



Cómo citar el artículo: Sánchez Ceballos, L. M. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría de la pragmadialéctica y la lingüística textual. *Revista Reflexiones y Saberes*, 2 (2), 21-31. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/598/1134>

La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría de la pragmadialéctica y la lingüística textual

Teaching Written Argumentation based on
Pragma-dialectics and Text Linguistics

Lina María Sánchez Ceballos

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana

Magíster en Lingüística

Investigadora Fundación Universitaria Católica del Norte

linadelrocio@yahoo.es

linasanchezceballos@gmail.com

Resumen

El presente reflexión es un avance de investigación en torno a la enseñanza de la argumentación escrita. Se utilizó la metodología lingüístico textual y la pragmadialéctica para el análisis de los textos argumentativos producidos por los estudiantes en varios momentos. La principal conclusión radica en la importancia de la capacitación de los docentes en lingüística como forma clave para optimizar los procesos de escritura en el aula, pues esta disciplina ofrece conceptos clave que permiten direccionar la enseñanza de la textualidad y una eficiente argumentación escrita que responda a las necesidades cotidianas y comunicativas de los sujetos.

Palabras clave

Argumentación, Enseñanza, Escritura, Pragmadialéctica.

Abstract

This article is a preliminary research report regarding to the process of teaching written argumentation. Pragma-dialectics and linguistic-textual methodology was used for the analysis of argumentative texts produced by the students in different moments. The main conclusion lies in the importance of educating teachers on linguistics as a key element for optimizing the writing processes at the classroom, because this knowledge field provides crucial concepts which allow addressing the teaching of textuality and efficient written argumentation that cover daily communicational needs of individuals.

Keywords

Argumentation, Teaching, Writing, Pragma-dialectics

Introducción

Frente a las diversas preguntas que se plantean en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita es importante resaltar los aportes de la lingüística textual y de la pragmadialéctica, disciplinas que ofrecen una conceptualización fundamental en el desarrollo de adecuados procesos de comunicación escrita, ya que ofrecen al docente de lenguaje estrategias básicas en la didáctica de la producción textual, precisamente a partir del mismo conocimiento y análisis de la lengua escrita.

La lingüística textual ofrece un despliegue descriptivo y funcional sobre la elaboración del texto escrito, saber de indiscutible necesidad en el bagaje teórico y disciplinar del docente de lenguaje y comunicación.

La teoría de la pragmadialéctica ofrece elementos básicos para el estudio, análisis y enseñanza de la argumentación como saber lingüístico que debe estar presente en nuestras acciones comunicativas cotidianas y que funciona coherentemente, siempre y cuando haya presencia de unas reglas lógicas discursivas.

La argumentación y la teoría de la pragmadialéctica

Autores como Frans Van Eemeren, Rob Grootendorst, Francisca Snoeck Henkemans (2006) son fundamentales para la definición y comprensión

del género argumentativo desde una teoría ampliamente estructurada, con fuertes raíces en la lógica y la pragmatialéctica; sus aportes permitirán, a quienes estudian el lenguaje, visualizar generosamente la gran cantidad de implicaciones lingüísticas de la argumentación, tipos de argumentación, el punto de vista, procedimientos argumentativos, falacias argumentativas, reglas para una discusión crítica y otros conceptos de especial importancia en la enseñanza de la escritura.

Van Eemeren (2006) define la argumentación como un medio para resolver una diferencia de opinión en diversos planos de la vida cotidiana, tanto en esferas públicas como privadas; en el desarrollo argumentativo el hablante se compromete en una discusión con quien o quienes no concuerdan con su punto de vista y viceversa.

De igual manera, y teniendo en cuenta que la lengua es un tesoro común y el lenguaje una facultad universal del ser humano, el autor hace una acotación sencilla pero fundamental, al explicar cómo la argumentación es también una actividad social, una actividad racional que busca defender un punto de vista, de tal forma que sea aceptable ante alguien con una postura crítica razonable:

La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista, adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista (Van Eemeren, 2006).

Van Eemeren y Grootendorst (2002) incorporan a la propuesta de la teoría de la pragmatialéctica un enfoque de la argumentación que combina sistemáticamente aspectos descriptivos y normativos. El aspecto dialéctico consiste en el intento de dos partes por resolver una diferencia de opinión, mediante el intercambio metódico de pasos en una discusión; en este enfoque, el aspecto pragmático se preocupa por la descripción de los pasos de la discusión como actos de habla. Un aspecto importante del enfoque pragmatialéctico es que se busca externalizar, funcionalizar, socializar y dialectificar el objeto de estudio de la argumentación. La internalización se obtiene partiendo de lo que las personas han expresado, implícita o explícitamente, en vez de especular acerca de lo que piensan o creen, error algo común en el proceso de argumentación tradicional y con efectos poco favorables para una discusión crítica y razonable.

La funcionalización se logra tratando ciertos elementos de discurso argumentativo como elementos que sirven para conducir eventos de habla de la vida real, en lugar de tratarlas como inferencias lógicas aisladas. La socialización, por su parte, se logra considerando a la argumentación como parte de un proceso interactivo entre dos o más usuarios del lenguaje, no como un producto individual del razonamiento de un solo hablante.

Finalmente, la dialectificación se logra tratando a la argumentación como un medio racional para convencer a un oponente crítico, para llegar a acuerdos y no como un simple acto de persuasión¹. En virtud del enfoque pragmadialéctico, es pertinente citar algunos de los elementos que permiten comprender esta propuesta, en tanto concibe la argumentación como un ejercicio válido gracias a la fuerza dialéctica que presenta el uso del lenguaje.

Van Eemeren (2006, p.36) nos explica cómo idealmente una discusión argumentativa es una *discusión crítica* que apunta a resolver una diferencia de opinión. Una discusión crítica destinada a resolver una diferencia de opinión se desarrolla a través de cuatro etapas:

1. Etapa de confrontación: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión.
2. Etapa de apertura: las partes deciden tratar de resolver la diferencia de opinión. Se asignan los roles de protagonista y antagonista, de igual manera acuerdan acerca de las reglas del debate y los puntos de partida.
3. Etapa argumentativa: el protagonista defiende su punto de vista contra la persistencia crítica del antagonista adelantando argumentos para oponer las objeciones del antagonista o para remover las dudas que este tenga.
4. Etapa de conclusión: las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quien.

Otro de los elementos que dan fuerza al enfoque pragmadialéctico es la existencia de las reglas para una discusión crítica, planteamiento que más allá de una simple posición normativa, muestra la lógica que necesariamente debe estar presente en una discusión argumentativa y, sobre todo, teniendo en cuenta la dinámica dialéctica que se supone debe tener el adecuado desarrollo de un discurso argumentativo, de esta forma, dichas reglas apuntan al adecuado desarrollo de la argumentación, evitando falacias como: argumentaciones deficientes, apelaciones a emociones o sentimientos, desviación del tema de discusión, ataque personal al oponente, apelación al desconocimiento del tema, uso de argumentos no verificables, formulaciones poco claras o ambiguas; la violación a estas reglas se conoce como las falacias argumentativas, las cuales consisten en la adulteración de la argumentación.

El principio de cooperación y las máximas conversacionales en la argumentación

De igual manera, en el desarrollo del discurso argumentativo, las premisas y los puntos de vista implícitos son claros ejemplos del uso del lenguaje indirecto que es propio del uso cotidiano del lenguaje.

1. Es tan grave el problema de la argumentación en Colombia, que los columnistas y los foristas violan permanentemente todas las reglas de la argumentación propuestas por Van Eemeren (2006) como lo demuestran Henao y Sánchez (2008) en su trabajo *El discurso dogmático en el discurso de los foristas*, afirman: que en nuestro medio los columnistas y los foristas no buscan llegar a acuerdos sino destruir la imagen de los contrincantes, por eso no pasan de saber que tienen una diferencia, y en consecuencia no buscan la manera de solucionarla, es decir no trascienden la primera etapa de la argumentación planteada por Van Eemeren.

En el uso del lenguaje indirecto los hablantes intentan comunicar más de lo que aparentemente expresan, mostrando con esto la riqueza y diversidad de la fuerza expresiva, lo que además se conjuga con las reglas de comunicación, pues de lo contrario los hablantes no estarían en capacidad de comprender el lenguaje indirecto e implícito.

Ahora, en el caso de la argumentación, la violación a las máximas conversacionales se traduce en una serie de falencias que desde la teoría pragmatológica han sido analizadas y denominadas "falacias argumentativas", estas son violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren, 2006. P. 119).

Estas pueden presentarse en cualquier etapa de la discusión crítica y pueden ser cometidas por cualquiera de las partes involucradas. Las falacias pueden presentarse, por ejemplo, en el momento de la exposición del punto de vista, es decir, en la etapa de confrontación y en la misma etapa de argumentación.

Para comprender mejor y sintetizar el principio de cooperación, se hace pertinente explicar el funcionamiento de este principio a través de la explicación de las máximas conversacionales específica; Grice advierte que esas máximas pueden ser violadas y además están sujetas a revisión. Grice organiza varias máximas conversacionales de acuerdo a cuatro grandes categorías:

1. Cantidad. Haz tu contribución tan informativa como la ocasión lo requiera, pero no más.
2. Cualidad. Haz que tu contribución sea verdadera, evitando no solamente aquello que creas falso, sino también todo aquello cuya verdad no puedes sostener con buenos argumentos.
3. Relación. Haz que tu contribución sea relevante, es decir, que tenga que ver con el tema que es objeto de la conversación.
4. De modo. Haz que tu contribución sea clara, evitando la expresión oscura o ambigua, siendo además escueto y ordenado.

La textualidad como rasgo fundamental en la argumentación escrita: aportes de la lingüística textual

Además de los elementos que hacen posible la estructura y razonabilidad de un texto argumentativo, la lingüística textual, como disciplina esencial en el estudio del texto, despliega una serie de rasgos necesarios en la construcción de la argumentación escrita, elementos que deben ser objeto de enseñanza en la escuela y de continua práctica en el ejercicio de la escritura con los estudiantes, de tal forma que un texto no es el fruto de una escritura descuidada, en una comunicación determinada, cuya mejor evidencia es una serie de palabras plasmadas en un papel.

Para Beaugrande y Dressler (1997, p. 35), un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad; cuando un texto no cumple alguna de estas normas, no estará cumpliendo la esencial función comunicativa, lo que impide que pueda analizarse

como un texto genuino. Entre estas normas, encontramos la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad; dichas normas otorgan al texto características de verosimilitud, de claridad, de comprensión, verificabilidad y eficiencia comunicativa a nivel escritos; son estas normas, las que hacen de un escrito un tejido coherente.

El problema de la argumentación: deficiencias en la didáctica de la argumentación y del manejo de la textualidad

La carencia en nuestros distintos niveles de educación de un pertinente manejo de conocimientos lingüísticos elementales nos muestra una serie de dificultades en la enseñanza de la argumentación escrita, situación que aleja a los estudiantes de procesos tan importantes como el ejercicio de la lectura crítica, el pensamiento lógico, el manejo de normas de la textualidad, de la informatividad y otros asuntos relacionados con la eficiencia en la comunicación escrita. Es el caso de las disertaciones, debates y otras discusiones argumentativas propias de la actividad académica, actividades ligadas a la práctica de la escritura en las que problemas tales como la argumentación falseada, el desconocimiento y consecuente violación a las reglas y normas propias de la lógica de la argumentación, surgen por la ausencia de elementos teóricos que direccionen adecuadamente la enseñanza de los géneros discursivos y las tipologías textuales, entre los que deseamos destacar la argumentación como punto de reflexión teórica y como habilidad lingüística fundamental en la formación del hablante.

En virtud de lo anterior, puede afirmarse que la lingüística textual y la pragmadialéctica permiten direccionar la enseñanza de la argumentación escrita, cuyos aportes pueden ser de gran utilidad al docente de lenguaje para redimensionar la enseñanza de la escritura como un ejercicio plenamente intelectual, que requiere de un fuerte acompañamiento y orientación para la adecuada materialización de ideas, posiciones, conceptos, puntos de vista y otros procesos referidos a la comunicación escrita.

En este orden de ideas, será relevante el conocimiento del modelo de discusión crítica propuesto por Van Eemeren, las máximas conversacionales de Grice y la teoría de la argumentación como bases teóricas pertinentes para la enseñanza de la argumentación escrita.

En instituciones educativas de nuestro contexto local y nacional se asiste con frecuencia una pedagogía que apunta a la enseñanza de la lengua, en gran medida desde una perspectiva prescriptiva, sin un claro acercamiento a la forma en que un hablante emplea el lenguaje en las distintas instancias de comunicación.

En este sentido, es de interés anotar que documentos cardinales tales como los estándares en educación y lineamientos curriculares en lengua castellana apuntan a la enseñanza y reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso cotidiano. Estos documentos proponen a la escuela

formas de trabajo que integren la reflexión lingüística y comunicacional a la dinámica cotidiana del aprendizaje y la retroalimentación de los saberes lingüísticos; en este orden de ideas, debería ser función de la educación básica dotar al estudiante de habilidades lingüísticas y de pensamiento que le permitan elaborar con mayor solidez y claridad discusiones argumentativas con todo lo que este ejercicio implica; en el caso de la escritura, se debe buscar facilitar la adquisición de los elementos textuales que le permitan al estudiante construir un adecuado texto argumentativo, que cumpla no sólo con una función lingüística específica, sino también que cumpla con los aspectos básicos de cohesión y coherencia para una mayor una riqueza comunicacional.

No obstante, el trabajo que se lleva a cabo en la enseñanza de la argumentación y las tipologías textuales es insuficiente con respecto al nivel de argumentación (y de escritura) que pueden llegar a adquirir los estudiantes en su respectivo nivel educativo, ya sea en la educación básica o superior; de hecho se observa la ausencia de reflexión teórica y evaluación de los mismos documentos rectores del Ministerio de Educación Nacional y es evidente una formación lingüística insuficiente de los docentes, que en muchos casos asumen esta disciplina como un saber correspondiente tan sólo a aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua. Al respecto, Jolibert (1991 p.15) afirma:

Para el profesor, enseñar a escribir a sus alumnos significa enseñarles a producir textos (y no sólo frases o párrafos) en situaciones de comunicación reales. En un esquema de este tipo las actividades metalingüísticas son secundarias (en el sentido de secundar) en relación a las actividades de producción.

Con respecto a los puntos críticos del trabajo con el texto escrito en el aula de clase, la ortografía y la caligrafía pasan a un primer plano con respecto a la misma concepción de la escritura; entre muchos de los docentes las principales preocupaciones radican en el manejo de las convenciones ortográficas, textos extensos —sin una profunda revisión textual— buena presentación del texto, etc. Sin dejar de ser importantes, estas preocupaciones enfocadas en su mayoría en aspectos formales del texto, redundan en la construcción de escritos distantes de la reflexión, de la crítica y la indagación, lo cual deja en un nivel secundario la riqueza del contenido y los aspectos textuales que subyacen al proceso de escritura que presentan los estudiantes, más aun en el caso de la argumentación, género que se alimenta de la discusión, del bagaje en torno a un tema, y que requiere de un trabajo que va desde la elaboración de planes de escritura, hasta la elaboración y sustentación de argumentos.

Esta problemática se agrava, además, con la situación de los estudiantes de educación superior y profesionales, quienes ante situaciones comunicativas de argumentación orales y escritas, pueden caer fácilmente en algunos errores de discusión, los cuales son llamados por Van Eemeren (2006) como *falacias argumentativas*, con lo que se llega a generar en muchos de los casos lluvia de opiniones, errores por erudición, posiciones basadas en prejuicios y estereotipos o simplemente pueden mostrar incapacidad para argumentar. De igual

manera Díaz (2002) nos expone la situación actual en el campo de la argumentación en el ámbito académico.

Lamentablemente, un exagerado número de estudiantes de educación superior, e incluso, numerosos profesionales de distintas áreas, tienen dificultades para escribir textos argumentativos eficaces. Así lo reconocen con frecuencia los mismos alumnos, profesores, abogados, filósofos, especialistas en educación, comunicadores, periodistas, etc. Son muchas las causas que han generado este problema. Una de las más citadas responsabiliza a nuestro currículo, el cual se caracteriza por la ausencia de un currículo orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a la poca o ninguna importancia que la mayoría de los docentes le conceden al empleo de estrategias metodológicas para tal fin (Díaz, Álvaro. 2002: prefacio).

Además, desde etapas muy tempranas el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura muestra una serie de patrones que permiten observar cómo esta se ha reducido a prácticas dedicadas a copias literales de otros textos, a la memorización y sanción en torno a las normas ortográficas, sin entrar en un análisis de la mismas y a la producción de textos que se destacan por su cortedad, con poca evaluación sobre el contenido y estructura. Dado lo anterior, la enseñanza y orientación de la práctica de la argumentación se ve aún más limitada por la escasa formación en lingüística textual y análisis crítico del discurso de los docentes.

Dado lo anterior, cabe resaltar que luego de recogidas las muestras de textos argumentativos, pudo verificarse y reforzarse la percepción sobre la metodología de enseñanza de la argumentación, en diferentes niveles, puesto que los estudiantes redactaron sus escritos con múltiples falencias, no sólo desde el nivel argumentativo, sino desde las mismas características de redacción; por un lado, los estudiantes no tenían una idea clara sobre qué era argumentar, sobre el punto de vista y los mecanismos para defenderlo. Por otra parte, no se percibía un plan básico de escritura en el que se diera un norte al ejercicio de escritura; sus textos resultaban bastante espontáneos, lo que permitía observar más bien una serie de ideas en torno a un tema, que poco a poco iban plasmando en el papel, con poca conexión y estructuración como para conformar una unidad textual.

Aunque Creme y Lea (2003, pág., 31-32) se refieren a la escritura en ámbitos universitarios, se considera que lo que plantean es válido para cualquier etapa de la vida escolar: "la mayoría de los alumnos no escriben asiduamente en sus cursos y se limitan a entregar distintas tareas cada trimestre. Generalmente nadie señala la necesidad de hacer prácticas preliminares y de ejercitarse en diferentes estilos de redacción". Afirman que para formar un tenista de alto rendimiento no basta con que aprenda las reglas del juego, es necesario llevarlo a la cancha de entrenamiento. Lo mismo ocurre con la redacción, no basta con leer materiales sobre el tema, sino que implica que uno sepa escribir sobre ella, aunque leer es un prerrequisito esencial en la escritura universitaria.

Creame y Lea (79) plantean que hay que orientar a los estudiantes para que busquen la bibliografía adecuada para escribir sus ensayos, porque muchas veces seleccionan materiales que no son pertinentes, por tanto pierden un tiempo precioso para la elaboración de sus trabajos. De todas maneras, si en la universidad no tienen la formación para hacerlo, en la educación primaria y secundaria sería todavía más difícil; por tanto, el profesor debe seleccionar en la biblioteca o en diversas fuentes los materiales que los estudiantes deben leer para desarrollar sus escritos, porque los métodos tradicionales, cuando de pronto incluyen la escritura autónoma, ponen los estudiantes a escribir sobre cualquier tema, muchas veces desconocido para ellos². Por ello, incluir una bibliografía pertinente desarrolla la habilidad para escribir y los ubica en los contextos en los que se enmarca el tema a tratar.

Nuestra sociedad actual sufre de grandes dificultades en relación con los espacios de diálogo y discusión, pues la presencia de cierto tipo de discursos —no argumentativos— ha redundado en interacciones sociales desprovistas del recurso argumentativo; en su lugar, otros procedimientos lingüísticos y no lingüísticos son a veces empleados para la “resolución” de las diferencias. En este sentido, cobran mayor sentido postulados como los que hace la UNESCO:

Una de las principales responsabilidades de la escuela es la de garantizar el acceso a la cultura en sus diferentes manifestaciones, para lo cual debe propiciar la vinculación de los estudiantes a prácticas de lectura y escritura con valor comunicativo, estético y cultural. Si bien son innegables los aportes que diversas disciplinas han venido ejerciendo respecto a las concepciones de lectura y escritura, debemos reconocer que su impacto en la escuela no ha sido tan contundente como quisiéramos. Los enfoques y teorías que nos han permitido empezar a entender de otra manera estos procesos no sólo deben llegar a los maestros, sino ser sometidos a un proceso de reelaboración y adaptación por parte de éstos. Y aunque es alentadora la evidencia de un auténtico movimiento a favor de una nueva didáctica de la lengua escrita, sabemos que el desafío implica un cambio profundo y que llevarlo a la práctica no es tarea fácil para la escuela (Escribir en la escuela: UNESCO).

Con base en el análisis de textos obtenidos de un grupo de grado décimo en una institución educativa (sección bachillerato) de Medellín, pudo observarse que la argumentación queda reducida a una simple enunciación de opiniones, poco razonadas y casi siempre como una reproducción de razones escuchadas de otras personas, adultos y profesores, en los que incluso pueden leerse o inferirse ciertos estereotipos y prejuicios que de paso llevan a falacias argumentativas.

Con respecto a las dificultades observadas, el problema en las prácticas argumentativas y enseñanza de la argumentación escrita puede describirse de la siguiente manera:

2. Dado que los estudiantes son manipulables, el profesor cuando aborde temas políticos o con un fuerte componente ideológico, debe procurar seleccionar textos con diversos enfoques, para que los estudiantes tengan la posibilidad de elegir en un abanico amplio de posibilidades.

Por una parte, se enseña la tipología textual desde aspectos formales sin mayor trascendencia; se describe en estas clases una clasificación de las tipologías textuales, tal como:

- Textos narrativos, expositivos, argumentativos y en muchos de los casos se mezcla con la clasificación de los géneros literarios.
- Se consigna en los cuadernos una definición de cada tipología, al igual que una definición de su estructura, sin ejercicios profundos de comprensión y producción textual, ni activación de saberes previos.
- Para identificar y diferenciar cada tipología se procede al dictado de un texto ejemplo, no obstante, se observa el vacío de elementos lingüísticos en el docente que le faciliten la clarificación de las tipologías y la revisión significativa de la producción e interpretación textual de los estudiantes.
- La preocupación y el énfasis principal radican en el manejo de las convenciones ortográficas como una de las principales garantías de un correcto proceso de escritura y, por supuesto, la buena caligrafía, situación que además es aceptada por los estudiantes como garantía del correcto proceso de escritura.
- No se usan textos de apoyo ni se realizan actividades significativas para los estudiantes, por tanto, lo que hacen en los llamados ejercicios de argumentación es lo que coloquialmente se denomina *botar corriente* y no reales procesos de argumentación, de ahí, que vale la pena resaltar lo planteado por Jolibert (1997): es necesario que los niños trabajen temas significativos y para ellos, y puedan comprometerse con su propio aprendizaje y no simplemente soportar las clases.

Faltan entonces ejercicios más profundos en torno a la redacción de los textos, ejercicios de corrección y autocorrección, confrontación de los textos y actividades de profundización al respecto, que orientados adecuadamente por el docente demuestren al alumnado estrategias que le enseñen a escribir cada vez de forma más eficiente, más consciente, teniendo en cuenta una serie de factores cognitivos y lingüísticos; es decir, todo aquello que les permita ver que mejorar un texto, si es posible.

Como nos explica Van Eemeren (2006, p. 57) en el discurso argumentativo, es frecuente que las premisas o los puntos de vista se expresen de modo implícito. Aunque no sean explícitamente expresados, estos elementos implícitos están indicados indirectamente en el discurso; no obstante gracias al bagaje que poseen los hablantes y la ayuda del principio de la comunicación, las reglas de la comunicación y algunos principios básicos de la lógica, los puntos de vista y argumentos implícitos pueden identificarse y reconstruirse en el análisis argumentativo, cumpliendo así con su función comunicativa específica.

En conclusión y con respecto a la enseñanza de la argumentación, queda planteada una preocupación, y es la necesidad de que los docentes posean un adecuado bagaje en el tema de la lingüística que les permita orientar con mayor eficiencia la enseñanza del área de lengua castellana con sus procesos de lectura, escritura y comunicación, de tal forma que puedan diseñar e implementar estrategias de escritura que

les permita a los estudiantes avanzar en el dominio de las tipologías textuales, en la estructuración adecuada de la argumentación escrita y en el cumplimiento de los aspectos textuales que hagan de un escrito un producto legítimo de comunicación.

Referencias

- Arnaez Muga, Pablo. La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*. [online]. 2006, vol.48, no.73 [citado 12 Agosto 2010], p.349-363. Disponible en la World Wide Web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200005&script=sci_arttext
- Beaugrande, de Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrico. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel argumentativo. *Contextos*, XI/21-22, pp. 145-148.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cremer, Phyllis. (2000). *Escribir en la universidad*. 2 ed. Barcelona: Gedisa.
- Grice, Paul (1975). *Lógica y conversación*. Lecturas de filosofía del lenguaje (s.d.).
- Halliday (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henao, José I. y Sánchez (2008). *El discurso dogmático en el discurso de los foristas*. Ponencia presentada en el XXV Congreso de Lingüística, Literatura y Semiótica, realizado en Medellín.
- Jolibert, Josette. (1997). *Formar niños productores de textos*, Chile.
- López Morales H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España, Series Biblioteca Filológica Hispana (1).
- Renkema, Jan (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En (Martínez, Comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Vol. 3, Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Van Eemeren Frans. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragmatológica*. 2. ed. (s.d.).