto A le dice a un sujeto B: “vamos, ¡corre!”, y sucediera que ‘B’ corre, entonces, la instrucción que ‘A’ le diera, fue acatada. Esto se tendría como un efecto logrado en la locución de ‘A’.

Entendido así, lo que se considera como objeto de reflexión, es más lo que se consigue por medio del lenguaje, al ser empleado –racional y concienzudamente- por un individuo. Por esto es que se ha sostenido que la lógica informal no trata sobre la verdad o falsedad de las premisas, ni sobre la validez o invalidez de los argumentos, tampoco sobre la inferencia de proposiciones o su carácter hipotético-condicional, trata más bien sobre las formas o modos empleados, y concebidos para, tornar el punto de vista de otro, hacia el nuestro, y lograr su adhesión. Sobre esto, y el sentido amplio de lo que se trata como pensamiento o competencia ‘crítica’, afirma la profesora Carmen Mota de Cabrera: “El pensamiento crítico

⁴ Para una caracterización de esta discusión, y sus posibles repercusiones pragmáticas, así como epistemológicas, puede revisar el texto del profesor Alejandro Patio Arango: “Comunicación y Actos de Habla”.

involucra el desarrollo de una serie de habilidades que determinan cómo persuadir y ser persuadidos”⁵. Escrito esto vale pues entender la aproximación entre la teoría de la argumentación y el pensamiento crítico, en el sentido en que se asume el segundo, como vehículo para conseguir lo primero.

Si se piensa que el hablar del componente ‘crítico’ corresponde a categorías teóricas consolidadas: no se está pensando verazmente la cuestión. Si se revisan, por ejemplo, los lineamientos y parámetros del MEN, respecto a la prueba Icfes de ‘Lectura Crítica’, se puede apreciar rápidamente que aunque abunda la mención de tal adjetivo: pensamiento *crítico*, análisis *crítico*, competencia *critica*, habilidad *critica*, competencia *critica*⁶: no hay una definición puntual de lo que es o no el ‘criticismo’.

Si se piensa, entonces, que al hablar del componente crítico no se habla de un elemento de naturaleza teórico, rigurosamente, se puede entender que de lo que se trata guarda más relación con lo actitudinal, con una disposición, intelectual-cognitiva, pero también personal.

“Pensar críticamente no significa estar buscando fallas o errores, sino mirar con un ojo mental escéptico las afirmaciones, aseveraciones y argumentos propios y ajenos hasta que sean examinados y evaluados con objetividad. Esta actitud nos exige precisar los conocimientos, fundamentar nuestras creencias y opiniones

⁵ MOTA de C., Carmen (2010). “Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura”. **Revista:** Entre Lenguas. Vol. 15 Enero – Diciembre. Página: 13.

⁶ Cfr.: <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1>.

(...) El pensamiento crítico es la actitud que más debemos educar y desarrollar, por cuanto está presente en las demás: leer, escribir, hablar y escuchar” (García; 2002; páginas: 231-232)

Trabajar sobre la lógica formal en términos de la teoría de la argumentación, no centra su mirada en el desarrollo de estas actitudes y habilidades, sencillamente porque los aspectos rígidos del proceso inferencial, como se ha sugerido, no atienden a los contenidos del lenguaje. Es por esto mismo que la teoría de la argumentación en su sentido informal, al volcar la atención sobre el contenido del lenguaje y sobre el uso contextualizado, real, del mismo, fomenta en simultáneo tales actitudes por parte de cualquier usuario de un lenguaje. Afirma la doctora Mota: “El pensamiento crítico permite ignorar evidencias no razonables, reconocer fallas, evaluar inferencias, tomar en cuenta diferentes puntos de vista y evadir juicios carentes de sentido lógico”⁷, y este es, a su vez, uno de los preceptos del ejercicio de argumentar una idea o punto de vista.

Esto consignado podría sugerir que la lógica informal en el contexto de la teoría de la argumentación, así como el pensamiento crítico, carecen de fundamentos, y que acaso se tratara sobre una indagación tan general que no hace referencia a algo puntual, específico. Si bien esto tiene algo de cierto, lo que podría referirse a favor de la lógica informal y también como aclaración, es que aunque esta lógica no provea de criterios estrictos, rígidos, acerca de aquello en que consiste persuadir o no a otro usuario del lenguaje, sí establece algunas nociones que permiten delimitar el tipo de justificación que se da a un punto de

⁷ Ibídem., pág. 12.

vista. La persuasión, aunque es importante y deseable, no promueve que se buscara, y consiguiera, de cualquier manera.

Sobre este respecto, es de mucha relevancia recordar la opinión del lingüista francés Christian Plantin:

“Me parece que la única estrategia posible debe ser indirecta: hacer las mejores propuestas, lo más claramente posibles, y que la gente interesada se apropie de ellas. Es lo que yo he intentado hacer (...) La enseñanza de la argumentación es un espacio de iniciativa, de auto organización y de libertad, y es de esperar que se mantenga el mayor lapso de tiempo posible”⁸.

Es común encontrar que a nivel de razonamientos, las personas tienen claras sus ideas, pero al momento de expresarlas, esa claridad se diluye, e incluso, se vicia, y trivializa, cuando dichas personas dan paso, entre otras, a que sus constricciones personales, aparezcan en los argumentos que plantean –razón por la cual no tendría real legitimidad hablar de ‘argumentos’. En el mejor de los casos, tales razones expuestas contarían como pseudo, o cuasi, argumentos, si es que de entrada no son falacias-. Es común pues que las emociones, los sentimientos, las creencias de tipo religioso, político, estético, ético-moral, económico, etc., tergiversen el sentido de los argumentos de las personas, y con ello, tornan en expresión de ideas más que en justificación de opiniones.

Esto, aparentemente simple, pone de relieve un hecho fundamental en argumentación, y es la distinción, delicada y generalmente desconocida, entre afirmar algo y justificarlo. La

⁸ Christian Plantin en la entrevista: “El hacer argumentativo. Pedagogía y teoría de la argumentación. Entrevista a Christian Plantin”, por Jorge Warley (2011). Revista: Anclajes. XV.2 (noviembre). Buenos Aires. Página: 107.

afirmación que en líneas anteriores se propuso como ejemplo, aunque inválida (en el salón hay treinta estudiantes mujeres de las cuales sólo la mitad tiene pupitre), podría estar injustificada –y hasta justificada-, en el simple conteo: de estudiantes, de mujeres y de pupitres. Si pudiera demostrar, por medio del conteo, que el número de estudiantes es este o aquel, que el número de mujeres y hombres es tal o cual, y lo mismo respecto a los pupitres, proveería de justificación lo que afirmo.

Si, en un contexto distinto, sucediera que al comentarle a una buena amiga que su cabello parece más largo –de hecho esto podría demostrarse por medición- y ella respondiera que, seguramente sí es así ya que se realizó su último corte en días de luna menguante, podría suceder que el hecho del que se trata, no quedaría suficientemente justificado. Como tópico cotidiano, no es un requisito *sine qua non* que esta mujer diera pruebas empíricas, demostrables, de cómo la luna causa el alargamiento del cabello; su convicción de que ocurre de esta manera tiene una base más irracional que racional y, en muchas ocasiones, esto está bien, no genera problemas. Hay, sin embargo, contextos distintos, en los que tal ligereza en las razones que se dan para justificar un punto de vista, no son admisibles, incluso tratándose de la persuasión de la que trata la lógica informal.

Considérese el siguiente caso a modo de ejemplo: dos personas, desilusionadas luego de ver un partido de la selección de fútbol de su país, conjeturan sobre el por qué su equipo perdió. El primero que toma la palabra, luego de plantear el tópico, a saber: ‘el bajo desempeño del equipo nacional’, formula como respuesta la siguiente razón: “lo que pasa, lo que realmente pasa, es que esta generación de jugadores no quieren la camiseta, no sienten amor por la camiseta”. El interlocutor faltante, secundando al anterior y dándole la razón por lo

incuestionablemente dicho, alude que: “además, estos jugadores están muy chiquitos, muy pelaitos: a estos les falta experiencia”.

Mientras estos personajes siguen elucubrando sobre dichas razones, un tercero se acerca, cauteloso, y les dice: “¿camisetas? ¿experiencia? ¿acaso vimos el mismo partido? Si la selección perdió es porque el director técnico metió a sus consentidos, si no, ¿cómo me explican que dejara al ‘felino’ en la banca? Ese tipo está loco”.

Para un grupo de aficionados, pueden haber ‘lugares comunes’ a los que aluden sus razones y por eso su comprensión del dialogo, y de las causas que unos y otros aluden son preclaras. No obstante, cualquiera de ellos, o hasta una cuarta persona, podría bien recordar, que algunos de los jugadores, al estar lesionados, no se encontraban en su mejor condición física, además del hecho, perceptible, de que los jugadores no realizaron su mejor juego, y que muchos cometieron varios errores simultáneamente en cuanto a la marcación de los rivales y en el direccionamiento del balón, incluso, varios pases al arquero fueron interceptados y esto conllevó a la marcación de dos goles en contra.

Si se compararan las razones que unos y otros consideran y plantean, ¿quién provee las más justificadas? ¿quién, o quiénes, plantean las mejores argumentaciones? Si se indagara por aquel que, con sus razones, pudiera generar mayor adhesión de otros a sus apreciaciones, y con ello, persuadir más efectivamente a otros, ¿quién sería: la primera, segunda, tercera o la cuarta persona?

Con este ejemplo se quería plantear de forma más directa que, aunque se busque expresar las razones que genuinamente cree y acepta un individuo, y con esto, lograr persuadir a otros, no por esto todo vale. Podría resultar hartamente evidente que la cuarta persona, que incluso se siente del mismo modo que las tres anteriores, ofrece, no obstante, razones más relevantes y comprensibles. Un interlocutor que no hubiera visto el partido pero se afectara por el resultado, o uno que sí lo hubiera visto, y no se doliera por el asunto, podrían entender fácilmente lo que este cuarto sujeto comenta, independientemente de lo emocional-sentimental, y encontrarían que las razones que aluden los otros no consolidan una explicación concreta del hecho.

Lo que también va implícito en el ejemplo es lo que se consignó como fuente de trivialización del ejercicio de sostener distintos puntos de vista, y es el hecho, frecuente, de involucrar las personas sus emociones, evaluaciones, o creencias personales, con lo que presentan como explicación de lo que creen, y esto, si bien no constituye una tragedia, en el ámbito de la argumentación, resta todo el poder de la justificación de opiniones. El criterio de lo cierto, en su máxima expresión de irracionalidad, resulta porque así lo deseo: “es cierto porque quiero creerlo”⁹

Esta clase de análisis donde se buscan los matices de un discurso o texto, para entonces dar cuenta del tipo de lenguaje al que se enfrenta y a lo que podría pretender servir, puede realizarse aplicando los conceptos que se impartieron a los jóvenes durante todo el año académico en las sesiones de clase, a saber: los conceptos de *función*, o *uso del lenguaje*, y

⁹ PAUL R. y ELDER L., (2003). “La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas”. Fundación para el Pensamiento Crítico, tomado del sitio en línea: www.criticalthinking.org

el concepto consecuente de *falacia*. Con estas nociones es fácil explicitar lo que, de entrada, uno podría asumir como una argumentación irregular en el ejemplo anterior, o escrito más claramente: uno podría hacer explícito lo que es una intuición inicial y es que los tres primeros individuos no aportan razones de peso a lo que pretenden justificar. ¿Por qué? Porque sus expresiones están más cargadas de emotividad y evaluaciones personales, lo cual conlleva, a su vez, a la idea errónea de que aquello de lo que estoy convencido, yo – y eventualmente el grupo o colectivo del que hago parte-, es suficiente para justificar un punto de vista (esto último es lo que se conoce como la falacia de *apelar a la certeza personal*, y luego, a la *apelación a la mayoría*).

Esto pone de manifiesto la enorme diferencia entre realizar juicios de valor, y argumentar: entre **juzgar** y **justificar**. Podría decirse que los tres primeros aficionados juzgan algo relacionado con el hecho, mientras que el cuarto, justifica su opinión (juzgan a los jugadores, su edad, su trayectoria, la capacidad del cuerpo técnico, juicios tales que ejemplifican el falaz y comúnmente utilizado: *argumento ad hominem*).

La instrucción a los jóvenes, durante todo el año lectivo, se centró pues en estos conceptos, en los diez **usos**, o **funciones, del lenguaje** expuestos por el profesor Luis Enrique García en su texto: “Lógica y Pensamiento Crítico”, y el catálogo de 36 **falacias** presentes en la misma obra¹⁰.

¹⁰ La especificación de las funciones del lenguaje, así como del listado de falacias, se pueden ver en el apartado de documentos ‘Anexos’ a este trabajo. Es válido recordar que, estrictamente hablando, se podrían manejar más de los diez usos mencionados, y que el número de falacias es considerablemente

2.3. Marco contextual

Sobre el *Instituto Técnico Mercedes Abrego*



MISIÓN

Brindar educación de excelencia

VISIÓN

En el año 2015 el **INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO** se posicionará como uno de los colegios de mejor calidad en el departamento, ubicándose en el nivel **MUY SUPERIOR** en las pruebas **SABER 11°**.



extenso. La reducción que plantea el profesor García está basada en la categorización jerárquica de unos y otras, es decir, de los 'usos o funciones del lenguaje' que pueden subsumir a otros, y de las 'falacias' que pueden dar la pauta para entender otras mucho más técnicas en su definición. Así como hay lógica formal e informal, hay falacias de tipo 'formal' e 'informal'. Aquellas que fueron objeto de estudio, corresponden a las falacias informales.



PRINCIPIOS

Aprender a conocer combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para actuar frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. También, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.

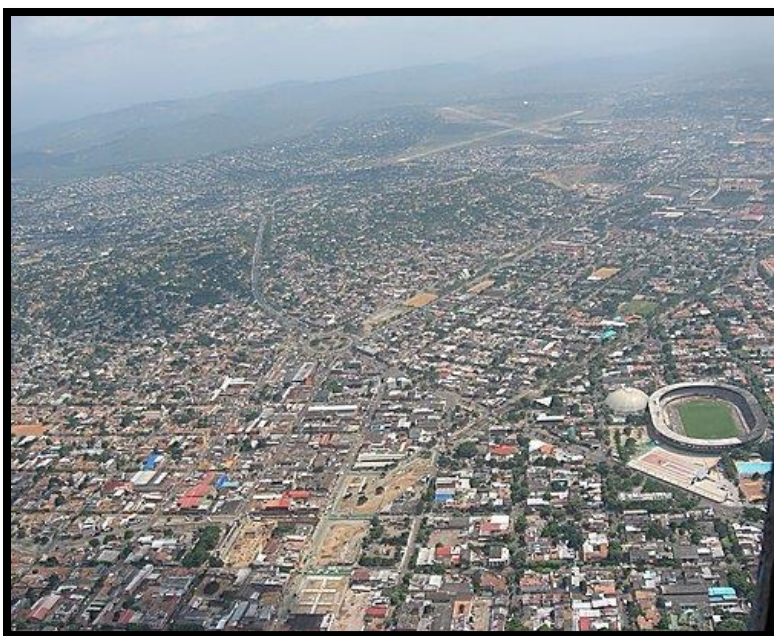
Aprender a ser para que florezca mejor la personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.



OBJETIVOS

1. Desarrollar un sistema de gestión que permita brindar educación inclusiva y con calidad.
2. Fortalecer el desarrollo de las competencias académicas (cognitivas, afectivas y expresivas), sociales (ciudadanas) y laborales (generales y específicas) de los estudiantes.

El *Instituto Técnico Mercedes Abrego* es un colegio tradicional del sector oficial del área metropolitana del municipio de San José de Cúcuta, funcionando hace más de 50 años, del departamento de Norte de Santander.



Ubicado en el sector urbano, colinda con distintas dependencias y despachos de carácter público y/o privado, dedicados a la labor judicial, así como a otras instituciones académicas como el Colegio Salesiano y La Salle.

Desarrolla su labor en las jornadas de la mañana y la tarde, distribuidos en educación primaria, básica secundaria y media técnica, con énfasis en comercio (jornada de la mañana) y gestión ambiental (jornada de la tarde), ubicados en dos sedes.

Durante los últimos 3 años, con un aproximado de 3.500 estudiantes pertenecientes ampliamente a los estratos 1, 2 y 3 –que en su mayoría, casi en una proporción de 3 a 1, son mujeres-, y 132 docentes entre los 27 y 62 años, el colegio ha alcanzado una sobresaliente calificación en evaluaciones nacionales externas –Prueba Icfes-Saber 11° : ‘A+’ = Superior-, así como en los procesos internos de evaluación (procesos de seguimiento de tipo comparativo entre el desempeño institucional respecto de sí mismo sobre los anteriores años) de acuerdo a los recientes criterios establecidos por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), conservando en términos generales el promedio y puesto conseguido desde el año 2014.

**COMPARATIVO ENTRE RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA,
DEL EXAMEN ICFES-SABER 11°, AÑOS: 2013, 2014, 2015 Y 2016.**

PRUEBA	LECTURA CRITICA
SABER 2013	46, 27
SABER 2014	59. 38
SABER 2015	58. 33
SABER 2016	62. 01

La falta de reflexión sobre la naturaleza del lenguaje en tanto sistema de representación, conlleva a los individuos al desconocimiento de un aspecto elemental del mismo: lo convencional. En este sentido, las comunicaciones y expresiones de distintos ámbitos y entornos no se consolidan como una fuente de reflexión o análisis, y el uso cotidiano, inevitable del lenguaje, lleva a sus usuarios a incurrir en trampas y evasivas lingüísticas que

no aportan a la justificación de lo que se dice, y menos todavía al brindar fuerza a lo expresado.

Muchos de los espacios académicos, escolares, en los que esto podría llevarse a cabo, por lo general, no se desarrollan de tal manera por el evidente desconocimiento de un aspecto tan esencial como lo es el de la argumentación y la consecuente carencia de pensamiento crítico-analítico, incluso, por la ausencia misma de actitud crítica y la, en cambio, pródiga credulidad que se le da a lo que otro dice, más aun si se supone es una autoridad.

En tanto construyamos ideas, inevitablemente daremos con evaluaciones, opiniones y juicios sobre, casi, cualquier cosa. Por tal razón, la ignorancia en las herramientas lingüísticas precisas con las cuales proporcionar criterios de coherencia para elaborar discursos capaces de sostener dichos puntos de vista, es inadmisibles para cualquier individuo en etapa de enseñanza, y menos aún, en el área de Filosofía.

En este contexto, más allá del resultado institucional de la prueba y su desviación estadística –que, valga consignarlo, no representa una disminución porcentualmente alarmante-, y de las demás áreas con sus respectivas asignaturas, la intención de este trabajo se dirige al fortalecimiento de las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado undécimo de la jornada de la tarde, en la cual laboro, por medio de la instrucción en los conceptos de los diversos *usos, o funciones, del lenguaje*, además del ejercicio de

crear-identificar-rebatir *falacias*, y la forma en que estos repercuten en la construcción válida y coherente de un discurso argumentativo.

Las dificultades al desarrollar este estudio se presentaron en dos tipos de factores: exógenos, de carácter institucional, asociados principal y fundamentalmente, con la pérdida constante de clases y el hecho de no recuperar las mismas; la redistribución de horarios y jornadas escolares; la obligada realización de actividades institucionales; la necesidad de recapitulación al retomar clases debido, justamente, al paso de semanas completas sin trabajo, y aspectos endógenos, desde el punto de vista actitudinal de los estudiantes, relacionados su falta o pre-disposición con para el desarrollo de los trabajos, su apatía, que en varias ocasiones rayara en indiferencia, la transcripción de tareas de análisis personal, entre otros.

2.4. Marco legal

La presente investigación tiene una fundamentación legal en la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se resalta el artículo 67 el cual da a conocer el derecho a la educación por parte de todas las personas; el estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación y esta será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, siendo un servicio gratuito en las instituciones del Estado.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la educación se desarrollará atendiendo los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, síquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y los demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad técnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultura y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso nacional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento en el desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

De igual importancia se considera la ley 1098 de 2006 (Noviembre 8 de 2006) Código de infancia y adolescencia, ya que en el artículo 28 se da a conocer el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad.

Cualquier actividad incluyendo la investigativa tiene como principal norma la Constitución Política de Colombia, con algunos de los artículos relacionados con la educación:

ARTICULO 20. Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación.

ARTICULO 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

La Ley 115 de 1994 Ley General de Educación enmarca la importancia del proceso educativo, y sus procesos en los artículos 1º y 2º objeto de la ley. El artículo 5º que trata de los fines de la educación, que en conformidad con el artículo 67 de la constitución política, estarán orientados al desarrollo de la personalidad, el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, reconocimiento y respeto a la ley, la autoridad nacional, la cultura colombiana, la participación de todos en las decisiones que los afectan la Nación.; la adquisición y generación de los conocimientos; el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y latinoamericana, de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el desarrollo social. Luego el artículo 6º participación de la comunidad educativa. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. Finalmente el artículo 7º que define el concepto de familia y los deberes y derechos que tienen para con sus hijos, en lo que a la educación respecta: como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde, matricular los hijos informarse de su desempeño, a participar en la asociación de padres, buscar y recibir orientaciones sobre el proceso educativo que desarrollan sus hijos.

El decreto 1860 de 1994, con el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. La resolución 2343 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público

educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. De acuerdo con las pretensiones del proyecto están inmediatamente ligados los Estándares de Competencias para Lengua Castellana dictados por el Ministerio de Educación Nacional, difundidos ampliamente junto con los lineamientos curriculares, que de acuerdo a la estructura que éste referente expone las competencias para las principales áreas de conocimiento deben estar regidas por una serie de postulados, que para el caso en cuestión es la parte final del nivel de educación media; dichos estándares están organizados generalmente en etapas que recogen en su mayoría dos grados. Estándares de Competencias: Los estándares que abordan la argumentación para décimo y undécimo grado de educación media, expresan muy clara y específicamente, que el estudiante al finalizar el nivel educativo debe estar en capacidad de retomar críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados y, producir textos argumentativos que evidencian su conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos; algo de éstas proyecciones es lo que se propone desarrollar con el uso de la historieta como herramienta hacia el desarrollo de la capacidad argumentativa escrita.

- Hipótesis:

H₁: Los estudiantes que experimentan apatía en/hacia el desarrollo de sus procesos académicos y por ende, a sus proceso de escolaridad, no se permiten reflexionar de manera lógico-analítica los distintos tópicos propuestos en espacios de clase, y a partir de allí crear discursos argumentativos.

H₂: Los estudiantes que utilizan de forma inadecuada su tiempo libre, encuentran mayores debilidades en el ejercicio de sus competencias argumentativas.

- Variables: el presente trabajo tiene como variable de estudio la argumentación, entendida como el intento, o como el hecho efectivo, de convencer a otro de lo que uno afirma, o niega, o bien, como el demostrar o justificar una cosa mediante razonamientos, que pueden ser expresados a través de proposiciones (esto según el DRAE, y tomado de distintos manuales y textos de estudio de Lógica).

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de Investigación.

El siguiente estudio es de tipo cualitativo en tanto inquiriere, y recopila, información de naturaleza descriptiva, que aunque bien puede presentarse en términos cuantificables, no es propiamente exacta. Por tal razón, algunas de las aseveraciones y explicaciones realizadas son abiertas, flexibles, y permiten –y exigen– interpretación.

Teniendo en cuenta que la búsqueda documental y bibliográfica sobre estos tópicos resultó infructuosa, en el sentido en que no existen referencias acerca de estos temas puntualmente –o por lo menos, no se encontraron–, se podría considerar que es un estudio de tipo ‘experimental’, es decir: es un ámbito poco explorado desde esta perspectiva en específico.

3.2. Población y muestra.

En el contexto del estudio planteado, lo primero que se realizó fue aplicar una prueba a los estudiantes, a modo de ‘diagnostico’, para realizar una primera observación de sus competencias argumentativas. Esto, con base en una prueba estándar tomada del Examen Icfes-saber 11°. Iguales talleres, en cuanto a metodología Icfes, se aplicaron y desarrollaron con los jóvenes, para utilizar un modo de trabajo que no incurra en subjetividad o parcialidades por parte del investigador, o de la misma naturaleza de los ejercicios aplicados, así como para familiarizar y preparar a los jóvenes desde el área de filosofía para sus pruebas de estado.

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

En la etapa inicial se plantearon ‘encuestas’ con la pretensión de recolectar las ideas o nociones acerca de lo que es ‘argumentar’, la ‘argumentación’ y el ‘argumento’. Por tal razón dicha encuesta se desarrolló de tres (3) maneras distintas con el fin de aplicarse a estudiantes, acudientes y/o padres de familia, así como a docentes de áreas afines.

Con la intención de conocer, o cuando menos aproximarse, a las consideraciones puntuales, y algunas más elaboradas, que podrían tener distintas personas sobre estas temáticas – personas con obvias diferencias, claro está, en cuanto a edad, genero, rol, y nivel de estudio-, la encuesta se planteó a través de diversos tipos de preguntas: preguntas de respuesta cerrada (‘Sí-No’), preguntas abiertas, o generales (“¿Qué entiende por

argumentación?”), matrices de escogencia (esto se puede observar en las encuestas anexadas), y algunas preguntas que pedían la justificación de la respuesta (“¿Cree que la argumentación le sirve de algo a un joven? SÍ ___ NO___ ¿Por qué?”).

De forma sintetizada se presentan las encuestas aplicadas a cada una de las poblaciones mencionadas, y las respuestas dadas por los participantes, empezando por la encuesta, de diez preguntas, que hicieron los estudiantes¹¹:

❖ Encuesta a estudiantes

- 1. ¿Qué entiende por argumentación?**
- 2. ¿En qué momentos y/o situaciones utiliza la argumentación?**
- 3. ¿Cómo se refleja la argumentación en su vida diaria?**
- 4. ¿Para qué le sirve la argumentación?**
- 5. ¿Consideraría que cualquier tipo de lenguaje sería válido al momento de construir un argumento?**
- 6. ¿Cree usted que existen criterios para diferenciar lo que es un argumento y lo que no?**
- 7. ¿Cree usted que la argumentación se presenta sólo de manera escrita?**
- 8. ¿Ha escrito alguna vez textos argumentativos? SÍ ___ NO___**
- 9. ¿Sobre qué temas le gustaría escribir un texto argumentativo?**
- 10. ¿Cree que existan determinados temas que requieran más argumentación que otras?**

Estas fueron las respuestas que dieron los estudiantes. Valga comentar que, en general, los jóvenes tienen ideas y pre-saberes acordes a los conceptos, y al mismo tiempo, sus opiniones son bastante similares:

¹¹ Los protocolos enriquecidos de cada encuesta, se colocan en el apartado de: ‘Anexos’.

1. ¿Qué entiende por argumentación?

Dar razones.

Definir lo cierto y lo falso.

Comprobar lo que se dice.

Frases que convencen.

Ideas (derivación de ideas).

Información – explicación.

Sustentar - respaldar ideas.

Refutar tesis.

Persuadir a una persona.

2. ¿En qué momentos y/o situaciones utiliza la argumentación?

- Comprobación de teorías (criterios de verdad y falsedad).

- Defensa – refutación de juicios.

- Convencer a otro.

- Sacar conclusiones.

- Debate / foro / ensayo.

- Sólo en el colegio.

3. ¿Cómo se refleja la argumentación en su vida diaria?

Defendiendo lo que: quiero hacer; llegar a un acuerdo; llegar a un acuerdo o contradecir; explicar o dar razones en contra.

Cuando expreso opiniones o interrogantes, cuando se discute, de forma hablada o escrita. Para saber si lo que dicen en el colegio es cierto, o no lo es

4. ¿Para qué le sirve la argumentación?

Para dar relevancia y/o coherencia a lo que se dice.

Para pensar – reflexionar – fundamentar lo que hago.

Para defender – sustentar – explicar – demostrar lo que pienso.

Para no ser subjetivo todo el tiempo

5. ¿Consideraría que cualquier tipo de lenguaje sería válido al momento de construir un argumento?

SÍ:

Normas - argumentos.

Cualquiera / todos son válidos.

Dependiendo de la forma de usarlo.

Dependiendo de la ética individual.

NO:

A veces se puede ser grosero.

El lenguaje debe ser objetivo – preciso o concreto.

TAL VEZ

6. ¿Cree usted que existen criterios para diferenciar lo que es un argumento y lo que no?

SÍ (49 estudiantes)

NO (1 estudiante)

7. ¿Cree usted que la argumentación se presenta sólo de manera escrita?

Escrita – oral (drama) – simbólica (foros)

8. ¿Ha escrito alguna vez textos argumentativos? SÍ ____ NO ____

SÍ: 37

NO: 10

Blanco: 3

9. ¿Sobre qué temas le gustaría escribir un texto argumentativo?

TEMATICAS:

Problemas mundiales

Condiciones socio-políticas

Injusticias sociales

Contaminación

Guerra

Éxito

Conducta-comportamiento

Trastornos mentales

Diabetes

Relaciones interpersonales

Desigualdad de género

Homofobia

Maltrato animal

Existencialismo

Intelecto

Enigmas del mundo

Ciencia

Religión

Arquitectura

Deporte

Educación

Misticismo

Tecnología

Redes sociales

Sobre el lenguaje

10. ¿Cree que existan determinados temas que requieran más argumentación que otras?

SÍ: religión, política, ciencia, filosofía, temas de impacto social; textos evaluativos

❖ La encuesta a compañeros docentes se realizó con estas preguntas:

1. **¿Cree que la competencia argumentativa es importante para un estudiante en proceso de escolaridad (básica secundaria y media técnica-vocacional)?**
2. **¿Consideraría que los estudiantes en proceso de escolaridad, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-dicen-hacen?**
3. **¿Cree que los estudiantes en proceso de escolaridad, presentan debilidades en el proceso de desarrollo de sus competencias argumentativas?**
4. **¿Consideraría que hay algún factor, o factores, relacionados con la dificultad de desarrollar dicha competencia? SÍ ___ NO ___**
5. **De la lista que se presenta a continuación, indique por favor el factor, o factores, que creería dificultan el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes:**

Apatía en/hacia el desarrollo de sus procesos académicos	
Cansancio general resultado de la jornada escolar	
Falta de motivación	
Uso inadecuado del tiempo libre	
Falta de acompañamiento en casa	
Influencia de otros individuos	
Escases de actividades/espacios culturales	
Estrategias inapropiadas en las instituciones educativas	
Conexión a redes sociales y/o comunidades virtuales	
Uso de dispositivos tecnológicos	

6. **¿Piensa que hay otro tipo de factor? ¿Cuál?**
7. **¿Cree que los estudiantes son conscientes de esta dificultad, e intentan compensarla? ¿Cómo?**
8. **¿Consideraría que las políticas educativas, en general, contemplan estas dificultades, para luego promover estrategias con el fin de mejorar tales dificultades?**
9. **¿Qué tipo de estrategia, o mecanismo, implementaría para contrarrestar estas dificultades?**

Estas fueron sus respuestas:

1. **¿Cree que la competencia argumentativa es importante para un estudiante en proceso de escolaridad (básica secundaria y media técnica-vocacional)?**

Sí, es importante, en todo el proceso educativo, pues les permite justificar sus ideas, pensamientos y respuestas.

2. ¿Consideraría que los estudiantes en proceso de escolaridad, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-dicen-hacen?

No todos, solo algunos tienen esta capacidad. Los estudiantes NO LEEN, y lo que leen no enriquece su aprendizaje.

3. ¿Cree que los estudiantes en proceso de escolaridad, presentan debilidades en el proceso de desarrollo de sus competencias argumentativas?

Sí, porque no interpretan debidamente

4. ¿Consideraría que hay algún factor, o factores, relacionados con la dificultad de desarrollar dicha competencia?

SÍ

5. De la lista que se presenta a continuación, indique por favor el factor, o factores, que creería dificultan el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes:

Apatía en/hacia el desarrollo de sus procesos académicos	X
Cansancio general resultado de la jornada escolar	
Falta de motivación	X
Uso inadecuado del tiempo libre	X
Falta de acompañamiento en casa	X
Influencia de otros individuos	
Escases de actividades/espacios culturales	X
Estrategias inapropiadas en las instituciones educativas	X
Conexión a redes sociales y/o comunidades virtuales	
Uso de dispositivos tecnológicos	

6. ¿Piensa que hay otro tipo de factor? ¿Cuál?

El ambiente socio-económico de la familia que coarta el libre acceso de una sociedad trivial, al conocimiento inserto en los libros clásicos.

7. ¿Cree que los estudiantes son conscientes de esta dificultad, e intentan compensarla?
¿Cómo?

Un número muy reducido. Lo compensan, por el momento inmediato, participando esporádicamente durante las clases, y a mayor plazo, participando de actividades culturales.

8. ¿Consideraría que las políticas educativas, en general, contemplan estas dificultades, para luego promover estrategias con el fin de mejorar tales dificultades?

SÍ: las políticas del MEN, Derechos Básicos de Aprendizaje, estándares de lengua castellana, Alineación prueba SABER, objetos de Aprendizaje, todas estas tratan de satisfacer las expectativas.

NO: las políticas educativas sólo contemplan números, estadísticas, cobertura; pero no contemplan el crecimiento social del educando que incide negativamente en este ítem.

9. ¿Qué tipo de estrategia, o mecanismo, implementaría para contrarrestar estas dificultades?

Implementar este proceso como eje fundamental en el área de Lengua castellana.

Fortalecer formas de argumentación y promoverlos en guías, talleres y evaluaciones.

Modificar la lectura desde lo social, desde la realidad socio-afectiva de la familia del educando y su entorno real para promover un discurso argumentativo-expositivo desde la necesidad del sujeto.

❖ La encuesta de padres de familia y/o acudientes se realizó con estas preguntas:

1. ¿Cree que la argumentación es importante? SÍ ___ NO___ ¿Por qué?
2. ¿En qué momentos, y/o situaciones, piensa que se utiliza la argumentación?
3. ¿Consideraría que las personas, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-dicen-hacen? SÍ ___ NO___
4. ¿Consideraría que los jóvenes, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-dicen-hacen? SÍ ___ NO___
5. ¿Cree que los jóvenes fortalecen sus competencias argumentativas? SÍ ___ NO___ ¿Cómo?
6. ¿Consideraría que hay algún factor, o factores, relacionados con la dificultad de desarrollar la competencia argumentativa de los jóvenes? SÍ ___ NO___
7. De la lista que se presenta a continuación, indique por favor el factor, o factores, que creería se asocian con la dificultad mencionada:

Apatía en/hacia el desarrollo de sus procesos académicos	
Cansancio general resultado de la jornada escolar	
Falta de motivación	
Uso inadecuado del tiempo libre	
Falta de acompañamiento en casa	
Influencia de otros individuos	
Escases de actividades/espacios culturales	
Estrategias inapropiadas en las instituciones educativas	
Conexión a redes sociales y/o comunidades virtuales	
Uso de dispositivos tecnológicos	

8. ¿Cree que la argumentación le sirve de algo a un joven? SÍ ___ NO___
¿Por qué?
9. ¿Pensaría que existen determinados espacios en los que un joven requiera más de la competencia argumentativa? SÍ ___ NO___ ¿Cuáles?

Sus respuestas:

1. ¿Cree que la argumentación es importante? SÍ ___ NO___ ¿Por qué?

SÍ: 20. ¿Por qué?

Porque permite justificar ideas, debatir y transmitir certezas. También permite la libre expresión, demuestra el conocimiento académico del sujeto y su profesionalismo

2. ¿En qué momentos, y/o situaciones, piensa que se utiliza la argumentación?

Al debatir; al dar consejos; al tratar ideas distintas, en preguntas abiertas

3. ¿Consideraría que las personas, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-dicen-hacen? SÍ ___ NO___

SÍ: 14

NO: 6

4. ¿Consideraría que los jóvenes, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-dicen-hacen? SÍ ___ NO___

SÍ: 14

NO: 6

5. ¿Cree que los jóvenes fortalecen sus competencias argumentativas?

SÍ ___ NO___ ¿Cómo?

SÍ: 17

NO: 3

¿Cómo?

Desarrollando actividades en el colegio; leyendo; dialogando con la familia y respondiendo preguntas.

6. ¿Consideraría que hay algún factor, o factores, relacionados con la dificultad de desarrollar la competencia argumentativa de los jóvenes? SÍ ___ NO___

SÍ: 17

NO: 3

7. De la lista que se presenta a continuación, indique por favor el factor, o factores, que creería se asocian con la dificultad mencionada:

Apatía en/hacia el desarrollo de sus procesos académicos	14
Cansancio general resultado de la jornada escolar	3
Falta de motivación	12
Uso inadecuado del tiempo libre	17
Falta de acompañamiento en casa	12
Influencia de otros individuos	14
Escases de actividades/espacios culturales	14
Estrategias inapropiadas en las instituciones educativas	9
Conexión a redes sociales y/o comunidades virtuales	14
Uso de dispositivos tecnológicos	9

8. ¿Cree que la argumentación le sirve de algo a un joven? SÍ ____ NO ____
¿Por qué?

SÍ: 20

¿Por qué?

- Porque representa el soporte de sus ideas o puntos de vista.
- Es una capacidad o competencia.
- Demuestra: crecimiento intelectual, seguridad personal; habilidad en la toma de decisiones.
- Refleja ocupar un puesto importante en la sociedad.

9. ¿Pensaría que existen determinados espacios en los que un joven requiera más de la competencia argumentativa? SÍ ____ NO ____ ¿Cuáles?

SÍ: 20

¿Cuáles? En el ámbito ético-moral, político, además, en exposiciones, debates o conferencias.

Para el posterior, y continuo, trabajo con los estudiantes, se desarrollaron ‘guías de trabajo’, que bien podían realizar en las hojas correspondiente al folder en que llevan sus apuntes y tareas, o en el material impreso que se les facilitaba para la resolución de las preguntas.

3.4. Etapa de análisis

La encuesta aplicada a los estudiantes refleja que, en distintos sentidos, entienden las generalidades del argumentar la argumentación y el argumento. De manera intuitiva o de forma más articulada, se asocian estos conceptos desde una perspectiva funcional en términos de aquello para lo cual sirve la argumentación, a saber: la justificación de ideas y el posterior convencimiento que eso promueve. Cabe decir que en este contexto coinciden los tres grupos encuestados: estudiantes, acudientes y/o padres de familia, y docentes.

Respecto a la utilidad e importancia del ser competente al argumentar un punto de vista, todos, incuestionablemente, lo admiten y comprenden. En cuanto a los factores que pueden afectar el desarrollo de tales competencias, se incluyeron varios puestos de forma aleatoria, relacionados con distintos aspectos: actitudinales, pedagógicos, institucionales, sociales, familiares, y en un contexto amplio, entre aspectos externos a los estudiantes, e internos en tanto individuos conscientes de su proceso académico.

En tal orden de ideas cabe resaltar que los acudientes encuestados consideran que aquellos de mayor incidencia se refieren al uso indebido del tiempo libre de los estudiantes, la apatía, la influencia de otros individuos y los momentos de conexión a redes sociales de los jóvenes. Es interesante observar que los dos últimos factores mencionados, desde la perspectiva de los docentes, no inciden en el desarrollo, ni el desempeño de las competencias argumentativas de los estudiantes. Del mismo modo, el factor asociado con la influencia de otros, no es contemplado por los docentes.

Sobre el diagnóstico aplicado a los 50 estudiantes, en una prueba de cinco preguntas, en términos de resultados, la mitad de los estudiantes, en promedio, aprobaría el test diagnóstico: un 8% con todas las respuestas correctas, es decir, con promedio sobresaliente; un 22%, tanto con promedio alto (cuatro respuestas acertadas), como con promedio aceptable (tres respuestas acertadas); el 34% con desempeño bajo (dos respuestas acertadas); un 6% con desempeño significativamente bajo (un acierto) y, finalmente, un 8% con un desempeño insuficiente (ningún acierto).

Ejercicio de ‘diagnóstico inicial’ (Sobre el ‘*mito de Giges*’, Tomado de: Platón IV, D. (1986). República) desarrollado por 50 estudiantes de undécimo grado del *Instituto Técnico Mercedes Abrego*, jornada de la tarde¹².

Aciertos y desaciertos por pregunta formulada:

	ACIERTOS	DESACIERTOS
Pregunta 1	30	20
Pregunta 2	22	28
Pregunta 3	40	10
Pregunta 4	20	30
Pregunta 5	30	20

- Estudiantes con **5 respuestas** correctas: 4.
- Estudiantes con **4 respuestas** correctas: 11.
- Estudiantes con **3 respuestas** correctas: 11.
- Estudiantes con **2 respuestas** correctas: 17.
- Estudiantes con **1 respuestas** correctas: 5.
- Estudiantes con **0 respuestas** correctas: 2.

¹² En el apartado de ‘Anexos’ figura este taller que se aplicó a los jóvenes a modo de “diagnóstico inicial”, así como el material aplicado como ‘diagnostico final’.

Sobre el ejercicio de ‘diagnóstico final’ (fragmento del texto: “¿Cómo se forman las mayorías?”, de Adela Cortina) desarrollado por 50 estudiantes de undécimo grado del *Instituto Técnico Mercedes Abrego*, jornada de la tarde, se dieron los siguientes resultados:

Aciertos y desaciertos por pregunta formulada:

	ACIERTOS	DESACIERTOS
Pregunta 1	38	12
Pregunta 2	14	36
Pregunta 3	24	26
Pregunta 4	16	34
Pregunta 5	22	28
Pregunta 6	42	8

Siempre es interesante ver los resultados de manera individual en lugar de tomarlos grupalmente, y dar cuenta de situaciones que parecerían no concordar, como ocurrió en la aplicación del diagnóstico inicial. En este caso, los resultados que se presentan, no son la excepción. Si se ven los resultados de esta forma, el 40% de los estudiantes aprobarían el ejercicio, pero sólo el 8% con todas las respuestas acertadas, o un consecuente 8% con un error en la resolución del taller.

Un 24% aprobaría con un promedio estándar, mientras que el restante 60% de los jóvenes reprobaría el taller, al haber obtenido tres, dos o un acierto. He aquí los resultados vistos por desempeño individual de acuerdo al número de aciertos por pregunta:

- Estudiantes con **6 respuestas** correctas: 4.
- Estudiantes con **5 respuestas** correctas: 4.
- Estudiantes con **4 respuestas** correctas: 12.
- Estudiantes con **3 respuestas** correctas: 12.
- Estudiantes con **2 respuestas** correctas: 10.
- Estudiantes con **1 respuestas** correctas: 8.
- Estudiantes con **0 respuestas** correctas: 0.

Este es el análisis del desempeño de los jóvenes por cada una de las preguntas formuladas:

PREGUNTA 1.				
<i>Opción A</i>	<i><u>Opción B</u></i>	<i>Opción C</i>	<i>Opción D</i>	<i>Vacía</i>
4	<u>38</u>	6	0	2

En esta pregunta se puede apreciar que un porcentaje alto de estudiantes acertó en la respuesta solicitada. La competencia evaluada en esta pregunta, es la comprensiva. En términos de componentes, la comprensión se hace necesaria para posteriores procesos de interpretación-argumentación. Vale la pena pues observar qué sucede cuando los jóvenes se enfrentan a la evaluación de estas competencias.

PREGUNTA 2.				
<u>Opción A</u>	<i>Opción B</i>	<i>Opción C</i>	<i>Opción D</i>	<i>Vacía</i>
<u>14</u>	22	8	6	0

El resultado de esta pregunta muestra que muy pocos estudiantes respondieron correctamente. Cerca del 28% acertó. Esto muestra que la mayor parte de los jóvenes incurren en una lectura de tipo emotiva-sentimental, y por ende, sus respuestas no corresponden a lo que se les pregunta.

De hecho, las respuestas escogidos por ellos (opciones B. y C.), equivales a las opciones diseñadas como ‘distracción’.

PREGUNTA 3.				
<i>Opción A</i>	<u>Opción B</u>	<i>Opción C</i>	<i>Opción D</i>	<i>Vacía</i>
6	<u>24</u>	6	10	2

En este interrogante, poco menos de la mitad de los estudiantes respondieron de forma correcta. Es interesante anotar que de los demás, si bien todos erraron en sus respuestas, la mínima parte de ellos planteó como respuesta acertada, aquella opción que, coincidentalmente, era la opción de ‘descarte’ (opción A.). Los otros, de nuevo, optaron por los distractores.

PREGUNTA 4.				
<i>Opción A</i>	<i><u>Opción B</u></i>	<i>Opción C</i>	<i>Opción D</i>	<i>Vacía</i>
18	<u>16</u>	6	10	0

Esta pregunta planteaba un matiz peculiar de dificultad, ya que anexaba en las opciones, una verdadera, presente en el texto (opción D.). Ante esta pregunta es, justamente, donde el estudiante debe distinguir lo estrictamente textual-literal, de lo que implica un trabajo adicional de su parte, ya sea interpretar, deducir o argumentar. Los resultados de este interrogante muestran que cerca de la tercera parte de los jóvenes que realizaron el taller, acertaron, poco más del 50% de los jóvenes optó por las opciones distractoras, y la porción restante, escogió la opción de resolución textual

.REGUNTA 5.				
<i><u>Opción A</u></i>	<i>Opción B</i>	<i>Opción C</i>	<i>Opción D</i>	<i>Vacía</i>
<u>22</u>	2	14	12	0

En esta respuesta, se pone de manifiesto un resultado similar a los obtenidos en la primera etapa de diagnóstico, a saber, la cuasi-división del grupo de jóvenes entre los que acertaron y los que no. Las opciones distintas a la correcta (opción A.), en general, fungían como

distracción. Esto quiere decir pues, que los jóvenes, como se ha evidenciado a lo largo del ejercicio, son más prestos a leer con sus consideraciones personales en mente, que de forma neutral.

PREGUNTA 6.				
<i>Opción A</i>	<i>Opción B</i>	<i>Opción C</i>	<u><i>Opción D</i></u>	<i>Vacía</i>
0	0	8	<u>42</u>	0

El resultado de esta pregunta es curioso, en la medida en que se observa la recepción del material visual, o bien sea dicho, del texto ‘discontinuo’. El 84% de los jóvenes optó por la opción correcta (opción D.), y los demás escogieron alguna de las otras opciones que funcionaban, todas, como distractores.

En términos generales pues, podría considerarse que el desempeño de los estudiantes no fue el mejor, sólo en dos preguntas (preguntas 1. Y 6.) Se dio un porcentaje alto de acierto. Por lo demás, en dos de las seis preguntas incluidas en el taller (preguntas 3. Y 5.), el desempeño no llegó a ser de la mitad de los estudiantes involucrados, y en las siguientes dos preguntas, (preguntas 2. Y 4.) El porcentaje fue bajo.

3.5. PLAN DE ACCIÓN /

3.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS¹³

En el contexto del tema expuesto, se hace necesario empezar desde las nociones más fundamentales que los estudiantes tengan acerca de la argumentación, y del mismo modo, confiar en sus intenciones respecto al ejercicio discursivo-retorico. El modo en que el desarrollo de los temas se ha contemplado, inicia entonces con el análisis y comentario de frases u oraciones cortas, elementales, que transmitan de forma directa alguno de los usos del lenguaje que se irán estudiando, y aumentar el grado de dificultad de los ejercicios de análisis paulatinamente.

En esta medida, se solicitará a los jóvenes que construyan frases y/o proposiciones que satisfagan los criterios comunicativos de cada uno de los usos o funciones del lenguaje a estudiar. Se pedirá luego, que abstraigan tales funciones con base en el análisis de textos escritos por otros (se tomarán medios escritos como prensa, artículos de revistas, reseñas de blogs en línea, entre otros).

Estos ejercicios se irán alternando con el análisis se imágenes para dejar ver a los estudiantes que tales funciones pueden bien aplicarse a los distintos tipos de lenguaje: gestual, simbólico, articulado, escrito.


¹³ En consideración de la claridad y la coherencia, se colocan estos dos numerales juntos, para presentar los talleres realizados junto a los comentarios y análisis de cada uno de ellos. Esto, para facilitar la comprensión de qué fue lo que se planteó en el proyecto y cómo se desarrolló en los salones de clase.

En un punto mayor de dificultad, se presentarán a los estudiantes, videos de distintos tipos (propagandas comerciales, publicidad política, debates, etc.) para que analicen los modos en los que es utilizado el lenguaje. Aprovechando pues estas estructuras conceptuales, podrá introducirse la idea de la falacia al momento específico del lenguaje utilizado con fines informativos. La intención de hacerlo así es que los jóvenes den cuenta de la estricta relación que guardan los usos del lenguaje estudiados, con las distintas falacias que son objeto de estudio.

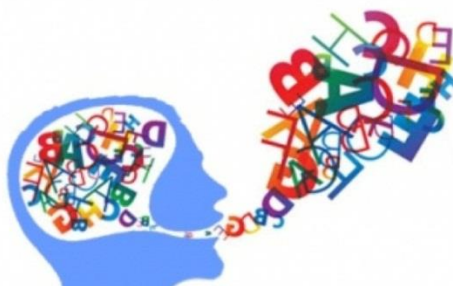
En lo que sigue, se irán adjuntando los talleres propuestos a los jóvenes, y se comentará el ejercicio de su aplicación:

❖ **TALLERES:**

TALLERES: 1. y 2.

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (1)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON VARELA	CURSO: 11°
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: Funciones Y Usos Del Lenguaje



Objetivo de la investigación: Identificar las falencias de los estudiantes en la competencia argumentativa y pensamiento crítico, a través de una prueba diagnóstica.

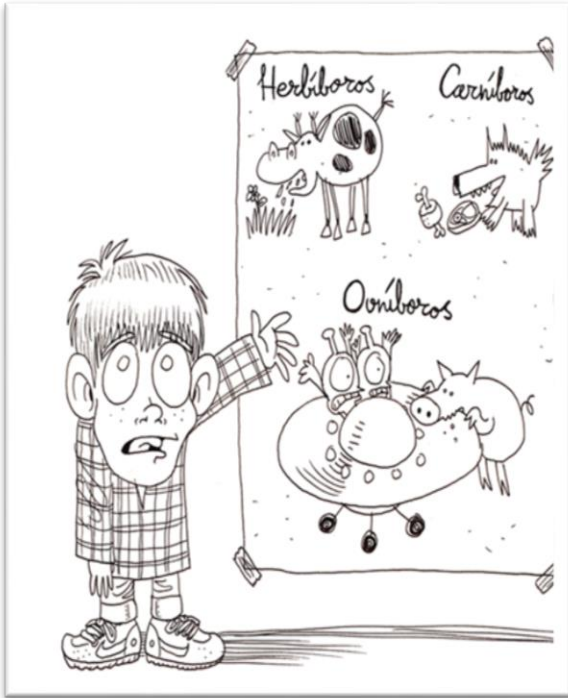
Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales:

Conocer:

Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.

Hacer:

Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.



Al mostrar que el lenguaje desempeña una función (la comunicación, principalmente) se puede demostrar también lo variopinto del contenido por comunicar: emociones, ideas, deseos, información, evaluaciones, conductas, etc.; estos, y demás aspectos pueden ser comunicados.

En las siguientes sesiones serán objeto de estudio las *funciones*, o *usos del lenguaje* más comunes, entendidos como grandes conjuntos de oraciones-frases agrupadas de acuerdo a aquello para lo que sirven. Se estudiarán diez distintas funciones del lenguaje, correspondientes cada una a un uso específico del mismo: *emotiva, directiva, social, normativa, interrogativa, performativa, evaluativa, religiosa, prescriptiva, cognitiva y/o informativa.*

Con base en los conceptos tratados en clase, plantee cinco (5) ejemplos propios, sobre las primeras funciones, o usos del lenguaje estudiados:


- *función emotiva*

- *función directiva*

- *función social*

- *función normativa*

- *función interrogativa*

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (2)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON VARELA	CURSO: 11°
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: Funciones Y Usos Del Lenguaje

Objetivo de la investigación: Constatar, por medio de diversas herramientas, que los estudiantes comprenden y aplican los temas planteados.

Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.

Hacer:

Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.

Con base en los conceptos tratados en clase, plantee cinco (5) ejemplos propios las siguientes funciones, o usos del lenguaje: *función performativa* y *función evaluativa*, y tres (3) ejemplos de la *función religiosa*

Proponga tres (3) aseveraciones, y preséntelas, cada uno, en las funciones: *directiva*, *normativa* y *prescriptiva*.

En el desarrollo de las actividades propuestas, pudo evidenciarse de forma constante, que los estudiantes simplemente copian las tareas de unos y otros. Es curioso que tales transcripciones, incluso, lleven los distintos errores de unas páginas a otras. Comentado esto pues, gran parte de los talleres aplicados, asignados como trabajo de casa, no reflejan un trabajo hecho de forma autónoma.


Como se sugirió en las páginas iniciales, los primeros talleres aplicados, en general, aquellos concernientes a las primeras funciones del lenguaje estudiadas, a saber: función emotiva, directiva, social, normativa e interrogativa, no presentaron mayores dificultades. La noción general de 'uso' del lenguaje, fue comprendida por los jóvenes, aunque tomara más tiempo que comprendieran la independencia de cada uno, y la independencia de los mismos.

En estas actividades fue bastante manifiesta, la facilidad con que los jóvenes entendieron la función emotiva del lenguaje. Esto, dicho sea de paso, es coherente con lo que también se consignó en páginas iniciales: hay una propensión por parte de los estudiantes, a cargar sus distintas expresiones, de emotividad y sensaciones, muy a pesar de no ser lo más correcto en el contexto del lenguaje utilizado con fines argumentativos. En tal medida pues, los jóvenes solapan sus particulares formas de sentir, con la expresión de sus apreciaciones más informales, sus creencias de tipo estético, ético-moral, hasta los contextos más específicos que requieren de imparcialidad.

Se pudo apreciar que los estudiantes plantean, en cuanto a la función emotiva del lenguaje, ejemplos eminentemente 'positivos'. Esto es curioso, en tanto asociaciones de ideas, es decir, aquello que se conecta de forma rápida con un término o concepto, e incluso con una idea, en el caso de esta función, se refieren a emociones de amor, cariño, añoranza, aprecio, entre otras. Se hizo necesario, siempre, recordar a los estudiantes que existe una amplia gama de emociones y sentimientos posibles, para que respondieran a los ejercicios de manera más amplia.

En cuanto al uso directivo del lenguaje (ordenes - mandatos) ocurrió algo similar, los ejemplos que se daban como resolución a las tareas, eran las frases estereotípicas que suelen oírse de contextos militares, escolares o domésticos. Inicialmente, todas estas referencias sirven. Lo que se espera en actividades posteriores, es que los jóvenes, precisamente, salgan de estos esquemas, arquetipos, o lugares comunes, y planteen respuestas más creativas.

TALLERES 3. y 4.

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (3)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON VARELA	CURSO: 11°
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO: I

CONTENIDOS TEMATICOS: Funciones Y Usos Del Lenguaje

Objetivo de la investigación: Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:


Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.

Hacer:

Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.



A partir de lenguaje y las expresiones cotidianas de su entorno, plantee, como mínimo, quince (15) frases en las que se encuentren las funciones, o usos del lenguaje hasta ahora estudiados

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (4)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON VARELA	CURSO: 11°
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO: I

CONTENIDOS TEMATICOS: Funciones Y Usos Del Lenguaje

Objetivo de la investigación: Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Constatar, por medio de diversas herramientas, que los estudiantes comprenden y aplican los temas planteados.

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.

Hacer:

Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.

Lea los artículos e indique cuál es el objetivo de cada uno de ellos (qué es lo que se comunica en estos). Con base en los conceptos tratados en clase, analice los usos o funciones del lenguaje presentes en los textos (*función: emotiva, directiva, social, normativa, interrogativa, performativa, evaluativa, religiosa y prescriptiva*).

Luego de esto, indique, desde su perspectiva personal, si el lenguaje empleado por los autores sirve a los propósitos del mensaje o idea que se espera transmitir.

"Cafeteros, el olvido que seremos" (Tomado del sitio en línea:

<http://laotracara.co/nota-ciudadania/cafeteros-el-olvido-que-seremos/>, Enero 31, 2016)



Con los cafeteros en Colombia sucede como con los ríos, sólo se acuerdan de ellos cuando son sinónimo de negocios financieros o de tragedia noticiosa. La verdad para el mundo financiero ya no es suficiente el néctar que chupan del café bajo la actual estructura gremial, de ahí las comisiones para desmontar cualquier garantía, profundizando la tragedia económica que para los gobernantes, exigir resolverla, no es muy atractivo.

De modo que el muy anunciado verano, la volátil tasa de cambio y el precio internacional están rematando cafeteros en todo el país. El verano del 2015 disparó los niveles de infestación de broca. Los botones de las flores no se desarrollaron completamente, hubo floración marchita. Frutos inmaduros, no germinaron a plenitud. Y mucho café caído. Añadan la carencia de planes de prevención ante fenómenos climáticos, al revés; el gobierno insiste en malos negocios sobre los ríos. Hoy basta con mirar al Huila, Tolima o Cauca, es aterrador el paisaje cafetero. Una mezcla que consume al sector que aún paga pérdidas de la revaluación del quinquenio previo al 2013 superiores a 6 Billones.

Además al factor clima en la producción cafetera colombiana va amarrada la fertilización, en buena parte fruto del sometimiento a la peste de la "Revolución Verde". Materia en la que el país pierde con cara y con sello; es de los que más paga por fertilizantes y más requieren fertilizar sus tierras, en datos del Banco Mundial para el periodo 2011-2015, Colombia aplicó 648,6 kilogramos por hectárea, el segundo más alto de América después de Costa Rica. El problema frente al tema lo ilustra Risaralda que, haciendo parte de las tierras más antiguas en uso de suelos para café, sólo la tercera parte de sus cafeteros logran fertilizar. Y cabe recordar aquí el incumplimiento en los acuerdos para reducir los precios.

Queda espacio para analizar que los directivos cafeteros -elegidos varios con alientos de dignidad de las luchas cafeteras- hasta el momento han empedrado su camino de buenas intenciones, como entregar pequeñas cantidades de fertilizantes, burbujas para cafeteros que están con el agua al cuello. Pero dadas sus capacidades aportarían si retoman las exigencias para resolver los problemas coyunturales y estructurales, sin morder el anzuelo de la "unidad", impulsada por el actual gerente Roberto Vélez mientras él coquetea con la "misión Echavarría" para transferir a plenitud los riesgos del mercado a los cafeteros.

Y alerta, promediando lo corrido del 2016 el precio internacional no supera 1,20 centavos de dólar por libra, tendencia similar al trimestre final del 2015, ¡ojo! precios inferiores a los de la época del paro cafetero en el 2013, y con café figurando entre las mercancías a la baja.

¿Qué hacer? Primero una política pública para la estabilización del precio, intervención estatal en los costos de producción que desde el 2002 en dólares por saco, crecen aproximadamente al 20% anual, y políticas avanzadas de prevención sobre fenómenos del clima. En eso coinciden analistas rigurosos y miles de familias cafeteras empresariales y campesinas, a lo que podrían contribuir con seriedad varios comités departamentales de cafeteros. Por su parte gobierno y compañía proyectan el olvido perpetuo, por ende urge llamar de nuevo a la movilización cafetera.

Por: Duberney Galvis (Columnista de: La Otra Cara)

Funciones – usos del lenguaje identificados por los estudiantes:

Párrafo 1: directivo

Párrafo 2: evaluativo

Párrafo 3: evaluativo

Párrafo 4: emotivo

Párrafo 5: interrogativo

“Señora Dávila”, carta abierta a la presentadora y periodista Vicky Dávila, escrita por la profesora Astrid González.

(Tomado del sitio en línea:

<http://www.las2orillas.co/senora-vicky-davila-usted-ha-acabado-con-la-vida-de-una-persona/> , de febrero 17 del 2016)



Señora Dávila:

Ante todo, permítame llamarla “señora” porque ni soy su amiga y mucho menos su colega. Además soy bien educada y eso me impide llamarla como se merece. Sé, y eso me llena de orgullo, que esta carta no será objeto de su atención, porque no proviene de alguien que le proporcione rating o un premio de periodismo.

Se preguntará entonces por qué le escribo. Bueno, es simple, porque me gusta decir las cosas de frente.

Esta carta la comparto en las redes porque, según usted, es válido ventilar cualquier cosa, y más si afecta la honra de las personas. Además, le soy sincera, busco el rating de los estudiantes a quienes les imparto clase en la universidad.

Con la publicación del video del ex viceministro usted ha logrado que yo pueda citar, con argumentos, el ejemplo de lo que NO deben hacer los futuros periodistas.

¿Cree usted que "la verdad" es ventilar la vida privada de una persona? ¿Dónde aprendió usted eso?
¿En qué estado emocional estaba usted cuando determinó abrir esa puerta que lo único que ha provocado en la ciudadanía es sentir un alto grado de solidaridad por el señor, cuyas preferencias "personales y privadas" son asunto suyo y de nadie más? Quizás todavía estaba obnubilada por el

reciente premio de periodismo que debería devolver. Bueno, eso es pensar con el deseo porque su ego no se lo permitiría.

¿No tiene usted en su familia o allegados alguien que tenga preferencias sexuales diferentes a la suya? Yo sí, y me siento muy orgullosa de su amistad y afecto.

¿Sabe algo de ética? Yo le podría recomendar unos buenos profesores, colegas míos, que le pueden orientar sobre el tema.

¿Sabía usted que uno de los principios fundamentales del periodismo es el "interés público"? No se me ocurre en qué estaba pensando cuando creyó que una conversación de esas podría ser de interés público, más aún cuando no aporta ninguna evidencia de que se haya cometido un delito.

¿Pensó en las consecuencias de la publicación del video para el ex – viceministro sobre su persona? ¿Sobre su familia? ¿Sobre su círculo social? ¿Sobre su futuro? No creo, pero seguramente se sentirá feliz porque logró cobrar la cabeza de un funcionario de gobierno. ¿Está buscando un nuevo premio de periodismo por ello? Ojalá un desprevenido jurado no cometa nuevamente ese error.

Nuestro oficio, porque notará que soy periodista pero, repito, no su colega, es hoy una vergüenza por cuenta de personas como usted. Hoy tomé un taxi y el conductor, sin preguntarle, me comentó el tema del video y soltó la perla "señora, es que los periodistas son unos hp". Me sentí peor que un maleante y me dio mucha pena.

No quiero que los futuros colegas se sientan avergonzados de una profesión tan noble, pero tan repudiable cuando la ejercen personas, como usted, que no merecen el calificativo que han recibido verdaderos periodistas que han ofrendado su vida por el verdadero "interés público".

Le reitero que no busco una respuesta, sólo espero que haya entendido. ¿Será?

Funciones – usos del lenguaje identificados por los estudiantes:

Párrafo 1: social y emotivo

Párrafo 2: evaluativo / interrogativo, emotivo

Párrafo 3: evaluativo

Párrafo 4: normativo

Párrafo 5: interrogativo / normativo

Párrafo 6: emotivo, evaluativo, interrogativo / prescriptivo

Párrafo 7: emotivo, interrogativo, evaluativo

Párrafo 8: interrogativo, social

Párrafo 9: interrogativo

“Capitolio en cuarentena tras descubrirse virus de la estupidez”

(Tomado del sitio en línea: <http://www.actualidadpanamericana.com/crisis-de-salud-en-el-congreso/>)



El Ministerio de Salud atendiendo una petición de la Organización Mundial de la Salud acaba de tomar la decisión de declarar en cuarentena la sede del Legislativo. El motivo es la revelación de un estudio que confirma la existencia del “virus de la estupidez”.

“Era una línea de investigación en la que veníamos trabajando, pero nos faltaba evidencia. Menos mal los colegas de Nebraska, que si cuentan con recursos y apoyo estatal, se nos adelantaron y pudieron probar plenamente su existencia y nivel de amenaza”, afirma Elías Char, médico epidemiólogo de la Universidad Nacional asignado al Capitolio.

“Debemos proceder con esta medida preventiva pues hay indicios suficientes de que aquí puede haber un ‘paciente cero’ y más cuando las vacunas que ya habíamos pedido a Suiza manera de prevención se embolataron en una bodega de la DIAN”, añadió. Mientras se establece el protocolo a

seguir a esta hora se despachan hacia el lugar crucigramas, sopas de letras y juegos didácticos para hacer las primeras pruebas y descartar posibles contagiados.

Como era de esperarse, muchos de los congresistas muestran descontento y temor ante el impasse mientras otros ya empiezan a ser aislados por presentar síntomas que serían indicios de que serían portadores del virus, se trata de aquellos que aseguran que esto es una jugada del "castrochavismo" para callarlos.

Se conoció igualmente que el científico y figura del jet-set local, Manuel Elkin Patarroyo ya venía desarrollando su propia vacuna contra esta enfermedad. Se supo que en una fase de prueba se la inculó a unos macacos del Amazonas que inmediatamente reaccionaron sintonizando La Voz Kids.

Funciones – usos del lenguaje identificados por los estudiantes:

Párrafo 1: directivo

Párrafo 2: evaluativo

Párrafo 3: normativo

Párrafo 4: evaluativo

Párrafo 5: performativo

Las actividades planteadas pueden bien enmarcarse en dos criterios distintos:

- i. sobre la naturaleza del concepto, o,
- ii. sobre el contexto de uso. El primer ítem referido trata sobre el carácter *subjetivo* u *objetivo* de los conceptos estudiados. El segundo ítem, alude al abordaje que los estudiantes hacen del mismo, y a la manera en que lo hagan, por ejemplo, construyendo sus propios discursos y por ende, eligiendo las funciones que emplean, o bien, analizando y discerniendo los usos del lenguaje en textos de otros.

En este orden de ideas, se deben referir las dificultades que los estudiantes presentaron a lo largo del estudio, sobre la separación de los aspectos estrictamente individuales, personales, del lenguaje, y los que no lo son, o bien sea dicho, de cuando solaparon lo subjetivo con lo objetivo.

De las diez funciones del lenguaje estudiadas, nueve se constituyen desde la subjetividad de los individuos, y se validan en las representaciones del 'hablante', u 'orador'. Cabe aclarar, no obstante, que hay funciones del lenguaje que, si bien se consolidan en tanto una persona utilice el lenguaje, no hay una conexión entre el uso del mismo y el contenido de la expresión.

Piénsese, por ejemplo, en la locución social matutina: "buenos días". Cuando saludo a alguien en la mañana, o a un grupo de personas -como cuando abordo el transporte público, o cuando arribo a mi sitito de trabajo-, y digo esto: 'buenos días', realmente no estoy considerando el bienestar de nadie: yo no me represento la posibilidad de que a tal o cual sujeto, le vaya bien durante su día.

Si bien soy yo el que saluda de esta manera, la locución tiene por objeto el cumplimiento de un protocolo, en el caso citado, por educación y cortesía. Es altamente probable que haya deseado buenos días, a personas que incluso no he vuelto a ver en mi vivir. lo mismo pasa cuando, por ejemplo, pido permiso mientras camino, o incluso cuando solicito un favor: el estado de representación de lo que expreso no corresponde estrictamente hablando a que desee que una persona cambie de lugar; obedece simple y llanamente a que me resulta necesario poder avanzar y esta persona frente, o junto a mí, no me lo permite. Esto ocurre con la función social del lenguaje.

Ocorre, sin embargo, lo estrictamente opuesto, con otras funciones del lenguaje, como por ejemplo, las funciones: emotiva, evaluativa, directiva, normativa, prescriptiva, religiosa, interrogativa y performativa. En estas funciones del lenguaje, aunque las locuciones y/o expresiones podrían hacerse explícitas, estas no tendrían fundamento si el individuo no *siente* tal emoción, o si no quiere que alguien obedezca tal o cual orden, o bien, si el gusto o valoración expresada, no es la que el individuo tiene. Si le digo a mi pareja, que la quiero: que la amo, pero evito encontrarme con ella y hasta salgo con otra persona, podría ponerse en duda si lo que siento es legítimo o no, pero la locución ya ha sido hecha.

Si digo que la pizza es deliciosa y que no hay nada más desagradable que el helado de chocolate, y rehusó invitaciones a comer del delicioso alimento triangular, para, mejor, ir a comer helado de chocolate, podría igualmente dudarse de lo que expresé, aunque ya hubiere evaluado estos alimentos. Lo mismo ocurriría, por ejemplo, si, rezo una oración, me persigno, o me arrodillo en una iglesia, sin encontrarme en estado de reflexión o de meditación espiritual.


Todas estas funciones se constituyen en el marco de la subjetividad, todas, excepto la función informativa del lenguaje, que es la que interesa para el ejercicio de argumentación. Lo que refleja el trabajo de los jóvenes, es pues la dificultad de comprender en sí misma la naturaleza de la subjetividad u objetividad de las funciones del lenguaje, y esta dificultad, a su vez, se traslada a su esquema de operar y hacer algo con los conceptos. Lo que se pudo notar en estos primeros talleres, entonces, es que los jóvenes no aíslan *su* subjetividad y no demarcan lo objetivo de los conceptos estudiados.

Por esta misma razón se les dificulta discernir y caracterizar los usos del lenguaje presentes en textos o discursos, o lenguajes, elaborados por otros, como estos tres artículos que se les pidió

revisar de acuerdo a cuál o cuáles consideraran más interesantes. Los análisis que realizaron fueron bastante débiles respecto a lo que había por analizar.

En una fase ulterior, con mayor bagaje conceptual, se les pidió analizar, desde diferentes intenciones, un determinado texto. Lo que ocurrió en la aplicación de dicho taller (taller 9.) es muy similar a lo ocurrido con los talleres acabados de comentar.

TALLERES 5. y 6.

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (5)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON VARELA	CURSO: 11°
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: Funciones Y Usos Del Lenguaje

Objetivo de la investigación: Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Constatar, por medio de diversas herramientas, que los estudiantes comprenden y aplican los temas planteados.

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:


Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.

Hacer:

Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.



Con base en los conceptos tratados en clase, plantee diez (10) ejemplos propios de la *función informativa*, o *cognitiva*, del lenguaje

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (6)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON VARELA	CURSO: 11°
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: Funciones Y Usos Del Lenguaje

Objetivo de la investigación: Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Constatar, por medio de diversas herramientas, que los estudiantes comprenden y aplican los temas planteados.



Indicador de desempeño:

Conocer:

Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.

Hacer:

Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.

A partir de los conceptos y ejercicios realizados, construya, como mínimo, seis (6) frases donde presente y combine dos, tres, o más usos del lenguaje.

Adicional a lo anterior, proponga ejemplos de la *función informativa* del lenguaje, tomando como referentes las emisiones de noticias nacionales.

la función informativa del lenguaje, justamente se trata como 'informativa', por ser la única que pretende dar una caracterización de la realidad y del entorno, desde una perspectiva que no dependa exclusivamente de aquello que una persona crea. por esta razón podría considerarse que esta función, a diferencia de las demás, pone como contraste del lenguaje, al mundo que describe. la función informativa del lenguaje intenta dar una caracterización de cómo es el

mundo, y no, de cómo un individuo siente o cree que el mundo es. en esta medida, es la única función del lenguaje que puede tratarse como '*verdadera*' o '*falsa*', en tanto el lenguaje describa, o no, al mundo. si yo le digo a mi pareja que la amo, y le soy infiel con otra mujer, eso no quiere decir que yo sea una 'persona falsa', o que tenga 'sentimientos falsos': no, lo que eso querría decir, a lo sumo, es que no sé lo que siento, o que soy un hipócrita, egoísta, manipulador, etc., etc., etc. la verdad o falsedad, son características del lenguaje, no de las cosas, ni de las personas, ni del mundo.

en consecuencia, esto es lo que explica que en una argumentación no puedan figurar sólo valoraciones personales, juicios de valor -estético, ético-moral, político, administrativo, creencias religiosas, y mucho menos, que se pretendiera establecer la defensa de un punto de vista basado exclusivamente en lo que siento respecto a algo. Recuérdese el ejemplo que se dio en un apartado anterior respecto a la discusión de cuatro hinchas sobre el bajo desempeño de la selección de fútbol de su país.

sucede de forma regular también, en las discusiones sobre política y asuntos públicos, cuando las personas aluden más al aspecto, al estrato social o la procedencia de las personas de las que hablan, que a los conceptos involucrados con la problemática misma. cuando muchos afirman, por ejemplo, que determinado presidente de una república suramericana es un pésimo presidente, porque no cursó estudios universitarios, o porque laboraba como conductor de metro, estos son aspectos de la vida de un individuo que no repercuten en el desempeño de las funciones de su cargo. por ello, aunque fueran hechos que se dieron materialmente en la vida del hombre en cuestión, no son relevante ni justificatorios para con lo que se pretende sostener.

estas situaciones cotidianas, en las que unos y otros usos del lenguaje se solapan, y en el que las personas terminan juzgando los hechos más que opinar sobre los mismos, como es obvio, se presenta en-con los jóvenes. el objetivo de estudiar estas cuestiones es saltar la barrera, que en ocasiones resulta siendo más bien un cumulo de prejuicios, y mostrar a las personas, a los estudiantes, aquello que deben evitar a la hora de dar razones sobre un punto de vista, y al mismo tiempo, mostrarles que, aunque legítimos, sus emociones, juicios personales, creencias morales o religiosas, prohibiciones, pautas de conducta, entre otras, ninguna de estas tiene cabida explicita al momento de argumentar una opinión.

puesto este contexto, es comprensible presentar a la función informativa como un uso de lenguaje 'objetivo', en comparación con los demás. cabe recordar que la investigación que se planteó, no trataba sobre los mecanismos formales de la argumentación en logica-matematica, sino más bien en una llamada 'teoría de la argumentación' en un contexto informal, cotidiano. esto implica que la argumentación se enmarque más en el contexto de la persuasión de un auditorio, que de la estructura formal de un tal argumento.

las dificultades que se presentaron en cuanto al trabajo de los jóvenes son varias:

- la no-separación de los aspectos personales de los aspectos académicos
- el dejar de personalizar los contenidos para, entonces, no asumir sólo posturas de juicio, sino de opinión: obligarse a sí mismos a construir un razonamiento desprovisto de ciertas conminaciones personales¹⁴.

¹⁴ “El pensamiento egocéntrico surge del triste hecho de que los humanos no solemos considerar los derechos y necesidades de los demás, ni solemos apreciar el punto de vista de otros o las limitaciones de nuestro punto de vista. Nos damos cuenta de nuestro pensar egocentrista cuando nos adiestramos para ello. No reconocemos las suposiciones egocéntricas, el uso egocentrista que hacemos de la información la forma egocéntrica en la que

- la apatía al ejercicio mismo de justificar puntos de vista personales que, valga consignarlo, sugieren que tal actitud es concomitante al proceso originario de razonamiento, y luego, a la elaboración del discurso. finalmente,

- a la conformidad con el estado de desinformación, así como a la comodidad con la incapacidad para argumentar. dicho de otra manera: que a los estudiantes, como a las personas, les resulta indiferente desarrollar estas destrezas.

Lo anterior no quiere decir que todos y cada uno de los ejercicios, o de los jóvenes, dejaron ver este proceder, no. Como es de esperar, muchos participaron de las actividades y de los análisis con interés y curiosidad.

Parte de lo que deja ver este contraste, es el modo en que ellos se asumen desde el rol de transmisores de posible conocimiento, y no sólo de adquirentes, es decir, desde una perspectiva más constructiva. Actitudinalmente hablando, para algunos, más que otros, resultaba de gran importancia ser capaz de presentar, exponer y justificar sus propios puntos de vista, mientras que para otros, tomado en un sentido mucho más folclórico y coloquial: ‘Yo creo lo que quiera, así otros no me quieran creer’.

Expresiones como estas fueron, y son –y, lastimosamente, serán- comunes en los jóvenes y en las personas en general, justamente porque el conocimiento también se toma como un asunto

interpretamos datos, la fuente egocéntrica de nuestros conceptos e ideas ni las implicaciones de nuestro pensamiento egocéntrico. No solemos reconocer nuestra perspectiva egoísta”.

Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas 2003 Fundación para el Pensamiento Crítico 9

de ‘querer’, casi, como si se nos antojara aceptar algo como cierto o como falso. La constante de esta idea se reflejó durante este estudio. La excepción a esta recurrencia se dio, sin embargo, al introducir el factor aludido en páginas anteriores: la autoría.

Los talleres en los que se solicitó a los jóvenes crear ejemplos, inventarlos, se evidenciaron más dificultades que cuando se les pidió extraerlos: deducirlos, de otra fuente.

Pareciera que les resultara más sencillo dar cuenta de cuando otra persona tiene determinada intención con/en su lenguaje, que saber la intención de sus propias expresiones. Cito a la Dra. Mota de Cabrera:


“A menudo se piensa que la falta de precisión en la expresión escrita se relaciona con la falta de un pensamiento claro, el cual, a su vez, tiene que ver con la poca comprensión de lo que la persona está tratando de expresar y el por qué lo hace. Podría deducirse, entonces, que cuando se tiene un conocimiento”¹⁵

En los ejercicios de extraer el uso informativo de otros medios, la identificación se realizó de mejor modo. La pregunta es pues sobre qué sucede a nivel de procesamiento interno de la información, en tanto ser autónomo: cómo es el acercamiento de cada uno consigo mismo, en la medida de lo que sabe, o cree saber, y aún más en el contexto en que se requiere que sepa y conozca algo para entonces poder justificar eso mismo en lo que cree.

TALLERES 7. y 8.

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO

¹⁵ MOTA de C., Carmen (2010). “Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura”. **Revista:** Entre Lenguas. Vol. 15 Enero – Diciembre. Página: 21.

	GUIAS DE TRABAJO (7)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON	CURSO: 11º
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: *Funciones Y Usos Del Lenguaje – Falacia*

Objetivo de la investigación: **Objetivo de la investigación:** Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Constatar, por medio de diversas herramientas, que los estudiantes comprenden y aplican los temas planteados.

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

- Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.
- Desarrolla habilidades de pensamiento en el análisis de textos filosóficos.

Hacer:

- Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.
- Comprende el concepto de 'Falacia', e identifica los distintos tipos de pseudo-razonamientos en el contexto de respuestas argumentativas orales o escritas

A partir de los conceptos y ejercicios realizados, identifique las funciones del lenguaje en los siguientes videos¹⁶:

1. La “loca de las naranjas”



¹⁶ Todos los videos referidos en este estudio, fueron tomados del sitio en línea: www.youtube.com

2. Aguardiente antioqueño, publicidad 20 de Julio (2015)



3. En esencia eres un Mazda



4. Cerveza POKER: El día de los Amigos



Estas fueron las funciones – usos del lenguaje que identificaron diferentes estudiantes sobre los mismos videos:

Publicidad: “La loca de las naranjas”:

Funciones: evaluativa y emotiva, no informativa.

Funciones: Emotiva, directiva, informativa, evaluativa.

Funciones: Emotiva, directiva, informativa, evaluativa.

Funciones: Evaluativa, interrogativa, performativa.

Comercial: “Aguardiente antioqueño, 20 de julio”:

Funciones: social y emotiva, no informativa.

Funciones: Emotiva, prescriptiva, social, informativa, evaluativa.

Funciones: Emotiva, prescriptiva, social, informativa, evaluativa.

Funciones: Informativa, evaluativa, prescriptiva.

Propaganda: “Mazda 2”:

Función - uso: interrogativo, directivo, emotivo, informativo.

Función - uso: Interrogativo, emotivo, normativa, informativa.

Función - uso: Informativo, emotiva, evaluativo.

Función - uso: Interrogativa, directiva.

Comercial: “Día de los amigos: Póker”:

Función - uso: emotivo, interrogativo, informativo, evaluativo.

Función - uso: Informativa, emotiva, evaluativa.

Función - uso: Emotivo, informativo.

Función - uso: Emotivo, directiva, interrogativo, prescriptivo, informativo, evaluativo.

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (8)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON	CURSO: 11º
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: *Funciones Y Usos Del Lenguaje - Falacias*

Objetivo de la investigación Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Dar cuenta de la competencia de los estudiantes para identificar las falacias en materiales de trabajo propuestos, y contextos del entorno común (imágenes, textos, videos, debates, prensa, blogs, etc.).

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

- Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.
- Desarrolla habilidades de pensamiento en el análisis de textos filosóficos.

Hacer:

- Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.

- Comprende el concepto de 'Falacia', e identifica los distintos tipos de pseudo-razonamientos en el contexto de respuestas argumentativas orales o escritas

A partir de los conceptos y ejercicios realizados, identifique las funciones del lenguaje, particularmente, la función informativa, o cognitiva, y las falacias en los siguientes videos:

1. Presidente de Ecopetrol



2. Profesor de ética de rumba con sus estudiantes



Adicional a lo anterior, investigue sobre un hecho cualquiera, y recopile información dada sobre el mismo, tomada de distintos medios, canales, prensas, blogs, etc.

En este sentido, fue común y constante, la imprecisión respecto a qué se tiene y entiende como información y qué no. Algunos estudiantes comentaban, por ejemplo, que tal o cual expresión en los videos, equivalía a ‘información de emociones’, o a ‘información de gustos personales’, de ‘creencias religiosas’, etc. Es muy interesante pues este elemento del percibir a otros, por sobre percibirse a sí mismos.

Luego de observar varias veces los videos en clase y comentarlos, se pidió a los jóvenes que desarrollaran sus propios análisis. Individualmente, el trabajo se desarrolló a medias. Grupalmente, y bajo el análisis guiado, las respuestas de los jóvenes les resultaban mucho más

cómodas: a los jóvenes les da temor, y en muchas ocasiones, ceden a la inseguridad por lo que están pensando que puede ser lo acertado.

Sobre el video del ‘Profesor de ética’, los estudiantes identificaron, correctamente, las siguientes funciones del lenguaje: emotiva, evaluativa, normativa, informativa, social, prescriptiva (aunque algunas de las mencionadas podrían supeditarse a otras).

La identificación de falacias fue acertada también: apelación a la misericordia, a la autoridad; falacia del énfasis, falso dilema. Algunas otras falacias fueron analizadas por el mínimo porcentaje de estudiantes, aunque cuando se les preguntara, no supieran cómo la identificaron, a saber: falacia del recurrir al extremo, a adjetivos descalificativos; falacia de la causa falsa, generalización apresurada.

En cuanto a la discusión entre el presidente de Ecopetrol y el profesor de ingeniería de petróleo de la UIS, consideraron las siguientes funciones del lenguaje: emotiva, evaluativa, performativa, informativa. Los estudiantes dieron con las siguientes falacias: apelación a la autoridad, a la ignorancia, a la certeza personal; argumento ad hominem, conclusión inatente, presuposición de respuesta.

Sólo algunos estudiantes, poquísimos, sumaron estas falacias, que efectivamente se presentan: falso dilema, generalización apresurada, ambigüedad, afirmación dudosa, adjetivos descalificativos y supresión de la evidencia.

TALLER 9.

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (9)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON	CURSO: 11º
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: *Funciones Y Usos Del Lenguaje - Falacias*

Objetivo de la investigación Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Dar cuenta de la competencia de los estudiantes para identificar las falacias en materiales de trabajo propuestos, y contextos del entorno común (imágenes, textos, videos, debates, prensa, blogs, etc.).

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

- Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.
- Desarrolla habilidades de pensamiento en el análisis de textos filosóficos.

Hacer:

- Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.

Comprende el concepto de 'Falacia', e identifica los distintos tipos de pseudo-razonamientos en el contexto de respuestas argumentativas orales o escritas

Análisis de funciones del lenguaje:

1. EN PAREJAS. Después de leer detenidamente el texto, indiquen cuál es la idea principal del mismo.

2. SUBRAYEN las palabras y/o expresiones que a su parecer, demuestren un uso informativo del lenguaje.

3. En un círculo, ENCIERREN las palabras y/o expresiones cuya función o funciones del lenguaje, sean distinta a la función informativa del lenguaje, y **ESPECIFIQUEN** a qué función del lenguaje corresponde.

***En una hoja aparte:**

4. Reconstruyan el texto, haciendo uso, solamente, del *contenido informativo* que hayan extraído, y juzguen si se conserva el sentido del texto.

5. Reconstruyan el texto, con sus palabras, de acuerdo a sus puntos de vista, intentando comunicar la idea, o ideas, originales del mismo, y de transmitir el mensaje inicial propuesto.

Desobediencia civil el día E: continuemos la preparación del paro indefinido¹⁷

Tribuna Magisterial, Bogotá, marzo 20 de 2015

Las maniobras y engaños de Santos contra la educación se amontonan vertiginosamente hasta el punto que no pasa un día sin que el presidente y su inefable ministra anuncien un nuevo prodigio gubernamental.

Han dicho tantas cosas que ya casi se olvida que suscribieron con pasión el neoliberal Estudio Compartir; elevaron a política de Estado el cuento chino de “Colombia la más educada”; alzaron la bandera falsa de la jornada única, especie de prenda de mala calidad que se va encogiendo con el paso del tiempo y la crisis; hicieron pasar por becas unos escasos créditos condonables privatizadores; dizque le van a meter toda la plata del mundo al sector educativo y establecen el congelamiento de los recursos con el SGP; dijeron que el Plan Nacional de Desarrollo era educación al 100% y, sin embargo, entre los 200 artículos apenas hay unos poquitos en materia educativa, eso sí, todos para privatizar, recortar, quitar derechos y recursos.

Hacen desesperado autobombo porque van a construir 55.00 aulas, para la semana siguiente bajarse a 39.000 y después a 30.000 en un rodar hasta el fondo de vanas promesas. Todos los días cambian el número de alumnos proyectados en jornada única. Juegan burlescamente con los plazos, hoy hablan de 2018, mañana 2025, pasado 2030 y después otra vez 2025. Un torbellino de engañosa información en la intención de hacer creer que algo están haciendo a favor de la educación, cuando en realidad todo va en su contra.

Y ahora el día E (de engaño y no de excelencia), cuya primera burda maniobra es pegársele al prestigio del histórico día D del desembarco en Normandía contra los nazis, para pasar de contrabando una política de desvergonzada entrega de la soberanía nacional, de destrucción de la educación pública y de los derechos de maestros y estudiantes. En el decreto 0325, violando con el mayor cinismo la autonomía educativa consagrada en la Ley General de Educación, imponen a docentes directivos, docentes y personal administrativo el deber de definir el plan de acción correspondiente para alcanzar mejoras proyectadas por parte del Ministerio de Educación Nacional, pretendiendo convertir a la comunidad educativa en dócil ejecutora de la política santista.

¹⁷ Tomado del sitio web: www.moir.org.co

Por ello FECODE llama al magisterio colombiano a “enarbolar una campaña de DESOBEDIENCIA CIVIL” usando ese día para “levantar un estudio de las necesidades de las instituciones, exigiendo solución a las mismas. También exponer y explicar la problemática que vive la educación pública, el magisterio y el proceso de negociación del pliego de peticiones”

Felicitemos al magisterio colombiano y a los trabajadores estatales por su masiva, entusiasta y disciplinada concurrencia a las movilizaciones el día 19 y lo convocamos a continuar avanzando en la preparación del PARO NACIONAL INDEFINIDO contra EL Plan Nacional de Desarrollo de Santos y en defensa del Pliego de Peticiones.

Respecto a este taller, ocurrió algo similar: los jóvenes, en general, no tuvieron problema para identificar las funciones que más se encontraban en la escritura del texto, a saber: las funciones emotiva y evaluativa. Respecto a la función informativa, sin embargo, sólo algunos identificaron partes de lo que realmente era contenido informativo. Algunos estudiantes presentan las dificultades referidas para discernir qué es informativo y qué no lo es, por tal razón suelen confundir lo que es utilizar el lenguaje para informar o para algo distinto.

Los puntos 4. y 5., que planteaban a los jóvenes la reconstrucción del texto apelando, primero, solo al lenguaje informativo del texto, y posteriormente, que lo reconstruyeran con su propia redacción, muy pocas parejas de estudiantes desarrollaron el trabajo, o por lo menos, parte del mismo, alegando la ‘falta de tiempo’ como razón. Se considera que el tiempo no fue el factor determinante. Lo que dificultó el desarrollo de la actividad, para este caso particular, fueron circunstancias de tipo actitudinal.

TALLERES 10 y 11.

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (10)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON	CURSO: 11º
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: *Funciones Y Usos Del Lenguaje - Falacias*

Objetivo de la investigación: Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Dar cuenta de la competencia de los estudiantes para identificar las falacias en materiales de trabajo propuestos, y contextos del entorno común (imágenes, textos, videos, debates, prensa, blogs, etc.).

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

- Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.
- Desarrolla habilidades de pensamiento en el análisis de textos filosóficos.

Hacer:

- Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.
- Comprende el concepto de 'Falacia', e identifica los distintos tipos de pseudo-razonamientos en el contexto de respuestas argumentativas orales o escritas

A partir de los conceptos y ejercicios realizados, identifique las funciones del lenguaje y las falacias en los siguientes videos:

1. La “loca de las naranjas”



2. Publicidad política, campaña presidencial de Colombia (2014)



3. Comercial ‘Colegio 10’, Ministerio de Educación (Colombia)



Adicional a lo anterior, analice las funciones del lenguaje, y con base en esto, las falacias, de la entrevista al congresista Juan Manuel Corzo hecha por Julio Sánchez Cristo (2010)

‘No le alcanzan 16 millones de pesos’



Esto fue lo que identificaron diferentes estudiantes sobre los mismos videos:

Funciones del lenguaje – falacias: Comercial: “La loca de las naranjas”:	
Estudiante #1. Función – uso del lenguaje: emotivo, interrogativo, informativo, evaluativo	Falacias: apelación: a la gente, a la misericordia, a la certeza personal; afirmación dudosa, conclusión inatinente, falso dilema, falacia del énfasis
Estudiante #2. Función – uso del lenguaje: evaluativo, emotivo, performativo, normativo.	Falacias: apelación: a la gente, a la misericordia, falso dilema, falacia del énfasis
Estudiante #3. Función – uso: evaluativo, emotivo, performativo, interrogativo.	Falacia: apelación: a la misericordia, a la certeza personal, a la mayoría, a la fuerza; generalización apresurada, falacia del énfasis, recurrir al extremo, conclusión inatinente

Funciones del lenguaje – falacias: “Publicidad política, campaña presidencial de Colombia (2014)”:	
Estudiante #1. Función - uso: evaluativo, directivo, emotivo, performativo, normativo, interrogativo, social	Falacias: argumento ad hominem, falacia del énfasis, apelación: a la autoridad, a la fuerza, a la misericordia, a la certeza personal; afirmación dudosa, generalización apresurada, conclusión inatinente, falso dilema
Estudiante #2. Función – uso: evaluativo, directivo, emotivo, normativo, interrogativo, performativo, social	Falacia: causa falsa, conclusión inatinente, falacia del énfasis.
Estudiante #3. Función – uso: prescriptivo, emotivo, evaluativo, directivo, normativo, interrogativo.	Falacia: apelación: a la fuerza, autoridad, misericordia; afirmación dudosa, generalización apresurada, falsa analogía, falso dilema.

Funciones del lenguaje – falacias: “Comercial ‘Colegio 10’, Ministerio de Educación (Colombia)”:	
Estudiante #1. Función - uso: emotivo, performativo, normativo, informativo, evaluativo	Falacias: Falso dilema, generalización apresuradas
Estudiante #2. Función – uso: informativo, normativo, emotivo.	Falacia: falso dilema, apelación a la gente, generalización apresurada.
Estudiante #3. Función – uso: directivo, informativo, evaluativo, performativo	Falacia: falso dilema, generalización apresurada, apelación a la misericordia.

Funciones del lenguaje – falacias: “No le alcanzan 16 millones de pesos”:	
Estudiante #1. Función – uso: normativo, directivo, performativo, emotivo, social	Falacia: apelación: a la misericordia, a la ignorancia, a la autoridad; argumento ad hominem, falacia del énfasis, falso dilema, generalización apresurada
Estudiante #2. Función – uso: emotivo, evaluativo, normativo, performativo, social, interrogativo	Falacia: apelación: a la autoridad, a la mayoría, a la ignorancia, a la misericordia, a la celebridad, a la certeza personal, al éxito financiero; falacia del énfasis, generalización apresurada, supresión de la evidencia.

Estudiante #3. Función – uso: interrogativo, evaluativo, social, emotivo.	Falacia: apelación: a la autoridad, a la misericordia, a la celebridad, a la mayoría; recurrir al extremo, supresión de la evidencia, falacia del énfasis, recurrir a adjetivos descalificativos.
--	---

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (11)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON	CURSO: 11º
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: *Funciones Y Usos Del Lenguaje - Falacias*

Objetivo de la investigación Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Dar cuenta de la competencia de los estudiantes para identificar las falacias en materiales de trabajo propuestos, y contextos del entorno común (imágenes, textos, videos, debates, prensa, blogs, etc.).

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

- Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.
- Desarrolla habilidades de pensamiento en el análisis de textos filosóficos.

Hacer:

- Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.
- Comprende el concepto de 'Falacia', e identifica los distintos tipos de pseudo-razonamientos en el contexto de respuestas argumentativas orales o escritas

A partir de los conceptos y ejercicios realizados, identifique las funciones del lenguaje y las Falacias en el video: 'Comerciales Candidatos Presidenciales 2014'.



Separe cada una de las cinco (5) publicidades de acuerdo a los distintos candidatos y/o candidatas, y preste particular atención al uso informativo en cada una de las publicidades. Hecho esto, compare cuál de los comerciales presenta información acerca de las propuestas del candidato y/o candidata en cuestión, y analice, a su juicio, cuál es la intención de la publicidad: persuadir o informar.

Sobre el comercial de las distintas campañas de los candidatos a la presidencia en Colombia (periodo 2014 - 2018), los estudiantes encontraron, en todos los videos, las siguientes funciones del lenguaje: emotiva, evaluativa, normativa. En algunos, además, encontraron las funciones: social y performativa.

El único video donde hallaron lenguaje informativo, además de los usos anteriores, fue el del candidato por el 'Centro Democrático'.

Los estudiantes dieron con las siguientes falacias: apelación a la autoridad, a la ignorancia, a la certeza personal; argumento ad hominem, conclusión inatinerente, presuposición de respuesta. Sólo algunos estudiantes, poquísimos, sumaron estas falacias, que efectivamente se presentan: falso dilema, generalización apresurada, ambigüedad, afirmación dudosa, adjetivos descalificativos y supresión de la evidencia.

TALLERES 12. y 13.

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (12)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON	CURSO: 11º
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: *Funciones Y Usos Del Lenguaje - Falacias*

Objetivo de la investigación Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Dar cuenta de la competencia de los estudiantes para identificar las falacias en materiales de trabajo propuestos, y contextos del entorno común (imágenes, textos, videos, debates, prensa, blogs, etc.).

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

- Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.
- Desarrolla habilidades de pensamiento en el análisis de textos filosóficos.

Hacer:

- Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.
- Comprende el concepto de 'Falacia', e identifica los distintos tipos de pseudo-razonamientos en el contexto de respuestas argumentativas orales o escritas

A partir de los conceptos y ejercicios realizados, identifique las funciones del lenguaje y las Falacias en las siguientes imágenes:



1.



2.

3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



12.

10.



11.

Estos fueron las funciones o usos del lenguaje, y las falacias, que identificaron los jóvenes en cada imagen:

	Función-uso del lenguaje	Falacia
Imagen 1.	Emotiva, performativa	Apelación a la mayoría, a la misericordia; afirmación dudosa
Imagen 2.	Emotiva, social	Apelación a la mayoría, a la misericordia; afirmación dudosa
Imagen 3.	Social	Afirmación dudosa
Imagen 4.	Emotiva, social, evaluativa	Apelación a la mayoría, a la misericordia, a la autoridad; recurrir al extremo
Imagen 5.	Emotiva, normativa	Apelación a la mayoría, a la misericordia, a la autoridad; recurrir al extremo
Imagen 6.	Emotiva,	Apelación a la mayoría, a la misericordia, a la autoridad; recurrir al extremo
Imagen 7.	Emotiva, evaluativa, performativa	Apelación a la fuerza, a la mayoría, a la misericordia, a la autoridad; recurrir al extremo, a adjetivos descalificativos; falacia del énfasis
Imagen 8.	Emotiva, evaluativa, performativa, normativa	Apelación a la fuerza, a la mayoría, a la misericordia, a la autoridad; recurrir al extremo, a adjetivos descalificativos; ambigüedad
Imagen 9.	Emotiva, evaluativa, interrogativa, performativa, normativa	Apelación a la fuerza, a la mayoría, a la misericordia, a la autoridad, al folclorismo; recurrir al extremo, a adjetivos descalificativos; falacia del énfasis; falso dilema
Imagen 10.	Emotiva, evaluativa	Apelación a la mayoría, a la misericordia
Imagen 11.	Emotiva, evaluativa	Causa falsa, Apelación a la misericordia, recurrir al extremo
Imagen 12.	Emotiva, evaluativa, performativa, informativa	Apelación a la misericordia

INSTITUTO TÉCNICO MERCEDES ÁBREGO		
	GUIAS DE TRABAJO (13)	FECHA:
	DOCENTE: FERNANDO ALARCON	CURSO: 11º
	ÁREA / ASIGNATURA: FILOSOFÍA	PERIODO:

CONTENIDOS TEMATICOS: *Funciones Y Usos Del Lenguaje - Falacias*

Objetivo de la investigación Cotejar el análisis que los jóvenes realizan a textos y/o discursos de distinta naturaleza, con base en las funciones-usos del lenguaje estudiados.

Dar cuenta de la competencia de los estudiantes para identificar las falacias en materiales de trabajo propuestos, y contextos del entorno común (imágenes, textos, videos, debates, prensa, blogs, etc.).

Indicadores de desempeño de acuerdo a criterios institucionales

Conocer:

- Utiliza los criterios de razonamiento lógico como clave de la reflexión filosófica.
- Desarrolla habilidades de pensamiento en el análisis de textos filosóficos.

Hacer:

- Comprende y aplica los métodos del pensamiento filosófico en el análisis de textos que faciliten el ejercicio de la argumentación.
- Comprende el concepto de 'Falacia', e identifica los distintos tipos de pseudo-razonamientos en el contexto de respuestas argumentativas orales o escritas

En casa, observe los apartes del debate de ‘Segunda vuelta’ entre los candidatos presidenciales Juan Manuel Santos y Oscar Iván Zuluaga. Refiera las funciones del lenguaje y las falacias utilizadas por dichas personas. Además, realice un análisis comparativo entre la presentación que hiciera el noticiero de ‘Noticias UNO’, y ‘Noticias Caracol’, respecto a la discusión entre el presidente de Ecopetrol, Juan Carlos Echeverry, y el ingeniero de petróleo y profesor Oscar Vanegas.





Acerca del video con el debate entre los candidatos que fueron a segunda ronda electoral (Juan Manuel Santos y Oscar Iván Zuluaga), los estudiantes dieron con las siguientes funciones del lenguaje: emotiva, evaluativa, social (diplomacia), normativo, performativo, interrogativo e informativo.

Sobre falacias, mencionaron las siguientes: apelación a la mayoría, a la misericordia, a la autoridad, a la certeza personal; argumento ad hominem, adjetivos descalificativos, recurrir al extremo, falso dilema, falacia del énfasis. Sólo dos estudiantes dieron con la falacia de causa falsa y la petición de principio

Acerca de la discusión entre el presidente de Ecopetrol y el profesor de la UIS, todos los estudiantes están de acuerdo en que la emisión del noticiero de Canal UNO, es bastante más informativo que la emisión de noticias del Canal Caracol. En el primer caso hacen emplean el lenguaje para informar y evaluar, al hecho informado, así como al comportamiento del empresario, mientras que el segundo canal fomenta más la emotividad y la valoración.

Parte de la polémica, para los jóvenes, se crea cuando el canal enfatiza en el lenguaje directivo del presidente de Ecopetrol, lo cual es muestra de altivez e irrespeto. Las falacias de este hecho fueron presentadas en un taller anterior.

❖ **Talleres tipo Icfes-SABER 11°:**

Estos talleres, junto a otras actividades que no se anexan en este trabajo, se realizaron de manera ‘intermedia’ entre lo institucional-laboral, y el ejercicio académico de especialización. Se plantearon desde la temática curricular del área de filosofía, en consonancia con la preparación de los jóvenes para la presentación de sus pruebas de estado, y por ende, requería de los mismos conceptos que fueron propuestos para desarrollar este proyecto.

Cada uno se realizó en varias sesiones, con trabajo presencial de aula y de forma virtual. el desempeño general de los estudiantes en el desarrollo de los tres talleres que se mencionan:

- **“Publicidad Coca-Cola”¹⁸,**

- **“La instrucción de la mujer”¹⁹,**

- **“Fraternidad y deporte”²⁰,**

fue *bueno*. Una de las intenciones específicas cuando se plantearon estas actividades consistió en dar pautas prácticas, puntuales, para la resolución de preguntas tipo Icfes. Esto

¹⁸ Material tomado del Cuadernillo de Prueba Saber-ICFES 11°, 2014, prueba de *Lectura Crítica*

¹⁹ Material tomado del Cuadernillo de Prueba Saber-ICFES 11°, 2014, prueba de *Lectura Crítica*

²⁰ Material tomado del Cuadernillo de Prueba Saber-ICFES 11°, 2014, prueba de *Lectura Crítica*

no quiere decir que el contenido de la pregunta fuera secundario, o que la prevalencia se diera sobre la forma, no. En el trabajo de estos talleres se intentó fortalecer, básicamente, la habilidad de los jóvenes, de distinguir los enunciados que en el contexto de las preguntas dadas, fungen como distractores o como paciones de descarte. Esto mismo se comentó en un apartado anterior respecto a los resultados obtenidos tras la aplicación de los talleres diagnósticos.

Una de las estrategias propuestas fue la de la ‘lectura previa’, la cual consiste en que la persona lea las preguntas junto a las opciones de respuesta dada, sin necesidad de buscar sopesadamente las respuestas correctas, y luego lea el documento sobre el que se plantea la prueba y la resuelva. Debido a la facilidad y al tiempo que se tuvo, los estudiantes hacían estas pre-lecturas en clase, y tomaban nota de las respuestas que, de entrada, consideraran o recordaran, que debían ser las correctas.

En el desarrollo del primer y el segundo taller, este modo dio resultados más favorables, ya que el tercer taller incluía nombres y expresiones cargadas del contexto de la lectura. Cuando los estudiantes leyeron el texto acerca del cual se planteaban las preguntas, y resolvieron las preguntas, se dieron cuenta que sus sospechas iban bien encaminados, esto es: que sus ‘intuiciones’, en muchas ocasiones, daban con las respuestas acertadas.

Esto es un ejemplo de lo que se conoce como *lapsus*: el hecho de no ser estrictamente consciente de por qué uno escoge una opción u otra, o por qué afirma que tal o cual cosa es de cierta manera, y sin embargo, estar en el punto correcto. Fue curioso notar, debida, claro, a la informalidad de este proceder, que en algunas ocasiones los estudiantes escogían las opciones radicalmente opuestas. Por esto se les explicó que dicha pre-lectura no era

propriadamente un ‘método’ de resolución, sino más bien una forma de administrar el tiempo de respuesta de la prueba –economía de lectura-.

Lo más interesante, y significativo, que derivó de estas actividades fue:

i. en comparación con el elemento discontinuo del taller que se aplicó a modo de ‘diagnostico final’, en el cual fue muy superior la resolución de la prueba, el taller número uno sobre la publicidad de Coca-Cola, aunque fuere la imagen de la publicidad el tema de las preguntas, la resolución del mismo generó más dificultades. Lo que se consideró en este caso fue que, no la imagen, sino el juego imagen-texto lo que produjo confusión en los jóvenes.

Respecto a los talleres en genera, particularmente el segundo y el tercero,

ii. en términos de metodología Icfes, podría considerarse que fueron mejores los resultados de estos talleres, que del taller final. La metodología era la misma, a pesar que no lo fueran los contenidos de los talleres, pero el desarrollo y resolución de cada uno, mostró dinámicas distintas. Esto abre pues la pregunta de si es legítimo tomar un taller como medida de análisis, a saber, el ‘diagnostico final’, si la metodología de este, como la de otros aplicados, fue metodología estandarizada en las pruebas tipo Icfes. De ser así, podría considerarse que el bajo desempeño y las dificultades evidenciadas en el diagnostico final pudieron darse más por el contenido mismo de los textos, que por un factor distinto.

Por esta razón, no sería responsable asumir, solamente, los resultados de la aplicación del taller final, como evidencia de todo el trabajo realizado.

❖ Ensayos:

Adicional a las actividades mencionadas, se desarrollaron varias más con los jóvenes. Una de ellas, de gran importancia, fue el **ensayo**. Esta actividad se realizó de forma trimestral, lo cual quiere decir que los estudiantes escribieron dos o tres ensayos en el desarrollo del año lectivo. El objetivo de este ejercicio era promover de forma explícita todo lo propuesto, a saber: el manejo del lenguaje con fines expositivos, descriptivos o argumentativos, la articulación de sus propios puntos de vista, la formulación de perspectivas críticas a temáticas variadas, de elección personal y el discernimiento de las formaciones lingüísticas más apropiadas para fines informativos.

A partir de lo anterior la intención real, profunda, del ejercicio de escribir un ensayo, era que los estudiantes experimentaran y enfrentaran la necesidad de clarificar lo suficientemente sus ideas sobre un tema, para luego, en la escritura del mismo, dar cuenta de la efectiva importancia del tener claridad mental, consciente, de las opiniones propias y para que percibieran el modo en que esto se traduce al texto.

En este mismo sentido, se les pidió a los jóvenes analizar sus propios textos de acuerdo a las categorías estudiadas para que se dieran cuenta de los errores y desfases en los que se puede incurrir cuando no se utiliza el lenguaje de forma apropiada. También se aspiraba con esta actividad, aunque de manera más implícita, que los jóvenes percibieran la posible o efectiva ligereza de sus propias expresiones, lo trivial y débil de muchas de las razones

que asumen como fuentes incuestionables de justificación a sus ideas. En lo posterior, esto mismo serviría para que analizaran cuán falaciosos podían llegar a ser en muchas de las maneras con que creen explicar sus propias perspectivas de las cosas, hecho que pone de manifiesto, a su vez, que la claridad que dan por sentado de sus procesos mentales y de su razonamiento, no lo es tanto, y que hay más obscuridad que claridad en su forma de pensarse y pensar su alrededor.

Fue bastante interesante encontrar que muchos de ellos emplearon, de forma excesiva, las funciones del lenguaje que, coincidentalmente, no son apropiadas para la argumentación, a saber: la función emotiva, evaluativa, prescriptiva, normativa y religiosa. Todos los estudiantes, sin excepción, asumieron, como suelen hacer, que sus prescripciones y perspectivas personales, son apelación suficientemente justificatoria de sus opiniones. En esta medida, buena parte de sus trabajos tenía alto contenido falacioso. Los estudiantes, sin embargo, fueron muy conscientes de esto, y para los trabajos ulteriores, algunos más que otros, se cuidaron y previnieron aún más de la forma en que escribían.

Algunos llegaron, inevitablemente, a la práctica del ‘texto borrador’: escribir un esbozo, corregirlo, enriquecerlo, y con esa base construir su ensayo. Algunos estudiantes cambiaron radicalmente las estructuras de sus ensayos para la entrega de su segundo texto, y aunque entendieron que también es necesaria una parte de comentarios y posturas personales, el lenguaje coloquial de las emociones y evaluaciones puede manifestarse de modo más cuidado, elegante. Con esto, se enriqueció en algunos trabajos, el uso de la ironía o el sarcasmo, hecho que, al notar sus autores, trabajaron con un ritmo y tono crítico aún más agudo. Este era el objetivo de tal actividad.

4. RESULTADOS Y EVALUACION DEL PROYECTO

En aras de evitar redundancias con el ítem de ‘Conclusiones’, quisiera hacer un comentario general sobre ciertos aspectos amplios asociados con el ejercicio de estudio realizado.

Respecto a los estudiantes. Como escribí en un apartado anterior, el trabajo con los jóvenes, visto desde distintas perspectivas: también es variado. En cuanto a lo actitudinal, algunos estudiantes manifestaron interés y preocupación ante la instrucción impartida y el desarrollo de tareas y talleres. Su disposición, en general, fue de gran colaboración. En el opuesto de tal espectro, algunos estudiantes no manifestaron ningún interés, y aún menos preocupación por adelantar algún trabajo. En términos de disposición al trabajo, si no nula, fue poca. Buena parte de estos estudiantes no tuvieron problema con dejar de hacer las actividades y no entregar los trabajos, o bien, de entregarlos copiados, transcritos, e incluso hechos por otros. Un sector intermedio de los jóvenes, si bien no incurrieron en tales acciones, u omisiones, no asumieron un rol propiamente activo en las clases, ni en la realización de sus trabajos. Esto se evidenció particular y extensamente, al momento de formular análisis sobre textos, imágenes, videos, o el material que se hubiera dispuesto para el trabajo.

Todo esto, que es previamente contemplado, y lastimosamente, sabido, no me dejaría sin embargo evaluar el ítem del ‘trabajo de los estudiantes’ como inadecuado, bajo o mediocre. Estos hechos, realmente, son conocidos de antemano, y en la contemplación misma de las formas de trabajo, para la posterior ejecución del mismo, uno asume esto como la realidad a

enfrentar. Este contexto mismo, es pues el reto que, desde el inicio, se asume y se espera modificar.

Respecto a la **institución**, el, o los espacios requeridos, así como los materiales tecnológicos, afortunadamente siempre se facilitaron de forma diligente.

Respecto al **tiempo de trabajo**, considero que, a pesar de no haber sido escaso, tampoco fue el suficiente. Aunque en términos de semanas y meses el trabajo se hubiera desarrollado a lo largo del año lectivo, fueron los tiempos de clase los que resultaron cortos para realizar el trabajo. En este mismo sentido, la duración de los encuentros por semana –dos horas de clase académica a la semana equivalente a 110 minutos por sesión (55 minutos por hora de clase)- fue breve.

Respecto a la **metodología** y los **instrumentos de trabajo**: esperando conservar la objetividad en la metodología, junto a los talleres propuestos, también se trabajaron actividades con la metodología planteada por el MEN (ministerio de Educación Nacional) en talleres con preguntas tipo Icfes-Saber 11°. Lo que se pudo constatar fue que, mientras algunos talleres se desarrollaron de forma concienzuda, y así se reflejada en los resultados generales, otros talleres, con la misma forma de trabajo, sin embargo, mostraron un bajo desempeño académico.

En esta medida, resulta difícil determinar, y por lo mismo, reconocer, que se escogiera la forma de trabajo más adecuada. Hubieran podido utilizarse otros medios, otras formas, que acaso por ignorancia o falta de imaginación no se aplicaron, pero es bastante complejo dar con herramientas de trabajo cuya relevancia e impacto, de entrada, se presenten, incuestionablemente como las mejores. Debido a esto,

respecto a la información obtenida, sería un error presentarla como estrictamente concluyente. El tema mismo, como se caracterizó en varias partes de este texto, no es terreno de las ciencias exactas y el formalismo. Si bien la argumentación tiene una esfera lógico-matemática de línea dura, el sentido de argumentación que se escogió trabajar en esta ocasión es el de la argumentación en la práctica del lenguaje cotidiano, trivial. Por eso la propuesta de trabajo versaba sobre una temática abierta desde las bases iniciales mismas de discusión.

Lo que se trata como 'información obtenida', no pretende cerrar un contexto de indagación y trabajo, y por eso no buscó resultados axiomáticos, o certezas. Hay un compromiso con lo que se obtuvo y analizó, pero también hay una perspectiva modesta sobre los alcances de lo mismo obtenido.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo que ya se ha consignado en algunos espacios de este texto, podría pues concluirse que algunos de los objetivos que se plantearon desde un inicio, se cumplieron, mientras que de otros: resulta difícil afirmar concluyentemente que fueron cumplidos.

Las fases iniciales de encuesta a los estudiantes, a los padres de familia y/o acudientes, así como a docentes de áreas interdisciplinarias con el área de filosofía, pudieron llevarse a cabo efectivamente. En este aspecto es necesario recordar, no obstante, que el número de encuestas aplicadas a padres y/o representantes, y a docentes, fue menor a la que se esperaba.

En el primer caso, ocurrió:

- i. que algunas de estas personas no quisieron participar de la encuesta, y
- ii. aunque los jóvenes participaron de las encuestas a sus representantes y estos, de hecho, las tenían físicamente: no las hicieron llegar.

Acerca de la encuesta a docentes, lo sucedido trata más a sobre un aspecto técnico institucional: el área de filosofía sólo se imparte a grados décimo y undécimo. Por esta razón, un profesor es quien tiene a cargo el área. La intención de encuestar a pares académicos, en este contexto, no permitía la aplicación estricta ya que no había más profesores del área. Sin embargo, en el marco de trabajo transversal, se pidió la colaboración de profesor del área de Lengua castellana que, dicho sea de paso, tienen formación en Filosofía y Letras.

A pesar de estas circunstancias, la información captada fue de gran relevancia, y permitió dar cuenta de las dificultades de los jóvenes y de las razones, externas e internas, exógenas y endógenas, por las que cada uno de los sectores encuestados considera que se presenta la problemática.

Esto, a su vez, permitió pensar y repensar, una serie de actividades y talleres pertinentes, significativos, y a partir de ahí formular una propuesta de trabajo con los estudiantes, y con buena parte de sus intereses. Con aquellos más reticentes, se pudo trabajar en el contexto de algunos de sus intereses de corto plazo manifiestos: los resultados del examen de estado. Estos espacios, sumado al hecho de constituir una parte del currículo institucional del área de filosofía, favoreció a la aplicación de la propuesta a lo largo de año, aunque eventualidades como la pérdida de clases o la reprogramación de tiempos para el desarrollo de las agendas y jornadas escolares, restaran el número de encuentros.

Muy a pesar de esto escrito, pudo constatarse el nivel de comprensión de los estudiantes, acerca de las temáticas planteadas; constantemente, e incluso en espacio fuera del aula, la practicidad de los temas vistos, facilitaba dar cuenta de esto. La revisión de sus talleres, tareas, ensayos, y demás, también permitió identificar las falencias remanentes, las debilidades conceptuales, y con base en esto, reconsiderar el tiempo y modo de trabajo en las sesiones de clase.

Debido a aspectos de esta índole, la socialización de los ‘resultados’ se dio de manera muy indirecta e informal: los cronogramas de evaluaciones trimestrales finales, además de las

actividades de retiro de los jóvenes, sumado al impacto de políticas del SIE en lo tocante a las equivalencias de los resultados obtenidos en sus pruebas de estado en las áreas de las asignaturas curriculares, más la disposición misma de si los estudiantes debían o no estar en las instalaciones del colegio, generó una dinámica final de trabajo totalmente distinta de lo previsto.

No obstante esto, se comentó a cada uno de los grados con que se trabajó (11°A – 11°D), así como a los docentes de las áreas afines y a los titulares de grado. También se expresaron los resultados y análisis obtenidos a la rectora del Instituto.

Acerca de las nociones y conceptos específicos planteados, ya se ha sugerido en varios apartados, resultó evidente que los jóvenes, en general, tuvieron mucha facilidad para comprender las noción de función-uso del lenguaje: de las diez funciones-usos del lenguaje, una en particular, presentó dificultades a lo largo del año, e incluso ya concluidas las actividades, a saber: la función cognitiva-informativa.

Esto sugiere pues que a los estudiantes les cuesta discernir qué es información y qué no lo es, y en el mismo orden de ideas, les cuesta comprender la importancia real de la información, bien sea porque se produce, se recibe, se rebate, se presenta, etc., etc. El concepto de falacia reflejó algo de lo que se dijo a los jóvenes durante todo el tiempo de trabajo, y es que, a pesar de no conocer los nombres o etiquetas técnicas, intuitivamente uno comprende ciertas ideas, y nota cuando el lenguaje se emplea con ciertas intenciones de acuerdo al modo en que se presenta.

Por tal razón, fue más asequible para ellos entrar a este tema, e incluso, la apropiación del mismo, al punto en que expresaban que ‘todo’ y ‘en todo’, hay falacias. Llegados a ese punto de los conceptos, muchos estudiantes, con agrado o frustración, comentaban que argumentar: ‘era muy difícil’, sino imposible, porque ¿cómo evitar partir de las emociones, evaluaciones, o creencias y opiniones personales? Esta parte del trabajo fue, particularmente, satisfactoria, pues esto era lo que se esperaba, es decir, por sobre los sentires apesadumbrados de los jóvenes, la intención de estudiar dichos conceptos era que experimentaran los efectos de ponerlos en práctica, que miraran su entorno a través de estos ‘lentes’ y dieran cuenta, sí, de lo difícil que a veces puede ser, pero esta dificultad no es la excusa para dejar de hacer algo, sino más bien, la razón para desarrollar una actitud más autónoma y comprometida con lo que uno mismo piensa y cree como agente de conocimiento.

En términos generales pues, a diferentes niveles, la propuesta de trabajo pudo llevarse a cabo, fue aceptada por los jóvenes, comprendida y puesta en práctica. Hubo momentos de agrado y diversión de-con los estudiantes, y de mí mismo, así como momentos de confrontación y pesar, pero esto, claro está, hace parte del proceso. Esta retroalimentación permite dar cuenta de aquello que, como docente, se debe optimizar para futuros tratamientos sobre estas cuestiones, porque algo obvio y claro es que esto es sólo una propuesta de trabajo, no es la palabra final. La conclusión inevitable es, entonces, que en cuanto a trabajo con los jóvenes: esto es sólo el inicio: aún falta mucho por hacer.

RECOMENDACIONES

A pesar de los resultados, los estudiantes evidencian que su principal estrategia para afrontar una prueba de componente teórico-escrito, es por medio de la *interpretación*. Esto sugiere que la lectura no se desarrolla de manera neutral, o bien podría decirse, imparcial, en términos de no personalizar los contenidos que leen. Por esta razón los jóvenes solapan sus emociones y/o valoraciones personales con lo estudiado.

Los estudiantes demuestran:

- un nivel bajo de análisis conceptual;
- poco conocimiento de la estructuración de textos, y argumentos a través de premisas;
- desconocimiento de los diversos contextos de uso del lenguaje;
- desconocimiento de las argucias retóricas y pseudo-argumentos involucrados en el ejercicio de la discusión de tipo retórico.

Por estas razones, la comprensión lectora se ve disminuida.

En este orden de ideas, sería apropiado ejercitar las competencias comprensivas y argumentativas de los estudiantes, por medio del análisis de conceptos, la identificación-construcción de argumentos, y el reconocimiento de los componentes de un texto.

Dado lo anterior, de forma muy respetuosa, esto es lo que se recomienda:

A la Institución:

- ❖ Recuperar las sesiones de clase, con la re-programación de horarios.
- ❖ Fomentar actividades de carácter institucional que involucren el ejercicio de debate y la disertación.

A los padres de familia v/o acudientes

Establecer tiempos y horarios en casa a los jóvenes, en los que se dediquen, exclusivamente, en la medida de lo posible, a la resolución de sus deberes escolares. Esto, con el único objetivo de desarrollar en ellos una disciplina de estudio.

A los docentes

Promover el pensamiento reflexivo en los jóvenes. El planteamiento de preguntas sirve a esta intención, en la medida en que lleva a la persona a pensar más a fondo en diversas cuestiones, además, en cómo quiere-puede-debe expresar lo que ha pensado.

A los estudiantes

- ❖ Leer.

- ❖ Plantear preguntas.

- ❖ Ejercitar sus competencias comprensivas y argumentativas, por medio del análisis inquisidor sobre lo que perciben, estudian, etc.

- ❖ Construir y ofrecer razones que justifiquen (sus) puntos de vista sobre temas que les interesen, o que crean importantes.

- ❖ Construir y ofrecer razones que vayan en contra de una idea, u opinión, sobre temas que les interesen, o que crean importantes.

- ❖ Analizar sus creencias y conceptos.

BIBLIOGRAFÍA

- COPY, Irving. 1962. *Introducción a la Lógica*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *REDIE: Revista Educativa de Investigación Educativa*, 6, 13.
- GARCÍA R., Luis Enrique. 2007. *Lógica y Pensamiento Crítico, quinta edición*. Manizales, Editorial Universidad de Caldas.
- GARRIDO, Manuel. 2005. *Lógica Simbólica, 4 Edición*. Madrid, Tecnos.
- GÓMEZ G., Adolfo León. 1999. *Seis conferencias sobre Teoría de la Argumentación*. Santiago de Cali. AC Editores.
- Gorodokin, C., y Mercau, M. (2005). Nosotros argumentamos... ¿Y vos? Relato de una experiencia didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (34), 1-10.
- HAACK, Susan. 1982. *Filosofía de las lógicas*. Madrid, Ediciones Cátedra S.A.
- PATIÑO, Alejandro. 1964. *De la justicia*. México D.C. Universidad nacional Autónoma de México/Centro de Estudios Filosóficos.

- Parra, E., y Lago, D. (2003). *Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Recuperado el 06 de noviembre de 2008, de:
http://www.bvssld.cu/revistas/ems/vol.17_2_03/ems09203.htm

- Paul, R. (2003). *Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Recuperado el 06 de noviembre de 2008, de <http://www.criticalthinking.org>

- PERELMAN, Chaïm. 1964. *De la justicia*. México D.C. Universidad nacional Autónoma de México/Centro de Estudios Filosóficos.

- Sánchez, M. (1998). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos de pensamiento*. México: Editorial Trillas. Serrano, S., y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico: CODEPRE.

INFOGRAFIA

http://www.bvssld.cu/revistas/ems/vol.17_2_03/ems09203.htm

<http://www.criticalthinking.org>

[http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1.](http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1)

<http://www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/guias-y-ejemplos-de-preguntas/saber-11-1/guias-1/1225-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2015/file>

<http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/EI%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion.pdf>

<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art13.pdf>

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles341021_recurso_1.pdf

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf>

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014La%20escritura%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20ense%C3%B1anza.pdf>

ANEXOS

ADMNISTRACION DEL PROYECTO

Recursos y Presupuesto de Inversión

En este estudio la mayor inversión proyectada será en el recurso del tiempo de trabajo, más que en montos específicos de dinero. Se solicitará la colaboración a cincuenta estudiantes (50) de grado undécimo del Instituto Técnico Mercedes Abrego de la jornada de la tarde (específicamente los grados 11°A y 11°D), para desarrollar los temas planteados, en distintas actividades como: clases magistrales, talleres, debates, exposiciones, evaluaciones, ensayos, análisis de videos-textos-audios.

Dichas actividades se llevaran a cabo en las instalaciones de la sede principal del Instituto. La inversión de dineros gira alrededor de los 60.000, u 80.000 pesos, por concepto de impresiones y fotocopias.

- Recursos Institucionales

Universidad de Pamplona.

Instituto Técnico Mercedes Abrego

- Recursos Humanos

Docente Investigador: Fernando Alarcón Varela

Estudiantes de Undécimo Grado.

CRONOGRAMA

TIEMPO	febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio – Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre											
	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Meses 5-6				Mes 7				Mes 8				Mes 9				Mes 10				Mes 11											
ACTIVIDADES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1. Elaboración Prueba Diagnóstica.	■	■																																														
2. Aplicación del diagnóstico			■	■																																												
3. Interpretación y análisis de resultados					■	■																																										
4. Aplicación de Talleres									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																				
5. Diseño del Proyecto																					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																
6. Presentación del Proyecto																																																
7. Corrección de sugerencias																																																
8. Sustentación																																																

ENCUESTAS

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Especialización en:

Pedagogía de la Lengua y la Literatura



ENCUESTA SOBRE ARGUMENTACION (Estudiantes)

NOMBRE: _____

Estimado estudiante, la siguiente encuesta busca conocer sus apreciaciones a cerca de la argumentación y de los distintos aspectos que se le relacionan. Permítase entonces responder las siguientes preguntas, de acuerdo con sus conocimientos.

1. ¿Qué entiende por argumentación?

2. ¿En qué momentos y/o situaciones utiliza la argumentación?

3. ¿Cómo se refleja la argumentación en su vida diaria?

4. ¿Para qué le sirve la argumentación?

5. ¿Consideraría que cualquier tipo de lenguaje sería válido al momento de construir un argumento?

6. ¿Cree usted que existen criterios para diferenciar lo que es un argumento y lo que no?

7. ¿Cree usted que la argumentación se presenta sólo de manera escrita?

8. ¿Ha escrito alguna vez textos argumentativos? SÍ ____ NO ____

9. ¿Sobre qué temas le gustaría escribir un texto argumentativo?

10. ¿Cree que existan determinados temas que requieran más argumentación que otras?

Muchas gracias.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Especialización en:

Pedagogía de la Lengua y la Literatura



ENCUESTA SOBRE ARGUMENTACION (Docentes)

NOMBRE: _____

1. ¿Cree que la competencia argumentativa es importante para un estudiante en proceso de escolaridad (básica secundaria y media técnica-vocacional)?

2. ¿Consideraría que los estudiantes en proceso de escolaridad, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-dicen-hacen?

3. ¿Cree que los estudiantes en proceso de escolaridad, presentan debilidades en el proceso de desarrollo de sus competencias argumentativas?

4. ¿Consideraría que hay algún factor, o factores, relacionados con la dificultad de desarrollar dicha competencia? SÍ ____ NO____

5. De la lista que se presenta a continuación, indique por favor el factor, o factores, que creería dificultan el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes:

Apatía en/hacia el desarrollo de sus procesos académicos	
Cansancio general resultado de la jornada escolar	
Falta de motivación	
Uso inadecuado del tiempo libre	
Falta de acompañamiento en casa	
Influencia de otros individuos	
Escases de actividades/espacios culturales	
Estrategias inapropiadas en las instituciones educativas	
Conexión a redes sociales y/o comunidades virtuales	
Uso de dispositivos tecnológicos	

6. ¿Piensa que hay otro tipo de factor? ¿Cuál?

7. ¿Cree que los estudiantes son conscientes de esta dificultad, e intentan compensarla? ¿Cómo?

8. ¿Consideraría que las políticas educativas, en general, contemplan estas dificultades, para luego promover estrategias con el fin de mejorar tales dificultades?

9. ¿Qué tipo de estrategia, o mecanismo, implementaría para contrarrestar estas dificultades?

Muchas gracias.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Especialización en:

Pedagogía de la Lengua y la Literatura



ENCUESTA SOBRE ARGUMENTACION (Padres de familia y/o acudientes)

A lo largo de la historia, algunos aspectos asociados con el desarrollo integral de un individuo y sus distintos roles sociales, se toman como muy necesarios. Son, en realidad, muchos aspectos, y son de tanta importancia que incluso representan la base de los planes de estudio de muchas instituciones dedicadas a este objetivo de proveer instrucción a los miembros de una sociedad. En el contexto de las denominadas 'sociedades del conocimiento', los aspectos mencionados, entendidos como 'competencias', como capacidades para hacer correctamente algo, resultan entonces de considerable relevancia en la medida en que los individuos logren desenvolverse en entornos académicos, o bien, en espacios donde abunden las ideas, las perspectivas, la disposición y el debate de las mismas, así como el ser competentes al momento de presentar, justificar y sostener sus propios puntos de vista, e incluso, por qué no, cuando posteriormente sea determinada persona quien produce el conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, la siguiente encuesta busca conocer sus apreciaciones como madre/padre de familia, y/o acudiente, respecto a las capacidades y competencias argumentativas efectivas del estudiante que usted representa. Cabe aclarar que esta encuesta se realiza a modo de *diagnóstico* y no repercutirá en las calificaciones o valoraciones de los jóvenes. En este orden de ideas, permítase responder las siguientes preguntas de acuerdo con sus apreciaciones.

1. ¿Cree que la argumentación es importante? SÍ ___ NO___ ¿Por qué?

2. ¿En qué momentos, y/o situaciones, piensa que se utiliza la argumentación?

3. ¿Consideraría que las personas, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-
dicen-hacen? SÍ ___ NO___

4. ¿Consideraría que los jóvenes, hoy en día, argumentan lo que piensan-creen-
dicen-hacen? SÍ ___ NO___

5. ¿Cree que los jóvenes fortalecen sus competencias argumentativas?

SÍ ___ NO___ ¿Cómo?

6. ¿Consideraría que hay algún factor, o factores, relacionados con la dificultad de
desarrollar la competencia argumentativa de los jóvenes? SÍ ___ NO___

7. De la lista que se presenta a continuación, indique por favor el factor, o factores, que creería se asocian con la dificultad mencionada:

Apatía en/hacia el desarrollo de sus procesos académicos	
Cansancio general resultado de la jornada escolar	
Falta de motivación	
Uso inadecuado del tiempo libre	
Falta de acompañamiento en casa	
Influencia de otros individuos	
Escases de actividades/espacios culturales	
Estrategias inapropiadas en las instituciones educativas	
Conexión a redes sociales y/o comunidades virtuales	
Uso de dispositivos tecnológicos	

8. ¿Cree que la argumentación le sirve de algo a un joven? Sí ___ NO___

¿Por qué?

9. ¿Pensaría que existen determinados espacios en los que un joven requiera más de la competencia argumentativa? Sí ___ NO___ ¿Cuáles?

Muchas gracias.

DIAGNOSTICOS

EJERCICIO DIAGNOSTICO (inicial)

Apreciado estudiante: lea cuidadosamente el siguiente texto, las preguntas que se formulan con base en el mismo, así como las opciones de respuesta. Terminado el análisis, mire las opciones de respuesta y escoja la opción que considere correcta.

Responda las preguntas 1 a 5 de acuerdo con la siguiente información²¹

Nadie es justo por voluntad sino porque no tiene el poder de cometer injusticias. Esto lo percibiremos mejor si nos imaginamos las cosas del siguiente modo: demos tanto al justo como al injusto el poder de hacer lo que cada uno de ellos quiere, y a continuación sigámoslos para observar hasta dónde lo lleva a cada uno el deseo. Entonces sorprenderemos al justo tomando el mismo camino que el injusto, siguiendo sus propios intereses, lo que toda criatura persigue por naturaleza como un bien, pero que la fuerza de la ley obliga a seguir el camino del respeto por la igualdad.

El poder del que hablo sería efectivo al máximo si aquellos hombres adquirieran una fuerza tal como la que se dice que cierta vez tuvo Gíges, el antepasado del Lidio. Gíges era un pastor que servía al entonces rey de Lidia. Un día sobrevino una gran tormenta y un terremoto que rasgó la tierra y produjo un abismo en el lugar en que Gíges llevaba el ganado a pastorear. Asombrado al ver esto, descendió al abismo y halló, entre otras maravillas que narran los mitos, un caballo de bronce, hueco y con ventanillas, a través de las cuales divisó adentro un cadáver de tamaño más grande que el de un hombre, según parecía, y que no tenía nada excepto un anillo de oro en la mano. Gíges le quitó el anillo y salió del abismo. Ahora bien, los pastores hacían su reunión habitual para dar al rey el informe mensual concerniente a la hacienda, cuando llegó Gíges llevando el anillo.

²¹ Material tomado del Cuadernillo de Prueba Saber-ICFES 11°, 2014, prueba de *Lectura Crítica*.

Tras sentarse entre los demás, casualmente volvió el engaste del anillo hacia el interior de su mano. Al suceder esto se tornó invisible para los que estaban sentados allí, quienes se pusieron a hablar de él como si se hubiera ido.

Giges se asombró, y luego, examinando el anillo, dio vuelta al engaste hacia afuera y tornó a hacerse visible. Al advertirlo, experimentó con el anillo para ver si tenía tal propiedad, y comprobó que así era: cuando giraba el engaste hacia adentro, su dueño se hacía invisible, y cuando lo giraba hacia afuera, se hacía visible. En cuanto se hubo cerciorado de ello, maquinó el modo de formar parte de los que fueron a la residencia del rey como informantes y, una vez allí, sedujo a la reina y con ayuda de ella mató al rey y se apoderó del reino. Por consiguiente, si hubiesen dos anillos como el de Giges y se diera uno a un hombre justo y otro a uno injusto, ninguno perseveraría en la justicia ni soportaría abstenerse de bienes ajenos, cuando podría tanto apoderarse impunemente de lo que quisiera del mercado, como, al entrar en las casas, acostarse con la mujer que prefiriera, y tanto matar a unos como librar de las cadenas a otros, según su voluntad, y hacer todo como si fuera igual a un dios entre los hombres. En esto, el hombre justo no haría nada diferente del injusto, sino que ambos marcharían por el mismo camino. E incluso se diría que esto es una importante prueba de que nadie es justo si no es forzado a serlo, por no considerarse a la justicia como un bien individual, ya que allí donde cada uno se cree capaz de cometer injusticias, las comete. En efecto, todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría.

Tomado de: Platón IV, D. (1986). República, traducción y notas de C. Eggers Lan, Madrid, Gredos.

16. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones contradice las ideas que presenta el autor?

- A. Algunas personas actúan justamente a pesar de poder actuar de manera injusta.
- B. La injusticia, contrariamente a la justicia, es natural en el ser humano.
- C. Actuar con justicia brinda menos ventajas que hacerlo con injusticia.
- D. La injusticia, contrariamente a la justicia, se comete voluntariamente.

17. De los siguientes enunciados, ¿cuál presenta un supuesto subyacente a la afirmación “Todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría”?

- A. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
- B. La justicia, al igual que la injusticia, brinda ventajas individuales.
- C. La injusticia, a diferencia de la justicia, brinda pocas ventajas individuales.
- D. La justicia no brinda ninguna de las ventajas individuales que la injusticia brinda.

18. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones constituye una razón a favor de la tesis principal del texto anterior, a saber, que cuando alguien actúa justamente lo hace por obligación y no voluntariamente?

- A. La gente se ve obligada a actuar justamente.
- B. Solo la igualdad garantiza el respeto por la ley.
- C. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
- D. Siempre que una persona cuente con la libertad para cometer injusticias lo hará.

19. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza adecuadamente las ideas contenidas en el primer párrafo?

A. El que alguien sea justo es un deber que se deriva de la conciencia moral que tienen todos los hombres.

B. El que alguien sea justo resulta de una imposición, pues toda persona sin las restricciones y exigencias de la ley buscará satisfacer sus deseos.

C. La justicia es una ilusión, ya que lo natural es que una persona busque cumplir sus deseos y alcanzar sus intereses, sin reparar en la igualdad que exige la ley.

D. La justicia es un ideal inalcanzable, ya que toda persona, por más justa que aparente ser, tiene intereses propios que pueden llevarla a cometer injusticias.

20. Dada la estructura del texto anterior, ¿qué propósito general tiene el autor al introducir el relato sobre el anillo de Giges, y cómo lo alcanza?

A. Promover en la audiencia la idea de que es más ventajoso seguir el camino de la injusticia. El caso de Giges muestra cómo obtuvo beneficios gracias al comportamiento injusto que le permitió el anillo.

B. Convencer a la audiencia de que todo hombre cometerá injusticias cuando tenga la oportunidad. Así lo hizo Giges una vez descubrió el poder que le otorgaba el anillo.

C. Reforzar en la audiencia la idea de que todos cometemos injusticias. El caso de Giges ilustra cómo las personas aparentemente justas en realidad cometen grandes injusticias.

D. Persuadir a la audiencia de que actuar justamente requiere mucha fuerza de voluntad. En el caso de Giges, la tentación derivada del poder del anillo doblegó su voluntad.

EJERCICIO DIAGNOSTICO (final)

Apreciado estudiante: lea cuidadosamente el siguiente texto, las preguntas que se formulan con base en el mismo, así como las opciones de respuesta. Terminado el análisis, mire las opciones de respuesta y escoja la opción que considere correcta.

Responda las preguntas 1 a 5 de acuerdo con la siguiente información²²

“¿Cómo se forman las mayorías?”

'La regla de la mayoría es tan absurda como sus detractores le acusan de serlo'. Así empieza un célebre texto de John Dewey, que continúa aclarando: 'Lo que importa es cómo una mayoría llega a serlo'. Y, a mi juicio, caben al menos tres caminos: el debate sereno y la discusión pública bien argumentada, la agregación de intereses individuales y grupales o, pura y llanamente, la manipulación de los sentimientos. En el primer caso, estamos ante una democracia deliberativa, en el segundo, ante una democracia agregativa, y en el tercero, ante lo que podríamos llamar la democracia emotiva, en la que reina el arte de la manipulación.

Claro que en la vida real las tres se dan de algún modo mezcladas, pero también es cierto que una de esas dimensiones puede imponerse a las restantes hasta el punto de imprimirles su sello.

Creo que llevaba razón Dewey. La democracia representativa no es el gobierno del pueblo, en ningún lugar de la tierra gobierna el pueblo. Es más bien, como se ha dicho, el gobierno querido por el pueblo, y ni siquiera eso: es el gobierno querido por la mayoría del pueblo, incluso por la minoría cuando los partidos en el poder no tienen mayoría absoluta. Cómo se forma esa mayoría cuyos representantes pactan con las minorías, es un gran problema.

Puede hacerse por agregación de los intereses de los votantes. Los partidos políticos compiten por sus votos tratando de sacar a la luz cuáles pueden ser los intereses de los distintos sectores y les aseguran que van a satisfacerlos. Las gentes sopesan bien las diferentes ofertas, las estudian y optan por las que les parecen mejores para ellas. El deliberacionista critica esta forma de actuar porque la considera equivocada de plano. No nacemos ya con intereses que después agregamos, sino que los intereses se forman socialmente, ni es auténtica democracia aquella en que las gentes buscan su interés particular, como si no

²² Material tomado del Cuadernillo de Prueba Saber-ICFES 11°, 2014, prueba de *Lectura Crítica*.

fuera posible forjarse una voluntad común mediante la deliberación y el intercambio de argumentos. Esto es lo propio de un pueblo, el poder decir 'sí, nosotros queremos', y sin él no hay democracia posible”.

Adela Cortina, “¿Cómo se forman las mayorías?” (Fragmento).

1. La democracia deliberativa es:

- A. el manejo de intereses individuales o grupales para beneficio de algunos.
- B. el debate sereno y la discusión pública con argumentos bien fundamentados.
- C. la manipulación emotiva de las personas para beneficio de un interés particular.
- D. el gobierno que es querido y elegido por la mayoría del pueblo para ser gobernados.

2. Adela Cortina opina que Dewey tiene la razón en:

- A. su opinión de que la ley de la mayoría es absurda.
- B. la idea de que la democracia no es el gobierno del pueblo.
- C. consignar que la democracia es el gobierno que el pueblo quiere.
- D. decir que es un problema que la mayoría pacten con las minorías.

3. Adela Cortina comienza su texto con una cita de John Dewey para:

- A. expresar una opinión que discrepa de la suya propia.
- B. introducir el tema polémico que abordará en el texto.
- C. demostrar el profundo conocimiento que tiene del tema.
- D. exponer la opinión de un importante filósofo estadounidense.

4. Una de las tesis que el texto anterior presenta es que:

- A. la democracia es el gobierno de las mayorías y, por ello, debe considerarse la mejor forma de gobernar.
- B. lo importante al momento de hablar de democracia es preguntarse por la manera adecuada de formar la mayoría.
- C. la democracia deliberativa facilita las condiciones para que las elites puedan manipular a las mayorías.
- D. en la vida real las características de una democracia deliberativa, agregativa y emotiva aparecen mezcladas.

5. De acuerdo con la autora lo propio de un pueblo es:

- A. forjarse una voluntad común mediante la deliberación y el intercambio de argumentos.
- B. criticar la forma de actuar de la democracia agregativa porque la considera equivocada de plano.
- C. reconocer que la democracia representativa no es la forma indicada para que gobierne el pueblo.
- D. aceptar que el verdadero gobierno del pueblo es aquel que se forma por la vinculación de la mayoría.

6. A partir de lo leído en el texto, ¿cuál de los siguientes afiches políticos implicaría una visión deliberativa de la democracia?

A.



B.



C.



D.



TALLERES

INTERMEDIOS

EJERCICIO DE TRABAJO

Publicidad Coca-Cola

Lee el texto y responde las preguntas 1 a 5.



Fuente: Blog RECREA (2012/09/27) macho-es-mi-novio-porque-pide-coca-cola

1. El propósito de la imagen es
 - A. suscitar la aceptación del consumo de Coca-Cola light.
 - B. provocar un nuevo comportamiento por parte de los hombres.
 - C. promover el consumo de Coca-Cola light de todas las personas.
 - D. exponer los beneficios del consumo de gaseosas bajas en calorías.

2. La relación entre la imagen y lo que dice el texto es de
 - A. complemento.
 - B. comparación.
 - C. ejemplificación.
 - D. contradicción.

3. La mujer en la imagen tiene una postura que indica
 - A. invitación.
 - B. control.
 - C. observación.
 - D. reflexión.

4. Un prejuicio del que se vale la publicidad para promocionar la bebida es:

- A. lo importante en la época actual es cuidar principalmente la figura.
- B. resulta inadecuado de parte de los hombres consumir productos light.
- C. las mujeres son las únicas que pueden cuidarse de lo que consumen.
- D. un hombre es macho porque es capaz de realizar cualquier cosa.

5. La expresión 'actitud ligera' de la imagen en relación con la publicidad se refiere a:

- A. hacer lo que se le diga.
- B. romper con las reglas.
- C. dejar de lado lo que opinan los demás.
- D. seguir las conductas que aprueba la mayoría.

EJERCICIO DE TRABAJO

“La instrucción de la mujer”

Lee el texto y responde las preguntas 1 a 4.

Retrocedamos en la historia de la humanidad buscando la silueta de la mujer, en las diferentes edades de la Tierra. La encontraremos más humillada y más envilecida, mientras más nos internemos en la antigüedad. Su engrandecimiento lleva la misma marcha de la civilización; mientras la luz del progreso irradia más poderosa sobre nuestro globo, ella, la agobiada, va irguiéndose más y más. Y es que, a medida que la luz se hace en las inteligencias, se va comprendiendo su misión y su valor y hoy ya no es la esclava de ayer sino la compañera, la igual. Para su humillación primitiva, ha conquistado ya lo bastante, pero aún le queda mucho por explorar para entonar su canto de victoria.

Si en la vida social ocupa un puesto que le corresponde, no es lo mismo en lo intelectual aunque muchos se empeñen en asegurar que ya ha obtenido bastante; su figura en ella, si es no nula, es sí demasiado pálida. Se ha dicho que la mujer no necesita sino una mediana instrucción; y es que aún hay quienes ven en ella, al ser capaz solo de gobernar el hogar.

La instrucción suya, es una obra magna que lleva en sí la reforma completa de todo un sexo. Porque la mujer instruida deja de ser esa fanática ridícula que no atrae a ella sino a la burla; porque deja de ser esa esposa monótona que, para mantener el amor conyugal, no cuenta más que con su belleza física y acaba por llenar de fastidio esa vida en que la contemplación acaba.

Porque la mujer instruida deja de ser ese ser desvalido que, débil para luchar con la Misericordia, acaba por venderse miserablemente si sus fuerzas físicas no le permiten ese trabajo.

Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar a la degradación muchas de sus víctimas. Es preciso que la mujer deje de ser la mendiga de protección; y pueda vivir sin que tenga que sacrificar su felicidad con uno de los repugnantes matrimonios modernos; o su virtud con la venta indigna de su honra. Porque casi siempre la degradación de la mujer se debe a su desvalimiento.

¿Por qué esa idea torpe de ciertos padres, de apartar de las manos de sus hijos las obras científicas con el pretexto de que cambie su lectura los sentimientos religiosos del corazón? (...)

Yo pondría al alcance de la juventud toda la lectura de esos grandes soles de la ciencia, para que se abismara en el estudio de esa Naturaleza de cuyo Creador debe formarse una idea. Yo le mostraría el cielo del astrónomo, no el del teólogo; le haría conocer ese espacio poblado de mundos, no poblado de centellas; le mostraría todos los secretos de esas alturas. Y, después que hubiera conocido todas las obras; y, después que supiera lo que es la Tierra en el espacio, que formara su religión de lo que le dictara su inteligencia, su razón y su alma. ¿Por qué asegurar que la mujer no necesita sino una instrucción elemental?

En todas las edades del mundo en que la mujer ha sido la bestia de los bárbaros y la esclava de los civilizados, ¡cuánta inteligencia perdida en la oscuridad de su sexo!, ¡cuántos genios no habrán vivido en la esclavitud vil, inexplorados, ignorados! Instrúyase a la mujer; no hay nada en ella que le haga ser colocada en un lugar más bajo que el hombre. (...)

Que la ilustración le haga conocer la vileza de la mujer vendida, la mujer depravada. Y le fortalezca para las luchas de la vida. Que pueda llegar a valerse por sí sola y deje de ser aquella criatura que agoniza y miserece si el padre, el esposo o el hijo no lo amparan. ¡Más porvenir para la mujer, más ayuda! (...)
La instrucción hace nobles los espíritus bajos y les inculca sentimientos grandes”.

Gabriela Mistral, La instrucción de la mujer (fragmento).

1. ¿Cuál de los siguientes enunciados corresponde a la tesis expuesta por la autora?

- A. Los libros de ciencia permiten combatir las supersticiones religiosas que esclavizan a las mujeres.
- B. Las mujeres, producto de su poca disposición al estudio, se han visto sometidas a lo largo de la Historia.
- C. A lo largo de la Historia, la mediocre educación de las mujeres ha mantenido su estado de inferioridad social.
- D. La miseria de las mujeres es no tener el suficiente dinero para ser independientes y pagar por una buena educación.

2. ¿Cuál es la función argumentativa de la alusión a las obras científicas?

- A. Aclarar que la instrucción propuesta por la autora es de carácter científico.
- B. Sostener que una educación liberadora se basa en la creación de una religión propia.
- C. Plantear que los libros de ciencias dicen la verdad, a diferencia de los libros religiosos.
- D. Proponer que una instrucción basada en un pensamiento libre emancipará a las mujeres.

3. La importancia a nivel social que la autora atribuye a la instrucción femenina es

- A) hacer progresar efectivamente a la sociedad.
- B) que las mujeres puedan escribir más libros científicos.
- C) que la religión no contribuya a la superstición de la sociedad.
- D) liberar a las mujeres de su situación de inferioridad, dependencia y miseria.

4. La valoración que hace Mistral respecto del rol de la mujer en el campo social es

- A) considerar que, en relación al pasado, la mujer ha logrado reivindicar sus derechos.
- B) considerar que la mujer es diariamente envilecida y humillada por el género masculino.
- C) pensar que, en la actualidad, la mujer no ha logrado el reconocimiento de sus derechos.
- D) pensar, de manera optimista, que la mujer ha tenido suficientes logros en este terreno.

EJERCICIO DE TRABAJO

“Deporte y fraternidad”

Lee el texto y responde las preguntas 1 a 4.

Existe una imagen ideal, idílica, olímpica, de los Deportes. Es aquella que nos muestra a los Atletas entregados a las más nobles competencias físicas, en un estadio adornado de arcos de triunfo, estatuas del discóbolo, alegorías y estandartes. Los dos bandos en pugna están trabados en apretada lucha. Brillan los ojos de los contendientes; están tensos los músculos como cuerda de arcos. Cada cual rinde el máximo esfuerzo, para lograr la victoria de los suyos... Y cuando el juego termina con la derrota de uno de los dos bandos, victoriosos y vencidos se unen en un vasto abrazo de fraternidad atlética, abrazo que funde, por así decirlo, todas las almas en una sola, en imagen magnífica de lo que debiera ser una humanidad perfecta. Además, eso me decían cuando era niño, el deporte es ajeno a todo 'chauvinismo'.

Cuando los deportistas defienden sus emblemas, solo defienden sus emblemas. Y el público que contempla la pugna, solo piensa en los emblemas. Se es azul o verde, como en el Hipódromo de Bizancio, por mera simpatía personal hacia este u otro club. Y una vez terminada la lucha en el estadio, es el caballeroso estrechen de manos, el abrazo, el boxeador que ayuda a levantar a su contrario, el vencedor que toma en brazos al vencido, para consolarlo y decirle que, otro día la victoria será suya. En fin -nos decían nuestros padres y maestros- que los deportes contribuyen a desarrollar la confraternidad humana.

Pero esto es lo que podríamos calificar de 'deporte ideal'. Porque existe un deporte concreto y real, que es el que he podido ver en todas partes, desde que salí de las aulas del colegio. Y es un deporte -no lo veo como un mal mayor, sino como un hecho que es preciso admitir- que agudiza en tal grado los 'chauvinismos', que acaba por crear rivalidades entre provincias, ciudades, pueblos, y hasta barrios. Como decía Paul Deharme, hace años: 'Acaba el vecino de Neuilly por enfurecerse porque los tenistas de su club perdieron contra los del Sporting de Passy'.

Se entran a garrotazos los mozos de la ribera derecha y los de la ribera izquierda, en una aldea, porque los de acá ganaron a los allá. Así cierto juego de fútbol entre alemanes y franceses, en vísperas de la pasada guerra, transformó el Estadio de Colombes en un ámbito infernal, donde cualquier chispa podía provocar un incendio... Y no hablemos de nacionalismos mal entendidos puestos en peleas de boxeo, tales como la de Schmelling contra Joe Louis, donde el problema no era ya

el ganar un campeonato mundial, sino de lograr la victoria de un alemán, ario, contra un norteamericano, negro.(...)

El deporte no es fraternal como lo pintan. Ni creo que contribuya mucho al acercamiento entre los hombres. Es lucha y, como toda lucha, atiza pasiones y alimenta rivalidades”.

Alejo Carpentier, Deporte y fraternidad (fragmento).

1. El texto anterior trata sobre

- A. los conflictos raciales entre arios y negros generados por el deporte.
- B. la fraternidad deportiva que en contadas ocasiones termina en rencillas.
- C. el sano chauvinismo que genera la competencia deportiva internacional.
- D. la manera en que el ideal del deporte no corresponde a lo que sucede en realidad.

2. Según el texto, las rivalidades en el deporte

- A. aparecen porque cada uno defiende un color diferente.
- B. hacen emerger conflictos entre pueblos, naciones y etnias.
- C. nos enseñan que los problemas solo se resuelven hablando.
- D. no tienen cabida porque el deporte es una instancia de fraternidad.

3. Según lo leído, la intención del autor es

- A. hacer pública su preferencia por el deporte ideal.
- B. mostrar las diferencias entre dos tipos de deporte.
- C. explicar cómo pasar de un deporte ideal a uno concreto.
- D. revelar que en realidad el deporte no fomenta la fraternidad.

4. De acuerdo al siguiente fragmento: “Así cierto juego de fútbol entre alemanes y franceses, en vísperas de la pasada guerra, transformó el Estadio de Colombes en un ámbito infernal, donde cualquier chispa podía provocar un incendio...”. La expresión subrayada indica que

- A. el clima entre el público era tan tenso, que se hacía difícil estar pacíficamente en el estadio.
- B. debido a la rivalidad, el riesgo de incendio dentro del estadio provocado por un acto terrorista, era muy alto.

C. cualquier acontecimiento que provocara a uno de los dos equipos, podía acelerar un conflicto de índole política.

D. a pesar de que aún no había guerra entre ambos bandos, se hacía muy difícil un juego fraterno entre alemanes y franceses.