

Aprender a investigar para argumentar sobre lengua: Los registros lingüísticos orales en la ESO

Montserrat Vilà Santasusana y Llorenç Comajoan Colomé
Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Vic

Resumen

Este artículo presenta una secuencia didáctica basada en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua mediante la investigación y la interacción. El objetivo es proponer una manera de trabajar los contenidos lingüísticos en secundaria a través de un proceso que implique, por un lado, la creación de situaciones de reflexión compartida entre los alumnos y, por otro, un cambio de perspectiva en las tareas que habitualmente realizan los alumnos en el aula. Se trata de que los estudiantes pasen de desempeñar un papel básicamente receptivo (de las preguntas y las reflexiones del docente) a tener un papel claramente productivo, ya que para hacer una investigación se tienen que formular hipótesis, analizar resultados y extraer conclusiones. En concreto, a través de la secuencia didáctica que se propone se desarrollan las habilidades lingüísticas del alumnado mediante tres ejes: el concepto de registro lingüístico en relación con el contexto educativo, la reflexión a través de la argumentación y la investigación.

Palabras clave: enseñar a investigar en lengua, registro lingüístico, lengua oral, estrategias argumentativas, reflexión metadiscursiva

1. Punto de partida

Proponemos una secuencia didáctica para el aprendizaje de la argumentación y el fomento de las actitudes reflexivas hacia los registros lingüísticos orales a través de la investigación. Estos contenidos se enmarcan dentro del ámbito de lenguas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), aunque se podría adaptar para otros niveles educativos.

Situamos la secuencia dentro de la didáctica de la lengua (Camps, 2003) o la lingüística educativa (Spolsky, 2008; Hult, 2008), disciplinas de las cuales destacamos su interés por trascender la separación entre la teoría y la práctica mediante la creación de nuevos campos transdisciplinarios (no solo interdisciplinarios en el sentido de mezcla de campos) y el énfasis en la acción y la reflexión (reflexionar sobre lengua haciendo cosas con la lengua). La propuesta parte de tres premisas sobre el aprendizaje en general y el de lenguas en concreto.

1. El aprendizaje de aspectos formales sobre la lengua requiere una reflexión sistemática focalizada, pero, al mismo tiempo, es un conocimiento que no se desvincula del aprendizaje de aspectos funcionales lingüísticos o de contenidos de otras áreas (historia,

filosofía, ciencias, etc.). En realidad, la conexión viene motivada por tres razones: en primer lugar, el aprendizaje de contenidos surge mediante la práctica lingüística y social; en segundo lugar, la integración de los aprendizajes hace que los alumnos establezcan conexiones entre diferentes tipos de conocimientos y disciplinas, lo cual repercute en la activación de nuevas preguntas y la investigación de respuestas; finalmente, los puentes entre conocimientos pueden aumentar el interés de los alumnos, ya que permiten tratar las diferentes preguntas que se formulan desde los intereses propios de cada estudiante, siempre que el trabajo en clase los involucre en las prácticas sociales reales o verosímiles.

2. Las actividades en grupo fomentan el aprendizaje de lenguas. Eso es así por diversas razones, entre las cuales destacamos tres (Ellis, 2008; Jacobs, 1998). En primer lugar, la cantidad y calidad de la producción lingüística de los alumnos aumenta en las actividades en grupo, ya que hablan más y lo hacen con roles y registros más variados que cuando se realizan actividades individuales. En segundo lugar, las actividades grupales también reducen la inseguridad a la hora de preparar el material que más tarde tendrán que presentar en público, lo cual puede ser muy importante para los alumnos que tienen poca práctica en las habilidades orales. Además, las prácticas orales intermedias constituyen un espacio imprescindible para mejorar la oralidad formal de los jóvenes (Vilà, 2005). Finalmente, la interacción entre iguales incide en un mayor aprendizaje (de lengua y de otros contenidos), ya que el trabajo de andamiaje permite que los alumnos se arriesguen más y puedan desarrollar mejor sus habilidades.

3. Nuestra propuesta se basa en el desarrollo progresivo de las habilidades lingüísticas del alumnado de secundaria. Frecuentemente, los alumnos se quejan del contenido de la asignatura de lengua diciendo que están cansados de repetir lo mismo. De hecho, si se observan los libros de texto, es verdad que ciertos contenidos son recurrentes en diversos cursos (por ejemplo, en las explicaciones de los conceptos de lengua, dialecto y registro). El hecho de que los currículos vigentes sean menos restrictivos con respecto a los contenidos, ya que se centran en competencias más que contenidos específicos, puede propiciar que los profesores propongan contenidos más apropiados a cada nivel de aprendizaje. O al contrario, puede hacer que la flexibilidad del currículum provoque la desorientación y la vuelta a métodos anticuados centrados sólo en la forma y la repetición casi indiscriminada de contenidos. Así pues, el marco metodológico que se presenta aquí pretende defender una manera de trabajar los contenidos lingüísticos en la clase de lengua centrándose en la interacción entre iguales, la indagación lingüística y el aprendizaje de la argumentación y la reflexión metadiscursiva, especialmente las vinculadas a la lengua oral. El objetivo es alejarse de lo que “se hace siempre en la clase de lengua”, no porque sí (“para pasárnoslo bien”) sino porque pensamos que de esta manera los alumnos podrán aprender más adecuándose a su nivel de aprendizaje, mejorar en sus habilidades centradas en el área de lengua pero también en las otras áreas e incluso, en la medida en que estén más implicados en la investigación, la actividad en sí misma generará más interés por aprender.

2. Enseñar y aprender lengua investigando sobre los registros lingüísticos orales

2.1. Objetivos

Durante la enseñanza secundaria, el alumnado debe desarrollar las capacidades abstractas de razonamiento centradas en la reflexión (en relación con la lengua y las actitudes hacia los usos de la lengua). Por eso, la actividad que se propone aquí tiene los siguientes objetivos generales:

1. Fomentar la reflexión sobre aspectos relacionados con los registros orales
2. Aprender a hacer indagaciones o investigaciones sobre temas del área de lengua
3. Identificar estrategias argumentativas orales y presentarlas en público

Estos objetivos no están desligados, ya que es imposible reflexionar sobre aspectos lingüísticos complejos sin dominar los géneros discursivos relacionados con la argumentación. Dicho de otra manera, esta actividad pretende fomentar el pensamiento crítico mediante la investigación sobre un aspecto fundamental de la sociedad actual: la oralidad en los contextos formales. La metodología con que se llega a estos objetivos es la del trabajo a través de secuencias didácticas (Camps y Zayas, 2006). A continuación se desarrolla cada objetivo y se relaciona con los aspectos curriculares de la etapa de secundaria.

2.1.1. Fomentar la reflexión sobre los registros lingüísticos orales. Se ha elegido el concepto del registro oral porque figura en la mayoría de currículos de la ESO de las distintas comunidades autónomas. Por ejemplo, en el currículum vigente (2007) de Andalucía se plantea la importancia del registro lingüístico tanto desde un punto de vista de su aprendizaje como de su uso para la evaluación de otros contenidos (currículos como los del País Vasco, Cataluña y Madrid contienen información similar):

¿Cómo y de qué hablar?

Las situaciones comunicativas propician la interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas. El uso oral todavía espontáneo y progresivamente planificado que hacen los jóvenes de esta etapa constituirá para ellos una eficaz herramienta para reconocer las normas sociocomunitarias que rigen la interacción entre hablantes. Un desarrollo satisfactorio de los contenidos correspondientes a esta habilidad permitiría la construcción de su propio aprendizaje, común a todas las destrezas, el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal al producir discursos propios y les mejoraría la competencia social y ciudadana.

[...]

El alumnado creará y planificará mensajes orales con una intención comunicativa, desde la perspectiva más próxima a su ámbito de relaciones personales, con el deseo de hacerse entender después de haber escuchado y aprendido de los mensajes orales recibidos de los demás.

[...]

Criterios de valoración de los procesos de aprendizaje

La valoración sobre el desarrollo de esta habilidad que se realice, teniendo siempre en cuenta los orígenes (lenguas de la inmigración), las posibilidades y las capacidades de cada alumno y la evolución de su esfuerzo personal, ha de ir encaminada a determinar la capacidad para expresarse de forma clara, concisa y ordenada, según la situación comunicativa, usando el léxico, la entonación, la pronunciación y el registro adecuados.

La manera de hablar y de interpretar los actos de habla por parte de los adolescentes también está estrechamente relacionada con sus actitudes (lingüísticas) hacia las personas y las lenguas (de su entorno inmediato, de los recién llegados y de la población mundial). El valor de las actitudes lingüísticas queda reflejado en otro documento curricular del ámbito de lenguas. Así, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 103), dentro de las competencias generales del alumno, incluye la “existencial” o del saber ser, en que se destaca lo siguiente:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal [...]

Así pues, mediante la secuencia didáctica que se propone se crean lazos entre los contenidos del currículum y uno de los factores directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas.

2.1.2. *Aprender a hacer indagaciones o investigaciones sobre temas académicos.*

Investigar sobre un tema ayuda a desarrollar la curiosidad por el conocimiento. Este es uno de los retos más importantes de la educación. “Indagar” significa aprender a hacer hipótesis sobre la realidad e intentar predecir qué pasará. Se trata de suscitar el interés de los alumnos por comprender el porqué de las cosas y el porqué de las actitudes de las personas. En la educación secundaria es bastante habitual proponer proyectos de investigación sobre temas de ciencias, de matemáticas o de ciencias sociales (por ejemplo, los proyectos que se presentan en Exporecerca Jove en Cataluña), pero no lo es tanto proponer temas de lengua o de literatura. Y, en cambio, pensamos que se pueden proponer indagaciones sobre cualquier contenido de aprendizaje del área de lengua: desde la ortografía hasta el léxico, la sintaxis o la sociolingüística (Campos y Zayas, 2006). Es probable que no se fomenten los trabajos desde el área de lengua porque a menudo se han asociado a cuestiones que a primera vista puede parecer que tienen poco contenido de reflexión (por ejemplo, se puede pensar que determinadas cuestiones de ortografía se consideran “arbitrarias” y, por tanto, no hay gran cosa a investigar), pero con una metodología adecuada también se pueden estudiar como cualquier otro campo. Pensamos, por ejemplo, en una investigación que indague sobre el origen de las reglas de ortografía, la evolución ortográfica desde un punto de vista histórico, el proceso de aprendizaje de la ortografía por parte de los niños y los adultos, la clasificación y la explicación de los errores o los aciertos más frecuentes, los métodos de corrección ortográfica o las nuevas ortografías de los nuevos sistemas de escritura como los SMS. Por ejemplo, en la mayoría de los currículos vigentes de ESO y Bachillerato, aparece la

importancia de la investigación como objetivo y metodología (ejemplos del currículum de Bachillerato de la Comunidad de Madrid, 2008):

Objetivos

Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

Metodología: La metodología en el Bachillerato favorecerá la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos trabajar en equipo y aplicar los métodos de investigación apropiados. De igual modo, se procurará que los alumnos relacionen los aspectos teóricos de las diferentes materias con sus aplicaciones prácticas.

Por otra parte, si nos fijamos en los contenidos específicos, la palabra “investigación” no aparece en las asignaturas de lengua (excepto en el caso del latín para relacionarlo con la investigación sobre la romanización).

La idea central es que se puede hacer investigación sobre todo lo que se enseña en clase. Ahora bien, como en todas las actividades de clase, hay que aprender a aplicar un método de trabajo sistemático y seguir las fases. Por ejemplo, el Departamento de Educación del Gobierno catalán propone los pasos siguientes para llevar a cabo un trabajo de investigación de Bachillerato:

1. Elección de la cuestión a investigar
2. Planteamiento de preguntas relacionadas con el tema
3. Planificación de la investigación
4. Búsqueda de información
5. Procesamiento de la información
6. Síntesis
7. Evaluación
8. Planificación de la presentación
9. Presentación oral de los resultados

En la tercera parte de este artículo, siguiendo estos pasos, veremos cómo los alumnos indagan sobre los usos orales de la lengua en el ámbito escolar para poder llegar a un análisis de los argumentos que se utilizan para defender sus puntos de vista y poder presentarlos oralmente.

2.1.3. Identificar estrategias argumentativas y presentarlas oralmente. Argumentar es una acción fundamental del desarrollo de la capacidad cognitiva del alumnado. La actividad que se propone en este artículo fomenta las habilidades de los alumnos para poder identificar las estrategias argumentativas más frecuentes para defender determinadas maneras de hablar. Eso quiere decir que tienen que aprender a formular e identificar hipótesis, argumentos efectivos, argumentos falaces (o falsos razonamientos) e inferencias. Además, la presentación pública de una investigación es un tipo de discurso

que se compone, básicamente, de secuencias argumentativas que justifican los resultados obtenidos y que se produce en una situación oral formal. Las dos cuestiones –oralidad formal y argumentación– tienen unas características lo bastante complejas como para justificar un tratamiento profundizado y sistemático de la argumentación en el aula de secundaria.

Como apuntan Cros y Vilà (2005), en la enseñanza en general hay una tradición muy arraigada del trabajo sistemático de determinados géneros discursivos: sobre la narración, por ejemplo, se realizan propuestas didácticas sobre relatos y cuentos en las aulas de primaria, mientras que las propuestas sistemáticas equivalentes sobre la argumentación son escasas. Así, los alumnos cuando llegan a secundaria han participado en pocas prácticas escolares sistematizadas sobre la defensa de posiciones argumentativas, ya sea oralmente o por escrito. Por otra parte, los libros de texto de lengua no suelen presentar conocimientos teóricos sobre la argumentación. De hecho, hoy día todavía son vigentes las palabras de Camps y Dolz (1995: 6):

La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados poco satisfactorios por los profesores de Bachillerato, por los profesores universitarios y por la sociedad en general. No solo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, a discutir y a debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos.

Por esta razón, consideramos que no solo hay que proponer esporádicamente actividades sobre argumentación en las aulas de secundaria, sino que se tendría que hacer una enseñanza sistemática. Los estudiantes tienen que aprender que argumentar no consiste únicamente en afirmar una opinión, sino en influir en el otro a través de una serie de estrategias argumentativas orales (y escritas) organizadas en una estructura que justifican y dan credibilidad o verosimilitud a cada una de las razones que se aducen y, evidentemente, a la tesis que se defiende.

Además, hay que añadir que en la etapa de la adolescencia es difícil analizar un problema desde un punto de vista diferente del propio (sobre todo con respecto a las prácticas orales y de alta implicación socioemotiva como las cuestiones relacionadas con la oralidad), lo que puede provocar actitudes radicales y poco permeables a aceptar otras maneras de pensar. Precisamente, el paso de la subjetividad a la admisión de diferentes perspectivas sobre un mismo tema es esencial para poder introducir la concesión o la contraargumentación y aprender a mantener actitudes de tolerancia. En definitiva, pensamos que aprender a discutir con tolerancia y saber defender un punto de vista favorece el proceso de socialización y facilita el desarrollo de las habilidades necesarias para la integración social de los jóvenes.

En resumidas cuentas, los estudiantes de secundaria deben ser capaces de argumentar teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

- a) Reconocer la complejidad de ciertos temas y ser conscientes de los diversos puntos de vista que hay sobre un mismo tema
- b) Formular y reconocer una tesis, es decir, la posición argumentativa propia y la de los otros
- c) Formular y reconocer una estructura argumentativa
- d) Formular buenas preguntas u objeciones a argumentaciones contrarias
- e) Ser conscientes del grado de validez de los argumentos y de los tipos de argumentos (distinguir entre argumentos y falacias)
- f) Discutir sin agredir: hacer uso de la modalización lingüística

3. Propuesta de secuencia didáctica para investigar sobre los registros lingüísticos en el ámbito escolar y defender oralmente los resultados obtenidos

La propuesta que se presenta a continuación integra los objetivos y los contenidos del currículum para el ámbito de lenguas de educación secundaria obligatoria y posobligatoria con los aspectos didácticos que se han mencionado en la introducción (reflexión sobre los registros, investigación, argumentación, oralidad y presentación en público). Cabe decir que en las clases anteriores a la secuencia que se plantea aquí se tienen que haber trabajado aspectos básicos de argumentación y de exposición oral (véase el anexo).

La secuencia se estructura en cinco fases, cada una subdividida en diversos pasos relacionados con cada uno de los objetivos de la secuencia didáctica. La Tabla 1 presenta de manera esquemática las fases de la indagación junto con los seis objetivos y las diez actividades o pasos. La duración es de unas diez horas dependiendo del grupo.

Tabla 1. Secuencia didáctica de argumentación sobre los registros orales

Fases de la investigación	Objetivos de la secuencia didáctica	Actividades
¿Qué se hace?	¿Qué se aprende?	¿Cómo se hace?
1. Preparación y generación de hipótesis sobre la adecuación a la situación comunicativa mediante el registro lingüístico oral	<p>Objetivo 1: Conocer la estructura básica de una investigación</p> <p>Objetivo 2: Conocer la noción de registro lingüístico y aplicarla a una situación concreta</p>	<p>Paso 1. Presentación de la secuencia didáctica</p> <p>Paso 2. Presentación de una lista de afirmaciones sobre situaciones en que interviene la noción de registro</p> <p>Paso 3. Selección de una afirmación, contextualización y preparación de preguntas</p> <p>Tiempo: 1-2 horas</p>

2. El discurso argumentativo	Objetivo 3: Saber reconocer diferentes tipos de argumentos y los falsos razonamientos aducidos por los informantes	Paso 4. Anticipación de la argumentación: identificación de argumentos y falacias básicas Tiempo: 1 hora
3. Investigación	Objetivo 4: Saber recoger datos y formular buenas preguntas	Paso 5. Recogida de datos: entrevistas a informantes Tiempo: 1 hora en el aula (1-2 horas fuera del aula)
4. Análisis	Objetivo 5: Saber organizar y analizar los argumentos obtenidos	Paso 6. Procesamiento de la información (I): identificación de los argumentos y falsos razonamientos Paso 7. Discusión del análisis Paso 8. Procesamiento de la información (II): cuantificación de los resultados Tiempo: 1-2 horas
5. Presentación oral y reflexión final	Objetivo 6: Saber planificar y presentar los resultados de la investigación de forma ordenada, argumentada e interesante para los compañeros de clase	Paso 9. Planificación y ensayo de la presentación Paso 10. Presentación oral de los resultados y reflexión final Tiempo: 1-2 horas

Fase 1. Preparación y generación de hipótesis sobre la adecuación a la situación comunicativa mediante el registro lingüístico oral

El objetivo didáctico de esta primera fase es doble. Por una parte, se presenta la actividad y se explica la estructura básica de una investigación y, por la otra, se genera una lista de situaciones que sean lo suficientemente ricas y sugerentes para indagar sobre el uso de la lengua oral de los propios alumnos. Consta de tres actividades o pasos y dura entre una y dos horas.

Paso 1. Presentación de la secuencia didáctica. Antes de empezar a trabajar sobre una situación concreta (que propondrán los alumnos), hay que tener una visión de conjunto

de la investigación. Se trata, pues, de que los alumnos se hagan una representación de la tarea final que tendrán que realizar al terminar la secuencia didáctica. En este primer momento, es necesario que los alumnos tengan claro un guión general de la secuencia didáctica y de la indagación que llevarán a cabo. Por eso, sugerimos utilizar la Tabla 1 y explicar de manera general los pasos que incluye la secuencia.

Paso 2. Presentación de una lista de afirmaciones. Se presenta una lista de afirmaciones sobre cuestiones relacionadas con los registros orales (véase el Cuadro 1). Se leen las situaciones y se valora si les resultan familiares o no. Si es conveniente, se pueden añadir más.

Cuadro 1. Afirmaciones sobre usos de la lengua oral para generar indagaciones.

1. Los profesores deberían hablar siempre en un lenguaje coloquial e incluso informal o vulgar (tacos) porque el aula es una plasmación de la realidad. Me gustan los profesores que hablan como yo porque me siento identificado con ellos y así se crea más complicidad en el aula.
2. La gente cada vez es más informal. Antes se usaba mucho el *usted*, pero ahora cada vez se usa más el *tú*. Las lenguas están vivas y no hay que entorpecerlas. No es necesario hablar de *usted* a nadie, ni al director del centro. Está pasado de moda. En democracia, todos somos iguales.
3. Lo importante es entender las cosas aunque no se sepan explicar. Cuando el profesor se da cuenta de que hemos entendido, debería poner buena nota, aunque no lo sepamos expresar del todo bien con la terminología adecuada y un buen redactado.
4. Los debates que se organizan en clase sobre temas sociales no conviene prepararlos porque tienen que ser espontáneos y directos. El lenguaje es secundario con respecto al contenido.
5. Los programas televisivos en los que se grita y se insulta son muy divertidos. Creo que la televisión debe ser un reflejo de la manera de hablar en la vida cotidiana.
6. Dar las gracias o pedir las cosas *por favor* entre compañeros no hace falta. Hay confianza. La cortesía lingüística no sirve para nada, hay que ser directos y decir siempre lo que pensamos.
7. Cada uno tiene que hablar como quiera en cualquier situación porque cada uno es como es y hay que comunicarse con sinceridad y espontaneidad.

Paso 3. Elección de una afirmación, contextualización y generación de hipótesis. Se agrupan los alumnos por parejas y cada pareja escoge una de las afirmaciones del Cuadro 1 o de otras que pueden sugerir los propios estudiantes. Se pide a los estudiantes que realicen dos tareas en este paso:

1. Transformar cada frase en una situación concreta contextualizada (redacción de un caso) que incite a la reflexión cuando se presente al resto de compañeros. Al final de la situación tiene que aparecer la afirmación sobre la cual harán la indagación y una hipótesis preliminar sobre el resultado que creen que obtendrán en su investigación.

Dependiendo del nivel de los alumnos, se pueden seleccionar conceptos sobre registro lingüístico concretos relacionados con cada situación. Por ejemplo, para la situación 3 se pueden introducir los conceptos de “lenguaje específico” y “lengua” como elementos de construcción del conocimiento científico o para las situaciones 1 y 2, términos como “cortesía lingüística”, “poder”, “estatus”, “autoridad” o “identificación”.

En una experiencia piloto en que se llevó a cabo parte de la secuencia que se propone, se contextualizó la situación 1 del cuadro 1 de la manera siguiente:

Miguel García (“Miki” para los alumnos) está en sus primeros años como profesor de lengua en el instituto y tiene un trato muy próximo con los alumnos. A continuación presentamos un ejemplo de la manera cómo habla:

“Bueno, muchachos, que hoy es lunes y estoy hecho polvo del *finde*. Vamos a continuar con la clase del otro día: lo de los pronombres estos, los de complemento directo e indirecto. Ya sé que pensáis que es un coñazo, pero es lo que hay.

- Juan, ¡cállate, por favoooooor...! ¡Cuántas veces te tengo que decir que no le des el coñazo a Marta!”.

Afirmación que se investigará: Miguel García no usa el registro apropiado.

Hipótesis: El 80% de la clase estará de acuerdo con la afirmación, el 15% estará en desacuerdo y el 5% no contestará o no sabrá qué contestar.

La situación 2 se contextualizó como se describe a continuación:

Vanessa estudia tercero de ESO. Tiene 15 años y es una chica muy espontánea. En una ocasión entró en el instituto una señora mayor de unos 65 años y le dijo: –*Por favor, señorita, quisiera que me dijera dónde puedo encontrar a mi nieta, Ana Pérez. ¿La conoce?* Vanessa le respondió: –*Sí, estudia tercero. Mira, sube por las escaleras esas de ahí y por ahí podrás encontrarla en la clase 3 B.* La señora respondió con un *Muchas gracias*, mientras que Vanessa continuó caminando por el pasillo sin decir nada. En la conversación Vanessa trató de *tú* a la señora mayor, mientras que la señora la trataba de *usted*.

Afirmación que se investigará: Vanessa no usó el registro apropiado.

Hipótesis: El 50% de la clase estará de acuerdo con la afirmación, el 40% estará en desacuerdo y el 10% no sabrá qué contestar o no contestará.

2. A continuación, hay que preparar buenas preguntas para poder sacar partido de las respuestas de los informantes. Los informantes serán los compañeros de clase, es decir los estudiantes harán de investigadores y al mismo tiempo de informantes de cada grupo. Para formular buenas preguntas, por una parte, los alumnos tienen que disponer de información sobre registros lingüísticos y, por otra, tienen que saber hacer preguntas

efectivas (claras, concisas, respetuosas y que permitan llegar al porqué de las justificaciones que dan a los informantes). Es recomendable que se formulen preguntas abiertas en lugar de preguntas cerradas que se puedan contestar con un simple sí o no. Otra posibilidad es usar preguntas que se contestan con sí o no y añadir *¿Por qué?* a continuación. Por ejemplo, para la situación 1 se pueden formular las siguientes preguntas:

- ¿Crees que este profesor habla de manera adecuada a sus alumnos? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que este profesor habla así?
- ¿Qué ventajas puede tener hablar de esta manera? ¿Crees que tiene alguna desventaja? ¿Cuáles?
- ¿Si tú fueras profesor, hablarías así? ¿Por qué?

Fase 2. El discurso argumentativo

Con el fin de poder analizar la argumentación que utilizan los informantes (los compañeros de clase que han escogido cada una de las otras afirmaciones) para defender su comportamiento en la situación presentada, es necesario que los alumnos conozcan la estructura de un discurso argumentativo y sepan qué tipos de argumentos pueden considerar válidos y cuáles son falsos razonamientos (falacias). En este paso el objetivo que se persigue es que los alumnos –a partir de las explicaciones que ya se habrán hecho en clase sobre el discurso argumentativo– puedan reconocer la distinción entre argumento y falacia y los diferentes tipos (véanse el anexo y las fuentes bibliográficas).

Paso 4. Anticipación de la argumentación. Después de haber explicado los diferentes tipos de argumentos y falacias (véase el anexo), los alumnos tienen que anticipar la argumentación que creen que utilizarán sus informantes. Pueden hacer la anticipación completando un cuadro como el que se presenta en la Tabla 2:

Tabla 2. Análisis de las argumentaciones sobre registros

Situación sobre registro:		
Razones y justificaciones que creemos que darán nuestros informantes:	¿Crees que se trata de un argumento o una falacia? ¿Por qué?	Cajón de sastre (dudas, preguntas, etc.)
1.		
2.		
...		

Este paso es importante a fin de que los alumnos puedan detectar los argumentos y las falacias de sus informantes. Según nuestra experiencia, si no se lleva a cabo este paso y se analizan los argumentos y las falacias prematuramente, los alumnos pueden acabar confundiendo los argumentos y los falsos razonamientos. También es importante incluir una columna, que hemos denominado “cajón de sastre”, para que los alumnos puedan anotar sus dudas sobre la clasificación de los argumentos y las falacias, ya que es posible que los que anticipen o utilicen sus informantes (paso siguiente) sean tipos de argumentos que no se han explicado en clase. Por eso, en estos casos, habrá que plantear preguntas para formular al profesor o nuevos tipos de argumentos.

Fase 3. Investigación

El objetivo de esta fase es doble. Por una parte, los alumnos tendrán que saber solicitar y recoger información y, por la otra, tendrán que saber reconocer los diferentes tipos de argumentos y falacias aducidos por los informantes

Paso 5. Recogida de datos: entrevistas a informantes. En esta fase, los alumnos utilizan la situación y las preguntas preparadas en el paso 3 para investigar qué piensan sus compañeros y si su hipótesis es válida. Por eso, tienen que presentar la situación escogida y formular tres o cuatro preguntas a un mínimo de entre cinco y diez compañeros y hacer que cada uno dé tres argumentos a favor o en contra de la afirmación que se presenta. Cada pareja deberá utilizar una tabla de recogida de datos parecida a la que han utilizado para la anticipación de la argumentación.

Fase 4. Análisis

Esta fase tiene como objetivo hacer que los alumnos sepan identificar los tipos de argumentos y falacias trabajados en el aula a partir de los datos obtenidos. Vista la complejidad del tipo de argumentación, se pide a los alumnos que identifiquen un número concreto de argumentos y falacias (cuatro, cinco, etc. dependiendo del nivel y de la cantidad de informantes). Por ejemplo, en el caso de alumnos de ESO se pueden pedir ejemplos concretos de argumentos de autoridad, de beneficio y de falsos argumento circulares y para alumnos de Bachillerato se puede pedir que den ejemplos de una variedad mayor de argumentaciones o falacias (basadas en el ejemplo, el argumento incompleto o la generalización abusiva).

Paso 6. Procesamiento de la información (I): identificación de los argumentos y los falsos razonamientos (falacias). A partir de las respuestas de los informantes, cada pareja identifica los argumentos y los falsos razonamientos proporcionados por sus informantes.

Esta fase es probablemente la más compleja de toda la secuencia didáctica, ya que los alumnos tendrán que identificar los patrones discursivos de sus compañeros y decidir hasta qué punto son argumentaciones efectivas o no. En una prueba piloto de la secuencia hecha con alumnos de tercero de ESO, cuando se les preguntó si pensaban que

el profesor usaba un registro adecuado, todos contestaron que no y cuándo se les preguntó por qué pensaban eso (que lo argumentaran) usaron las estrategias argumentativas siguientes:

Preguntas sobre la situación	Argumentaciones de los alumnos	Estrategias argumentativas
<p>¿Crees que es adecuada la manera de hablar del profesor? ¿Por qué?</p>	<p>Adrián: “No mucho. Porque la figura del profesor es esencial para la educación de los chavales y si habla así los alumnos se fijan en que habla de una manera ‘grosera’”.</p> <p>Fran: “Depende. Tiene que ser un profesor muy bueno. Si habla así, pero después ejerce muy bien, pero que muy bien su profesión –explica superbién, hace buenos exámenes, los corrige con justicia, trata bien a los alumnos y todo–, pues no pasa nada. Pero si no es muy bueno, más vale que hable bien”.</p> <p>Carla: “Es que el profe es el profe y por eso que... que el profe es el profe y es eso...”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Argumento de autoridad: considera el profesor como la “figura esencial”. • Argumento del modelo: su actuación es un referente para los alumnos. • Concesión: el alumno acepta la manera de hablar del docente con la condición de que sea muy competente en lo demás. • Ejemplo: ilustra lo que significa la competencia docente. • Falacia: argumento circular: no aporta ninguna razón.
<p>¿Crees que tiene alguna ventaja hablar así?</p>	<p>Ignacio: “El profesor habla así para integrarse con los alumnos. Pero además quiero decir una cosa: si es profesor de lengua no tendría que hablar así en clase. Porque él tendría que ser un buen modelo en su manera de hablar”.</p> <p>Roberto: “La ventaja es que puede crear un ambiente de más confianza pero el inconveniente es que le tomen el pelo o los alumnos hagan bromas en clase, que no se deberían hacer porque se pierde mucho tiempo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Argumento del beneficio: el alumno destaca el beneficio de que el profesor pueda relacionarse mejor con los alumnos. • Argumento del modelo: la actuación del docente debería ser un referente para los alumnos. • Argumento del beneficio: permite crear un ambiente de confianza. • Incompatibilidad: puede que sea difícil trabajar en clase.

	<p>Jenny: “Hay profes que se creen que somos tontos y ellos lo son más. Se hacen los amigos, pero no, no...”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falacia: ataque a la persona.
<p>¿Crees que presenta algún inconveniente? ¿Por qué y por qué no?</p>	<p>Adrián: “Puntualmente sí, porque demuestra demasiada confianza y a la larga te acabas acostumbrando a utilizar ese vocabulario y, entonces, en situaciones serias de la vida te saldrá. No será la manera apropiada de hablar, pero el chico no se dará cuenta”.</p> <p>Fran: “En parte, para acercarse a los alumnos, a su jerga, pero los está perjudicando sin darse cuenta”.</p> <p>Ignacio: “Sí, tiene inconvenientes. Tiene pocas ventajas pero hay alumnos que se sienten identificados con lo que ven en la calle y eso les puede proporcionar una mayor confianza porque en la clase hay el mismo ambiente que en la calle”.</p> <p>Sergio: “No quiero hablar de los profes, porque no, no... pero ese profe que habla <i>asín</i> [sic] es más divertido”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Argumento del modelo: la manera de hablar del docente se contagia. • Incompatibilidad: el uso de la jerga en clase es incompatible con la buena docencia. • Argumento no justificado. • Argumento del beneficio: coincidencia entre la manera de hablar en clase y en la calle. • Falacia (preterición): el alumno dice que no va a hablar pero lo hace.

Hacer un análisis de este tipo de argumentaciones es difícil porque requiere en realidad dos procesos. Por un lado, puede ser difícil entender el razonamiento que hay detrás de lo que dicen los alumnos y, por otro, puede ser difícil identificar qué tipo de argumentación o de falacia están usando. Para paliar estos problemas se propone hacer alguna actividad de práctica sobre la comprensión de los mensajes de los alumnos para hacerles ver lo difícil que es a menudo entender sus razonamientos y aún más en un registro oral. Esta actividad, al mismo tiempo, puede servir para concienciar a los alumnos de la importancia de expresarse bien oralmente para que su posición quede clara. Para identificar los patrones argumentativos es necesario también hacer alguna práctica con casos preparados como los que se presentan en las tablas del anexo.

Lo destacable de esta fase es que los alumnos se involucran en la experiencia porque es un tema que han vivido y que reconocen que es controvertido, lo cual produce un grado de emotividad alto, que a menudo se traduce en argumentaciones más o menos efectivas. Este aspecto se puede utilizar para hacerles reflexionar sobre el proceso de análisis y sus propios sesgos a la hora de formular la situación y la hipótesis y de analizar los datos. Estos aspectos se tienen que considerar como parte del proceso de reflexión sobre la argumentación y el proceso de investigación y, en realidad, se pueden convertir en una buena herramienta para hacer que los alumnos se den cuenta de la efectividad o no de sus argumentaciones y la de sus informantes. Además, la complejidad del tema y de la argumentación hace que surjan contradicciones en las argumentaciones y, lo que es más importante, que los alumnos se den cuenta de ello (véase Vilà y Comajoan, 2011).

Así pues, es en este paso donde hay que medir mejor el nivel de complejidad que se quiere dar a la actividad. Para alumnos de cursos más bajos (segundo ciclo de ESO), antes de analizar los argumentos proporcionados por los informantes, habría que hacer prácticas de análisis de argumentos inventados a fin de que adquirieran práctica. Para alumnos de cursos más altos (último año de ESO y Bachillerato) haría falta hacer prácticas de análisis de fragmentos argumentativos más largos a fin de que pudieran distinguir los diferentes hilos argumentativos y reflexionar sobre sus propias argumentaciones.

Paso 7. Discusión del análisis. En la medida en que los alumnos tienen que aplicar conocimientos teóricos complejos surgen las dudas y es el momento de aclararlas. Por eso, en este paso se retoman las explicaciones de la fase 2 (el discurso argumentativo) y se da de nuevo una clase teórica. La diferencia es que los alumnos ahora están más motivados porque se trata de hacer un análisis de las argumentaciones que han hecho sus compañeros. Éste es, pues, un momento clave del aprendizaje. En este paso, los alumnos presentan sus ejemplos de argumentaciones y los justifican (por qué creen que es un argumento o una falacia y de qué tipo es). Para hacer eso, es recomendable pedir a los estudiantes que den ejemplos de argumentos y que entre ellos mismos decidan si son buenos ejemplos o no y por qué.

Paso 8. Procesamiento de la información (II): cuantificación de los resultados. A partir de la discusión del análisis de los argumentos, se pide a los estudiantes que hagan una segunda ronda de análisis para ver cuáles son los tipos de argumentos y falacias más frecuentes en las respuestas de los informantes. A partir de los resultados pueden hacer un recuento y ver qué argumentos son los más utilizados y dar ejemplos de su análisis. Finalmente, tienen que comprobar si su hipótesis inicial se ha confirmado o no.

Fase 5. Presentación oral y reflexión final

Esta fase consiste en planificar y presentar oralmente los resultados de la indagación de forma ordenada, argumentada e interesante para los compañeros de clase. Por último, se

propone hacer una reflexión final sobre los resultados obtenidos.

Paso 9. Planificación y ensayo de la presentación. Cada pareja prepara una presentación oral de los resultados obtenidos. Antes de la presentación, es útil que cada una haga un esquema de la presentación y que la ensaye delante de otra pareja (véase Vilà, 2005 para sugerencias sobre la preparación y la ejecución de presentaciones orales parecidas a las que se proponen aquí).

Paso 10. Presentación oral de los resultados y reflexión final. La presentación oral de los resultados se hace simultáneamente. Cada pareja prepara una presentación y la expone en el aula (se puede hacer con ordenadores portátiles, con la presentación impresa o con murales). Para hacer las presentaciones, se puede dividir la clase en dos grupos. Mientras una mitad de los alumnos se distribuye por los diferentes rincones de la clase donde se presentan las exposiciones, la otra mitad hace de visitantes y va pasando por los rincones. Para acabar, se escogen dos o tres presentaciones y se hacen ante toda la clase. Al terminar las presentaciones se puede hacer una reflexión final sobre el tipo de argumentación que han documentado. Algunas de las preguntas para la reflexión final pueden ser:

1. En general, ¿en qué medida han confirmado vuestras hipótesis?
2. ¿Habéis encontrado que los informantes usan más argumentos o más falacias? ¿Cuáles son los más frecuentes? ¿Por qué creéis que habéis encontrado más argumentos (o más falacias)?
3. ¿Creéis que vuestros resultados son extrapolables a otros grupos de personas (mayores, más jóvenes, de otras zonas geográficas, etc.)?
4. ¿Os habéis dado cuenta de si mientras presentabais los resultados de vuestra indagación utilizabais argumentos y falacias vosotros mismos? ¿Podrías poner un ejemplo de ello?

4. Conclusión

El funcionamiento de la lengua puede llegar a interesar a los alumnos si se les dan las herramientas suficientes para que ellos mismos realicen las indagaciones (Camps, 2003). Nosotros añadiríamos que aspectos lingüísticos y discursivos también pueden llegar a interesar enormemente a los alumnos si la interacción entre iguales y la implicación de los estudiantes son centrales. Pensamos que la secuencia que se ha presentado aquí consigue este objetivo por tres razones. En primer lugar, los alumnos están interesados en investigar aspectos lingüísticos si se los hacen suyos (a partir de situaciones próximas como las que se formulan en esta secuencia) y se les guía en el proceso de reflexión y análisis (como los diferentes pasos y contenidos teóricos de la secuencia). En segundo lugar, los alumnos son conscientes de la importancia de saber argumentar tanto en el contexto escolar como en el extraescolar. La actividad que se ha presentado aquí pone énfasis en la argumentación “real”, tal como los informantes de verdad la formulan sobre temas lingüísticos y rehúye las recetas para debates centrados únicamente en el tema, sin planificar el procedimiento didáctico. En tercer lugar, el proceso metodológico

que se sigue en la secuencia didáctica implica que todos los alumnos tengan que participar activamente, sabiendo qué se les pide y por qué.

Para acabar, veamos, a modo de síntesis, los aspectos de reflexión que surgen en una práctica social como la que se ha propuesto aquí:

1. Se consigue que un tema controvertido (el uso de distintos registros), y a veces percibido con indiferencia o aparentemente alejado de los intereses de los jóvenes, haga reflexionar sobre el proceso de argumentación propio y ajeno.
2. La secuencia didáctica permite que los alumnos se den cuenta de la complejidad de la argumentación y tomen conciencia de la diversidad de puntos de vista que puede haber sobre un tema y de la diversidad de estrategias argumentativas para defenderlo.
3. Las actividades hacen necesario tener que consultar información para formular buenas preguntas y tener que hacer un tipo de lectura más intencional, atenta y focalizada que en una actividad expositiva tradicional sobre un tema del que se tienen que examinar. En nuestra propuesta, el estudiante está haciendo una práctica situada: lee y reflexiona de manera argumentada porque necesita disponer de la información.
4. Se consigue una primera visión de conjunto de lo que es hacer una investigación e indagar sobre un tema porque aborda diferentes vertientes y las ejemplariza al mismo tiempo que da una perspectiva teórica (a través de las lecturas).
5. La interacción entre iguales ayuda a que las respuestas de los alumnos sean más verídicas, en el sentido de que mientras trabajan en grupos los alumnos se sienten menos predispuestos a contestar aquello que espera el otro.
6. La organización de la actividad implica un trabajo cooperativo, ya que requiere la creación de una dinámica en el aula que pide la participación activa de todos los alumnos durante el proceso de la secuencia didáctica.

Referencias bibliogràfiques

- CAMPS, A. (2006). Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica. A. Camps y F. Zayas (coord.) *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. y COLOMER, T. (coord.) (1996). *L'ensenyament i aprenentatge de la llengua i literatura a l'educació secundària*. Barcelona: Horsori.
- CAMPS, A. y DOLZ, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- CAMPS, A., y VILÀ, M. (2003). Projectes per aprendre llengua. A. Camps (coord.) *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure* (pp. 47-50). Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coord.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CROS, A. (2005). L'argumentació oral. M. Vilà (coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 57-76). Barcelona: Graó.
- CROS, A. y VILÀ, M. (1996). La lengua oral en la enseñanza secundaria. Propuestas didácticas. D. Cassany et al. (coord.) *Aspectos didácticos de lengua y literatura* (pp. 173-201). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- CROS, A. y VILÀ, M. (1997). La discussió oral: arguments i fal·làcies. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 12, 19-33.
- CROS, A. y VILÀ M. (2005). Exemples de seqüències didàctiques: La defensa d'un punt de vista. M. Vilà (coord.) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 131-178). Barcelona: Graó.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *Currículum d'Educació Secundària Obligatoria*. Consultado el 12/04/2010 en http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/llengues_eso.pdf.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Treball de recerca*. Consultado el 13/04/2010 en <http://www.edu365.cat/batxillerat/comfer/recerca/>.
- DEPARTAMENT DE CULTURA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition*. 2a edició. Oxford: Oxford University Press.
- GELA (2003). *La carpeta de la diversitat lingüística: educació primària, 1r cicle, 2n cicle, 3r cicle*. Barcelona: Octaedro.
- GUASCH, O., MILIAN, M. y RIBAS, T. (2005). Interacció i aprenentatge en la formació de mestres per al plurilingüisme. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 38, 108-118.
- HULT, F. (2008). The history and development of educational linguistics. A B. Spolsky y F. Hult (ed.) *The handbook of educational linguistics* (pp. 10-24). Oxford: Blackwell.
- IES CRISTÒFOL FERRER. Bloc *Llegir molt i escriure bé*. Consultado el 10/2/2010 en <http://blocs.xtec.cat/catalacferrer/llengues-a-premia>.

- JACOBS, G. (1998). Cooperative learning or just grouping students: the difference makes a difference. W. Renandya y G. Jacobs (ed.) *Learners and language learning* (pp. 172-193). Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- MAYANS, P. y V. SANZ (sf). Sociolingüística a secundària 1. Consultado el 20/03/2010 en <http://www.xtec.cat/sedec/sociolingüística/socioling2.doc>.
- Moreno, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. París/Bruselles: PUF, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PONS, E., y SOROLLA, N. (2009). *Informe sobre la situació de la llengua catalana (2005-2007)*. Consultado el 20/03/2010 en http://www.demolingüística.cat/web/DOCS.../anuari_2005-07.pdf.
- RAMOS, J. M. Y AMBRÒS, A. (2009). La programació en competències bàsiques a l'educació secundària. Consultado el 28/04/2010 en <http://blocs.xtec.cat/jmrs/files/2009/02/programacio-sequencia-didactica-sociolingüística.pdf>.
- SPOLSKY, B. (2008). Introduction: What is educational linguistics? A B. Spolsky y F. Hult (ed.) *The handbook of educational linguistics* (pp. 1-9). Oxford: Blackwell.
- VILÀ, M. (2004). Els alumnes investiguen sobre la llengua: un treball de camp organitzat com un seqüència didàctica. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 34, 40-56.
- VILÀ, M. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- VILÀ, R. (2007). *Comunicación intercultural: materiales para secundaria*. Madrid: Narcea.
- WESTON, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Llorenç Comajoan y Montserrat Vilà son miembros del Grupo de Investigación de Educación, Lenguaje y Literatura (GRELL) de la Universidad de Vic. Información de contacto: montserrat.vila@uab.cat, llorenc.comajoan@uvic.cat.

Anexo. Esquema argumentativo y tipos de argumentos y falacias

(Basado en Perelman y Olbrechts-Tyteca (1953), citado en Cros y Vilà (1997, 2005), Weston (2005) y Argumenta: http://wuster.uab.es/web_argumenta_obert/#)

Con el fin de reconocer los patrones de argumentación que utilizarán los informantes, es necesario que los alumnos tengan en mente un esquema básico de la argumentación. Acto seguido proponemos uno de los posibles esquemas argumentativos:

1. Tesis (enunciado escogido por los alumnos)
2. Razones que sustentan el enunciado (primer motivo de la tesis escogida). Las razones pueden ser justificadas (argumentos) o no (falacias)
3. Previsión de la contraargumentación o las objeciones a los argumentos expuestos
4. Conclusiones

De manera sucinta, comentamos algunos tipos de argumentos y falacias que suelen aparecer en las argumentaciones cotidianas (Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Tipos de argumentos y ejemplos

Argumento	Ejemplo
Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> • Se justifica la tesis a partir de la aportación de evidencia (citación de un autor, de normativas, instituciones o personas reconocidas). • “Según un estudio del gobierno andaluz...”. • ¡Atención! El argumento de autoridad se puede convertir fácilmente en una falacia si la evidencia aportada no es fiable. Por ejemplo, un argumento de autoridad es poco efectivo si la autoridad es una sola persona y no tiene conocimiento del tema (por ejemplo, un alumno inexperto que habla sobre el uso del euskera en el País Vasco). No obstante, si la autoridad aporta evidencia argumentativa fiable puede ser un argumento efectivo (por ejemplo, la directora de un centro de investigación sobre lenguas del País Vasco que habla sobre el mismo tema).
Beneficio	<ul style="list-style-type: none"> • Se justifica la tesis a partir del beneficio que proporciona una acción determinada. • “Quien sabe hablar en un registro formal tiene muchas más posibilidades de comunicarse y de encontrar un trabajo mejor en el mercado laboral actual, que es muy competitivo”. • ¡Atención! El argumento del beneficio se puede convertir en demagogia si el beneficio solo lo es para algunas personas. Ejemplo: “Los profesores deberían hablar de manera informal porque así todos hablaríamos igual, no habría diferencias sociales y obtendríamos trabajo”.

Modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una actuación que sirve de referente para actuar de la misma manera. • “Si el profesor habla en un registro formal, hay más posibilidades de que los alumnos aprendan a hablar como él”.
Incompatibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se justifica la tesis a partir de la incoherencia entre dos hechos mediante una relación de causa-efecto. • “Si no hablas bien, mucha gente no te entenderá y no te podrás comunicar fácilmente”.
Analogía	<ul style="list-style-type: none"> • Se justifica la tesis a partir de un hecho concreto que es extrapolable o análogo. • “Mis padres me hablan de manera muy informal. Entonces no sé por qué mis profesores me tienen que hablar de otra manera”. • ¡Atención! El argumento de analogía solo es efectivo si se comparan dos situaciones que comparten características similares. En el ejemplo anterior, se puede argumentar que la educación de los padres y la de los docentes no es análoga, por lo tanto, no es una buena argumentación.
Ejemplo	<ul style="list-style-type: none"> • Se justifica la tesis mediante un ejemplo relevante. • “Cuando fui a Alemania, fuimos a visitar unos diez institutos y en casi todos los alumnos trataban de <i>usted</i> al profesor”. • ¡Atención! Para que el argumento por ejemplo sea eficaz no se debe basar en puras anécdotas personales: “Un colega mío fue a Alemania y me dijo que en el instituto todos los alumnos trataban de <i>usted</i> al profesor”.

Tabla 2. Tipos de falacias y ejemplos.

Falacia o falso razonamiento	Ejemplo
Argumento circular	<ul style="list-style-type: none"> • Se reformula la tesis sin aducir ningún argumento. • “Yo siempre digo tacos porque me salen y porque yo hablo así”.
Ataque a la persona	<ul style="list-style-type: none"> • Se ataca a la persona en lugar de hacer referencia al argumento o a las actitudes del otro. • “Esto no es verdad, tú no tienes ni idea sobre este tema”.
Falsa verdad o	<ul style="list-style-type: none"> • Se hace referencia a una autoridad o a una evidencia no

pista falsa	<p>pertinente para avalar un punto de vista.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Un estudio hecho por Medicus Mundi dice que tenemos que hablar de maneras distintas según el contexto”.
Preterición (figura retórica)	<ul style="list-style-type: none"> • Se niega aquello que se está discutiendo para posteriormente aportar la opinión propia. • “A mí tanto se me da la lengua y la manera de hablar, porque sobre este tema no opinaré, no diré nada. Pero yo pienso que todo el mundo puede hablar como le dé la gana”.
Ignorancia	<ul style="list-style-type: none"> • Se llega a una conclusión a partir de la ignorancia que se tiene sobre algo. • “En realidad, no sabemos si las personas que hablan mejor son las que obtienen mejores trabajos. Así que yo no creo que tengamos que hablar tan formalmente”.
Abuso de lenguaje emotivo	<ul style="list-style-type: none"> • Se usa un lenguaje excesivamente emotivo para influir en la argumentación del interlocutor. • “Queridos compañeros, si el profe usa un lenguaje más formal todos nos sentiremos mejor y habrá más respeto”.
Pregunta trampa	<ul style="list-style-type: none"> • Se usa una pregunta cuya respuesta implica que el interlocutor acepte algo que siguiendo su argumentación no aceptaría: • “¿Estás diciendo que todos los profesores se pueden dirigir a un alumno llamándolo ‘gilipollas’?”.