

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA



TESIS DOCTORAL

**LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA
EN ESTUDIANTES SORDOS DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

REALIZADA POR:

DÑA. GEMMA SANTA OLALLA MARISCAL

DIRIGIDA POR:

DRA. DÑA M^a ANGELES MAYOR CINCA
DRA. DÑA. BEGOÑA ZUBIZAUZ DE PEDRO

SALAMANCA, 2010

La Dra. Dña. M^a Ángeles Mayor Cinca y la Dra. Dña. Begoña Zubiauz de Pedro, ambas profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca

CERTIFICAN QUE:

La presente Tesis Doctoral, «**LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES SORDOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**», realizada por **DÑA. GEMMA SANTA OLALLA MARISCAL**, licenciada en Psicología, se ha desarrollado bajo nuestra dirección y supervisión y reúne, a nuestro juicio, los méritos suficientes de originalidad y rigor para que la autora pueda optar con ella al título de Doctora.

Y para que así conste, firmamos en Salamanca a 21 de Julio de 2010

Fdo.: Dra. M^a Ángeles Mayor Cinca

Fdo.: Dra. Begoña Zubiauz de Pedro

ILMO. SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO

A los alumnos y alumnas que habéis hecho posible este trabajo participando en las situaciones argumentativas propuestas. Especialmente, a los estudiantes sordos que tanta ilusión supisteis poner en los talleres de instrucción. Desde luego que recibí mucho más de lo que pude ofrecer a vosotros y a vuestros padres.

A los profesionales que trabajáis en las asociaciones de sordos de Burgos y Vitoria, así como en los Institutos de Enseñanza Secundaria, porque me habéis abierto vuestras puertas, aportación clave en el desarrollo de esta Tesis.

A M^a Ángeles Mayor y Begoña Zubiauz, directoras de esta tesis, por la guía que me habéis proporcionado, porque durante este recorrido me habéis ayudado a madurar como investigadora.

A Carlos, porque has sabido sosegar mis preocupaciones e infundirme serenidad en todos los momentos de este largo proceso.

A mis hermanos, porque habéis creído en mí, más que yo misma.

Y muy especialmente a mamá y a papá, porque sois referentes en mi vida. MAMÁ, porque sabes ilusionarte y disfrutar hasta de los más pequeños detalles; y PAPÁ, por tu capacidad de sacrificio y tu enorme generosidad.

GRACIAS

ÍNDICE

Introducción	15
--------------	----

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo I. **LA ARGUMENTACIÓN DESDE DIFERENTES DISCIPLINAS**

La argumentación desde diferentes disciplinas	25
1.1- La argumentación desde la dialéctica y la retórica	26
1.1.1- La argumentación en la cultura clásica	26
1.1.2- Las nuevas teorías de la argumentación	28
a) Contexto socio-histórico	28
b) Autores representativos	30
1.2- La Argumentación en la lingüística textual y en la pragmática	35
1.2.1- Del género textual a la secuencia textual	36
1.2.2- La argumentación en la lengua	38
1.3- La Argumentación en la psicología evolutiva	42
1.3.1- Desarrollo de la competencia argumentativa	43
1.3.2- Niveles de desarrollo de la conducta argumentativa	50
1.3.3- Dificultades frecuentes en la argumentación	52
1.4- Síntesis	53

Capítulo II. **CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO**

Construcción del discurso argumentativo	55
2.1- Características de la argumentación	57
2.1.1- La argumentación como un acto doblemente intencional	57
2.1.2- Los múltiples planos dialógicos de la argumentación	59
2.1.3- Comprensión de la perspectiva del otro	61
2.2- El contexto dónde se argumenta	64
2.2.1- El tema de la argumentación	64
2.2.2- Los protagonistas de la argumentación	66
2.2.3- La situación de argumentación	69

2.3- Planificación y anclaje de la argumentación	72
2.3.1- La función argumentativa u operadores argumentativos	72
2.3.2- Los tópicos que apoyan la toma de postura	76
a) La selección de argumentos	76
b) Recursos argumentativos y calidad de los argumentos	79
2.3.3- La organización de los argumentos	84
a) Componentes fundamentales de la argumentación	84
b) La esquematización de la argumentación	86
c) La progresión de los argumentos	90
2.4- La textualización de la argumentación	91
2.4.1- La modalización de los argumentos	92
2.4.2- Otras marcas dialógicas de la argumentación	95
2.4.3- Los conectores oracionales y textuales	97
2.4.4- Los mecanismos léxicos de cohesión	101
2.5- Síntesis	102
Capítulo III. LA ARGUMENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO	
La argumentación en el Sistema Educativo	105
3.1- Educación y argumentación	106
3.1.1- Necesidad de una enseñanza planificada	106
3.1.2- La argumentación en el ámbito de las competencias	108
3.1.3- Conocimientos involucrados	112
3.1.4- Estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la argumentación	114
3.2- Secuencias didácticas para la enseñanza de la Argumentación	118
3.2.1- Secuencias didácticas para familiarizarse con la argumentación	118
3.2.2- Secuencias didácticas para el debate oral en el aula	122
3.2.3- La argumentación como proyecto educativo	124
3.3- La argumentación como método de enseñanza/aprendizaje de las diferentes áreas curriculares	130
3.3.1- El diálogo argumentativo en el grupo-clase	130
3.3.2- Experiencias argumentativas aplicadas a diferentes disciplinas	136
3.3.3- Programas educativos que trabajan con la argumentación	139
3.4- Síntesis	140

Capítulo IV. LA ARGUMENTACIÓN EN LOS ESTUDIANTES SORDOS

La argumentación en los estudiantes sordos	141
4.1- Modelos explicativos de la discapacidad auditiva	142
4.1.1- El modelo socio-cultural	143
4.1.2- El modelo bio-psico-social	144
4.1.3- El modelo educativo	148
4.2- Factores personales que influyen en el aprendizaje de la competencia argumentativa de los estudiantes sordos	152
4.2.1- El desarrollo de habilidades cognitivas-argumentativas	152
4.2.2- El desarrollo de habilidades lingüísticas- argumentativas	157
a)- Lengua oral y argumentación	157
b)- Lengua escrita y argumentación	162
c)- Lengua de signos y argumentación	164
4.3- Factores contextuales que influyen en el aprendizaje de la competencia argumentativa de los estudiantes sordos	167
4.3.1- Interacción profesorado /alumnado sordo y habilidades argumentativas	167
4.3.2- Interacción entre iguales y habilidades argumentativas	169
4.4- Síntesis	171

BLOQUE II. DESARROLLO DE LA DE INVESTIGACIÓN**Capítulo V. PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL**

Procedimiento experimental	177
5.1- Planteamiento de la investigación	177
5.1.1- Consideraciones previas	177
5.1.2- Hipótesis de investigación	181
5.2- Método, diseño y fases de la investigación	181
5.2.1- Estudio piloto	182
5.2.2- Estudio experimental	182
5.3- Valoración del diseño de investigación	183
5.3.1- Las muestras de estudiantes sordos	184
5.3.2- Validez ecológica y experimental	184

Capítulo VI. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Instrumentos de evaluación	187
6.1- Instrumento de observación y registro de dimensiones argumentativas	187
6.1.1- Datos personales de los estudiantes	189
6.1.2- Dimensiones argumentativas de los textos escritos	191
a) Indicadores de la dimensión cognitivo-social	191
b) Indicadores de la dimensión lingüístico-pragmática	197
c) Indicadores de la dimensión comunicativo-interdiscursiva	202
6.2- Escala de desarrollo argumentativo	204
6.2.1- Descripción de la escala de desarrollo argumentativo	205
6.2.2- Proceso de adaptación de la escala argumentativa	212

Capítulo VII. ESTUDIO PILOTO. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Estudio piloto, resultados y conclusiones	217
7.1- Planteamiento e hipótesis de trabajo	217
7.2- Descripción de las muestras	217
7.3- Metodología y procedimiento	220
7.4- Resultados	222
7.4.1- Dimensión cognitivo-social	222
7.4.2- Dimensión lingüístico-pragmática	229
7.4.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva	232
7.4.4- Niveles argumentativos	235
7.5- Resumen y conclusiones	238
7.6- Síntesis	239

Capítulo VIII. TALLERES DE ARGUMENTACIÓN

Talleres de argumentación	241
8.1- Diseño de los talleres de argumentación	241
Taller 1. ¿Sabes qué es una opinión?	242
Taller 2. ¿Sabes para qué sirve una opinión?	243
Taller 3. ¿Te parece bien o te parece mal?	245
Taller 4. Si tú quieres convencerme de tu opinión dame muchas razones	247
Taller 5. Es bueno escuchar a otras personas y reconocer	

que también tienen razón	249
Taller 6. Cuándo tú quieras conseguir una cosa... Negocia	251
8.2- Reflexión metodológica	252

Capítulo IX. **ESTUDIO EXPERIMENTAL**

Estudio experimental	261
9.1- Hipótesis de investigación	261
9.2- Descripción de las muestras	262
9.2.1- Grupo de estudiantes sordos (S 2)	262
9.2.2- Grupo de estudiantes oyentes (O 2)	264
9.3- Metodología y procedimiento	265
9.4- Análisis de los datos	268

Capítulo X. **COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS Y OYENTES EN LA EVALUACIÓN INICIAL**

Estudiantes sordos y oyentes en la evaluación inicial	271
10.1- Evaluación de los textos argumentativos	271
10.1.1- Dimensión cognitivo-social	271
10.1.2- Dimensión lingüístico-pragmática	284
10.1.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva	291
10.1.4- Nivel argumentativo	295
10.2- Conclusiones y resumen	302

Capítulo XI. **COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS Y OYENTES EN LA EVALUACIÓN FINAL**

Estudiantes sordos y oyentes en la evaluación final	311
11.1- Evaluación de los textos argumentativos	311
11.1.1- Dimensión cognitivo-social	311
11.1.2- Dimensión lingüístico-pragmática	323
11.1.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva	329
11.1.4- Nivel argumentativo	333
11.2- Conclusiones y resumen	338

Capítulo XII. COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS EN LA EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Estudiantes sordos en la evaluación inicial y final (con intervención)	345
12. 1- Evaluación de los textos argumentativos	345
12.1.1- Dimensión cognitivo-social	345
12.1.2- Dimensión lingüístico-pragmática	355
12.1.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva	364
12.1.4- Nivel argumentativo	368
12.2- Conclusiones y resumen	375

Capítulo XIII. COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES OYENTES EN LA EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Estudiantes oyentes en la evaluación inicial y final (sin intervención)	381
13.1- Evaluación de los textos argumentativos	381
13.1.1- Dimensión cognitivo-social	381
13.1.2- Dimensión lingüístico-pragmática	391
13.1.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva	395
13.1.4- Nivel argumentativo	398
13.2- Conclusiones y resumen	400

BLOQUE III. DISCUSIÓN Y PROYECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Capítulo XIV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Discusión de los resultados	409
14.1- Los niveles argumentativos	410
14.1.1- Niveles argumentativos alcanzados por los estudiantes oyentes de ESO	410
14.1.2- Niveles argumentativos de los estudiantes sordos de ESO	412
14.2- La calidad de los razonamientos argumentados	419
14.3- La comprensión de situaciones sociales y la inclusión de la polifonía	420
14.4- La gestión de la información	423
14.5- El uso de modalizadores y conectores	424
14.6- La contraargumentación	427

14.7- Variables que condicionan el nivel argumentativo	429
14.7.1- El contenido de la argumentación	429
14.7.2- Relación entre competencia lingüística y competencia argumentativa	431

Capítulo XV. **IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y APORTACIONES AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Valoración y aportaciones al proceso de investigación	435
15.1- Los instrumentos de evaluación de la competencia argumentativa	436
15.2- Los talleres de argumentación	438
15.2.1- Asegurar la participación real del alumno en las actividades de comunicación y aprendizaje	439
15.2.2- Importancia de las ayudas aportadas durante la instrucción	440
15.2.3- Aplicación del programa de instrucción al aula ordinaria	442
15.3- Otras actuaciones que promueven la competencia argumentativa de los estudiantes	442
15.3.1- La enseñanza transversal de la argumentación desde Educación Infantil	443
15.3.2- La enseñanza formal de la argumentación	445
15.3.3- La evaluación de la competencia argumentativa	448
15.4- Hacia nuevas investigaciones	449
BIBLIOGRAFÍA	457

Anexo 1. Tareas de evaluación inicial y final	497
Anexo 2. Los talleres de argumentación	509

INTRODUCCIÓN

La investigación que a continuación vamos a presentar trata de un tema que, en nuestra opinión, es esencial en la formación de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), *la argumentación como una competencia lingüística y social que dinamiza el desarrollo del resto de las competencias*. Como queda recogido en el Currículum escolar, éste es uno de los géneros textuales que hay que abordar en las aulas, pero con frecuencia, sus técnicas no son suficientemente comprendidas por el profesorado ni practicadas por los estudiantes de un modo formal en las aulas, motivos por los cuales, muchos docentes de este nivel educativo reclaman orientaciones y materiales que les ayuden a desarrollar estas habilidades en su alumnado.

Generalmente, se entiende por argumentar, tomar una posición a favor o en contra de un tema justificando con hechos, normas, teorías o valores las razones por las cuales se mantiene esa opinión.

Cuando participamos en una actividad argumentativa podemos apelar a justificaciones muy diferentes. Esta variedad de puntos de vista surge de la complejidad del propio tema que se analiza, que generalmente es parcialmente conocido por la persona y puede analizarse desde diferentes perspectivas (Smolka, Goes y Pino, 1997).

Y, ¿qué es lo que nos empuja a participar en una acción argumentativa? Los motivos por los cuales nos involucramos en un acto argumentativo pueden ser diversos: convencer, negociar, dominar al otro... (Ribas, 2002), pero el que principalmente vamos a suscribir en este trabajo es "compartir con los demás la

visión que se ha construido del mundo”, bien porque se piense que los datos que se aportan para apoyar esa opinión son los más creíbles de entre los que hasta ese momento se conocen, bien porque se quiera introducir en el espacio de debate un nuevo punto de vista desde el cual la audiencia y nosotros mismos podamos re-considerar dicha realidad.

Por nuestra parte, defendemos que la argumentación favorece, tanto el desenvolvimiento del sujeto en el entorno social como en el mundo académico, por varias razones.

En primer lugar, porque este género textual impregna diferentes situaciones en las que frecuentemente nos encontramos inmersos, ya sean de carácter interpersonal (conversaciones con familiares, amigos y compañeros...), de carácter social (artículos de opinión y debates sociales, políticos y/o religiosos...), técnicas (sentencias y demandas judiciales, instancias, artículos de investigación) o académicas (modo de construir conocimientos, trabajos académicos, incluso una tesis doctoral). Como se puede apreciar, la argumentación está vinculada al diálogo y la comunicación en diferentes contextos de nuestra vida (Ruiz Bikandi y Tuson, 2002).

Además, su práctica promueve el desarrollo intelectual de las personas, tanto por los procedimientos que utiliza como por su contenido. Cuando el locutor elabora una intervención argumentativa, actualiza los conocimientos parciales que tiene sobre un tema y pone en juego todo un conjunto de habilidades cognitivas como *"el razonamiento deductivo e inductivo, la capacidad para realizar inferencias, para realizar previsiones sobre un auditorio hipotético, para seleccionar los argumentos pertinentes de acuerdo con una determinada situación de comunicación, para usar la concesión como forma de contraargumentación, etc."* (Cros y Vilá, 1995, p. 53). Por ello estamos de acuerdo con Billig (1987)¹ cuando afirma que *"la organización argumentativa del*

¹ Tomado de Candela, 1991, p. 15.

discurso está en la base de una parte importante del razonamiento conceptual". Y es más, está en la base del desarrollo de todas las competencias que se contemplan en el Currículum escolar.

Otra causa por la cual nos interesa promover la argumentación en nuestros estudiantes es porque ayuda a definir las discrepancias que pueden mantener los interlocutores sobre un asunto y permite reducir la distancia socio-cognitiva existente entre ellos. En otras palabras, al involucrarnos en un contexto argumentativo conocemos el mundo subjetivo de otros sujetos (pensamientos, juicios, sentimientos...) y podemos llegar a acuerdos integrando su posición y la nuestra. De este modo creamos un espacio de entendimiento e intersubjetividad entre las personas y, como consecuencia, se vincula la argumentación con las habilidades para la negociación y la resolución de conflictos, imprescindibles en el proceso de socialización (Stein y Bernas, 1999), muy especialmente en la adolescencia.

Por último, no debemos olvidar que la argumentación permite progresar personal y culturalmente a la ciudadanía porque, la participación del sujeto en estas situaciones de intercambio comunicativo es la mejor forma de que éste pueda asimilar e interiorizar los valores de respeto, libertad y racionalidad (Navarro, 2000). Saber argumentar es una forma de *"llegar a saberse a sí mismo y apropiarse de sus mejores posibilidades vitales, que es a fin de cuentas, en lo que consiste la libertad"* (Cortina, 2005, p. 16). Por tanto, la argumentación suscita la reflexión sobre el propio modo de pensar, de actuar o de sentir.

Resumiendo, aprender a argumentar favorece el desarrollo integral de los estudiantes porque, cuando una persona ejerce la capacidad crítica desde convicciones racionales abiertas a la argumentación, expone y hace participar a otra persona de sus procesos: comunicativo-lingüísticos (de expresión y escucha activa de la información), cognitivos (de razonamiento y flexibilidad mental), sociales (de relación y entendimiento entre personas) y también afectivos (de asertividad y empatía).

Para potenciar estos valores y actitudes en el alumnado se precisa un contexto de comunicación fluido, comprensible y democrático para todos sus miembros. Estas condiciones pueden resultar relativamente fáciles de crear con estudiantes oyentes que comparten el código lingüístico, sin embargo, nosotras nos preguntamos ¿resultará igualmente fácil para los estudiantes sordos participar de estos contextos?

Cabe pensar que, la presencia de algunas variables que afectan específicamente a esta población pueda influirles negativamente para la participación en esos contextos. Una de estas variables se vincula al manejo de la lengua oral (código lingüístico utilizado en gran parte de las reflexiones que se producen en nuestra sociedad de oyentes), porque un dominio precario de la misma puede conducir a no comprender bien matices del discurso de los otros (oral o escrito), o a expresar el propio con falta de precisión. Otra se relaciona con la privación de información, pues un déficit auditivo y lingüístico, generalmente, obstaculiza el acceso al razonamiento que proponen otras personas y, con ello, al conocimiento de la complejidad del mundo y la toma de posición sobre los temas debatidos. La tercera afecta a las oportunidades de interacción social, ya que una limitación en este sentido inhibe la participación "real" en situaciones argumentativas, y con ello, la práctica y el aprendizaje de cómo defender las propias posturas y cómo colaborar, negociar o contraargumentar las posturas del otro.

Dadas estas condiciones de desarrollo que pueden vivir algunos estudiantes sordos, nos preguntamos: ¿el nivel argumentativo que despliegan los jóvenes sordos que cursan ESO será semejante al de sus pares oyentes? Y si es distinto, ¿en qué dimensiones se encontrarán principalmente estas diferencias: en el área cognitivo-social, en la lingüístico-pragmática o en la comunicativo-interdiscursiva?

El estudio de la competencia argumentativa en los estudiantes sordos se encuentra prácticamente por hacer, tal y como demuestra el escaso número de

investigaciones existentes en relación a este tema. Por este motivo, en la Tesis que a continuación presentamos vamos a investigar si las producciones escritas de textos argumentativos que realizan los estudiantes sordos de la ESO son similares o diferentes a las de los estudiantes oyentes porque, si observamos una situación de desventaja respecto al grupo de iguales oyentes, nuestra intención será proponer un conjunto de talleres que formen a los participantes en habilidades que se observen como deficitarias, con la intención de mejorar su competencia argumentativa.

Centramos este trabajo en el tramo educativo de la ESO porque, es en esta etapa cuando se supone que los estudiantes se encuentran más preparados para emprender operaciones argumentativas complejas, como diferenciar entre diferentes tipos de texto, anticipar el punto de vista que puede tener el interlocutor sobre un tema, integrar en el propio discurso dos puntos de vista diferentes, utilizar argumentos abstractos, gestionar la realización de un texto escrito, realizar concesiones, etc. (Benoit y Fayol , 1989; Cros y Vilá, 2002).

Priorizamos la expresión escrita debido al beneficio que esta actividad proporciona al estudiante, ya que *"permite al individuo reflexionar acerca de la realidad, es decir, hacerse consciente del lenguaje que utiliza, enriqueciendo el campo perceptivo, ampliando nuevas experiencias y produciendo unas estructuras cognitivas cada vez más complejas, abstractas y difíciles. De este modo, en la expresión escrita el individuo aprende a aprender, es decir, aprende a pensar"*(Gutiérrez, 2004, p. 14). No obstante, también se aborda, aunque más tímidamente, la comprensión de textos argumentativos.

El principal objetivo de esta tesis es, por tanto, conocer la competencia argumentativa en los estudiantes sordos y cómo podemos mejorarla desde la práctica educativa. Para estructurar su contenido hemos establecido tres bloques, divididos cada uno de ellos en varios capítulos.

En el primer bloque abordamos *cuestiones teóricas* que enmarcan los dos temas

objeto de estudio en esta Tesis: la argumentación y las personas sordas. Lo forman cuatro capítulos.

- En el primer capítulo ofrecemos una breve descripción sobre cómo se ha tratado la argumentación desde las disciplinas filosófica, lingüística y psicológica.
- En el segundo profundizamos en la argumentación desde una perspectiva funcional. Es decir, entendemos la argumentación como un proceso que se va construyendo y en el que entran en juego varios componentes: la contextualización, la planificación y la textualización del mismo.
- En el tercero presentamos diferentes propuestas de enseñanza/aprendizaje que se han llevado a cabo en nuestro sistema educativo con alumnado oyente, tanto para el aprendizaje específico de este género textual, como para el aprendizaje de cualquier contenido curricular a través de una metodología dialógica-argumentativa.
- El cuarto y último capítulo de este primer bloque está dedicado a los estudiantes sordos. En él analizamos aquellos aspectos de su desarrollo personal y social que más pueden incidir en el aprendizaje de la argumentación.

En el segundo bloque de la Tesis exponemos *la investigación* realizada para conocer y mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes sordos que cursan Secundaria Obligatoria. Este bloque se articula en nueve capítulos (enumerados del cinco al trece).

- En el capítulo quinto planteamos el procedimiento experimental general de este estudio, resumiendo las fases de las que consta.
- En el sexto describimos los dos instrumentos de evaluación elaborados, uno de ellos para *la observación y el registro* de los elementos distintivos de las producciones argumentativas escritas que construyen los estudiantes (dimensiones cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-discursiva); la otra herramienta es una *Escala del Desarrollo*

Argumentativo que facilita la asignación de un nivel de competencia argumentativa a los textos escritos.

- El capítulo séptimo recoge los resultados obtenidos en un estudio piloto, realizado con el fin de conocer si la competencia argumentativa de los estudiantes sordos de la ESO es inferior a la de los estudiantes oyentes de la ESO.
- Constatadas algunas diferencias significativas en las habilidades argumentativas a favor de los estudiantes oyentes de la ESO, se diseña y se pone en práctica un programa de instrucción que mejore estas habilidades en los estudiantes sordos de ESO. Este programa consta de 6 talleres que aparecen descritos en el capítulo octavo.

En los seis capítulos restantes de este segundo bloque presentamos el estudio experimental.

- En el capítulo noveno planteamos las hipótesis y la metodología de investigación.
- En el décimo capítulo se presenta la comparación inicial de la competencia argumentativa entre estudiantes sordos y oyentes, junto con las conclusiones más relevantes.
- En el undécimo se vuelven a comparar las habilidades argumentativas de los sujetos sordos y oyentes, después de un periodo de instrucción en argumentación que recibe exclusivamente el grupo de estudiantes sordos, esperando que se reduzcan diferencias entre ambos grupos.
- Los dos capítulos siguientes están dedicados a los resultados obtenidos en la comparación pre-postest de la competencia argumentativa, tanto en los sujetos sordos (capítulo doce), porque permite vincular los avances en argumentación con los talleres de instrucción en argumentación; como en los sujetos oyentes (capítulo trece), que informa sobre los cambios en personas que no han participado en dicha formación.

El tercer bloque de la Tesis *Discusión y proyección de los estudios* está compuesto por dos capítulos.

- En el decimocuarto realizamos algunas valoraciones relacionadas con las conclusiones extraídas en los capítulos anteriores: los niveles argumentativos alcanzados por los jóvenes sordos y oyentes y la competencia o dificultades que encuentran los sujetos sordos para avanzar en las habilidades implicadas en la argumentación.
- En el decimoquinto proponemos, en primer lugar, unas orientaciones didácticas que consideramos de utilidad para la práctica docente del profesorado en sus aulas; y en segundo lugar, esbozamos un conjunto de investigaciones que nos sugiere este trabajo para continuar ahondando en la argumentación, las personas sordas y otras necesidades educativas.

Por último, en los anexos finales incluimos el material elaborado para la evaluación de la competencia argumentativa de los estudiantes sordos y oyentes de ESO (T1 "secretos"; T2 "perros agresivos" y T3 "dormir en casa de un amigo/-a") y los seis talleres de argumentación elaborados para el entrenamiento de los jóvenes sordos en esta habilidad.

BLOQUE I

MARCO TEÓRICO

Capítulo I

LA ARGUMENTACIÓN DESDE DIFERENTES DISCIPLINAS

“No usamos las palabras para reproducir la realidad, sino para construirla en función de unos intereses determinados. Tomar la palabra no es, pues, una actividad inocente. Tomar la palabra es seleccionar unos temas, unas unidades léxicas, unas estructuras sintácticas, una organización retórica, etc. Tomar la palabra es, en definitiva, orientar la cognición y, en este sentido, tomar la palabra es argumentar”.

M. Ribas, 2002, p. 16

De la cita anterior se desprende la complejidad que entraña el análisis de la conducta argumentativa y la necesidad de contar con las aportaciones de diferentes disciplinas para acercarnos a su estudio.

La actividad argumentativa se ha vinculado tradicionalmente al campo de conocimiento filosófico, aunque también ha sido objeto de estudio de otras ciencias como la matemática (especialmente a finales del siglo XIX y principios del XX), la lingüística-pragmática (a partir de los años setenta) y la psicológica (en los noventa); y sus procedimientos se han venido aplicando a diferentes asuntos tanto políticos, como jurídicos, sociales, de publicidad, educativos, etc. No obstante, para comprender las características y el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes sordos, en este capítulo sólo vamos a tener en cuenta cómo se han aproximado a este tema las ciencias filosófica, lingüística y psicológica.

Nos interesa el estudio de la argumentación filosófica en la Cultura Clásica porque, en esta época, podemos identificar tres corrientes: la retórica, la dialéctica y la lógica, que ejercerán una gran influencia en el pensamiento de las Nuevas Teorías de la Argumentación del siglo XX. Su estudio nos parece importante para determinar los fines que se pueden perseguir y cuál/-es nos interesa potenciar en las aulas según sean el contexto dónde tiene lugar, los objetivos que se persigan y/o la competencia del alumnado.

Con ayuda de la lingüística textual y la pragmática nos acercamos a otras dos formas de entender la argumentación. La postura tradicional, que la define como un género discursivo diferente a otros géneros textuales, y, la otra visión, más amplia e innovadora, que considera que la argumentación está inserta en el uso de la propia lengua y que siempre que hablamos, argumentamos. Ambos enfoques nos ayudarán a profundizar sobre el complejo articulado de la argumentación y los contenidos que debemos enseñar a los alumnos en el aula.

Desde el ámbito psicológico anotamos las conclusiones a las que se han llegado sobre el desarrollo de la competencia argumentativa en su modalidad oral y escrita. Información esencial que nos servirá de referencia para conocer qué habilidades podemos esperar que los alumnos y alumnas conozcan sobre la argumentación en los diferentes tramos educativos y cuándo enseñar otras más complejas.

1.1- LA ARGUMENTACIÓN DESDE LA DIALÉCTICA Y LA RETÓRICA

1.1.1- La argumentación en la Cultura Clásica

Como ya sabemos, el estudio de la argumentación tiene sus orígenes en la cultura griega, momento en el que hubo un amplio debate social sobre diferentes cuestiones que afectaban al hombre: *lo que es justo e injusto, la virtud y el vicio o el bien y el mal*. Las escuelas filosóficas encargadas de esta reflexión fueron la

retórica, la dialéctica y la lógica, cada una de las cuales perseguía una finalidad específica y utilizaba métodos diferentes (Bassols y Torrent, 1997).

Desde la corriente retórica (cuyos máximos representantes eran Protágoras, Gorgias, Hippias, etc.) se buscaba realizar discursos elocuentes para convencer a los interlocutores de unos argumentos. No se buscaba la verdad, sino *vencer argumentativamente al otro*. Para ayudar a los ciudadanos a desarrollar esta habilidad, se les entrenaban en el dominio de los razonamientos desde cualquier perspectiva que se pudiese defender y aplicado a cualquier asunto, tanto propio como público. Esta escuela fue acusada por los socráticos de “engañar a ignorantes” por su relativismo y su escepticismo (Santamaría, 1995).

La corriente dialéctica (liderada por Sócrates y Platón) defendía un discurso que supusiese la reforma moral de la sociedad, enseñando a investigar la verdad en el orden del conocimiento y desarrollando las virtudes en el orden personal. Para ello utilizaban el *método dialéctico*, consistente en un juego de preguntas y respuestas hábilmente conducidas que obliga a los participantes al doble proceso de análisis de los datos y síntesis de ideas con la finalidad de aclarar y precisar los diferentes argumentos y alcanzar lo razonable.

La escuela lógica (defendida por Aristóteles) también tenía como objetivo buscar argumentos para acercarse a la verdad y convencer a los demás de unas posiciones, pero para ello utilizaba el *método deductivo*. Partía de principios generales y después, mediante procedimientos racionales, iba obteniendo conclusiones que aplicaba a casos particulares. Este estilo de discurso se vinculaba más con una técnica expositiva que con la formación de opiniones, por lo que una de las críticas que se hizo a este enfoque fue que sus principios eran inabarcables y poco efectivos para describir cómo realmente razonaban las personas (Adam, 1995).

Estas escuelas mostraban acercamientos muy diferentes a la argumentación. Según Van Eemeren y Houtlosser (2000), mientras que los filósofos dialécticos

(en concreto, Platón) consideraban la retórica y la dialéctica como dos formas de argumentar independientes, los lógicos (como Aristóteles) las contraponían. Sin embargo, en las teorías actuales de la argumentación la retórica se ubica dentro de la dialéctica. Es más, para que se considere que una argumentación es fuerte retóricamente y con posibilidad de convicción debe cumplir con criterios dialécticos (Wenzel, 1990).

1.1.2- Las Nuevas Teorías de la Argumentación

Al decaer la Cultura griega, la retórica antigua fue quedando progresivamente en el olvido y empezaron a sucederse otros géneros discursivos relacionados con los intereses de poder de cada época, creando de esta forma un gran vacío en lo referente a la argumentación. El cristianismo en la Edad Media añade el discurso de la exhortación religiosa y el género epistolar; la Ilustración se centrará en el conocimiento, la razón y el desarrollo de la moral; y en la Época Contemporánea los medios de comunicación discurrirán entre el discurso político hasta la propaganda ideológica (Plantín, 1996). Pero, ¿qué fue lo que propició el surgimiento de las nuevas teorías de la argumentación?

a) Contexto socio-histórico

Según expuso Plantín en el II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO "Lectura y Escritura"¹, celebrado en Chile en el 2003², podemos distinguir tres momentos importantes que han influido en el desarrollo de esta nueva forma de pensamiento. Uno de ellos aparece entre finales del s. XIX – principios del s. XX, otro en la década de los sesenta y, un último, en la década de los setenta del s. XX.

¹ Distintas Universidades de América Latina (Universidades del Valle de Calí, Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, Universidad de Colombia, Universidad Católica de Valparaíso, de Chile y de Buenos Aires) firmaron un acuerdo para crear la Cátedra UNESCO, con el fin de mejorar la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, teniendo como tema la Lectura y Escritura y privilegiando el enfoque del constructivismo socio-histórico y cultural.

² La conferencia de Plantín se publica en el 2004 por la revista Signos.

Desde finales del siglo XIX se empieza a deslegitimar la retórica y la lógica como forma de argumentación. La institución que fundamentalmente se posicionó en contra de la retórica fue la Universidad, especialmente la francesa, porque la asociaba con el sistema jesuita, orientación intelectual considerada caduca y obscurantista en un periodo en el que la Sociedad demandaba la separación entre Iglesia y Estado y la Universidad quería aprovechar los avances de la ciencia y el positivismo. Por otro lado, también se rechazó la *Lógica matemática* (la lógica formal de Frege, 1879 y los *Principia mathematica* de Russel y Whitehead, 1910) porque, desde esta perspectiva, sólo se jugaba con las restricciones propias del problema a resolver y no se tenía en cuenta el contexto ni las creencias del destinatario. Es decir, no servía para convencer, justificar o aconsejar en una toma de decisiones. Este fue el motivo por el cual la lógica pasó a ser un capítulo más de las matemáticas.

Una segunda circunstancia que influyó en el desarrollo de las nuevas teorías de la argumentación sucede en la década de los años sesenta, cuando se revisa y se difunde a través de los medios de comunicación, el contenido de los discursos políticos y las proclamas de los diferentes países que intervinieron en la II Guerra Mundial. En palabras de Plantín, las nuevas teorías de la argumentación emergieron como *"rechazo de los modos de discurso totalitarios, nazi y estalinista. Constituye una forma de respuesta a lo que Tchakotine llama la "senso-propaganda" de los regímenes totalitarios (propaganda basada en los sentidos). En los años de guerra fría, la argumentación es un elemento de la "radiopropaganda" de los regímenes democráticos (propaganda basada en la razón)"* (Plantín 2004). Tras este análisis, los belgas Perelman y Olbrechts-Tyteca y el inglés Toulmin, reclaman la argumentación como instrumento de racionalidad social y como educación de la ciudadanía. Es decir, como un acto intelectual contra las malas prácticas de la argumentación.

El tercer momento que ayuda a rehabilitar la argumentación como un concepto digno de investigación en el campo de las Ciencias Humanas se produce en los

años setenta con el lingüista Ducrot. Este autor sitúa la argumentación dentro del contexto de la lógica lingüística o semántica lingüística o de la cognición, y considera que siempre que hablamos argumentamos. Su influencia puede observarse en filósofos pragmáticos como Grice y su modelo de lógica natural, y en los dialécticos Van Eemeren y Grootendorst y su modelo de nueva pragmadialéctica.

b) Autores representativos

Fueron muchos los filósofos que con sus reflexiones contribuyeron al espíritu de esta nueva teoría de la argumentación: Humboldt, Mead, Nietzsche, Ortega y Gasset, Husserl, Wittgenstein... No obstante, sólo vamos a presentar en este estudio a los considerados "padres" de las corrientes actuales de argumentación.

Uno de ellos es Toulmin. Desde planteamientos fundamentalmente lógicos, en su obra *El uso de los argumentos* (1958), rechaza la lógica formal porque "*está construida según el paradigma de la deducción analítica o tautología y elevada indebidamente al rango de modelo ideal y universal de todo razonamiento válido y porque relega los argumentos substanciales*" (Giménez, 2002, p. 109).

A cambio, Toulmin formula una teoría de *lógica substancial*, con la cual intenta responder a situaciones nuevas con un espíritu abierto, usando argumentos basados en la inducción y la experiencia, aunque su validez no sea tan rigurosa como la deducción lógica. Para la construcción del discurso parte de un punto de vista propio, al que luego le añade calificativos, garantías y restricciones u otros puntos de vista hasta llegar a la conclusión³. Esta propuesta de Toulmin será criticada por los retóricos porque el contenido que se formula está constituido con anterioridad a su producción y sólo se basa en el conocimiento y creencias del argumentador, sin tener en cuenta a la audiencia a la que se dirige ni el contexto en el que se produce.

³ El esquema de Toulmin lo expondremos en el capítulo II, p. 87.

Otros de los principales autores son Perelman y Olbrechts-Tyteca. Estos filósofos en su obra *Tratado de la argumentación* (1958)⁴, rechazan también la lógica matemática porque su visión no sirve para explicar las reglas de justicia, las normas jurídicas ni los valores morales; e, igualmente, se oponen a las filosofías primeras (de Platón a Heidegger) porque las consideran dogmáticas, ya que pretenden fundamentarse sobre principios absolutos, valores y verdades primeras irrecusablemente demostradas o evidentes por sí mismas.

Como alternativa, Perelman y Olbrechts-Tyteca proponen una filosofía regresiva, abierta, no conclusa, que siempre vuelva argumentativamente sobre sus propios presupuestos; es decir, considerando los puntos de vista como relativos y revisables (González Bedoya, 1994). En su base están los cuatro principios de dialéctica presentes ya en Gonseth:

- Principio de integridad: todo nuestro saber es interdependiente.
- Principio de dualismo: el método racional debe completarse con el empírico.
- Principio de revisión: toda afirmación debe estar abierta a nuevos argumentos que podrán anularla, rebatirla o reforzarla.
- Principio de responsabilidad: el autor debe ser responsable a la hora de elegir argumentos porque éstos no son los únicos.

No obstante, a Perelman y Olbrechts-Tyteca se les conoce fundamentalmente por su visión retórica de la argumentación, porque el objetivo del locutor o redactor es, ante todo, convencer a esa audiencia: "*provocar o acrecentar la adhesión a la tesis presentada para su asentimiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o, al menos, que cree en ellos una predisposición que se manifestará en el momento oportuno*" (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994, p. 91).

⁴ Fue escrita en 1958, el mismo año que Toulmin publicó su obra. No obstante, la obra de Perelman que nos llega a nosotros es la 5ª edición que data de 1983, publicada en Bruselas, y que ha sido traducida al español en 1994.

La audiencia y su punto de vista tienen gran protagonismo, pues *"para que haya argumentación es necesario que, en un momento dado, reproduzca una comunidad efectiva de personas. Es preciso que esté de acuerdo, ante todo y en principio, en la formación de esta comunidad intelectual y, después, en el hecho de debatir juntos una cuestión determinada..."* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994, p. 49).

Por ello, es importante que primero el orador acepte que lo que él piensa no es dogma de fe, sino que puede discutirse y, además, debe saber que si quiere persuadir al auditorio tiene que adaptarse a él. Para lograr su asentimiento debe buscar argumentos que estén en consonancia con los conocimientos, creencias o cultura de esa audiencia. Según estos filósofos, la interpretación de los enunciados está en función del auditorio (no se desprende sólo del razonamiento en sí, como alegaba Toulmin) y la eficacia de un argumento no depende tanto de que los argumentos sean verdaderos o probables, sino de que sean aceptados por la audiencia.

Otro de los autores importantes de la Nueva Teoría de la Argumentación es Grize. En su *modelo de lógica natural*, Grize comparte con Perelman los fines retóricos y la importancia de la audiencia, y critica la esquematización del discurso propuesta por Toulmin porque, ésta no se ofrece al auditorio de un modo previamente constituido, sino que el orador la va construyendo progresivamente ante los ojos de su auditorio y la va adaptando a él; y lo hace con la esperanza de que, por un mecanismo de inducción, el auditorio reconstruya el microuniverso literalmente levantado delante de él y le convenza (Grize, 1982)⁵.

Grize reflexiona sobre las condiciones que se deben dar para que un discurso argumentativo convenza a los interlocutores. Éste debe ser recibido por la audiencia (los valores que subyacen a los argumentos deben ser compartidos y

⁵ Tomado de la traducción que hace Marafioti del artículo de Grize.

formulados en un lenguaje adecuado)⁶ y aceptable (los razonamientos deben ser verosímiles y coherentes)⁷. También tiene en cuenta que el discurso toma anclaje en un preconstituido cultural (conocimientos que tiene la audiencia del tema y valores o ideología) y un preconstituido situacional (situación donde se produce junto con las intervenciones anteriores y posteriores). Todas estas representaciones las actualiza el locutor y puede hacérselas visibles a la audiencia a través de su discurso.

Aunque para Perelman y Grize es importante la *ética discursiva*⁸, su objetivo, repetimos, sigue siendo principalmente retórico. Otros autores, sin embargo, ponen el acento en los aspectos dialécticos de la argumentación y se preocupan más por crear un espacio idóneo de entendimiento entre los interlocutores cuando deben resolver un conflicto, que por convencerlo de unas posiciones. En esa línea, Van Eemeren y Grootendorst (1994a) plantean el *método pragma-dialéctico*. Su objetivo es crear un pensamiento con predisposición a la crítica y al diálogo cuando hay una diferencia de opinión.

Según Van Eemeren y Houtlosser (2000), el análisis comienza cuando el hablante se encuentra con una duda o una contradicción, real o eventual, de manera que se manifiesta un desacuerdo o un potencial desacuerdo. Los nuevos actos de habla implican un número importante de afirmaciones, cada una de las cuales son consideradas puntos de vista que pueden ser debatidos. El conjunto de perspectivas posibles es lo que conforma el "espacio de desacuerdo" (o campo de negociación o de argumentación). Si una afirmación llega a ser tema de debate el hablante tendrá que defender su punto de vista; si la afirmación no se debate esa postura sólo adopta un "punto de vista virtual".

⁶ Un discurso puede ser "no recibido" si los valores (contenido) de los que parte el orador y la audiencia no son compartidos o si se produce esta exposición en un lenguaje que el auditorio considera inaceptable en su forma (insultos, tonos de voz...).

⁷ La condición de aceptabilidad se presenta bajo tres aspectos: la verosimilitud, la coherencia y el acuerdo. La esquematización es verosímil si está en consonancia con lo que la audiencia ve y conoce, bien porque puede asegurarlo por experiencia propia, bien por medio de testigos; y es coherente si el auditorio suscribe la relación entre los hechos propuestos y los principios ideológicos que los sustentan.

⁸ Término que hemos tomado de Águila, 2005, p. 37.

Para dar cuenta de la capacidad que tiene el discurso argumentativo de generar consenso sin coaccionar cuando se lleva a cabo dentro de una comunidad racionalmente motivada, Habermas (1994) desarrolla el concepto de *racionalidad comunicativa*. Para este autor, la conversación es un espacio intersubjetivo donde es posible establecer puntos de encuentro. Cuando una persona interviene en ese diálogo tiene la intención de que sus comunicados sean aceptados como racionales y válidos por el interlocutor, por este motivo, los argumentos deben referirse a contenidos verdaderos, decirse con actitud de veracidad y de modo inteligible y con corrección. Pero si después de ofrecer los mejores argumentos todavía hay desacuerdo, propone un conjunto de principios argumentativos que facilitarían proseguir la conversación: universalización de intereses, imparcialidad, reciprocidad y solidaridad. Es decir, que las personas dialoguen fundamentando sus razones desde una perspectiva universalista, considerando los intereses de todos los afectados (presentes y ausentes) y proponiendo soluciones que puedan aceptar todos con independencia del lugar específico que ocupen en la discusión.

Un paso más en esta línea de ética discursiva, aunque ya no se considere propiamente argumentativa, alude a la utilización del término *cortesía* como una actitud que sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar el conflicto y la agresividad que pueda derivarse de las diferencias de opinión. Así, para Lakoff (1973), cuando debatimos con otras personas debiéramos seguir ciertas reglas que facilitan la interacción social:

- No imponerse: si se requiere la colaboración de una persona es mejor hacerlo a través de una petición o solicitarlo de forma indirecta.
- Ofrecer opciones: se recomienda no expresar la información como si sólo pudiese ser interpretada de una única forma y se aconseja dejar salidas que no pongan al interlocutor en una situación incómoda.
- Reforzar los lazos de camaradería facilitando a la audiencia una posición agradable, mostrando interés por su visión o usando un "nosotros" mayestático.

Y cuando las situaciones son más comprometidas, Leech (1983) propone las siguientes máximas para gestionar bien la interacción:

- Máxima de tacto: para hacer llegar al interlocutor asuntos delicados para su imagen.
- Máxima de generosidad: por la que se debe anteponer el beneficio del interlocutor al propio beneficio.
- Máxima de acuerdo: con la que destacaremos lo que nos une al interlocutor más que lo que nos separa.

Actitudes que, pensamos, potencian la credibilidad de los argumentos propuestos y engrandecen a la persona que los utiliza. Por estos motivos, también consideramos deseable que los estudiantes conozcan estas máximas y aprendan a desplegarlas; y si no llegan a incorporarse como estrategia habitual para relacionarse con el mundo, que por lo menos las puedan utilizar cuando lo consideren oportuno.

1.2- LA ARGUMENTACIÓN EN LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL Y EN LA PRAGMÁTICA

En el siglo XX hay un cambio en el modo de entender la comunicación y el lenguaje y de aproximarse a su estudio. Ya no se analizan palabras u oraciones aisladas, sino que se investiga el discurso⁹ en su conjunto a partir de parámetros internos (el código que garantiza su comunicabilidad) y externos al texto (el contexto o situación espacio-temporal e histórico-social en la que se produce). Surge así el análisis del discurso, cuyo interés se centra *"especialmente, en delimitar las diferentes maneras en que las personas utilizamos las lenguas para organizar nuestra experiencia, para representarnos el mundo, para transmitir*

⁹ En este trabajo vamos a utilizar la palabra discurso como sinónimo de texto. No obstante, entre ambos términos podemos encontrar ciertas diferencias. El texto es una construcción teórica, un modelo que se materializa o contextualiza como discurso. El discurso es el texto más el contexto, es el texto en funcionamiento.

información y para relacionarnos con quienes nos rodean. En definitiva... intenta explicar de qué manera damos sentido a nuestras actividades cotidianas y nos construimos como seres sociales" (Ruiz Bikandi y Tusson, 2002, p. 5).

Desde este enfoque, el discurso argumentativo puede entenderse de dos formas (Tordesillas, 1994)¹⁰: una como género textual y otra como una característica inherente a la propia Lengua. Posturas que no las consideramos contrapuestas sino complementarias.

1.2.1- Del género textual a la secuencia textual

Entendemos por tipología textual un *"sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto"* (Fernández-Villanueva, 1991, p. 83). Es decir, un sistema de categorización de los géneros discursivos, y lo que fundamentalmente diferencia un género de otro es el propósito comunicativo que se persigue con cada uno. De hecho, Bauman (1987, p. 5)¹¹ lo considera como *"un recurso del que disponen los hablantes para la realización de fines específicos"*.

Según Bassols y Torrent (1997), una de las clasificaciones que han tenido más éxito es la elaborada por Brewer (1980), para quien la descripción va ligada a la veracidad de la información, la argumentación con la plausibilidad y aceptabilidad, la narración con el interés y los textos instruccionales con la eficiencia. Finalidades diferentes que, según este autor, obligan a representarse el tema y a involucrar los procesos de atención y memoria de un modo diferente en cada caso. Además, cada una de estas realizaciones textuales se caracteriza por unos rasgos específicos que los diferencian de los otros géneros textuales (Roulet, 1989a).

Centrándonos ahora en el discurso argumentativo, Calsamiglia y Tusón (2004, p.

¹⁰ Tordesillas prologa la traducción del libro de Ducrot *La argumentación en la lengua*. 1994.

¹¹ Tomado de Wertsch, 1993, pp. 80-81

295) lo definen en función de los parámetros básicos de análisis de una situación comunicativa. Estos son:

1. Objeto: cualquier tema controvertido, dudoso o problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo.
2. Locutor: ha de manifestar una manera de interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
3. Carácter: polémico, marcadamente dialógico, basado en la contraposición de dos o más posturas (verdades, creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o una persona). Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación.
4. Objetivo: incitar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.

El género argumentativo suele poseer una organización fácilmente identificable y diferente a la de los demás géneros textuales: introducción, premisas, cuerpo argumentativo y conclusión. Sin embargo, también podemos encontrarnos combinadas en un mismo texto varias tipologías, como por ejemplo la argumentación junto a la narración o la descripción. Por este motivo, Adam (1991) recomienda que la lingüística textual abandone cualquier idea de tipos de textos y trate de buscar dentro del discurso unidades más pequeñas e identificables, lo que denomina "secuencia textual". Adam considera al texto como una unidad compuesta por *n secuencias* –del mismo o de diferente tipo- y la secuencia se define como "*una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia*" (Adam, 1991, p. 11). Con esta propuesta, se amplían los contextos y los textos en los que podemos encontrar argumentaciones (textos científicos, jurídicos, periodísticos, narrativos...) y, consecuentemente, se desencorsetan los discursos creándose un modo de análisis más realista de los mismos.

Una de las aportaciones más interesantes de este modelo a nuestro trabajo es que nos orienta sobre la enseñanza de la argumentación en el aula, porque permite identificar claramente su finalidad, su estructura y su función comunicativa; y porque podemos abordar su estudio tanto como un género textual aislado, como dentro de una narración, carta, ensayo, artículo editorial, etc.

1.2.2- La Argumentación en la Lengua

Otra forma de comprender la argumentación surge de la lingüística semántica o pragmática integrada. Desde esta orientación, la argumentación es una propiedad de las lenguas naturales, y por tanto, siempre que hablamos argumentamos. El impulsor inicial de esta conceptualización de la argumentación fue Ducrot, y han sido varias las versiones que se han desarrollado en su seno.

En *Teoría polifónica de la enunciación* (1986), Ducrot plantea dos hipótesis novedosas. La primera es que tras los enunciados podemos encontrar diferentes enunciadores o puntos de vista, como son:

- El emisor o sujeto empírico, que pronuncia el mensaje o escribe el texto y que tiene una intención.
- El locutor o sujeto discursivo, que asume la responsabilidad de lo que se dice en el texto y que marca una distancia determinada entre él mismo y lo que dice.
- Los enunciadores o sujetos puntos de vista, que son personas discursivas diferentes del yo, cuya voz se deja sentir a través del locutor.

Otra idea novedosa que defiende es la indisociabilidad de lo objetivo y lo subjetivo en los enunciados, alejándose con ello de las teorías representacionistas y de las que diferencian entre objetivo y subjetivo. Ambas aportaciones nos permiten explicarnos porqué usamos distintos registros cuando nos comunicamos en diferentes entornos, porqué podemos hablar desde una

postura que no compartimos o porqué cuando hablamos tomamos partido sobre lo que decimos.

Otras conceptualizaciones de esta teoría se centran, principalmente, en "el topos" o significados que podemos descubrir en el habla. En esta línea, Anscombe y Ducrot elaboran la *Teoría de la argumentación* (1983), aunque posteriormente Ducrot la reelabora y la denomina *Teoría de los Topoi*, mientras que Anscombe la reformula como *Teoría de los estereotipos*.

Si en la *Teoría argumentativa* el potencial argumentativo de una emisión se concibe como el conjunto de "enunciados" que pueden unirse a la primera en calidad de conclusiones; en la *Teoría de los topoi* (1993) Ducrot se detiene en la importancia de los significados implícitos de las "palabras" utilizadas. Así, tras las palabras podemos encontrar dos tipos de topos: los intrínsecos y los extrínsecos.

- Los intrínsecos se desprenden de las mismas palabras que aparecen en el discurso, como por ejemplo "*Pedro es muy rico: puede regalarse lo que sea*", ya que la palabra riqueza invoca también poder adquisitivo.
- Los extrínsecos son presunciones que se pueden poner en juego con cierta frecuencia, pero que no son los únicos posibles, como "*Pedro es rico, por tanto, es avaro*"; razonamientos que no se puede aplicar a toda la colectividad.

Estos topos, más o menos compartidos por un sector de la población, son los que dan sentido al vínculo entre el argumento y la conclusión.

Sin embargo, para Anscombe, estos topoi de los que habla Ducrot son muy abstractos. Por este motivo, en su *Teoría de los estereotipos* (1995) define los topoi como "frases" concretas e identifica tres subclases, a cada una de las cuales le corresponde propiedades lingüísticas específicas:

- Por una parte se encuentran las *genéricas analíticas* o frases verdaderas, que no admiten excepciones y son consideradas la base del discurso científico y del

razonamiento deductivo al que se le aplican leyes lógicas. Por ejemplo "los simios son primates".

- Por otra parte se encuentran las *frases tipificantes a-priori*, que presentan una generalidad como probable y admiten excepciones, como "los simios comen plátanos", que se consideran base del discurso común.
- Por último, describe las *frases tipificantes locales*, que son aquellas que expresan un juicio válido localmente, es decir, la opinión del locutor como "los simios son divertidos".

Para este autor, el discurso es lógico si utiliza frases genéricas analíticas y es argumentativo si se apoya en frases genéricas tipificantes.

Desde nuestro punto de vista, estas teorías del significado del enunciado y/o de la palabra enriquecen además la comprensión de la comunicación humana, pues al hablar se transmite, por una parte *"los datos conceptualmente ligados a la literalidad del mensaje y, por otra, los datos que navegan entre el emisor y receptor de un modo subterráneo"* (Gutiérrez, 2002, p. 252). Estos últimos significados añadidos, en ocasiones son compartidos, pero otras no, porque en función de las experiencias o ideología que uno tenga se asocian con un conjunto de valores diferente (los múltiples significados del lenguaje de Rommetveit, 1985). De aquí se deriva que el propio lenguaje pueda estar en la base de algunas de las dificultades de entendimiento entre las personas.

Otro foco de interés de Ducrot se encuentra en el comportamiento de ciertos "modificadores" (adjetivos y adverbios) que se pueden aplicar sobre los predicados de la lengua (sustantivos y verbos) y cuya presencia disminuye o aumenta la fuerza¹² con la que se aplica el predicado. Así, identifica los modificadores realizantes, que están orientados hacia la conclusión *"al menos"* y

¹² Ya Ducrot, en 1980 había propuesto los conceptos de clase argumentativa y fuerza argumentativa. Los enunciados acreditan una clase argumentativa: si para un locutor la llegada de Pierre y la de Paul acreditan ambas la conclusión "La reunión a été en succès", diremos que para dicho locutor, los enunciados "Pierre est venu" y "Paul est venu" pertenecen a la clase argumentativa determinada por "La réunion a été un succès", ya que son argumentos favorables a dicha conclusión. Por otra parte, los argumentos pueden aplicarse con mayor o menor fuerza argumentativa de cara a la conclusión.

los modificadores desrealizantes que disminuyen el apoyo hacia la conclusión y pueden desempeñar dos funciones, de inversor y/o de atenuador del predicado "apenas", (Ducrot, 1995). A estos dos modificadores García-Negróni (1995) agrega los sobrerrealizantes, caracterizados por poner de relieve el grado extremo al que ellos mismos aluden y desencadenar una calificación subjetiva, como por ejemplo sucede con las palabras *horrible, increíble, carísimo, etc.* Esta orientación argumentativa que imprimen los modificadores resulta en ocasiones difícil de identificar por el interlocutor y se aprende tardíamente.

Por último, Carel junto con Ducrot (1999) presentan la *Teoría de los bloques semánticos*, donde amplían la noción de argumentación y fijan su atención sobre otro tipo de palabras que anteriormente se habían considerado "vacías de contenido", *los conectores*. Dentro del discurso detectan encadenamientos normativos que se introducen con conectores del tipo *luego, por lo tanto, si... o entonces, es por ello, pues...* y discursos llamados trasgresores que van precedidos de conectores del tipo *a pesar de, no obstante, con todo, sin embargo, aún cuando..., etc.* Estos nexos colaboran en la construcción semántica del discurso porque ayudan al receptor a categorizar la dirección de los argumentos.

La progresión de todos estos estudios realizados por Ducrot relacionados con el/los sentidos de la argumentación, avanzan desde la voz que transmite una idea y su subjetividad, para pasar después a los múltiples significados de la palabra y, finalmente, analizar otras categorías gramaticales como los adjetivos, los adverbios y los conectores. Es interesante que tengamos todo ello en cuenta porque tendremos que enseñar a los estudiantes a reparar en el significado y sentido que estas marcas aportan al discurso.

1.3- LA ARGUMENTACIÓN EN LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Entre las aportaciones de la Psicología al estudio de la Argumentación, vamos a destacar, dentro de un enfoque evolutivo, los trabajos realizados por Golder y Coirier (Universidad de Poitiers, Francia), autores que han estudiado cómo las personas van aprendiendo a desplegar las habilidades argumentativas.

Golder, entiende por discurso argumentativo "elaborado" una emisión en la que el locutor realiza dos tipos de operaciones psicolingüísticas: justificar su toma de posición y negociar el alcance de sus argumentos con su interlocutor.

La operación de justificación abarca dos dimensiones: el apuntalamiento de la opinión y la credibilidad de los argumentos (Golder, 1992a).

- *El apuntalamiento* hace referencia al razonamiento o justificación que sigue a la toma de posición. Es toda aserción hecha por el locutor para apoyar o sostener otra proposición con el objetivo de hacer aceptar esta última al interlocutor. Ambos enunciados se vinculan según una relación de causalidad, finalidad o ejemplificación.
- *La credibilidad o aceptabilidad del enunciado* hace referencia a que los valores que se desprenden de los razonamientos aportados sean compartidos por los interlocutores. Éstos pueden ser personales o generales.

La finalidad que se desprende de esta parte de la definición es fundamentalmente retórica, ya que el objetivo es hacer aceptar el argumento al interlocutor a partir de razonamientos compartidos. Por otro lado, el significado de la aceptabilidad se restringe a la condición de verosimilitud propuesta por Grize (1982b).

Además de justificar un punto de vista, la persona que argumenta debe emprender la operación de negociación. Ésta permite crear una distancia entre el objeto y su interpretación y posibilita que el interlocutor intervenga y exprese su

propia opinión. Los términos que ayudan a identificar esta operación son tres (Golder, 1992a: 10-11):

- *Las marcas de toma de posición*, cuando el locutor no presenta su opinión como la verdad, sino como su propia creencia *yo pienso, desde mi punto de vista...* con ello especifica que él es el enunciador e instaura una distancia entre él y su discurso.
- *Las marcas axiológicas*, expresiones que indican que una opinión determinada se considera como preferible, mejor o deseable, son juicios que se explicitan como propios, no como verdades generales.
- *Las marcas de modalización del juicio*, como por ejemplo, *es verdaderamente ridículo...* que indican el grado de adhesión del locutor respecto de lo que dice. Con ello, el locutor abre al interlocutor la posibilidad de discutir el alcance de los juicios presentados.

El uso de estas marcas de negociación facilita la interacción con la audiencia porque el locutor asume que lo que dice es su opinión y crea un espacio de argumentación en el que caben otros posibles discursos, postura compatible con la teoría polifónica de Ducrot.

1.3.1- Desarrollo de la competencia argumentativa

La tesis doctoral de Carolina Golder (1990) estudia la toma de postura que adoptan los niños en situaciones de diálogo argumentativo y, en años sucesivos, continúa publicando gran diversidad de artículos sobre este tema. Sus resultados, junto con algunas aportaciones de Dolz y otros investigadores, nos van a servir de base para la exposición de una teoría del desarrollo de la competencia argumentativa, desde los primeros años hasta la edad adulta.

De los 3 a los 6 años. En contra de lo que inicialmente se pensaba, los primeros rudimentos de la argumentación surgen "relativamente" pronto en contextos familiares.

Así, en torno a los tres años, los sujetos ya emiten enunciados con la finalidad de conseguir "algo" o convencer "a alguien de algo", lo cual indica que se están introduciendo en la argumentación, aunque los recursos que utilicen todavía no sean los adecuados. A esa edad, sus conclusiones no van seguidas de argumentos (Golder y Coirier, 1994), sino que utilizan estrategias como la insistencia -*cómprame, cómprame*-, el parafraseado -*cómprame, me compras* - o la amenaza -*cómprame o lloro*- (Gensishi y Di Paolo, 1982).

McTear (1985) analiza la secuencia de las peticiones producidas por el alumnado de preescolar y observa una serie de cambios en esta etapa. En un principio, formulan la misma petición al constatar que no obtienen una respuesta positiva a su demanda. Más adelante insisten en la misma petición pero la enuncian de otra manera, bien justificando lo que piden, bien contraargumentando razones aducidas por el interlocutor¹³. Es decir, alrededor de los 4 años utilizan estrategias rígidas, pero a medida que desarrollan la habilidad de justificar sus peticiones o proponen objeciones a las del interlocutor, éstas se van flexibilizando. Estas fórmulas las emplean, sobre todo, cuando tienen necesidad de estar convincentes para obtener alguna "meta". Según Orsolini (1993) esta habilidad se fomenta en la escuela cuando el profesorado formula al grupo preguntas "¿por qué?".

De esta forma, los niños aprenden en este periodo a utilizar los constituyentes mínimos de la argumentación y a ser capaces de apuntalar sus ideas, necesidades y/o deseos a partir de argumentos creíbles. No obstante, los argumentos que utilizan son esencialmente ejemplos particulares -*es malo porque me tira del pelo*-, aunque progresivamente serán sustituidos por ejemplos generales -*no se porta bien porque se mete con sus compañeros*-, lo cual influye en que su discurso se vaya despersonalizando con la edad. Por otra parte, esta incipiente habilidad es compatible con el hecho de que en la mayoría de las

¹³ Esta estrategia la va aprendiendo el niño mientras interactúa con el adulto, porque ante la primera demanda del niño el adulto contesta "no", pero ante la insistencia del niño, el adulto suele justificar su negativa. Es decir, el adulto sirve de modelo de cómo afrontar una argumentación.

situaciones empleen formas lingüísticas muy rudimentarias y expongan los hechos sin ningún juicio (Golder, 1993).

Otra de las constataciones referidas al desarrollo de la argumentación señala que los niños empiezan a tener en cuenta muy pronto a la audiencia. Aunque a esas edades, probablemente, no puedan comprender todavía la posición del interlocutor, sí pueden entender sus intereses (Golder, 1996a)¹⁴. En el estudio realizado por Weiss y Sachs (1991) se analizaron los argumentos que niños y niñas de entre 4-6 años producían ante dos situaciones diferentes: (a) persuadir a su madre para que le compre una muñeca; y (b) persuadir a un amigo para que le deje un muñeco. Estos autores observaron cómo la adaptación aparecía en estas edades, ya que utilizaban estrategias diferentes de negociación *-si me compras la muñeca recogeré los juguetes-* y de garantía *-no te la romperé-*. Este tipo de argumentos incrementan con la edad en detrimento de la táctica de insistencia.

Respecto al uso de modalizadores, los trabajos realizados muestran que los sujetos de 4 años suelen elaborar discursos de certeza. No aparecen marcas de enganche del tipo *"yo creo..."* porque no intuyen que se pueda pensar de otra manera, y son escasas las marcas de juicio *"me parece bien o mal"*, que no llegan a dominarlas hasta los 8-9 años (Golder, 1993).

Dolz y Pasquier (1996, p. 10) nos resume este periodo del siguiente modo: *"un niño es capaz relativamente pronto de defender en una conversación su punto de vista sobre un tema que le concierne, pero esto se produce cuando la presencia de un interlocutor le facilita tomar en consideración el punto de vista del otro, porque si el interlocutor no está presente, difícilmente podría realizar un monólogo argumentativo (oral y/o escrito). Esto sólo pueden hacerlo a partir de los 14 años"*.

¹⁴ También en Eisenberg y Garvey (1981); Genishi y Di Paolo (1982); Weiss y Sachs (1991).

De los 7 a los 11 años. Entre los 7-8 años, los sujetos ya son capaces de valorar dos posiciones sobre un mismo asunto (Golder, 1993). Así, si un niño observa una situación conflictiva entre dos personajes y le demandan que tome posición a favor de uno de ellos, puede justificar su elección de un modo coherente.

Clark y Delia (1976) encuentran que, los niños de 9 años, todavía no justifican suficientemente sus respuestas; sin embargo, a los 10 años, la mayoría domina la estructura básica del texto argumentativo, es decir, toman postura sobre un tema y lo completan con justificaciones que lo apoyan.

En este periodo, sus argumentos continúan basándose en ejemplos particulares (en referencia a su propia familia y experiencia personal), aunque la mayoría lo completa con ejemplos generales o reglas admitidas socialmente (Brossard, Gelpe, Lambelin y Nancy, 1990). Para Stein y Miller (1993) la complejidad del razonamiento del niño está ligado a tres requerimientos cognitivos y/o contextuales: (a) la familiaridad con el tópico y con la situación de argumentación; (b) un mínimo nivel de compromiso con el tema y la perspectiva de poder ganar; (c) que los datos del problema sean comprensibles y memorizables. Así, cuando se dan estas tres características, los sujetos de 8 años pueden producir razones a favor de su punto de vista e, incluso, pueden producir argumentos similares a los del adulto.

En su argumentación empiezan a emerger marcas de enganche del tipo "*yo pienso*", de juicio "*es injusto*" (términos característicos del texto argumentativo), aunque su uso no siempre es adecuado, por tanto, todavía no las dominan. Es decir, a los niños de 6-7 años ya pueden tomar posición al emitir sus juicios oralmente (facultad de descentración psicológica que será muy influyente en la evolución de la competencia argumentativa), pero el uso de estas marcas son todavía poco frecuentes y pueden emplearlas tanto en textos argumentativos como expositivos (Golder, 1992b).

También se observa cómo el discurso argumentativo va adaptándose cada vez mejor a las características del interlocutor (Golder, 1992b). Por ejemplo, cuando hablan con un adulto la toma de posición suele ir seguida de una justificación, pero cuando dialogan con un igual es frecuente que hagan juicios sin justificar. Otra de las características de su discurso es que ofrecen más argumentos cooperativos (añaden nuevos argumentos a la posición del interlocutor), convirtiendo los diálogos argumentativos en realmente interactivos (Golder, 1993).

Al final de este periodo la argumentación oral termina haciéndose más compleja. Por una parte, los sujetos empiezan a sustituir la refutación (negación) por estrategias más maduras, como son la especificación o la restricción (Golder, 1993); y por otra, comienzan a anticipar las ideas del interlocutor con objeto de intentar cambiarlas (Littleton, 1998).

De los 12 a los 16 años. Diferentes estudios demuestran que los avances que se producen entre los 12 y los 16 años constituyen un momento crucial para la argumentación y para el inicio de la contraargumentación escrita (Brassart y Lemoine, 1988; Coirier y Golder, 1993).

Cuando los alumnos llegan a los 12 años su capacidad oral para argumentar es mucho más elaborada y a los 13-14 años son capaces de aportar varios argumentos cuando se encuentran en situaciones concretas porque, en general, tienen ya el suficiente dominio de la gramática como para sintetizar sus argumentos y presentarlos de un modo integrado (Golder, 1996a).

Estudiando la implicación del sujeto en los discursos naturales y formales, Espert, Coirier, Coquin y Passerault (1987) observan cómo los contenidos asertivos y las autorreferencias son más utilizadas por los adolescentes en el discurso natural (argumentativo) que en el formal. En la misma dirección, Golder (1992d) y Schnewly (1988) también encuentran que, en estas edades, ya pueden utilizar masivamente las marcas de enganche como *yo pienso o creo*; y Dolz (1996)

halla que empiezan a ser más frecuentes los modalizadores de juicio, especialmente en situaciones de diálogo, y que las modalidades de incertidumbre se emplean únicamente en los discursos naturales. Otra de las características que se descubre en sus discursos es que suelen distinguir entre la creencia del locutor y creencia del enunciador, por ejemplo, "*cuando dije... creí que pensabas que estaba bromeando*" (Berk, 1998), que será la base para comprender posteriormente la contraargumentación. Este tardío aprendizaje parece atribuirse a la complejidad cognitiva que entrañan, pues su uso implica que el locutor considera su propio punto de vista como relativo y que las otras personas pueden tener una visión diferente de esa realidad.

Pero el dominio completo del proceso de negociación, que incluye el reconocimiento de la postura del oponente dentro del propio discurso (contraargumentaciones) no se desarrolla hasta los 15-16 años. Así, a los 16 años ya no es necesario un interlocutor para crear el espacio de negociación o integrar argumentos, mientras que en etapas anteriores es necesario decirles que lleguen a un acuerdo entre los diferentes participantes para que sus habilidades de negociación mejoren.

Por otra parte, en estas edades negocian mejor los puntos de vista por escrito que oralmente, porque durante su producción tienen más tiempo para reflexionar. El análisis de las habilidades argumentativas escritas efectuado por Correa, Ceballos y Batista (2003c) muestra que los estudiantes de 6º de Educación Primaria apenas producen textos contraargumentativos. Este tipo de textos se va incrementando lenta, pero progresivamente, a lo largo de la etapa de Educación Secundaria. Para Golder (1996a) la contraargumentación aparece un poco más tarde que para los autores anteriores, pues, aunque desde los 13-14 años estén preparados, lingüísticamente, para coordinar en un texto una perspectiva particular y una perspectiva más general, esto no suele hacerse hasta los 16-17 años. Según esta autora, a esta edad se tiene la necesidad de basar las justificaciones en valores comúnmente aceptados más que en razones

idiosincráticas, pues se dan cuenta de que así su oponente no cuestionará lo que dice o lo hará con mayor dificultad.

Adolescencia y edad Adulta. La aplicación de estrategias discursivas continua mejorando hasta la edad adulta. Felton y Kuhn (2001) desarrollan un sistema de categorización del discurso argumentativo que consta de nueve estrategias argumentativas: completar argumentos en una dirección, usar argumentos basados en preguntas, pedir clarificar preguntas, interpretar, contraargumentar, usar argumentos basados en otros ángulos de la secuencia, interpretaciones basadas en otros ángulos de la secuencia, refutar y bloquear argumentos del contrario.

En su estudio aplican esta categorización a diálogos argumentativos producidos por adolescentes y adultos, y encuentran que, las tres primeras son más frecuentes en el discurso argumentativo de los adolescentes y son menos efectivas; mientras que los adultos recogen y critican los argumentos del oponente, bloquean y/o refutan los intentos del interlocutor y redirigen sus razonamientos. Es decir, los adultos emplean estrategias más adaptativas, más consistentes y más efectivas que los adolescentes. Igualmente, constata que los adultos elaboran un discurso diferente cuando están de acuerdo con su interlocutor a cuando se encuentran en desacuerdo, porque reconocen en cada una de esas situaciones un contexto y unas metas distintas, y por tanto, utilizan "otras" estrategias.

Según Felton y Kuhn, los contextos de enseñanza/aprendizaje que mejor promueven el uso de estrategias más avanzadas entre los jóvenes, son aquellos que permiten a los alumnos comprender mejor la estructura y la meta de la argumentación. Por este motivo, no es suficiente con estar expuesto a experiencias argumentativas, sino también tener la oportunidad de reflexionar sobre el propio discurso. No obstante, los avances que pueden lograr los adolescentes, aún queda lejos del modo de argumentar adulto.

En conclusión, la competencia argumentativa se empieza a adquirir precozmente, aunque con la edad se pasa de un discurso argumentativo justificado a un discurso argumentativo justificado y negociado.

1.3.2- Niveles de desarrollo de la conducta argumentativa

Para sintetizar la complejidad del discurso argumentativo en situación de diálogo, Golder (1992a; 1996a) elabora una escala en la que identifica cinco niveles:

1. Ausencia de toma de postura explícita: no utiliza una expresión de toma de posición.
2. Presencia de una opinión no razonada o apuntalada, formula explícitamente su posición, pero sin apoyarla con un razonamiento
3. Toma de posición apuntalada por un solo argumento.
4. Toma de posición apuntalada por lo menos por dos argumentos.
5. Toma de posición apuntalada, al menos, por dos argumentos conectados entre sí.

Cada uno de estos niveles es más elaborado que el anterior y se va aprendiendo progresivamente. Así, entre los 7-8 años el 90% de los niños emplea por lo menos un argumento para apuntalar sus opiniones y el nivel máximo de elaboración de una justificación no se consigue hasta los 14 años.

Como la situación oral y escrita es diferente, la producción argumentativa también cambia en función del soporte utilizado. Así, mientras que en los primeros años a los alumnos les resulta más fácil argumentar oralmente por el apoyo que ofrecen los interlocutores, en Secundaria el texto escrito suele estar más reflexionado que el oral. Para valorar el grado de complejidad de los textos argumentativos escritos, Golder y Coirier (1994) proponen otro índice de desarrollo de las habilidades argumentativas e identifican tres etapas: preargumentativa, mínimamente argumentativa y de argumentación elaborada, cada una de las cuales se subdividen en dos fases.

En la etapa preargumentativa no se llega a justificar un punto de vista. Incluye dos niveles en función de si se toma postura o no, sobre el tema que se argumenta:

- Nivel 0: Ausencia de una toma de postura explícita. No utiliza una expresión de toma de posición y construye un texto de certeza *"el muro de Berlín ha sido derribado. El evento ha sido difundido por la televisión..."*
- Nivel 1: Presencia de una toma de posición pero no razonada o apuntalada. *"Los deportes colectivos son más enriquecedores que los individuales. Existe una gran variedad de deportes..."*

En los textos mínimamente argumentativos ya se apuntalan las posturas. Se distinguen dos niveles en función de que la justificación aportada sea o no aceptable:

- Nivel 2: Una toma de posición asociada a un argumento no válido porque está basado únicamente en valores personales. *"Las lenguas extranjeras debieran ser enseñadas en las escuelas de Primaria. Yo lamento no haberlo aprendido. Yo habría podido encontrar gente y hablar con ellos"*.
- Nivel 3: Una toma de posición asociada a un argumento válido o general. *"Es una buena idea permitir a los adolescentes prepararse para conducir a los 16 años. Habría que permitirles conseguir pólizas de seguros más baratas, ellos tendrían pocos accidentes también"*.

Etapa de argumentación elaborada. Los textos argumentativos elaborados se caracterizan porque articulan dos puntos de vista y ambos se justifican. La diferencia entre los dos niveles que propone se basa en la presencia o no, de un marcador de enganche:

- Nivel 4: Una toma de posición asociada a un argumento valorable (modalizado) y a una restricción-especificación: *"Muchos padres piensan que la televisión no es buena para los niños. Ellos se distraen sin hacer un esfuerzo de reflexión. Pero no siempre es así. La televisión a veces difunde documentales históricos y científicos muy instructivos"*.

- Nivel 5: Una toma de posición más un argumento razonable más una marca de toma de carga enunciativa. *"Ciertos comerciantes estiman que la publicidad no sirve para nada. Yo pienso que es muy útil para los consumidores. Muchas personas evitarían errores comparando la calidad y precio de los productos"*.

Esta clasificación puede resultar muy eficaz especialmente cuando se valoran los textos de los alumnos y alumnas sin necesidades específicas. Pero si tenemos que analizar los textos de estudiantes con dificultades lingüísticas, quizás nos parezca que existen "distancias" importantes entre una categoría y otra que no son consideradas. Por ejemplo, en el paso del nivel 3 (toma de posición asociada a un argumento válido) al nivel 4 (toma de posición asociada a un argumento valorable y a una restricción-especificación) se incorporan diferentes dimensiones como la modalización, la contraargumentación, la polifonía y la organización cohesionada del texto, dimensiones que no siempre van unidas y, posiblemente, debamos diferenciar.

1.3.3- Dificultades frecuentes en la argumentación

Desarrollar un modelo maduro de argumentación es un proceso complejo y, por tanto, es esperable que durante los primeros años de la adolescencia el alumnado continúe mostrando dificultades en su ejecución. A partir de los estudios realizados por las autoras Cros y Vilá (1995) y Silvestri (2001) identificamos tres dificultades principales: de contenido, retóricas y lingüísticas. Vamos a verlas a continuación más detenidamente.

En ocasiones, los errores cometidos por los estudiantes durante la tarea de argumentación son debidos a una falta de conocimientos sobre el tema que se debate o por dificultades para realizar un tipo de razonamiento, como por ejemplo: ofrecer una conclusión muy abstracta, aportar un razonamiento circular u obtener una conclusión general a partir de otra particular (Silvestri, 2001).

Otras veces, las dificultades se encuentran en la construcción de un espacio

retórico. Son dos las causas de este problema: (a) no haberse planteado claramente la intención comunicativa que persiguen con el texto que elaboran y, como consecuencia, o bien no definen con precisión su posición sobre un tema, o bien no buscan convencer a otro (Cros y Vilá, 1995). En este sentido, Silvestri (2001) identifica errores como: no llevar al texto los argumentos más pertinentes con el punto de vista defendido y no relacionar los argumentos aportados. (b) No explicitan correctamente la situación de comunicación, bien porque les cuesta determinar las características del destinatario (Cros y Vilá, 1995) o porque no se desprenden de la postura personal al exponer la voz del otro (Silvestri, 2001).

Por último, otras dificultades que aparecen en las tareas argumentativas son lingüísticas y afectan a la textualización. Cros y Vilá (1995) entienden que estas dificultades se derivan de la complejidad de los propios textos argumentativos monologales, porque el emisor no dispone todavía de la recursividad intrínseca al proceso de composición de los textos y debe crear, estructurar y rectificar su propio discurso durante su producción, aunque haya sido planificado de antemano. Algunos ejemplos que expone Silvestri (2001) son: usar mal las anáforas y, por tanto, identificar con imprecisión los referentes, utilizar inadecuadamente palabras lexicales o construir frases mal articuladas morfosintácticamente.

Si estas dificultades pueden hacerse evidentes en los textos argumentativos elaborados por las personas oyentes, fácilmente podemos prever que éstas se encontrarán incrementadas en los textos argumentativos que elabore el alumnado sordo.

1.4- SÍNTESIS

A lo largo de este capítulo hemos expuesto las aportaciones que desde distintas disciplinas se han hecho al tema de la argumentación. En filosofía identificamos diferentes finalidades: elaborar un discurso lógico, convencer a otros o buscar la

verdad/ resolver conflictos. Cada una entraña un grado de dificultad diferente: el discurso lógico es más sencillo que el retórico y la dialéctica suma las buenas maneras y la búsqueda de lo razonable, un valor humano deseable en las sociedades democráticas. No obstante, en función del contexto en el que nos ubiquemos, un tipo de argumento puede ser más acertado que otro.

En lingüística se diferencia dos enfoques, la argumentación como género específico y/o secuencia textual, de la argumentación que está presente en los propios enunciados. En la escuela se pretende que los jóvenes aprendan a escribir y hablar en este género textual, así como también que se reflexione sobre los diferentes elementos semánticos y morfosintácticos de los enunciados. Sin embargo, queda frecuentemente dentro del currículum oculto el aprendizaje de los principios dialécticos y de razonabilidad en las conversaciones que mantenemos con el alumnado o que mantienen los estudiantes entre sí. Además, no siempre que el profesorado interviene lo hace en el sentido adecuado, lo cual hace aún más necesario una programación explícita en las aulas.

Desde una vertiente psicología hemos visto cómo se va adquiriendo la competencia argumentativa. Sus primeras manifestaciones aparecen antes de lo que se pensaba, alrededor de los tres años, y progresivamente el sujeto va desarrollando unas habilidades argumentativas cada vez más complejas cuyo perfeccionamiento podríamos decir puede prolongarse a lo largo de todo el ciclo vital. En este proceso, además de la propia capacidad del individuo, juegan un papel esencial las experiencias argumentativas por las que atraviese el individuo y los contextos de enseñanza/aprendizaje que podamos proporcionarle. Pensamos que éstos, no sólo ayudan al estudiante a crecer como persona, sino que él mismo con su participación contribuye positivamente al crecimiento personal de los otros y de la sociedad.

Capítulo II

CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO

... del mismo modo en que quienes toman conciencia de la estructura del lenguaje también logran una mayor eficacia en la comunicación, quienes se vuelven conscientes de la estructura que hay por detrás del pensamiento crítico adquieren mayor capacidad para la comprensión de la lectura, la exposición de la lógica de un argumento y el arte de rebatir hábilmente las argumentaciones defectuosas de sus adversarios.

N. Capaldi, 2000, p. 13

En este segundo capítulo, vamos a intentar hacernos más conscientes, tanto de la estructura del lenguaje argumentativo, como de los razonamientos que se emplean. Para ello vamos a combinar información funcional y estructural sobre la argumentación, atendiendo a diferentes disciplinas.

Empezamos enmarcando la argumentación como un acto de habla que nace de una intención comunicativa, con la finalidad de convencer a la audiencia de una opinión, y dónde la función dialógica aparece como un elemento constitutivo y esencial a la propia argumentación. Observar cómo las personas vamos comprendiendo el punto de vista del otro, necesario para desarrollar adecuadamente ese dialogismo, nos permitirá explicarnos mejor cómo se produce el texto argumentativo.

Posteriormente, ubicamos la argumentación en el "contexto" en el que surge. Hay un tema sobre el cual puede mantenerse diferentes puntos de vista, debaten sobre el mismo unos sujetos con unas características y actitudes propias y se produce en un lugar concreto. Aunque no perdemos de vista la inherente

interdependencia de todos estos elementos, creemos oportuno aislar su análisis para poder clasificar diferentes estudios que hemos encontrado al respecto, y porque esta diferenciación facilita la identificación de ciertas variables que consideramos importantes tener en cuenta en la preparación de los talleres de enseñanza/aprendizaje de la argumentación dirigidos a los estudiantes sordos.

Para planificar el proceso argumentativo, se parte de una intención comunicativa y se busca la forma de anclarlo a su contexto, seleccionado una función argumentativa, los razonamientos que se consideran más pertinentes y el tipo de organización más eficaz para el propósito perseguido. Lógicamente, aunque estos pasos los exponemos secuencialmente con una finalidad didáctica, en la realidad se producen de un modo interactivo.

Este proceso continúa con la fase de textualización del contenido argumentativo. En este apartado queremos centrarnos en el uso de ciertos elementos gramaticales que cobran especial importancia dentro de este género textual. Nos referimos a los modalizadores, que marcan una distancia entre el locutor y el argumento que expone, y a los conectores y mecanismos léxicos, que dotan al discurso de una cohesión textual.

En general, los estudios que provienen de filósofos y lingüistas nos permiten profundizar en cada uno de estos conocimientos, mientras que los estudios evolutivos que les siguen nos hablan de la dificultad que suele entrañar su adquisición y nos facilitan ir anticipando la competencia/dificultades que podrán encontrar las personas sordas en la adquisición de los mismos. Por otra parte, todas estas Ciencias nos ayudarán a construir un instrumento de evaluación del texto argumentativo.

2.1- CARACTERÍSTICAS DE LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación es, sin lugar a dudas, más que un acto de habla intencional que se desarrolla en múltiples planos dialógicos, y la consideración del punto de vista del otro lleva un tiempo de aprendizaje. A continuación, trataremos de esclarecer su compleja naturaleza.

2.1.1- La argumentación como un acto doblemente intencional

Habitualmente, se identifica la argumentación con *"una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado o, al menos, a obtener que el destinatario se adhiera, si no a la tesis, sí al menos a las razones que se invocan en la elaboración de algunos argumentos"* (Bassols y Torrent, 1997, p. 31). Si nos fijamos, en la misma definición aparece la finalidad que persigue.

Una descripción sobre la intencionalidad de la argumentación que ha tenido gran proyección científica en el análisis de la comunicación, la encontramos en la *Teoría de los Actos de habla* de Austin (1981). Este autor distingue tres componentes en un acto de habla: lo que el emisor dice en una situación específica (acto locutivo); la intencionalidad o propósito con la que se ha realizado esa emisión (acto ilocutivo); y la repercusión que tiene esa emisión en una situación determinada (acto perlocutivo). Es decir, *"el acto de habla argumental tiene una fuerza ilocutiva clara: presentar el propio discurso como algo coherente y justificable; y una fuerza perlocutiva automática: convencer al receptor de lo que decimos"* (Bassols y Torrent, 1997, p. 58). Ya no es tan importante lo que dice el orador, sino para qué lo dice y cómo afecta esto al receptor.

El acto ilocutivo es, por tanto, una manifestación de los estados intencionales del orador *"qué es lo que cree, pretende, quiere, espera, teme"* (Köhler, 1990¹⁵) y está muy relacionado con la función comunicativa de la cual hablaremos en el

¹⁵ Tomado de Bassols y Torrent, 1997, p. 58.

apartado siguiente. Searle (1975) clasifica estos propósitos del orador en cuatro categorías:

- *Representativos*: afirmar, suponer, proponer, aseverar, enunciar con certeza, afirmar confidencialmente, que pueden ser evaluados como verdaderos o falsos.
- *Directivos*: ordenar, prohibir, solicitar, rogar, invitar, desafiar, retar, preguntar...
- *Comisorios*: prometer, ofrecer, jurar.
- *Declarativos*: justificar una definición, aportar una precisión o dar una explicación.

Y cuando estos actos locutivo e ilocutivo llegan al receptor, el acto perlocutivo nos da a conocer si éste se deja convencer o no, con esos argumentos. Podría decirse que determina el grado de eficacia de la argumentación, pues no debemos olvidar que *"toda argumentación tiene como objetivo modificar el estado de conocimiento de nuestros interlocutores"* (Gutiérrez, 2002, p. 59-60).

Lo cierto es que la persona que escucha, no es una persona pasiva, sino que va haciendo inferencias sobre lo que el emisor quiere decir, a partir de los argumentos que aporta (lo que dice) y de las señales que comunica (cómo lo dice: entonación, gestos...), y de sus propios conocimientos sobre el tema e ideología (Grize, 1982). Es precisamente esta diversidad de supuestos que puede aplicar el receptor la que va filtrando la información que le llega y, por tanto influyendo, tanto en la selección de datos que procesa como en su interpretación. Al final, es el receptor quien decide *"si acepta o no la fuerza perlocutiva que tiene el acto, es decir, si puede dejarse convencer o no"* (Bassols y Torrent, 1997, p. 59).

De esta forma, el receptor se humaniza (tiene voluntad e intención), y nos permite observar que en el acto de habla argumentativo existe una intencionalidad que se manifiesta por una doble vía, la del orador y la de la audiencia. Además, si la interacción que mantienen los interlocutores es verdaderamente comunicativa, el acto de habla no se queda en la perlocución

(cómo repercute en los interlocutores), sino que también afecta a la conducta que a continuación mantenga el propio locutor (se refuerza o debilita en sus tesis, desiste o continua argumentando, etc.). Es decir, ese acto de habla no sólo modifica la mente de la audiencia, sino también la del emisor.

Dada esta vinculación entre el locutor (con una intención) y la audiencia (que puede aceptarla o no), hemos de aceptar que un elemento inherente a la argumentación sea su carácter dialógico.

2.1.2- Los múltiples planos dialógicos de la argumentación

Uno de los autores que ha reflexionado con mayor profundidad en los planos dialógicos de la lengua y el habla en general, es Bakhtin.

Bakhtin (1979)¹⁶ descubre el dialogismo bajo diferentes formas:

- En la *propia voz* que emite cada persona, ya sean dialectos regionales, jergas profesionales, diversos argots, etc. Lo que él llama heteroglosia (pues se toman prestadas las voces de un colectivo).
- Mediante la dimensión *interpretativa*, es decir, por el hecho de que la comprensión es dialéctica (la audiencia reinterpreta o pone voz a lo dicho por el locutor).
- Mediante la dimensión *intertextual* o capacidad de un discurso de asociarse con otros discursos (o de disociarse de los mismos) en torno a un determinado tema.
- Mediante la dimensión *productiva*, a través de los diferentes modos del discurso referido (polifonía).

Esta reflexión desvela muy bien cómo funciona nuestra mente. Siguiendo a Bakhtin, los argumentos que elaboramos no están contruidos exclusivamente desde un *yo individualista* que lo ha pensado todo, sino por un *yo social*, que se ha ido constituyendo a partir de los razonamientos escuchados a otras personas a lo largo de la vida. Es decir, en cada intervención recurrimos a las voces de

¹⁶ Autor que descubrimos principalmente a través de Wertsch (1991).

otras personas y las adaptamos a nuestra propia semántica e intención expresiva. No obstante, esta reflexión no es exclusiva de una teoría sociocultural (como la de Bakhtin), sino que también es acorde con una perspectiva semántico-pragmático. Así, para Ducrot (1984) utilizamos dos voces cuando a la voz propia (emisor) añadimos nuestra opinión, y mostramos el grado de adherencia sobre lo que decimos (locutor), y/o cuando sumamos la de un rol que en un momento dado se desempeña (enunciador), de modo que la voz de otros se deja sentir a través del emisor.

Pero no sólo es dialógica la expresión, sino también la comprensión de un argumento, porque el que escucha maneja dos voces, la del que habla y la propia. Esta comprensión dialéctica la explica muy bien Voloshinov (1973, p. 102)¹⁷, para quien:

"Comprender un enunciado de otra persona significa orientarse con respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente. Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos por así decir un conjunto de palabras nuestras como respuesta. Cuanto mayor sea su número e importancia, más profunda y sustancial deberá ser nuestra comprensión... Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza. La comprensión es para el enunciado como una línea de un diálogo para la siguiente".

Continuando con Bakhtin, el dialogismo también se evidencia en la dimensión intertextual del discurso argumentativo porque, cada enunciado está vinculado a unos enunciados emitidos anteriormente o a otros que se prevé que puedan surgir. Por este motivo, debemos tener en cuenta el contexto dónde se produce *"resulta también fundamental analizar la cadena de comunicación verbal en la que se inserta"* (Wertsch, 1991, p. 72). La relación que mantiene un enunciado con los otros puede ser de diferente tipo, las más comunes son: anticipación, imitación, cita, parodia, refutación y comentario.

¹⁷ Tomado de Wertsch 1991, p. 73.

Y, especialmente, ese dialogismo lo observamos en la polifonía, cuando se incorporan, al propio discurso, los puntos de vista que puedan mantener otras personas sobre un tema (Cuenca, 1995, p. 32). La polifonía no es un simple *“encadenamiento de cuestiones y respuestas, sino que también se manifiesta cuando se retoman los argumentos de los otros y se anticipan las reacciones negativas que su respuesta negativa puede provocar”* (Dolz, 1995, p. 71). En esta misma línea, para Moeshler (1985, p. 47) *“La argumentación consiste en una actividad cooperativa y abierta dónde el productor toma en cuenta un punto de vista diferente al suyo y lo incluye en su discurso”*.

Pero, ¿cómo aprendemos a tener en cuenta la posición de la audiencia sobre un tema?

2.1.3. Comprensión de la perspectiva del otro

El desarrollo de la comprensión del punto de vista que puede mantener otra persona sobre un asunto ha sido estudiado desde la teoría de la mente y desde la teoría de la perspectiva.

Desde la *teoría de la mente*¹⁸ se investiga cómo y cuándo las personas nos damos cuenta de que el otro tiene su propia conciencia, distinta a la nuestra. Según sus estudios, en torno a los 2:6 años los niños ya pueden utilizar palabras que refieren a estados mentales como “querer”, “pensar”, “fingir” de un modo más o menos adecuado, aunque todavía tienen una comprensión muy primitiva sobre la relación que existe entre vida mental y conducta, y piensan que las personas se comportan siempre de una forma consistente con sus deseos. Sin embargo, a los 3 o 4 años ya empiezan a establecer relaciones entre, creencias y deseos, por una parte, y conducta por otra (Berck, 1998, p. 579).

¹⁸ El término teoría de la mente fue propuesto por Premack (Premack y Woodruff, 1978) para hacer referencia a la habilidad de explicar, predecir e interpretar la conducta en términos de estados mentales, tales como creer, pensar o imaginar.

Entre los 4 y los 7 años, los niños oyentes pueden resolver tareas de teoría de la mente de primer orden, como son las tareas de cambio de localización¹⁹ (Baron-Cohen y cols, 1985) y de contenido inesperado²⁰ (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986). Entre los 7 y 9 años, la mayoría de los niños resuelven con éxito las tareas de segundo orden a través de la tarea de la ventana²¹ (Perner y Wimmer, 1985), en la medida en que los niños dominan ya la doble recursividad.

Para explicar cómo evoluciona la comprensión de la perspectiva del otro desde los primeros años hasta la adolescencia, también podemos acudir a la *teoría de la perspectiva* de Selman (1980). Este autor desarrolló un modelo sobre esta habilidad, basado en 5 etapas:

1. Toma de perspectiva *indiferenciada* y *egocéntrica* (de los 3 a 6 años). En esta etapa los pensamientos y los sentimientos del otro son observados e identificados, pero existe confusión entre la subjetividad psicológica y la objetividad física, lo que impide diferenciar bien entre actos y sentimientos o entre conductas intencionales y no intencionales. Es decir, reconocen que el yo y los otros pueden tener diferentes pensamientos y sentimientos, pero creen que tienen las mismas motivaciones, y justifican las creencias de los demás con los mismos argumentos que utiliza para sí mismo. Sus argumentos en este caso no se ajustan a las necesidades o creencias del interlocutor.
2. Toma de perspectiva *socio-informativa* (de 5 a 9 años). En esta etapa se descubre un conocimiento sobre las personas muy importante "cada una tiene una vida subjetiva propia". Los niños entienden que los diferentes puntos de vista que las personas podemos tener sobre una realidad surgen porque tenemos diferente información sobre los hechos. Una vez que se accede a la misma

¹⁹ Un niño A deja un objeto en un lugar y después sale de la habitación. A continuación otro personaje B cambia el objeto de lugar. La pregunta que se hace al niño es la siguiente: *¿Cuándo A vuelva a la habitación, dónde buscará su "objeto"?*

²⁰ Por ejemplo: se les enseña un tubo de caramelos Smart y se les pregunta *¿Qué habrá dentro?* Ellos contestan "caramelos", pero a continuación pueden ver el contenido de su interior que no tiene nada que ver con lo que ellos esperaban. Luego les preguntan: *¿Y si un niño ve este tubo, qué pensará que hay dentro?*

²¹ En la tarea de cambio de localización, continúa la historia diciendo que, al salir de la clase, el niño A ve desde una ventana como el niño B cambia el objeto de lugar. Y se le pregunta al niño *¿Dónde cree B que A va a buscar su objeto?*

información, la perspectiva se iguala. Por tanto, la toma de perspectiva es todavía unilateral. Para convencer al otro desde esta etapa socio-informativa bastaría con informarle de nuestro punto de vista y de nuestras razones, y no sería necesario justificar más las propuestas.

3. Toma de perspectiva *autorreflexiva* (de los 7 a 12 años). Ahora, ya pueden ponerse en el lugar de otra persona y deducir sus pensamientos, sentimientos y emociones. Además, también reconocen que otros pueden hacer lo mismo con ellos o con otras personas. Por tanto, descubren que, tanto ellos como los otros, pueden tener en cuenta simultáneamente y de forma recíproca el punto de vista de los demás. No obstante, todavía no imaginan qué tienen que hacer para convencer a otro de su perspectiva. Continuarían argumentado su punto de vista para convencer al otro de sus posiciones²².
4. Toma de perspectiva *desde un tercero* (de los 10 a 15 años). Los chicos articulan dos perspectivas diferentes: por una parte, comprenden e integran simultáneamente dos puntos de vista diferentes sobre un mismo asunto, considerando ambas perspectivas con cierta imparcialidad; y por otra parte, valoran los resultados de intentar convencer a otra persona de la propia postura. Como consecuencia ya se encuentran preparados para tomar en consideración el punto de vista del otro y contraargumentar.
5. Toma de perspectiva *social* (de los 14 años en adelante). Es una perspectiva adulta. Como la anterior, se adopta la perspectiva de una tercera persona que valora e integra dos puntos de vista diferentes, pero en este nivel se apela a un sistema de valores complejo: perspectiva de la sociedad, la moral, etc. Estará entonces mejor capacitado para mantener discursos dialécticos con sus interlocutores.

Una de las aplicaciones más relevantes desde la teoría de la mente y la teoría de la perspectiva hacia la argumentación, es cómo las personas valoran las opiniones o juicios que elaboran otros sujetos sobre un asunto. La explicación radica en que este proceso está en la base que posibilita elaborar la voz que se

²² En esta misma línea, Roussey, Barbier y Piolat (2002) encuentran que, aunque un 40% de los niños de 10-11 años ya identifiquen argumentos desde dos puntos de vista contradictorios, sólo el 19% aporta un esquema coherente que los incluya. Por tanto, tener conocimientos sobre dos puntos de vista no es suficiente para llegar a articular un texto argumentativo coherente.

piensa puede tener la audiencia, y poderla llevar posteriormente al texto para producir contraargumentos. No obstante, debemos recordar, como indica Berk (1998), que, aunque la teoría de Selman hable del desarrollo en etapas, estos estadios no son rígidos, ya que existen variables que intervienen en el desarrollo, como la experiencia diaria, la educación, maduración en las formas de razonamiento, el propio contexto... que pueden afectar a la evolución de la perspectiva social.

Dadas las variables contextuales en las que, en ocasiones, pueden vivir los estudiantes sordos, uno de los temas más relevantes que deberemos analizar es cómo conocen o interpretan las personas sordas las intenciones de los otros.

2.2- EL CONTEXTO DÓNDE SE ARGUMENTA

El acto de habla dialógico toma su sentido y su forma en un contexto determinado, pues *"el valor de la explicación–argumentación depende de la interacción en la que haya sido generada. Una acción discursiva no se puede analizar al margen de la actividad social en la que esta acción tiene un rol, es decir, al margen de una regulación socialmente establecida"* (Ribas, 2002, p. 19). Debemos tener en cuenta, por tanto, el tema que se trata, los interlocutores que intervienen y el lugar dónde se produce la argumentación.

2.2.1- El tema de la argumentación

La característica fundamental que define a un tema argumentativo es su debatibilidad.

Un tema se considera debatible cuando puede suscitar una pluralidad de opciones. En Golder (1996a, p. 81) esta debatibilidad puede ser sutil, ya que la define como *"distancia instaurada entre la realidad exterior y las representaciones mentales que de ella puede hacerse"*. En cambio, para Ruiz

Bikandi (2002, p. 7) supone mayor confrontación de posturas, pues la identifica por "*la existencia de dos posiciones, de dos opiniones, de dos posibilidades respecto a algo o a alguien, a una idea, a una actividad; implica, la existencia de un problema con dos o más posibles soluciones*". El contenido de la argumentación, como consecuencia, no está enteramente definido antes de iniciar el discurso, ya que depende de un universo fluctuante de creencias, que en ese momento se ponen en juego.

Esta debatibilidad es justamente lo que diferencia a un texto argumentativo de otros tipos de texto, como los informativos o científicos²³. En general, el objetivo de los textos informativos no es convencer, sino explicar una realidad; para ello no usa juicios, sino hechos comprobados; no hay una toma de posición entre el tema y lo que dice, sino una adhesión máxima del locutor a su enunciado. En resumen, los textos informativos abordan temas que no son objeto de debate. De aquí podemos deducir que no todos los temas son discutibles u objeto de debate (Golder, 1996a); sólo lo son aquellos que se refieren a una representación de la realidad modificable y contrastable (Klein, 1985).

Desarrollo. La razón por la cual una persona se implica en el discurso y da su opinión es la naturaleza del tema tratado, éste debe ser de carácter argumentativo (Golder, 1993). No obstante, no todos los temas son percibidos por los diferentes sujetos como debatibles, sino que depende de distintos factores como vamos a ver.

El *sistema de creencias de los participantes* influye en que se considere discutible un tema o no (Martín, 1987). Por ejemplo, cuando Berkowitz y sus colaboradores (Berkowitz y Gibbs, 1985; Berkowitz, Oser y Althoff, 1987) estudian las respuestas de los sujetos al dilema moral de la "narración de Heinz" sobre *si se*

²³ No debemos equivocar tipo de texto (informativo/argumentativo) y tema (social o científico), porque podemos encontrar textos en los que se argumenta científicamente sobre un tema, como por ejemplo "energía nuclear/energías renovables" o se incluya una secuencia argumentativa dentro de un texto científico, pues el género textual no lo define sólo a partir del tema, sino también la finalidad que persigue.

pueden robar los medicamentos para salvar la vida de una mujer, encuentran que no resulta un tema cognitivamente discutible para un niño de 7-8 años que se guía por un pensamiento convencional (robar está mal). En cambio, sí es debatible para los adolescentes que emplean un razonamiento postconvencional (debate de valores entre el robo/la vida).

Por otra parte, los sujetos no siempre son capaces de diferenciar entre un discurso informativo y un texto argumentativo. Así, Golder (1996a) observa cómo los niños de 8-10 años todavía no diferencian entre los discursos formales (informativos) y los naturales (argumentativos), lo que les lleva a utilizar expresiones como *'yo creo'*, tanto en textos argumentativos como en los expositivos. Habrá que esperar hasta los 11-12 años, para poder observar que el porcentaje de toma de posición comienza a disminuir en los textos formales (informativos-explicativos), mientras que se mantiene en el discurso natural.

2.2.2- Los protagonistas de la argumentación

Los protagonistas de la argumentación pueden ser muy diversos: reales o ficticios, concretos o imaginados, pero no debemos obviar que presentan unas capacidades concretas que pueden influir en cómo se produzca finalmente la argumentación.

Respecto al locutor, en una línea similar a la que defienden, según ya hemos expuesto, Bakhtin y Ducrot, Greimas (1971) diferencia entre *actores*²⁴ o participantes reales en el intercambio específico y *actantes*²⁵ o roles abstractos que pueden representar. Así, por ejemplo, el locutor puede cambiar de papel argumentativo y hablar como profesional, padre, víctima, etc. La adopción de un rol depende del tipo de receptor que tenga. En concreto, Ede y Lunsford (1984) distinguen entre *audiencia abordada*, que se refiere a aquellas personas de la

²⁴ Estos actores de Greimas son asimilables al "yo locutor" de Ducrot.

²⁵ Estos actantes de Greimas son asimilables a "los locutores discursivos" o "enunciadores" de Ducrot.

vida real que leen el discurso, y *audiencia invocada*, que es la imaginada por el escritor o locutor.

Los *roles que en un momento determinado desempeñen los participantes* influyen en la selección de argumentos y en el margen de negociación que se deje al interlocutor. Por ejemplo, Golder (1996a) apunta las diferencias existentes entre argumentar con un hijo, donde puede interesar dejar muy claras unas conclusiones y presentar la posición que se defiende cerrada, y debatir ese mismo asunto con otros adultos, donde pueden introducirse matizaciones. Por otra parte, como es lógico, habrá roles y momentos que exijan elaborar un discurso argumentativo más complejo que otros.

La figura del receptor en el texto argumentativo es fundamental, mucho más que en otro tipo de textos. Para Cuenca (1995), el receptor ideal de la argumentación tiene que ser explícito y, preferiblemente, presente y activo. Por este motivo, la argumentación prototípica es el debate o la discusión oral, porque los interlocutores están copresentes y se convierten en emisor y receptor de manera alternativa. Por otra parte, las situaciones monologales (una conferencia o el texto escrito) entrañan mayor dificultad, como veremos en el siguiente apartado.

Desarrollo. Como decíamos al inicio de este apartado, los participantes son diversos. De ese modo, los locutores pueden tener diferentes edades o presentar diferentes características psicológicas (cognitivas, lingüísticas, afectivas), al igual que sucede con la audiencia. Por este motivo, al hablar de participantes debemos tener en cuenta otro tipo de variables, como (a) la relación de familiaridad que mantengan con la audiencia, (b) su capacidad para tomar la palabra y (c) la actitud de colaboración que puedan o deseen desplegar.

La *familiaridad con los interlocutores* favorece la argumentación. Stein y Miller (1993) descubrieron que los niños y niñas de 4 años pueden justificar sus demandas o peticiones cuando mantienen una relación cercana con sus

interlocutores, ya que esto les proporciona un terreno compartido que facilita reconocer el punto de vista del otro e, incluso, elaborar razones lógicas y acertadas. Sin embargo, cuando los interlocutores no son familiares, una de las mayores dificultades que pueden encontrar en edades tempranas es asumir que los otros pueden mantener creencias diferentes a las suyas. Como consecuencia, en ocasiones, tendremos que empezar a trabajar la argumentación desvelando cuales son esas creencias de la audiencia.

Respecto a las *capacidad para tomar la palabra* y participar en un debate, Golder (1993) observa cómo a los 4-5 años necesitan del adulto para tomar la palabra en un diálogo argumentativo, mientras que a partir de los 6-7 años mantienen un intercambio más elevado de turnos conversacionales cuando interactúan con otros sujetos de su edad, que cuando interactúan con adultos no familiares.

Merece una atención especial el tipo de *compromiso de cooperación que se establezca entre los interlocutores*. Éste puede verse dificultado por cuestiones personales (no quiero o no me interesa colaborar con el locutor), pero no puede negarse que también exige cierto nivel de madurez y de aprendizaje que quizás no todos los participantes hayan alcanzado en un momento determinado. Según Golder (1993) podemos encontrar dos niveles de colaboración entre los interlocutores durante el intercambio de turno de palabra: de apilamiento²⁶ y de cooperación²⁷. Esta autora aprecia una disminución de enunciados apilados entre los sujetos de edades comprendidas entre los 4-5 años y los de 8-9 años, lo cual quiere decir que a esta edad aumenta su capacidad de colaboración manteniendo el tema del diálogo y complementando, restringiendo o negando, lo dicho por el interlocutor precedente.

²⁶ Se apilan argumentos cuando cada participante se preocupa sólo de aportar su propia opinión sobre el tema y no tiene en cuenta el enunciado del locutor precedente.

²⁷ Se emprende una relación cooperativa cuando cada interlocutor articula sus argumentos en función del discurso anterior. Esta relación puede ser de tres tipos: de complementariedad (se apoya lo dicho por el emisor precedente); de especificación (cuando limita lo comunicado por el locutor precedente) y de negación (se opone al punto de vista emitido anteriormente).

Estos dos estudios nos advierten del papel mediador que debe realizar el maestro, y/o maestra a la hora de ayudar a participar y encadenar argumentos cuando el alumnado es de Educación Infantil y primeros ciclos de Primaria. No obstante, también nos pone sobre aviso respecto a las dificultades que puedan encontrar los estudiantes con necesidades lingüísticas específicas.

No obstante, el deseo de colaboración no es suficiente para construir una buena argumentación. Erkens y Andriessen (1994, p. 124) descubren que la cooperación requiere, además, que "*los participantes compartan un esquema común de referencia*" en orden a ser capaz de comunicar y negociar sus puntos de vista e inferencias. Por su parte, Roussey y Gombert (1996) observan que la cooperación entre dos personas para escribir un texto argumentativo sólo mejora su calidad si son *expertos*. Por este motivo, recomendamos empezar a trabajar este género discursivo facilitándoles esquemas hasta que sean un poco más hábiles en argumentación.

2.2.3- La situación de argumentación

Las situaciones típicas de la argumentación pueden tener lugar en cualquier entorno, la escuela, el trabajo, la calle o en el hogar y, en cada caso tendrán un significado diferente: explicar o dar a conocer algo, expresar relaciones de poder o relaciones de afecto/protección (Ribas, 2002). No obstante, el ambiente idóneo para argumentar es el que asume las características de ser democrático, donde la confrontación de las ideas y la existencia de posiciones diferentes o contrarias es posible (Plantín, 1996).

Desarrollo. El análisis de la situación argumentativa puede llegar a ser tan amplio, especialmente por las interacciones que mantiene con los otros dos elementos (tema y protagonistas) que, en esta exposición, creemos oportuno acotarlo en torno a los estudios evolutivos encontrados al respecto. Estos trabajos hacen referencia a (a) los lugares en los que las personas debaten, (b)

la instrucción que reciben y (c) el soporte oral/escrito en el que tengan que desarrollar la argumentación.

La forma de argumentar puede variar en función del *lugar donde se produce el debate*. Para Coquin y Patej (1989) el alumnado de 8-9 años se implica menos en una actividad argumentativa cuando se trata de una situación escolar que cuando está en una actividad lúdica. Esto es así porque, probablemente, en una situación escolar se comporta como si construyera el discurso fuera de sí mismo, mientras que una situación de ocio favorece la implicación del sujeto (por ejemplo: *'yo pienso', 'desde mi punto de vista'...*) y se introduce la escena en su discurso (ej. *'mis padres'...*, *'nosotros los niños'...*). Este dato nos sugiere que, para iniciar estas actividades y romper el hielo en el aula, podemos recurrir a plantear una situación conflictiva que el alumnado haya vivido en situaciones de ocio.

No debemos olvidar que el *modo de dar instrucciones* también repercute en las habilidades argumentativas que se despliegan. En este sentido, Coirier (1992) ofrece dos tipos de instrucciones diferentes a dos grupos de estudiantes sobre el tema "permitir o no, dar propina a los niños". A un grupo se les ofreció la siguiente presentación: "*Especialistas en la materia como psicólogos y doctores han llegado al acuerdo de que no se debe dar propina a los niños antes de una edad... explica por qué*" (la edad variaba en función de la edad del grupo al que iba dirigido en cada momento). Al otro grupo se les propuso la siguiente situación "*No todos los especialistas están de acuerdo sobre permitir dar propina a los niños. ¿Cuál es tu opinión?*". En el primer caso no aparece desacuerdo y sólo deben dar razones del acuerdo que se recoge, mientras que en el segundo hay desacuerdo y se invita a la contraargumentación y a introducir marcas de enganche del tipo "yo creo". Por tanto, los argumentos construidos pueden ser más elaborados si planteamos explícitamente una controversia.

El *soporte* en el que se produzca el texto (monologal o dialogal) también repercute en la competencia argumentativa que se manifieste. Esta variable se

encuentra estrechamente relacionada con la de la audiencia real o imaginada comentada en el punto anterior. Según Dolz (1996) y Cuenca (1995), es más fácil tener en cuenta el punto de vista del otro en una situación dialogal, en la que los participantes hacen explícitas sus opiniones, que en una monologal, donde la persona se encuentra sola construyendo el texto escrito. Es en ese mismo sentido en el que Dolz (1996, p. 10) plantea que *"la presencia de los interlocutores cara a cara parece fundamental para tomar en consideración el punto de vista del otro"*, ya que las señales que emite el receptor (verbales o no) permiten descubrir su posición respecto al tema (lo que piensa, sus intenciones, sus resistencias...) y, a partir de lo que piensa, su capacidad para rebatir sus opiniones y hacer valer, de esta forma, su postura. Según Golder (1996a), debido a que el discurso es coproducido en alternancia (ej. uno especifica a otro, propone, justifica...), desde muy pequeños, los niños y la niñas pueden elaborar opiniones sobre diferentes asuntos (lo que les gusta o no) y defender ante el adulto *'el porqué' les deben comprar o dejar hacer algo*, constatándose que, debido a que perciben que ambos no participan de un esquema común, llegan a construir esquematizaciones paralelamente encajables (eficaces).

Sin embargo, durante la composición escrita resulta más difícil incluir a las voces de los interlocutores dentro del discurso. Las causas de esta ausencia pueden ser dos: bien porque no se piensa que pueda haber otras opiniones, o bien porque, aun reconociéndolo, anticipar globalmente la posición del destinatario y organizar en un discurso coherente la articulación del otro punto de vista y la justificación del propio, requiere de unos recursos cognitivo-lingüísticos muy elevados. Según Dolz (1993)²⁸, lo que más parece complicar este proceso es *"la necesidad de que el locutor-escritor gestione autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor"*. En consecuencia, la argumentación escrita parece ser, desde esta concepción, un segundo estadio respecto al oral, por lo menos, durante los primeros años.

²⁸ Tomado de Camps, 1995, p. 51.

Dos son las conclusiones que podemos sacar de este estudio: (a) un esquema que ayude a gestionar la información puede servir de apoyo para elaborar un texto escrito coherente y (b), antes de trabajar el discurso escrito, se suele proponer a los estudiantes un debate oral. Por otra parte, refiriéndonos al tema central de la presente investigación, debemos tener presente que, lo más probable es que los estudiantes oyentes hayan participado en múltiples debates antes de iniciarse en el texto argumentativo escrito, mientras que algunas personas sordas apenas han encontrado interlocutores para participar oral o signadamente en este tipo de discursos.

2.3- PLANIFICACIÓN Y ANCLAJE DE LA ARGUMENTACIÓN

Hasta ahora hemos visto cómo influye el contexto en las habilidades argumentativas que se pongan en juego. Ahora nos preguntamos por lo que hace el locutor para planificar su intervención y anclarla en ese contexto. En palabras de Dolz (1995, p. 70):

"no existe una única forma de planificar globalmente un texto argumentativo [...]. Los argumentos se organizan en función de los objetivos que se quieran conseguir, de las características del destinatario al que queremos convencer y de la tesis que se quiera defender".

2.3.1- La función argumentativa u operadores argumentativos

Según describe Golder (1992a) la orientación de los argumentos puede seguir tres caminos diferentes:

- Favorable o afirmativa (*yo creo que .., a mi me gusta...*): cuando se argumenta a favor de la tesis.
- Desfavorable o negativa (*yo no creo que..., a mí no me gusta...*): cuando se argumenta en contra de la tesis.

- Especificativa (*si... y si...*): cuando se quiere indicar que en unas condiciones se puede mantener una postura y en otras situaciones la postura contraria. Es decir, una persona puede tener una opinión o actitud positiva y negativa en su mente sobre un mismo asunto según circunstancias.

Y lo que permite ese anclaje de las premisas en un contexto determinado son las funciones argumentativas, las cuales se relacionan con la intención comunicativa. Contamos con diferentes funciones de la función argumentativa.

Para Mendehall (1990, p. 185)²⁹ la función argumentativa se caracteriza porque "*una información X sirve para motivar, justificar, explicar, probar, legitimar, autorizar, etc. otra información*". Stati (1990, p. 65)³⁰ identifica ocho funciones argumentativas: asentimiento, justificación, concesión, rectificación, objeción, contestación, crítica y tesis o conclusión. El inconveniente de esta clasificación es que resulta extensa y poco manejable para los fines que perseguimos en esta investigación (elaborar un instrumento de evaluación de los textos producidos por alumnos y alumnas de la ESO).

Una de las clasificaciones que puede adaptarse más fácilmente a los trabajos que se realizan en el aula, es la propuesta de Dolz (1995). Este autor, en lugar de llamarlas funciones, habla de operaciones específicas de la argumentación, y diferencia tres categorías:

- Operación de *apoyo argumentativo*: consiste en la utilización de un elemento del discurso para dar soporte, justificar o acreditar el contenido de otro segmento del discurso. Por ejemplo, *Los deberes no sirven para nada porque los hacemos de mala gana, a toda prisa y luego nadie los corrige*. Es la operación central de toda argumentación.
- Operación *contraargumentativa*, dentro de la cual distingue dos subtipos:
 - La negación, que rebate la posición del adversario contestándola globalmente (*no estoy de acuerdo con ciertos alumnos cuando dicen...*).

²⁹ Tomado de Gutiérrez, 2002, p. 242

³⁰ Tomado de Gutiérrez, 2002, p. 236.

- La de refutación, que utiliza las razones del adversario para llegar a una conclusión opuesta (*Aunque se hagan de mala gana, los deberes son esenciales para poder seguir esta asignatura*).
- Operación de negociación, supone tener en cuenta la posición del destinatario para llegar a un compromiso.

Las dos funciones contraargumentativas que describe Dolz, son denominadas por Camps (1995, p. 53) de forma diferente. A la negación de Dolz, la denomina refutación y a la refutación de Dolz, la llama concesión. No obstante, como en posteriores trabajos Dolz habla de enseñar a hacer concesiones al alumnado, en este trabajo emplearemos las palabras refutación y concesión con el valor que les asigna Camps.

En lo que si están de acuerdo Dolz y Camps es en que la contraargumentación siempre es polifónica, porque se basa en tomar en consideración la opinión del otro. Pero, como este tipo de textos son complejos de desarrollar por el alumnado de Secundaria, queremos también tener presente que las concesiones pueden ser monologales. Según Stati (1990), aunque la concesión generalmente sea dialogal, cuando el interlocutor es mudo o imaginario también puede ser monologal, lo cual sucede en muchos textos escritos. Para Toulmin la textualización de la argumentación también puede ser monologal. Mantener que la argumentación puede ser monologal, pensamos, es una forma de descubrir pasos intermedios en los textos que realicen los alumnos y alumnas que avanzan hacia la contraargumentación polifónica.

Desarrollo. La función argumentativa que se enseña en cada momento depende de la edad de los estudiantes. Así, continuando con las clasificación de Dolz, en Primaria se intenta potenciar la justificación y en Secundaria la contraargumentación. Sin embargo, la negociación se suele reservar al campo de habilidades sociales. Por otra parte, nos parece más conveniente enseñar a los estudiantes la concesión que la refutación, porque la primera resguarda mejor la imagen del destinatario y crea mejor clima de diálogo.

Respecto a la justificación y la contraargumentación oral, Clark y Delia (1976) observan que los niños y las niñas suelen mostrar conformidad con los argumentos de sus compañeros, y sus apelaciones no suelen buscar impactar en la audiencia para hacerla cambiar de opinión; mientras que los adolescentes se muestran más competitivos y anticipan o dirigen más contraargumentos a la audiencia.

En cuanto a la refutación, Golder (1993) encuentra que la habilidad para refutar el enunciado del interlocutor, una de las expresiones que permite colaborar en el discurso, aparece relativamente tarde (a los 4 años sólo se da en un 10%), se incrementa su uso a los 6-7 años (70%) y disminuye a los 8-9 años cuando habla con adultos (porque no se quiere oponer al investigador o porque le parece una técnica rudimentaria), momento en el que empiezan a aparecer otras técnicas más maduras como la especificación y/o restricción.

Otra manifestación de la argumentación, según Dolz (1995), es la negociación. Para conseguir una clasificación de esta función argumentativa podemos acudir a Trianes (1996, p. 54), autora que desde el campo de las habilidades sociales construye una escala de razonamientos argumentativos que pueden subyacer en este tipo de discursos.

- *Impulsivo*: los argumentos no diferencian el punto de vista propio del de los demás. Se proponen argumentos impulsivos para conseguir el objetivo que uno quiere.
- *Unilateral* (propio de niños de 8 - 14 años): sí se diferencia la perspectiva subjetiva de la del otro, pero no se consideran simultáneamente. Las estrategias utilizadas pueden ser de dos tipos: insiste en sus argumentos para controlar los deseos del otro o se somete incondicionalmente al poder.
- *Recíproco* (característico de los sujetos adolescentes y adultos): incorpora a su discurso ambas perspectivas simultáneamente (la subjetiva y la del otro) y sus propuestas intentan satisfacer las necesidades propias y la ajena a través de pactos, intercambios y negociaciones

- *Colaboración* (también propio de la adolescencia y la adultez): formula una propuesta "nueva" a partir de la cual coordina la perspectiva propia y todos salen ganando.

La actitud que se mantenga en cada situación puede ser variable en función de diferentes circunstancias contextuales y personales. Pero las más deseables y que debemos promover en Secundaria son las estrategias recíprocas y colaboradoras, frente a la impulsividad y unilateralidad.

2.3.2- Los tópicos que apoyan la toma de postura

Los tópicos o premisas "*es lo que se considera cierto, sabido, una serie de hechos conocidos por todos. Son los "objetos de acuerdo" sobre los que se fundamenta la argumentación y el hablante generalmente los presenta como algo adquirido y compartido por todos los que están implicados en la argumentación*" (Bassols y Torrent, 1997, p. 37). Forman parte del "yo social" de Bakhtin, mencionado en el primer apartado. Ahora analizamos (a) cómo se pueden seleccionar esos argumentos, (b) su forma y calidad y (c), su organización.

a) La selección de argumentos

Existen dos líneas de trabajo diferentes desde dónde abordar la selección de los argumentos que se van a incluir en el texto: una, basada principalmente en los conocimientos que se tiene sobre el tema (vertiente *lógica*), y otra que, teniendo en cuenta el tema objeto de debate, también se preocupa por incluir el punto de vista que puede tener la audiencia sobre dicha cuestión (vertiente *retórica*).

Esta diferenciación hemos empezado a esbozarla al exponer las características de la teoría filosófica de los autores de la nueva retórica (véase capítulo I). No obstante, ahora vamos a hacerla más explícita, relacionándola con otros

estudios. El siguiente cuadro (nº 1) nos sirve de esquema para el desarrollo de este punto.

Criterios de selección de ARGUMENTOS	Autores que lo defienden	Clasificación en contextos escritos	Clasificación en contextos orales
Conocimientos basados en el tema	Toulmin Blair y Johnson Sperber y Wilson	Inmadura	Apilamiento
Conocimientos basados en el tema y en la audiencia	Perelman y Olbrchts-Tyteca; Grize Voss, Perkins y Segal Apotheloz y Meiville	Madura (con espacio retórico)	Encadenamiento

Cuadro nº 1. La selección de argumentos

Algunos filósofos lógicos, como Aristóteles y Toulmin, buscan los argumentos entre los conocimientos que se tienen del tema. En esta línea, Blair y Johnson (1987) identifican tres criterios que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar los argumentos: que los tópicos sean *relevantes* en relación con la conclusión que se persigue; que sean *suficientes* como para justificar esa conclusión; y que sean *aceptables* (verdaderas, probables y/o realizables). A estas tres reglas, Sperber y Wilson (1986) suman la manera o uso adecuado del *código*. Es decir, que incluya claridad de ideas y forma adecuada.

Esta postura ha sido criticada principalmente por autores retóricos y dialécticos porque, piensan, de esta forma sólo se podrá convencer a receptores que compartan esas reglas de relevancia, suficiencia y aceptabilidad de las que hablan (es decir, a los que, ya de antemano estén convencidos, aunque no dispongan de tantos argumentos), pero no al resto de los receptores. Pues, cuando no tenemos en cuenta a la audiencia:

"podemos encontrar personas apasionadas que piensen que, esos mismos argumentos que les convencieron a ellos (y/o esas voces a las que pueden acudir) pueden convencer a una audiencia cualquiera, y cuando no se toma en consideración lo que puede pensar el auditorio, el discurso puede impresionar, pero no adoptar un tono de verdad, es decir, convencer realmente" (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994, p. 61).

Un ejemplo concreto de lo necesario que es acudir a valores compartidos con el interlocutor, o por lo menos admisibles para él, cuando se pretende que acepte nuestros argumentos es el siguiente:

"si quiere convencer a un musulmán integrista de que las mujeres no deben llevar chador no puede apelar al argumento de que las mujeres son iguales a los hombres, porque este no es compartido por el musulmán y, por tanto, no ejercerá ningún efecto sobre él"(Golder, 1996a, p. 85).

Para resolver estas dificultades, otros autores reclaman que los argumentos se adecuen mejor al contexto donde se producen, teniendo en cuenta además del contenido y el rol que en un momento dado se debe desempeñar (Bakhtin, 1979; Ducrot, 1986, Golder, 1996a), a la audiencia a la que va dirigida (Apotheloz y Meiville, 1989; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994; Golder, 1996a). Podría decirse que son dos los beneficios de este ejercicio. Así, el esfuerzo por crear ese espacio intersubjetivo con el interlocutor amplía el conocimiento que el propio autor tenga sobre el tema, pues al intentar encajar objetivos de contenido con los de la audiencia, producirá múltiples representaciones sobre ese asunto, aunque luego elija la que considere más adecuada (se piensa mucho más de lo que se escribe). Por otra parte, hace el discurso más convincente porque explica el porqué de esa elección.

Desarrollo. Según Scardimalia y Bereiter (1992), cuando en lengua escrita un sujeto se conforma con decir lo que sabe del tema, su esquema de conocimiento no se transforma, produce justificaciones pero no una línea argumentativa desarrollada, y se corresponde con un *modelo de composición inmaduro*, más propio de sujetos jóvenes e inexpertos. Por el contrario, cuando se adecúa al contexto y crea un espacio retórico sigue un *modelo de composición maduro*, vinculado a sujetos mayores y/o expertos.

Lo mismo sucede si el locutor está inmerso en un debate oral, de modo que si parte de la intervención anterior, podrá establecer un espacio subjetivo en el que

se señale porqué se comparte o se disiente de unos u otros argumentos. Es decir, se está siguiendo una estrategia de *encadenamientos*, frente a una de *apilamiento* cuando alguien se limita a expresar lo que piensa, sin tener en cuenta al interlocutor (Golder, 1993).

No obstante, además de la estrategia que utilice cada sujeto, existe otro factor contextual que puede afectar a la generación de argumentos: *el tipo de tema que se trate*. Stein y cols. (1995) encuentran que la mayoría de los razonamientos sobre temas que incluyen valores morales, se producen a favor de las tesis, pero no se caracterizan por contraargumentar otras posiciones.

b) Recursos argumentativos y calidad de los argumentos

No todos los argumentos que se proponen son iguales, sino que hay argumentos de diferente naturaleza y de distinta calidad. No obstante, para cada sujeto y cada cultura, unos argumentos resultarán más convincentes que otros, y no siempre lo serán los de mayor nivel moral. Tanto filósofos como psicólogos han elaborado sus propias clasificaciones de tipos de argumentos.

Las categorizaciones de los filósofos se caracterizan fundamentalmente por ahondar principalmente en lugares o tópicos y la forma de los argumentos.

Los lugares o tópicos hacen referencia a ciertas reglas o significados que subyacen a los razonamientos que los dota de mayor fuerza argumentativa. Bassols y Torrent (1997, pp. 40-41) enumeran los lugares identificados por filósofos como Aristóteles y Perelman. En concreto, Aristóteles identifica los siguientes lugares: los de *cantidad* (tener lo que dura más, creer lo que cree la mayoría, usar lo que emplea mucha gente...), los de *cualidad* (preferir lo difícil a lo fácil, vivir cada día como si fuese el último...) y de *orden* (colocar las leyes por encima de hechos, preferir lo primero a lo último, las causas a las consecuencias). Perelman, en cambio, distingue entre: los argumentos *pragmáticos* (el éxito como criterio de validez), *fines-medios* (haciendo que un fin

sea un medio³¹), *inercia* (defender que algo continúe porque ha supuesto un esfuerzo iniciarlo), de *la persona* (alguien es modelo de cualidades).

Aristóteles y Perelman, además, suman a sus clasificaciones otras categorías que hacen referencia a la forma de los argumentos, dentro de los cuales encontramos:

- Los *ejemplos, hechos y analogías*, etc. que para Perelman fundamentan la realidad, porque intentan dar apoyo a una tesis presentando una visión de esa realidad que encaje perfectamente con el propósito deseado. A ellos, también añade Aristóteles los *valores convencionales, abstractos y la jerarquía entre entes*, dimensión que propone una gradación de la calidad de los argumentos y que consideramos muy interesante.
- Los de *argumentos de ruptura y/o disociación*, que según Perelman, aúnan bajo una estructura dicotómica (individual/universal; teórico/práctico; lenguaje/pensamiento; objetivo/subjetivo...) elementos que debieran permanecer separados, y los *pseudoargumentos*, como son la contradicción e incompatibilidad, el ridículo, la ironía, definiciones no formales, tautologías, inclusión de la parte en el todo, o división del todo en partes.

Estas clasificaciones filosóficas son amplias y nos permiten identificar formas de pensar que tiene el hombre de una cultura determinada, y se aplican a múltiples situaciones, es decir, incluyen el contenido del argumento. Un inconveniente es que, en principio, sólo clasifican los argumentos en una u otra categoría, cuando podría diferenciarse entre la forma de los argumentos y los tópicos a los que apela. Por otra parte, salvo la propuesta de los valores de Aristóteles, las anteriores clasificaciones filosóficas no evalúan el grado de madurez y/o adecuación de un tópico, ya sea ejemplo, hecho o argumento disyuntivo;

³¹ Por ejemplo mejorar las condiciones de trabajo para mejorar la producción.

valoración que posteriormente tendría que hacer el profesor o investigador.

Por este motivo, abogamos por utilizar criterios de clasificación diferenciados para analizar las distintas dimensiones de los argumentos aportados: el recurso argumentativo y la calidad de los argumentos.

Golder, en sus investigaciones sobre argumentación, ha realizado una propuesta de ***clasificación de los argumentos en función de la forma o recurso empleado***. En concreto, identifica cinco categorías (1993, pp. 365-366):

- *Argumentos de hechos particulares*: cuando se refiere a la experiencia o valores personales del locutor, porque los ha vivido o se lo han contado (son enunciados particulares).
- *Argumentos de hechos generales*: cuando se acude a valores o experiencias más colectivas y es más fácil que los acepte el interlocutor porque son más generales.
- *Argumentos generales-particulares*: cuando se combinan los dos tipos de procedimientos.
- *Argumentos prescriptivos*: cuando se justifica un punto de vista a partir de normas, reglas de conducta, deberes u obligaciones morales o institucionales, o cuando forma parte de la opinión se introducen con términos como *es necesario, se debe, hay que*, etc. Con ellos suele exponerse una razón cerrada, no negociadora.
- *Argumentos axiológicos*: cuando se aporta un juicio, un valor o jerarquías del tipo "*yo pienso que está bien*", "*es injusto*", con los cuales el locutor expone lo que él considera como preferible, deseable, etc., pero los juicios son considerados como suyos, no como verdades generales, por tanto, son juicios discutibles. Los valores pueden ser concretos o abstractos, tienden a ser más utilizados cuando hay adultos y sitúan la argumentación a un nivel propicio para la discusión.

Desarrollo. La edad es un factor importante a la hora de valorar el tipo de argumentos aportados. Así, los niños pequeños suelen ofrecer como argumentos ejemplos particulares; sin embargo, los mayores, suelen acudir más a normas, hechos generales y valores propios, para justificar su toma de posición. De ese

modo, progresivamente se va despersonalizando el discurso (Golder, 1993, p. 371).

Por otro lado, se encuentran ***las clasificaciones que orientan sobre la calidad de los argumentos***. No todos los autores, tal y como hemos expuesto, abordan la gradación de la calidad de los argumentos. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, y considerando que nuestro interés último radica en destacar los factores más relevantes a la hora de enseñar a argumentar a los estudiantes, promocionando la reflexión y asunción de valores de ciudadanía, la consideración de la calidad de los argumentos resulta esencial, por lo que nos acercaremos a propuestas que incorporan este aspecto.

Desde un plano evolutivo. Si tomamos como referencia la teoría de los juicios morales de Kohlberg (1969) sobre los *valores de justicia y honradez* (y la adaptación que de ellos hace para la argumentación Águila, 2005, pp. 41-42), así como el estudio de Eisenberg y cols (1991) sobre los valores de *interés personal* y *ayuda a los demás*, podemos identificar tres niveles de complejidad del razonamiento-argumentativo: preconvencional, convencional y postconvencional:

- Los argumentos *preconvencionales* están dirigidos a satisfacer los intereses propios sin tener en cuenta las necesidades de los demás. Para convencer a otros de sus posturas utilizan como razón principal la amenaza o la intimidación, y el castigo es el principal incentivo para cumplir las normas. Evalúan los hechos en función de las consecuencias que vayan a tener para sí mismo (satisfacer sus intereses) e ignoran³² las intenciones de los demás o cómo les pueda repercutir en su vida. También pueden considerar válido el principio de justicia retributiva del tipo del *ojo por ojo y diente por diente*.
- En los razonamientos *convencionales* los sujetos intentan reflejar o tener en cuenta las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros. Se considera importante la conformidad de las reglas, pero no por razones de interés propio, sino para asegurar los criterios de justicia y reciprocidad. El

³² Ignoran o "prefieren ignorar", especialmente si son personas adultas quienes utilizan este nivel de razonamiento.

criterio de verdad es la ley, y, si su aplicación no es justa, deben seguirse los procedimientos adecuados para su modificación (por ejemplo, querer legislar en función de los acontecimientos sociales que hacen daño a la sociedad). La acción ecuánime es la que contribuye al bien de la sociedad, institución, grupo, etc. Comprende que es bueno llevar a cabo conductas a favor de los demás, porque de esta forma también se puede esperar ayuda de los otros.

- Los argumentos *postconvencionales* fundamentan sus posiciones con razonamientos que van más allá de las normas existentes, y se basan en principios interiorizados sobre la dignidad de las personas y los derechos e igualdad de todos los individuos. Subyacen valores como la imparcialidad, reciprocidad, solidaridad y responsabilidad. Tiene en cuenta cómo un asunto puede ser relativizado por ciertas condiciones y, a menudo, prioriza un principio sobre otro, aún siendo los dos aceptados por toda la sociedad. Si una ley no se considera justa se recurre a principios elegidos personal y racionalmente. Para Habermas (1994, pp. 147-148) esta última etapa es la de los principios éticos universales.

Teniendo en cuenta el uso que estos argumentos, cuando Kohlberg, Power y Higgins (1997) estudian la preocupación moral por los bienes de la ciudadanía con estudiantes de Secundaria, identifican cuatro niveles de razonamiento. El primero está reservado para un nivel preconvencional (hacer lo que uno quiera) y las etapas dos, tres y cuatro pertenecen a un pensamiento que evoluciona de lo convencional hacia lo postconvencional. Los temas concretos por los que preguntan son "*el valor de la comunidad*"³³ (1997, p. 298) y "*el valor de la democracia*"³⁴ (1997, p. 299). Esta clasificación en cuatro categorías nos parece muy apropiada para discernir entre niveles de razonamiento en la etapa educativa de Secundaria Obligatoria.

³³ Etapa 2, donde el ideal de comunidad supone hacer las mismas cosas juntos y gozar de actividades comunes. Etapa 3 que implica compartir objetivos, valores y expectativas. Etapa 4 lo vincula a una interdependencia entre los individuos y el grupo.

³⁴ Etapa 2, el ideal democrático es aquel en que todos los individuos tienen derecho a hablar como lo deseen. Etapa 3, se debe escuchar, adoptar la perspectiva de los demás y tener respeto por ellos. Etapa 4, además hay que considerar cuidadosamente lo que quieren decir y cómo ello beneficia al grupo.

Los niveles que pretenderemos que alcancen los miembros de nuestra sociedad serán los más complejos de todas ellas; aunque como sabemos, no siempre los razonamientos más justos, generosos, asertivos o más empáticos serán los que nos sirvan para convencer a una audiencia de unas posiciones determinadas. Tampoco siempre aplicamos la misma calidad de reflexión a nuestros argumentos, sino que los combinamos indistintamente en un mismo discurso o acudimos a unos u otros según temas, interlocutores, etc. Por último, tenemos que tener en cuenta que, aunque muchos valores son compartidos por las diferentes culturas (procurar el bienestar humano, protección contra cualquier daño y de justicia), las convenciones sociales varían de unos grupos sociales a otros. Así, *"las normas sobre el estilo de vestir, sobre la conducta en público, sobre la forma de tratar a los ancianos y de comer"* cambian en las diferentes culturas (Berguer y Thompson, 1997, p. 493). Especialmente enriquecedor en aulas multiculturales.

2.3.3- La organización de los argumentos

Para que un discurso argumentativo cumpla la función que pretende, además de elegir y presentar los argumentos como algo racional (Perelman, 1983), se debe organizar el material verbal (Grize, 1990). En este apartado vamos a ver, cuáles son los componentes básicos de la argumentación; las posibles formas de organización global del texto (o esquematización de la argumentación³⁵) y el modo de disponer su explicación (o progresión de los argumentos).

a) Componentes fundamentales de la argumentación

Algunos autores identifican cuatro componentes fundamentales en la argumentación. Por ejemplo, la retórica clásica, según describe Albadalejo

³⁵ Siguiendo a Van Dijk (1981) podemos diferenciar tres niveles estructurales dentro del texto: superestructura, macroestructura y microestructura. En los textos argumentativos la superestructura se referiría a los componentes y esquematización de la argumentación; la macroestructura a los argumentos principales aportados en uno u otro sentido y la microestructura a la textualización.

(1989), estructura el discurso en cuatro partes: *exordium* o introducción; *narratio* o exposición de los hechos; *argumentatio* o exposición y defensa de los argumentos favorables y refutación de los argumentos contrarios; y *peroratio* o conclusión. De modo muy parecido, filósofos actuales, como Van Eemeren y Houtlosser (2000), también diferencian cuatro pasos: la confrontación, la apertura, la argumentación y la conclusión. Otros autores de la argumentación moderna, como Adam (1995), reconocen sólo tres elementos básicos: la tesis (que recoge la introducción y exposición de los hechos), el cuerpo de argumentación y la conclusión. La diferencia entre ellas no es que se omita alguno de los componentes, sino que se reorganizan de diferente modo.

Explicamos brevemente estos tres elementos de los que habla Adam (1995, p. 25):

- La tesis es el juicio o la idea fundamental en torno a la cual se reflexiona (aunque también puede contener varias ideas). Es la postura que se mantiene ante el tema. Suele aparecer al principio o al final del texto, en este último caso, la tesis ocupa el lugar de la conclusión y, por tanto, esta puede ser omitida. La tesis debe exponerse claramente para no provocar confusión en el receptor y hacer así más fácil su defensa.
- El cuerpo argumentativo está constituido por los razonamientos con los cuales se pretende fortalecer la tesis defendida, refutar la contraria o admitir algún argumento contrario. Es aquí donde deben integrarse las citas, los argumentos de autoridad, los ejemplos...
- La conclusión recuerda al interlocutor la tesis, las partes más relevantes de lo expuesto, e insiste en la posición argumentativa adoptada.

No obstante, queremos aclarar que, aunque en ocasiones utilicemos como sinónimos conceptos como opinión y tesis, en realidad son términos diferentes. Cuando Cordero (2000, p. 90) explica ambos conceptos, describe la *opinión* como un proceso cognitivo-personal relativamente estable que tiene el sujeto sobre un tema, y la *tesis* como un proceso retórico-pragmático, que a veces puede coincidir con la opinión y a veces no, porque al autor le interesa defender

otras posturas. Ambas se relacionan porque la tesis es un componente textual que se desarrolla a partir de una opinión, y/o cuando esa opinión es expresada en un texto oral o escrito, se transforma en tesis.

b) La esquematización de la argumentación

Los textos argumentativos admiten una gran diversidad de estructuras. Para Charolles (1980, p. 38): *"La argumentación no implica que los discursos producidos tengan una forma específica clara"*, pues su organización puede variar desde la estructura básica problema-solución a una secuencia narrativa, como sucede por ejemplo en la fábula, el apólogo y la parábola (Silvestri, 2003), lo importante es que conduzca hacia una conclusión (Bassols y Torrent, 1997).

Las estructuras más básicas de la argumentación son, como nos recuerda Adam (1992, p. 105³⁶), la aseveración y el silogismo. Su esquema lo sintetizamos en el siguiente cuadro.

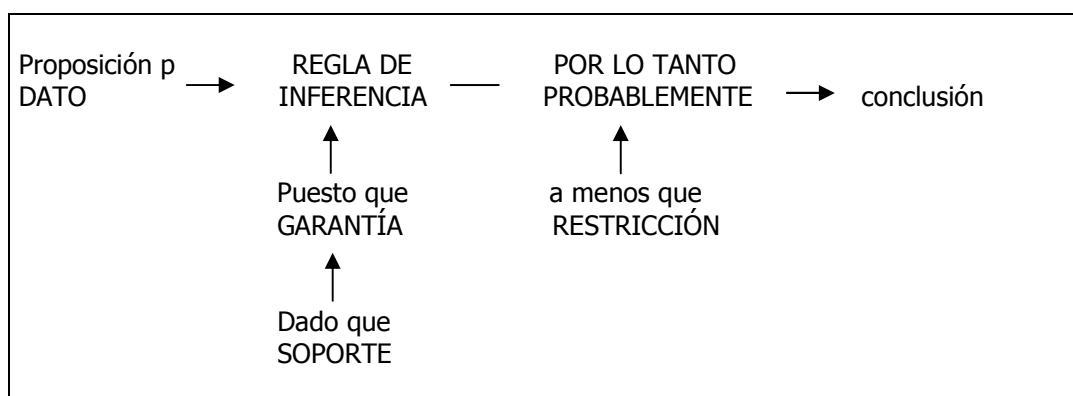
Formas básicas de argumentación			
Silogismo	Premisa mayor explícita -regla general-	Premisa menor explícita -hecho concreto-	Conclusión
Aseveración	Premisa mayor implícita	Premisa menor explícita	Conclusión

Cuadro nº 2. Esquema del silogismo y la aseveración

Como podemos ver, hay una *premisa menor* que son los hechos, una *conclusión* que es la orientación argumentativa y una *premisa mayor* que es la regla general que vincula los datos con la conclusión. Esta regla (o topoi) a veces está explícita, como en el silogismo, o implícita como en la aseveración. Por ejemplo, en el argumento: *"El presidente ha declarado ante el Congreso pero no me ha convencido"*, la premisa menor está presente *"el presidente ha declarado"*, la premisa mayor se intuye *me debería haber convencido* y la conclusión también está explícita *no me ha convencido"* (Adams, 1995, p. 13).

³⁶ Tomado de Bassols y Torrent, 1997, pp. 33-34

No obstante, las elaboraciones argumentativas que pretendemos que realicen los estudiantes son más complejas. Empezaremos con la propuesta de Toulmin (1953; 1958) porque este esquema ya ha sido utilizado en diferentes proyectos argumentativos (como veremos en el capítulo III). En él se establece una relación lógica entre una serie de datos (argumentos) y una conclusión (u opinión), y dicha relación puede recibir un apoyo implícito o explícito (garantía o soporte) o ser contraria (refutación o excepción).



Cuadro nº 3. Esquema argumentativo de Toulmin, 1953³⁷

Para ampliar el contenido el esquema, acudimos a las explicaciones del profesor Rivano (1999):

- La *garantía* es la regla de inferencia que nos permite relacionar un caso dado o un hecho concreto con la conclusión. Este axioma, generalmente, no se discute porque se considera compartido por grupos sociales determinados (políticos, religiosos, etc.). Esta garantía deriva de un *soporte* o respaldo, que es el empleo de cierta autoridad como medio de prueba, trátase de un código legal, una teoría científica, un estudio estadístico, una costumbre arraigada, etc... Es la fuente desde donde surge la regla. Por tanto, el soporte son las razones o fundamentos de una regla, éstas a veces son explicitadas o a veces se encuentran implícitas.
- El *dato* es la información (hecho, razonamiento) disponible por los argumentadores o suministrada al sistema social de comunicación por uno de los interlocutores. Esta información aparece con frecuencia de un modo explícito y es tomada como punto de partida del proceso.

³⁷ Tomado de Adam, 1995, p. 13

- La *restricción* o reserva tiene la función de invertir la orientación argumentativa del discurso. Su presencia es opcional, aunque sí está presente lo hace de modo explícito. Además, no restringe tanto el peso de la tesis como su significado.
- El *calificador* es un relativizador de la tesis, que generalmente se introduce mediante conectores como *por lo tanto*, *probablemente* y hace referencia a la modalidad según la cual se afirma su universalidad o se limita su validez a un número determinado de ítems.
- La *conclusión* es la tesis o afirmación que se quiere probar.

Esta esquematización es criticada por otros autores porque se construye desde el punto de vista del orador, y no tiene en cuenta a la audiencia o el contexto donde se produce. Por tanto, a partir de ella puede llegarse a construir justificaciones con una restricción o, incluso, concesiones monologales, pero no son textos que tengan en cuenta a la audiencia.

Cuando especialmente se quiere entrenar a los estudiantes en fórmulas dialógicas, nos inclinamos más por las propuestas de Adam y Calsamiglia y Tusson. Estos autores ponen énfasis en el carácter polifónico y retórico de la argumentación. Parten de la tesis que haya podido formular la audiencia y sus motivos (por tanto, reconocen un espacio compartido), y luego aportan argumentos a favor de su conclusión. Lo único que varía entre éstas dos propuestas es la disposición de los datos en el esquema.

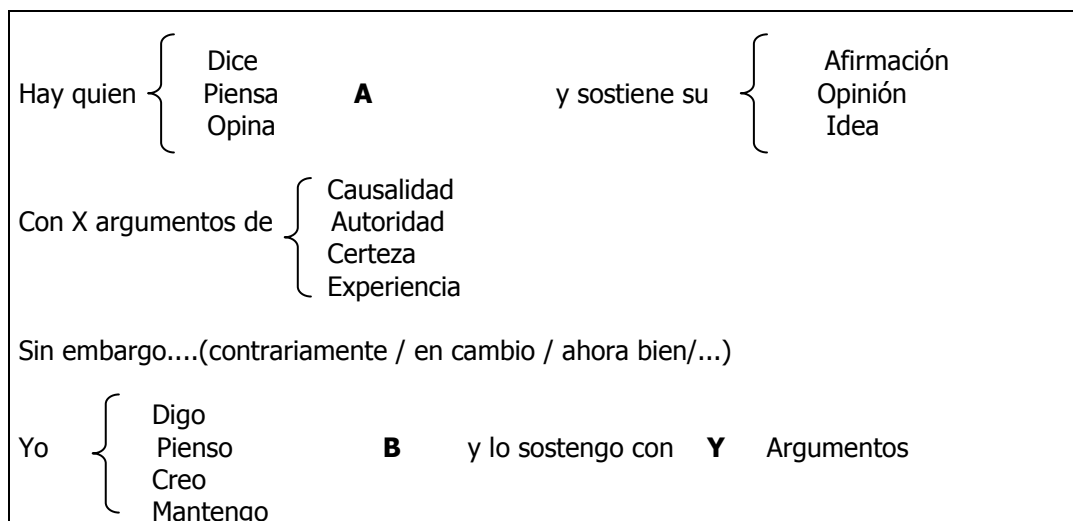
El esquema que propone Adam (1992, 1995) lo visualizamos en el siguiente cuadro y a continuación lo comentamos.

Tesis + Anterior	Datos premisas	Apuntalamiento de las inferencias	por lo tanto probablemente	→ CONCLUSIÓN (Nueva) Tesis
			al menos que RESTRICCIÓN	
P arg. 0	P. Arg. 1	P. Arg. 2	P. Arg.4	P. Arg. 3

Cuadro nº 4. Esquema argumentativo de Adam (1995, p. 17)

Especificando este esquema, *P.arg 0* es la tesis o conclusión anterior. Suele presentarse como el punto de vista no compartido y está destinada a ser implícita o explícitamente refutada. En muchas ocasiones, está omitida porque se sobreentiende. *P. arg 1, 2* son los datos, las premisas o los ejemplos ilustrativos presentados para apoyar la conclusión. *P.arg 4*, es una macroproposición de tipo antitético, que incorpora los contraargumentos. La *P. Arg. 3* o *conclusión* o nueva tesis, es la tesis que defiende el locutor-argumentador, y es hacia la que se orientan los argumentos. No obstante, no siempre se sigue esta secuencia lineal, sino que a veces puede iniciarse el discurso con la nueva tesis (*P. arg 3*).

Otra forma de representar estas categorías nos la ofrecen Calsamiglia y Tusson (1999 /2004). Como incluyen modalizadores y conectores nos parece que guía de un modo más sencillo la producción del texto que la de Adam.



Cuadro nº 5. Esquema argumentativo de Calsamiglia y Tussón, 2004, p. 298

Pero si lo que pretendemos es promover un pensamiento más dialéctico, se puede utilizar el esquema propuesto por Brassart (1992) y adaptado por Coirier, Andriessen y Chanquoy (1999), porque incita a reflexionar al alumnado sobre ventajas y desventajas de las hipótesis alfa y omega, antes de ofrecer una conclusión. Este grado de reflexión es el que mejor acerca a una búsqueda real del conocimiento.

<p>ALPHA</p> <p>/porque/ [α+ α+ ...]</p> <p>/pero/ [α-, α- ...] /además/ [ω+, ω+...]</p> <p>/luego/ {/incluso si} [ω-, ω-...] /sin embargo/ [ω+, ω+...]</p> <p>/por eso/</p> <p>OMEGA</p>
--

Cuadro nº 6. Esquema argumentativo propuesto por Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999 y basado en de Brassart de 1992

c) La progresión de los argumentos

Cuando se aportan varios argumentos a favor y/o en contra de una o varias posturas, la relación que mantengan entre sí los razonamientos del cuerpo argumentativo, según Brassart (1995, pp. 46-47) puede adoptar tres formas de organización:

- Lineación (tabulatorios) o de listado: son como un collage de argumentos, no relacionados entre sí, pero co-orientados todos ellos a una misma conclusión. Su estructura se parece más a un texto descriptivo que argumentativo. Esta forma de proceder se da con más frecuencia en los jóvenes.
- Jerarquización e integración semántica de microargumentos en macroargumentos: cuando los microargumentos son comentarios complementarios, repetición de ideas que progresivamente se van matizando o ejemplos de un argumento más general, que es el macroargumento. Es una postura intermedia entre la lineación y el encadenamiento.
- Encadenamiento (sorites): se trata de una única cadena larga de argumentos en la que unos derivan de otros de manera casi lógica, es decir, una conclusión intermedia sirve de dato inicial al módulo de apoyo siguiente hasta llegar a una conclusión final. Se parece a un texto explicativo o incluso narrativo. Es la estructura deseable en una argumentación. La relación entre unos argumentos y otros pueden ser temporales o causales.

Dentro de esta última estructura de encadenamiento, la organización de los textos puede adoptar según Bromberg y Dorna (1985) una de las siguientes formas: la primera, agrupando los argumentos por un lado y los contra-argumentos por otro; la segunda, enlazando directamente cada argumento con su contra-argumento; y la tercera, integrando argumentos y contraargumentos, que es lo más deseable pero también lo más complejo.

Desarrollo. Para avanzar de un tipo de organización lineal a la encadenada hace falta tener conocimientos, no sólo lingüísticos, especialmente el uso de conectores oracionales y textuales (que veremos en el apartado siguiente), sino también, un determinado desarrollo cognitivo. Así, para Chall (1983), será a partir de esta edad (10/11 años) cuando empiecen a poder jerarquizar las ideas principales y secundarias de los textos expositivos y a comprender/componer textos con múltiples puntos de vista a partir de los 14 - 16 años.

2.4- LA TEXTUALIZACIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN

Cuando se piensa o planifica un texto argumentativo, uno *"no puede limitarse a los argumentos retóricos sino que debe atenderse necesariamente a la selección léxica y a la organización sintáctica"* (Ribas, 2002, p. 14), aspectos que principalmente nos los planteamos durante la redacción de los argumentos. Es la parte del proceso en el que se dota a las opiniones y argumentos de la estructura gramatical correcta y precisa con la que se comunica las posiciones y los matices que realmente se quieren transmitir.

Para Sánchez, González y García (2002) un dominio insuficiente de estos indicadores de cohesión textual conduce al alumnado a perder el hilo de la progresión temática y a no comprender de quién o qué se está hablando y cómo se vincula una idea con la anterior.

2.4.1- La modalización de los argumentos

La modalidad es uno de los fenómenos característicos del proceso argumentativo porque deja al descubierto el grado de certidumbre y la posición del emisor frente al tema que se trata. Así para Bassols y Torrent (1997, p. 59) los modalizadores "*imponen al receptor un procedimiento preciso sobre la manera como tiene que atribuir sentido a su enunciado*". Este tipo de marcadores modifican el espacio de negociación de un argumento, es decir, unas veces puede ampliarlo y permitir que otros discursos sean posibles y otras veces, por el contrario, restringirlo, como sucede con las prescripciones. Por otra parte, para Cuenca (1995), la modalización es también un tipo de marca dialógica de la argumentación.

En Calsamiglia y Tusón, (2004, pp. 176-177) podemos encontrar algunas escalas graduales de marcadores que se pueden aplicar al contenido de las proposiciones para modificar su alcance. Estas son seis:

- Epistémicas³⁸: cierto, probable, dudoso, improbable
- Deónticas³⁹: obligatorio, permitido, facultativo, prohibido
- De usualidad: siempre, nunca, a veces.
- De cantidad: todo, nada, algo, todos, ninguno, alguno.
- De espacialidad: por todas partes, por ninguna parte, por alguna parte,.
- De volición o inclinación: querer, rechazar, desear, procurar.

Estas escalas nos hablan de la cualidad de la modificación, pero para reconocer si la persona abre o cierra el espacio de negociación, nos conviene reparar en el grado de adhesión respecto a lo que se dice y separar lo *cierto* de lo *probable*; el *todo* y la *nada* del *algo*; el *siempre* y *nunca* del *a veces*; lo deóntico de la volición.

Por este motivo, nos inclinamos más por la clasificación de las *marcas de*

³⁸ Relacionadas con el *saber*.

³⁹ Relacionadas con el *deber ser* o *deber hacer*.

negociación que hace Golder, que mantiene el significado de expresiones que utiliza el locutor para instaurar una distancia más o menos amplia respecto de su discurso. Esta psicóloga inicialmente identifica cuatro tipos de modalizadores (Golder, 1992b), aunque en posteriores estudios lo amplía con otras dos marcas (Golder, 1996a y 1996b), que ahora describimos:

- De enganche del locutor en su discurso, que puede indicar bien una toma de carga enunciativa (opinión) "yo *creo, pienso,...*"; un verbo que indica toma de posición "*estoy de acuerdo...*"; o un verbo subjetivo (volitivas) "*prefiero*" son términos que fijan distancia entre el locutor y su enunciado⁴⁰.
- Marcas axiológicas (o apreciativas) que expresan con frecuencia un juicio moral del locutor "*está bien, es injusto,...*".
- Marcas prescriptivas (o deónticas) con valor de obligación "*es necesario, se debe,...*".
- Expresiones de certeza y/o probabilidad con la que el locutor asume sus enunciados o sus juicios, como *quizás, seguramente, puede ser...*
- Atenuación condicional de las expresiones de juicio, como *sería deseable, necesario,...* porque modulan la posición y presentan la opinión de modo más negociable. Suele utilizarse con valores admitidos socialmente, que reflejan la opinión de la mayoría de la sociedad. Sirven para traer la voz del sentir general de la sociedad dominante (Golder, 1996a)
- Marcas de restricción-especificación con las que el locutor restringe, especifica o muestra los límites de sus juicios "*está bien en ciertos casos...*"(Golder, 1996b)

Dolz (1995, p. 70) realiza una clasificación parecida a la de Golder pero, además, incluye expresiones para introducir citas u otras voces en el discurso, como "según X", los verbos de opinión "X afirma que", para desvalorizar "X pretende... o insinúa...". Estos modalizadores son también marcas polifónicas⁴¹.

⁴⁰ Al insertar el "yo" dentro del discurso Benveniste lo denomina marca dialógica y sirven para mantener el referente dentro del discurso.

⁴¹ Estas marcas polifónicas, también sirven (como los marcadores de enganche) para mantener o cambiar el referente.

Otra categoría que recoge Calsamiglia y Tusón (2004, p. 174) se refiere a las modalidades de la frase (asertiva, interrogativa, exclamativa o imperativa) y los modos verbales (indicativo, subjuntivo o condicional⁴²), las cuales suponen una perspectiva implícita del sujeto frente a las explícitas de los adverbios, marcas de enganche o apreciativas.

Desarrollo. Recordamos que los marcadores axiológicos no se dominan hasta los 8-9 años (Golder, 1993) y las marcas de enganche del locutor se empiezan a aplicar correctamente a partir de los 11-12 años (Golder, 1996a) y se usan masivamente entorno a los 13-14 años (Schneuwly, 1988).

La comprensión del sentido que imprimen algunos de estos modalizadores a los enunciados se adquieren tardíamente. Bassano (1991) investiga el conocimiento de los modalizadores de restricción-especificación: los que aportan una orientación negativa como *solamente, apenas...*; los que aportan una orientación positiva como *al menos, casi* y los que no presentan una orientación bien determinada. Para ello, presenta estos modalizadores insertos en una frase como "*yo tengo casi 7 años*" (orientación positiva) o "*apenas tengo 7 perlas*" (orientación negativa) "*al menos tengo 7 años*" (orientación positiva) y pregunta por la intención del locutor que emite esa frase "*cuando dice esa frase está contento o no está contento*", con lo cual se indica la orientación argumentativa asociada al operador.

Las conclusiones a las que llega, en cuanto a su utilización son:

- *Apenas*: a los 6 años, un 70% ya lo comprenden como una orientación argumentativa negativa
- *Casi*: la respuesta de los niños de 8 años manifiesta todavía una preferencia claramente negativa y a partir de los 8 años (entre 8 y 10) ya empiezan a atribuir una orientación correcta.
- *Al menos*: hasta los 9-10 años los niños interpretan "*al menos*" como "*menos*"; y

⁴² En este contexto, el término condicional es más amplio que la atenuación condicional de prescriptivo del que habla Golder.

hasta los 10 años o más interpretan "*a lo más o a lo sumo*" como "*más*". No obstante, esta última confusión es tan resistente que también se encuentra en el 20% de los adultos.

Por otra parte, si algunas de estas marcas argumentativas se aprenden hacia los 10 – 12 años en lengua oral, no lo aplicarán a un texto escrito hasta los 14 años (Bassano, 1991). Por otra parte, para Golder (1996a, p. 73) el problema principal se sitúa, no en el dominio aislado que tengan los alumnos y alumnas de las marcas argumentativas, sino en su utilización dentro de un discurso. Además, a veces se emplean con una orientación diferente, pues el uso de una marca prescriptiva no tiene forzosamente que corresponder con un enunciado prescriptivo, ni la aparición de un marcador de enganche "*Yo creo...*" indica siempre que haya una distancia entre el texto y autor (Golder, 1993, p. 365).

2.4.2- Otras marcas dialógicas de la argumentación

Los textos argumentativos van dirigidos a una audiencia y, con frecuencia, dentro de los mismos, pueden aparecer diferentes voces. Si como muestra la literatura científica, al alumnado oyente ya le puede resultar difícil identificar o marcar en el texto narrativo al protagonista, mucho más complejo va a resultar identificar a quién pertenece un argumento (al locutor, la audiencia u otras) en un texto argumentativo. A continuación vamos a señalar cuáles son los nexos de referencia de los diferentes protagonistas de la argumentación cuando aparecen indicados por primera vez en el discurso.

Como ya hemos comentado, para Cuenca (1995) las marcas dialógicas de la argumentación se encuentran en los modalizadores, la deixis y la polifonía. Así, el modo de indicar al emisor dentro del texto puede realizarse explícitamente de modo déictico, a través del pronombre en primera persona "*yo*", aunque también viene marcado por los modalizadores verbales que activan la subjetividad del mensaje, como por ejemplo "*pienso*"; formas genéricas impersonales como "*hay que*", "*no se puede dudar de*", "*es obvio que*" o formas con interpretación

genérica como "*todos sabemos*", que ya empiezan a incluir a la audiencia como parte del grupo.

La audiencia suele inscribirse en el texto deícticamente con el pronombre personal en segunda persona del singular (indicador de confianza, conocimiento y proximidad) y la deixis social, que se conjuga con la tercera persona del singular (indicador de respeto y distancia en nuestra cultura).

Pero también se pueden llevar las voces de la audiencia u otras al texto con expresiones polifónicas como "*según X*" o "*algunas personas pueden*", "*es verdad ... pero*" (Dolz, 1995, p. 70). No obstante, la polifonía también adopta otras formas diferentes:

"diálogos referidos, reproducción de documentos o de cartas, inserción de un cartel, citas explícitas o simple utilización de una expresión que se atribuye a otro locutor, sin olvidar los diferentes procedimientos por los que, según un desdoblamiento enunciativo, el locutor comenta su propio decir al mismo tiempo que habla. Todos ellos son formas diferentes de crear niveles enunciativos y van modulando el grado en el que el locutor toma a su cargo el enunciado" (Vivero, 2001, p. 54).

Desarrollo. El estudio del mantenimiento del referente, en personas oyentes, se ha abordado principalmente en el texto narrativo y referido al protagonista. Respecto al uso de los determinantes y en lengua oral, a los 4 o 5 años introducen el sintagma nominal de elementos que aparecen por primera vez en el discurso con un artículo definido (lo cual no es correcto discursivamente), sin embargo, entre los 7 a los 11 años aprenden que la primera vez debe introducirse con un artículo indefinido y en posteriores referencias con uno definido (García, 1996; 1999). Cuando una vez nombrado el protagonista, se emplea la anáfora pronominal para referirse al mismo, se produce con frecuencia ambigüedades con otros personajes de la historia hasta los 10-11 años (Solé y

Rué, 1998⁴³). Podemos prever, que el uso de referentes cuando son dos los protagonistas aún resultará más difícil en su producción.

Luque (1988)⁴⁴ quiso analizar el lenguaje en diversas condiciones de interacción social en las que se requería que los niños trabajasen juntos durante la resolución de un problema y encontró que, *"las habilidades de interacción verbal, medidas a través del uso de rasgos del discurso como la anáfora y la deixis, predecían mejor el cambio cognitivo que la interacción social"*. Estos resultados pueden explicarse porque la anáfora y la deixis implican hacer referencia al discurso del interlocutor y, cuando los usa un emisor, articula sus propios razonamientos junto con los del adversario. Entonces, ¿no se debería practicar mucho más en las aulas actividades que promuevan el desacuerdo y la negociación para maximizar el progreso cognitivo?

2.4.3- Los conectores oracionales y textuales

Las conjunciones son términos que, desde las teorías estructuralistas se consideraban como palabras puramente gramaticales y con nulo o limitado valor semántico. Actualmente, y desde teorías semántico-pragmáticas, se consideran como conectores lógicos muy importantes porque ayudan a regular el foco atencional y la búsqueda de información en la memoria (Givón, 1983) y guían al lector oyente en la construcción de una representación semántica del discurso (Caron, 1997). Por estos motivos consideramos que es importante que los alumnos y alumnas estén familiarizados con ellos.

En este sentido, Millis y Magliano (1999) encuentran que la presencia del conector *"porque"* facilita la comprensión del texto: la inferencia causal, la integración de los eventos en una única representación y la probabilidad de recuerdo tanto de la primera cláusula como de la segunda. Estos beneficios se producen aunque no se ofrezca información específica sobre la relación causal

⁴³ Tomado de Serra, 2000, p. 467

⁴⁴ Tomado de Garton, 1994, p. 111.

entre dichos eventos. Por ejemplo, ante la frase "*el jarrón se rompió porque Luisito estaba jugando a la pelota en el salón*", nuestro conocimiento sobre el mundo nos permite crear fácilmente la representación situacional que justifica ese vínculo causal (dio con la pelota en el jarrón). Respecto a los nexos adversativos, como *pero, aunque, sin embargo...* según Millis y Just (1994) también se sabe que facilitan la comprensión lectora del segundo segmento que sigue al conector, pues inducen a una respuesta más rápida ante preguntas.

Son muchas y diferentes las clasificaciones que podemos encontrar sobre conectores argumentativos, pero todas presentan los conectores causales y contrastivos como específicos de la argumentación.

Respecto a *los conectores causales*, Calsamiglia y Tusón (2004, p. 248) introducen dentro de esta categoría los causativos, consecutivos, condicionales y finales.

- Los causativos introducen la relación causal entre segmentos textuales *a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de...*;
- Los consecutivos indican la consecuencia entre segmentos textuales *de ahí que, pues, luego, por eso, de ese modo, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia*;
- Los condicionales, primero señalan la causa hipotética (primer segmento de la frase) y luego introducen la segunda parte con un conector consecutivo del tipo *si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que...*;
- Los finales insertan la causa como meta o propósito que se persigue *para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que...*

Sin embargo, Caballero y Larrauri (1996) catalogan separadamente los conectores de causa, de los de consecuencia y los de condición, teniéndolos todos en cuenta.

En cuanto a los *contrastivos o contraargumentativos*, que permiten que el texto cambie de orientación en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior, bien sea de forma total o parcial. Calsamiglia y Tusón (2004) y Caballero y Larrauri (1996) diferencian entre:

- Los que ofrecen un cambio de sentido total (que la autora Cuenca los denomina de oposición y de sustitución) *en lugar de, en vez de...*
- Los que implican un cambio parcial (que Cuenca los llama de restricción y concesión) como *no obstante, con todo, a pesar de eso*.

Otros conectores que se incluyen en algunas de las propuestas de clasificación son:

- Los *aditivos*: con ellos el texto avanza en una misma línea y el locutor manifiesta una misma orientación en la información, añadiendo más elementos, tanto si la línea avanza en sentido afirmativo o negativo. Como por ejemplo *además, encima, después, incluso, igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo, ni tampoco...* (Calsamiglia y Tusón 2004).
- Los *distributivos u organizadores textuales*: que supone la ordenación de unos argumentos para sustentar una tesis, como *en primer lugar, por una parte,...* En ocasiones se utilizan números o letras (Cuenca, 1995).
- Los conectores espaciales y temporales, porque a veces los argumentos se enlazan siguiendo esos criterios (Calsamiglia y Tusón, 2004). No obstante, estos conectores son más propios de la descripción y de la narración.

Desarrollo. La adquisición de estos conectores por parte del alumnado sigue un orden que va de los menos restrictivos a los más restrictivos: aditivos, causales, temporales, adversativos (Caron, 1997).

En lengua oral. El primer nexo oracional que aparece en el lenguaje infantil es la conjunción "y" a la edad promedio de dos años y medio. Luego vienen las causales "porque" y las temporales "cuando" y "mientras", según estudios, entre los tres y cuatro años y "antes de" y "después de" alrededor de los cuatro. Las

frases condicionales suelen ser poco frecuentes antes de los cinco años; el uso adecuado de la adversativa no aparece hasta los 6 años y las concesivas no se dominan hasta los 10 años (Serra y cols, 2000, pp. 420-426).

En comprensión lectora. Bassano (1991, p. 29) descubre que los estudiantes de 10 años comprenden mejor los conectores argumentativos con rol de negación que los afirmativos. Así, comprenden mejor "ni siquiera" (90%) que "incluso" (70%). Además, la media de tiempo para realizar las tareas es significativamente más corto para las frases negativas que afirmativas. Por tanto, la forma negativa facilita el reconocimiento de la orientación argumentativa.

En expresión escrita. Siguiendo nuevamente a Bassano (1991), el alumnado no consigue ensamblar los hechos en el interior de una frase compleja de un modo coherente hasta los 10 años. Por ello deduce que hasta esa edad no puede dominar verdaderamente este tipo de organización textual. Bereiter y Scardimalia (1987) hallan que los estudiantes de 3º y 4º EPO tienden a escribir textos en los que las ideas aparecen yuxtapuestas o unidas por relaciones de adición (*En Michigan el clima es moderado y⁴⁵ se cultivan manzanas*), mientras que a partir de 5º pueden unir dos ideas en virtud de una relación lógica (*En Michigan el clima es moderado y por eso se cultivan manzanas*) y posteriormente pueden hacer estas relaciones más complejas (*Dado que el señor White vive en Michigan, donde el clima suele ser moderado, él dedica el trabajo de su granja al cultivo de las manzanas*).

Por otra parte, las relaciones concesivas no son expresadas correctamente hasta los 16 años (Mc Clure y Geva, 1983). Este dominio tardío de las concesivas puede explicarse por los contrastes que presenta la utilización de estos conectores. Una concesión necesita dos tipos de contrastes, uno situacional (del tipo "es verdad...") y un contraste temático (expresiones como "pero", "sin

⁴⁵ Subrayamos los conectores empleados a medida que se incrementa su edad.

embargo) y el uso de ésta doble articulación de la idea puede presentar dificultades a los estudiantes menores de 15-16 años (Charoles, 1986).

2.4.4- Los mecanismos léxicos de cohesión

Otro procedimiento que aporta coherencia al texto es la utilización del léxico, ya sea reiterando el tema del cual se habla, ya sea utilizando las anáforas pronominales o semánticas (sinónimos, hipónimos o hiperónimos, metáforas, etc.). Aunque dentro del texto argumentativo, la autora Cuenca (1995) destaca la relación contrastiva entre *pares de palabras* para relacionar argumentos y contraargumentos, como los siguientes:

- Antonimia: cuando los términos que se oponen presentan una relación graduable. Ej.: *fácil / difícil; caliente/frío...*
- Complementariedad: los términos se refieren a una oposición donde los dos términos cubren todo un campo hipónimo. Ej.: el campo de los números abarca los *pares/impares*; los humanos se dividen en *hombre/mujer...*
- Inversión u oposición relativa: cuando una palabra se define en relación o parafrasea a otra. Ej.: *padre/hijo; comprador/vendedor* (alguien compra porque otro vende).

Desarrollo. Los estudios evolutivos referidos a los mecanismos de cohesión léxica también se han realizado también, en lengua oral, y a través de la producción de cuentos. Según estudios de García, a los 4 años la cohesión léxica se reduce a la repetición del referente, pero a partir de esta edad hasta los 9 años hay un aumento progresivo de vínculos para cohesionar las historias, siendo a esta edad los vínculos similares a los adultos. Así, desde los 5 años, y especialmente a partir de los 7 años, se utiliza la sinonimia para los mismos referentes (niño-pequeño; enterrado-tapado; ir-arriba-subir); sobre los 11 aparecen los supraordinados (búho-animalito; pájaro-bicho) y en torno a los 11 años reaparece la yuxtaposición (García, 1996). Así pues, si el perfil evolutivo de la cohesión es de aumento progresivo en su conjunto, no todas las categorías

evolucionan de la misma forma (García, 1999).

2.5- SÍNTESIS

La construcción de un discurso argumentativo no es una tarea fácil, pues muchas de las habilidades que subyacen a una producción madura del mismo se aprenden tardíamente, como la comprensión/composición de contraargumentaciones dialógicas, el uso de modalizadores y de ciertos conectores concesivos.

La aceptabilidad de un discurso o la construcción de un espacio retórico para poder influir en los otros (Perelman y Olbrechts, 1988, p. 239⁴⁶), puede verse facilitada con los siguientes recursos, como se ha ido exponiendo a lo largo de este capítulo:

- Promoviendo una función argumentativa concesiva o de negociación, porque incluye el punto de vista de la audiencia o insinúa objeciones que puedan poner los interlocutores.
- Teniendo en cuenta los valores compartidos de los interlocutores (hechos pasados, elementos culturales)
- Utilizando marcadores de enganche que permitan otros discursos o puntos de vista, como son las fórmulas que crean distancia ente el autor y lo que dice.
- Incluyendo marcas dialógicas que indiquen inequívocamente de quién es esa voz. Por ejemplo, el alejamiento del emisor mediante el paso del yo al tú o al nosotros, etc.
- Empleando mecanismos de cohesión léxica porque indican las relaciones semánticas entre las informaciones del texto.

Aunando todos estos elementos, podemos concluir con Bassano (1991) que, en la función argumentativa los encadenamientos están determinados por los

⁴⁶ Tomado de Bassols y Torrent, 1997, pp. 54-56.

hechos expresados, la estructura de los enunciados y las marcas lingüísticas que lo componen.

Por otra parte, a lo largo de este capítulo también hemos ido detectando algunas variables que pueden influir en la participación y/o producción de un texto argumentativo y que nosotros podemos hacerlo extensible a nuestro trabajo de investigación. A continuación las enumeramos:

- Adaptar los conflictos objeto de debate al nivel de creencias de los alumnos y alumnas para que les resulten temas debatibles. Por otra parte, los temas deben referirse más a temas sociales y conocidos por ellos, que formales.
- Se aconseja que dentro del propio “caso” que se proponga, se haga explícita la propia confrontación argumentativa y además:
 - Si el receptor no es real, deberemos trabajar con ellos las creencias de las que pueda partir.
 - Así mismo, deberemos proponerles actividades ante diferentes tipos de audiencia.
 - Igualmente, promover que después de la confrontación se llegue a acuerdos.
- Guiar el turno de palabra y el encadenamiento de una intervención con expresiones como *"Estás de acuerdo con lo que ha dicho..."*
- Elaborar esquemas comunes de referencia antes de elaborar el texto argumentativo.

Para concluir, deberemos tener en cuenta que algunos elementos implicados en la argumentación que hemos descrito son difíciles de aprender y, por ello, tendremos que poner especial atención en su enseñanza, como sucede con la contraargumentación, los conectores contraargumentativos con rol afirmativo o los modalizadores limitadores de la argumentación.

Capítulo III

LA ARGUMENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

ESCRIBIR A LA CONTRA

Cuando me pregunto si tuve buenos educadores, los imagino a ellos, a mis educadores, preguntándose si tuvieron buenos alumnos. En general, creo que fuimos muy malos los unos para los otros, pero ya no tiene remedio. Entre los que recuerdo, hay un profesor de literatura que nos mandaba hacer redacciones curiosísimas. Por ejemplo, si una película nos había gustado mucho, teníamos que decir lo contrario, pero argumentándolo de tal manera que ningún lector fuera capaz de descubrir si mentíamos o decíamos la verdad. Haciendo aquellas redacciones, me di cuenta de que muchas películas que creía que me habían gustado me parecían en realidad detestables. También aprendí que con un poco de talento y práctica se puede defender las posturas más insostenibles. Todavía utilizo el método de aquel profesor, pues muchos de mis artículos están escritos directamente contra mí. Desconfío tanto de lo que pienso que sólo tengo la impresión de acertar cuando me contradigo...

Juan José Millás, 2008, pp. 63-64

Con este fragmento de un relato de Millás damos paso al capítulo IV, que trata sobre la argumentación en el ámbito educativo. A lo largo del mismo vamos a analizar cómo en la escuela se está enseñando/aprendiendo la argumentación, porque éste es uno de los contenidos del Currículum oficial presente en las diferentes Etapas educativas, aunque con diferente grado de complejidad.

Empezamos identificando los contenidos y principios metodológicos que han utilizado diferentes autores en sus propuestas de enseñanza de la argumentación dirigidas al alumnado oyente, porque sirven de referencia para diseñar los

talleres de argumentación destinados a desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes sordos de Secundaria.

Como las experiencias argumentativas llevadas al aula están siendo muy variadas las hemos clasificado en dos categorías fundamentales. La primera, a la que hemos denominado secuencias didácticas para la enseñanza de la argumentación, está vinculada al área de Lengua y es tratada como un género textual. Dentro de este apartado incluimos tres tipos de propuestas: los programas de instrucción para mejorar esta competencia en Primaria y Secundaria, diferentes secuencias de actividades para desarrollar el debate oral en el aula, y distintas iniciativas para trabajar la argumentación como un proyecto, es decir, enseñar la teoría de la argumentación a medida que los estudiantes elaboran un texto argumentativo.

El segundo tipo de experiencias utiliza la argumentación como método de construcción de cualquier conocimiento curricular en el aula. No se trata tanto de elaborar textos argumentativos con una estructura determinada, sino de mantener un diálogo razonado sobre un tema. En este apartado abordaremos también tres puntos: iniciamos definiendo en qué consiste éste diálogo argumentativo; después explicamos algunas experiencias de aplicación a diferentes disciplinas; y, finalmente, nombraremos algunos programas educativos que se implementan con esta forma argumentativa de entender la docencia.

3.1- EDUCACIÓN Y ARGUMENTACIÓN

3.1.1- Necesidad de una enseñanza planificada

Las personas argumentamos en muchos momentos de la vida cotidiana, pero los razonamientos aportados *"con frecuencia discurren por caminos argumentativos cargados de subjetividad y afección pura"* (Ruiz-Bikandi y Tuson, 2002, p. 6) y no son válidos en el mundo académico. En este ámbito, los procesos que se

demandan son complejos, tanto en comprensión (Dolz 1996), como en composición (Ruiz-Bikandi y Tusón, 2002), y los estudiantes suelen presentar dificultades durante la realización de alguno de ellos. Según Camps y Dolz (1995, p. 7).

"no comprenden el carácter de la controversia, ni los intereses que representan los diferentes actores sociales. No son capaces de identificar la posición del argumentador ni la del adversario. No comprenden el razonamiento subyacente, las ironías, los contraargumentos, las concesiones, etc."

Esta falta de competencia es debida a que este conjunto de habilidades argumentativas no se aprende espontáneamente ni puede improvisarse, sino que su adquisición debe ser objeto de una instrucción explícita, de ahí la importancia de enseñarlas formalmente en el aula (Dolz, 1995; Ruiz-Bikandi y Tusón, 2002).

Pero en nuestras escuelas no hay tradición en la enseñanza de esta modalidad lingüística. Es más, *"no sólo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, a discutir y debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos"* (Camps y Dolz, 1995, p. 5). En otras palabras, tampoco se ofrecen muchos modelos.

La demanda de su enseñanza no es exclusiva del profesorado de Primaria y Secundaria. Algunos profesores universitarios consideran que también se debe formar a los jóvenes universitarios en la argumentación si queremos acoplarnos al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Los resultados de diferentes investigaciones en distintos países señalan que las habilidades argumentativas de los estudiantes universitarios no son buenas (Marttunen, 1994; Du Boulay, 1999). En un estudio llevado a cabo en nuestro país, Correa, Ceballos y Rodrigo (2003a) encuentran que la calidad de la estructura textual producida por los universitarios es en su mayoría baja; y en otra investigación posterior detectan que su discurso suele focalizarse en comunicar/defender la propia propuesta y hay una escasez de contraargumentos

y de recursos retóricos para convencer o alcanzar acuerdos (Rodrigo, Correa, Ceballos y Batista, 2005). Para estos autores, es necesario formar al alumnado en un espíritu crítico y una actitud positiva hacia la búsqueda de nueva información, la colaboración con los compañeros, el cuestionamiento de sus propios planteamientos y la revisión de propuestas ajenas. Lo cierto es, que si el alumnado no consigue desarrollar este tipo de habilidades argumentativas el crédito europeo es una quimera.

3.1.2- La argumentación en el ámbito de las competencias

Nuestro Sistema Educativo considera las habilidades argumentativas dentro de la competencia lingüística que deben aprender los alumnos y alumnas para desenvolverse en diferentes escenarios comunicativos y de aprendizaje (lengua oral, lengua escrita, segunda lengua y/o lengua extranjera, incluyendo, naturalmente, la lengua de signos), y se vincula directamente con la competencia social y ciudadana (escucha activa, habilidades sociales, formación en valores...), así como con otros contextos de aprendizaje como son la competencia matemática, científica-tecnológica, digital, aprender a aprender; incluso se relaciona con aprender a emprender (proponer, defender y gestionar proyectos).

Tradicionalmente, se ha considerado que existe una gradación en la complejidad de los diferentes géneros discursivos y, por ello, se recomendaba enseñarlos progresivamente. En este sentido, Chall (1983) expone que, en Educación Infantil, se inicia con el diálogo oral y el género narrativo; en Primaria se continúa con el narrativo y se va introduciendo el expositivo-informativo; y en Secundaria se incluye el argumentativo porque los alumnos ya pueden comprender textos que contengan dos puntos de vista diferentes. En similar dirección Benoit y Fayol (1989, p. 74) justifican la enseñanza tardía de la argumentación porque *"hasta los 11 años los alumnos no pueden distinguir entre diferentes géneros textuales: descripción, narración y argumentación y hasta los 13 años no clasifican los textos según estas categorías"*.

Es verdad que los estudiantes de Secundaria están mejor preparados para abordar la complejidad de procesos que se ponen en juego en la argumentación:

"en la Educación Secundaria es donde habría que trabajar a fondo este conjunto de elementos que configuran la argumentación y donde habría que proponer prácticas sistemáticas para el aprendizaje de las estrategias que permitan argumentar de una forma eficaz y, al mismo tiempo, mantener una actitud cooperativa con el interlocutor" (Cros y Vilá, 2002, p. 31).

Pero, el aprendizaje del género argumentativo no surge a los 14-15 años porque uno haya estado en contacto con otros géneros, como el narrativo o expositivo, sino porque se ha estado expuesto a modelos y contextos en los que se ha podido desarrollar específicamente esta habilidad. Además, si los textos de análisis propuestos son adecuados a la capacidad intelectual del alumnado de Primaria, éste puede distinguir tempranamente entre los diferentes géneros textuales. Por estos motivos, frente a la postura anterior, desde la Escuela de Ginebra (Dolz, Bronckart, Adam...) se recomienda trabajar en Primaria con una gran variedad de textos, entre ellos los argumentativos. Tal y como afirma Camps (1995, p. 27) esta *"habilidad no se desarrolla a no ser que sea objeto de trabajo en las aulas"*, pero cuando se practica esta conducta *"los niños y las niñas desde los niveles de enseñanza primaria son ya capaces de argumentar por escrito y de intentar ajustar sus textos a los requerimientos de la situación discursiva"*.

Dentro de la competencia en comunicación lingüística de Primaria, no se menciona explícitamente el género argumentativo, pero sí se propone que, especialmente a través de la modalidad oral, el alumnado aprenda: *"...los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta competencia que permitan expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso..."* (Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio, p. 31493).

Es en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria dónde se contempla y determina la amplitud de conocimientos y actitudes que se deben enseñar a los estudiantes, pues aprender la competencia lingüística: *"conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo"* (Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, p. 31688).

En concreto, la enseñanza más formal de la argumentación se recomienda en 3º ESO (L.O.C.E., 2004), aunque esto no quiere decir que no se aborde este género con anterioridad: *"Si bien en los cursos primero y segundo se toman como punto de partida diversos tipos de textos (narrativos, dialogados, expositivos,...); en los cursos tercero y cuarto, además de aumentar el grado de complejidad de los textos citados anteriormente, se debe insistir en los de tipo expositivo y argumentativo, que exigen, por sus propias características una mayor atención y orden, así como un lenguaje más abstracto y preciso"* (R.D. 116/2004, de 23 de enero, p. 5746).

Es más, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002), que forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, también se tiene en cuenta el desarrollo de la competencia argumentativa. En este proyecto se identifican seis niveles de progresiva complejidad para la actividad de comprensión de textos argumentativos *"leer en busca de información y argumentos"*, que van desde (A 1) la más baja a (C 2) la más alta, en función de la tarea que se demande (identificar ideas específicas, concretas o conclusiones principales) y de la complejidad del texto que se analice (ver cuadro nº 7). Del mismo modo, también se establecen seis niveles para la producción de un discurso

argumentativo "mantener un monólogo argumentativo sostenido" en la que se valora la claridad, la cantidad y la pertinencia de los argumentos aportados (ver cuadro nº 8).

LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS	
C 2	Como C1
C 1	Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos, que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
B 2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad, siempre que pueda utilizar un diccionario, de vez en cuando, para confirmar su interpretación de la terminología. Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
B 1	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativos. Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos
A 2	Identifica información específica en material escrito sencillo, como por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados
A 1	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo si hay apoyo visual

Cuadro nº 7. Competencia en leer en busca de información y argumentos.
Marco común europeo de referencia para las lenguas, 2002, p. 72

MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN (por ejemplo en un debate)	
C 2	No hay descriptor disponible
C 1	No hay descriptor disponible
B 2	Desarrolla argumentos sistemáticamente dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales adecuadas. Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y desventajas de varias opciones.
B 1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se pueda comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo Diferencia breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones
A 2	No hay descriptor disponible
A 1	No hay descriptor disponible

Cuadro nº 8. Competencia en monólogo sostenido.
Marco común europeo de referencia para las lenguas, 2002, p. 63

3.1.3- Conocimientos involucrados

A la luz de lo visto hasta ahora, nos preguntamos: ¿qué saberes necesita tener una persona para poner en juego todo ese tipo de procesos tan complejos que, como decíamos, son necesarios para argumentar en el sistema educativo?

1º. Sabemos que un conocimiento y cierta *comprensión del tema/conflicto* que se debate son necesarios pero no suficientes, pues también hay que tener conocimientos sobre los propios textos argumentativos.

2º. Los estudiantes deben aprender a utilizar los textos como *instrumentos comunicativos* para conseguir diversos objetivos (Ocampo, 2004), por ello debemos enseñarles la finalidad de la argumentación y a distinguirla de la de otros géneros textuales (Benoit y Fayol, 1989; Felton y Kuhn, 2001; Roussey, Barbier y Piolat, 2000).

3º. Además, se necesita tener conocimientos sobre *la organización interna* de un texto (reflexión metatextual), pues "*el texto argumentativo está constituido por unas categorías de información básicas que se relacionan entre sí según vínculos lógico semánticos*" (Cuenca, 1995, p. 27), por lo que es importante "*disponer de conocimientos relativos a las informaciones que pueden aparecer en él mismo y saber como se organizan en un conjunto coherente*" (Brassart, 1995, p. 42), especialmente, para identificar los diferentes puntos de vista que se barajan en el texto o el discurso (Golder, 1992b; Camps y Dolz, 1995).

4º. Cuanto más familiarizado se encuentre el alumno con *las marcas superficiales*⁴⁸ mejor podrá comprender el texto y/o producirlo de un modo claro y ordenado, pues todas ellas ayudan a identificar/elaborar el esquema que organiza esos argumentos. Para Bassols y Torrent (1997, p. 12) "*el joven emisor*

⁴⁸ Expresiones que permiten exponer el punto de vista personal o el de otros interlocutores (modalizadores de enganche y referencias deícticas), que expresan un juicio de valor (modalizadores axiológicos), que limitan el alcance de los argumentos (modalizadores de incertidumbre y de restricción) o expresiones que ordenan la secuencia de razones (conectores oracionales y textuales).

[...] *ha de aprender cómo es la trama, el tejido interno que liga las diversas unidades- desde la palabra hasta el párrafo- que lo componen*". Y es que un texto tiene, además de unos componentes gramaticales que determinan su corrección, unos conectores lógicos que favorecen su cohesión, una estructura informativa que participa en su coherencia y unas marcas peculiares (modalizadores) que indican que tipo de texto hemos construido.

5º. También se precisa entender *los procedimientos propios de la argumentación*, como son: la habilidad para percibir problemas, conocer y elaborar opiniones sobre lo que se discute, conocer el punto de vista de los demás, ser sincero, etc. (Puig, 1998). Así como conocer las estrategias cognitivas que se pueden emplear como argumentos: definición, ejemplificación, comparación o contraste, reformulación, casualidad, concesión y analogía (Marinkovich, 2007).

6º. Pero no sólo deben conocer las operaciones mentales implicadas en la escritura, sino también, disponer de *estrategias metacognitivas* para gestionar este proceso, porque cuanto más conscientes sean de las estrategias de control de la escritura, mayor será su complejidad (Castelló y Monereo, 1996).

7º. Junto a estos conocimientos conceptuales y procedimentales, no debemos olvidar la importancia de desarrollar ciertas *actitudes* relacionadas con el comportamiento que sucede durante el proceso de intercambio de argumentos y contraargumentos. Deben aprender que dialogamos para entendernos e informarnos mutuamente, no para ganar o ponernos por encima del otro (Puig, 1998). En esta línea, Berkowitz (1985) propone favorecer "transactos lingüísticos" que faciliten el diálogo y el entendimiento entre las personas y, en este mismo sentido, Cros y Vilá (2002, p. 31) resaltan la conveniencia de enseñar "*cómo mantener una actitud no agresiva durante una discusión*". Estos consejos son muy próximos a la *cortesía* apuntada por las corrientes socio-pragmáticas.

Una vez que sabemos qué conocimientos deben aprender nuestros alumnos, la siguiente cuestión que nos planteamos es ¿cómo enseñar estos conocimientos en las aulas? Sin restar importancia a las experiencias más informales o menos directivas que puedan darse en el contexto aula (debates espontáneos, etc.), es conveniente que los docentes conozcan algunas estrategias de enseñanza específicas que promueven el aprendizaje de las habilidades argumentativas.

3.1.4- Estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la argumentación

Entre los estudios que hemos revisado, algunas de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la argumentación que han sido valoradas como beneficiosas son las siguientes.

1ª. Informarse sobre el tema objeto de debate. Un tiempo previo para profundizar en el tema, ya sea mediante lecturas, vídeos o escuchando a otros miembros del grupo, posibilita que los alumnos conozcan otras perspectivas diferentes a la suya, otros razonamientos sobre el tema, y de este modo pueden preparar mejor sus argumentos o contraargumentos (Palau, 2005).

2ª Trabajar la argumentación oral y escrita de manera conjunta. Según Dolz (1995) las actividades de debate oral y de lectura de textos argumentativos constituyen la base del aprendizaje de la escritura de textos argumentativos. Así,

- La participación en un debate oral sobre un tema mejora su posterior composición escrita (Auriac-Peyronnet y Daniel, 2005; Camps, 1995; Martínez, 1999; Morgan y Beaumont, 2003; Santamaría, 2003).
- Leer para escribir. Perelman (1999) sugiere que antes de escribir, se lea un modelo y se “manipule” o reflexione en grupo sobre diferentes elementos relacionados con la argumentación: identificar las distintas voces, clasificar información, analizar conectores y su organización. De esta forma, se espera que los estudiantes se apropien de ciertas

dimensiones lingüísticas y discursivas, profundicen sobre el tema objeto de debate y observen modelos para luego construir sus propios argumentos.

No obstante, los beneficios también puede producirse en el sentido inverso, pues a medida que los estudiantes van teniendo más experiencias de escritura, las actividades de producción de textos argumentativos transforman la práctica del debate oral y permiten igualmente mejorar su comprensión (Dolz, 1995).

3ª Proponer acciones argumentativas completas con sentido práctico y motivador para los estudiantes (Pasquier y Dolz, 1996). Para que la práctica argumentativa sea funcional y tenga sentido real, Perelman (1999) sugiere que la acción argumentativa se contextualice en los siguientes parámetros: un locutor (generalmente el alumno que desempeña un rol); una audiencia (a la que se dirige el discurso); una intención (convencer al otro, negociar, justificar tomas de postura, etc.) y un lugar social (un periódico, una carta, un debate, una discusión con...). Las situaciones y temas argumentativos pueden ser inventados pero también tomados de la vida real.

4ª Adaptar los textos argumentativos a las peculiaridades de aprendizaje de los alumnos y a sus necesidades educativas. Este tipo de adaptaciones permite, según Pasquier y Dolz (1996) empezar precozmente su enseñanza y proponer progresivamente actividades más complejas (en espiral). Para los alumnos de menor edad se recomienda ofrecerles textos con las siguientes características: (a) el contenido temático debe ser del interés de los alumnos y aceptable desde el punto de vista ético; (b) los recursos argumentativos y los elementos lingüístico-discursivos que se quieren estudiar deben estar presentes y ser fáciles de identificar; (c) deben permitir la posibilidad de intervención didáctica (Camps y Dolz, 1995).

Otra adaptación con la que se pretende facilitar que los lectores descubran las diferentes voces que subyacen a los textos argumentativos escritos es elaborar

textos argumentativos en forma de diálogo. En concreto, Brassart (1995, p. 46) sugiere: *"empezar la iniciación en la argumentación escrita en la escuela primaria a través del diálogo escrito, puesto que el diálogo argumentativo escrito obliga a un mismo sujeto a tener en cuenta dos o varios puntos de vista distintos sobre un objeto, obliga a tener en cuenta varios papeles enunciativos. Además, estos textos promueven la discusión oral posterior"*.

5ª Proporcionar un esquema donde organizar los razonamientos. Para la escritura de textos argumentativos también sirve de gran ayuda disponer de un esquema que permita organizar los razonamientos (Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez, 2007). Los autores Pouit y Golder (1996) comprobaron que la producción de textos escritos de estudiantes de 13-14 años mejora, si previamente se les ofrece un esquema que facilite su textualización. Para el alumnado de 16-17 años, Munneke, Van Amelsvoort y Andriessen (2003) sugieren darles la instrucción de que sean ellos quienes elaboren y acuerden el guión. Estos autores, en concreto, plantean dos opciones:

- O bien que, individualmente, elaboren un esquema con su opinión, argumentos y contraargumentos, y luego, en parejas, contrasten sus respectivos esquemas y terminen construyendo conjuntamente ese texto argumentativo (lo cual favorece la discusión y defensa de posiciones).
- O bien que, en parejas, discutan sobre el tema y elaboren conjuntamente ese esquema con la opinión, argumentos y contraargumentos (lo cual favorece el aprendizaje colaborativo).

6ª Desarrollar estrategias metacognitivas. Otras estrategias eficaces en la enseñanza de la argumentación son: que el profesor dirija la sesión de argumentación sobre un tema o que ofrezca instrucciones escritas que guíen el proceso de planificación, textualización y revisión del texto escrito.

Según Scardimalia y Bereiter (1992), estas instrucciones pueden servir de andamiaje para recordar al escribiente que puede replantearse los datos

(repensar decisiones o considerar otras alternativas, evaluar la eficacia retórica de lo expuesto o plantearse si convencerá con ello al interlocutor, etc). Este guión (véase cuadro nº 9) hace las veces de autopreguntas que el alumno debiera realizarse mientras elabora un texto argumentativo.

- *Ayudas para repensar una nueva idea:* incluso una idea mejor es...; un importante punto de vista que no ha sido tratado...; nadie habrá pensado sobre...
- *Ayudas para elaborar el texto:* un ejemplo de esto es...; mi propia opinión sobre esto es...; otra razón por la que mantengo esto...; Podría desarrollar esta idea añadiendo...
- *Ayudas para mejorar el texto:* he expuesto la idea principal claramente...; lo puedo escribir más detalladamente...; pienso que esto no es necesario porque...; Esto está fuera del tópico...; Pero muchos lectores no estarán de acuerdo con...
- *Ayudas para esclarecer la meta:* una meta que persigo es...
- *Ayudas para enlazar las ideas:* Si yo quiero empezar por la idea más fuerte....;

Cuadro nº 9. Instrucciones escritas de apoyo. Scardimalia y Bereiter, 1992

En esta misma línea, Castelló y Monereo (1996) amplían y categorizan estas guías bajo el formato "*hojas para pensar*" y elaboran tres tipos: una para trazar un plan (¿Qué ideas quiero comunicar? ¿Hay más ideas importantes que deba considerar? ¿Hay algún aspecto que a nadie se le ha ocurrido pensar, alguna idea que no queda clara...?); otra para organizar el texto teniendo en cuenta el contenido y espacio retórico (animan al alumnado a pensar sobre la intención por la cual se escribe y sobre la audiencia y sus puntos de vista, para luego decidir cómo empezar el texto escrito, la manera de agrupar ideas y el modo de elaborar la conclusión final); y la última para ir revisando la textualización a medida que se produce (procura pararte y revisar cómo te está quedando el texto. ¿Es lo que querías decir? ¿Queda claro? ¿Has dicho todo lo que querías decir de ella?). El propósito que subyace es poder ir eliminando estas ayudas en su modalidad escrita a medida que los estudiantes las van incorporando a su actuación.

7ª Promover la interacción social. Los beneficios de la interacción social para elaborar textos argumentativos también han sido señalados por diferentes autores. Moshman y Geil (1998) constatan cómo los miembros de un grupo que

trabaja de un modo colectivo en una actividad oral, generan más propuestas y tienden más a evaluarlas y a considerar otras alternativas que cuando las elaboran de manera individual. Por su parte, Corcelles (2008) comprueba que el trabajo colaborativo, en díadas o pequeños grupos, también favorece la textualización; si bien las agrupaciones en díadas hay que prepararlas con anterioridad, porque podemos encontrarnos una sumisión por parte de uno de los participantes (Doyle y Mugny, 1992)⁴⁹.

8ª Utilizar las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías como herramientas para acercarse y seleccionar información relevante también pueden ser una buena estrategia para favorecer la producción de textos argumentativos. En este sentido, Roussey, Barbier y Piolat (2002) encuentran que, cuando el alumnado de 10-11 años puede recoger los argumentos por medios informáticos en lugar del *lápiz y papel*, todos mejoran su producción, especialmente los lectores avanzados, porque los malos lectores continúan seleccionando información menos relevante que los buenos lectores.

La mayoría de las estrategias que acabamos de mencionar las encontraremos en las propuestas que han realizado diversos profesionales sobre cómo abordar la argumentación en el aula y, por supuesto, también las hemos tenido en cuenta en la elaboración de nuestros talleres de argumentación para estudiantes sordos.

3.2- SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN

3.2.1- Secuencias didácticas para familiarizarse con la argumentación

Algunos de los planteamientos didácticos más representativos dentro del campo de la argumentación son: (a) los programas de instrucción confeccionados por Dolz y Pasquier para educación Primaria (2000) y Secundaria (1996) y (b) el

⁴⁹ Tomado de Roussey y Gombert, 1992, p. 299.

programa de Cotteron para Primaria (1995; 2003). La forma de proceder de estos autores es similar, tras identificar las dificultades que suelen tener los alumnos durante la argumentación escrita, diseñan talleres con la finalidad de atender cada uno de esos problemas. A continuación describiremos con mayor detalle los elaborados por Dolz y Pasquier.

El programa *Escribo mi opinión: una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria* (Dolz y Pasquier, 2000) consta de tres fases: una inicial, en la que se solicita a los participantes que elaboren un texto argumentativo a partir de un caso. En la segunda fase, se propone seis talleres de instrucción en argumentación. Los dos primeros analizan con el alumnado la situación de argumentación. Uno se centra en la controversia y los destinatarios y el otro en la finalidad y el lugar dónde se produce. En los tres siguientes se trabajan los argumentos. A los alumnos se les hace ser conscientes de que para elegir “algo”, lo mejor es buscar argumentos a favor y en contra. Se leen textos para identificar argumentos y asociarlos con diferentes enunciadores, aunque sólo se subraya la actitud del locutor. En el sexto taller se familiarizan con el uso de conectores de la argumentación (organizadores textuales y temporales). En una fase final, se pide a los alumnos que revisen el texto que construyeron inicialmente y lo mejoren.

El programa *Argumentar para convencer* (Dolz y Pasquier, 1996) está destinado a estudiantes de Primer Ciclo de la ESO y sigue la misma estructura que la propuesta anterior, pero para este proyecto disponen ocho talleres. Los dos primeros son una introducción a la argumentación: en el primero se debe reconocer un texto argumentativo y diferenciarlo de otros géneros textuales; en el segundo se identifican los elementos esenciales de una situación: problema, finalidad, destinatarios y lugar. Los talleres del tres al seis abordan diferentes situaciones argumentativas. El tercer taller está destinado a clasificar argumentos a favor y en contra, para después dar su opinión. En el cuarto se elaboran opiniones propias sobre un tema y se defienden. En el quinto, dada una

conclusión se tienen que elaborar argumentos o dados unos razonamientos se construye la conclusión. En el sexto se asocia con diferentes enunciadores. Los talleres siete y ocho se organizan para practicar la contraargumentación: cómo poner en duda las opiniones de otra persona y cómo hacer concesiones y/o negociar con ella.

Tras estos talleres, los sujetos participantes se familiarizan con los conocimientos que subyacen al aprendizaje de la argumentación, ya comentados en el punto 3.1.3 de este mismo capítulo. Estos son: el diálogo inherente a la argumentación (la relación entre argumento y enunciador), su organización interna (en Primaria abordan la estructura argumentativa y en Secundaria la concesión y negociación), las marcas superficiales (conectores, modalizadores, expresiones que introducen otras voces) e, incluso, algunas expresiones de cortesía para pedir que los interlocutores reconsideren su postura (*si ustedes permitieran..*), para excusarse (*déjenos explicarles que...*) o para oponerse con delicadeza (*si ustedes estuvieran en su lugar, entendería...*).

Los recursos metodológicos que emplean estos autores son múltiples y muchos de ellos también los hemos mencionado anteriormente al comentar las estrategias de enseñanza de la argumentación. Estos son: participar en diversos tipos de agrupaciones (gran grupo, pequeño grupo, individual o en parejas); reflexionar sobre la situación argumentativa (controversia, finalidad, participantes y lugar), dedicando a ello dos sesiones en Primaria y una en Secundaria; adecuar los temas tratados a cada etapa, en Primaria relacionados con situaciones escolares que vivencian y en Secundaria con problemas más comunitarios (lobos, viajes, normas de circulación...); ofrecer "frases" que indican lo que acaban de trabajar, favoreciendo con ello la cognición sobre lo que van aprendiendo y al final de los talleres haciéndoles reflexionar sobre lo aprendido a lo largo de todo el programa, es decir, desarrollando la metacognición.

La mayoría de los talleres consta de cinco ejercicios y muchas de las actividades son cortas y variadas, pero las que implican lectura (cartas, listas de

argumentos...) podrían llevar, casi toda la sesión, comprenderlas a algunos sujetos sordos.

Por otra parte, el programa no incorpora textos argumentativos que sirvan de modelo, pero sí ofrecen apoyos (palabras escritas) que los alumnos pueden utilizar, bien para introducir una opinión y razonamientos (*"No creo... por la evidente razón de que..."*, *"personalmente"*, *"dudo que..."*), bien para unir los diferentes razonamientos (*"igualmente reconocemos que..."*). Y estas ayudas visuales constituyen una de las mayores novedades de sus programas.

Finalmente, para la evaluación de las producciones escritas de los textos elaborados por los estudiantes de Secundaria, sugieren utilizar una hoja de registro que recoja información sobre el aprendizaje de los contenidos trabajados a lo largo de los talleres (véase cuadro nº 10). Además, la propia tarea de registro y análisis va a hacer consciente al educador de los elementos que deben tenerse en cuenta al enseñar el texto argumentativo; e, incluso, podría servir de hoja de autoevaluación al alumno (que se pretende que aprenda e incorpore en sus textos argumentativos).

Apellidos	Nombre		
Elementos trabajados	Producción inicial individual	Producción final individual	Nueva producción
1. Identificación de textos argumentativos			
2. Utilización de fórmula de interpelación			
3. Introducción temática			
4. Opinión / conclusión			
5. Defensa y coherencia de sus opiniones			
6. Número de argumentos			
7. Número de argumentos razonados			
8. Organizadores de causa o consecuencia			
9. Argumentos de negociación			
10. Fórmulas concesivas			
11. Modalizaciones/verbos en condiciones/ certeza/ probabilidad			
12. Organizadores textuales			
13. Utilización de ejemplos			
14. Fórmula de cortesía final			
15. Otras observaciones			

Cuadro nº 10. Hoja de evaluación. Dolz y Pasquier, 1996, p. 19

3.2.2- Secuencias didácticas para el debate oral en el aula

Otra modalidad argumentativa que debe practicarse en las aulas es el debate oral. Sinceramente, creemos que con los modelos sociales que observamos en los medios de comunicación (desde programas de TV "basura" a debates políticos en los que escasean los argumentos y el discurso se llena de descalificaciones y pseudoargumentos) sólo podemos edificar una idea "no constructiva" de lo que supone participar en los mismos.

Una propuesta didáctica para analizar el discurso argumentativo dentro del aula de Secundaria consiste en seguir las tres fases clásicas de una situación argumentativa: fase de apertura, fase de argumentación y de conclusión (Marinkovich, 2007).

Berkowitz (1985) propone una secuencia que, consideramos, puede guiar de un modo más pormenorizado a los participantes sobre las metas a las que hay que llegar en cada una de las etapas. Este autor desdobra las fases de apertura y de argumentación e identifica cinco pasos: (a) proceso de entendimiento de las razones del interlocutor, (b) ser entendido en las razones propias, (c) desarrollo no acumulativo del diálogo, en el que la toma de posición y las líneas argumentativas principales empiezan a estancarse y ser reiterativas, (d) clarificación de posiciones de los puntos comunes y de las diferencias, y (e) acercamiento de posiciones y consecución de un acuerdo.

Berkowitz también describe una serie de estrategias útiles para ir resolviendo las dificultades que puedan aparecer durante la interacción comunicativa en las diferentes etapas, como por ejemplo: parafrasear el argumento con otras palabras, decir al otro que es lo que no entiende para que explique mejor sus justificaciones, completar o solicitar más argumentos en el sentido que se defiende, o redefinir una posición para hacer una concesión al adversario. Para que el estudiante se vaya haciendo consciente tanto de las fases del debate como de las estrategias que se pueden utilizar, plantea un contexto de diálogo

constructivo, al estilo del practicado desde la dialéctica, referido a las siguientes cuestiones: *¿A ver si te he comprendido? ¿Me has entendido? Creo que no aportamos más, pasemos a identificar lo que compartimos y lo que no ¿Hemos acercado posturas?*

Otra forma de secuenciar una sesión de debate oral la desarrolla Palou (2005). Para este autor, tan importante es formar a los alumnos en las actitudes que deben mantener con sus interlocutores, como el contenido que se argumenta y el procedimiento que se utiliza. Por ello, incorpora a las tres fases de su secuencia didáctica contenidos actitudinales y procedimentales:

1. En la fase preparatoria los participantes recogen información sobre el tema objeto de debate y concretan argumentos y contraargumentos. Se insiste en el valor de saber escuchar a los otros y tener en cuenta su discurso para elaborar el propio.
2. En la fase de debate, un moderador guía su desarrollo solicitando argumentos, poniendo en evidencia la discrepancia que hay entre los diferentes participantes, facilitando las interacciones, intentando arbitrar conflictos y conciliando las posturas más opuestas. Para cerrar el debate propone hacer un breve resumen de las conclusiones a las que se han llegado.
3. En la fase de análisis, los observadores del debate pueden comentar con el grupo aspectos como qué era lo que les impulsaba a la toma de palabra (autoselección, heteroselección), si había escucha activa (cómo se demuestra), si se mostraba impaciencia al querer intervenir (gestos al levantar la mano...); si había respeto (se deja hablar, se deja acabar, se interrumpe), si se hizo un resumen final por parte del moderador...

Si la fase más tradicional de esta propuesta es la segunda (de debate), aquí vamos a resaltar la primera y la tercera como novedad frente a los anteriores planteamientos aludidos. En la fase preparatoria, además de recordar los fines de la argumentación, se deja un tiempo de preparación de los posibles argumentos y contraargumentos. Este elemento nos parece importante señalarlo si queremos que nuestra actividad de enseñanza sea efectiva, ya que debemos promover

justificaciones de calidad.

Con respecto a la evaluación del grupo, creemos que, aunque a veces se necesite escuchar ciertos comentarios que valoren la conducta argumentativa de uno (ya sean buenos o malos), no debemos perder de vista que el alumnado se encuentra todavía en un proceso de aprendizaje de dicha conducta. Por eso, sugerimos que este tipo de práctica se haga con cautela y que, en ella, el profesor plantee al grupo, más que una valoración del tipo "bien-mal", una reflexión sobre "aspectos positivos" que podemos aprender y "aspectos negativos" que debemos evitar.

Otra de las innovaciones de esta propuesta de Palau es la introducción de la figura "estudiada" del moderador. El rol que asigna al moderador nos parece muy complejo de desarrollar, pues implica tener no sólo habilidades argumentativas (para saberlas apreciar en los demás), sino también, habilidades cognitivas, comunicativas y de liderazgo en las que, generalmente, también hay que prepararles. No obstante, pensamos, la escuela es el espacio ideal para aprender a partir del modelo de compañeros y teniendo la oportunidad de practicar. Avanzar en esa línea de desarrollo personal-social puede ayudarles a saber mediar posteriormente en diferentes conflictos.

3.2.3- La argumentación como Proyecto Educativo

Además de la iniciación a la argumentación con el apoyo de programas de instrucción y del debate oral en el aula, también podemos ayudar a consolidar estos conocimientos planteando la composición de un texto argumentativo como objetivo de un proyecto educativo (2º ciclo de ESO y Bachillerato) y, al hilo del mismo, entrenarles en habilidades como la planificación, la búsqueda de información, la comprensión de textos argumentativos, la revisión del discurso, etc. Dentro de esta línea, vamos a describir algunos trabajos realizados por varios profesionales en sus aulas y destacaremos su programa y el instrumento

de evaluación que emplean, en la medida que nos han ayudado a configurar el que luego aplicaremos en nuestra investigación.

Empezamos con los proyectos realizados por la profesora Martínez (1999) y el profesor Santamaría (2003), influidos ambos por el estudio de Cassany (1990)⁵⁰. Sus propuestas están dirigidas a alumnos de Secundaria y utilizan las mismas cuatro fases de enseñanza, repartidas en ocho sesiones.

1. Fase de actuación: se pone énfasis en la planificación, textualización, evaluación y reescritura del propio texto y destacan la importancia de los borradores.
2. Fase de reflexión: se centran en el contenido, la búsqueda bibliográfica, la elaboración de un esquema y en su redacción.
3. Fase de análisis: los alumnos profundizan en los elementos que aportan cohesión, coherencia y estructura al texto.
4. Fase de generalización: se busca consolidar lo aprendido aplicándolo a nuevos textos.

Entre sus aportaciones más interesantes, a nuestro parecer, se encuentran: (a) intercalan contenidos teóricos sobre la argumentación junto a los prácticos; (b) priorizan, tanto el proceso, como el resultado de la planificación del texto. Además, (c) dan importancia al razonamiento argumentativo y a su textualización, como se demuestra en la hoja de evaluación que proponen (véase cuadro siguiente).

⁵⁰ Cassany (1990) propone un grupo de experiencias basadas en teorías cognitivistas e interaccionistas desde las cuales se considera que la adquisición de las competencias oral y escrita se hayan condicionadas por prácticas culturales presentes en el medio en el que la persona crece y se desenvuelve. Es decir, que la cooperación social y la actividad grupal son indispensables en la construcción de este conocimiento.

Cuadro de especificaciones		Alumno:	Clase:
Tema:		Estimación y observaciones	
O B J	ORGANIZACIÓN DEL TEXTO		
	Establecer un plan o esquema		
	Elegir y dar coherencia al enunciador Tener en cuenta al destinatario		
E T I	ESCRIBIR UN BORRADOR PREVIO Corregir el texto Entregar una versión definitiva		
	CONTENIDO DEL TEXTO		
	Escribir una introducción Manifiestar claramente la tesis principal Desarrollar adecuadamente el cuerpo argumentativo Utilizar con precisión los conectores lógicos Proponer una conclusión Usar un léxico adecuado		
V O S	UTILIZACIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO		
	Construir oraciones bien estructuradas Utilizar las convenciones específicas de puntuación		
	Respetar las reglas relativas al tiempo y a las personas del verbo Respetar las reglas ortográficas Escribir con letra legible		
Estimación para cada objetivo: 3 Bien; 2 Suficiente; 1 Insuficiente; 0 Deficiente		Total	

Cuadro nº 11. Hoja de evaluación. Santamaría, 2003. Tomado de Colomer, 2003, p. 121

Otros investigadores que también abordan la argumentación como proyecto son Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez (2007). Estas autoras trabajan, no sólo la producción escrita, sino también la composición de textos argumentativos y los debates. Al igual que en estudios anteriores, intercalan momentos de enseñanza explícita de contenidos teóricos, con su aplicación en la situación argumentativa. Los temas seleccionados son de gran interés para los estudiantes y las ventajas que observamos en su secuencia didáctica son varias:

- No sólo se conforman con la búsqueda de información sobre el tema, sino que también trabajan colaborativamente la comprensión de los textos argumentativos que leen (con ayuda de un guión que les proporciona el profesorado con los elementos que deben identificar en el texto).
- Con la información extraída preparan un debate en pequeño grupo y luego en gran grupo. De este modo pueden estar expuestos a argumentos relevantes y en muchos casos de "sorprendente" madurez. Por otra parte, también practican la

expresión oral.

- Dedicar dos sesiones a la escritura, siguiendo la misma secuencia que Cassany, Martínez y Santamaría (planificación, textualización, evaluación y reescritura), pero añaden la incorporación de microtarefas para que aprendan a formular bien contraargumentos.
- El hecho de repetir la secuencia argumentativa con tres temas diferentes, les permite incorporar como rutina la importancia de buscar información, hacer un esquema y revisar la textualización.
- Persiguen la generalización del aprendizaje, porque no sólo recomiendan que construyan otro texto argumentativo, sino que también pueden elaborar un texto narrativo, en el que implícitamente haya una secuencia argumentativa o se plantee el conflicto y su solución de otra forma.

En cuanto a la evaluación, para comprobar si la instrucción ha revertido en una mejora de la competencia argumentativa, llevan a cabo dos pruebas, una de comprensión argumentativa y otra de escritura, antes (evaluación inicial) y después (evaluación final) de ofrecer la instrucción (cuadro nº 12).

Aspectos que se valoran en la prueba de comprensión de textos	Aspectos que se valoran en la prueba de escritura
<ol style="list-style-type: none"> 1. Enunciar con claridad la polémica expresada en el texto 2. Identificar la postura mantenida por el autor durante la polémica. 3. Identificar los argumentos con los que defiende su postura. 4. Resumir el contenido del texto 5. Diferenciar postura del autor/audiencia 	<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitación del punto de vista propio ▪ Presencia y grado de elaboración de argumentos ▪ Presencia y grado de elaboración de contraargumentos, que incluyó el punto de vista de la audiencia y la refutación del mismo <p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción ▪ Cierre ▪ Organización textual ▪ Orientación argumentativa del texto

Cuadro nº 12. Hoja de evaluación. Gárate y cols, 2007: 595-598

Otra aportación la hallamos en Correa, Ceballos, Correa y Batista (2003c, pp. 343-356), quienes estudian la evolución de la estructura lógica de la argumentación escrita en alumnos que cursan 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º ESO.

El tema elegido son *las creencias sobre el medio ambiente*.

- En este caso, también se les expone a información previa sobre el tema objeto de debate, pero en lugar de lecturas emplean "la audición" de dos personajes que debaten sobre "el consumo de agua en las ciudades industrializadas", defendiendo posturas opuestas. Esta modalidad nos parece muy interesante porque no sólo se les ofrece conocimientos sobre el tema, sino que también relacionan argumentos y contraargumentos con las distintas voces.
- Luego se les ofrece 40 frases (la mitad relacionada con cada tipo de posición) y los alumnos deben decir quién de los dos personajes suscribiría dicha posición. De este modo se continúa haciendo evidente uno de los aspectos más difíciles de la argumentación: las distintas voces que aparecen en el discurso.
- Finalmente se les pide que elaboren un texto escrito en el que traten de convencer a un compañero que no ha estado en clase de sus posturas sobre el medio ambiente. En este caso, como también va dirigido a alumnado de Primaria, sitúan al escritor en un contexto muy concreto.

Para la evaluación de los textos escritos proponen un conjunto de categorías (véase cuadro nº 13). Relacionando este cuadro de evaluación de las producciones argumentativas con otros instrumentos ya comentados anteriormente, podemos encontrar algunas diferencias en la denominación de las categorías. Así, lo que estos autores llaman *justificación idiosincrática* para Golder es un "ejemplo personal", y las *justificaciones socialmente relevantes* corresponderían con los "hechos generalizables" y "los argumentos axiológicos". La categoría *contraargumentos* se asemeja a las "concesiones monológicas" y las *refutaciones o respuesta a contraargumentos* con contraargumentaciones polifónicas.

En resumen, han sabido seleccionar y conjugar en una sola tabla elementos referidos a la función argumentativa, calidad de los argumentos y dialogismo. Aunque también pensamos que deja de registrarse diferentes niveles de cada una de estas dimensiones, como por ejemplo: especificar, con mayor detalle, la pertinencia de los argumentos o contraargumentos, o la presencia de

contraargumentos que utilizan ejemplos idiosincráticos.

Criterios de evaluación	Comentarios
Propuesta personal	Son las propuestas presentadas por el autor. Ej: "Tenemos que conservar la naturaleza"
Datos aportados	Son "apoyos" objetivos para las propuestas en forma de estadísticas, informaciones, etc. Ej.: "El 60% de los bosque del mundo se encuentran en situación de desertización grave".
Justificación idiosincrásica	Son apoyos basados en la experiencia e intereses personales que sirven para fundamentar la propuesta personal. Ej.: "el medio ambiente y el mar hay que cuidarlo porque entonces no podría ir más a pescar".
Justificación socialmente relevante	Son razones aceptadas colectivamente como principios éticos, interés común... que sirven para avalar la propuesta. Ej.: "Si acabamos con la naturaleza destruiremos el futuro de nuestros hijos".
Contraargumentos	Son ideas que marcan los límites de la propuesta personal, es decir, las circunstancias en las que una propuesta puede dejar de ser válida acudiendo a puntos de vista alternativos. Ej.: Tenemos que conservar la naturaleza... también es cierto que no podemos renunciar al progreso y bienestar".
Refutaciones o respuesta a contraargumentos	Son las ideas que responden a los contraargumentos, modulando su importancia, para realzar el punto de vista propio. Ej.: "(...) pero si acabamos con la naturaleza, nuestro bienestar y progreso tampoco serán posibles"
Conclusión	Son las ideas y mensajes finales que suelen relacionarse con las propuestas iniciales, habitualmente enriquecidas con nuevas aportaciones, e incluso, relativizadas al tener en cuenta los contraargumentos presentados. Ej.: "por tanto, es necesario encontrar el equilibrio entre el desarrollo económico y la conservación de la naturaleza".

Cuadro nº 13. Categorías empedadas para medir la estructura lógica del texto argumentativo propuesto por Correa, Ceballos, Correa y Batista (2003)

Para concluir este apartado vamos a hacer referencia a unos estudios realizados en el Colegio de Secundaria *Nacional de Buenos Aires*, centro dependiente de la Universidad de Buenos Aires, que se encuentra muy comprometido con la enseñanza de la competencia lingüística y trabaja con su alumnado un conjunto de prácticas que promueve la elaboración de textos explicativos-argumentativos. En este caso, no hacemos referencia al proceso de enseñanza seguido, sino a las características de los textos que elaboran los alumnos de ese centro. Estas son: la presencia subjetiva del escritor en el texto, ya sea modalizándolo "sin duda" e incluyendo marcas evaluativas "un momento clave", "fuertes cambios"; la contextualización del tema; la explicitación de la organización del contenido; el señalamiento de la fuente de dónde se extrae una idea; la aportación de opiniones propias (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003); y uso de un metalenguaje específico "habla de" (Giammatteo y Bassualdo, 2003). Según estas autoras, hay

que formar a los alumnos específicamente en este tipo de escritura argumentativa para que aprendan estos procedimientos. Además, pronostican que, los estudiantes que van a tener mayor éxito en la Universidad serán los que sean hábiles en la realización de este tipo de textos.

3.3- LA ARGUMENTACIÓN COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LAS DIFERENTES ÁREAS CURRICULARES

El debate y el diálogo argumentativo también puede ser un recurso muy válido para ayudar a construir el conocimiento científico, crítico y moral del alumnado y, en lugar de vincular la competencia argumentativa exclusivamente al área de lengua, se puede considerar una competencia transversal permeable a todas las áreas de conocimiento que, además, permite poner en relación diferentes conocimientos disciplinarios.

Desde este nuevo enfoque nos encontrarnos con una gran diversidad de procedimientos, si bien, las principales estrategias de enseñanza para construir el conocimiento sobre una disciplina son dos: (a) a través del diálogo y la discusión que se establece entre todos los sujetos de grupo-clase; (b) o mediante la colaboración establecida en parejas o en pequeños grupos (Cubero, 2005).

3.3.1- El diálogo argumentativo en el grupo-clase

Una de las ideas básicas de la perspectiva socio-constructivista es que el funcionamiento psicológico está situado en contextos culturales, históricos e institucionales y, por tanto, las actividades que se realizan en el aula debemos ubicarlas en sus contextos sociales (Wertsch y Toma, 1995). Por otra parte, desde una perspectiva socio-cultural se entiende el aprendizaje como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación guiada en actividades conjuntas (Rogoff, 1997). Es decir, la construcción del conocimiento se produce a medida que los sujetos participantes contribuyen al discurso del

aula (profesorado e iguales) y el profesor les ayuda a reorganizar sus concepciones sobre el tema.

De éste último enfoque extraemos algunas “palabras clave” como: *contexto sociocultural* donde tiene lugar la *participación activa* y la *participación guiada* de los sujetos que queremos comentar más detenidamente.

La palabra “contexto” tiene múltiples aplicaciones. Puede hacer referencia al modo cómo el contexto nos exige utilizar un lenguaje y unos razonamientos diferentes, pues como ejemplifica Sanmartí (2008, p. 29): no es lo mismo hacer una descripción de las flores en el contexto escolar en el que se hablaría de pétalos, pistilo, cáliz, hojas, etc., a hacerlo en el entorno de una floristería. El “contexto” también puede vincularse al sentido que tiene en cada momento las actividades que van a emprender los alumnos (funcionalidad). En esta línea Castelló (2008, p. 7) reclama la necesidad de enseñar a escribir de *forma situada*, es decir, aprender a escribir un tipo de discurso implicando a la persona en una actividad en la que realmente deba ponerlo en juego. Por último, podemos referirnos con el término “contexto” a las características personales (edad, cultura, voluntad de participación del grupo, etc.) y situacionales (participación anterior, hechos recientes que condicionan una toma de postura, etc.) de la argumentación, porque, obviamente, cada intervención adquiere su sentido en el contexto en el que se utiliza.

Otro concepto clave es la “participación activa” de cada miembro del grupo. Los estudiantes se deben comprometer a participar, a elaborar los razonamientos con la forma que se pide en ese contexto. Si partimos de la premisa de que el razonamiento es principalmente dialógico y el desarrollo del razonamiento se forma mejor a través de soportes dialógicos con grupos de discusión (Reznitskaya y cols, 2001), la participación del alumnado tiene dos cometidos fundamentales. El primero es aprender unos de otros, cuando el conjunto de razonamientos aportados por ellos permiten co-elaborar el discurso y negociar

significados (Rogoff, 1990)⁵¹. El segundo, favorecer que se apropien de los recursos de la cultura, que vayan incorporando el vocabulario y el discurso propio de la ciencia que se estudia y, aún más, que conozcan el propio procedimiento científico (Lemke, 1990; Edwards, 1993; Hatano y Inagaki, 1991; Candela, 1999).

Pero, además de activa, esta participación de los estudiantes debe ser "guiada"⁵² por el adulto. Los profesores y profesoras proporcionan un andamiaje (Bruner, 1984), construyen puentes desde el nivel de comprensión y destreza de los alumnos hacia otros niveles más complejos (Rogoff, 1986). Para ello, indaga en sus concepciones, crea un escenario para que se interroguen y propongan preguntas; favorece la intervención de todos y les ayuda a establecer conexiones entre ellas; verbaliza el estado de conocimiento, los puntos de vista barajados; retoma ideas y redirige argumentos, etc.

Frente a formas de interacción profesor-alumno tradicionales y muy utilizadas en el entorno escolar, como son, según Carranza (2001), los *pares dialógicos pregunta-respuesta* (el profesor interroga para que el alumnado con su respuesta comprenda un contenido), la *triada pregunta-respuesta-evaluación* (el profesor además evalúa la intervención del estudiante) o las *preguntas de control* (cuando cuestiona sobre el contenido que debiera haber aprendido la audiencia). Actualmente se postulan otras formas de interacción en el aula para ayudar a los estudiantes a construir el conocimiento científico dentro un determinado contexto social (véase cuadro nº 14). A continuación describimos algunas de ellas.

Campos y Gaspar (2004), defienden que para aprender a través de la argumentación, el primer paso es partir de las preguntas generadas por los propios alumnos - *diálogo P-R invertido* - y de las respuestas autovalidadas por la autoridad del profesor. En este nuevo espacio de diálogo, el profesor no plantea

⁵¹ Muy relacionado con los conocimientos compartidos de Edwards y Merced (1988) o la intersubjetividad de Rommetveit (1979).

⁵² Según Rogoff (1997, p. 113) el término "guiado" se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los miembros del grupo social.

preguntas control, sino de *deferencia* (P-R,R,R), con lo que la estructura conversacional es abierta y participativa y la intertextualidad se va construyendo entre el profesor y varios alumnos a través de *formas extendidas* (P-R, R, R-P...). Dicho de otra forma, el profesor presenta la argumentación en referencia con el conocimiento científico, y los alumnos tratan de asumir su contenido participando como colaboradores, y en ocasiones como antagonistas, mediante preguntas que muestran reto, crítica o incredulidad.

Según Gumperz (1983) y Frederiksen (1983) esto es posible porque el proceso conversacional es inferencial, lo cual permite al participante evaluar las intenciones del interlocutor, asignar un significado proposicional a sus enunciados e interpretarlos en función de ello. En este proceso inferencial se va construyendo un marco explicativo que integra conocimiento previo con el significado y el sentido del conocimiento nuevo. Cuando este marco contiene elementos en común con los de otros participantes, se produce una comprensión compartida del conocimiento, una intertextualidad. Lo que no significa que todos los sujetos tengan la misma versión del conocimiento, sino que cada uno construye su propia versión.

Interacción profesor-alumno tradicional	Nuevas propuestas de interacción
Pares dialógicos P-R Triada P-R-E Preguntas de control	Diálogo P-R invertido Formas extendidas (P-R, R, R-P...) Preguntas de deferencia (P- R ₁ ,R ₂ ,R ₃)

Cuadro nº 14. Tipos de interacción profesor-alumnos

Otra forma de promover el cambio conceptual de los alumnos a través del uso de un lenguaje científico y la argumentación en el aula es sugerida por Hewson y Beeth (1995). Para estos autores la actividad se inicia cuando se propone a los estudiantes que ofrezcan sus propias explicaciones sobre un tema y se escuchen unos a otros con la doble finalidad: que el profesor disponga de una evaluación inicial de su aula y que los alumnos tomen conciencia de las descripciones que ellos mismos manifiestan (qué es lo que opinan y qué discrepancias puede haber

sobre ese asunto, etc.). Después de dejarles hablar, el profesor intenta promover el cambio mediante la introducción de hechos discrepantes y problemas. En la última fase, el profesor ayuda a los alumnos y les dirige para que encuentren soluciones y resuelvan el conflicto.

García y Cañal (1995), Porlán (1993), Jiménez (2010) y otros autores, proponen otra metodología que consiste en presentar un problema o conflicto cognitivo al grupo. Las actividades son abiertas, como en la vida real, y los estudiantes deben indagar, seleccionar y explicitar datos, teorías e intentar responder a esos problemas teniendo en cuenta las aportaciones de otros compañeros. Para ello se sirven de las indicaciones del profesor, las experiencias de campo y de la información científica que pueden encontrar en diferentes documentos.

En esta misma línea, dentro de la competencia social y ciudadana, nuestra ley educativa recomienda como técnica apropiada para abordar la reflexión, plantear al alumnado dilemas - especialmente en 4º ESO- pues: *"el análisis de dilemas, situaciones que presentan alternativas diferentes y enfrentadas, proporciona contextos y procesos deliberativos que fomentan un aprendizaje comprensivo. La variedad de temas que pueden tratarse es grande aunque parece procedente elegir prioritariamente cuestiones controvertidas sobre las que los estudiantes se sientan directamente afectados o interesados"* (ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, p. 31738).

Para muchos autores, los enfoques socioculturales y constructivistas de enseñanza/aprendizaje basados en el lenguaje y en el razonamiento colaborativo son compatibles con la argumentación, pues el lenguaje se constituye como el instrumento social y simbólico más importante que utilizan, tanto el profesor como los alumnos, en las interacciones de aula para acceder a los diferentes significados, compartirlos y negociarlos (Jorba y Sanmartí, 1996; Mercer, 1997; De Longhi, 2000).

Un paso más en el modo de regular el conocimiento compartido lo describe

Candela (1999). Por un lado, frente al profesorado que asigna intervenciones y regula las acciones conjuntas, y donde el alumnado colabora en la construcción social y cultural del conocimiento, esta autora propone construir espacios a los que se lleven distintas versiones del conocimiento, siempre argumentadas o aportando explicaciones complementarias. Y, por otro lado, frente a la actitud de los estudiantes que expresan razones en la línea que el docente tiene de tratar la información, considera deseable atribuir significados personales al contenido, y así poder enriquecer el discurso del aula.

Con ello, Candela cambia el papel del profesor. En lugar de validar las aportaciones de los alumnos retomando sus argumentos cuando le parecen correctos y haciéndolos formar parte del discurso compartido; el profesor recoge los conocimientos de sus estudiantes, acepta versiones alternativas (aunque no esté de acuerdo con ellas), devuelve preguntas, solicita argumentos, acepta cuestionamientos y busca consensos hasta legitimar un conocimiento o punto de vista, o incluso, atiende los argumentos alternativos y deja abiertas distintas posibilidades de interpretación.

Con estas actuaciones, el alumnado aprende que es importante, no sólo el conocimiento sino también la habilidad de elaborar explicaciones que convencen a otros y/o la capacidad de modificar las ideas propias cuando hay argumentos convincentes. Esta concepción del diálogo argumentativo, muy relacionada con el *pensamiento dialógico* que Wittgenstein utilizaba en el aula con sus alumnos⁵³, puede contribuir de manera significativa a mejorar la calidad de la enseñanza.

En resumen, podemos decir, que el diálogo argumentativo es una forma de

⁵³ Uno de los autores más importantes en el estudio de la filosofía del lenguaje es Wittgenstein (1889-1951), que aboga por la dialéctica como medio principal para construir el conocimiento, o aún más, propone el *método de pensamiento dialógico* (1930) como una forma de pensar e interpretar el mundo, de vivir reflexiva y críticamente. Sostiene que, para ayudar a construir conocimientos no se deben presentar éstos como sistemas conceptuales ya construidos, sino analizar los asuntos desde diferentes puntos de vista. Él mismo practicaba este método con sus alumnos en la Universidad de Cambridge "eran precisamente las preguntas, dudas o dificultades de sus oyentes lo que provocaba un exhaustivo análisis, examinado la cuestión desde todos los ángulos, y respondiendo finalmente de forma contundente y convincente".

construir el discurso en el aula en relación con cualquier área del currículo, aprovechando la curiosidad de los alumnos, al mismo tiempo que se fomenta el razonamiento, la participación y la escucha de todos. En este contexto, los alumnos deben comprometerse a participar, aunque también es esencial la competencia del profesor para dirigir, guiar y proporcionar las ayudas necesarias y oportunas para el adecuado desarrollo y aprovechamiento de la actividad argumentativa.

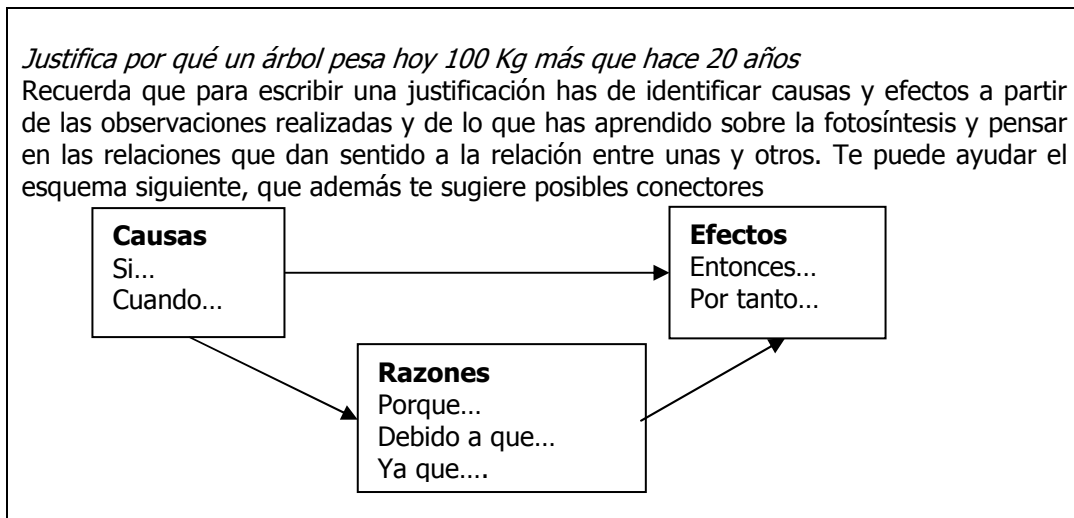
3.3.2- Experiencias argumentativas aplicadas a diferentes disciplinas

Partiendo de la idea de Lemke (1997) de que aprender una ciencia es aprender a pensar, a hablar y a escribir en esa ciencia, en otras palabras apropiarse de un determinado discurso, se han emprendido experiencias vinculadas a diferentes áreas curriculares, ya sea en forma de debates o de trabajos en pequeños grupos.

Sanmartí (2008) comparte esta misma idea, pero sugiere que antes de pedirles que hablen ciencia debemos entrenarles en esta tarea. El primer paso en esta preparación consiste en enseñarles a observar y a identificar el tipo de lenguaje científico que se demanda. Para ello, los alumnos deben aprender a diferenciar expresiones que pertenecen al lenguaje natural o al científico, y concluye que, para hablar científicamente es más importante utilizar con precisión los verbos que los sustantivos. Otra de sus observaciones se refiere a que cuando se pide a los alumnos que justifiquen "*el porqué del porqué*", éstos suelen responder con una tautología (respuesta que también podemos encontrar en estudiantes universitarios, como por ejemplo: *los discapacitados tienen dificultades de aprendizaje porque son discapacitados*).

Por tanto, el alumnado debe aprender que justificar comporta escribir acerca de lo que no se observa; es decir, utilizar ideas teóricas y relacionarlas con las evidencias recogidas. Para ayudarles, propone ofrecerles esquemas-guía, como el ejemplificado en el cuadro nº 15, y piensa que de esta forma los alumnos

"podrán describir, plantear hipótesis, explicar, justificar o interpretar, comparar, exponer, definir, argumentar..." (Sanmartí, 2008, p. 29). Es decir, podrán participar en el diálogo argumentativo y continuar aprendiendo ciencia.



Cuadro nº 15. Sanmartí, 2008, p. 31

Otro procedimiento para facilitar la apropiación del contenido de Ciencias, lo propone Simonneaux (2003), que parte de la lectura de unas investigaciones sobre el tema, el desarrollo de un debate en el que cada participante representa un rol diferente y la realización posterior de un texto argumentativo teniendo como base el esquema de Toulmin.

Jiménez y Díaz Bustamante (2003) y Jiménez (2010) plantean a sus alumnos actividades abiertas, que no tienen una solución inmediata; relevantes o situadas en un contexto de la vida real y que requieren procesos de indagación para su solución. Los estudiantes, por su parte, deben "*proponer, revisar y evaluar ideas; seleccionar e interpretar datos; identificar pautas; proponer explicaciones*" (Jiménez, 2010, p. 159-160). En la valoración de la calidad argumentativa se prioriza, además del apoyo en pruebas pertinentes, la consideración de argumentos opuestos. En concreto, identifica cinco destrezas (pp. 175-176), que a continuación enumeramos y describimos:

- Distinguir entre enunciado y prueba o capacidad para diferenciar entre un enunciado, afirmación, hipótesis o teoría y las pruebas o datos que lo sustentan.
- Apoyar los enunciados con pruebas o capacidad para aportar, identificar o seleccionar pruebas que sustentan la afirmación, hipótesis o teorías.
- Generar enunciados alternativos al propio o capacidad de formular una conclusión o hipótesis distinta de la propia o contraria a ella.
- Generar contraargumentos completos, incluyendo pruebas o capacidad de formular un argumento: (a) opuesto al propio y (b) en contra del opuesto, identificando pruebas que lo apoyen.
- Generar refutaciones para las teorías alternativas a la propia, incluyendo pruebas o capacidad para criticar no sólo el enunciado o conclusión opuesto, sino también, las pruebas o justificaciones en las que se apoya.

Por último queríamos nombrar un área curricular en la que la metodología argumentativa (actividades de debate, de solución de de conflictos en parejas, pequeño grupo y gran grupo) resulta imprescindible, ésta es *Educación para la ciudadanía*. La asignatura surge de la necesidad de educar al alumnado para la democracia, la solidaridad, la paridad, el medio ambiente, etc.; y sus contenidos proporcionan a los estudiantes información sobre principios, valores y formas de proceder de las sociedades democráticas; contribuyen a detectar situaciones en los que esos valores se vulneran y tratan de enseñar como preservarlos y restaurarlos cuando están en peligro. Para formar a ciudadanos en este sentido, Puig (2005) señala que es necesario trabajar dos tipos de conocimientos, unos los llama saberes y otros habilidades. Los saberes ayudan a entender y dar sentido a la realidad y las habilidades ayudan a conducirnos en la vida social. Este tipo de contenidos es muy susceptible de poderse trabajar (a) en forma de debate, (b) como solución de conflictos en parejas o pequeño grupo, (c) en un diálogo entre toda la clase a través del cual se construye, cuestionan y negocian valores y conocimientos.

3.3.3- Programas educativos que trabajan con la argumentación

En el mercado editorial podemos encontrar programas que abordan la formación en valores, la resolución de conflictos o programas de habilidades sociales que también recurren al diálogo y a la argumentación como metodología de enseñanza. Por citar algunos de ellos:

- a) *Programas sobre pensamiento crítico*: "Pixi" (Lipman, 1981), "Lisa" (Lipman, 1985) o "Juegos para pensar" (Fisher, 1997). Estos programas intentan ejercitar una mente abierta que contemple otras perspectivas o interpretaciones sobre una realidad utilizando un escepticismo sano y un pensamiento reflexivo, ya que *"la discusión es el mejor método para lograr desarrollar habilidades de orden superior"* (López-Frías, 2005, p. 22). Este tipo de actividades enlazan con la argumentación porque, en ellas, se da mucha importancia a la reflexión, al debate y a la discusión pública *"No se trata de que el profesor adoctrine en unos valores, sino que ayude a los alumnos a explorar y comprender los temas que se discuten con el propósito de que desarrollen procedimientos para llegar a pensar por sí mismos"* (Lipman, 1996, p. 25).
- b) *Programa de orientación sociomoral* en la escuela (Álvarez, 1998). Los contenidos que incluye se plantean como temas polémicos y, entre sus finalidades se encuentran *"adquirir criterios de juicio que guían la producción de razones y argumentos morales justos y solidarios, y usarlos habitualmente en las controversias que implican un conflicto de valores"* (1998, p. 6). Desde este punto de vista, no se defienden valores absolutos, pero tampoco relativistas; no se toma una posición autoritaria (única) pero tampoco una libertaria (haz lo que deseas). Nuevamente observamos cómo para la construcción de estos valores, tan importantes en nuestra sociedad actual, es necesario introducir a los estudiantes en actividades de reflexión y argumentación.

3.4- SÍNTESIS

A la vista de lo expuesto en este capítulo se desprenden dos ideas principales: para crear mentes activas, reflexivas y críticas necesitamos enseñar a nuestro alumnado a hablar ciencia y a argumentar; y que aprender estas habilidades es una tarea compleja, pues están involucrados muchos procesos y su enseñanza exige una planificación.

También nos hemos acercado a una pluralidad de formas, combinaciones o posibilidades que hay de abordar la argumentación en el aula, ya que son varios los conocimientos que se ponen en juego y diferentes las posibilidades de engranarlo en secuencias didácticas de enseñanza (bien sea en su modalidad oral o escrita) o como método para adquirir conocimientos referidos a diferentes áreas de conocimiento.

No obstante, la argumentación está presente en la lengua y, de un modo no consciente, también la practicamos en innumerables situaciones de la vida en el aula. Así, cuando se reflexiona sobre las conductas de los personajes de los cuentos, la resolución de conflictos entre compañeros u observando cómo crece una alubia, ya estamos ayudando a nuestro alumnado a desarrollar su competencia argumentativa. Quizás debiéramos convertir esta enseñanza no formal en formal para poderla ir perfeccionando, aunque las actividades de instrucción más sistemáticas se propongan en el último ciclo de Primaria, en Secundaria y se prolonguen incluso hasta la Universidad, porque hay voces que reclaman continuar formando a los estudiantes en este sentido.

Analizadas todas estas investigaciones, compartimos la opinión de Ruiz-Bikandi y Tusón (2002, p. 9), cuando exponen: *"En estos últimos tiempos la enseñanza de la argumentación ha empezado a retomar tímidamente su lugar, un lugar que fue prácticamente abandonado desde que la retórica clásica desapareció de las aulas"*.

Capítulo IV

LA ARGUMENTACIÓN EN LOS ESTUDIANTES SORDOS

“El lenguaje juega un papel importante para trascender lo inmediato y elaborar mentalmente lo que se percibe. El lenguaje ayuda a superar la rigidez del pensamiento, facilita la flexibilidad necesaria para comprender diferentes puntos de vista. La pobreza de los intercambios comunicativos lleva a los deficientes auditivos a no ser conscientes de la deformación que entraña la fijación en su propio punto de vista. La reducción de las interacciones hace que no se den cuenta de que las perspectivas, intenciones y sentimientos de los demás no siempre coinciden con los suyos”.

A. Villalba, 2004 p. 185

Como se deduce de estas palabras de Villalba, el desarrollo deficitario de un código lingüístico y una escasa participación en interacciones comunicativas con el entorno, pueden limitar, en algunas personas sordas, el desarrollo de su competencia argumentativa.

Aunque apenas hayamos encontrado referencias bibliográficas que aunasen directamente los temas *argumentación* y *estudiantes sordos*, si existe un amplio corpus científico sobre habilidades personales de estos sujetos relacionadas con la argumentación y contextos escolares en los que frecuentemente se encuentran implicados, que puede ayudarnos a comprender cómo se desarrolla la capacidad argumentativa de las personas sordas. Para exponer todos estos conocimientos distribuimos este cuarto capítulo en tres apartados.

Empezamos describiendo las características generales que pueden influir en el desarrollo de la competencia argumentativa. Para ello, acudimos a tres modelos

teóricos que nos muestran cuáles son sus dificultades y capacidades, su forma “particular” de desenvolverse en el mundo y los recursos que favorecen su participación social.

A continuación analizamos cómo se desarrolla la competencia cognitivo-social y lingüístico-comunicativa (lengua oral, lengua escrita y lengua de signos) de los jóvenes sordos, porque hay variables como el conocimiento que se tenga sobre el tema de debate, la interpretación personal de la situación en la que se involucren y el grado de dominio de una lengua, que repercuten en las habilidades argumentativas que posteriormente vayan a desplegar.

Por último, nos aproximamos al entorno escolar donde aprenden para analizar, principalmente, las interacciones que mantienen con el profesorado y con sus iguales (sordos y/u oyentes), porque sus necesidades pueden ser algo diferentes a la de los oyentes, y no atenderlas adecuadamente puede influir en el desarrollo de su competencia argumentativa.

4.1- MODELOS EXPLICATIVOS DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

Al hablar de personas con discapacidad auditiva no debiéramos manejar un estereotipo único, pues existe una gran heterogeneidad dentro de este colectivo. Es más, las diferentes posibilidades de aprendizaje, de beneficiarse de los apoyos y de vivir la condición de pérdida auditiva conduce a que la diversidad hallada dentro de este colectivo sea superior a la encontrada dentro del grupo de oyentes (Marchesi, 1992; 1999; CNSE⁵⁴, 1998).

Durante muchos años estuvo vigente un modelo médico-rehabilitador que percibía la discapacidad como una deficiencia. Frente a éste, actualmente se alzan otros enfoques más amplios y comprensivos que nos permiten conocer

⁵⁴ Confederación Estatal de Personas Sordas.

mejor que es *ser sordo hoy en día y en nuestra sociedad*. Estos son el modelo socio-cultural, el bio-psico-social y el educativo.

4.1.1- El modelo socio-cultural

Desde el punto de vista socio-cultural los criterios clave para definir a las personas sordas son el sentimiento de pertenencia a una Comunidad `sorda´ u `oyente´ y el uso de un código lingüístico para interactuar con su entorno, `lengua de signos´ o `lengua oral´.

En función de ello, Woodward (1982) establece dos categorías:

- *Sordo (con `S´ mayúscula)* para la persona que utiliza la Lengua de Signos como modo de comunicación primario, se identifica a sí misma con otras personas sordas y usualmente no oye.
- *sordo (con `s´ minúscula)* para definir al individuo que, no oyendo, no mantiene relaciones con otras personas sordas ni utiliza la lengua de signos, bien porque la sociedad oyente haya podido influir en la construcción de una imagen negativa de su condición, bien porque era una persona oyente que en un momento de su vida dejó de oír, pero continúa sintiéndose ligada a su cultura inicial.

Desde esta perspectiva, *"la sordera es considerada como un fenómeno sociocultural y a las personas sordas como un grupo social minoritario con una lengua, una historia y una cultura propia. Esto, y el hecho de ser minoría social que se enfrenta con las barreras de comunicación, ha hecho que se desarrolle una Lengua propia, la Lengua de Signos; unas formas de relación y organización social, unos comportamientos y actitudes y unos valores culturales que dan lugar a una Comunidad, la Comunidad Sorda"* (CNSE, 1998, p. 37).

Si el modelo médico anterior consideraba la sordera como una deficiencia que posee el sujeto, la perspectiva socio-cultural la concibe como una diferencia. Por este motivo, prefieren definirse como *personas visuales*, según recoge Moreno

(2000) o como *minoría lingüística*, señalado por Acosta (2006). De este enfoque también se deriva una demanda de intervención, pero ésta ya no será la rehabilitación del habla (como en el enfoque médico), sino la lucha por unos servicios que incidan en el entorno y que no les excluyan de la comunidad. Este reconocimiento de su singularidad, según ellos, les permite construir una identidad positiva de sí mismos y auto-aceptarse mejor, lo cual se considera un primer paso para el éxito personal y social.

4.1.2- El modelo bio-psico-social

El modelo bio-psico-social también surge como superación del modelo médico tradicional e incorpora elementos básicos del modelo socio-cultural. Desde esta perspectiva, se concibe la discapacidad como la *desventaja* que tiene una persona a la hora de participar en diferentes entornos, en igualdad de condiciones que otros sujetos de su misma edad y cultura, debido a sus déficits y limitaciones personales y/o como efecto de los obstáculos restrictivos que impone el entorno (CIF⁵⁵, 2001).

En el cuadro nº 16 presentamos el conjunto de criterios de evaluación de la discapacidad en general que contempla la CIF, que nosotras hemos adaptado a la discapacidad auditiva y que a continuación comentaremos en relación con otros enfoques.

En la columna izquierda del cuadro *Funcionamiento y discapacidad*, hallamos uno de los cambios más importantes de este nuevo enfoque respecto al modelo médico tradicional: el desplazamiento que se hace del análisis de las estructuras corporales hacia su repercusión en la realización de actividades y participación social.

Así, aunque se continúe manteniendo la valoración de algunos criterios también contemplados en la perspectiva médico-rehabilitadora, como son: la exploración

⁵⁵ Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud

Funcionamiento y discapacidad		Factores contextuales	
Función y estructura corporales	Actividades y participación	Factores ambientales facilitadores y/o barreras	Factores personales
<p>Partes anatómicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura del oído: <ul style="list-style-type: none"> - Externo - Medio - Interno <p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción auditiva: <ul style="list-style-type: none"> - Ligera - Media - Severa - Profunda • Funciones auditivas: detección, discriminación, localización de sonidos y del habla • Funciones del lenguaje: recepción-expresión de: <ul style="list-style-type: none"> - Lengua oral - L. de signos - L. escrita • F. de la voz y el habla • Funciones cognitivas superiores: atención 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y aplicación del conocimiento (escuchar, leer, escribir, pensar, resolver problemas, tomar decisiones, aplicación del conocimiento...) • Tareas y demandas generales • Comunicación (LO/LS) <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión - Expresión - Conversación y uso de dispositivos • Interacciones y relaciones interpersonales • Educación, trabajo y vida económica • Vida comunitaria, social y cívica 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías y apoyos en los diferentes entornos: comunicación, educación, empleo, ocio edificios públicos <ul style="list-style-type: none"> - Luz (para lectura labial y LS). - Avisadores luminosos e imágenes. - Subtitulados y/o paneles informativos - Prótesis auditivas y equipo de FM - Intérprete de LS - Palabra complementada y sistema bimodal - Modos de superar la atención dividida • Apoyos y relaciones: amigos, familia, compañeros de trabajo... • Actitud de los familiares, profesionales del centro educativo, de las asociaciones, otros adultos sordos • Servicios, sistemas y políticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en sí mismo • Actitud positiva ante la frustración • Comprensión de situaciones sociales • Flexibilidad para adaptarse a diferentes entornos

Cuadro nº 16. Adaptación de la clasificación CIF-2001: 35-46 al concepto de discapacidad auditiva

de las estructuras implicadas en la audición: oído medio, interno o nervio auditivo para determinar si la sordera es de conducción, de percepción o mixta⁵⁶, el momento evolutivo en el que se produce la lesión, para conocer si se produce antes de adquirir una competencia básica de la lengua oral (prelocutiva) o posteriormente (postlocutiva)⁵⁷ y la escala de alteración de la percepción auditiva, cuya gradación ha sido relacionada, tradicionalmente, con las dificultades para la percepción del habla y con los apoyos que necesitan los

⁵⁶ Se denomina *sordera de conducción o transmisión*: cuando la lesión se sitúa en el oído externo o medio queda dificultada la transmisión del sonido al oído interno y, por tanto, al cerebro. La pérdida auditiva por vía aérea no suele exceder los 60 dB. y se mantiene intacta la vía ósea de audición, no afectando a la calidad de lo que se percibe. *Sordera de percepción o neurosensorial*: la lesión se localiza en el oído interno o en el nervio auditivo. El déficit auditivo suele ser más grave, afecta a las vías ósea y aérea de la audición y pueden perderse algunas frecuencias de audición, por lo que se percibe el sonido de modo distorsionado. *Sordera mixta*: la lesión afecta al oído medio y al interno (Marchesi, 1987; Torres, 1995; Moreno, 2000; Orenes, 2003; Valmaseda, 1995a).

⁵⁷ Según Valmaseda (1995a) generalmente se habla de la edad de tres años para determinar si la sordera es prelocutiva o postlocutiva, pero advierte que los límites entre ambas categorías no quedan claros, porque el aprendizaje de la lengua oral se prolonga durante años y algunos autores sitúan la edad al año y medio.

sordos prelocutivos para aprender la lengua oral (Lafon, 1987; Villalba, 2004 a)⁵⁸; desde el modelo bio-psico-social cobra mayor relevancia la valoración de la función auditiva basada en la percepción del habla⁵⁹ y se tiene en cuenta, no sólo los conocimientos que haya podido aprender en lengua oral y escrita (en lo que tradicionalmente han sido deficitarios), sino también su conocimiento de la lengua de signos⁶⁰, lo cual ha contribuido a superar esa visión excesivamente patologizante de la competencia lingüística de los sordos (CIF, 2001, p. 63). Así, se reconoce, plenamente, a las personas signantes y su cultura y se desvincula, totalmente, el término déficit del de discapacidad, pues se puede tener deficiencia auditiva y no discapacidad para el lenguaje. Este enfoque bilingüe y bicultural también se verá reflejado en el ámbito educativo (Rodríguez, 2006).

Otro de los puntos fuertes de este modelo es que, frente a una estimación de las funciones cognitivas mediante el uso "casi" exclusivo de pruebas psicométricas (es decir, fuera de contextos reales), se prioriza cómo estas funciones pueden ser puestas en juego en contextos reales (por ejemplo, su competencia para

⁵⁸ Siguiendo las pautas de la Oficina Internacional de Audiofonología (BIAP: Bureau International d'Audio Phonologie, -sociedad científica creada por Real Decreto Belga, el 24 de marzo de 1967-) encontramos cuatro categorías. En los casos *leves* la pérdida auditiva se sitúa entre 20 y 40 dB, la palabra es captada normalmente aunque algunos elementos fonéticos o la voz débil pueden escaparse, pero no tiene repercusión importante sobre la vida cotidiana ni el desarrollo del lenguaje. No obstante, durante la escolarización debe trabajarse la discriminación auditiva. Cuando la pérdida auditiva es *moderada*, oscila entre 40 y 70 dB, sólo se percibe la palabra si es emitida a alta intensidad. Esta pérdida puede provocar errores de pronunciación, retraso en la aparición del lenguaje, dificultad para incorporar palabras nuevas y vocabulario más pobre, por este motivo, para aprender la lengua oral debe utilizar prótesis auditivas, entrenarse en discriminación auditiva y en labiolectura. En el caso de que la pérdida sea *severa*, entre 70 y 90 dB, la palabra sólo se percibe si es emitida a muy alta intensidad y, pese a ello, el sonido llega distorsionado. Precisa además de labiolectura, prótesis auditiva y entrenamiento auditivo (como la anterior), la enseñanza de la ortofonía para articular correctamente los sonidos e intervención logopédica que incida en el desarrollo léxico, morfosintáctico y comunicativo. En ausencia de estos apoyos, el niño sordo puede desarrollar un retraso del lenguaje. Finalmente, si la pérdida es *profunda*, mayor de 90 dB, presenta importantes problemas para aprender la lengua oral, mantiene una interacción empobrecida con el entorno y sufre desinformación, dificultades escolares y bajo nivel de comprensión lectora. Depende de la lectura labiofacial (mejor si se acompaña de palabra complementada), necesita servirse de la lengua de signos y/o estrategias visuales para comprender los mensajes.

⁵⁹ Pruebas de identificación de palabras, frases aisladas y frases contextualizadas y con ayuda de las prótesis auditivas (Valero y Villalba, 2004, p. 130).

⁶⁰ Aunque todavía no se han desarrollado test que evalúen la dimensión morfosintáctica de la lengua de signos, sí pueden evaluarse la competencia semántica y pragmática con los test diseñados para los oyentes.

participar en conversaciones⁶¹, para resolver problemas y tomar decisiones en la vida diaria o para aplicar el conocimiento al margen del código lingüístico empleado). Es decir, desde este enfoque bio-psico-social también se diferencia entre competencia y actuación.

Otro cambio importante que se desprende de este enfoque, como podemos observar en la columna derecha sobre *factores contextuales* del cuadro nº 16, es que estas posibilidades de participación no dependen sólo de las características personales del individuo sordo (confianza en sí mismo, actitud positiva ante la frustración, flexibilidad para adaptarse a diferentes entornos), sino también de los puentes que tienda la sociedad.

Esto obliga a evaluar los entornos en los que las personas sordas se desenvuelven. Si ya se venía considerando la importancia de la familia y la escuela para su desarrollo, ahora se extiende esta valoración a todos los contextos y administraciones, como por ejemplo, la inclusión de servicios de detección neonatal de la discapacidad auditiva⁶²; la supresión de barreras de comunicación en el entorno educativo, laboral y/o social, facilitando intérpretes de lengua de signos, habilitando en distintos foros espacios reservados para sordos con equipos de Frecuencia Modulada, subtitulando información oral, colocando avisadores luminosos...; el fomento de protocolos de buenas prácticas entre los profesionales del sector sanitario, educativo e, incluso, empresarial; las campañas de sensibilización de la población en general hacia la discapacidad, etc.

Podemos observar, por tanto, como se reclama similar tipo de políticas desde los enfoques bio-psico-social y socio-cultural. Algunas de las medidas más importantes que en España se están tomando en esta misma dirección son dos

⁶¹ Los criterios para la valoración de la competencia conversacional del alumnado sordo (GISTAL) contempla: la inteligibilidad de sus emisiones, la comprensión de los mensajes de los demás, la cooperación en la conversación (si es adecuada o no) y la finalidad de sus intervenciones.

⁶² El scrinning neonatal universal se empezó a implantar desde el año 2003 en España y ha sido promovido por la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH).

leyes: la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*, que, inspirada en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diálogo civil y transversalidad de la política, promueve el acceso a la comunicación, la información y participación de las personas sordas a los diferentes entornos; y la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las Lenguas de Signos Españolas (LSE) y se regulan las medidas de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*, con lo que se reconoce la lengua de signos y se obliga a las diferentes administraciones a poner los medios que faciliten el acceso a la comunicación, información y participación de las personas sordas, ya sea mediante intérpretes, subtítulo, etc.

4.1.3- El modelo educativo

La consideración de los estudiantes sordos dentro del sistema educativo se ha ido transformando durante estos últimos años debido a dos factores fundamentales: (a) cómo se ha ido diversificando aún más la realidad de los estudiantes sordos en el contexto educativo; y (b) la influencia de los dos enfoques anteriores. A continuación resumimos cómo se han ido produciendo estos cambios.

Tradicionalmente, dentro del Sistema Educativo se ha clasificado la discapacidad auditiva en dos categorías: hipoacúsicos y sordos profundos.

"El término hipoacúsico hace referencia al alumnado que tiene una audición deficiente pero que, con o sin ayuda de prótesis, puede llevar una vida similar a la de sus iguales oyentes, es decir, percibe el habla por vía auditiva y sus restos auditivos le resultan funcionales para la vida ordinaria. La palabra sordo denomina a los estudiantes cuya pérdida auditiva es tan grave que, con prótesis o sin ellas, no puede percibir el habla por vía auditiva y no puede desenvolverse normalmente en su medio con los recursos que posee. Establece su principal

enlace con el mundo a través del canal visual y la lengua de signos es con frecuencia su vehículo de comunicación”(CNREE, 1991; Tema 1, pp. 8-9).

El grupo de hipoacúsicos lo formaban fundamentalmente sujetos con pérdidas leves y moderadas, y el de sordos los alumnos con pérdidas severas y profundas. Sin embargo, hoy en día, con los implantes cocleares precoces y los audífonos digitales, esta división no está tan clara:

“Para las nuevas generaciones estar integrado en uno u otro grupo no dependerá ya de la intensidad de la pérdida de audición. Dependerá en buena parte de la precocidad de la intervención, del rendimiento que logren obtener de su prótesis auditivas, de su capacidad de aprendizaje y de otros factores educativos”(Villalba, 2004a, p. 190).

Por lo tanto, es muy posible que dentro del sistema educativo nos encontremos con un grupo de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva muy heterogéneo que emplee diferentes códigos de aprendizaje. Así, mientras que los hipoacúsicos utilizan fundamentalmente códigos fonológico-verbales, los sordos acuden a una variedad de códigos semánticos, manual-cinestésicos, visoespaciales, grafía e, incluso, también fonológicos (Villalba, 2004a). Dada esta diversidad, se han propuesto distintas medidas para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades y características de cada estudiante.

La primera fue la integración con apoyos. En la *LOGSE* (1990), Título I, Cap. V, art. 36.1 y 37.1, se aúnan las ventajas de la educación en un Centro Ordinario y Específico, ya que ubica físicamente al alumno sordo en el aula ordinaria, mantiene los mismos contenidos básicos que para los oyentes, se le proporciona apoyo personal para aprender la lengua oral (especialistas en audición y lenguaje) y para aprender los contenidos curriculares (especialista en pedagogía terapéutica), y se le facilita apoyo material (aro magnético o equipos de FM, adaptación de textos para hacerle más accesible la información escrita o apoyo visual de los comentarios del profesor).

Esta modalidad fue muy beneficiosa para el alumnado con discapacidad auditiva, especialmente los hipoacúsicos, pero resultaba insuficiente para otros, ya que continuaban presentando dificultades para aprender y desarrollarse personal y socialmente. En opinión de las personas sordas, esta medida no promovía realmente una integración, sino una *“adaptación... (de los sordos) a las características de los oyentes, es decir, como un movimiento unilateral de las personas sordas hacia los oyentes, y no como un acercamiento entre las personas sordas y la mayoría de los oyentes”* (CNSE, 1998, p. 37).

Para subsanar ese acercamiento “unilateral”, en el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de los alumnos con necesidades educativas especiales* de 1995, se señalan apoyos específicos para las personas que utilizan fundamentalmente códigos visuales para procesar la información:

Art. 8, apartado 6: *“La administración educativa favorecerá el reconocimiento de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva en grado severo o profundo [...] Igualmente favorecerá la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos, en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos [...] Los centros que escolaricen alumnos que utilicen estos sistemas de comunicación incluirán, para los alumnos, contenidos referidos a ellos en el área de lengua”.*

Como consecuencia de este Real Decreto, las últimas actuaciones que se han realizado dentro del Sistema Educativo se han encaminado a tener en cuenta todas las necesidades que puedan tener las personas con discapacidad auditiva y a procurar su verdadera inclusión en la sociedad. Así, se crean Centros (según Comunidades Autónomas) donde tienen una especial acogida: Centros de Integración Preferente de alumnado sordo⁶³, Centros de Educación Bilingüe⁶⁴ y

⁶³ Esta iniciativa no fue general en todo el Sistema Educativo, sino que fue una propuesta de algunas Delegaciones Provinciales. Hoy en día responsabilidad de la Comunidad Autónoma correspondiente.

Unidades Específicas para el alumnado con discapacidad auditiva en Centros Ordinarios (o aulas abiertas). Al mismo tiempo, se incorporan al Sistema nuevos perfiles profesionales especializados en este campo (intérpretes de lengua de lengua de signos⁶⁵, profesores con conocimientos de lengua de signos⁶⁶, el asesor sordo⁶⁷ o el tutor sordo⁶⁸).

Además, en coordinación con la CNSE se han promovido documentos para la enseñanza de la lengua de signos y la cultura sorda en la escuela⁶⁹, como por ejemplo son: la *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos* (2002); el *Libro Blanco de la Lengua de signos española* (2003); *Propuestas curriculares para la enseñanza de la lengua de signos en las Etapas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*, donde se describen los objetivos, los contenidos, la metodología y las orientaciones para la evaluación de la lengua de signos como una materia más de aprendizaje para los alumnos sordos dentro de los centros educativos.

Estas iniciativas, junto al reconocimiento de la lengua de signos en nuestro país (2007), están haciendo posible que los padres puedan elegir la modalidad lingüística en la que quieren que sus hijos sean educados y nos acerquemos, cada vez más, a una escuela realmente "inclusiva", donde las necesidades de

⁶⁴ Centros pioneros en la educación bilingüe han sido el Colegio de Sords Josep Pla (1994/95), el CEIPM Tres Pins (1994/95), la escuela CRAS de Sabadell (1995/96) y el IES Consell de Cent (1996/97) en Cataluña; y el Instituto Americano de la Palabra (1994/5) y el Centro de Educación Especial de Sordos (1996/7) en Madrid. En estos últimos años, el incremento de estos centros se está extendiendo a las diferentes Comunidades Autónomas.

⁶⁵ La presencia de los intérpretes de lengua de signos en el aula comenzó en el año 1992.

⁶⁶ Su finalidad es romper las barreras de comunicación que impiden a los sordos aprender en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad dentro del contexto escolar.

⁶⁷ Entre las funciones asignadas al Asesor sordo, según convenio de 1994 entre CNSE y MEC, destacan: servir de modelo de identificación al alumno sordo; asesorarle sobre su discapacidad; enseñar la lengua de signos a los niños sordos, sus padres y profesores; y asesorar a padres y profesores sobre las estrategias de interacción más eficaces en su comunicación con el niño sordo.

⁶⁸ El alumnado sordo en las escuelas inclusivas pueden tener dos tutores: uno oyente que es el profesor de referencia para todo el grupo aula y otro sordo.

⁶⁹ Tanto en los centros ordinarios como en los específicos, se sugiere la presencia de información sobre su historia, su cultura y su lengua. En el centro específico porque estos contenidos ayudan al niño sordo a construir una identidad más adecuada. En el centro ordinario porque además, esta asignatura (que es de curso obligatorio para los alumnos sordos y optativo para los oyentes) facilita un verdadero conocimiento y acercamiento entre sordos y oyentes

cada individuo son tenidas en cuenta y se diseñan contextos de aprendizaje donde "todos" pueden aprender y participar. Donde "todos" pueden construir un proyecto de vida de calidad.

De esta forma, observamos, confluyen en lo fundamental los tres modelos nombrados en este estudio: el socio-cultural, el bio-psico-social y el educativo.

4.2- FACTORES PERSONALES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS

4.2.1- El desarrollo de habilidades cognitivas - argumentativas

Hoy en día sabemos que el potencial de las personas sordas es semejante al de los oyentes (Marchesi, 1992, p. 236) y, por tanto, su competencia argumentativa podría estar también al mismo nivel, especialmente si les proporcionamos el entorno, los apoyos y el código lingüístico que necesitan. De hecho, podemos encontrar estudios en los que un tercio de los adolescentes sordos que participan en una tarea de razonamiento formal, nivel de razonamiento que consideramos más elevado, resuelven la tarea de modo similar a los oyentes (Silvestre 1998). Pero no podemos obviar que éste no es el contexto de todos los sujetos y, por ello, no todos alcanzan del mismo modo el razonamiento hipotético-deductivo:

"los adolescentes sordos suelen acceder a la misma con retraso y, en general, suelen mostrarse menos hábiles al formular hipótesis, comprobar mentalmente alternativas y deducir conclusiones" (Villalba, 2004a, p. 195).

Las causas de esta pobre actuación, ya sea en la construcción del conocimiento en el aula o durante la comprensión/producción de un texto argumentativo, pueden ser varias. A continuación citaremos algunas de ellas.

Como ya sabemos, para elaborar una opinión sobre el tema que se discute, el locutor primero debe tener conocimientos sobre ese asunto y concebirlo como debatible (Martín, 1987). Pero, *"las personas sordas suelen disponer de esquemas de conocimiento menos ricos como consecuencia de la falta de información que padecen. Sufren, en general, los inconvenientes de contar con un "filtro" o formato más reducido y, por tanto, procesan, almacenan y recuperan menos cantidad de información"* (Villalba, 1996, p. 7-8). Además, los alumnos sordos avanzan más despacio y/o con mayor esfuerzo en el aprendizaje de los contenidos curriculares (Marchesi, 1992). La causa de este bajo rendimiento se explica, no sólo de un precario desarrollo de las habilidades lingüísticas (Quigley y Paul, 1984), sino también por una falta de experiencias y oportunidades de aprendizaje, formal e informal, y de las cuales, sí se han podido beneficiar los oyentes. No obstante, el aprendizaje de contenidos curriculares de los estudiantes sordos signantes y de los implantados cocleares es bastante mejor que el sordos con deficiencia grave no signantes y no implantados y, en general, se acerca al de los oyentes.

Otro de los aspectos claves en la argumentación es que el autor de los razonamientos pueda identificar cuáles son las necesidades emocionales y las creencias de su audiencia (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994). Los estudios realizados con la población sorda muestran que, aunque los estudiantes sordos reconozcan fácilmente la relación entre las emociones simples en los otros (felicidad, cólera, miedo o tristeza) y la conducta que de ellas se deriva; suelen encontrar más dificultad para inferir la respuesta de sus interlocutores ante situaciones conflictivas en las que tienen que identificar emociones más complejas como la culpa, la vergüenza o la envidia (Meerum-Terwogt y Rieffe, 2004), por lo cual sus argumentos no suelen ajustarse a la audiencia. Otros trabajos evidencian que las personas sordas resuelven más tarde que los oyentes las actividades "clásicas" de la Teoría de la Mente⁷⁰ (Flaver y Miller,

⁷⁰ Descritas en el capítulo II, pp. 61-63.

1998; Meerum-Terwogt y Rieffe, 2004; González y Quintana, 2006)⁷¹; y mucho más tarde las actividades de falsa creencia de "segundo orden"⁷² (González, Barajas, Linero, Quintana, 2008).

Este retraso en el conocimiento de los estados emocionales de los demás y sus intenciones se explica desde dos hipótesis: una hace referencia a la deficiente interacción conversacional temprana que suelen tener lugar entre los niños sordos y sus familias (Peterson y Siegal, 1995; Vaccari y Marchark, 1997; Courtin y Melot, 2005; Moeller y Schick, 2006; Moeller, 2007; Valmaseda, 2009). Así, la mayoría de los niños sordos cuyos padres son oyentes, no suelen enterarse bien cuando en su entorno se explican los sentimientos de otros, se analizan sus creencias erróneas, cuando se les pide explicaciones sobre su conducta, porque incluso, aunque estos padres oyentes estén aprendiendo la lengua de signos para comunicarse con sus hijos sordos desde los primeros años, sólo emplean este código cuando las producciones se dirigen directamente al niño (Peterson y Siegal, 1995) y, además, tienden a hablar más sobre "el aquí y ahora" que sobre esos estados mentales, ya que durante esos primeros años de aprendizaje todavía no saben expresar en ese código temas imaginarios y creencias *creo, deseo, pienso, recuerdo*..(Vaccari y Marchark, 1997). Esta demora en la comprensión de los pensamientos y creencias ajenas puede suceder también en alumnado con hipoacusias moderadas, porque este tipo de debates suelen mantenerse en pequeños o grandes grupos (no en diadas) y a estas personas les resulta difícil aprovecharse de conversaciones múltiples (Moeller, 2007).

La otra explicación, sin anular la anterior, pone el acento en el dominio precario del lenguaje por parte del sujeto sordo, pero no sólo porque éste facilita la comunicación, sino porque funciona como herramienta que permite la

⁷¹ Mientras en el estudio de Adrián (2002), el 89% de los oyentes de 4 años pueden resolver exitosamente la tarea de "contenido inesperado" y a los 5 años el 87% supera el de "cambio de localización", González y Quintana (2006) encuentran que los sordos no resuelven bien la tarea "contenido inesperado" hasta los 11-13 años y un poco más tarde la de "cambio de localización", y es entorno a los 16 años cuando se iguala el rendimiento de sordos y oyentes en ambas tareas.

⁷² Mientras que los niños oyentes resuelven estas tareas entre los 7-9 años de edad, el 38% de los sordos lo resuelven entre los 11-13 años y el 74% entre los 14-19 años.

representación de fenómenos complejos como son los estados mentales (por ejemplo, comprender la frase "*Ella cree que él no va a venir*"). Por tanto, parece necesario haber participado en conversaciones naturales y poseer un buen desarrollo del lenguaje (sea este oral o signado) para hablar de creencias (Schick, de Villiers, de Villiers y Hoffmeister, 2007; Peterson y Slaughter, 2006). De hecho, para Remmel y Peters (2009) los sordos implantados que desarrollan buenas habilidades lingüísticas comprenden mejor las motivaciones y pensamientos de otras personas que los no implantados, siendo determinante el dominio de la lengua.

Por otra parte, para convencer a la audiencia de unos argumentos, éstos deben ser además aceptables, con un grado de madurez que encaje con la del interlocutor (Golder, 1996). Para algunos autores "*no hay datos suficientes que demuestren que las personas con sordera difieran en su juicio moral de los oyentes*" (Cambra y Silvestre, 1998, p. 62); sin embargo, otros encuentran que evolucionan más lentamente (Herren, 1982) y que estas diferencias se agudizan, incluso, en la adolescencia (Perelló y Torotosa, 1992). Así, los juicios de los adolescentes sordos suelen ser más rígidos que los de los oyentes, sus sentimientos son menos matizados y su sentido de la justicia menos elaborado, lo cual puede conducirles a adoptar actitudes de suspicacia. Estos resultados podrían explicarse porque la formación del juicio moral depende de factores socioculturales y la discapacidad auditiva puede dificultar esa integración social (Arnold, 1993). No obstante, cuanto mejor sea la competencia comunicativo-lingüística que desarrolle la persona sorda, mayor será la posibilidad de participación en diferentes entornos y de incorporar los valores culturales.

El tipo de razonamiento aplicado a los argumentos no siempre debe ser lógico-deductivo, sino que también es deseable utilizar el razonamiento inductivo y la experiencia (Toulmin, 1958); y para crear el espacio retórico hay que saber reorganizar los conocimientos disponibles según unos propósitos (Scardimalia y Bereiter, 1992). Sin embargo, algunos jóvenes sordos se sienten inseguros en

situaciones de descubrimiento intelectual no estructuradas, es decir, cuando son ellos quienes deben tomar la iniciativa para organizar la información y descubrir la regla de razonamiento subyacente⁷³ (Marchesi, Asensio e Iglesias, 1979; Furth y Youniss, 1979). Para Das y Ojile (1995), las dificultades que encuentran en actividades de planificación se deben a una ausencia de estrategias adecuadas, a una falta de esfuerzo para negociar una solución y a la incapacidad para aprovecharse de las pistas que le ayudarían a resolver el problema.

Sin embargo, para Silvestre (1998), más que dificultades para descubrir información, las personas sordas tienen dificultades para discutir y argumentar sus propios hallazgos⁷⁴. Según esta autora, muchas personas sordas no han desarrollado los hábitos de defender posturas, de dar razones y explicar sus puntos de vista, porque el sistema educativo suele ofrecerles interacciones comunicativas restringidas y no les ofrece la oportunidad de aprender razonando. En la misma línea, Lederberg y Mobley (1990) y Wood (1991) detectan esta falta de experiencia cuando, en una tarea de negociación, algunos sujetos sordos encuentran dificultades para proporcionar a sus interlocutores nueva información que justifique su postura y se limitan, simplemente, a repetir sus propios deseos, conducta que es calificada por los observadores de difícil manejo y que provoca reacciones de irritación en sus iguales oyentes.

A esta falta de experiencias argumentativas y oportunidades de participación, se le añade la "probable" existencia de un déficit lingüístico. A continuación vamos a analizar las habilidades con las que cuentan las personas sordas en la modalidad oral, escrita y de lengua de signos y cómo pueden repercutir éstas en el aprendizaje de la argumentación.

⁷³ Por ejemplo, una tarea de combinación en la que deben descubrir qué palancas deben estar accionadas para que se encienda una luz.

⁷⁴ En un estudio sobre el descubrimiento de la "ley del péndulo" realizado con alumnos de 12 a 17 años, halla que un tercio descubre la ley, pero si se les ofrecen hipótesis erróneas como explicación del hallazgo frente a las que ellos han descubierto correctamente, es frecuente que se dejen convencer y no defiendan sus posturas, conducta que si despliegan los oyentes.

4.2.2- El desarrollo de habilidades lingüísticas - argumentativas

a) Lengua oral y Argumentación

Aspectos suprasegmentales y fonológicos. Para que un argumento pueda ser aceptado por una audiencia, el autor debe expresarlo de un modo inteligible y con corrección (Habermas, 1994). Aunque algunas personas sordas, principalmente adultas, presenten dificultades de habla que afectan al ritmo, la entonación o el acento como consecuencia del esfuerzo que hacen para articular los sonidos (Perelló y Tortosa, 1992), hoy en día, el habla de la mayoría de los sordos suele ser más inteligible y no suena tan "diferente" a la de los oyentes (Silvestre y Laborda, 1998). Este avance es debido a su esfuerzo personal y a una conjunción de variables médico-tecnológicas⁷⁵ y educativas⁷⁶.

Según Valero y Villalba (2004), los sordos con implante coclear precoz (antes de los 6 años) identifican correctamente, al menos, el 70% de las palabras aisladas, el 80% de las frases aisladas y el 90% de frases contextualizadas, y, además, pueden regular su voz y su expresión resulta bastante inteligible. Sin embargo, los implantados más tardíamente (entre los 6 y 10 años) obtienen resultados más modestos. Por tanto, parece que el implante coclear es una de las medidas más eficaces, aunque como nos recuerdan estos autores *"no todos los implantes consiguen restituir la función auditiva"* (2004, pp. 136-137).

Léxico. Para comprender y producir argumentos los estudiantes sordos deben

⁷⁵ Dentro de las primeras se encuentran una buena adaptación protésica (audífonos e implantes cocleares) y el uso de otras ayudas técnicas (Equipos de FM, Bucle inductivo para CD y MP3, Infrarrojos o el Bluetooth). Para Valero, Gou y Casanova (2006) la inteligibilidad del habla es mejor cuando utilizan audífonos digitales en lugar de analógicos. Para Maggio de Maggi y Calvo (2005) el uso de sistemas de FM en el contexto escolar mejora su discriminación auditiva.

⁷⁶ Los programas de educación auditiva y de pronunciación permiten un mejor desarrollo de los elementos suprasegmentales del habla. Por ejemplo, la producción de palabras se enseña con programas más globales e indirectos, como el verbotonal, que facilita acoplar la fonación a la respiración y aprender diferentes entonaciones (Marchesi, 1992). Además, la dactilología, la palabra complementada y el aprendizaje de la lengua escrita les ayuda a identificar sin ambigüedades la estructura fonológica de la palabra (Alegría, 1999; Charlier y Leybaert, 2000; Domínguez y Alonso, 2006).

conocer, no sólo un amplio vocabulario, sino también los significados compartidos de las palabras. Sin embargo, el aprendizaje del léxico oral les resulta más costoso que a los oyentes. Algunas de las características de su desarrollo semántico son: (a) suelen tener dificultades para emplear palabras relacionales o funcionales (preposiciones, adverbios, conjunciones y pronombres), siendo mayor el uso que hacen de palabras contenido (nombres y verbos); (b) cuando emplean estas palabras contenido aplican, o bien una excesiva generalización, o bien una restricción del significado. Por ejemplo, un sordo define *orgullo* como "*ese señor es orgulloso*", mientras que un oyente dice "*cuando uno hace una gran acción puede sentirse orgulloso*" (Silvestre y Laborda, 1998, p. 38); y (c) desconocen los diferentes usos sociales de las palabras. Por ejemplo, pueden conocer la palabra *abierto* pero no su significado en la frase "*María es una persona muy abierta*" (Domínguez, 2006, pp. 127-128). Estas dificultades se deben a que reciben de modo natural menos vocabulario y menos información sobre el significado del mismo que los oyentes.

Por otra parte, sabemos que las personas sordas aprenden más fácilmente el vocabulario en lengua oral si los adultos utilizan la palabra complementada cuando se comunican con el niño, porque perciben representaciones léxicas más complejas y precisas (Alegría, 2005; Torres, Moreno-Torres, Santana, 2006) o si ya conocen la palabra en lengua de signos o con el sistema bimodal (Dodd, Minton y Woodhouse, 1998). Por su parte, Hirsh-Pasek (1987) propone enseñar conceptos a través del "bilexicalismo", es decir, en lengua de signos y dactilología para mejorar su desarrollo semántico, aunque concluye que el sistema dactilológico parece útil para identificar palabras, pero no para desarrollar la morfosintaxis.

Por último, estudios recientes con personas con implante coclear precoz y buen pronóstico, demuestran que estos sujetos consiguen un vocabulario más rico que los no implantados, aunque pueden seguir teniendo dificultades con las funciones abstractas, figuradas y formales del lenguaje (Valero y Villalba, 2004).

Morfosintaxis. Para comprender y construir el sentido de los argumentos, el sujeto debe poseer conocimientos morfosintácticos sobre ciertas palabras, como el uso de los modalizadores y los nexos (Bassols y Torrent, 1997); pero el aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua ha sido tradicionalmente la dimensión del lenguaje más costosa de adquirir para las personas sordas (Moreno, 2000).

Los estudiantes sordos con un bajo dominio de la lengua oral suele presentar las siguientes características en su expresión (Valmaseda, 1995^a; Silvestre 1998; Silvestre y Laborda, 1998; Silvestre y Ramspott, 2004; Domínguez y Alonso, 2004): predominan las frases simples y mal articuladas, con faltas de concordancia tanto de número y género como de persona y verbo, con errores de flexión del tiempo verbal y omisión o uso erróneo del léxico relacional (determinantes, adverbios, conjunciones y preposiciones), e incluso, omiten partes esenciales de la oración, como ejemplo *"El niño a la playa y para sol"* (Villalba, 2004b, p. 214), porque en estos casos, o se sabe de qué habla o escribe o, si no, resulta difícil interpretar lo que quiere expresar.

Respecto a la comprensión, entienden las frases simples (dentro de los cuales también podemos incluir algunas opiniones y argumentos) de modo muy similar a los oyentes, pero encuentran dificultades para interpretar frases de estructura compleja (pasivas, de relativo, completivas, el referente de los pronombres, etc.). Son tres las explicaciones que se han dado a este hecho: una, hace referencia a la relación que existe entre déficit lingüístico y dificultades en la memoria de trabajo (Rodríguez, García y Torres, 1997); otra, a la aplicación del esquema básico S_j. + V_b. + Obj. a proposiciones con estructura más compleja (Valmaseda, 1995^a; Silvestre y Laborda, 1998). Por ejemplo, si se emplea ese esquema en la proposición completiva *"la discusión de Bob en la fiesta fue interesante"* se considera que el sujeto es el nombre más próximo al verbo y la frase se interpreta como "la fiesta fue interesante"; y la tercera, a que los sordos no procesan todos los elementos de la oración, sino solamente los que

consideran más significativos (nombres, verbos, adjetivos) para alcanzar el sentido de la frase, en detrimento de las palabras funcionales (Quigley y Paul, 1984).

Dadas las dificultades que pueden encontrar algunas personas sordas para la expresión y comprensión de proposiciones, podemos esperar que también tiendan a pasarles desapercibidos los modalizadores (*casi, apenas, etc.*) y los nexos (*pero, aunque, etc.*) o tengan dificultades para detectar los matices que introducen dentro del discurso argumentativo.

En el aprendizaje de la dimensión morfosintáctica de la lengua oral, la contribución que puede hacer la lengua de signos es escasa, según la opinión de algunos autores (Dodd, Mintosh y Woodhouse, 1998), siendo más recomendable y efectiva la utilización de la Palabra Complementada para dicho fin (Alegría, 1999; 2004; Torres, 2004; Domínguez y Alonso, 2004; Domínguez, 2006). A esta medida educativa, hoy se le une la posibilidad de realizar un implante coclear muy temprano (1-2 años de vida). Las primeras investigaciones llevadas a cabo con sujetos implantados revelan que procesan mejor la información morfosintáctica que las personas con audífono, lo que repercutirá en su comprensión y expresión escrita (Soriano, Pérez y Domínguez, 2006), aunque todavía sus niveles de competencia no llegan a ser iguales que en el oyente (Valero y Villalba, 2004, p. 130).

Discurso. El discurso oral de los sujetos sordos se ha estudiado principalmente a través de los guiones (secuencias de acciones de la vida diaria), los cuentos⁷⁷ y las conversaciones, pero no hay estudios sobre el aprendizaje del género argumentativo. Respecto a los guiones, se ha concluido que a las personas sordas con menor competencia lingüística les cuesta componer guiones, incluso, aunque utilicen material visual. En tanto que los niños oyentes ya saben realizar esta actividad entre los 4 a los 6 años, los sordos no lo hacen hasta los 9-12 años

⁷⁷ Hemos de advertir que, el estudio sobre guiones y cuentos, generalmente se realizan con el apoyo de imágenes visuales para facilitar la comprensión del mismo.

(Torres, 1987). Es más, estas dificultades pueden mantenerse más allá de los 12 años, si las escenas se presentan de modo escrito (Silvestre, 1998).

Las investigaciones referidas a los cuentos ponen de manifiesto que los niños sordos tardan más tiempo en asimilar el orden tradicional de este tipo de relatos⁷⁸ y en reconstruir historias contadas con una estructura no canónica (Torres, 1987). Ulloa (2002) describe cómo una de sus mayores dificultades para la comprensión de los cuentos es que no identifican a los protagonistas de las sucesivas situaciones debido a sus dificultades para identificar el referente de las anáforas. En esta misma línea, Silvestre y Ramspott (2004) encuentran que una parte importante del alumnado sordo de Primaria presenta dificultades en el uso de los elementos de cohesión, y esto se manifiesta tanto en comprensión (pierden el hilo del discurso) como en expresión oral (errores morfosintácticos). No obstante, en este mismo estudio hallaron que un 20% de los participantes elaboraba un texto completo, principalmente si tenían un buen dominio de la lengua oral. Por otra parte, Peterson y Slaughter (2006) encuentran que los niños sordos cuyos padres son oyentes (aunque hayan aprendido posteriormente la lengua de signos) tienen más dificultades que los oyentes y los sordos cuyos padres también son sordos, para comprender los estados internos de los personajes de una narración.

Los estudios sobre la participación en conversaciones de personas con implante coclear precoz señalan que: acceden con más facilidad a la información de su entorno, pueden mantener conversaciones fluidas con otros oyentes y participan mejor de las clases inclusivas (Valero y Villalba, 2004).

De estas investigaciones se puede desprender la importancia que tiene, no sólo conocer una lengua, sino también, comprender el estado mental de otros y participar en interacciones comunicativas válidas ("normalizadas") para desarrollar una competencia argumentativa equiparable a la de las personas

⁷⁸ La organización tradicional o canónica sigue la siguiente secuencia: presentación, problema, intentos de solución y final

oyentes.

b)- Lengua escrita y Argumentación

Leer y escribir forma parte de las actividades que los estudiantes realizan en las aulas cuando se trabaja con ellos el texto argumentativo, ya sea para tomar contacto con otros posibles puntos de vista, o para elaborar un informe escrito. El dominio de este código se considera un conocimiento instrumental imprescindible para la persona sorda, más incluso que para los oyentes, pues a través del mismo pueden compensar sus dificultades de comunicación y acceso a la información (Mies, 1998; Marchesi, 1987). Además, el buen conocimiento de la lengua escrita puede permitirles acceder a unos estudios superiores y desarrollar su proyecto de vida laboral integrado, posibilidad infrecuente hace una década.

Comprensión lectora. Si bien es cierto que algunos sordos profundos alcanzan niveles lectores funcionales (Asensio y Gomis, 1997; Soriano, 1999), diferentes investigaciones coinciden en señalar que su rendimiento lector generalmente es bajo. Torres y Santana (2005) encuentran que al final de la etapa obligatoria las diferencias en edad lectora entre personas sordas y oyentes van desde los dos a los ocho años, siendo la diferencia media de cinco años⁷⁹. Silvestre y Ramspott (2004) hallan que sólo el 2% del alumnado sordo de Secundaria accede a los últimos niveles de comprensión lectora. Según Valmaseda (1995b) estas dificultades se explican porque las personas sordas se enfrentan al aprendizaje lector sin haber alcanzado unos niveles mínimos de comprensión y producción lingüística.

Algunas de las características en su forma de comprender los textos son las siguientes: (a) suelen fijarse en las palabras que les resultan familiares, independientemente de su relevancia dentro del texto (Mies, 1998); (b) utilizan poco la información que ofrecen las palabras funcionales (Soriano, Pérez y

⁷⁹ Paul (1998) y Traxler (2000) encuentran resultados semejantes con muestras inglesas pues sitúan el nivel lector de jóvenes sordos de 18-19 años entorno a 8-9 años de los oyentes.

Domínguez, 2006⁸⁰; Monsalve, Cuetos, Rodríguez y Pinto, 2002⁸¹); (c) especialmente, encuentran dificultades con las anáforas semánticas "barconaves", pragmáticas "Madrid- capital de España" y las pronominales "este" ⁸² (Mies, 1998); (d) les cuesta identificar la información principal de frases y textos, especialmente en textos expositivos (Ramspott, 1998).

Sin embargo, cuando las personas sordas están inmersas en una educación bilingüe sus habilidades de lectura y escritura mejoran (Domínguez y Alonso, 2004). También progresan mejor cuando utilizan implante coclear, especialmente si este se realiza antes de los 3 años de edad (Mc. Donald y Zwalan, 2005) y si en el aula utilizan un sistema de FM para que perciban mejor los sonidos porque alcanzan mejor competencia oral (Jáudenas y cols., 2007; Domínguez y Alonso, 2004; Mc. Donald y Zwalan, 2005; Valero y Villalba, 2004a). No obstante, pese a todos estos apoyos se continúa encontrando diferencias entre sordos y oyentes.

Expresión escrita. Aunque algunas personas sordas con buen dominio de la lengua oral alcancen niveles de expresión escrita relativamente buenos, en general, los textos que escriben son de menor calidad que los de los oyentes y encuentran dificultades al examinarse, escribir resúmenes, crear cuentos, etc.

En un estudio realizado por Silvestre y Laborda (1998, p. 36) sobre la escritura de textos narrativos de estudiantes sordos de 12 a 14 años, hallaron que un 30% de los sujetos puede comprender bien la historia, pero sólo un 10% la expresan de un modo correcto. Por tanto, aún teniendo conocimientos sobre el tema no pueden explicarlo o hacerse entender adecuadamente. En un análisis similar, Gutiérrez (2004) encuentra que, los estudiantes sordos de los últimos cursos de ESO conoce las categorías situación inicial, acción y consecuencias de un texto,

⁸⁰ Por ejemplo, ante una tarea de completar frases como "Luis lee muy..." (opciones: *libros, bien, biblioteca, periódico*) pueden no procesar el adverbio *muy* y contestar que Luis lee muy libros

⁸¹ Por ejemplo, no diferencia bien "estoy cansada por el trabajo / estoy cansada del trabajo" o "¿Cuántos son tus hermanos? / ¿Cuáles son tu hermanos?".

⁸² Mies propone la siguiente tarea escrita con anáforas pronominales: "Dibuja un camino que vaya de la casa al pozo y otro que vaya de éste al árbol" el alumnado sordo se enfrenta con verdaderos problemas en su interpretación, de manera que algunos hacen dos caminos saliendo de la casa

pero suelen omitir la respuesta interna y la reacción (datos acordes con los encontrados por Peterson y Slaughter, 2006, en lengua oral) y, además, pueden continuar mostrando dificultades con las partículas cohesivas (en la misma línea que los hallados en lengua oral por Silvestre y Ramspott, 2004).

Cuando los estudiantes sordos encuentran tantas dificultades en el dominio de la lengua escrita, Fernández-Viader y Pertusa (2004, pp. 320-326) señalan una serie de recomendaciones para mitigarlas:

- El uso de la lengua de signos: *"los alumnos sordos sean competentes en lengua de signos antes de iniciarse en el arduo camino del acceso al código escrito"*.
- Las actividades prácticas: *"crear situaciones de enseñanza/aprendizaje ricas y estimulantes, que den sentido al texto escrito"*.
- Trabajos en grupo: *"se valora de forma muy positiva la intervención y colaboración entre alumnos así como el trabajo cooperativo... trabajando la lectura y la escritura conjuntamente"*.
- Educación centrada en la competencia y no en las dificultades: *"apuesta por la escritura libre como una forma de liberar a los alumnos sordos del miedo que sienten ante la demanda de que escriban"*.

Recomendaciones a las que nos acogemos para potenciar el desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes sordos.

c)- Lengua de signos y Argumentación

Más que plantearnos la disyuntiva "enseñanza en lengua oral o en lengua de signos" debemos tener presente que lo que necesita el alumno sordo para enfrentarse a las tareas de una manera más reflexiva (y con ello también a una argumentación más madura) es un código lingüístico que perciba sin "excesivo" esfuerzo y le permita interiorizar las normas, tener el control de la propia conducta y la planificación de sus acciones (Valmaseda, 1995b). Este código para unos sujetos puede ser la lengua oral, pero para otros es la de signos.

En general, las investigaciones realizadas sobre usuarios de lengua de signos concluyen que estas personas tienen mayor capacidad para aprender y resolver tareas que los sordos educados en otras modalidades lingüísticas (Marchesi, 1987; Valmaseda, 1987; Marchesi, 1999). Así, cuando son educados en centros bilingües pueden alcanzar un nivel de conocimiento curricular al finalizar la educación obligatoria (16 años) asimilable al de los oyentes (Marchesi, 1999)⁸³. Por tanto, también podemos esperar que su conocimiento sobre los temas objeto de debate o argumentación sea equiparable.

Por otra parte, recordamos, para elaborar textos argumentativos complejos es importante controlar los procesos de planificación y organización de la información según una intención (Scardimalia y Bereiter, 1992). Si bien, algunos estudios realizados con sordos oralizados indican que éstos suelen tener dificultades en situaciones de descubrimiento intelectual; para Al-Hilawani (2003), las personas sordas son capaces de desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas similares a los oyentes si tienen una base amplia de conocimientos y experiencias formales e informales. Realidad que pueden vivir más fácilmente los signantes en el ámbito educativo y familiar. Pero no todos los sujetos sordos, hoy por hoy, acceden a este tipo de entornos.

Es evidente el beneficio de la lengua de signos en el desarrollo global de la persona sorda. No obstante, algunas investigaciones subrayan que, pese a esta instrucción, aún continúan hallándose ligeras discrepancias entre sordos y oyentes en tareas de la teoría de la mente y en tareas de lectoescritura, ambas muy vinculadas con la argumentación.

Respecto a la comprensión del punto de vista del otro, diferentes estudios

⁸³ Marchesi se refiere a las investigaciones realizadas con estudiantes daneses y suecos inmersos en una modalidad bilingüe, que al finalizar la educación obligatoria se les somete a exámenes nacionales y puede compararse fácilmente sus resultados por los conseguidos por los oyentes. Por otra parte, en estos países se prioriza la enseñanza/aprendizaje de la lengua de signos y la comprensión lectora, dejando en un segundo término la lengua oral y la lengua escrita, aunque por supuesto también se enseñen.

apuntan que los niños sordos bilingües presentan menos dificultades que los exclusivamente oralizados en la resolución de tareas clásicas de falsa creencia (Meristo, Falkman, Hjelmquist, Tedoldi, Surian y Siegal, 2007); pero sólo los niños sordos hijos de padres sordos equiparan su actuación a la de los oyentes en las edades previstas (Schick, de Villiers, de Villiers y Hoffmeister, 2007). Estos autores consideran conveniente diferenciar entre: sordos cuyos padres también son sordos (signantes nativos), de aquellos cuyos padres son oyentes (signantes tardíos), porque, aun en el caso de que los padres oyentes estén aprendiendo lengua de signos, durante los primeros años no tienen un dominio suficiente de ese código como para ofrecerle un baño lingüístico completo en esa lengua y, por tanto, el input lingüístico que reciben sus hijos no es de la misma calidad que la de los oyentes o sordos nativos (Schick, de Villiers, de Villiers y Hoffmeister, 2007).

También existe una correlación positiva entre conocimiento de la lengua de signos y lectura (Mayberry y Chamberlain, 1994; Hoffmeister, 2000; Domínguez y Alonso, 2004) y esto por dos motivos: (a) porque las madres usuarias de lengua de signos facilitan a sus hijos sordos experiencias exitosas con cuentos y libros, lo cual crea una actitud positiva hacia la lengua escrita; y (b) porque la lengua de signos promueve unos conocimientos sobre el mundo físico/social y sobre el vocabulario, que facilitan la comprensión del tema que se lee y la adopción de una postura crítica.

Sin embargo, los niveles lectores de las personas sordas signantes no llegan a igualarse a los de los oyentes. Las explicaciones que encontramos a este respecto son dos. La primera de ellas está relacionada con el dominio de la lengua de signos. Según algunos autores, más importante que la variable estatus oyente/sordos de los padres (es decir, ser signante nativo o tardío), lo que verdaderamente correlaciona con la comprensión de textos es la calidad o calidad de conocimiento de la lengua de signos que haya desarrollado el

estudiante sordo (Chamberlain y Mayberry, 2002; Domínguez, 2006). La segunda explicación se vincula a la necesidad de conocer la lengua oral por parte del sujeto sordo, ya que la lengua de signos no entrena en los aspectos fonológicos y morfosintácticos propios de la lengua escrita (Alegría, 1999; Alonso, Domínguez, Rodríguez y Saint-Patrice, 2001; Domínguez, 2006; Monsalve, Cuetos, Rodríguez y Pinto, 2002; Torres, 2004), y ya conocemos la importancia que tiene el conocimiento de las marcas superficiales (modalizadores y conectores) para la comprensión y producción de los textos argumentativos.

Estos hallazgos marcan las líneas de trabajo que pueden ayudar a los estudiantes sordos a progresar en la argumentación: (a) potenciar el aprendizaje de la lengua de signos para que tomen contacto con el sentido de la argumentación y la organización de los argumentos; y (b) profundizar en el conocimiento de esas marcas superficiales características de la argumentación, lo cual puede hacerse en lengua oral o a través de la lengua de signos.

4.3. FACTORES CONTEXTUALES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS

4.3.1- Interacción profesorado/ alumnado sordo y habilidades argumentativas

Como ya sabemos por las investigaciones realizadas con la población oyente, las preguntas y respuestas que el profesor hace a sus estudiantes sobre los contenidos curriculares o cualquier otro tema pueden ayudarles a desarrollar las habilidades argumentativas (Gumperz, 1983; Frederiksen, 1983; Candela, 1999).

Precisamente, uno de los contextos de interacción que mejor promueve el desarrollo y autonomía de los estudiantes sordos es el de "enseñanza contingente" o "andamiaje ajustado", en el que el profesor ofrece los elementos

justos y precisos para que el alumnado vaya construyendo el conocimiento (Wood, 1980; 1989). En este contexto de enseñanza e interacción es muy importante la actitud empática del profesor y su capacidad para ofrecer, de modo pautado, la información e implicar al alumno en la tarea (Garton, 1994). Sin embargo, cuando se analizan las interacciones que mantiene el profesorado oyente con el alumnado sordo, encontramos que esta enseñanza contingente es menos frecuente con esta población que con sus iguales oyentes. Señalemos algunas de estas diferencias:

- a) En primer lugar, es más probable que el educador formule a los alumnos sordos preguntas cerradas, de forma que sólo deban responder una palabra en lugar de demandarles un razonamiento -como suele hacer con los oyentes- (Wood, 1980).
- b) El alumnado sordo no suele beneficiarse del bombardeo de preguntas formuladas en turnos de conversación demasiado ágiles, donde los compañeros intervienen con excesiva rapidez y el profesor tienen gran control de la situación (Valero, 1993).
- c) Cuando el profesor tiene que ofrecerles apoyos para que construyan una respuesta, a menudo les proporciona ayudas desajustadas, bien por sobreandamiaje -el profesor da la respuesta sin ofrecer al alumno elementos que le permitan razonar y llegar por sí mismo a la respuesta-, bien por subandamiaje -cuando debido a la falta de fluidez en el intercambio de información, el profesor no le ofrece la información suficiente para construir el conocimiento- (Valero y Silvestre, 1998).

Las principales variables que pueden explicarnos este tipo de interacción comunicativa entre profesor-alumnado sordo son dos: (a) la competencia lingüística de la persona sorda y (b) la experiencia del profesor como docente (Valero, 1993). Para Greenberg (2000), la unión de ambas variables (dificultades de comprensión del alumnado sordo y miedo del profesor a no ser comprendido) hace que el educador mantenga un lenguaje infantilizado y que no incorpore términos imprescindibles para la comprensión completa del mensaje que dirige.

Otros estudios también avalan esta idea, ya que demuestran que cuanto mayor sea el nivel lingüístico del alumnado sordo más se asemeja el tipo de interacción a la que el profesorado mantiene con los oyentes (Valero y Silvestre, 1998). Por

otra parte, estas estrategias de relación profesor oyente/ alumno sordo pueden ser el reflejo de una falta de confianza del docente en que el discípulo sordo vaya a comprender el mensaje que le dirige.

En los entornos donde el alumnado sordo tiene asegurado el intercambio fluido de la información (como en los centros específicos y los bilingües) estas dificultades lingüísticas y actitudes negativas se dirimen, porque *"la primera función que estas experiencias bilingües atribuyen a la lengua de signos es la de ser un instrumento para comunicar y pensar accesible para los niños sordos desde edades muy tempranas"* (Domínguez y Alonso, 2004, p. 51). En estos casos pueden emprenderse dinámicas educativas en las que conjuntamente se negocien los significados de las distintas ciencias, se argumenten y contraargumenten posturas y se construyan los conocimientos con la participación de todos.

4.3.2- Interacción entre iguales y habilidades argumentativas

Ya conocemos el beneficio que aporta a los oyentes la realización de actividades de escritura cooperativa en interacción con otros compañeros (Castelló y Monereo, 1996) o la confrontación de opiniones para el desarrollo del conocimiento (Perret-Clermont, 1979).

Siguiendo la línea del conflicto sociocognitivo, encontramos que las personas sordas utilizan estrategias más complejas y cometen menos errores cuando han tenido la oportunidad de debatir previamente con sus compañeros la solución de un problema (Peterson y Peterson, 1990; Silvestre, 1998). En el caso de las personas sordas, para este tipo de tareas debemos considerar el conocimiento que tenga el alumno sordo del código que se utilice (lengua oral o lengua de signos) y si los compañeros con los que interactúa son sordos u oyentes, porque la implicación en la tarea va a variar si comparten un lenguaje que les permita contradecir y manifestar desacuerdos.

Cambra y Silvestre (1998) destacan las ventajas de que los sujetos sordos se relacionen con otros sordos porque estas interacciones son importantes para que puedan construir su propia identidad; pero también consideran importante la interacción con los oyentes, porque se "entrenan" en adaptaciones comunicativas de gran utilidad para su futura socialización.

Por su parte, Allegri y cols. (1995) encuentran que la ganancia es mayor si las personas sordas interactúan con otros sordos que si debaten con oyentes, porque el intercambio comunicativo entre sordos es más completo - especialmente, antes de los ocho años- aunque después las diferencias desaparezcan. Para Arxé (1999) una de las causas de que los sordos se beneficien menos de las interacciones con los oyentes que con otros sordos es que no se producen adaptaciones mutuas entre ambos interlocutores. Para este autor, la atención dividida⁸⁴ que impone la sordera, provoca con frecuencia que pierda el hilo de lo que le están diciendo y que intervenga en la conversación con interpelaciones inadecuadas.

Para facilitar la adaptación entre sordos y oyentes durante los intercambios comunicativos, Cambra y Silvestre (1998) proponen las siguientes actuaciones: (a) programar actividades de sensibilización lúdicas y cooperativas; (b) aprovechar la convivencia cotidiana y actividades deportivas o culturales para promover dichas relaciones; (c) la enseñanza tutorada, porque además de aprender los sordos, los tutores oyentes también profundizan sobre la materia que enseñan y aprenden a interactuar con una persona sorda (Caissie y Wilson, 1995).

Dado los beneficios que aporta a los estudiantes sordos, tanto la interacción con otros alumnos sordos como con oyentes, los entornos de escolarización más convenientes para ellos son los bilingües y biculturales (Cambra y Silvestre,

⁸⁴ La persona sorda no puede prestar atención simultáneamente al mundo físico (los objetos sobre los cuales se habla) y el mundo social (los comentarios que se realizan). Esta información se les debe presentar, o bien secuencialmente, o bien simultáneamente, pero dentro del mismo campo visual.

1998; Rodríguez, 1996; Fernández Viader y Pertusa, 2004); y bajo un enfoque inclusivo. En este sentido, creemos muy interesante la aportación de Alonso y Echeita (2006) quienes, partiendo de la *Guía de evaluación y mejora de educación inclusiva* de Booth y Ainscow (2002), señalan unos indicadores de culturas inclusivas adaptados a las necesidades del alumnado sordo y relacionados con la construcción de una comunidad, el establecimiento de valores inclusivos, el desarrollo de una escuela para todos, la organización de apoyos para atender a la diversidad, la orquestación del proceso de aprendizaje y la movilización de recursos.

Para finalizar, nos gustaría señalar algunas sugerencias más globales como son la de Gascón-Ramos (2006), para quien es importante mejorar la preparación del profesorado oyente para representar los conocimientos en términos visotactiles y, de esta forma, crear un entorno en el que pueda aprender el alumnado sordo; o la postura de Fernández (2003) que defiende la necesidad de resocialización de los padres oyentes en la cultura de las personas sordas (adquirir nuevos códigos y valores) para conseguir un proceso natural de socialización de sus hijos en la cultura sorda.

4.4- SÍNTESIS

A lo largo de este capítulo se han ido perfilando tres grupos de estudiantes sordos con pérdida auditiva grave, los signantes, los que llevan implante coclear y los que generalmente llevan audífono y no se han beneficiado de los dos apoyos anteriores. Hemos podido revisar cómo los sordos signantes que participan en un contexto bilingüe y los implantados ubicados en un contexto oralizado tienen más posibilidades de participar con éxito en una actividad de debate que el grupo de sordos oralizados no implantados.

No obstante, diferentes investigaciones apuntan que, aunque sean signantes o lleven implante no terminan de igualar las habilidades de lectura y escritura

entre sordos y oyentes, especialmente en expresión escrita. Una de las causas puede estar en la construcción de categorías durante el momento de análisis de los datos, ya que a veces se arrojan datos globales de sordos signantes, sin tener en cuenta si son nativos o tardíos (o grado de dominio de la lengua de signos); o se habla de resultados en implantados sin diferenciar si éste ha sido precoz o tardío (grado de dominio de la lengua oral). Otra explicación puede estar en que continúan siendo personas sordas y, aunque generalmente están muy estimulados y hacen grandes esfuerzos por aprender, les continúa resultando costoso apropiarse de la dimensión morfosintáctica de la lengua oral/escrita.

Si bien, tenemos que decir a favor de los estudiantes sordos oralizados y no implantados que, entre ellos también se puede encontrar un porcentaje de sujetos que termina adquiriendo un buen dominio de la lengua oral y pueden desenvolverse relativamente bien en entornos oralizados, es más frecuente que sus niveles lingüísticos sean más pobres que en los signantes o implantados.

Según diferentes estudios, algunas de las dificultades que encuentran los estudiantes sordos en ámbitos muy relacionados con la competencia argumentativa son: (a) la comprensión de las situaciones sociales y los términos mentales propios y de la audiencia; (b) el acceso a conocimientos sobre el mundo social y el curricular, y la reflexión sobre los mismos; (c) el conocimiento de la estructura de los textos, entre ellos la del discurso argumentativo y contraargumentativo; (d) la familiarización con los modalizadores y elementos de cohesión textual: conectores, mantenimiento del referente, inclusión de la polifonía, que son específicos de los textos argumentativos.

Para dar respuesta a estas necesidades se recomiendan poner en práctica diferentes experiencias educativas, basadas en enfoques comunicativos y funcionales, que atiendan a los siguientes principios metodológicos: (a) dotarles de un código lingüístico accesible que les permita participar en los diferentes contextos y aprender; (b) transmitir la cultura en términos visuales (importancia

de esquemas visuales, resolver el problema de la atención dividida, ofrecer información vibrotáctil, respetar los turnos de conversación y el ritmo de aprendizaje en el aula); (c) promover las interacciones en agrupaciones de sujetos sordos y oyentes para que puedan participar y conocerse mutuamente; (d) Preparar materiales y actividades muy bien secuenciadas, en las que el educador sea capaz, tanto de ayudar a construir progresivamente el conocimiento en los estudiantes sordos, como a desarrollar su competencia argumentativa.

A partir de aquí, comienza nuestro reto: conocer cuál es la competencia argumentativa de los estudiantes sordos de Secundaria (evaluación) y diseñar un programa de argumentación, que pueda ser aplicado en el aula, para mejorarla (instrucción).

BLOQUE II

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V

PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

Este capítulo es una presentación del Bloque II de esta tesis en el que exponemos el estudio de investigación realizado. Para ello realizamos, en primer lugar, una síntesis de los contenidos más destacados referidos a la argumentación y los estudiantes sordos de ESO, base sobre la cual desarrollamos esta investigación; y, a continuación, planteamos las hipótesis de trabajo, describimos el procedimiento experimental y valoramos el diseño de investigación implementado.

5.1- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.1- Consideraciones previas

Como ya hemos podido concluir del corpus científico expuesto en los capítulos precedentes, la argumentación es una actividad habitual en la vida diaria y académica, pues está en la base de las interacciones que mantenemos con otras personas, en la interpretación de lo que sucede a nuestro alrededor, en la formación de valores y en la construcción de contenidos curriculares (Dolz, 1995).

Ahora bien, pese a que la conducta argumentativa se practica con cierta frecuencia, no siempre está bien realizada (resulta verosímil, coherente o acordada en su contenido para la audiencia) o se alcanza con ella el objetivo perseguido (convencer a la audiencia). De hecho, entran en juego un conjunto de procesos tan complejo que en ocasiones resulta difícil de realizar (Grize,

1982).

Aunque las personas puedan argumentar desde edades muy tempranas sobre temas de su interés (3-4 años), las argumentaciones maduras se elaboran tardíamente. Así, en el campo de la escritura las contraargumentaciones surgen hacia los 12-13 años (Brassart, 1988; Coirier y Golder, 1993), pero no las dominan antes de los 14-16 años en el caso de la lectura (Chall, 1983) y de los 16-17 años en el de la escritura (Golder, 1996a). A partir de estas constataciones, fácilmente podemos deducir que la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es un momento clave para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de comprensión y producción de textos argumentativos.

En capítulos anteriores hemos visto que, para argumentar de un modo "experto" o maduro no es suficiente con pensar en un argumento y escribirlo, sino que también se debe tener en cuenta a la audiencia (Perelman, 1994; Grize, 1982), crear el espacio retórico y organizarlo según unos fines (Scardimalia y Bereiter, 1992) y saber expresarlo con enlaces que ayuden a establecer relaciones semánticas y a dar cohesión al escrito (Calsamiglia y Tusón, 2004). Carecer de estas habilidades puede suponer un hándicap no sólo para el desarrollo personal y social de los estudiantes sordos, sino también para su progreso académico.

El trabajo diario con los estudiantes sordos, y las diferentes investigaciones realizadas sobre su competencia argumentativa revelan los siguiente:

- a) Los estudiantes sordos suelen encontrar dificultades en el uso de la lengua escrita. Por ejemplo, un 30% puede comprender una historia narrativa pero sólo un 10% lo expresa correctamente (Silvestre, 1998); muchos comprenden los textos apoyándose más en claves semánticas que morfosintácticas (Valmaseda, 1995b; Soriano, Pérez y Domínguez, 2006); suelen fallar en descubrir y usar los elementos cohesivos que mantienen el discurso (Jaúdenas, Torres, Aguado, Silvestre y Patiño,

2007; Gutiérrez, 2004). Al terminar la escolarización obligatoria, sólo un 2% alcanzan los niveles más complejos de comprensión lectora (Silvestre, 2003). Esta falta de habilidad, puede dificultar la identificación del grado de adherencia del locutor respecto al contenido que expresa, así como los diferentes puntos de vista en una contraargumentación y/o negociación.

- b) En situaciones sociales complejas encuentran difícil juzgar las intenciones de los demás (Meerum Terwogt y Rieffe, 2004; González y Quintana, 2004; González, Barajas, Linares y Quintana, 2008).
- c) En entornos académicos, les cuesta más que a los oyentes el uso de estrategias de planificación (Das y Ojile, 1995) y se sienten más inseguros a la hora de defender sus posturas sobre un tema, plegándose con facilidad a las tesis de los oyentes (Silvestre, 1998). Por tanto, sus experiencias en este ámbito han podido estar teñidas de aspectos negativos que les restan confianza a la hora de defender su punto de vista.
- d) Los alumnos sordos, en contextos de negociación, encuentran dificultades para ofrecer a sus interlocutores más información que justifique su punto de vista y, en lugar de ello, simplemente repiten sus propios deseos (Lederberg y Mobley, 1990).
- e) Las personas sordas profundas usuarias de lengua de signos o beneficiarias de un implante coclear temprano, parecen mejor preparadas para participar en conductas argumentativas, que las personas con sorderas graves que no cumplen estos requisitos.

Y de cara a la intervención sabemos que:

- a) Los sujetos sordos se benefician de la discusión ante un tema conflictivo (Peterson y Peterson, 1990)
- b) La implicación activa en la tarea y la posibilidad de contradecir y manifestar desacuerdos en un contexto comunicativo con otros

participantes facilita el desarrollo de su competencia argumentativa (Allegri y cols, 1995).

- c) El uso de estrategias de comunicación "contingente" por parte del profesorado ayuda a los jóvenes sordos a razonar y a construir conocimientos más amplios sobre un contenido curricular (Wood, 1980; Valero, 1993b).

Teniendo en cuenta estos datos, la hipótesis de partida en la fase piloto de nuestra investigación es, que el discurso argumentativo de los estudiantes sordos de ESO se encuentra menos desarrollado que en las personas oyentes. Para comprobarlo procedemos a comparar la elaboración escrita de un texto argumentativo realizado por estudiantes sordos y oyentes de la ESO.

En la revisión teórica que hemos llevado a cabo encontramos que, si bien hay estudios sobre cómo aprenden las personas sordas el género narrativo, existe un gran vacío sobre cómo aprenden a argumentar. Este es el motivo por el cual hemos tenido que recurrir a trabajos realizados con personas oyentes para construir un instrumento de observación y una escala que nos permitan evaluar la competencia argumentativa de los estudiantes sordos de ESO. La construcción de estas herramientas, que describimos en el siguiente capítulo, siguen principalmente las directrices marcadas por Golder y Coirier (1994), aunque hemos efectuado un conjunto de adaptaciones con una doble finalidad: (a) crear un modelo más abierto del mundo de la argumentación; y (b) identificar con precisión las áreas con las que se relacionan las diferentes habilidades involucradas. Porque de esta forma podemos identificar mejor en qué dimensiones son más competentes y en cual/-es debemos instruirles.

Cada vez son más las propuestas de trabajo en el aula dirigidas a promover el desarrollo de la competencia argumentativa, aunque todavía se reclama dotarlas de mayor relevancia. Para esta investigación, hemos tomado como referencia el trabajo de Dolz y Pasquier (1996) dirigido a estudiantes de primer ciclo de ESO, debido a que en él se propone familiarizar a estos jóvenes con habilidades que

posteriormente se exigirán en el segundo ciclo de ESO, objetivo bastante afín al que perseguimos en este estudio con el alumnado sordo.

A partir de esta propuesta, hemos diseñado unos talleres de argumentación con una temática (capítulo octavo) accesible para la mayoría de sujetos sordos, que se acompaña de recursos de apoyo que facilitan la comprensión de las actividades y de unas señales gráficas y verbales destinadas a favorecer la identificación de palabras clave, categorías de información y organización de las diferentes voces del texto.

En los capítulos que van del noveno al decimotercero, exponemos el trabajo experimental y sus conclusiones.

5.1.2- Hipótesis de investigación

Las hipótesis de trabajo de este estudio son las siguientes.

- H1: Los estudiantes sordos que están cursando Educación Secundaria presentan habilidades argumentativas más básicas que sus iguales oyentes en las dimensiones cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-interdiscursiva (estudio piloto).
- H2: Las habilidades argumentativas de los estudiantes sordos que cursan Educación Secundaria mejoran en las dimensiones cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-interdiscursiva tras recibir la intervención propuesta. Es decir, su actuación se aproxima a las habilidades desplegadas por los oyentes que cursan el mismo tramo educativo (estudio experimental).

5.2- MÉTODO, DISEÑO Y FASES DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio responde a un diseño de investigación cuasi-experimental en el que combinamos dos métodos: el método descriptivo y el experimental.

Con el método descriptivo se exploran las características de la conducta argumentativa de las personas sordas en las dimensiones comunicativa, cognitiva y lingüística. Con el diseño experimental pre-postest se identifica si existen mejoras en la competencia argumentativa de los estudiantes sordos de la ESO, y si dichos cambios son debidos a las experiencias aportadas por el programa de argumentación implementado.

Las fases de investigación de este trabajo son dos: un estudio piloto y otro experimental.

5.2.1- Estudio piloto

En esta fase preliminar recogemos información sobre textos argumentativos escritos por diferentes alumnos de ESO. Se pretende conocer si existen diferencias importantes en habilidades argumentativas entre los estudiantes sordos (S1) y oyentes (O1) que cursan Secundaria. Esta comparación se establecerá a partir del rendimiento obtenido, por ambos grupos, en las dimensiones comunicativa, cognitiva y lingüística - instrumento de evaluación - en una tarea argumentativa, que la denominaremos T1 "secretos", que describimos en el capítulo VII y adjuntamos en el anexo 1.

Si las habilidades de las personas sordas fueran significativamente inferiores a las de los oyentes, el siguiente paso sería identificar en qué dimensiones surgen las discrepancias. Los resultados obtenidos permitirán organizar mejor un programa de instrucción, adaptado a las características de los estudiantes sordos, y destinado a promover su competencia argumentativa.

5.2.2- Estudio experimental

La segunda fase de investigación está orientada a detectar, en primer lugar, si las diferencias entre el grupo de estudiantes sordos y oyentes descritas

anteriormente también se dan en una nueva muestra de sujetos y, en segundo término, si la instrucción en habilidades argumentativas proporcionada a estudiantes sordos de la ESO es efectiva, produciendo una mejora en su rendimiento argumentativo y acercando su actuación a la de los oyentes.

Para llevar a cabo el estudio experimental, contamos con una nueva muestra de sujetos compuesta por un grupo experimental integrado por sujetos sordos (S2) y un grupo control formado por alumnos oyentes (O2). La evaluación pre-postest de las habilidades argumentativas de ambos grupos se realiza mediante el análisis comparativo de sus textos (T1 "secretos", T2 "perros agresivos" y T3 "dormir en casa de un amigo/-a"). Entre ambos momentos de evaluación, el grupo de estudiantes sordos recibe el programa de intervención en habilidades argumentativas (14 sesiones) (véase cuadro nº 17).

	Pretest	Intervención – seguimiento (14 sesiones)	Postest
5 sujetos sordos	T1- T2- T3 (2 sesiones)	1- ¿Sabes qué es una opinión? 2- ¿Sabes para qué sirve una opinión? 3- ¿Te parece bien o te parece mal? 4- Si tú quieres convencerme de tu opinión, dame muchas razones. 5- Es bueno escuchar a otras personas y reconocer que también tienen razón. 6- Cuando tú quieras conseguir una cosa... Negocia.	T1- T2- T3 (2 sesiones)
24 oyentes (6 por cada nivel de ESO)	T1- T2- T3 (1 sesión)	-----	T1- T2- T3 (1 sesión)

Cuadro nº 17. Diseño experimental

5.3- VALORACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Como ya se ha señalado en diferentes estudios con población sorda (Jáudenas, 2007), la investigación con este colectivo presenta ciertas peculiaridades y sesgos metodológicos que escapan del control experimental y que conviene indicar. A continuación, comentamos cómo hemos afrontado algunas de estas peculiaridades en beneficio de una validez ecológica de nuestro estudio.

5.3.1- Las muestras de estudiantes sordos

En primer lugar, queremos mencionar las dificultades que encontramos para reunir a un grupo de estudiantes sordos que cursaran ESO para trabajar con ellos. En algunas ciudades como Burgos, estos estudiantes se integran en un Instituto preferente de alumnado con discapacidad auditiva, pero cada uno se encuentra ubicado en aulas diferentes, por lo cual se hace necesario sacarlos del aula ordinaria para poderles aplicar, de manera conjunta, los talleres de instrucción. En otras ciudades, como la de Vitoria, en el momento que se hizo la investigación no existían estos centros de integración preferente y acudían al centro más próximo a su vivienda⁸⁵. Para reunir a los sujetos sordos que participaron en esta investigación, unos en el estudio piloto y otros en el experimental, buscamos un espacio (los locales de la asociación de padres con hijos sordos de Burgos y de Vitoria), y un tiempo común para evaluarles e implementar el programa de intervención.

En segundo lugar, optamos por agrupar a los sujetos sordos en la categoría etapa Educativa en la que están matriculados (ESO) en lugar del ciclo y/o nivel educativo que cursan porque, en ciudades pequeñas resulta difícil contar con un número suficiente de alumnado sordo que permita distribuirlos en grupos según este criterio. Por otra parte, no los podemos categorizar en relación a su nivel lingüístico porque la diversidad de modalidades comunicativas a las que pueden estar expuestos (lengua oral, lengua de signos, sistema de comunicación bimodal, etc.) impide una homogeneidad de grupos comparable.

5.3.2- Validez ecológica y experimental

Desde nuestro punto de vista, una posible variable contaminadora de los resultados obtenidos podría ser que los estudiantes sordos no comprendiesen

⁸⁵Hasta ese mismo año, los apoyos educativos del Ministerio de Educación los recibían fuera del horario escolar. Hoy en día, en esta ciudad existen centros Bilingües de Primaria y Secundaria para alumnado sordo.

bien la tarea solicitada debido a un déficit con el código oral, ya que todos los sordos que participan han sido educados durante la mayor parte de su escolarización en ambientes oralistas (sólo una alumna dominaba la lengua de signos -L.S.- en ambas muestras) y su contacto con los sistemas signados ha comenzado en la ESO. Para resolver este problema utilizamos tres estrategias fundamentales: el sistema de comunicación bimodal, la adaptación del discurso de aula a lo largo de todas las sesiones y la presentación de las tareas oralmente y por escrito.

El análisis estadístico de los datos se realiza con el programa informático SPSS 15.0 para Windows, y completamos el análisis descriptivo con el análisis inferencial.

El análisis descriptivo de las diferentes muestras se efectuó mediante la comparación porcentual del rendimiento obtenido por los diferentes grupos en algunas de las variables contempladas, a fin de conocer cualitativamente mejor las habilidades argumentativas de los sujetos.

El análisis inferencial comparativo del rendimiento argumentativo de los grupos de sujetos sordos y oyentes, se lleva a cabo mediante dos pruebas no paramétricas: la U de Whitney y la de Wilcoxon.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney nos permite identificar si existe homogeneidad entre dos muestras independientes, como por ejemplo sucede cuando comparamos a los sujetos sordos de la ESO y los sujetos oyentes de esa misma etapa educativa. La prueba de Wilcoxon la utilizamos para detectar cambios en muestras dependientes, como por ejemplo, si hay avances en la muestra de sujetos sordos antes y después de su participación en los talleres sobre argumentación; o entre la evaluación inicial y final de los estudiantes oyentes.

El nivel de confianza tomado en ambas pruebas es bilateral porque, aunque

nuestras predicciones iniciales eran que el nivel general de desarrollo de las habilidades argumentativas de las personas sordas es inferior al de los oyentes (especialmente antes de la intervención), sabemos que existe una gran diversidad entre los sujetos de ambas poblaciones y que podemos encontrar personas sordas con una competencia argumentativa similar a algunos oyentes.

Capítulo VI

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En este capítulo, exponemos las dos herramientas que hemos elaborado para conocer y evaluar la competencia argumentativa de los estudiantes sordos y oyentes de la ESO.

Una consiste en un *Instrumento de observación y registro de dimensiones argumentativas*, a partir del cual analizamos las habilidades argumentativas que aparecen en los textos contruidos por los alumnos. La otra herramienta es una *Escala de desarrollo argumentativo*, procedimiento que gradúa la complejidad argumentativa y nos permite categorizar los textos dentro de un determinado nivel argumentativo.

6.1- INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE DIMENSIONES ARGUMENTATIVAS

La finalidad de este instrumento es identificar, registrar y analizar las producciones escritas de los estudiantes sordos y oyentes en los planos cognitivo-social, lingüístico-pragmático y comunicativo-interdiscursivo, para poder establecer, posteriormente, su nivel de competencia argumentativa. Para su construcción hemos partido de las aportaciones de varios autores, por este motivo, a medida que presentemos los distintos criterios considerados, comentaremos las razones y apoyos teóricos que han determinado su selección.

En el siguiente cuadro (nº 18) facilitamos una visualización de la organización de todas las variables de análisis que componen este instrumento de evaluación.

<p>Nombre Tema de argumentación: Momento de evaluación: inicial.....procesual.....final</p>		
<p>Datos personales Grado de pérdida auditiva.....Código lingüístico..... Competencia gramatical.....Nivel académico.....</p>		
<p>Dimensiones referidas al texto argumentativo</p>		
<p>Cognitivo-social</p>	<p>Lingüístico-pragmática</p>	<p>Comunicativo- interdiscursiva</p>
<p>1- Coherencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No coherente ▪ Semi-coherente ▪ Coherente <p>2- Orientación argumentativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A favor / En contra ▪ Ecléctica <p>3- Número de argumentos Contabilizar (1,2,3...)</p> <p>4- Elementos de controversia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Global ▪ Un plano ▪ Dos planos <p>5-Calidad de los argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Básico ▪ Convencional ▪ Relevante ▪ Elaborado <p>6-Recurso argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejemplo no generalizable ▪ Normativo ▪ Ejemplo generalizable o hecho (analogía) ▪ Valor/principio de actuación 	<p>7- Organización del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumento aislado ▪ Apilada ▪ Mixta ▪ Enlazada ▪ Organizada <p>8- Modalizadores</p> <p>a- De cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prescriptivo ▪ Globalizador <p>b- De apertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Axiológico ▪ Posibilidad ▪ Limitador <p>c- De enganche del locutor</p> <p>9- Conectores</p> <p>a- Neutros</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Causal ▪ Aditivo ▪ Explicativo ▪ Organizador ▪ De conclusión <p>b- De cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oposición excluyente <p>c- De apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicional ▪ Disyuntivo ▪ Contrastivo 	<p>10- Función argumentativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificación ▪ Contra-argumentación <ul style="list-style-type: none"> ○ Refutación ○ Concesión ▪ Negociación <p>11- Función dialógica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronombres que incluyen segunda persona ▪ Evocación del estado mental de la audiencia ▪ Polifonía

Cuadro nº 18. Variables de análisis de los textos argumentativos

Como podemos observar, este *Instrumento de observación y registro de dimensiones argumentativas* se divide en dos apartados: datos personales y dimensiones argumentativas. En el primero se considera información vinculada al

grado de audición, el dominio lingüístico y la escolarización del alumnado. En el segundo se exploran diversas variables relacionadas con las tres dimensiones argumentativas analizadas: la cognitivo-social (referida a los tópicos a los que se alude, la orientación argumentativa y su coherencia con los razonamientos, forma en que se presentan éstos últimos y el grado de elaboración que adoptan), la lingüístico-pragmática (ligada a la organización de los juicios y el uso de conectores y modalizadores de los argumentos) y la comunicativo-interdiscursiva (asociada con la función argumentativa y la función dialógica que desempeñan).

6.1.1- Datos personales de los estudiantes

Las variables personales que vamos a tener en cuenta en este apartado son cuatro: grado de pérdida auditiva, código lingüístico en el que se comunica habitualmente el sujeto, competencia gramatical en la lengua que se evalúa (en este caso, lengua oral/escrita española) y nivel académico en el que se ubica el estudiante.

Variable 1. Grado de pérdida auditiva o capacidad auditiva del alumnado. En nuestro estudio utilizamos las categorías que ofrece la Oficina Internacional de Audiofonología (1967) sobre la pérdida de audición:

- Profunda (1): la pérdida auditiva es igual o superior a 90dB. La percepción del habla se encuentra seriamente distorsionada.
- Severa (2): la pérdida auditiva se encuentra 60 y 90 dB. La percepción del habla también suele estar dañada.
- Moderada (3): la pérdida abarca entre 40 dB y 60 dB. La audición, aunque esté descendida, no está afectada en su calidad.
- Ligera (4): entre 40 y 20 dB de pérdida auditiva. La audición se aproxima a la "normalidad", especialmente en condiciones idóneas.
- Nula o normo-oyente (5): pérdida menor a 20 dB. La audición permite percibir el habla en condiciones de "normalidad".

Variable 2: Código lingüístico o sistema de comunicación que mejor faculta al estudiante sordo para participar en las diferentes actividades (interactuar con otras personas y aprender contenidos curriculares). Actualmente se diferencian tres categorías: usuarios de lengua oral, de lengua de signos y bilingües. Incluimos también la categoría "otro código" para tener en cuenta al alumnado sordo inmigrante. Esta clasificación no hace referencia a los apoyos que hayan recibido durante su instrucción (sistema de comunicación bimodal, palabra complementada) ni a las ayudas técnicas de las que se beneficien o hayan podido disponer (implante coclear, prótesis auditivas, etc.).

Código lingüístico

- Bilingüe (1): cuando puede desenvolverse adecuadamente en lengua oral y/o de signos según el contexto en el que se encuentre.
- Lengua de signos (2): cuando el código que generalmente utiliza para participar en la vida ordinaria es la lengua de signos.
- Lengua oral (3): cuando el código que habitualmente emplea para orientarse en el mundo y aprender es la lengua oral de la comunidad en la que vive.
- Otra lengua (4): cuando el código en el que es más competente no coincide con la lengua oral o de signos de la comunidad en la que vive.

Variable 3. Competencia gramatical. Se refiere a la competencia léxica y morfosintáctica que han desarrollado los sujetos, valorada a través de sus producciones escritas. En función de ella hemos diferenciado tres niveles:

- Competencia pobre (1): cuando los textos escritos presentan generalmente errores gramaticales graves (ausencia de información principal –referentes, acciones, complementos) y para sobreentenderlos es necesario conocer el contexto en el que se produce la comunicación. El texto escrito resulta en muchas ocasiones ininteligible. Por ejemplo, sobre el tema "si se deben contar los secretos de los amigos" se responde: *(No porque el mayor deci al profesor no. Porque Pepe no dice al profesor por qué pegar mucho. Ana quiere mucho a Pepe Pepe no quiere a Ana porque el mayor pegar al Pepe)*⁸⁶.

⁸⁶ Los ejemplos que exponemos están tomados: (a) de los textos elaborados por los alumnos sordos u oyentes en las tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/-a",

- Competencia media (2): cuando el texto escrito contiene errores gramaticales leves (uso de palabras relacionales) y se sobreentiende el significado del texto sin ayuda externa (*Porque yo cuento a uno y yo cuento a alguien el secreto y al uno se entera se enfada y después se pega al Pepe. No hay que decírselos el secreto porque el secreto es que no se puede decir a nadie solo sus mejores amigos o no*).
- Competencia relativamente buena (3): cuando su competencia gramatical es equiparable a la de una persona oyente de su misma edad, sin considerar los errores de puntuación (*Para mí no contar los secretos, mejor no molestar a los demás, mejor dejarles. Son sus cosas, sus problemas*)⁸⁷.

Variable 4: Nivel académico. Como ya hemos visto, las habilidades argumentativas mejoran progresivamente, y la consecución de un nivel argumentativo determinado se valora de un modo diferente en función de la edad y el ciclo educativo que el estudiante curse. No obstante, como nuestra muestra de sujetos sordos es muy pequeña no podemos hacer subgrupos de acuerdo al nivel escolar, por ello, en este trabajo, sólo especificamos el criterio general de Etapa Educativa de Secundaria Obligatoria.

6.1.2- Dimensiones argumentativas de los textos escritos

Las variables relacionadas con la competencia argumentativa las hemos ordenado en tres dimensiones que se ponen en juego en todo acto de habla: la cognitivo-social, la lingüístico-pragmática y la comunicativo-interdiscursiva.

a) Indicadores de la dimensión cognitivo-social

Los indicadores de este ámbito hacen referencia a la cantidad, calidad y forma de los argumentos que sostienen una toma de postura.

Variable 1: **Coherencia textual** o relación lógica entre las diferentes partes del discurso argumentativo. Generalmente, las personas proponen argumentos que

realizadas en las sesiones de evaluación inicial y (b) de ejemplos que proponen diferentes autores en sus clasificaciones.

⁸⁷ En este ejemplo hemos respetado su contenido pero los signos de puntuación son añadidos.

apuntan en la misma dirección que su toma de postura, pero también pueden aportar razones imprecisas o ambiguas que no dejen clara esta relación.

Coherencia textual

- Ausencia de coherencia: cuando no hay relación lógica entre la opinión (o la postura que quiere defender) y los argumentos que se aportan. Es decir, los argumentos no parecen justificar el sentido de la opinión. Por ejemplo (*Ana quiere mucho al Pepe, Pepe no quiere al Ana porque el mayor pegar al Pepe*).
- Semi-coherente: cuando el razonamiento que vincula la toma de postura y los argumentos es confuso o incompleto (*No porque el mayor dice al profesor no. Porque Pepe no dice al profesor porque pegar mucho*).
- Coherente: cuando existe una conexión lógico-semántica entre las diferentes categorías del texto -opinión y argumentos- (*No porque si lo cuentas a los amigos el secreto y el día siguiente todo el mundo lo cuenta y se enfadan*).

Variable 2. **Orientación argumentativa** o postura que adopta el locutor respecto de un tema. La orientación argumentativa puede ser "a favor" o "en contra" de un tema. No obstante, también contemplamos una categoría "ecléctica", porque a veces se consideran excepciones (Golder, 1992a)⁸⁸.

Orientación argumentativa

- A Favor: todos los argumentos van dirigidos a apoyar una tesis.
- En contra: los argumentos van encaminados a negar una tesis.
- Ecléctica: se diferencian entre situaciones y/o voces que se posicionan a favor y en contra de ese tema.

Variable 3: **Número de argumentos** o temas que subyacen a una toma de posición. Elegimos número de tópicos en lugar de frases o razonamientos, porque es frecuente encontrar dentro de una misma frase dos tópicos diferentes, debido a que la línea argumental progresa rápidamente (*porque si lo cuentas haces daño a tu amigo, pierdes su confianza y después no podrás ayudarle cuando lo necesite*); o, por el contrario, hallar un mismo tema expresado a través

⁸⁸ Véase capítulo II pp. 72-73.

de varios razonamientos. Esto sucede cuando el texto inicia con un principio de actuación que después es explicado con ejemplos (*No porque pueden hacerle daño: en primer lugar le pueden pegar y ...*).

Variable 4. **Planos o elementos de controversia**. Podríamos considerar este criterio como una variable a caballo entre la dimensión cognitivo-social y la comunicativo-interdiscursiva. Hemos categorizado como planos de controversia a los argumentos que introducen nuevos elementos o escenarios de debate, porque pueden considerarse el germen de futuros puntos de vista. Por otra parte, conviene matizar que estos elementos de controversia no son necesariamente polifónicos ni contraargumentativos, ya que éstos requieren de una elaboración más compleja.

Elementos de controversia :

- Global: trata el tema objeto de debate como una totalidad, sin restricciones ni matizaciones, es decir, no hay controversia (*Los secretos no se cuentan, porque si no la persona que te los ha contado se moriría de vergüenza*).
- Un plano de controversia: cuando se nombra un criterio que puede inducir a diferentes argumentaciones (*Depende, si son secretos que le pueden ayudar es mejor contarlos, y si le van a perjudicar no hay que contarlos*, en este caso sería tipo de secretos).
- Dos planos o más de controversia: cuando nombran dos o más escenarios de debate (*Yo creo que no se deben contar los secretos, pero si está en peligro es mejor contarlos, pero sólo a personas mayores que te puedan ayudar*, en este caso, los elementos serían: tipo de secretos y personas a quienes contárselo).

Variable 5: **Calidad argumentativa**. Independientemente de que el tema tratado sea más social o científico, podemos valorar el grado de elaboración de los argumentos y contraargumentos. Siguiendo el trabajo de Kolhberg, Power y Higgins (1997)⁸⁹ hemos identificado cuatro niveles de complejidad en base al análisis de contenido de los argumentos.

⁸⁹ Véase Capítulo II, pp. 82-83.

Calidad argumentativa

- Básico: cuando los argumentos se asientan sobre razonamientos preconventionales o son razones muy poco reflexionadas. No suele tenerse en cuenta la perspectiva de otra persona (*Yo cuento mis secretos...*), se minimiza el punto de vista del otro (*si no son muy importantes...*), se intenta no salir perjudicado (*lo cuento para que no me castiguen*), se apela a la autoridad (*siempre me lo han dicho mis padres*) o a la justicia retributiva (*para que no cuenten mis secretos*), etc.
- Convencional: cuando los argumentos evidencian lo socialmente deseable (*se cuenta si es para ayudar*), lo pragmático (*si lo cuentas pierdes a un amigo*) o las reglas sociales (*los secretos no se cuentan*).
- Relevante: cuando al argumento subyacen valores como el respeto, la discreción, la confianza, la responsabilidad, etc. (*se cuenta cuando así te quedas tranquilo, no se cuentan por respeto a su intimidad...*). Suele tenerse en cuenta el estado mental de otra persona.
- Elaborado: cuando realiza una jerarquía de valores (*aunque se enfade luego lo agradecerá*), propone nuevas soluciones, reelabora conceptos, etc. Supone una comprensión de la situación más elevada.

En los siguientes cuadros (nº 19,20 y 21) se recogen los análisis de contenido establecidos para cada una de las tareas de argumentación que hemos utilizado en este trabajo: secretos, perros agresivos y dormir en casa de un amigo/-a.

		1 Básico	2 Convencional	3 Relevante	4 Elaborado
C O N T A R	Excepción	Yo cuento mis secretos. Los cuento si son una tontería	Por amistad Para ayudar	Quedarse tranquilo Si te dan permiso	Enfado /agradecimiento
		Para que no me castiguen	Hay amigos y amigos que te cuentan secretos	Sólo a personas que te puedan ayudar	Intencionalidad: depende de que tú quieras contarle
N O C O N T A R	Causa	Autoridad: mis padres me dicen que no se cuentan	No se cuentan por norma Para no ser chivata	Respeto personal Aunque te apetezca contarle	Si la persona sufre no es un secreto
	Amigos	Porque me perjudica: me pegan...	Pierdes un amigo	Pierdes su confianza	No puedes ayudar cuando te necesite
	Ayuda	Proteger al agresor	Proteger al amigo/víctima	Te arrepientes, metes la pata	Buscar otras formas de ayuda

Cuadro nº 19. Análisis de contenido de la tarea "secretos"

	1 Básico	2 Convencional	3 Relevante	4 Elaborado
No matarlos	Nunca (sean buenos o malos)	Son seres vivos, no matar	Son perros de defensa No te devuelven al ser querido	
No es necesario matarlos	Si son buenos	Tomar medidas físicas: bozal, perrera	Si se previene, educa, cuida. 2ª oportunidad	
A veces matarlo	Si hace daño, como castigo	Para evitar más daño. Por seguridad. Si sufre la víctima	Sólo si el perro está enfermo y sin que sufra	Matar al perro aunque no sea su culpa porque no tiene que quitar la vida a una persona
Otra dimensión	Nos sentimos mal si lo matamos	Automáticamente adjudica la culpa del dueño. Multar al dueño	Saber la causa Controlar al perro y el dueño	

Cuadro nº 20. Análisis de contenido de la tarea "perros agresivos"

Objeciones	1 Básico	2 Convencional	3 Relevante	4 Elaborado
Motivo	Divertirme/amiga	Amigo/-a: ayuda/amistad. Tiene miedo	Tranquilidad de los padres de la amiga	
Edad	Minimiza: qué mas da	Años, cosas que hace. Para otras cosas soy mayor A otros si les dejan	Características internas: responsable. Negociación: fregaré, estudiaré	
Dormir	Minimiza, insiste No creíble (es sonámbulo, se va a matar)	Seré bueno Compatible (viene a casa)	Estrategia: comprueba que estoy bien. Llama tú a su casa	Se da cuenta que puede no convencer y usa una 2ª estrategia
Tarea	Minimiza: no tengo exámenes...	Compatible (lo hago antes, lo hago en su casa)	Redefine (necesito que me explique la tarea)	
Abuelos	Minimiza, a la abuela la veo todas las semanas	Compatible (la veo y después, voy con mi amigo)	Estrategia (la llamo y sabe que me acuerdo de ella)	

Cuadro nº 21. Análisis de contenidos de "dormir en casa de un amigo/-a"

Variable 6. **Recurso argumentativo** (naturaleza de los argumentos) o forma como se explicitan los argumentos. Para la categorización de esta variable nos hemos basado en la clasificación de Golder (1993)⁹⁰, aunque hemos introducido dos ligeras variaciones. La primera modificación ha consistido en aglutinar los ejemplos particulares-generales, los ejemplos generales y los hechos en una sola categoría llamada "*ejemplos generalizables*". El segundo cambio es que denominamos "*valores o principios de actuación*" a lo que Golder llama argumentos axiológicos, a fin de no solapar esta clasificación con la de los modalizadores axiológicos. Aunque evolutivamente los argumentos se sustentan primero en ejemplos, después en normas y luego en valores, esta clasificación la

⁹⁰ Véase capítulo II p. 81.

consideramos cualitativa porque, según el tipo de contenido que abordemos, a un hecho pueden subyacer diversos valores y ser más complejo que la expresión de un principio de actuación.

Recurso argumentativo

- Ejemplos no generalizables: cuando no son creíbles (*mi amiga tiene pesadillas y se puede matar*), no son válidos (*para qué puedo estar en casa de un amigo si no me aburro pero como está mi hermana que tengo que cuidar si no no puedo ir a casa de amigo*) o son demasiado concretos y no se explicita que son un ejemplo y, por tanto, no se pueden extrapolar a otra situación (*porque son mis buenos amigos y si lo voy a decir me van a pegar*).
- Normativos: cuando señalan, bien la regla a la que debe ajustarse una conducta o actividad, bien las obligaciones o vínculos que incitan a pensar/hacer o dejar de pensar/hacer algo establecido. Adopta forma de precepto. En estos casos se justifica la toma de posición a partir de una obligación moral o institucional (*porque los secretos no se cuentan o por que no hay que matar*). En este apartado también incluimos los proverbios y los argumentos de autoridad (*mis padres siempre me han dicho que no debo contar los secretos de mis amigos*).
- Ejemplos generalizables y/o hechos: cuando se acude a experiencias concretas, pero se deja entrever que es un ejemplo (*por ejemplo, si un chico te dice...*) o se ilustra una toma de posición con argumentos a los que podría acudir también gran parte de la audiencia (*si no, no son nuestros amigos y no nos cuentan más secretos*). Un caso especial en esta categoría es la comparación o *analogía*, ya que se aporta un caso similar al tema objeto de argumentación o a una imagen con la que puede asociarse (*porque si a una persona no se le mata a un perro tampoco*).
- Valores y/principios de actuación: consignamos con esta categoría los argumentos que expresan un juicio de valor sobre un hecho (*éste no debe pagar por él -el amo- me parece injusto, ¿no crees?... Te aseguro que si le educas con afecto, amor y responsabilidad, jamás haría daño ni a una mosca*), cuando reelaboran un concepto (*si sufre no es un secreto*) o hay una jerarquía de valores (*aunque se enfade, luego lo agradecerá*) y las normas modalizadas que indican que la norma ha sido asumida como principio de actuación por el sujeto (*habría que...*).

b)- Indicadores de la dimensión lingüístico-pragmática

Dentro de la dimensión lingüístico-pragmática contemplamos tres variables: una relacionada con la forma de organizar los argumentos y las otras dos con el uso de marcas lingüísticas más características del discurso argumentativo, los modalizadores y los conectores.

Variable 7: **Organización textual** o relación que mantienen entre sí los argumentos. Partiendo del trabajo de Bassart (1995)⁹¹, hemos identificado cuatro formas de organización de los argumentos: apilados, mixtos, enlazados y organizados. Dentro de la categoría de argumentos enlazados, englobamos las estructuras jerarquizada y encadenada de Bassart, porque ambas organizaciones se refieren a argumentos que contienen una vinculación entre sí. Una de las novedades de nuestra clasificación es la introducción de dos nuevas categorías: la mixta y la organizada. La organización mixta se refiere a una esquematización en la que unos argumentos aparecen apilados y otros enlazados. En la relación organizada, a diferencia de la anterior, el texto se inicia con una articulación completa de la tesis o tema de controversia. Adam (1995) también considera esencial la inserción de una conclusión, no obstante, en textos breves como los aquí analizados la conclusión coincide con la tesis inicial.

La *organización textual*

- Apilados: se suman dos o más argumentos sin un criterio prefijado (*Yo creo que no hay que contar porque es peligroso. En primer lugar los chicos mayores se pueden pegar. En segundo lugar que no se puede decir a nadie de los secretos*).
- Mixtos: cuando unos tópicos aparecen enlazados y otros apilados (*Yo creo que los amos no deberían sacar de casa a los perros agresivos, deberían llevarlos a la perrera. Y a los que no muerden cuidarles bien y sacarles a pasear con correa. También a los perros agresivos habría que sacarles con correa*).
- Enlazados: dentro de esta categoría contemplamos diferentes opciones:

⁹¹ Véase capítulo II p. 90.

- Jerarquizados, cuando un argumento más general va seguido de otro más concreto que lo explica o ejemplifica (*Creo que depende de las circunstancias y que es una decisión que tú tienes que tomar según sea el caso. Por ejemplo, si crees que al contárselo a alguien le podrás ayudar, debes hacerlo; y si es un secreto que al decírselo a otras personas le perjudicaría no debes decírselo a nadie*).
- Ordenados, cuando bajo una forma de listado, los argumentos se relacionan siguiendo algún criterio, aunque sea subjetivo, como por ejemplo el orden de importancia (*1º, pensar si al contar ese secreto puedes hacer daño a la persona; 2º, saber si contándolo le vas a ayudar; 3º, si es un asunto personal no contarle y si es colectivo contarle*).
- Encadenados, cuando unos argumentos derivan de otros de manera casi lógica (*No porque son seres vivos y tienen derecho como todos los seres vivos, aunque sean malos. Si son peligrosos hay que ponerles bozales y si llegan a un nivel excesivo de peligrosidad, habría que encerrarles por una temporada como a los presos*). Dentro de esta categoría también se encuentran los relacionados por oposición (*Depende, si son de los que muerden es mejor hacerlo para que no vuelvan a hacer daño, pero si son de los mansos no hace falta porque no hacen daño*).
- Organizados: cuando además de enlazar los argumentos, aparece explícita y bien articulada la categoría de opinión (*Pienso que si un perro no ha hecho daño a nadie no deben matarle, ya que la culpa la tiene la gente que les cruza para que salgan razas peligrosas. Creo que habría que llevarlo con bozal, y si ha hecho daño a una persona, matándola o hiriéndola, entonces creo que el perro debe ser llevado a un sitio donde no pueda hacer daño a nadie más, por ejemplo, a una perrera, y si eso no es posible y tiene que elegir quedarse con el perro sin darle a ningún sitio, creo que es mejor matarle aunque la culpa no sea del perro sino del dueño*).

Variable 8. **Modalización del discurso.** Este criterio se refiere al grado de adhesión del locutor respecto del discurso que elabora. Atendiendo a la propuesta de Golder (1992; 1996a; 1996b)⁹² sobre marcas de negociación y la

⁹² Véase capítulo II p. 93.

de Ducrot (1995)⁹³ sobre modificadores, elaboramos una clasificación propia basada en tres categorías: (a) modalizadores que cierran el espacio de negociación (prescriptivos y marcas globalizadoras), (b) las marcas que abren el espacio de argumentación como son los axiológicos, indicadores de posibilidad y limitadores y (c) la toma de posición o marcas de enganche del locutor, que se empieza a utilizar de modo correcto tardíamente, por este motivo las incluimos en una categoría aparte.

A continuación, precisamos ejemplos de la *modalización del discurso*

- Expresiones que ayudan a cerrar el espacio de negociación:
 - Indicador prescriptivo: refleja posiciones fijas sobre el tema. Expresa lo prohibido, obligatorio, necesario e imposible y aparece en locuciones del tipo *"hay que", "es necesario", "se debe", "tenemos que"*. En estos casos, los juicios no son tratados como propios o discutibles, sino como una norma que es válida para todas las personas y/o contextos.
 - Marca globalizadora: expresión que refleja posiciones de todo o nada, como *"nunca", "nadie", "siempre"* y forman parte de una frase tajante, por ejemplo: *"si es algo que no es importante y sólo te lo dice a ti no se lo diría a nadie porque él se sentiría mal y conmigo y los demás tendría vergüenza"*. En otras ocasiones no se puntúa la marca globalizadora (*si es un secreto que para nada le hace daño*) porque no lleva implícita una posición "tajante".
- Marcas de modalización del juicio que ayudan a abrir el espacio de negociación y que flexibilizan posturas:
 - Marca axiológica: enuncia un juicio de valor. Indica que el locutor considera sus juicios como propios, pero que no tienen que coincidir con "la verdad", por ello, estos argumentos pueden ser discutidos. Se trata de una modalización adjetiva como *"es conveniente", "está bien", "no merece la pena", "no es plan", "lo correcto es", "lo más seguro"*.
 - Indicadores de posibilidad o probabilidad, con los cuales el locutor asume sus enunciados o sus juicios. Establecemos tres categorías diferentes:

⁹³ Véase capítulo I pp. 40-41.

- Atenuación condicional del prescriptivo: (*"sería necesario", "se debería", "habría que..."*) u otras expresiones que suavizan el imperativo (*"no hace falta", "no es necesario"*).
- Verbo en condicional⁹⁴: (*"No porque si no, no sería un secreto y no nos contaría más"*).
- Expresiones de incertidumbre: (*"quizás", "seguramente", "puede ser", "a ver si", "probablemente", "por si acaso"*).
- o Indicadores de limitación: con estas fórmulas el locutor especifica el alcance o límites de sus juicios y amplía el espacio de negociación. Pueden ser de restricción o de generalización.
 - De restricción: se expresa a través de adverbios u otras expresiones (*"depende", "a veces", "casi", "aun", "menos a", "algunos"*).
 - Generalizador: cuando refleja posiciones generales que no son fijas o absolutas (*"generalmente", "en principio"*).
- Marcas de toma de posición o de enganche del locutor: términos que crean un distanciamiento entre lo que piensa el locutor y el hecho del cual habla. Pueden adoptar diversas formas: de carga enunciativa (*"yo creo", "pienso que", "para mí"*) o de toma de posición y/o subjetiva (*"yo estoy de acuerdo", "prefiero", "te aseguro"*).

Variable 9. Conectores o nexos. Los conectores, son términos lingüísticos que permiten relacionar proposiciones o argumentos entre sí. Para este apartado hemos seguido la propuesta de Calsamiglia y Tusón (1999/2004)⁹⁵, aunque algunas de las categorías propuestas por estas autoras las hemos desglosado en este estudio. Así, (a) entre los conectores de base causal se diferencia los causales (considerados neutros), de los condicionales (que amplían el espacio de negociación); y (b) entre los contrastivos se distingue los propiamente contrastivos (que abren el espacio), de los de oposición excluyente (que lo cierran). Como a veces los estudiantes sordos encuentran dificultades para

⁹⁴ No todos los condicionales expresan incertidumbre: *"si se lo dices a alguien el que te ha contado el secreto pasaría mucha vergüenza"; "nunca más te contaría más secretos"*.

⁹⁵ Véase capítulo II p. 98.

dominar la gramática, también contemplamos la posibilidad de valorar la presencia inadecuada de los mismos en el texto y de su ausencia cuando debieran estar presentes.

Los *conectores conjuntivos* se clasifican del siguiente modo:

- Conectores neutros
 - Conectores de base causal: en ellos subyace la idea de que un argumento motiva otro; incluyen causativos (*"porque", "ya que"*), consecutivos (*"como consecuencia..."*) y finales (*"para", "con el objetivo..."*).
 - Conectores aditivos que enlazan dos proposiciones que expresan suma de ideas *"y"*.
 - Conectores explicativos: explican la idea anterior (*"es decir", "así", "por ejemplo", "como", "con esto me refiero"*).
 - Organizadores textuales de los argumentos: hacen avanzar en la misma línea argumentativa y permiten introducir y distribuir nuevos argumentos dentro del discurso (*"en primer lugar, en segundo lugar", "por otra parte", "igualmente", "luego", "además"*).
 - Introdutores de conclusión (*"por lo tanto", "por ende", "así", "de ahí que", "en consecuencia", "por consiguiente", "se desprende que", "como resultado", "llegamos a la conclusión", "creo en definitiva"*) y de negociación (*"si quieres", "qué te parece si"*).
- Conectores que cierran el espacio de negociación, como los de oposición excluyente. Es un nexo contrastivo que indica "... porque en caso contrario..." e impide considerar la otra alternativa (*"si no, se cuenta a otros...", "si lo voy a decir...", "si los cuentas..."*).
- Conectores que facilitan la apertura del espacio de negociación
 - Conectores condicionales: muestran una condición con la que se está a favor o en contra (*"si", "en el caso de que", "cuando"*).
 - Conector disyuntivo: implica una elección o relación entre dos posibles alternativas (*"o"*).
 - Conectores contrastivo: son nexos que contrastan dos opiniones que indican una posición diferente (*"pero", "aunque", "si... y si...", "en cambio", "a no ser que"*).

c)- Indicadores de la dimensión comunicativo-interdiscursiva

Desde esta dimensión interactiva analizamos algunos aspectos de la función argumentativa y la función dialógica.

Variable 10. **Función argumentativa.** Este criterio se refiere a la intención comunicativa que subyace al discurso y se relaciona con el acto de habla ilocutivo. El discurso puede construirse con múltiples finalidades. Para hacerlo operativo, y siguiendo las pautas de Camps (1995) y Dolz (1995)⁹⁶, distinguiremos tres funciones principales: la justificación, la contraargumentación y la negociación de intereses.

La *función argumentativa* incluye las siguientes distinciones

- La justificación: cuando se manifiesta una opinión a favor o en contra de un tema y se aporta una o varias razones personales o generales que avalan esa postura (*Si. Porque son agresivos pueden morder e incluso matar*); cuando se justifica una diferenciación de posturas (*Depende porque hay secretos que necesitan ser contados a un adulto para que nos ayude. Y luego hay secretos que mejor que no sean contados porque pueden avergonzar a la otra persona y meterse con ella*) o se presenta una restricción simple a la tesis inicial, es decir, sin mermar apenas su valor (*No porque los secretos no se cuentan a nadie, solo a los mejores amigos*).
- La contra-argumentación puede tener diferentes formas de expresión, como la refutación y la concesión.
 - La refutación se produce cuando el locutor acude implícita o explícitamente a la tesis contraria para negarla (*Si van atados y con bozal yo no creo que pase nada, pero si un día pasase algo, no creo que se debiera matar al perro, porque él no tiene la culpa de ser así, la tienen las personas que hacen los cruces para que sean agresivos*).
 - La concesión sitúa el peso argumentativo en las limitaciones de una hipótesis inicial, ya sea esta última expuesta explícitamente (*Es verdad que los secretos no hay que contarlos. Pero yo creo que algunos si hay*

⁹⁶ Véase capítulo II pp. 73-74.

que contarlo. Porque si es amenazante...) o implícitamente (*En cualquiera de los dos casos... yo creo que no hay que...*) o haya un juego de restricciones (*Yo creo que no hay que contar los secretos, ya que por eso son secretos, cosas que no se pueden decir. Sólo se podría decir a otras personas si aquella que te lo ha contado dice que puedes hacerlo y a quiénes debes contárselo, pero si es en beneficio de quién te ha contado el secreto y no para hacerle mayor mal. Pero en general opino que no se debe contar por mucho que te aprieten las ganas de contarlo).*

- La negociación: consiste en tomar en cuenta la posición del destinatario o del adversario para llegar a un compromiso (*Aunque algunas personas piensen que no hay que matar a los perros buenos y si hay que matar a los malos, yo creo que en el peor de los casos habría que llevarlos a la perrera. De todas formas, ¿no te parece que es mejor educarlos bien para que sean buenos y no hagan daño a otras personas?*).

Variable 11. **Función dialógica.** Aunque todo texto argumentativo es dialógico (Dolz, 1995), este indicador alude a cómo el autor inserta a la audiencia en el propio texto. Cuenca (1995)⁹⁷ incluye dentro de los mecanismos lingüísticos de esta función dialógica la deixis, los modalizadores y la polifonía. Por nuestra parte, realizamos alguna adaptación a su propuesta: mantenemos el criterio de la polifonía (implícita o explícita); en la deixis sólo codificamos los pronombres que insertan a la audiencia dentro del texto, como son la segunda persona del singular y la primera del plural; y respecto de los modalizadores de enganche, sólo contemplamos los que se refieren al estado mental de los interlocutores, porque las marcas subjetivas referidas al “yo” ya las hemos valorado en la dimensión lingüística.

Función dialógica

- Los pronombres: cuando se incluye a la audiencia dentro del texto a partir de los pronombres (tú, nos) o de sus formas verbales (2ª persona del singular y/o 1ª del plural), se está indicando que el razonamiento explicitado se hace extensible a lo que pueda suceder o hacer el interlocutor (*Si los chicos mayores te*

⁹⁷ Véase capítulo II pp. 95-96.

amenazan y no quieren que se lo digas al profesor, pero es conveniente que se lo digas al profesor para que te apoye en ello).

- La evocación del estado mental de la audiencia se realiza cuando el locutor hace un esfuerzo por recoger en su texto lo que puede necesitar, creer o sentir ésta, como por ejemplo sucede cuando se usan marcas de enganche de 2ª persona (*"si ves", "si crees", "sabes que", "no ves", "¿qué te parece si...?", "no te preocupes si", "si tú los quieres contar"*). Aunque todavía se habla desde la conciencia del locutor, supone un paso más dentro de ese diálogo.
- Polifonía: cuando se nombra en el propio texto la voz (pensamiento, deseo) de la audiencia. Ya se habla desde la conciencia del interlocutor. Ésta se puede introducir abiertamente con expresiones como por ejemplo *"siempre dices..."* o *"aunque algunas personas piensen... yo creo que..."* si bien en la negociación la voz del otro suele estar inserta en el argumento (*haré las tareas antes de ir a casa de mi amiga*), en las concesiones (*es verdad que los secretos no hay que contarlos*), en las refutaciones (*no soy pequeño, sólo soy pequeño para lo que tú quieres y, además, un día es un día*), cuando se adelanta en el propio texto la reacción que su intervención puede provocar en la audiencia (*"si eso no funciona le diría..."*, *"y por último, yo en el peor de los casos me inventaría..."*, *"A mi edad se daría cuenta de que se la juego"*), a través de preguntas retóricas del tipo (*Por algo se llaman secretos ¿no?*) o (*me parece injusto ¿no crees?*) porque al formularlo de esta manera anticipa y atribuye una voz/ opinión a la audiencia, cuando se argumenta con un refrán (*como dice el refrán, no hagas lo que no quieres que te hagan*), porque son producto de la sabiduría popular y, por tanto, compartido.

6.2- ESCALA DE "DESARROLLO ARGUMENTATIVO"

A continuación presentamos la Escala de desarrollo argumentativo ideada para asignar "niveles argumentativos" a los textos elaborados por los estudiantes. Esta escala ha sido confeccionada a partir de las dimensiones y de los indicadores presentes en el instrumento de observación anteriormente descrito.

Siguiendo a Golder y Coirier (1994), mantenemos en esta Escala la distinción de tres niveles argumentativos: pre-argumentativos, mínimamente argumentativos y textos elaborados, pero, para poder identificar las capacidades que en ocasiones se esconden en los textos escritos construidos por personas con dificultades lingüísticas, hemos dividido esas categorías en otras que permiten analizar, de un modo más pormenorizado, los avances. Así, una vez que el sujeto explicita una opinión sobre un tema, valoramos los siguientes indicadores:

- Planos de controversia (global, un plano o dos planos de controversia) en lugar de número de argumentos, como proponen Golder y Coirier.
- Calidad de los argumentos (básicos, convencionales, relevantes y elaborados) en lugar del recurso argumentativo que emplean (ejemplo, norma o axiológico).
- Modalización del texto (con términos que abren el espacio de negociación y con marcas de enganche del locutor) frente a la sola marca de enganche del locutor.
- Organización del texto (si aparece el discurso articulado de un modo completo).
- Inserción del interlocutor en el texto (marcas de enganche del interlocutor y polifonía), que son las más complejas, y no consideramos el uso de 2ª persona.
- Función argumentativa (de argumentar, contraargumentar o negociar).

6.2.1- Descripción de la Escala de desarrollo argumentativo

La Escala de desarrollo argumentativo se divide en siete categorías. Cada nivel evalúa los textos argumentativos en las tres dimensiones ya conocidas: cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-interdiscursiva. Para la evaluación de la calidad de los argumentos en los textos de negociación hemos tomado como referencia los niveles propuestos por Trianes (1996). En el cuadro nº 22 sintetizamos su contenido.

Nivel Argumentativo
<p>N0: Ausencia de toma de posición o toma de posición no razonada</p>
<p>N1: Toma de posición con un argumento personal (no generalizable) Cognitivamente: un elemento de análisis Lingüísticamente: ausencia o modalizadores de cierre del espacio de negociación Comunicativamente: justifica su toma de postura</p>
<p>N2: Toma de posición con un argumento generalizable no flexible Cognitivamente: un elemento de análisis (globalidad) Lingüísticamente: ausencia o modalizadores de cierre del campo de negociación Comunicativamente: justifica su toma de postura</p>
<p>N3: Toma de posición con argumento generalizable y flexible Cognitivamente: un elemento de análisis (globalidad) Lingüísticamente: con modalizadores que flexibilizan posturas Comunicativamente: justifica su toma de postura</p>
<p>N4: Toma de posición con especificación de posturas no flexible Cognitivamente: un plano de controversia Lingüísticamente: ausencia de modalizadores que flexibilizan posturas Comunicativamente: justifica una diferenciación de posturas.</p>
<p>N5: Toma de posición con especificación o restricción flexible Cognitivamente: un plano de controversia Lingüísticamente: modalizadores que flexibilizan posturas Comunicativamente: justifica una diferenciación de posturas.</p>
<p>N6: Toma de posición N5 más 3/4 de las siguientes características</p> <p>Dimensión cognitivo-social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 o más planos de controversia ▪ Calidad argumentativa (varios relevantes y/o uno elaborado) <p>Dimensión lingüístico-pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizado ▪ Modalizador de enganche <p>Dimensión comunicativo- interdiscursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado mental de la audiencia y/o polifonía ▪ Contraargumentación
<p>N7: Toma de posición N5 más 5/6 de las siguientes características</p> <p>Dimensión cognitivo-social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 o más elementos de controversia ▪ Calidad argumentativa (varios relevantes y/o uno elaborado) <p>Dimensión lingüístico-pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizado ▪ Modalizador de enganche <p>Dimensión comunicativo- interdiscursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado mental de la audiencia y/o polifonía ▪ Contraargumentación

Cuadro nº 22. Niveles argumentativos

Nivel 0: Ausencia de toma de posición o toma de posición no razonada.

- Cognitivo-social: se cita una información (*Los perros son agresivos*), o bien se expresa sólo una opinión sin que vaya acompañada de un argumento que justifique esa toma de postura (*No hay que matar a los perros pitbull*).
- Lingüístico-pragmática: ausencia de modalización o presencia de un término prescriptivo (*No hay que contar los secretos*).
- Comunicativo-interdiscursiva: ausencia de justificación (*Los perros son malos*).

Nivel 1. Toma de posición sostenida por un argumento personal, no generalizable.

Las características en las diferentes dimensiones de desarrollo son:

- Cognitivo-social: aporta una toma de postura sostenida por un pseudoargumento, bien porque se aporta un argumento muy particular (*No, porque si no se cuentan a otros y luego pegan los demás a Pepe*); bien porque el argumento no es totalmente coherente con la toma de posición (*No porque los perros pitbull a veces eran agresivos y a veces no son agresivos*), o porque el argumento no es aceptable, como sucede con las amenazas en una negociación (*Si no me dejas ya verás*)⁹⁸.
- Lingüístico-pragmática: el argumento puede estar modalizado (*"Si, porque nos pueden morder y nos podemos morir y se echan encima de nosotros"*, *"Porque si cuentas los secretos nadie te quiere"*).
- Comunicativo-interdiscursiva: el argumento adopta forma de justificación (*No, porque si son malos con un buen rapapolvo les basta*).

Nivel 2: Toma de posición sostenida por uno o varios argumentos generalizables, pero donde apenas se deja espacio de negociación.

- Cognitivo-social: manifiesta una opinión a favor o en contra y la apunala con argumentos coherentes y aceptables. No incorpora matizaciones, sino que el tema se trata como una globalidad. Suele estar basado en normas y ejemplos generalizables más que en valores o principios (*No porque es un secreto(s) los*

⁹⁸ Referido a la tarea "ir a dormir a casa de un amigo/-a".

secretos no se cuentan a nadie).

En los textos de negociación se adopta una toma de *postura impulsiva*: aunque se aporte un argumento válido (que también podrían argumentar otras personas), parece no diferenciarse el punto de vista propio del de los interlocutores, como si no se distinguiese entre acciones y sentimientos y sin dejarse apenas margen de negociación (*Da lo mismo, ya que estoy por la tarde me quedo por la noche a dormir).*

- Lingüístico-pragmática: los argumentos se acompañan de términos prescriptivos ("hay que" o "no hay que") y/o generalizadores absolutos ("todo, nada, siempre"). Por ejemplo: (*No porque si lo cuentas a los amigos el secreto y el día siguiente todo el mundo lo cuenta y se enfadan).* Además, si aparecen modalizadores que flexibilizan el punto de vista, van acompañados de otros que lo cierran y que tienen más fuerza (*Yo creo que no hay que contar, porque es peligroso. En 1º lugar los chicos mayores se pueden pegar. En 2º lugar que no se puede decir a nadie de los secretos).*
- Comunicativo-interdiscursiva: elabora una justificación (*No hay que matarlos porque todos tienen que vivir).*

Nivel 3: Toma de posición sostenida por argumentos generalizables más modalizadores que amplían el espacio de negociación.

- Cognitivo-social: el tema se continúa tratando como una globalidad, pero ahora tiende a utilizar hechos generales, valores o principios de actuación más que normas (*No porque estaría muy feo y si no no son nuestros amigos o igual no nos cuentan más secretos).*

En los argumentos de la negociación se adopta una *postura unilateral*. El autor diferencia entre la perspectiva subjetiva y la del otro, pero no simultáneamente. Las estrategias que utiliza son de imposición o de sumisión (*"Claro que soy pequeño para ir a casa de un amigo y no soy pequeño para que me echés menos pescado"* o *"Si soy pequeño para ir a casa de una amiga durante un día, también soy pequeña para estudiar tanto y hacer las cosas de casa"*).

- Lingüístico-pragmática: los términos que abren el espacio de negociación tienen más peso que las expresiones que lo limitan. Es decir, aunque se empleen modalizadores prescriptivos y generalizadores absolutos, también se utiliza los de

enganche del locutor, axiológicos, de incertidumbre o los conectores condicionales o disyuntivos (*Para mí no contar los secretos mejor no molestar a los demás mejor dejarles, son sus cosas sus problemas*).

- Comunicativo-interdiscursiva: elabora una justificación (*Yo creo que no hay que contar los secretos de tus amigos porque si te han dicho que no se lo digas a nadie, no lo tienes que contar porque es un secreto entre yo y esa persona y los demás no tienen porqué enterarse. Si le fallas a ese amigo y se lo cuentas a otros, luego no va a tener la misma confianza en ti como la tenía antes*).

Nivel 4: Toma de posición sostenida por argumentos generalizables, donde se incluye un plano de controversia, pero las posturas defendidas parecen bastante cerradas.

Cognitivo-social:

- Hace explícita una posible controversia haciendo referencia a diferentes situaciones (consecuencias) que se pueden derivar de un tema (*Si son buenos... y si son agresivos...*), limitando con ello el alcance de su razonamiento
- Los razonamientos suelen ser convencionales, aunque también pueden combinarse con algún argumento relevante y/o básico. Además, suelen estar basados en normas y ejemplos generalizables más que en valores o principios (*"Si el perro es malo hay que matarlo o ponerlo un castigo y si es bueno nada, le dejamos jugar libre con los niños"* o *"Cambiarle de dueño y enseñarle bien, que no ataque y si aún así ataca, es que ese perro no tiene remedio y habría que matarle*).

Los argumentos de la negociación adoptan una *postura recíproca básica*: tienen en cuenta ambas perspectivas y ofrecen una solución intermedia, pero no profundizan sobre más motivaciones que pueda tener el interlocutor, ni proponen otra alternativa para convencer al otro de una necesidad. En concreto, resuelven la objeción propuesta con argumentos simples. Por ejemplo, ante la objeción de que tienen que hacer la tarea responden (*la hago por la tarde con mi amigo*).

Lingüístico-pragmática:

- Los argumentos suelen acompañarse de términos prescriptivos (*"hay que, no hay que"*) y/o generalizadores absolutos (*"todo", "nada", siempre"*) (*No porque no*

hay que matar a ningún animal. Porque a ti no te gustaría por muy malo que seas que te maten. Si son malos llevarlos a la perrera 2 o 3 meses).

- Si aparecen modalizadores que flexibilizan el punto de vista, estos van acompañados de otros que los cierran y que tienen más fuerza (*No, lo que habría que hacer sería tomar medidas de adiestramiento muy estrictas o llevarle a la perrera porque tienen los mismos derechos los perros que las personas y si a una persona no se la mata a un perro tampoco).*

Comunicativo-interdiscursiva: elabora una justificación diferenciada de ideas (*No hay que contar los secretos porque si lo cuento mi amigo pasará mucha vergüenza, pero a veces si queremos ayudar podemos contarlo).*

Nivel 5: Toma de posición sostenida por argumentos generalizables, donde se introduce un plano de controversia y las posturas defendidas se formulan de tal modo que abren el espacio de negociación.

Cognitivo-social:

- Hace explícita una posible controversia mencionando diferentes situaciones (consecuencias) que se pueden derivar de un tema (*Depende de qué secreto sea. Si es fuerte o importante como que fuma o temas así, no. Le diría que no hiciese eso y le ayudaría. Pero si es un secreto que no tiene mucha importancia y a él si sale bien decírselo a alguien, pues igual sí que lo diría. Hay que contarles si a él le ayuda o le beneficia, aunque sea importante el secreto).*
- Los razonamientos suelen ser convencionales y/o relevantes y utilizan hechos generales y principios de actuación más que normas (*si es por su bien sí que lo contaría).* Así por ejemplo en la negociación alcanza una *postura recíproca* porque apela a valores, presupuestos que sabe que son deseables por el otro (*Si me dejáis ir os voy a demostrar que no soy pequeño, voy a ayudar en casa, tirar la basura, hacer la compra, cuidar de mi hermano).*

Lingüístico-pragmática:

- Los argumentos suelen estar enlazados o seguir una estrategia mixta (enlazan y apilan).

- Los términos que abren el espacio de negociación tienen más peso que las expresiones que lo limitan. Es decir, aunque empleen modalizadores prescriptivos y generalizadores absolutos, también utilizan de enganche del locutor, axiológicos, de incertidumbre, de restricción o conectores condicionales, disyuntivos o contraargumentativos (*Depende de qué secreto sea. Si es un secreto íntimo es mejor no contarlo porque a esa persona le puede sentir mal que se entere todo el mundo. Pero si es un secreto de que, por ejemplo, alguien le pega o le pide dinero y te dice a ti que no se lo cuentes a nadie, es mejor contarlo para que sus padres o, incluso la policía, intenten solucionarlo).*

Comunicativo-interdiscursiva: suele elaborar una justificación (diferenciación) de ideas (*Depende de los problemas, si son difíciles de solucionar se lo diría a alguien que le pudiera ayudar seguro (no por mero cotilleo), si no son importantes no lo contaría porque no hace falta).*

Nivel 6: Nivel 5, más tres o cuatro de los siguientes criterios y

Nivel 7: Nivel 5, más cinco o seis de los siguientes criterios:

Cognitivo-social: presencia y grado de elaboración de los argumentos:

- Incluyen por lo menos un segundo plano de controversia (*Depende si tú eres el padre o conocido del que ha matado porque ahí cambia mucho la manera de pensar...*) o incipientes elementos que se pueden tener en cuenta al debatir sobre ese tema.
- Proponen algún razonamiento elaborado o varios relevantes. Se intenta superar un dilema redefiniendo la situación (*Si sufre no es un secreto*), apelando a una jerarquía de valores (*Si eso no es posible y tiene que elegir a quedarse con el perro sin dale a ningún sitio creo que es mejor matarle aunque la culpa no sea del perro sino del dueño*), o planificando una secuencia de estrategias de negociación (*Si quieres llama antes a sus padres o a nosotras por la noche para que veas que estamos en casa. Si esto no funciona recurriría a mi hermana mayor para que les diga que a ella a mi edad ya le dejaban ir a dormir a casa de una amiga. Si eso no funciona seguramente digo "si es que no me dejas hacer nunca nada" y así igual se ablanda aunque sea poquillo. Si aún así no me dejara me enfadaría con ella para que al final me dejara ir).*

Lingüístico-pragmática:

- El texto aparece como un discurso coherentemente organizado, en el que se articula explícitamente la opinión personal frente a otras introducciones como por ejemplo "depende, si... y si..." (*Creo que no hay que matar a los perros pit-bull, sean éstos agresivos o no, porque...*) y los argumentos se encuentran enlazados. En los textos más elaborados también podemos encontrar una expresión de cierre o síntesis.
- Aparece una marca de carga enunciativa (*Yo creo que no, ya que un perro es un ser vivo, y la vida es una cosa muy importante que no te la pueden quitar porque sí*)

Comunicativo-interdiscursiva:

- Inclusión de la audiencia dentro del texto haciendo referencia al estado mental del interlocutor (*... Pienso que si crees que al contárselo a alguien...*), o de la polifonía (*Es verdad que los secretos no hay que contarlos, pero yo creo que...*). En la negociación también son frecuentes expresiones como "no te preocupes que...", "¿qué te parece si...?" o anticipa el estado mental del otro (*... pero como no me va a creer...*).
- Uso de la contraargumentación para apoyar o rebatir puntos de vista (*Si el perro matara a alguien de mi familia probablemente yo diría que le matasen, pero pensándolo mejor no merece la pena. Que le lleven a la perrera*). En la negociación se suele combinar la refutación de posiciones contrarias y las propuestas del otro con el objetivo de llegar a un acuerdo (*Te prometo que soy responsable y además, si quieres puedes llamar a casa para ver que estoy bien. Además, si no nunca creceré si no puedo ir sola a ningún lugar, la digo que tendré cuidado y me portaré bien*).

6.2.2- Proceso de adaptación de la escala argumentativa

En este apartado pasamos a explicar cómo hemos elaborado la escala argumentativa que acabamos de exponer, especificando las referencias de partida y nuestros criterios de adaptación dirigidos a establecer categorías de valoración que discriminen niveles de calidad argumentativa.

Referente al **nivel preargumentativo**, el nivel N 0 de nuestra escala incluye lo que serían los niveles N 0 y N 1 de la clasificación de Golder y Coirier (véase cuadro nº 23).

Textos preargumentativos:	
Escala de Golder y Coirier	Nueva escala adaptada
Nivel 0: Ausencia de una toma de postura explícita.	Nivel 0 Cuando no hay toma de posición (Nivel 0 de Golder) o esta toma de posición no es razonada (nivel 1).
Nivel 1: Presencia de una toma de posición pero no razonada o apuntalada.	

Cuadro nº 23. Niveles preargumentativos

Siendo conscientes de que en la propuesta de Golder y Coirier el nivel 1 supone un avance respecto del nivel 0, especialmente en el caso de personas con un déficit cognitivo y/o comunicativo-lingüístico que no puedan formular una opinión respecto a un asunto, en nuestra escala hemos agrupado estas dos categorías para no hacer demasiado extenso este índice argumentativo y resaltar otros avances dentro de los textos elaborados por estudiantes de Secundaria.

La segunda adaptación afecta a los denominados **textos mínimamente argumentativos**. Mientras que Golder y Coirier diferencian los niveles N 2 y N 3, en función de que los argumentos propuestos sean “no válidos y no generalizables” o “válidos y generalizables”, nuestra escala amplía esta categoría a 4 niveles (véase cuadro nº 24) y proponemos tres criterios de avance:

- Uno, si los argumentos son válidos o no válidos, aunque en nuestro caso preferimos hablar de argumentos generalizables / no generalizables). Esta variable, que es similar a la de Golder y Coirier, nos permite diferenciar entre los niveles N1 y N2 en nuestra escala.
- Dos, sin espacio o con espacio de negociación, es decir, si los razonamientos son presentados de modo prescriptivo o flexiblemente, criterio que ayuda a diferenciar entre los niveles N2 y N3 adaptados.

- Y tres, si se analiza el tema como una globalidad o se incluye un plano de controversia. Esta última aportación nos permite diferenciar entre los niveles N3 y N4 adaptados.

En resumen, se puede empezar a superar la rigidez de los argumentos aceptables (N 2) utilizando dos tipos de recursos: mediante el uso de modalizadores del juicio, como por ejemplo los limitadores, de incertidumbre, términos axiológicos, etc. (N 3); o bien diferenciando momentos en los que se adoptan posturas diferentes (N 4).

Textos mínimamente argumentativos	
Escala de Golder y Coirier	Nueva escala adaptada
Nivel 2: Una toma de posición asociada a un argumento no válido porque está basado únicamente en valores personales. <i>"Las lenguas extranjeras debieran ser enseñadas en las escuelas de Primaria. Yo lamento no haberlo aprendido. Yo habría podido encontrar gente y hablar con ellos"</i> .	Nivel 1 Toma de posición acompañada de un argumento personal, no generalizable (se corresponde con el nivel 2 de Golder), bien porque está basado en ejemplos no generalizables, bien porque son semicoherentes (el argumento no justifica la toma de postura).
Nivel 3: Una toma de posición asociada a un argumento válido o general. <i>"Es una buena idea permitir a los adolescentes prepararse para conducir a los 16 años. Habría que permitirles conseguir pólizas de seguros más baratas, ellos tendrían pocos accidentes también"</i> .	Nivel 2 Toma de posición acompañada de uno o varios argumentos generalizables, pero dónde apenas cabe espacio de negociación (incluido en el nivel 3 de Golder).
	Nivel 3 Toma de posición acompañada de argumentos generalizables, más modalizadores que amplían el espacio de negociación.
	Nivel 4 Toma de posición acompañada de argumentos generalizables y una restricción-especificación, dónde las posturas defendidas parecen demasiado cerradas.

Cuadro nº 24. Niveles argumentativos

Con esta propuesta, creemos que también ayudamos a reducir la distancia entre los textos mínimamente argumentativos y los textos argumentativos elaborados, tal y como aparecía en la propuesta de Golder y Coirier. Es decir, el paso de una justificación válida y general (N 3), a una toma de posición asociada a un argumento generalizable con una restricción-especificación (N 4), en el que también incluyen la polifonía y la función contraargumentativa.

Por último, mientras que **los textos argumentativos elaborados** de Golder y Coirier (1994) se sitúan en el nivel N 4 y exigen la polifonía y

contraargumentación y en nivel N 5, suma a lo anterior las marcas de enganche, nuestra escala diferencia tres niveles, y para el avance en las mismas desdobra criterios (véase cuadro nº 25).

Así, para alcanzar N 5 de nuestra escala se necesita expresar un plano de controversia y argumentos generalizables que dejen espacio de negociación.

Para N 6 se debe conseguir, además de los dos criterios anteriores, entre tres y cuatro de los indicadores siguientes; y para alcanzar N 7, entre cinco o seis:

- La presencia de un argumento elaborado o varios relevantes (relativo a la calidad de los argumentos). Especialmente, esta variable resulta significativa con población sorda porque a veces pueden tener dificultades de descentración y proponer argumentos básicos-convencionales.
- Presencia de un segundo plano de controversia, importante porque algunos jóvenes sordos pueden dar las actividades por acabadas antes de completarlas.
- Inclusión del estado mental del interlocutor (*si tu crees*) o de la voz del interlocutor (*algunas personas piensan...*), porque las personas sordas pueden tener dificultades para identificar correctamente las creencias de la audiencia cuando evalúan un tema complejo.
- Uso de fórmulas contra-argumentativas frente a la justificación. Pues en las personas más jóvenes (más inmaduras) es más frecuente defender una postura que rebatir la contraria.
- Las marcas de carga enunciativa (*yo creo*), porque esta marca se utiliza correctamente a una edad tardía y las personas con dificultades lingüísticas pueden retrasar el momento en el que diferencien bien entre textos informativos y argumentativos.
- La organización completa de las categorías de la argumentación y con los razonamientos bien enlazados, pues en ocasiones no se diferencia entre lengua oral y escrita (y se omite la categoría de presentación del tema); no se tiene suficientes conocimientos lingüísticos sobre conectores o no

se tiene suficiente conocimiento sobre el tema objeto de debate como para relacionar los razonamientos correctamente.

Textos argumentativos elaborados	
Escala de Golder y Coirier	Nueva escala
<p>Nivel 4: Una toma de posición asociada a un argumento generalizable y a una restricción – especificación: <i>"Muchos padres piensan que la televisión no es buena para los niños. Ellos se distraen sin hacer un esfuerzo de reflexión. Pero no siempre es así. La televisión a veces difunde documentales históricos y científicos muy instructivos"</i>.</p> <p>Nivel 5: Una toma de posición más un argumento razonable más una marca de toma de carga enunciativa. <i>"Ciertos comerciantes estiman que la publicidad no sirve para nada. Yo pienso que es muy útil para los consumidores. Muchas personas evitarían errores comparando la calidad y precio de los productos"</i>.</p>	<p>Nivel 5 Toma de posición acompañada de argumentos generalizables y una restricción-especificación, dónde las posturas defendidas son flexibles y permiten un espacio de negociación</p> <p>Nivel 6: incluye N 5 más 3-4 de los siguientes aspectos:</p> <p>Nivel 7: Incluye N 5 más 5-6 de los siguientes aspectos</p> <p>Cognitivo-social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calidad de los argumentos ▪ Inclusión de un 2º plano de controversia <p>Lingüístico-pragmática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marca de carga enunciativa • Texto organizado globalmente <p>Comunicativo-interdiscursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado mental de la audiencia y/o polifonía • Contraargumentación

Cuadro nº 25. Niveles argumentativos elaborados

Los textos elaborados por los estudiantes pueden ser muy distintos y la madurez alcanzada depende, unas veces del ámbito cognitivo-social (calidad de los argumentos o contemplar más elementos de la realidad que se debate); otras del lingüístico-pragmático (marcas de enganche y organización global del texto); y otras del comunicativo- interdiscursivo (la función dialógica y la función comunicativa). Al tener en cuenta todos estos indicadores, pensamos que ampliamos el significado y el valor de la argumentación, respecto de la clasificación de Golder y Coirier. Además, puede ayudarnos a identificar mejor las habilidades y las dificultades con las que se encuentran los jóvenes sordos al realizar esta actividad y, como consecuencia, a diseñar actividades específicas para su enseñanza/aprendizaje.

Capítulo VII

ESTUDIO PILOTO

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El estudio que mostramos a continuación supuso un primer acercamiento a la competencia argumentativa de los alumnos sordos de Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, nos permitió tomar conciencia de cómo desplegaban estas habilidades y cuáles eran sus principales necesidades educativas.

7.1- PLANTEAMIENTO E HIPÓTESIS DE TRABAJO

La hipótesis que nos propusimos en este estudio piloto, realizado en el curso 2001, fue comprobar si los alumnos sordos que estaban cursando ESO presentaban una competencia argumentativa en su modalidad escrita más pobre que sus iguales oyentes en las dimensiones cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo- interdiscursiva.

El objetivo era conocer si existían diferencias significativas en la competencia argumentativa entre los sujetos sordos y los oyentes en detrimento del grupo de sordos, porque de ser así, el siguiente paso sería elaborar un programa de intervención que potenciase el desarrollo de habilidades argumentativas estos estudiantes y mejorase su rendimiento en las dimensiones más deficitarias.

7.2- DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de 1º a 4º de la ESO de Burgos,

distribuidos en dos grupos: el grupo de alumnos sordos (S 1) formado por cinco estudiantes pertenecientes a la Asociación de Sordos M^a Cristina (ARANSBUR); y el grupo de oyentes (O 1) constituido por 20 estudiantes del Instituto Diego Marín Aguilera (divididos en grupos de cinco personas en función del nivel educativo en el que se ubicasen). La distribución por cursos de los alumnos de ambos grupos aparece en el cuadro descriptivo nº 26.

Grupo de sordos (5 sujetos) S 1	Grupo de oyentes (20 sujetos) O 1
2 personas de 1º ESO	5 personas 1º ESO
1 persona de 2º ESO	5 personas 2º ESO
1 persona de 3º ESO	5 personas 3º ESO
1 persona de 4º ESO	5 personas 4º ESO
Tarea 1 (secretos)	

Cuadro nº 26. Sujetos participantes. Estudio piloto

Grupo de estudiantes sordos. Formado por 5 sujetos sordos que cursaban diferentes niveles de ESO, la mayoría presentaba una sordera profunda (80%), habían sido educados en el código oral (80%) y todos ellos acudían a la asociación de padres con hijos sordos de la ciudad para recibir apoyo educativo y logopédico. Su competencia oral y escrita era, en general, medio-baja (véase cuadro descriptivo nº 27).

Curso	Pérdida auditiva	Lengua natural	Competencia en LO/LE	Sexo
1º ESO	Profunda	Lengua signos	Media	Femenino
1º ESO repetidor	Profunda	Lengua oral	Baja	Masculino
2º ESO	Severa	Lengua oral	Media	Masculino
3º ESO repetidor	Profunda	Lengua oral	Baja	Masculino
4º ESO repetidor	Profunda	Lengua oral	Buena	Masculino

Cuadro nº 27. Datos personales. Grupo de sordos. Estudio piloto

Durante su Educación Primaria (EPO), todos los sujetos habían asistido a aulas ordinarias donde la enseñanza era en lengua oral. No obstante, también habían tenido contacto con el sistema de comunicación bimodal para resolver situaciones de comunicación y/o participar en tareas de enseñanza/aprendizaje, aunque su uso no hubiese sido sistemático. En el momento en el que realizamos esta investigación, estos estudiantes cursaban ESO en un Instituto de integración preferente de estudiantes sordos. Tenían apoyo de un intérprete de lengua de

signos (ILSE) dos horas diarias, aunque la mayoría de los participantes tenía un conocimiento escaso de la lengua de signos y apenas se beneficiaban de este recurso para el aprendizaje de los contenidos curriculares ni lo empleaban en sus interacciones comunicativas habituales.

Respecto al dominio del código oral/escrito, existía una gran diversidad de perfiles lingüísticos dentro de este grupo. Su competencia se distribuía de la siguiente forma: un sujeto presentaba conocimientos relativamente buenos, dos de ellos una competencia media y los otros dos una competencia muy baja.

- La persona sorda con buen dominio del código oral/escrito (4º de la ESO) tenía un habla inteligible, construía textos gramaticalmente correctos y lograba expresarse “relativamente” bien si el tema le resultaba cercano.
- Los escolares con una competencia media en lengua escrita (1º y 2º de la ESO) podían utilizar estrategias semánticas y morfosintácticas para comprender y/o producir un texto escrito, aunque aún no dominaban estas últimas. Una de estas personas era usuaria competente de la lengua de signos.
- Los dos alumnos con una baja competencia en lengua oral y escrita (1º y 3º ESO) utilizaban estrategias semánticas para comprender/producir textos y hacían un uso muy pobre de claves sintácticas. Como consecuencia, en ocasiones, debíamos sobre-interpretar lo que querían comunicar para dotar a su texto de una coherencia lógica.

Grupo de estudiantes oyentes. Los veinte alumnos oyentes de la ESO que participaron en este estudio, distribuidos en grupos de cinco por cada uno de los niveles educativos de esta etapa, fueron seleccionados al azar. La única condición solicitada fue que no presentasen ningún tipo de déficit cognitivo, lingüístico u otros problemas asociados.

7.3- METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Evaluación del grupo de sordos. La sesión de evaluación del grupo de sujetos sordos (S 1) se realizó en la asociación de sordos de Burgos M^a Cristina.

Antes de emprender la experiencia, mantuvimos una reunión previa con el presidente y los profesionales del Centro, en la que se explicó el proyecto y se solicitó permiso para su realización. Una vez obtenida su aprobación, nos pusimos en contacto con los padres de los estudiantes de ESO y les expusimos el objetivo de esta evaluación. Aceptada ésta, iniciamos la valoración y, al acabar, enviamos a los padres una carta en la que se comentaba cómo había sido la participación de sus hijos en las actividades propuestas. Las sesiones se realizaron en una sala y fueron grabadas en vídeo.

Evaluación del grupo de oyentes. La evaluación del grupo de oyentes se llevó a cabo en su propio Instituto. Inicialmente se planteó la propuesta al orientador del Centro y, con la anuencia del equipo directivo se organizaron las sesiones de evaluación. Se hicieron en una sala de reuniones, fuera del aula ordinaria y dentro de su horario lectivo. También fueron grabadas en vídeo.

Procedimiento de evaluación. La sesión de evaluación, de ambos grupos, siguió las mismas fases. El tema propuesto trataba sobre los secretos: "*¿Se deben contar los secretos de los amigos?*". Antes de pedirles que elaborasen un texto escrito se les ayudó a actualizar conocimientos sobre el tema a partir de la lectura de unos "casos". La secuencia para ambos grupos fue la siguiente:

- Primero se presenta en modalidad escrita un "caso" sobre el tema "secretos" que puede sugerir una toma de postura determinada (contar un secreto). Mientras que uno de los participantes lee el texto en voz alta, el resto lo puede ir siguiendo en su propia hoja. Después, se abre un turno de comentarios a raíz de unas preguntas que aparecen impresas en unas tarjetas con tres fines distintos: (a) comprobar que se ha

comprendido la situación descrita en la lectura; (b) asegurar que toman una posición sobre ese asunto; y (c) que tengan contacto con las aportaciones de otros participantes, de tal forma que puedan apoyar o rebatir sus tesis o argumentos.

- A continuación se lee otro texto sobre ese mismo tema, pero que en esta ocasión puede conducir a una toma de posición diferente (mejor no contar el secreto). Posteriormente, se vuelven a plantear preguntas para asegurarnos que lo comprenden, elaboran una opinión y entran en contacto con otros razonamientos.
- Finalmente, los estudiantes deben construir un texto escrito de modo individual. La situación comunicativa que se les propone para involucrarles en la tarea es la siguiente: "Imagínate que tú eres profesor y un alumno te pregunta: *profesor, ¿se cuentan los secretos de los amigos?*". Escribe, cómo tú convences al alumno de tú opinión.

La única diferencia entre el grupo de estudiantes sordos y oyentes fue, que con los estudiantes sordos acompañamos la explicación de las lecturas y los comentarios de los compañeros con el sistema de comunicación bimodal. Y si los sordos no se apoyaban en este sistema cuando hablan, era el profesor quién lo utilizaba cuando parafrasea y/o sintetizaba sus aportaciones.

Elegimos el tema "secretos" para el debate porque es un contenido de interés para el alumnado que inicia la adolescencia, ya que es en estas edades cuando se empieza a construir un sistema de compañerismo, reflejo de su creciente madurez biológica y cognitivo-social, dónde la fidelidad al grupo, la importancia de guardar secretos, aprender a confiar en los amigos y no traicionarlos son reglas que subyacen a la amistad, y su vulneración, sin lugar a dudas, es objeto de conflicto (Berndt, 1998; Berger y Thompson, 1997).

El análisis de las producciones escritas y de los argumentos aportados por los estudiantes sordos y oyentes se efectuó mediante el Instrumento de Observación y Registro de las Dimensiones Argumentativas y la Escala de Desarrollo

Argumentativo descritos en el capítulo anterior.

7.4- RESULTADOS

Para describir y comparar las características de los textos elaborados por los sujetos sordos y oyentes utilizamos la prueba descriptiva de porcentaje y la prueba no paramétrica "U de Mann-Whitney" para muestras independientes.

Para la exposición de los datos obtenidos seguimos la misma secuencia de variables que hemos presentado en el Instrumento de observación y Registro de las Dimensiones Argumentativas. Para facilitar su recuerdo, reproducimos sus indicadores en el siguiente cuadro.

Dimensión cognitivo-social	Dimensión lingüístico-pragmática	Dimensión comunicativo-interdiscursiva	Nivel argumentativo
1- Coherencia argumentativa	7- Organización del texto 8- Modalizadores 9- Conectores	10- Función argumentativa 11- Función dialógica	12- Nivel argumentativo
2- Orientación argumentativa			
3- Número de argumentos			
4- Elementos de controversia			
5- Calidad de los argumentos			
6- Recurso argumentativo			

Cuadro nº 28. Variables argumentativas evaluadas

Dado que en la fase experimental volveremos a comparar la competencia argumentativa con dos nuevas muestras de estudiantes, ahora expondremos de manera resumida los resultados obtenidos en este estudio preliminar. Las conclusiones derivadas del mismo, recordamos, sirvieron de orientación para el diseño posterior de los talleres de instrucción en argumentación que elaboremos.

7.4.1- Dimensión cognitivo-social

1- Coherencia argumentativa. Todos los sujetos, sordos y oyentes, que cursan ESO elaboran un texto argumentativo pero, mientras que el 100% de los

oyentes aporta argumentos coherentes con la toma de postura (*No, porque para eso es un amigo y él a ti te lo dice porque tiene confianza en ti, pero hay otras veces en que tu lo deberías contar porque a lo mejor le ayuda*), un 20% de los sujetos sordos incluye argumentos que no guardan vinculación “aparente” con la toma de postura (segundo argumento), o esta relación es semi-coherente (primer argumento) (*No porque el mayor deci al profesor no. Porque Pepe no dice al profesor porque pegar mucho. Ana quiere mucho al Pepe Pepe no quiere al Ana porque el mayor pegar al Pepe*) (véase gráfico nº 1).

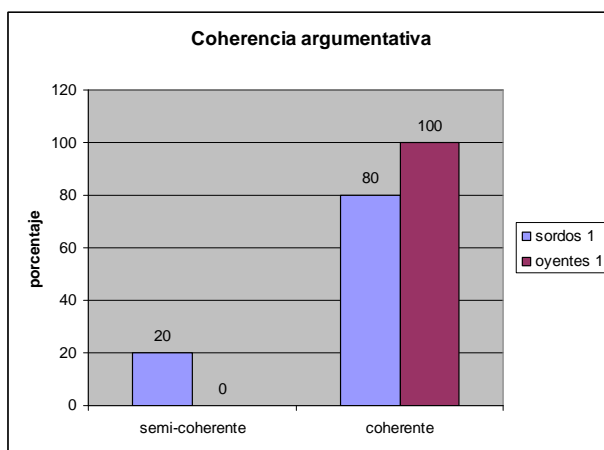


Gráfico nº 1. Coherencia argumentativa. Tema “secretos”.
Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

2- Orientación argumentativa. Mientras que el 100% de los oyentes de ESO mantiene una postura ecléctica sobre el tema “secretos” (*Yo creo que depende. Porque si es un secreto que si lo cuentas le puedes ayudar, yo sí que lo contaría, pero con discreción. Pero si es un secreto que es personal y que si lo cuentas le puedes herir sus sentimientos a esa persona y no es muy perjudicial yo no lo contaría*), sólo el 20% de los sordos defiende esta doble orientación (*Porque yo cuento a uno y yo cuento a alguien el secreto y al uno se entera se enfada y después se pega a Pepe. No hay que decírselos el secreto porque el secreto es que no se puede decir a nadie solo sus mejores amigos o no*). El 80% de los estudiantes sordos se posiciona “en contra” de contarlos (véase gráfico nº 2).

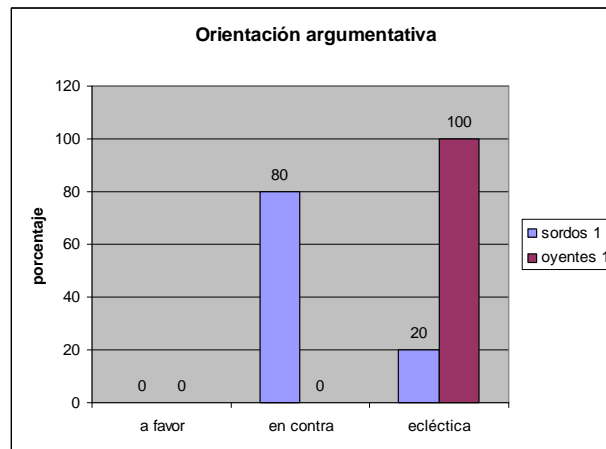


Gráfico nº 2. Orientación argumentativa. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

3- Número de argumentos. Las personas sordas utilizan significativamente menos argumentos para justificar su toma de postura que las oyentes ($Z = -2,805$; $p < .005$). Mientras que el 60% de los sordos aporta un solo argumento, el 80% de los oyentes alega tres o más (véanse gráfico nº 3 y tabla nº 1).

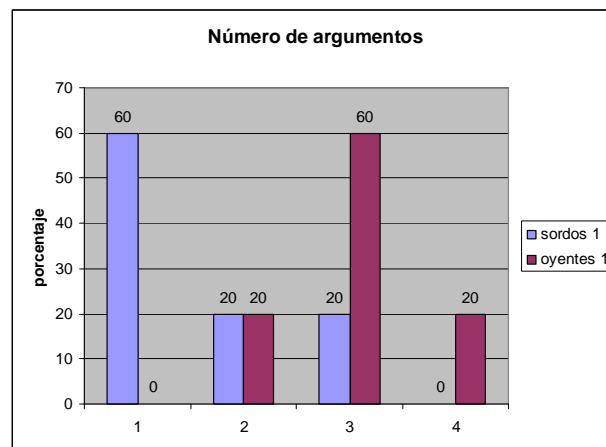


Gráfico nº 3. Número de argumentos. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

Rangos				
	Audición	N	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de argumentos	Sordo	5	5,40	27,00
	Oyente	20	14,90	298,00
	Total	25		

Estadísticos de contraste^b

	Nº de argumentos
U de Mann-Whitney	12,000
W de Wilcoxon	27,000
Z	-2,805
Sig. asintót. (bilateral)	,005
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,007 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 1. Número de argumentos. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

4- Elementos de controversia. El número de elementos de controversia que introducen los sujetos sordos también es significativamente menor que el de los oyentes ($Z=-3,305$; $p=.001$) (véanse gráfico nº 4 y tabla nº 2).

Mientras que el 80% de los sujetos sordos analiza el tema como una globalidad (*No porque si lo cuentas a los amigos el secreto y el día siguiente todo el mundo lo cuenta y se enfada*) y sólo un 20% incluye un plano de controversia (tipos de secretos); todos los oyentes insertan por lo menos un plano de controversia, e incluso, un 35% añaden otros elementos como son, los referidos a la persona que cuenta el secreto (*depende de amigos*), a la persona a quién se puede contar el secreto (*personas que pudieran ayudar*) o a uno mismo (*no contarle porque te arrepientes, contarle para quedarme tranquilo*).

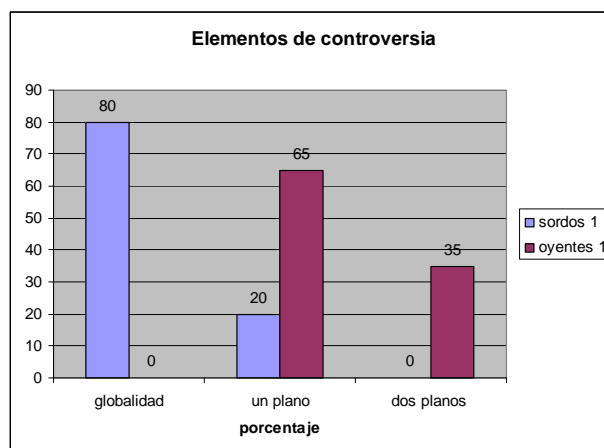


Gráfico nº 4. Elementos de análisis. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

Rangos				
	Audición	N	Rango promedio	Suma de rangos
Elementos de controversia	sordo	5	4,30	21,50
	oyente	20	15,18	303,50
	Total	25		

Estadísticos de contraste ^b	
	Elementos de controversia
U de Mann-Whitney	6,500
W de Wilcoxon	21,500
Z	-3,305
Sig. asintót. (bilateral)	,001
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,001 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 2. Elementos de controversia. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

5- Calidad de los argumentos. En general, la calidad de los argumentos que aportan los estudiantes sordos es significativamente inferior a la de los oyentes ($Z=-2,541$; $p<. 011$). No obstante, los oyentes suelen acudir a varios razonamientos, y cada uno puede tener distinto grado de elaboración (véanse tablas nº 3 y 4 y gráfico nº 5).

Señalamos en azul los argumentos que comparten ambos grupos (casi todos ellos convencionales).

		Sordos 1	Oyentes 1
<i>Si, excepción</i>	(1) Si son una tontería	-	5
	(2) Por amistad/ para ayudar	20	100
	(3) Para quedarme tranquilo	-	15
<i>Si, otros elementos</i>	(2) Depende de amigos	-	5
	(3) Sólo a personas que te puedan ayudar	-	15
<i>No, causa</i>	(1) Autoridad	20	-
	(2) Los secretos no se cuentan (chivata)	20	10
	(3) Por respeto	20	30
	(4) Si sufre no es un secreto	-	5
<i>No, por amistad</i>	(2) Pierdes un amigo	40	15
	(3) Pierdes su confianza	-	35
	(4) Altruismo	-	5
<i>No, para proteger</i>	(2) Proteger a la persona/no perjudicar	20	45
	(3) Te arrepientes (uno mismo)	-	5
	(4) Buscar otras formas de ayuda	-	5

Tabla nº 3. Temas. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

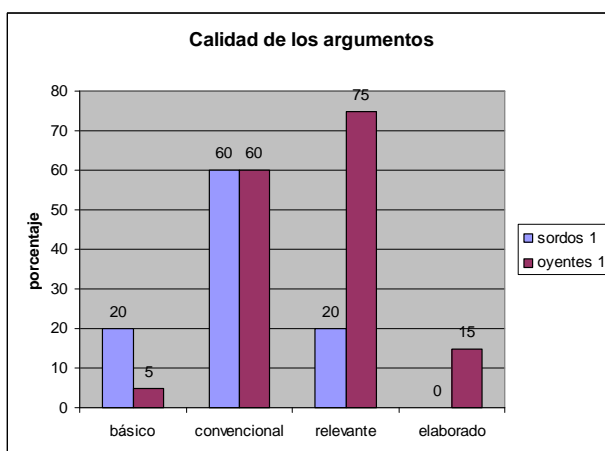


Gráfico nº 5. Calidad argumentativa. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto.

Rangos				
	Audición	N	Rango promedio	Suma de rangos
Calidad argumentativa SI	sordo	5	6,30	31,50
	oyente	20	14,68	293,50
	Total	25		

Estadísticos de contraste^b

	Calidad argumentativa SI
U de Mann-Whitney	16,500
W de Wilcoxon	31,500
Z	-2,541
Sig. asintót. (bilateral)	,011
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,019 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 4. Calidad argumentativa. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

Algunos de los argumentos que citan los sujetos sordos son muy básicos y no son utilizados por ningún oyente, como por ejemplo el de autoridad de la persona que amenaza (*No porque el mayor deci al profesor no Porque Pepe no dice al profesor porque pegar mucho*).

Otros argumentos aportados, tanto por sordos como por oyentes, son convencionales. En ocasiones, este uso es similar en ambos grupos (*Porque el secreto es que no se puede decir a nadie*), mientras que en otras, los oyentes lo manejan con una frecuencia muy superior a los sordos, como sucede con la

excepción (*Solo a sus mejores amigos*), y en otras, el tratamiento del t3pico es m3s simple en sordos que en oyentes. As3, la idea de "no contar el secreto para proteger al amigo/ no perjudicarlo", las personas sordas lo refieren al da3o f3sico mientras que los oyentes al psicol3gico.

Los sordos tambi3n pueden suscribir argumentos relevantes de un modo similar a los oyentes "porque son personales" (*Mejor no molestar a los dem3s, mejor dejarles, son sus cosas sus problemas*), sin embargo, los argumentos elaborados s3lo son propuestos por los oyentes (*Le puedes avergonzar y a lo mejor cuando tenga un verdadero problema, no te cuenta su secreto y no le puedes ayudar por haberle avergonzado anteriormente*).

6- Recurso argumentativo. Mientras que el 100% de los sujetos oyentes elabora alguno de sus argumentos como un principio de actuaci3n, s3lo el 20% de los sordos lo justifica de esta forma (*mejor no molestar...*). Adem3s, mientras que un 60% de los sujetos sordos apoya su toma de postura con un ejemplo no generalizable (*No porque Pepe otro mis amigos pegar mucho No pegar Pepe dicen su padre no pegar*), ning3n oyente recurre a este tipo de pseudoargumentos. Por otra parte, un 40% de sujetos sordos y oyentes justifican su postura con alg3n hecho (*No porque si lo cuentas a los amigos el secreto y al d3a siguiente todo el mundo lo cuentan y se enfadan*) (v3ase gr3fico n3 6).

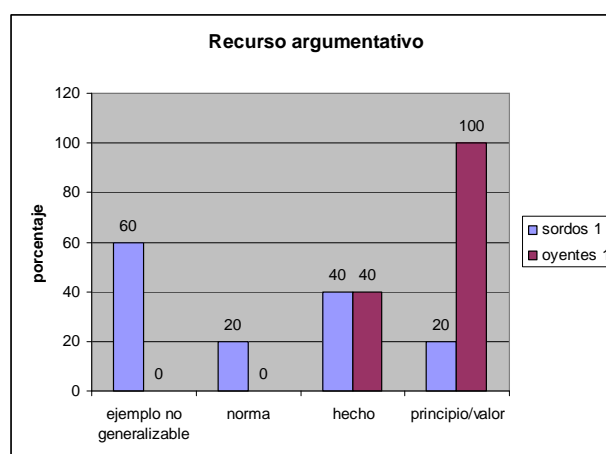


Gráfico n3 6. Recurso argumentativo. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

7.4.2- Dimensión lingüístico-pragmática

7- **Organización del texto.** Los estudiantes sordos de ESO organizan el texto de un modo significativamente más simple que los oyentes ($Z = -3,43$; $p < .001$).

Así, los sordos aportan generalmente un argumento, y si incluyen dos o más razonamientos tienden a apilarlos (*No porque el mayor deci al profesor no. Porque Pepe no dice al profesor porque pegar mucho. Ana quiere mucho al Pepe Pepeno quiere al Ana porque el mayor pegar al pepe*) o a utilizar una estrategia mixta en la que encadenan unos argumentos y apilan otros (*Porque yo cuento a uno y yo cuento a alguien el secreto y al uno se entera se enfada y después pega al Pepe. No hay que decírselos el secreto porque el secreto es que no se puede decir a nadie solo sus mejores amigos o no*). Sin embargo, los oyentes (65%) suelen utilizar una organización encadenada (*Depende de cuáles. Hay algunos que tiene importancia que se los digas a alguien, porque igual le puedes ayudar. Pero otros no tienen importancia y si tu amiga quiere que no se lo digas a nadie, pues tu te callas y como que no supieras nada*) (véanse gráfico nº 7 y tabla nº 5).

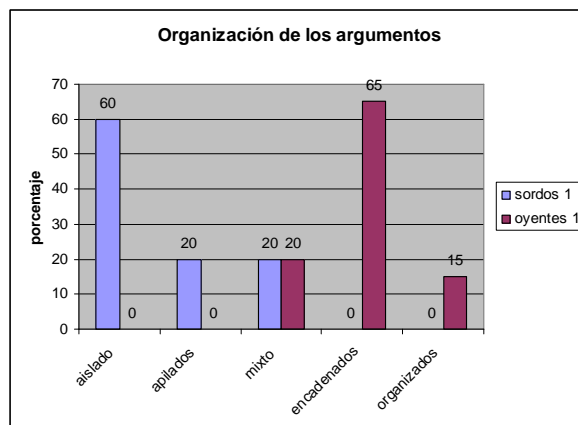


Gráfico nº 7. Organización de los argumentos. Tarea "secretos".
Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

	Audición	N	Rango promedio	Suma de rangos
Organización SI	sordo	5	3,60	18,00
	oyente	20	15,35	307,00
	Total	25		

	Organización SI
U de Mann-Whitney	3,000
W de Wilcoxon	18,000
Z	-3,430
Sig. asintót. (bilateral)	,001
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 5. Organización de los argumentos. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

8- Modalizadores. Como se aprecia en la tabla nº 6, en general, los estudiantes sordos introducen menos expresiones que flexibilicen sus argumentos, si bien las diferencias no llegan a ser significativas ($Z = -1.079$; $p < .281$).

	Audición	N	Rango promedio	Suma de rangos
SI modalizadores	sordo	5	4,20	21,00
	oyente	4	6,00	24,00
	Total	9		

	SI modalizadores
U de Mann-Whitney	6,000
W de Wilcoxon	21,000
Z	-1,079
Sig. asintót. (bilateral)	,281
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,413 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 6. Modalizadores. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

Aunque no se aprecia disparidad en el uso de los modalizadores de cierre del espacio de negociación (*no hay que*) (S1=40%; O1=60%), ni en los de enganche (*"para mí"* o *"yo creo"*) (S1=20%; O1=25%), sí encontramos diferencias en el uso

de expresiones de apertura, que son mucho más utilizadas por los oyentes que por los sordos (S1=40%; O1=100%) (véase gráfico nº 8).

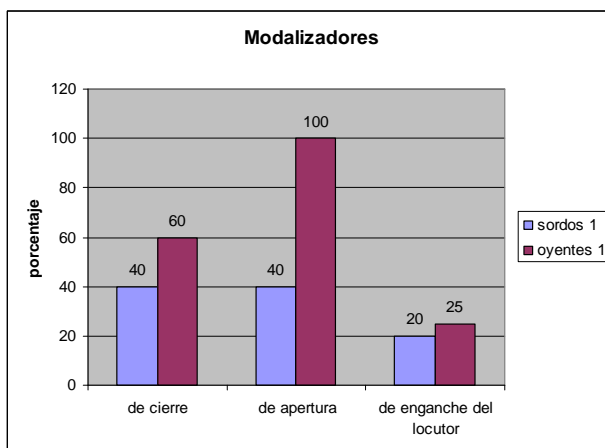


Gráfico nº 8. Modalizadores. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

Como podemos observar en el gráfico nº 9, estas diferencias se sitúan, principalmente, en el uso de los modalizadores que indican posibilidad, pues los oyentes son los únicos que utilizan el atenuador condicional del prescriptivo (*habría que*), conjugando el verbo en condicional (*si yo lo contase, se sentiría muy mal...*) y empleando términos que indican incertidumbre (*puede, igual,...*). También se diferencian en el uso de marcas que expresan limitación, pues los sordos usan menos modalizadores de restricción (*a veces, algunos, casi...*). En cuanto a los de generalización (*en principio...*), sólo los emplea uno de los sujetos oyentes.

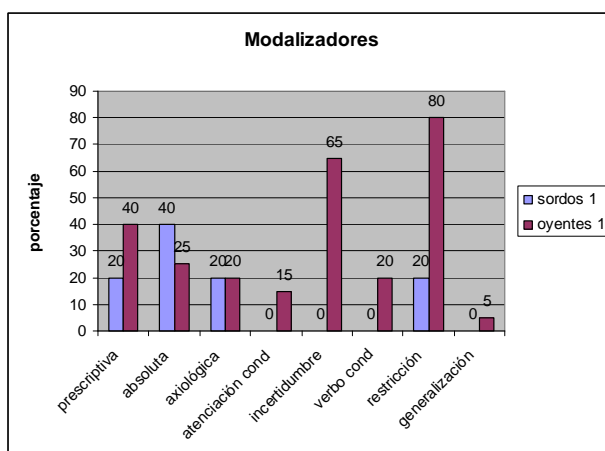


Gráfico nº 9. Modalizadores. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

9- **Conectores.** Los estudiantes oyentes utilizan una mayor variedad de conectores que los sordos (véase gráfico nº 10).

Mientras que los dos colectivos emplean de modo similar algunos conectores que amplían el campo argumentativo, como los disyuntivos (S1=20% y O1=10%), o los que cierran el campo argumentativo, como los de oposición excluyente (S1=20% y O1=10%), una de las mayores diferencias entre ambos grupos se produce en el uso de conectores que delimitan el alcance de los argumentos, como los contrastivos (*si... pero si...*), que son muy utilizados por los oyentes (90%), pero no por los sordos.

En cuanto a los conectores más neutros, como los causales, son frecuentes en ambos grupos (S1=80%; O1=70%), mientras que los explicativos, organizadores de la información e introductores de conclusión sólo aparecen en los textos de los oyentes y no en el de los sordos.

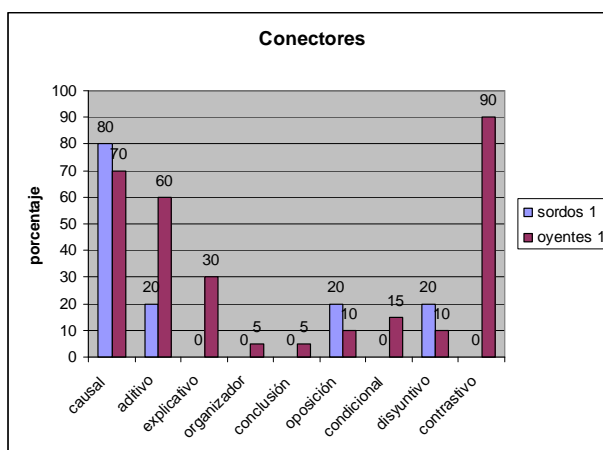


Gráfico nº 10. Conectores. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

7.4.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva

10- **Función argumentativa.** Las diferencias entre sordos y oyentes en este criterio no son significativas ($Z=0,905$; $p<. 366$). La intención comunicativa que

subyace a la mayoría de los textos de las dos muestras es la de justificar una toma de postura (*"Porque yo cuento a uno y yo cuento a alguien el secreto y al uno se entera se enfada y después se pega al Pepe. No hay que decírselos el secreto porque el secreto es que no se puede decir a nadie solo sus mejores amigos o no" -S1-; "Depende de lo que pueda acarrear contar el secreto, por ejemplo, si contando el secreto puede pasarle algo malo o perjudicial para quién tiene el secreto o no o en cambio puede suponerle algo beneficioso" -O1-*). La única diferencia es que un 15% de los oyentes rebate o contraargumenta la posición contraria (*Pienso que no hay que contar los secretos de mis amigos porque un secreto es algo que una persona te cuenta porque tiene confianza en ti y espera que tu también correspondas de la misma manera. Si yo no le podría ⁹⁹ ayudar directamente –en lugar de contarlo¹⁰⁰-, lo hablaría con otras personas sin decir quién me lo ha dicho o poniendo un ejemplo parecido a esa situación*), lo que no sucede en el caso de los sordos (véanse gráfico nº 11 y tabla nº 7)

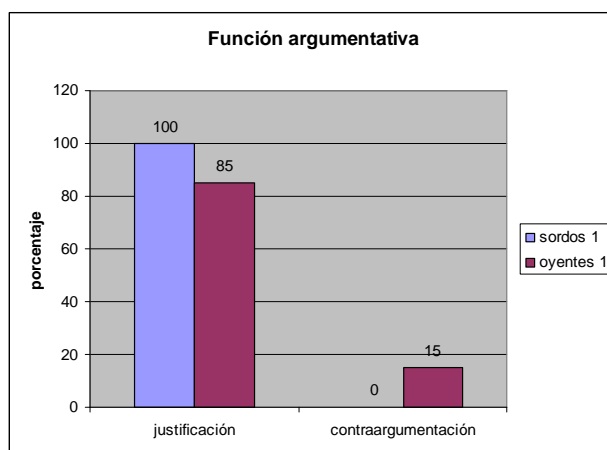


Gráfico 11. Función argumentativa. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

Rangos				
	Audición	N	Rango promedio	Suma de rangos
Función argumentativa SI	sordo	5	11,50	57,50
	oyente	20	13,38	267,50
	Total	25		

⁹⁹ Pudiese.

¹⁰⁰ Enlace incluido por nosotros para hacer más evidente la refutación.

Estadísticos de contraste^b

	Función argumentativa SI
U de Mann-Whitney	42,500
W de Wilcoxon	57,500
Z	-,905
Sig. asintót. (bilateral)	,366
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,621 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 7. Función argumentativa. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

11- Función dialógica. En esta variable sí aparecen diferencias significativas. Así, los oyentes nombran a la audiencia dentro de su propio texto con más frecuencia que los sordos ($Z = -2,609$; $p < .009$) (véase tabla nº 8). Sólo en uno de los textos elaborados por los sujetos sordos se alude a la audiencia a través de pronombres personales (*si lo cuentas...*), mientras que la mayoría de los participantes oyentes sí la incluyen: un 60% a través de pronombres (*si es algo personal y te lo dicen con mucha confianza...*), un 20% con expresiones de enganche de la audiencia (*si crees que...*) y un 5% evocando de modo indirecto los sentimientos o estado mental de una tercera persona (*Después muchas personas al coger la decisión que he comentado antes se sienten de muchas formas: apenados, tristes, desilusionados. Por eso un secreto es algo que tú debes pensar antes de actuar y comunicar*), incluyendo su voz y elaborando con ello un texto polifónico (véase gráfico nº 12).

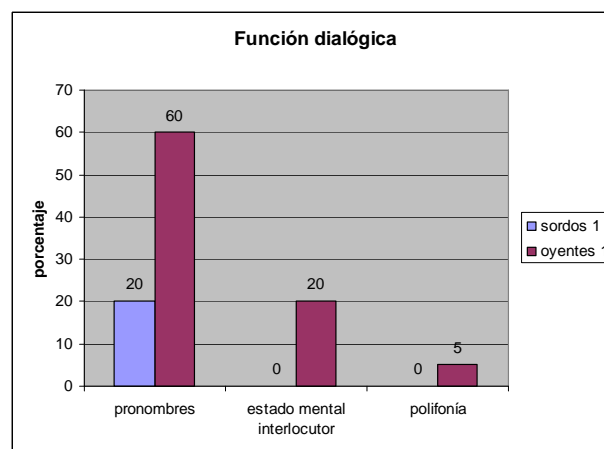


Gráfico nº 12. Función dialógica. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

Rangos

Audición		N	Rango promedio	Suma de rangos
Fdialógica	Sordo	5	6,00	30,00
	Oyente	20	14,75	295,00
Total		25		

Estadísticos de contraste^b

	Fdialógica
U de Mann-Whitney	15,000
W de Wilcoxon	30,000
Z	-2,609
Sig. asintót. (bilateral)	,009
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,015 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 8. Función dialógica. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

7.4.4- Niveles argumentativos

Las diferencias entre el grupo de sordos y el de oyentes en el nivel argumentativo alcanzado son significativas ($Z=-3,964$; $p<.000$). Todos los estudiantes oyentes superan el nivel argumentativo que alcanzan las personas sordas. Mientras que los niveles argumentativos conseguidos por los sordos se sitúan entre el 1 y el 4, los niveles de los oyentes se encuentran entre el 5 y el 6. (véase tabla nº 9 y gráfico nº 13).

Rangos

Audición		N	Rango promedio	Suma de rangos
NIVEL ARG SI	sordo	5	3,00	15,00
	oyente	20	15,50	310,00
Total		25		

Estadísticos de contraste^b

	NIVEL ARG SI
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	15,000
Z	-3,964
Sig. Asintót. (bilateral)	,000
Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 9. Niveles argumentativos. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

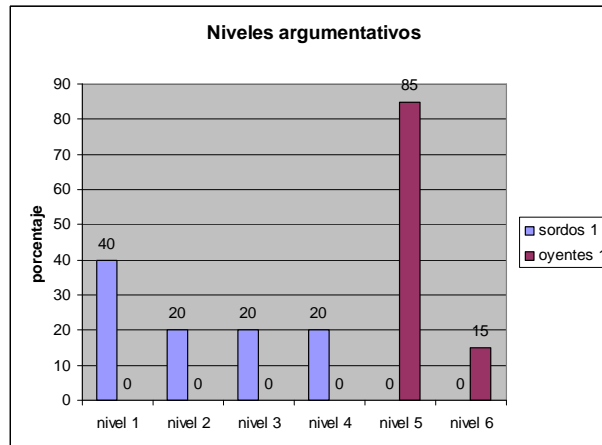


Gráfico nº 13. Niveles argumentativos. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

Un 40% de los estudiantes sordos de la ESO se sitúan en el nivel 1, porque acude a ejemplos demasiado concretos y no generalizables (toman un ejemplo por el todo) y no emplea ninguna expresión que flexibilice su toma de postura.

Un 20% de los estudiantes sordos se sitúa en el nivel 2, caracterizado por contemplar sólo una perspectiva de análisis y justificarla con un argumento válido, aunque no hay cabida para las excepciones. Es decir, no incluye modalizadores que flexibilicen la opinión.

Otro 20% de los sordos alcanza el nivel 3, es decir, sostiene su justificación con un principio aceptable que está modalizado con marcas axiológicas y/o de toma de posición, con lo cual se empieza a abrir el espacio de negociación.

Por último, el nivel argumentativo más alto lo consigue una alumna sorda de 1º ESO cuya lengua materna es la de signos. Empieza con un razonamiento particular (donde toma el ejemplo por el todo), pero luego aporta otros más generales en los que articula dos posturas diferentes respecto al mismo tema.

En comparación, el 85% de los oyentes se sitúa en el nivel 5, es decir, incorpora a su textos un plano de controversia y, además, abre el campo de argumentación con ayuda de marcadores de incertidumbre, atenuaciones, restricciones. Un 15%

de los alumnos oyentes alcanza el nivel 6 porque, además de lo anterior, cumple tres o cuatro de los siguientes criterios: incluye dos planos de controversia, emplea varios razonamientos relevantes y/o elaborados, esquematiza su texto como un todo organizado, incorpora un marcador de enganche, apela al estado mental de la audiencia o elabora una contraargumentación.

Para terminar este apartado ponemos en relación textos escritos por sujetos sordos y oyentes que pertenecen al mismo nivel educativo. En ellos podemos observar las diferencias de producción.

Muestra de sujetos sordos	Muestra de sujetos oyentes
<p>1º ESO. Nivel 1 <i>"No porque Pepe otro mis amigos pegar mucho No pegar Pepe dicen su padre dice no pegar"</i>.</p> <p>Nivel 4 <i>"Porque yo cuento a uno y yo cuento a alguien el secreto y al uno se entera se enfada y después se pega al Pepe. No hay que decírselo el secreto porque el secreto es que no se puede decir a nadie solo sus mejores amigos o no"</i>.</p>	<p>1º ESO. Nivel 6. <i>"Yo creo que los secretos hay que contarlos según su gravedad, es decir, según si ese secreto es peligroso o si es algo vergonzoso que simplemente es un juego o algo con poca importancia, es decir, que por contar ese secreto no vas a ayudarle sino todo lo contrario, le vas a avergonzar y a lo mejor cuando tenga un verdadero problema no te cuenta su secreto y no le puedes ayudar por haberle avergonzado anteriormente. Ejemplo: un amigo te dice que le gusta una chica y tu vas y se lo dices a todos, luego al chaval le pegan unos jóvenes y él no te lo cuenta por haber desvelado su otro secreto, tu no puedes hacer nada por bocazas"</i>.</p>
<p>2º ESO. Nivel 2 <i>"No porque si lo cuentas a los amigos el secreto y el día siguiente todo el mundo lo cuenta y se enfadan"</i>.</p>	<p>2º ESO. Nivel 5 <i>"No, pero si ese secreto le hace daño o le perjudica si para poderla ayudar, pero si es un secreto que para nada le hace daño no porque si lo cuentas esa persona no te va a contar ya nada ni confiará en esa persona"</i>.</p>
<p>3º ESO. Nivel 1 <i>"No porque el mayor deci al profesor no Porque Pepe no dice al profesor porque pegar mucho Ana quiere mucho al Pepe Pepe no quiere al Ana porque el mayor pegar al Pepe"</i>.</p>	<p>3º ESO. Nivel 5 <i>"Yo creo que depende cual sea la situación. Si es algo personal y te lo dice con mucha confianza es mejor callárselo a no ser que esté metido en un problema y le pueda beneficiar contarle. Además, todos necesitamos intimidad y no hay por qué pregonar por ahí lo de todos ya que es un derecho que todos tienen"</i>.</p>
<p>4º ESO. Nivel 3 <i>"Para mi no contar los secretos mejor no molestar a los demás, mejor dejarles, son sus cosas sus problemas"</i>.</p>	<p>4º ESO. Nivel 5 <i>"Yo pienso que algunos secretos sí se deben contar y otros no. Si la amiga que me lo cuenta tengo mucha confianza con ella, me cae bien y es muy amiga mía yo creo que no lo contaría a nadie a no ser que estuviera ante algún peligro y tuviese alguna enfermedad, es decir, que estuviese su vida en peligro. Si la chica que me lo cuenta no me cae bien pues se lo contaría a mis mejores amigas"</i>.</p>

Cuadro comparativo nº 1. Nivel argumentativo. Tarea de "secretos".
Sujetos sordos y oyentes. Estudio piloto

7.5- RESUMEN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en este estudio preliminar sobre la competencia argumentativa de las personas sordas y oyentes que cursan ESO, podemos concluir que:

1. El instrumento de evaluación nos permite establecer diferencias en la competencia argumentativa, tanto entre los sujetos sordos y oyentes, como entre los sujetos sordos con mejor y peor competencia lingüística.
2. El nivel argumentativo que consiguen los estudiantes sordos de Secundaria es más disperso y significativamente inferior al nivel que obtienen los oyentes.
 - La persona sorda que alcanza un nivel argumentativo más alto es la que tiene como lengua materna la lengua de signos y un nivel medio en lengua oral.
 - Respecto a los estudiantes principalmente oralizados, la persona con mayor competencia en lengua oral también logra un nivel argumentativo alto, aunque éste es inferior al nivel alcanzado por la persona sorda signante.

Por tanto, las habilidades argumentativas se relacionan con un déficit lingüístico (sea de lengua oral o de signos).

3. En el ámbito cognitivo-social encontramos que la cantidad y calidad de los argumentos de los estudiantes sordos es inferior que en los oyentes. Así:
 - La mayoría de los estudiantes sordos contempla el tema objeto de debate de un modo global; frente a los oyentes que incluyen como mínimo un plano de controversia.
 - Más de la mitad de los sujetos sordos acude a razonamientos básicos y convencionales; mientras que la mayoría de los oyentes aporta argumentos convencionales y relevantes.

- Algunos sujetos sordos proponen ejemplos tan concretos para justificar su punto de vista, que no son generalizables; sin embargo, los oyentes suelen articular sus argumentos como un principio de actuación.
4. El uso de recursos lingüísticos-pragmáticos también es más pobre en los sujetos sordos que en sus iguales oyentes:
- Si aportan más de un argumento, éstos tienden a apilarlos o a usar una estrategia mixta (apilado + jerarquizado), pero no logran encadenarlos u organizarlos como realiza la mayoría de los oyentes.
 - Los estudiantes sordos no suelen utilizar modalizadores que aportan flexibilidad a sus argumentos, como consecuencia, sus opiniones parecen más rígidas; sin embargo, los oyentes modalizan sus opiniones con marcas que abren el espacio de negociación.
5. Los aspectos interdiscursivos casi no están presentes en los textos de los estudiantes sordos:
- Mientras que la presencia de la audiencia es bastante generalizada en los textos de los oyentes (especialmente los pronombres personales), apenas aparece en los textos elaborados por los sordos.
 - Aunque debemos fomentar la contraargumentación en los sujetos de ambas muestras, la función comunicativa que fundamentalmente utilizan los sujetos sordos es la justificación.

7.6- SÍNTESIS

Este estudio piloto nos ha servido para detectar que el nivel de competencia argumentativa de los sujetos sordos es significativamente inferior a la de los oyentes, e identificar que las dificultades de los sordos aparecen en las tres dimensiones evaluadas: cognitivo-social (cantidad y calidad de los argumentos),

lingüístico-pragmática (organización textual y uso de modalizadores) y comunicativo-interdiscursiva (función argumentativa y dialógica).

Los resultados obtenidos en este estudio piloto confirman la hipótesis planteada y avalan la necesidad de diseñar una intervención sistemática en habilidades argumentativas dirigida a mejorar esta competencia en los estudiantes sordos.

Teniendo en cuenta estas dificultades, y el trabajo de otros autores en este campo como Dolz y Pasquier (1996; 2000), hemos elaborado una serie de talleres en los que incluimos los siguientes objetivos de trabajo:

- | | |
|--|----------|
| ▪ Identificar y elaborar opiniones argumentadas | Taller 1 |
| ▪ Familiarizarse con los elementos esenciales de la situación argumentativa | Taller 2 |
| ▪ Comprender y producir argumentos a favor y en contra de un tema | Taller 3 |
| ▪ Aportar de modo ordenado varios argumentos que defiendan una toma de postura | Taller 4 |
| ▪ Producir y modelar textos concesivos (contraargumentativos) | Taller 5 |
| ▪ Producir y modelar textos de negociación | Taller 6 |

La presentación y descripción de los mismos la hacemos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO VIII

TALLERES DE ARGUMENTACIÓN

A continuación describimos el programa de intervención *Talleres de Argumentación* implementado con los estudiantes sordos de Secundaria Obligatoria.

Esta exposición la hemos dividido en dos apartados: en el primero, explicamos la justificación, los objetivos y el procedimiento seguido durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de cada uno de los Talleres; en el segundo apartado, indicamos los principios didácticos que subyacen a los diferentes talleres, así como las adaptaciones específicas introducidas para atender a las necesidades educativas específicas de los estudiantes sordos, en el aprendizaje de las habilidades argumentativas.

8.1- DISEÑO DE LOS TALLERES DE ARGUMENTACIÓN

El programa que hemos elaborado para favorecer la competencia argumentativa de los estudiantes sordos está basado en el trabajo de Dolz y Pasquier (1996) *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria* y se compone de seis talleres que a continuación pasamos a describir (véase cuadro nº 29). Las actividades que en concreto se realizan con los estudiantes las adjuntamos en un anexo 2 al final de la tesis.

Taller	Objetivo	Nº de actividades	Nº de sesiones
1. ¿Sabes qué es una opinión?	Identificar y elaborar opiniones argumentadas	5	2
2. ¿Sabes para qué sirve una opinión?	Familiarizarse con los elementos esenciales de la situación argumentativa	6	2
3. ¿Te parece bien o te parece mal?	Comprender y producir argumentos a favor y en contra de un tema	5	2
4. Si tú quieres convencerme de tu opinión, dame muchas razones	Aportar de modo ordenado varios argumentos que defiendan una toma de postura	5	2
5. Es bueno escuchar a otras personas y reconocer que también tienen razón	Comprender y producir textos concesivos	5	3
6. Cuando tú quieras conseguir una cosa... Negocia	Comprender y producir textos de negociación	5	3

Cuadro nº 29. Talleres de argumentación del programa de intervención

Taller 1 ¿SABES QUÉ ES UNA OPINIÓN?

a) *Justificación.* La finalidad de este taller es familiarizar a los estudiantes sordos con la argumentación básica, que consiste en ofrecer una toma de postura sobre un tema apoyada por una razón coherente que lo justifique.

Siguiendo las recomendaciones hechas por Dolz (1995), Cotteron (1995) y Brassart (1995) para introducir a los alumnos en la argumentación, debemos empezar enseñándoles a identificar cuándo se produce una argumentación y diferenciarlo de otros géneros discursivos, especialmente de los textos explicativos.

Dos de las claves que permiten reconocer el género argumentativo son: su finalidad y la presencia de expresiones y conectores que marcan las relaciones entre las proposiciones (Bassols y Torrent, 1997). Por este motivo, en el taller hemos incluido: (a) información relacionada con las funciones comunicativas y (b), el manejo de marcas de enganche del locutor, marcas axiológicas y nexos introductores de razones.

Esta formación resulta especialmente necesaria para las personas sordas porque, en general, suelen argumentar menos sus razones que las personas oyentes (Silvestre, 1998), están menos familiarizados con términos mentalistas (Silvestre,

Guarner y Irarrázabal, 2008) y suelen presentar mayores dificultades en el uso de conectores (Gutiérrez, 2004; Jaúdenas, Torres, Aguado, Silvestre y Patiño, 2007).

b) *Objetivos*. Identificar y elaborar opiniones argumentadas:

- 1- Diferenciar entre proposiciones que expresan una opinión y las que enuncian información.
- 2- Tomar contacto con opiniones a favor o en contra.
- 3- Familiarizarse con el uso de modalizadores de implicación personal: "yo creo que"; "yo no creo que"; "a mi me gusta", y con conectores que introducen razones como por ejemplo "porque".
- 4- Aportar una razón coherente con la toma de posición.

c) *Procedimiento*. En respuesta a unas preguntas del educador, los estudiantes dan una opinión y/o una explicación sobre un tema, y después definen entre todos (oralmente y por escrito) las diferencias que existen entre los géneros textuales (argumentación e información). A continuación, los alumnos clasifican diferentes proposiciones en dos categorías según sean una información o una opinión. Posteriormente se les muestran tarjetas en las que aparecen escritas expresiones propias de los textos argumentativos y/o de los textos explicativos. El educador explica esta relación y los alumnos practican su uso oralmente con los compañeros. Los temas son sugeridos inicialmente por el programa. La última actividad del taller consiste en que los participantes escriban, de manera individual, un texto que recoja sus opiniones sobre un tema elegido por ellos.

TALLER 2. ¿SABES PARA QUÉ SIRVE UNA OPINIÓN?

a) *Justificación*. Para avanzar en la comprensión de la conducta argumentativa es necesario tomar conciencia de los parámetros de esta situación discursiva (Camps, 1995). Los elementos que entran en juego son los siguientes (Dolz, 1995):

- Se manejan opiniones, actitudes o comportamientos discutibles, no la verdad o falsedad de una aseveración. Existe, por tanto, un tema sobre el cual unas personas pueden tener una opinión favorable, mientras que otras pueden tener una opinión desfavorable.
- Hay un autor o argumentador que es la persona que elabora el discurso. Este argumentador adopta una posición sobre el tema e, inicialmente, asume la responsabilidad de defenderla frente a una audiencia, aunque en el transcurso del debate puede modificar su sistema de convicciones.
- La audiencia está compuesta por las personas a las que se dirige el discurso y a las que se intenta convencer. Cuando la audiencia escucha al locutor, ésta puede ser convencida o no. No obstante, es difícil que el locutor modifique la actitud de los destinatarios si no conoce la posición de la que parten éstos, por este motivo se dice que la audiencia es el elemento regulador del discurso.
- La argumentación se produce en un lugar social (columna de opinión de un periódico, diálogo con un amigo...). Este contexto condiciona, en gran medida, el papel que juega tanto el locutor como el destinatario.

Para dar a conocer a los estudiantes todos estos elementos argumentativos, Cotteron (1995) aconseja plantear a los alumnos una situación controvertida y, a partir de ella, enseñarles a analizar dichos parámetros.

En el caso del alumnado sordo, hemos priorizado la identificación del tema en conflicto y de los protagonistas que participan en la situación comunicativa. Este último parámetro se amplía haciéndoles reflexionar, tanto sobre lo que piensa el destinatario (el porqué y el objetivo que pretende), como lo que piensa el propio locutor (el porqué y el objetivo que persigue). La idea que subyace a esta decisión es que, de esta manera, el programa de intervención se adapta a otra de las necesidades educativas identificadas en los jóvenes sordos, como es su dificultad para profundizar en los "estados mentales de la audiencia", es decir, para identificar las razones o pensamientos que conducen a un sujeto a actuar de una forma determinada (Meerum Terwogt y Rieffe, 2004).

b) *Objetivos*. Familiarizarse y reflexionar sobre los elementos esenciales de la situación argumentativa:

1. Conocer la finalidad de la argumentación: convencer a otros de nuestras opiniones.
2. Intuir las intenciones y las razones del interlocutor a partir de sus verbalizaciones.
3. Identificar los puntos de vista que se pueden derivar de un asunto.
4. Construir argumentos relacionados con una y otra perspectiva. Por ejemplo, con la finalidad de la audiencia y con la intención propia.
5. Repasar la estructura (opinión/argumentos) y las palabras clave que introducen cada una de estas categorías.

c) *Procedimiento*. El educador plantea unas situaciones argumentativas y, a partir de ellas, educador y alumnos reflexionan sobre la relación que existe entre la opinión y la finalidad de querer convencer a la audiencia de una toma de postura. El instructor recuerda algunas expresiones propias de la opinión (modalizadores de enganche, axiológicos y conectores) y los estudiantes las practican en diferentes tareas. Estas tareas consisten en "casos" en los que se reflejan escenarios conflictivos que pueden vivir con sus padres, hermanos, amigos, etc. En ellas, los alumnos deben identificar los elementos esenciales de la argumentación, especialmente lo que piensan los protagonistas de la situación y sus intenciones. Aunque las actividades estén escritas, primero se abordan oralmente. El taller termina con temas de debate que son propuestos por los propios estudiantes y en los que señalan las intenciones de los protagonistas.

TALLER 3. ¿TE PARECE BIEN O TE PARECE MAL?

a) *Justificación*. En ocasiones, leemos textos argumentativos en los que inicialmente aparecen enunciados que respaldan una opinión diferente a la que el autor defiende al final del escrito. La razón de esta exposición responde sencillamente a un recurso retórico, aunque también puede deberse a que los

diferentes temas objeto de debate suscitan argumentos "a favor" y "en contra" y el autor acaba por decantarse por una toma de postura determinada.

Según Camps (1995), los jóvenes oyentes pueden tener dificultades para construir una representación del juego de opiniones que se baraja en una argumentación y no reconocer cuál es la postura que defiende el autor. Si a ello sumamos la limitación que los estudiantes sordos suelen tener para comprender los textos escritos, se agrava aún más la posibilidad de acceder y producir textos en los que se plantean, defienden o contraargumentan dos posturas diferentes.

Por este motivo, antes de abordar los textos contraargumentativos con la población sorda, hemos creído oportuno disponer un taller dirigido a que los estudiantes sordos sean más conscientes de que las personas pueden mantener opiniones a favor y en contra sobre un tema.

b) *Objetivos*. Tomar conciencia de que los diferentes temas de opinión pueden tener aspectos positivos y negativos:

- 1- Reconocer explícitamente las posturas que se pueden manejar sobre un tema.
- 2- Clasificar argumentos "a favor" y "en contra" de un tema polémico e identificar quienes son los autores de dichos argumentos:
- 3- Elaborar argumentos "a favor" y "en contra" de un tema
- 4- Utilizar expresiones específicas para introducir la propia opinión: "*yo creo que... por tanto ...*"; "*yo no creo que...*"; "*a mí me parece... porque...*"; "*así por ejemplo...*"; "*a mí me gusta...*"; "*a mí no me gusta...*".

c) *Procedimiento*. El educador presenta frases-argumentos sobre un tema que los alumnos deben clasificar en las categorías "a favor" o "en contra" del mismo. Posteriormente se plantean varias situaciones por escrito y los estudiantes, en grupo, reflexionan sobre qué pensamientos pueden subyacer a ciertas conductas-verbalizaciones. A continuación, el instructor presenta una doble

disyuntiva (sobre un tema se puede mantener dos opiniones y cada una de ellas tiene sus aspectos positivos y negativos) y los participantes clasifican unos argumentos dados "a favor" y "en contra" de la misma. Después, y teniendo en cuenta las informaciones anteriormente clasificadas, elaboran individualmente y por escrito una opinión razonada. Para acabar el taller, realizan otra actividad similar de modo individual.

TALLER 4. SI TÚ QUIERES CONVENCERME DE TU OPINIÓN DAME MUCHAS RAZONES

a) *Justificación*. Uno de los recursos de una buena argumentación es presentar el razonamiento, no como una justificación cerrada e incuestionable (prescriptiva), sino como una justificación abierta y negociable (incertidumbre, limitación/generalización, axiológicas). Otro de los recursos es aportar una variedad de argumentos de manera ordenada para que la audiencia comprenda, lo mejor posible, cuáles son las claves del razonamiento.

Antes de los 13-14 años las personas ofrecen pocos argumentos que justifiquen su toma de postura, pero a partir de esa edad la mayoría ya han desarrollado suficiente dominio de la gramática como para sintetizar sus argumentos y presentarlos de un modo integrado (Golder, 1996). Sin embargo, el alumnado sordo puede encontrar dificultades para avanzar en este sentido, especialmente cuando son ellos quienes deben gestionar de un modo autónomo los datos (Rodríguez-Santos, 1990). Por este motivo, es frecuente que dejen inacabadas actividades complejas, o que se conformen con aportar una única justificación de su toma de postura.

Para facilitar que los estudiantes sordos formulen distintos argumentos y los expongan de un modo ordenado, hemos incluido un entrenamiento específico en el uso de nexos que les ayude a ordenar los argumentos y a la jerarquización semántica los mismos.

b) *Objetivos*. Exponer de modo ordenado varios argumentos que apuntalan una opinión:

- 1- Explicar las razones que sustentan una opinión.
- 2- Usar argumentos de diferente naturaleza: principios de actuación, valores, hechos, ejemplos y normas.
- 3- Continuar familiarizándose con distintos modalizadores:
 - Marcas que abren el espacio de negociación, como por ejemplo las expresiones de implicación personal "*Yo creo*", "*me parece bien, mal, justo...*" y las de certeza y probabilidad "*puede que*".
 - Marcas que cierran el espacio de negociación "*Se debe*", "*no se debe*".
- 4- Ejercitar el uso de diferentes conectores
 - Introducción de razones: *porque, para que, por ejemplo,...*
 - De ordenación de argumentos: *en primer lugar,...* *en segundo lugar,.....*
 - Cohesión de argumentos complementarios: *y, además*.
 - Introducción de la conclusión: *por tanto, como consecuencia*.

c) *Procedimiento*. El educador explicita que las opiniones de los estudiantes sobre diferentes temas son importantes y que para introducirlas pueden emplear nuevas expresiones (términos modalizadores, prescriptivos, axiológicos). A continuación, se ofrecen diferentes temas controvertidos sobre los cuales los alumnos deben dar su opinión usando dichas expresiones. El siguiente paso consiste en explicarles que, para convencer a otros de una opinión, es conveniente dar muchas razones y que es necesario presentarlas ordenadamente. Para entrenar esta categorización semántica se proponen otros escenarios y, en grupo, aportan justificaciones que posteriormente y entre todos ordenan y jerarquizan. Después, se plantean nuevos casos acompañados de gráficos y del recuerdo verbal de marcas argumentativas y organizadores

textuales que se aconseja emplear. Como ejercicio final, deben resolver un caso individualmente.

TALLER 5. ES BUENO ESCUCHAR A OTRAS PERSONAS Y RECONOCER QUE TAMBIÉN TIENEN RAZÓN

a) *Justificación.* Cuando se participa en una situación argumentativa, además de presentar los argumentos de un modo ordenado, es importante tener en cuenta lo que las otras personas piensan sobre dicho asunto, aunque no se comparta del todo. Saber ponerse en el punto de vista de la audiencia y reconocer sus argumentos es un acto de cortesía que predispone a ésta a escuchar y considerar nuevos argumentos. Por este motivo, los objetivos de este taller son dos: (a) reconocer la posición de la audiencia y hacerla explícita dentro del propio discurso; (b) para luego, poder matizarla o aportar nuevos argumentos de mayor peso.

Según Serra (2000), las oraciones concesivas se dominan hacia los diez años, e implican incluir dos informaciones opuestas (cada una de las cuales se dirige hacia una conclusión diferente) y unir las mediante conectores específicos, conocimientos gramaticales que no siempre dominan los estudiantes sordos.

El objetivo de este taller es analizar la finalidad de las concesiones, su comprensión y su producción; y, en concreto, que los estudiantes sordos aprendan a anticipar la opinión y los argumentos que pueda tener la audiencia sobre un asunto, llevarlo al discurso e incluir objeciones y argumentos que apunten su posición personal.

b) *Objetivos.* Expresar argumentos aceptables sobre un tema antes de defender la postura contraria:

- 1- Comprender y utilizar frases concesivas.

2- Introducir en un mismo argumento razones contrapuestas. Para ello es necesario:

- Prever las razones del interlocutor: pensar en sus razones y analizar cuales se comparten (nos parecen verdaderas) y cuales no.
- Llevar al texto alguna de las razones del interlocutor con las que se está de acuerdo y adjuntar los motivos por los que esas razones nos parecen admisibles.
- Introducir la propia opinión (una objeción).
- Aportar ordenadamente las razones que sustentan esa objeción.

3- Comprender y utilizar los siguientes enlaces concesivos y adversativos: "*Aunque... Yo creo ...*"; "*Es verdad que*", "*A veces... y otras...*"; y los organizadores textuales "*En primer lugar, porque ... En segundo lugar, porque ... Por último, porque ...*".

c) *Procedimiento*. A partir de un tema, el educador ofrece a los alumnos frases concesivas en las que los conectores y los modalizadores se encuentran remarcados en negrita. Los estudiantes, en grupo, deben identificar qué parte de la frase parece que defiende una postura a favor del tema y cuál la contraria. Seguidamente, el alumnado elabora sus propias concesiones, primero en grupo y después de modo individual. Durante el desarrollo de estas actividades, el instructor recuerda los tres pasos que hay que seguir para hacer concesiones. A continuación, se proponen nuevos casos. Tanto si hacen la actividad en grupo como individualmente, en todas las actividades de este taller los estudiantes tienen disponibles unos esquemas visuales de apoyo, así como recordadores verbales. Al final del taller se les ofrece un texto modelo de concesión sobre el tema tratado.

TALLER 6. CUÁNDO TÚ QUIERAS CONSEGUIR UNA COSA... NEGOCIA.

a) *Justificación*. En ocasiones, los fines que persiguen unas personas en una situación de interacción son diferentes a los que buscan otras, e incluso, pueden llegar a ser incompatibles. Cuando surge este conflicto de intereses se pueden adoptar diferentes posturas para gestionarlo (Dolz y Pasquier, 1996):

- Competir: cuando uno se preocupa básicamente por sus propios intereses y no piensa en el otro.
- Acomodarse a la situación: cede ante la situación sin manifestar su propio punto de vista al interlocutor. Sólo piensa en satisfacer o no contrariar al otro.
- Evitar o huir: muestra desinterés tanto por sus propios deseos como por el de los otros.
- Negociar: se muestra una preocupación por los propios deseos y por los del interlocutor. El conflicto se concibe como un proceso en el que cada uno puede satisfacer parte de sus deseos aunque en algún aspecto deban ceder.
- Colaborar: cuando uno está dispuesto a satisfacer sus deseos y en un alto grado también el de los otros, pero lo que le diferencia respecto de la negociación, es que aquí se intenta una solución que amplíe las ganancias por ambas partes.

Lo deseable es que los estudiantes desarrollen estas dos últimas actitudes (negociar y colaborar). Para que todas las personas puedan participar y ser tenidas en cuenta, cada locutor de la conversación debe dejar al interlocutor un espacio de negociación; es decir, dejar abierta la posibilidad de que sus argumentos puedan ser modulados o especificados por otros.

Para desarrollar estas habilidades con el alumnado oyente se recomienda crear contextos de negociación, dramatizar las posiciones y entrenar habilidades para articular en un texto la propia opinión y la del otro. En el caso de los estudiantes sordos se les puede ofrecer un esquema que les ayude a identificar las posiciones del otro y unas fórmulas lingüísticas (recordadores verbales) que les facilite la articulación del punto de vista propio con la postura del interlocutor.

b) *Objetivos*. Gestionar situaciones en las que haya un conflicto de intereses proponiendo soluciones que satisfagan algunas necesidades propias junto con la de otros participantes.

- 1- Interesarse por el estado mental de "otra persona", lo que piensa cuando dice algo.
- 2- Apreciar y manifestar que se comparte "parte" de la opinión que mantiene el interlocutor "*Es verdad que*", "*aunque*".
- 3- Expresar las propias opiniones apoyándose en argumentaciones "*Pero yo creo*"; "*a mi me parece*".
- 4- Proponer una solución de negociación ante una situación conflictiva en la que se tenga en cuenta ambos puntos de vista "*¿Qué te parece si...?*"
- 5- Apropiarse de fórmulas verbales de expresión de opiniones, de contraargumentación y de negociación.

c) *Procedimiento*. El educador comienza la sesión aclarando el significado de la palabra "negociar" a partir de una situación que describe un conflicto de intereses y su solución. A continuación se propone un caso en el que los estudiantes deben coordinar dos intenciones. Para organizar el contenido (lo que puede pensar el interlocutor, etc.) se les ofrece un esquema y recordadores escritos. Realizan cuatro actividades en grupo y lengua oral (aunque después lo escriban), antes de hacerlo de modo totalmente autónomo y sin apoyo de esquemas.

8.2- REFLEXIÓN METODOLÓGICA

El programa de instrucción en argumentación que acabamos de describir sigue los principios esenciales del enfoque didáctico funcional-comunicativo. Las habilidades argumentativas se enseñan a partir de pequeñas tareas y/o casos, contextualizados en entornos creíbles y cercanos a los estudiantes, y éstos deben

crear textos argumentativos que les faciliten alcanzar diferentes metas (Ocampo, 2004).

La participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento tiene gran valor, ya que el diálogo conjunto permite: una comprensión más amplia del asunto que se trate, aprender de los modelos que ofrecen los compañeros, elaborar juicios más confiados y practicar, de modo interpersonal, un proceso que posteriormente deberán realizar individualmente.

En el diseño del programa de instrucción también se han tenido en cuenta los principios de aprendizaje secuencial y acumulativo. Así, en los primeros talleres se enseñan habilidades argumentativas básicas que se van retomando en los sucesivos talleres, al mismo tiempo que se incorporan habilidades más complejas hasta conseguir producir discursos argumentativos más elaborados. Por otra parte, dentro de un mismo taller se realizan varias actividades con el mismo formato, aunque progresivamente se van retirando las ayudas con el objetivo de que, al final, puedan realizarlas de manera autónoma.

El procedimiento que guía la secuencia de cada uno de los talleres es el siguiente:

- Para introducir a los sujetos participantes en el módulo: primero se propone una actividad en la que, guiados por el tutor/-a, se descubre la finalidad que se persigue. Objetivo que después se pone en relación con el título del taller.
- Se explicitan y recuerdan en varios momentos los objetivos, los pasos de una secuencia y/o los términos que pueden utilizar en sus argumentaciones.
- Se proponen varias actividades que entrenan a los participantes en las habilidades propias del taller. Inicialmente se practican las habilidades en grupo y oralmente (aunque después escriban su opinión), y el último ejercicio lo realizan de modo individual.

- Se combinan actividades de lectura y escritura.

Además de la ayuda del profesor y del grupo, también se favorecen otros andamiajes para que los estudiantes sordos vayan familiarizándose y automatizando las habilidades argumentativas. Estas adaptaciones se refieren a tres ámbitos: código de comunicación, claves visuales para facilitar el aprendizaje y contenidos de los temas tratados.

a) *Adaptaciones referidas al código lingüístico* empleado para facilitar la comunicación y el aprendizaje de los participantes sordos. Afecta tanto al discurso oral como al escrito.

- El discurso oral del profesorado, en forma y contenido, presenta ciertas características: el ritmo de emisión de los mensajes es normal-lento; se parafrasean las intervenciones de los jóvenes para reforzar sus aportaciones y para redirigirlas a diferentes secciones de la audiencia; y se recopilan las aportaciones de los diferentes interlocutores para ayudarles a gestionar los distintos puntos de vista, y tener más presente la construcción social del conocimiento. Todas estas intervenciones se completan con el sistema de comunicación Bimodal, para garantizar el acceso al contenido a los participantes bilingües¹⁰¹.
- Para la elaboración de los textos escritos y, especialmente, en la construcción de textos que hace el profesor a partir de los razonamientos de los participantes (que sirven como modelo de texto argumentativo al alumno), seguimos las recomendaciones hechas por Valero y Silvestre (1998): respetar las marcas lingüísticas características del género (léxico específico, marcas verbales, marcas de cohesión textual...) y cuidamos que las frases sean sencillas (evitando complementos del nombre,

¹⁰¹ Cuando hay participantes sordos usuarios de lengua de signos y lengua oral y no hay intérprete de lengua de signos, el profesor suele utilizar el sistema de comunicación bimodal, es decir, expresarse oralmente y completar su discurso con signos tomados de la lengua de signos.

anáforas...), para minimizar las dificultades que puedan presentar en comprensión lectora. Por ejemplo, véase cuadro nº 30.

Da un poco de razón al otro	Di tu opinión	Ordena tus razones
<p>Aunque una persona puede verse obligada a robar para salvar a su familia.</p> <p>Por ejemplo, un padre de familia quiere trabajar pero no encuentra trabajo. Esta persona necesita dinero para curar a su mujer y cuidar de sus hijos. Entonces, es mejor robar que dejar morir a una persona de una enfermedad, o que unos niños pasen mucho hambre y mucho frío,...</p>	<p>Yo creo que no está bien robar.</p>	<p>En primer lugar, porque yo creo que es mejor trabajar y ganar tu propio dinero.</p> <p>En segundo lugar, porque es injusto para la persona que le roban. Por ejemplo, yo he podido trabajar muchas horas para comprarme un "videojuego" y de pronto, un ladrón me roba el dinero y mis ilusiones (tener un "videojuego").</p> <p>En tercer lugar porque si el dinero no es suyo, le puede echar la culpa del robo.</p> <p>Y finalmente porque puedes dar muy mal ejemplo a tus hijos. Debes enseñarles a conseguir dinero de otra forma, como por ejemplo trabajando o pidiéndolo...</p>

Cuadro nº 30. Taller 5.

b) *Uso de claves visuales* para facilitar el aprendizaje. Cuando la audiencia está formada por personas con pérdida auditiva se deben organizar, de un modo consciente, ciertos elementos del contexto.

- En primer lugar, los participantes se sitúan en el aula en círculo o con forma de "U", según las situaciones, para asegurarnos que todos puedan verse las caras. Al tomar el turno de palabra se levanta la mano para que todos sepan a quién mirar. El objetivo es ayudarles a superar el problema de atención dividida. No obstante, esta rigidez en el turno de palabra se dinamiza cuando se señala con la mirada o el dedo la persona que empieza su intervención o a la que se interroga para que participe: "¿Y XXX, qué piensas?, ¿XXX, estás de acuerdo con lo que ha dicho...?"
- Uso de tarjetas con las palabras clave que queremos que incorporen a su discurso (oral y escrito), como por ejemplo, marcas axiológicas (*es mejor, es justo*), prescriptivas (*se debe o no se debe*), de enganche del locutor (*yo creo, a mi me parece...*) y ciertos conectores argumentativos (*porque, aunque, es verdad, que te parece sí, ...*).

Estas tarjetas se encuentran en anexos al final de cada taller y hay que recortarlas. Son grandes y van sobre papel de colores. Nos sirve para que el alumno cambie el foco de atención del cuaderno a otros materiales.

YO CREO QUE.... (nombra el tema y da tu opinión)	PORQUE... (aporta razones)
ES VERDAD QUE.... (reconoce la parte que es verdad)	PERO... (luego dices tu opinión)
AUNQUE.... (reconoce la parte que es verdad)	A MI ME GUSTA ... (luego dices tu opinión)

Cuadro nº 31. Tarjetas con palabras clave

- Esquemas visuales para organizar la información y practicar la función argumentativa, contraargumentativa y de negociación. Estos esquemas se encuentran divididos en dos columnas y sirve de apoyo para pautar el trabajo junto con los recordadores verbales. Si se trata de argumentaciones, suele presentarse en la columna de la izquierda la opinión y en la derecha los argumentos. Si es una contraargumentación, la columna de la izquierda se reserva para escribir lo que pueda pensar la audiencia y en la de la derecha se recoge la concesión y o negociación que propone el locutor.
- Recordadores verbales escritos que acompañan a los esquemas visuales. Estos recordadores son advertencias, conectores, preguntas que ayudan al locutor a gestionar la información (secuenciar los pasos y simplificar la tarea) y a dotar al texto de una esquematización organizada. Por ejemplo, véase cuadro nº 32:

1º Se hace reflexionar sobre qué piensa el interlocutor y se escribe. Por ejemplo: *Escucha al profesor ¿Qué puede pensar el profesor?*

2º Se subrayan en verde aquellas creencias que se tienen sobre el tema y en rojo las que se atribuyen a la audiencia (alguna puede coincidir).

3º Se llevan al texto algunas de las creencias que el locutor comparte con el interlocutor (las subrayadas en verde y rojo). Las expresiones indicadas son "*Aunque ...*" o "*es verdad que ...*".

4º Se justifica esta toma de posición. También se ofrecen palabras clave para recordar que debe introducir los razonamientos de un modo ordenado "*en primer lugar ... , en segundo lugar ... , por último*"

5º Se propone una solución intermedia, negociada, teniendo en cuenta las necesidades de los interlocutores y las propias. En este caso, la fórmula propuesta para iniciar la negociación es "*qué te parece si...* ".

<p>Situación. <i>Tú has estudiado mucho un examen. Te sabes las lecciones pero haces el examen mal y suspendes. El profesor se enfada contigo y te dice: "Tu has hecho muy mal el examen. Tu eres una vaga, tu no estudias nada". ¿Cómo puedes convencer al profesor de que no es verdad?, ¿Cómo puedes "negociar" para que no te suspenda?</i></p>	
Escucha al profesor	Tú sí has estudiado. Te sabes la lección. Tú no eres vaga. No te parece justo suspender.
¿Qué puede pensar el profesor?	¿Qué puedes decir al profesor?
(Subraya en verde, los argumentos con los que tú estés de acuerdo y en rojo, aquellos que creas que piensa el profesor)	(1º escucha al profesor. Luego das al profesor un poco de razón usando expresiones como " Aunque/ Es verdad que ... ")
1- No te sabes la lección	(Pero, ¿eres una vaga? Da al profesor tu opinión. Puedes empezar con la expresión " yo creo que ... / pero ... ")
2- Si has estudiado	
3- Eres un vago	
4- Has puesto palabras importantes, pero no está bien explicado	(¿Por qué te salió mal el examen?. Ordena tus razones. Usa expresiones " porque en primer lugar... ")
5- Has mezclado dos preguntas	
6- No sabías que entraba esa lección	
7- Mereces suspender	
8- Si estudias un poco más puedes aprobarlo	(Negocia. ¿qué dices al profesor para que descubra que si has estudiado?, " Que le parece si ... ")
9- Si te hago una pregunta y me la contestas bien puedes aprobar	

Cuadro nº 32. Taller 5

- Otros apoyos visuales son los subrayados o letras en negrita de marcas argumentativas (modalizadores y conectores) que acompañan a los textos reelaborados por nosotros para que les sirva de modelo (véanse cuadros nº 30 y 31). Su finalidad es resaltar esas expresiones específicas de la argumentación y que tan importantes son para articular el texto.

c) *Adaptación de los contenidos tratados.* El objetivo es que los temas tratados resulten asequibles y de interés para que los estudiantes puedan centrar sus recursos cognitivos en aspectos específicos de la argumentación.

- El contenido de los temas objeto de reflexión se refiere a situaciones sociales conflictivas sobre las cuales pueden aplicar valores y/o habilidades sociales. Por ejemplo: si los chicos deben fregar los platos igual que las chicas; el doping en los deportistas; cómo respondes cuando te acusan de algo que no has hecho... También incluimos actividades que hacen reflexionar sobre los estados mentales de los demás (véase cuadro nº 33) y temas relacionados con sordos (véase cuadro nº 34).
- Se ofrecen modelos escritos de expresión de argumentos y contraargumentos (ya sea dentro de los ejercicios en los que deben clasificar argumentos o con los textos elaborados el profesor con tal fin, a partir de las producciones realizadas por los estudiantes). De esta forma, se utiliza la lectura para aprender a expresarse oralmente y a escribir; y se emplea la escritura para luego facilitar la comprensión de textos argumentativos.
- Se promueve el manejo de diferentes argumentos o puntos de vista con ayuda de diferentes técnicas: a) exposición de "casos" que activen la consideración de diferentes argumentos o escenarios posibles; b) con la técnica lluvia de ideas (que luego se reorganizan en grupo); y c) aportando un resumen de las diferentes intervenciones que se han realizado para revalorizarlas.

Hoy mi hermano estaba muy enfadado con sus amigos. Mi hermano había quedado con ellos a las 5:30h para ir a patinar. Ellos no han aparecido y mi hermano ha vuelto a casa. Pero luego se ha enterado que ellos han ido por su cuenta y no le han avisado. ¿Se debe enfadar mi hermano con sus amigos?

Cuadro nº 33. Taller 4

Luis es un chico sordo y sabe conducir muy bien. Fernando es un chico oyente y también sabe conducir muy bien.
Un día, Luis va en coche y se choca con Fernando. Cuando Fernando se da cuenta que Luis es sordo dice: "Las personas sordas no deberían conducir coches". ¿Qué te parece?

Cuadro nº 34. Taller 4

- Para potenciar la metacognición, se explicita en los diferentes talleres los objetivos que se persiguen, como por ejemplo, a partir del título que da nombre al taller, se indica la finalidad que se persigue; el sentido de la actividad o la importancia que tiene un proceso que acaban de practicar.

Como se puede observar, tanto las ayudas verbales, como las visuales y de contenido se encuentran interrelacionadas en las diferentes actividades.

Capítulo IX

ESTUDIO EXPERIMENTAL

Como hemos podido comprobar en el estudio piloto, existe un desfase en la competencia argumentativa de los estudiantes sordos que cursan Secundaria respecto de los oyentes de ese mismo tramo educativo. Con el estudio experimental que a continuación presentamos, pretendemos comprobar, en primer lugar, si se confirman de nuevo esas diferencias y, si así fuese, valoraremos, posteriormente, si la instrucción en habilidades argumentativas proporcionada a los estudiantes sordos mediante el programa de talleres anteriormente descrito, produce una mejora significativa en dicha competencia.

9.1- HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En concreto, las hipótesis que nos planteamos en esta fase experimental son las siguientes:

H1: Los estudiantes sordos de ESO presentan habilidades argumentativas más elementales que sus iguales oyentes en las dimensiones cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-interdiscursiva.

H2: La instrucción específica en argumentación proporcionada a los estudiantes sordos de la ESO mejorará sus habilidades argumentativas en las dimensiones cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-interdiscursiva:

- Cognitivamente: confiamos en que incluyan más elementos de análisis de la situación argumentativa y que sus argumentos sean más relevantes.
- Lingüísticamente: estimamos que empleen más modalizadores que

flexibilicen su toma de postura y que la esquematización del texto se encuentre mejor organizada.

- Comunicativamente: esperamos que sus textos sean más dialógicos y con una función comunicativa más compleja.

Pensamos por tanto que, tras la intervención, la competencia argumentativa de los estudiantes sordos se aproximará más a la de los oyentes, minimizándose las diferencias existentes inicialmente entre ambas poblaciones.

9.2- DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS

Este estudio experimental se realiza en el curso 2003-04 con dos nuevos grupos de estudiantes de ESO (N = 29). El grupo de estudiantes sordos lo integran cinco sujetos (S2), mientras que el de oyentes lo forman veinticuatro alumnos (O2). La distribución de la muestra por cursos escolares la ofrecemos en el cuadro nº 35.

Muestra de sordos (5 sujetos)	Muestra de oyentes (24 sujetos)
1 de 1º ESO	6 sujetos de 1º ESO
1 de 2º ESO	6 sujetos de 2º ESO
2 de 3º ESO	6 sujetos de 3º ESO
1 de 4º ESO	6 sujetos de 4º ESO

Cuadro nº 35. Sujetos sordos y oyentes. Estudio experimental

9.2.1- Grupo de estudiantes sordos (S 2)

Los estudiantes del grupo de sordos (N=5) cursan diferentes niveles de la ESO, desde 1º hasta 4º curso. Todos ellos reciben refuerzo educativo fuera del horario escolar proporcionado por la Administración Educativa y, además, acuden a la sede de la asociación de sordos de Vitoria (ASPASOR). En el siguiente cuadro (nº 36) aparece la distribución de los sujetos por curso escolar y las variables personales referidas al grado de pérdida auditiva, lengua natural, dominio del lenguaje oral y escrito.

Curso	Pérdida auditiva	Lengua natural	Dominio de LO / LE	Sexo
1º ESO	Profunda	Lengua signos	Media	Femenino
2º ESO	Severa y Profunda 80/90 dB.	Lengua oral	Media	Femenino
3º ESO	Severa	Lengua oral	Alto	Femenino
3º ESO	Profunda	Lengua oral	Alto	Femenino
4º ESO	Severa	Lengua oral	Medio	Masculino

Cuadro nº 36. Datos personales. Sujetos sordos. Estudio experimental.

Respecto al código lingüístico que utilizan, sólo una persona tiene como lengua natural la de signos porque sus padres también son sordos. La mayor parte de su formación académica la ha recibido en lengua oral, aunque el apoyo en lengua de signos ha sido variable a lo largo de su educación. El resto de los sujetos proviene de familias oyentes y tienen como lengua materna el español. En todos los casos, el sistema de comunicación bimodal ha sido utilizado de un modo asistemático en diferentes situaciones de comunicación y aprendizaje.

La competencia lingüística de estos alumnos la podemos considerar media-alta. Un 40% ha adquirido una "relativa" buena competencia lingüística y el 60% restante ha desarrollado una competencia media.

Las dos personas que presentan pérdida auditiva severa han sido educadas en entornos oralizados, no tienen contacto con la lengua de signos, pero su competencia lingüística difiere entre ambas:

- La alumna de 3º de la ESO ha desarrollado buenas habilidades en lengua oral y lengua escrita. En sus primeros años fue diagnosticada como una persona con dificultades de interacción comunicativa, asimilable a los Trastornos Generales de Desarrollo (TGD). Actualmente sólo tiene el diagnóstico de discapacidad auditiva y ha obtenido una buena rentabilidad de sus prótesis auditivas.
- El alumno de 4º de la ESO muestra una competencia lingüística media. Su habla es inteligible aunque entrecorta las palabras. La estructura sintáctica de sus frases es básica y hace un uso inadecuado del léxico funcional. Para la comprensión de textos se apoya fundamentalmente en claves semánticas; en la composición escrita podemos encontrar mala

cohesión textual (evidente en el uso de anáforas y en la morfología verbal). Ha obtenido escasa rentabilidad de sus prótesis auditivas.

De las tres personas con una pérdida auditiva profunda, dos alcanzan una competencia lingüística media (1º y 2º ESO) y otra muy buena (3º ESO).

- La alumna de 1º de la ESO tiene como lengua natural la de signos y una buena competencia en este código; sin embargo, en lengua oral y escrita ha adquirido un nivel medio. Su habla resulta ininteligible para terceras personas por causas fonéticas (cuando uno se habitúa a su forma de hablar se le puede comprender mucho mejor). Aunque pueda apoyarse en claves sintácticas para comprender la lengua oral y escrita, recurre, principalmente a claves semánticas, lo que le hace perder información de los mensajes que le dirigen.
- La alumna de 2º ESO ha recibido toda su educación en un entorno oralista y su competencia en lengua oral y escrita también es media. Presenta dificultades para planificar y organizar los contenidos que escribe y suele tener problemas en el uso de léxico funcional (referentes, preposiciones y otros nexos). Además, se suman complicaciones de salud que le han obligado a perder muchas horas de escolarización.
- La alumna de 3º ESO es muy inteligente y ha logrado desarrollar un excelente nivel en lengua oral/escrita y puede seguir "muy bien" el ritmo de aprendizaje de su clase. También ha podido beneficiarse positivamente de las prótesis auditivas.

9.2.2- Grupo de estudiantes oyentes (O 2)

El grupo de oyentes está formado por 24 sujetos del Instituto de Burgos "Pintor Luis Sáez" distribuidos en subgrupos de seis alumnos según el nivel educativo: 1º, 2º, 3º y 4º ESO. Los sujetos fueron elegidos al azar a partir de una lista proporcionada por la orientadora del Centro, con la única condición de que ninguno de ellos presentase dificultades reseñables en su desarrollo ni en su

aprendizaje (instrumentales).

9.3- METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Para evaluar las habilidades argumentativas de los estudiantes de ambos grupos, sordos y oyentes, aplicamos tres tipos de tareas -"Secretos" T1; "Perros de ataque" T2; y "dormir en casa de un amigo/-a" T3-, que describiremos con mayor detalle en el apartado siguiente.

La evaluación inicial – pretest - se llevó a cabo en noviembre de 2003, mientras que la evaluación final – posttest - se realizó en abril de 2004.

Las sesiones de evaluación de los sujetos sordos (dos sesiones) y la implementación del programa de instrucción en habilidades argumentativas (14 sesiones) tuvieron lugar en la asociación ASPASOR de Vitoria, los sábados por la mañana. Cada sesión tenía una duración de hora y media. Todos los alumnos asistieron a las sesiones muy motivados, pues para ellos era una oportunidad más de estar juntos y sus padres se mostraron extremadamente colaboradores e interesados por los aprendizajes que estaban realizando sus hijos. Su actitud fue un gran estímulo para continuar este proyecto.

La evaluación de los estudiantes oyentes del IES Pintor Luis Sáez de Burgos se realizó en horas lectivas, fuera del aula ordinaria, en una sala de "usos múltiples" del propio centro.

Diseño de las sesiones de evaluación según tareas. Las tareas para la evaluación pre-posttest de la competencia argumentativa han sido las mismas tanto para los sujetos sordos como para los oyentes: T1 "secretos", T2 "perros de ataque" y T3 "dormir en casa de un amigo/-a" (véase cuadro nº 37).

La primera tarea de "secretos" es igual que la expuesta anteriormente en el

estudio piloto (véase p. 220-221).

Sujetos	Tareas Pretest	Intervención y evaluación procesual	Tareas Postest
5 sordos	T1- T2- T3	1- ¿Sabes qué es una opinión? 2- ¿Sabes para qué sirve una opinión? 3- ¿Te parece bien o te parece mal? 4- Si tú quieres convencerme de tu opinión, dame muchas razones. 5- Es bueno escuchar a otras personas y reconocer que también tienen razón. 6- Cuando tú quieras conseguir una cosa... Negocia.	T1- T2- T3
24 oyentes	T1- T2- T3		T1- T2- T3

Cuadro descriptivo nº 37. Diseño de investigación. Estudio experimental

La tarea de "perros agresivos" o de ataque, que comentamos a continuación, sigue la misma estructura que la de "secretos":

- 1º. Uno de los estudiantes lee en alto un texto que representa una situación en la que uno puede plantearse si es conveniente matar o no, a un perro (los demás pueden completar la "escucha" con la lectura en su hoja). A continuación se abre un turno de preguntas que aparecen impresas en unas tarjetas, para: (a) comprobar que han comprendido la situación descrita, (b) asegurarnos que adoptan una posición sobre ese tema y (c) que tomen contacto con otras opiniones.
- 2º. Después, otro compañero lee otro texto sobre ese mismo tema que puede conducir a una toma de posición diferente (el resto también puede seguirlo en su hoja) y a continuación, se vuelven a plantear unas cuestiones sobre este caso para asegurarnos que comprenden el texto, que toman una posición respecto de ese asunto y que tienen contacto con argumentos de otras personas.
- 3º. Finalmente, cada uno de ellos elabora un texto escrito a partir de la siguiente situación comunicativa (que también aparecen escritas en su hoja de respuesta): "Imagina que ahora tú eres mi profesor. Tu opinión es importante para mí. Yo te pregunto. *¿Profesor, hay que matar a los perros pitbull?* Escribe, cómo tú convences a tu alumno de tú opinión.

Para la tercera tarea de evaluación, hemos escogido el tema de "dormir en casa de un amigo/-a", con el objetivo de promover la negociación. La secuencia de la tarea es similar a la de las anteriores, pero se introducen apoyos diferentes:

- 1º. Se lee en alto el enunciado de la tarea para poner a los alumnos en una situación comunicativa (deseo o intención de ir a dormir a casa de un amigo/a) y se plantean secuencialmente unas objeciones que podrían poner los padres para no dejarles pasar la noche en casa de su amigo (motivos, pueden estar por la tarde pero por la noche no, tienen que hacer los deberes, tienen otros compromisos como visitar a los abuelos). Cada objeción la lee un alumno y se abre una ronda de comentarios con el resto del grupo.
- 2º. En la hoja de respuesta se encuentra descrita nuevamente la situación comunicativa que deben imaginarse "Hoy es sábado. Tú tienes una amiga. Tu amiga está sola en casa este fin de semana. Sus padres se han ido de viaje. Tú quieres ir a casa de tu amiga: pasar juntas la tarde y la noche, divertirnos (merendar, jugar, cenar, ver la tele, dormir...). Tú preguntas a tus padres: *-Mamá, papá ¿Puedo pasar la noche en casa de mi amiga?-*". Escribe cómo convences a tus padres de tu opinión. Además, en la misma hoja de respuesta, se encuentran escritas las objeciones que pueden poner sus padres y que anteriormente se han resuelto en lengua oral.

Como vemos, la presentación de estas tareas responde a un enfoque comunicativo y funcional. Las actividades se abordan primero oralmente, lo cual permite que puedan 'escucharse' unos a otros antes de elaborar individualmente el texto escrito. En segundo lugar, para minimizar las barreras de comunicación con los estudiantes sordos, se explican y/o parafrasean en lengua oral acompañadas del sistema bimodal los 'casos' leídos, las preguntas sobre el mismo, los comentarios y las instrucciones para hacer las tareas. Por otra parte, excepto los comentarios, todo lo demás también se presenta en

lengua escrita para que la información llegue de igual manera a todos los grupos.

La selección de los temas elegidos cumple con tres requisitos: (a) resultan cercanos y de interés, tanto para los adolescentes sordos como para los oyentes. Es decir, buscamos temas sencillos de comprender para los sujetos sordos porque queremos evaluar, propiamente, las habilidades argumentativas intentando eliminar otras variables más relacionadas con el conocimiento del mundo físico y social. (b) Los temas son debatibles y permiten crear un espacio argumentativo. (c) Los razonamientos aportados pueden ser de diferente naturaleza (ejemplos, reglas y valores individuales) y/o reflejar grados diferentes de madurez.

Por otra parte, hemos elegido este formato de presentación de cada tema por tres razones. Una, porque ayuda a actualizar los diferentes puntos de vista (experiencias) que tenga cada uno sobre los temas. Dos, con esta dinámica facilitamos que los estudiantes se identifiquen con los personajes y se impliquen a través de las preguntas en el debate, transformando con ello un tema socialmente debatible en personalmente debatible. Tres, porque con las tareas "secretos" y "perros agresivos" podemos identificar si hay diferencias entre las opiniones que manifiestan oralmente y las que escriben (ya que las personas sordas pueden encontrar dificultades para gestionar la información en la situación escrita).

9.4- ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para comprobar las dos hipótesis planteadas en este trabajo: si existen diferencias iniciales en la competencia argumentativa de los estudiantes sordos y oyentes de la ESO y si esas diferencias se minimizan después de la instrucción proporcionada a los sujetos sordos. Es decir, si los cambios en la competencia argumentativa de los estudiantes sordos se explican por el entrenamiento

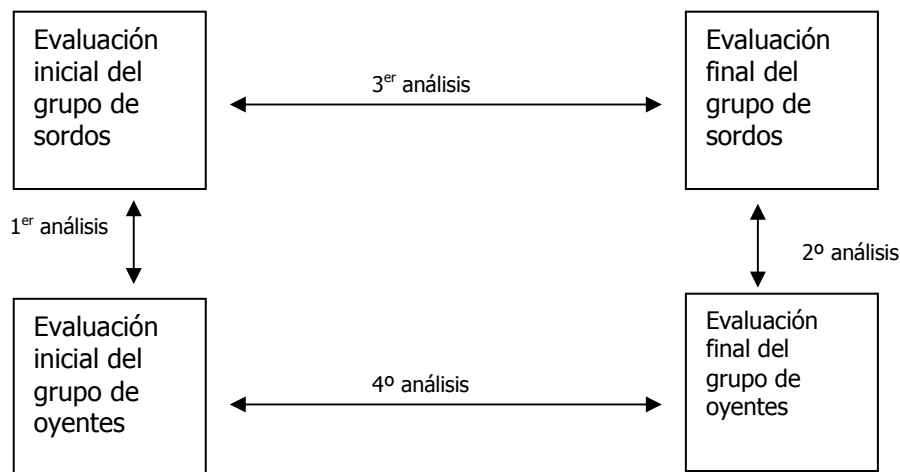
ofrecido en los talleres de argumentación, realizamos cuatro análisis comparativos (véase cuadro nº 38):

1º Comparación de la competencia argumentativa (dimensiones cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-discursiva) entre sordos y oyentes antes de que los alumnos sordos reciban el programa de instrucción (evaluación inicial), para comprobar si existencias diferencias significativas entre ambos grupos en las diferentes dimensiones argumentativas consideradas.

2º Comparación de la competencia argumentativa de los sordos y oyentes después de que los estudiantes sordos hayan recibido la instrucción (evaluación pre-postest). En este análisis confrontamos el rendimiento obtenido por ambos grupos en la evaluación final y tras el periodo de instrucción en argumentación practicado únicamente con el grupo de alumnos sordos. De esta forma se pretende comprobar si dicha instrucción ha sido efectiva.

3º Comparación de la competencia argumentativa de los estudiantes sordos antes y después de recibir la instrucción (evaluación inicial y final). El objetivo de este análisis es identificar en qué variables argumentativas han mejorado los sujetos sordos, y si estos cambios podemos relacionarlos con la intervención específica llevada a cabo.

4º Comparación de la competencia argumentativa de los estudiantes oyentes en los dos momentos de evaluación (evaluación inicial y final). Esta comparación del rendimiento argumentativo mostrado por el grupo de estudiantes oyentes en la evaluación inicial y la final, tiene por objetivo asegurar que los posibles cambios en la competencia argumentativa de los estudiantes sordos se deben más a la instrucción específica que al progreso evolutivo y/o de aprendizaje asociados a su edad o currículum educativo.



Cuadro nº 38. Análisis comparativos

Las pruebas estadísticas utilizadas para analizar los resultados son de dos tipos: (a) pruebas descriptivas para conocer el grado de presencia de los indicadores cognitivos, lingüísticos y discursivos dentro del texto argumentativo y profundizar en sus características; y (b) pruebas inferenciales no paramétricas para comprobar si existen diferencias significativas entre las producciones de los estudiantes sordos y oyentes en las dimensiones argumentativas valoradas en las tareas de evaluación. En concreto empleamos:

- La prueba U de Mann-Whitney para comprobar la homogeneidad entre dos muestras independientes, sujetos sordos y oyentes de la ESO.
- La prueba de Wilcoxon para comparar a los mismos sujetos antes y después de la intervención (sordos-sordos) o sin intervención (oyentes-oyentes) y comprobar si hay cambios relevantes entre ambos momentos de evaluación.

Capítulo X

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS Y OYENTES EN LA EVALUACIÓN INICIAL

En este capítulo comparamos los datos obtenidos por los estudiantes sordos y oyentes en un primer momento de evaluación, antes de aplicar el programa de instrucción al grupo de estudiantes sordos.

Este análisis lo realizaremos siguiendo las dimensiones señaladas en el instrumento de evaluación -cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-interdiscursiva- y en tres tareas de evaluación (secretos, perros agresivos y dormir en casa de un amigo/-a). Los resultados nos permitirán (a) volver a comprobar si existen o no diferencias entre ambos grupos y (b) identificar qué habilidades argumentativas están menos desarrolladas en los estudiantes sordos antes de iniciar los talleres de instrucción.

10.1. EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

10.1.1- Dimensión cognitivo-social

1- Coherencia argumentativa. En general, los argumentos que elaboran las personas sordas y oyentes son coherentes con la toma de postura, como podemos ver en las tareas "secretos" y "perros agresivos ($Z=,000$; $p=1$). No obstante, en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" encontramos diferencias significativas entre sordos y oyentes ($Z=-2,191$; $p<. 028$), lo cual indica que

algunas personas sordas encuentran más dificultades que los oyentes para negociar coherentemente (véanse gráfico nº 14 y tabla nº 9).

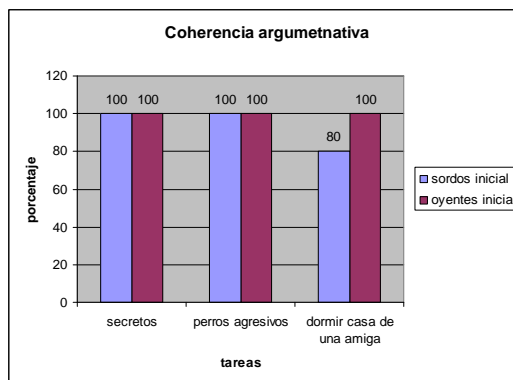


Gráfico nº 14. Coherencia argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Rangos

	Audición	N total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Coherencia argumentativa SI	sordo	5	15,00	75,00
	oyente	24	15,00	360,00
Coherencia argumentativa PI	sordo	5	15,00	75,00
	oyente	24	15,00	360,00
Coherencia argumentativa CAI	sordo	5	12,60	63,00
	oyente	24	15,50	372,00

Estadísticos de contraste^b

	Coherencia argumentativa SI	Coherencia argumentativa PI	Coherencia argumentativa CAI
U de Mann-Whitney	60,000	60,000	48,000
W de Wilcoxon	360,000	360,000	63,000
Z	,000	,000	-2,191
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	1,000	,028
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000 ^a	1,000 ^a	,518 ^a

a. No corregidos para los empates. b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 9. Coherencia argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

2- Orientación argumentativa. En esta variable cualitativa (véanse gráficos nº 15, 16 y 17) sólo se aprecian diferencias de interés entre el grupo de sordos y el de oyentes en la tarea "secretos". Mientras que el 96% de los oyentes mantiene una postura ecléctica sobre el tema (*Depende de qué secretos porque hay secretos que si los cuentas, pueden perjudicar y otros ayudar, a mi mejor amiga si son secretos*

sin importancia se lo contaría pero si son muy personales me los callo aunque hay amigos y amigos, que te cuentan secretos), el 80% de los sujetos sordos se posiciona en contra de contarlos (No porque si no se cuentan a otros (si no) y luego se pegan (a los demás) al Pepe).

En las otras dos tareas no hallamos diferencias relevantes entre ambos grupos. Ante el tema "perros agresivos" la postura de sordos y oyentes resulta bastante homogénea. Todos diferencian entre perros buenos y malos y, mientras que aproximadamente la mitad (40% sordos; 58% oyentes) se manifiesta en contra de matarlos, sean como sean (*No, porque hay que tener en cuenta que no todos son agresivos. Algunos tan solo defienden su territorio. Pero los que han sido adiestrados para matar, es mejor encerrarles en la perrera o en algún otro sitio, pero no es necesario matarlos*); la otra mitad (60% sordos; 42% oyentes) adopta una postura ecléctica (*Depende, si son de los que muerden, es mejor hacerlo para que no vuelvan a hacer daño, pero si son de los mansos no hace falta porque no hace daño*).

Por otra parte, las diferencias halladas entre sordos y oyentes en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" no son importantes. Mientras que el 100% de los oyentes defiende dormir en casa de una amigo/-a y negocia otros asuntos, el 60% de los sordos también lo hace así; un 20% propone una solución ecléctica (bien dormir en casa de la amiga, bien que la amiga vaya a dormir a su casa) y el otro 20%, termina exponiendo actividades alternativas que puede realizar si no va a dormir a casa del amigo.

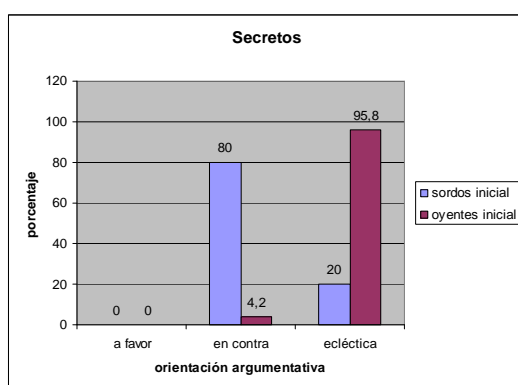
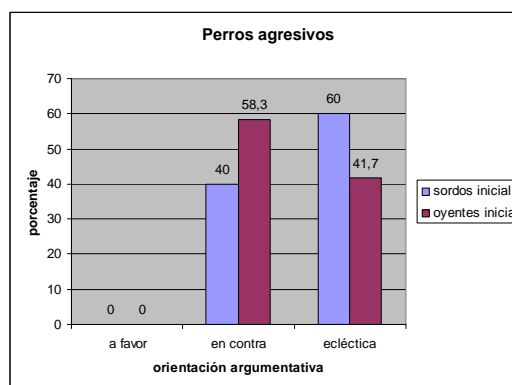


Gráfico nº 15. Orientación argumentativa. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial



Gráfica nº 16. Orientación argumentativa. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

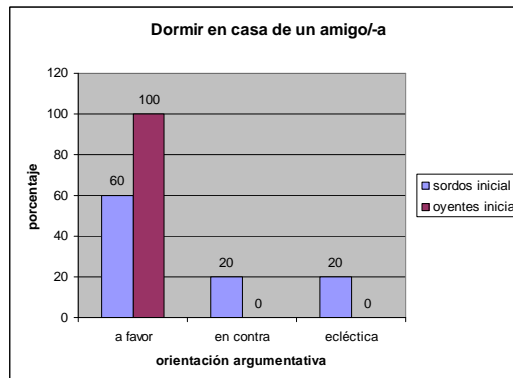


Gráfico nº 17. Orientación argumentativa. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

3- Número de tópicos. Las personas sordas proponen generalmente menos argumentos que los oyentes, si bien, la cantidad aportada varía en función del tema que se trate (véase tabla nº 10). El número de tópicos que utilizan los oyentes es significativamente superior al de los sordos en las tareas "secretos" ($Z=-2,888$; $p<. 004$) y "perros agresivos" ($Z=-2,492$; $p<. 013$), mientras que en "dormir en casa de un amigo/a" es similar en ambos grupos ($Z=.288$; $p<. 773$)

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de argumentos SI	sordo	5	5,40	27,00
	oyente	24	17,00	408,00
Nº de argumentos PI	sordo	5	7,00	35,00
	oyente	24	16,67	400,00
Nº de argumentos CAI	sordo	5	14,10	70,50
	oyente	24	15,19	364,50

Estadísticos de contraste^b

	Nº de argumentos SI	Nº de argumentos PI	Nº de argumentos CAI
U de Mann-Whitney	12,000	20,000	55,500
W de Wilcoxon	27,000	35,000	70,500
Z	-2,888	-2,492	-,288
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,013	,773
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,003 ^a	,019 ^a	,801 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 10. Número de argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En la tarea "secretos", el 80% de los estudiantes sordos sólo aporta un argumento, mientras que el 71% de los oyentes señala tres o más. En la tarea "perros agresivos", los sujetos sordos apelan a uno o dos razonamientos, mientras que el 58% de los oyentes indica tres o más. En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" la mayoría de los sujetos sordos y oyentes proponen cinco argumentos, aunque debemos advertir que hemos incluido todos los argumentos, sean válidos o no (véanse gráficos nº 18, 19 y 20).

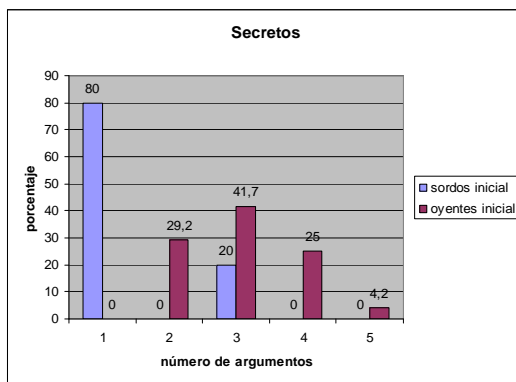


Gráfico nº 18. Número de argumentos. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

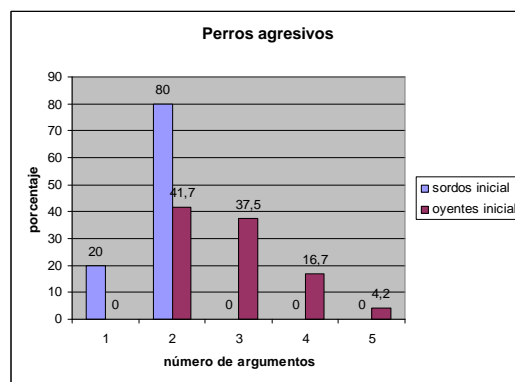


Gráfico nº 19. Número de argumentos. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

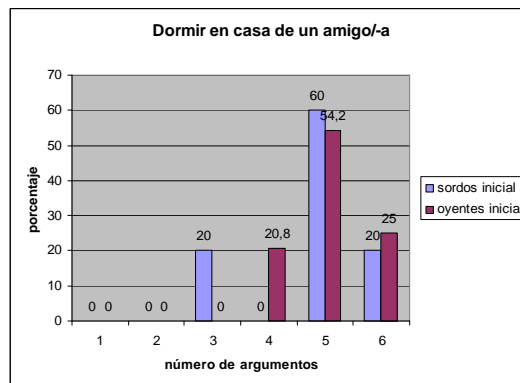


Gráfico nº 20. Número de argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

4- Elementos de controversia. Comparados con los oyentes, los estudiantes sordos manejan menos escenarios sobre el tema que debaten, aunque las diferencias nuevamente varían en función de la tarea en la que participen: muy significativa a favor de los oyentes en "secretos" ($Z=-2,745$; $p<. 006$); con tendencia a la significatividad en "perros agresivos" ($Z=-1,860$; $p<. 063$) y

prácticamente equiparable en "dormir en casa de un amigo/a" ($Z=-,234$; $p<.815$) (véase tabla nº 11).

Rangos				
	Audición	N total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Elementos analizados SI	sordo	5	6,60	33,00
	oyente	24	16,75	402,00
Elementos analizados PI	sordo	5	10,20	51,00
	oyente	24	16,00	384,00
Elementos analizados CAI	sordo	5	15,60	78,00
	oyente	24	14,88	357,00

Estadísticos de contraste^b

	Elementos analizados SI	Elementos analizados PI	Elementos analizados CAI
U de Mann-Whitney	18,000	36,000	57,000
W de Wilcoxon	33,000	51,000	357,000
Z	-2,745	-1,860	-,234
Sig. asintót. (bilateral)	,006	,063	,815
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,013 ^a	,181 ^a	,889 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 11. Elementos de controversia. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En la tarea de "secretos", mientras que el 80% de los sujetos sordos trata el tema como una globalidad, sólo un 4% de los oyentes lo hace así (véase gráfico nº 21). Llama la atención que un 20% de los sujetos sordos sí introduce dos planos de controversia (tipos de secretos y personas a quienes contárselo), al igual que hace un 67% de los oyentes. Este segundo plano que incluyen los oyentes suele referirse: a personas a las que se pueden contar los secretos (*A la persona que quieras decírselo tienes que estar casi seguro de que la podrá ayudar o al menos lo intentará*), al tipo de personas que cuenta los secretos (*Si es amigo mío*), o al "yo", ya sea apelando a la propia intencionalidad (*Pero si son casos que no son tan importantes -que no corres riesgo de que te pase algo- pues no se cuentan a no ser que uno quiera*) o a los sentimientos que genera el contarlos (*Para quedarme tranquila*).

En la tarea "perros agresivos" los resultados muestran que, sólo un 20% de los estudiantes sordos trata el tema como una globalidad, porque, aunque diferencia

entre tipo de perros, aplica el mismo razonamiento (*si son buenos no hay que matar, si son malos no hay que matar*), el resto (80%) justifica diferencialmente su opinión en función del tipo de perro, incluyendo con ello un plano de controversia. Sin embargo, un 75% de los oyentes introduce un elemento de controversia y el otro 25% incorpora otros elementos de análisis como son: los propios sentimientos (*aunque me daría pena*), la responsabilidad del dueño (*Creo que no se debe matar a un perro por ser agresivo ya que quién le ha enseñado de esta forma son los dueños*) o el estudio de la situación (*Si un perro mata a alguien antes de juzgarlo deberían pensar el por qué. Ya que la culpa la puede tener el amo*) (gráfico nº 22).

En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" el uso de planos de controversia es similar en ambos grupos. Desaparece la globalidad y, aunque algunos sordos (20%) y oyentes (25%) introducen sólo un plano de controversia (tener en cuenta las preocupaciones de los padres o atender a los deseos propios), la mayoría de los sordos (80%) y de los oyentes (75%) conjugan dos planos apelando a otros elementos como: los amigos (*para hacer la tarea porque ha tenido gripe y ha faltado y se la voy a dar*) o los iguales (*Fíjate, otras chicas a mi edad salen de discotecas y yo sólo te pido ir a casa de una amiga*) (gráfico nº 23).

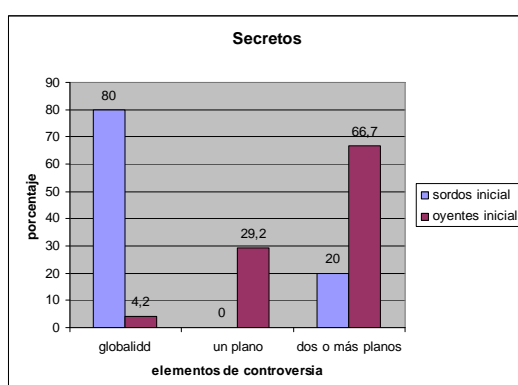


Gráfico nº 21. Elementos de controversia. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

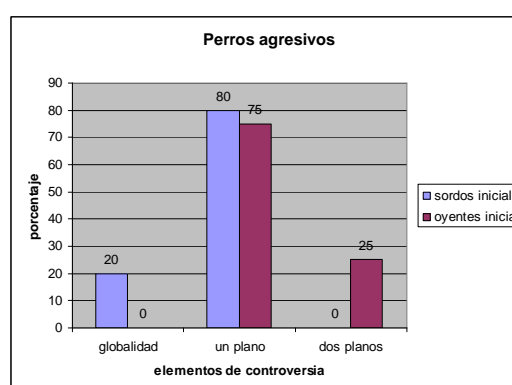


Gráfico nº 22. Elementos de controversia. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

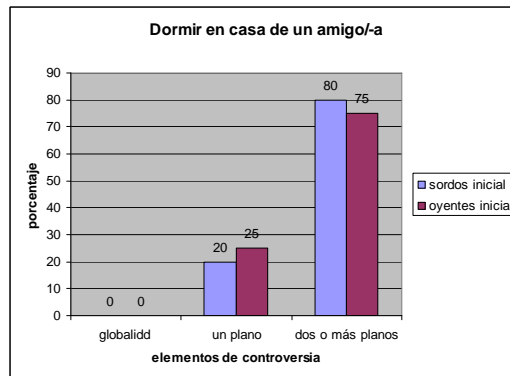


Gráfico nº 23. Elementos de controversia. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

5- Calidad de los argumentos. La mayoría de los estudiantes sordos y oyentes aportan argumentos convencionales, si bien los oyentes suelen completarlos con otros de mayor calidad. Por este motivo, encontramos diferencias a favor de los oyentes en la tarea "secretos" ($Z=-3,179$; $p<. 001$) y "perros agresivos" ($Z=-2,532$; $p<. 011$). Sin embargo, la profundidad de los razonamientos es equiparable en "dormir en casa de un amigo/-a" ($Z=-1,590$; $p<. 112$) (véase tabla nº 12).

Rangos

	Audición	N total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Calidad argumentativa SI	sordo	5	5,70	28,50
	oyente	24	16,94	406,50
Calidad argumentativa PI	sordo	5	7,20	36,00
	oyente	24	16,62	399,00
Calidad argumentativa CAI	sordo	5	10,10	50,50
	oyente	24	16,02	384,50

Estadísticos de contraste^b

	Calidad argumentativa SI	Calidad argumentativa PI	Calidad argumentativa CAI
U de Mann-Whitney	13,500	21,000	35,500
W de Wilcoxon	28,500	36,000	50,500
Z	-3,179	-2,532	-1,590
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,011	,112
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,004 ^a	,023 ^a	,162 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 12. Calidad de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Para facilitar la comparación entre sordos y oyentes en los temas empleados en la tarea "secretos" (véanse gráfico nº 24 y tabla nº 13), indicamos en color azul los porcentajes referidos a los temas en los que coinciden ambos grupos.

		Sordos. Inicial	Oyentes. Inicial
<i>Si, excepción</i>	(1) Si son una tontería	-	4,2
	(2) Por amistad/ para ayudar	20	83,3
	(3) Para quedarme tranquilo	-	20,8
	(4) Aunque se enfade luego lo agradecerá	-	4,2
<i>Si, otros elementos</i>	(2) Depende de amigos	-	4,2
	(3) Sólo a personas que te puedan ayudar	20	54,2
	(4) Intención al contarle	-	8,3
<i>No, causa</i>	(2) Los secretos no se cuentan (chivata)	20	-
	(3) Por respeto	-	54,2
<i>No, por amistad</i>	(1) Me perjudica	20	-
	(2) Pierdes un amigo	-	8,3
	(3) Pierdes su confianza	-	12,5
<i>No, para proteger</i>	(1) Proteger al agresor	-	4,2
	(2) Proteger a la persona/no perjudicar	60	41,7
	(3) Te arrepientes (uno mismo)	-	4,2
	(4) Buscar otras formas de ayuda	-	8,3

Tabla nº 13. Temas argumentados. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Los argumentos en los que encontramos mayores diferencias entre sordos y oyentes son dos: (a) el referido a la causa por la cual no se cuenta un secreto, mientras que un 20% de los sordos propone un razonamiento convencional (*Porque es un secreto los secretos no se cuentan a nadie*), un 54% de los oyentes alude al "respeto" (*Si es un secreto de la intimidad de una persona es mejor no contarle*); y (b) el relacionado con la excepción de cuando contarle (por amistad o para ayudar), que aparece en el 83% de los oyentes frente al 20% de los sordos. Otros tópicos son empleados por ambos grupos en un porcentaje similar, aunque el tratamiento del tema sea diferente, como sucede con "no perjudicar al amigo que te cuenta el secreto" (60% sordos y 42% oyentes), que los oyentes siempre lo refieren al daño psicológico (*para no avergonzar al otro*) mientras que alguna persona sorda señala el daño físico (*No porque si no se cuentan a otros (si no) y luego se pegan (a los demás) al Pepe*). En general, se aprecia una mayor variedad de tópicos en los oyentes, como por ejemplo: perder un amigo o su confianza (21%) (*A parte de esas excepciones no hay que contar nada que una persona no quiera,*

porque luego si lo haces ya no vas a tener nunca más su confianza), el enfado o el agradecimiento (4%) (*Aunque se enfade, luego lo agradecerá porque buscas lo mejor para ella*) o buscar otras formas de ayuda (*se debería callar e intentar ayudarle sin buscar otros intermediarios que puedan quitarme la confianza que esa persona ha depositado en mí*).

A continuación, podemos observar los temas que aparecen en los textos elaborados por los sujetos sordos y oyentes de ESO en la tarea "perros agresivos" (véanse gráfico nº 25 y tabla nº 14).

		Sordos. Inicial	Oyentes. Inicial
<i>Causa</i>	(1) No se mata	40	8,3
	(2) Son seres vivos	-	33,3
	(3) Identidad del perro/no repara	20	20,8
<i>Alternativas</i>	(1) Si son buenos	60	20,8
	(2) Tomar medidas	20	79,2
	(3) Educar/2ª oportunidad	-	33,3
<i>Matar</i>	(1) Como castigo si son agresivos	40	25
	(2) Prevenir más daño	20	8,3
	(3) Sólo si el perro sufre/enfermo	-	12,5
<i>Otros elementos: culpa</i>	(1) Sentimientos	-	4,2
	(2) Culpa del dueño	-	29,2
	(3) Analizar la causa/control	-	20,8

Tabla nº 14. Temas argumentados. Tarea "perros agresivos". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Tanto los estudiantes sordos como los oyentes utilizan argumentos básicos (80% sordos; 50% oyentes) (*No se mata si son buenos*) y convencionales (40% sordos; 88% oyentes) (*hay que encerrarlos para que no vuelvan a hacer daño*). En referencia a qué hacer con los perros agresivos, sordos y oyentes proponen, o bien matarlos porque son agresivos (*Sí hay que matar pero cuando sea muy malo y mata a muchas personas*) o para prevenir más daño (*Para que no vuelvan a hacer daño*), o bien presentan "alternativas" (*Es mejor encerrarlos en la perrera o en algún otro sitio*). Además, mientras que un 63% de los oyentes acude a razonamientos relevantes (*todo ser vivo tienen derecho a una segunda oportunidad y además...*), sólo un 20% de los sordos así lo hace (*porque hay que tener en cuenta que no todos son agresivos. Algunos tan solo defienden su territorio*).

En la tarea “dormir en casa de un amigo/-a” (véanse gráfico nº 26 y tabla nº 15).

Objeciones		Sordos inicial	Oyentes inicial
Finalidad	-(1) Divertir	40	58,3
	-(2) Acompañar/ayudar amiga	80	37,5
	-(3) Tranquilidad padres de la amiga	-	4,2
Son pequeños	-(1) Minimiza	-	20,8
	-(2) Soy mayor (edad)	60	54,2
	-(3) Soy responsable/negocia tareas	20	25
Quedarse a dormir	-(1) Minimiza (o propone uno irreal)	20	50
	-(2) Seré buena/ viene a casa	20	25
	-(3) Estrategia (llamada)	20	37,5
	-(4) Nueva estrategia	-	4,2
Hacer las tareas	-(2) Compatible (tarea/amiga)	80	83,3
	-(3) Redefine (me ayuda)	-	8,3
Visita a la abuela	-(1) Minimiza	-	4,2
	-(2) Compatible (abuela/amiga)	60	87,5
	-(3) Construye algo nuevo	20	-

Tabla nº 15. Temas argumentados. Tarea “dormir en casa de un amigo”. Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Observamos que sordos y oyentes formulan argumentos básicos (60% sordos; 71% oyentes) (*para divertirse*), aunque los más frecuentes son los convencionales, ya sean negociaciones (80% sordos; 100% oyentes) como “hacer la tarea” y “ver a los abuelos”, justificaciones como “acompañar a los amigos” o la refutación como “no soy pequeño, soy mayor”. Por otra parte, también apelan a argumentos relevantes, aunque éstos son más utilizados por los oyentes (50%) que por los sordos (20%), y hacen referencia a una superación de la situación de negociación (*Y, como no podría verlos hoy, les llamaría para demostrar que me acuerdo de ellos* –sordo-) o a argumentos más psicológicos como la responsabilidad, tranquilidad de los padres o la confianza (*Mamá, no haremos nada malo, y si te quedas más tranquila puedes llamar a casa de mi amiga* -oyente-).

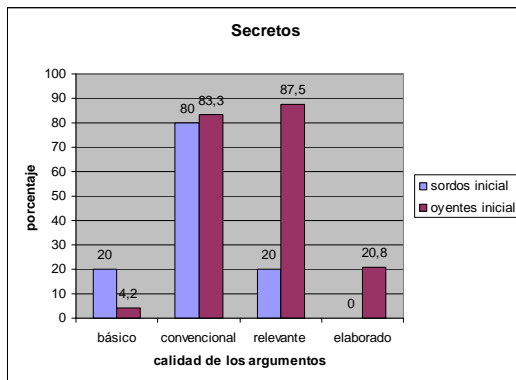


Gráfico nº 24. Calidad de los argumentos. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

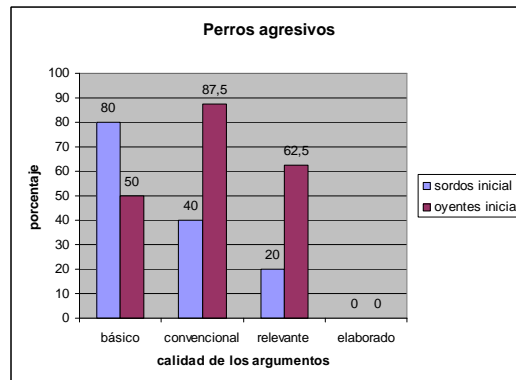


Gráfico nº 25. Calidad de los argumentos. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

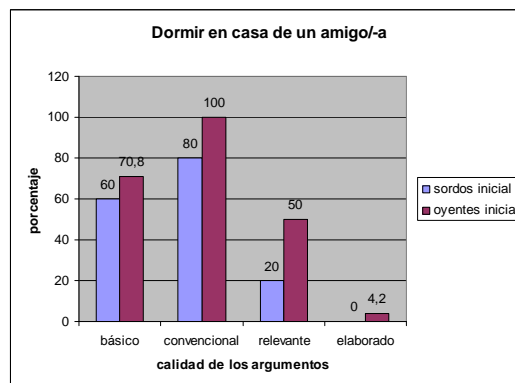


Gráfico nº 26. Calidad de los argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo-a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

6- Recurso argumentativo. Al igual que sucedía con las variables anteriores, volvemos a encontrar diferencias entre ambos grupos en función de la tarea. Como podemos apreciar en los gráficos nº 27, 28 y 29, mientras que en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" sordos y oyentes emplean similares recursos argumentativos y en la misma frecuencia; en las tareas de "secretos" y "perros agresivos", los sordos apelan más a normas y los oyentes a principios de actuación y/o valores.

Siguiendo la secuencia "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/-a", los ejemplos no generalizables son más frecuentes en sordos (40%, 0% y 40%) que en oyentes (0%, 0% y 29%). Por otro lado, ningún oyente construye sus argumentos como ejemplos no generalizables en la tarea "secretos", frente a un 40% de sujetos sordos (*No porque si no se cuentan a otros*

(sino) y luego se pegan (a los demás) al Pepe). Sólo en la tarea “dormir en casa de un amigo/-a” un 29% de los oyentes sí recurre a ejemplos no generalizables (Pero si no va a pasar nada, es que él es sonámbulo y le puede pasar algo).

Las normas, como decíamos, también son más frecuentes en estudiantes sordos (20% en “secretos”, 60% en “perros agresivos” y 60% en “dormir en casa de un amigo/-a”) que en los oyentes (13%, 21% y 17% en las respectivas tareas). Por otra parte, mientras que los oyentes generalmente las acompañan de otro tipo de argumentos (hechos y valores), algunos sordos formulan exclusivamente una norma (No porque es un secreto (s) los secretos no se cuentan a nadie).

Los hechos son empleados de modo similar por ambos grupos en las tres tareas (20% en “secretos”, 40% en “perros agresivos”, 100% en “dormir en casa de un amigo/-a” en sordos, frente a 25%, 33,3% y 100% de los oyentes).

Por último, los principios de actuación y/o valores son menos utilizados por los sordos (20% en “secretos”, 40% en “perros agresivos” y 20% en “dormir en casa de un amigo/-a”) que por los oyentes (92%, 83% y 13%). Estos principios suelen surgir en la muestra de sordos porque asumen como propia una norma, y la flexibilizan incluyendo expresiones axiológicas (pero los que han sido adiestrados para matar es mejor encerrarlos en la perrera o en algún otro sitio pero no matarlos), mientras que los oyentes adjuntan valores (Si el perro tiene la rabia lo mataría porque el perro ya no está en condiciones de seguir vivo).

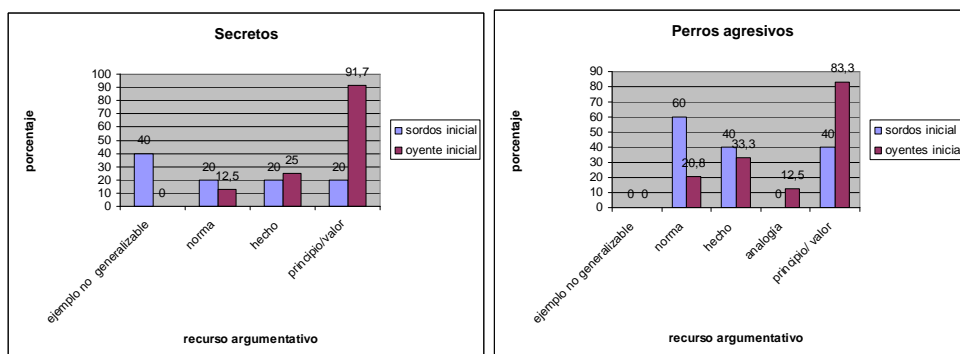


Gráfico n° 27. Recursos argumentativos. “Secretos”. Gráfico n° 28. recursos argumentativos. “Perros agresivos”. Sordos y oyentes. Ev. inicial

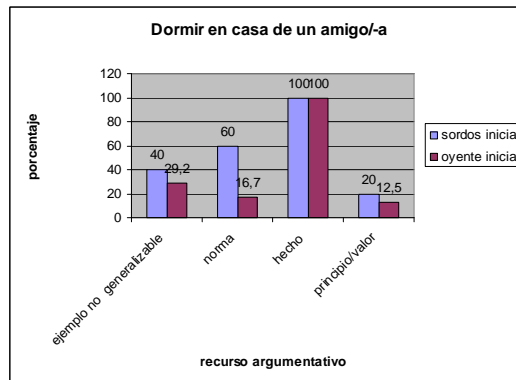


Gráfico nº 29. Recurso argumentativo. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

10.1.2- Dimensión lingüístico-pragmática

7- **Organización del texto.** Las diferencias entre sordos y oyentes, en el criterio esquematización del texto, varían nuevamente en función de la tarea analizada. Mientras que en la tarea "secretos" podemos observar gran heterogeneidad ($Z = -3,141$; $p < .002$), en el resto de las tareas las diferencias entre ambos grupos no son pronunciadas ($Z = -.326$; $p < .745$ en "perros agresivos" y $Z = -1,380$; $p < .168$ en "dormir en casa de un amigo/-a") (véase tabla nº 16).

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Organización SI	sordo	5	5,00	25,00
	oyente	24	17,08	410,00
Organización PI	sordo	5	16,00	80,00
	oyente	24	14,79	355,00
Organización CAI	sordo	5	10,80	54,00
	oyente	24	15,88	381,00

Estadísticos de contraste^b

	Organización SI	Organización PI	Organización CAI
U de Mann-Whitney	10,000	55,000	39,000
W de Wilcoxon	25,000	355,000	54,000
Z	-3,141	-,326	-1,380
Sig. asintót. (bilateral)	,002	,745	,168
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,002 ^a	,801 ^a	,245 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 16. Organización de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En la tarea "secretos" las diferencias son significativas a favor de los oyentes. Mientras que un 80% de los jóvenes sordos sólo aporta un argumento, un 58% de los oyentes justifica su postura con tres razones encadenadas y un 29% construye el texto completamente organizado (véase gráfico nº 30).

En "perros agresivos" no hay diferencias significativas entre sordos y oyentes, pero sí observamos distintas formas de organización. Mientras que el 100 % de los sordos encadena dos argumentos por oposición (*si es... y si es...*), en los oyentes, que aportan un mayor número de argumentos, también encontramos una mayor variedad en la forma de organización: encadenamiento (50%) y organización completa (21%) y mixta (29%) (gráfico nº 31).

En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a", tanto en los estudiantes sordos como en los oyentes, predominan la estructura de apilamiento (80% sordos y 42% oyentes) y la mixta (20% sordos y 54% oyentes). Sólo un 4% de los sujetos oyentes elabora un texto con los argumentos enlazados (gráfico nº 32).

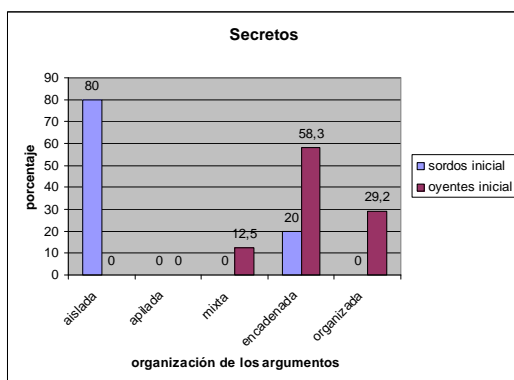


Gráfico nº 30. Organización de los argumentos. "Secretos". Sordos y Oyentes. Evaluación inicial

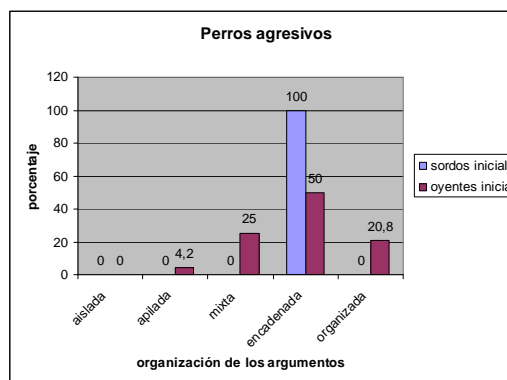


Gráfico nº 31. Organización del texto. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

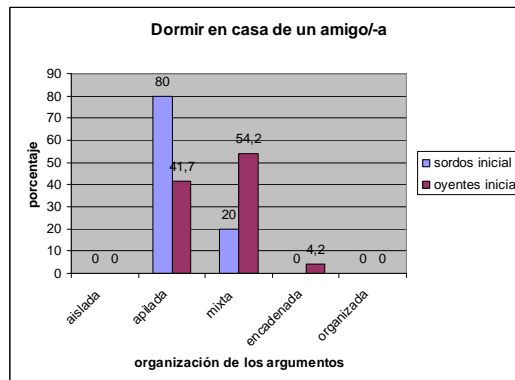


Gráfico nº 32. Organización del texto. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

8- Modalizadores. El uso de expresiones de cierre y apertura del espacio de negociación es similar en ambos grupos (véase tabla nº 17). No obstante, los oyentes utilizan una mayor variedad y cantidad de modalizadores que flexibilizan posturas, especialmente en la tarea "secretos" ($Z=-3,378$; $p<.001$), donde las diferencias son significativas. En las otras dos tareas las diferencias no son tan pronunciadas ("perros agresivos" $Z=-1,180$; $p<.238$; "dormir en casa de un amigo/-a" $Z=-1$; $p<.921$).

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Modalizadores SI	sordo	5	4,40	22,00
	oyente	24	17,21	413,00
Modalizadores PI	sordo	5	11,20	56,00
	oyente	24	15,79	379,00
Modalizadores CAI	sordo	5	15,30	76,50
	oyente	24	14,94	358,50

Estadísticos de contraste^b

	Modalizadores SI	Modalizadores PI	Modalizadores CAI
U de Mann-Whitney	7,000	41,000	58,500
W de Wilcoxon	22,000	56,000	358,500
Z	-3,378	-1,180	-,100
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,238	,921
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,001 ^a	,295 ^a	,933 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 17. Modalizadores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Especificando los diferentes modalizadores, en cada una de las actividades evaluadas (véanse gráficos nº 33, 34 y 35) comprobamos que las marcas de cierre (prescriptivos y globalizadores) son empleadas por un porcentaje similar de sujetos sordos y oyentes en las tres tareas. Tampoco hay discrepancias en el número de personas que usan términos que abren el espacio de negociación en las tareas “perros agresivos” y “dormir en casa de un amigo/-a”, pero sí en la tarea “secretos” (20% sordos y 100% oyentes), donde se constatan diferencias significativas a favor del grupo de oyentes. También hallamos diferencias significativas en la utilización de los marcadores de enganche (*yo creo, les prometería*), especialmente en las tareas de “secretos” (42%) y “perros agresivos” (46%), ausentes en el caso de los textos elaborados por las personas sordas.

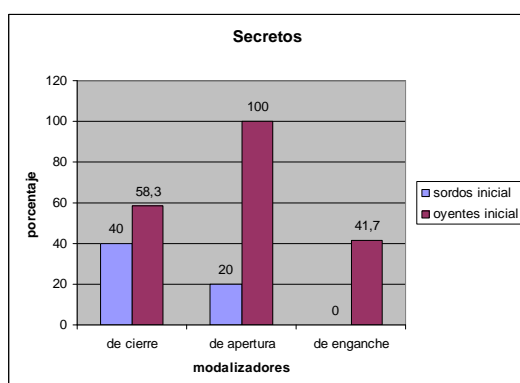


Gráfico nº 33. Modalizadores. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

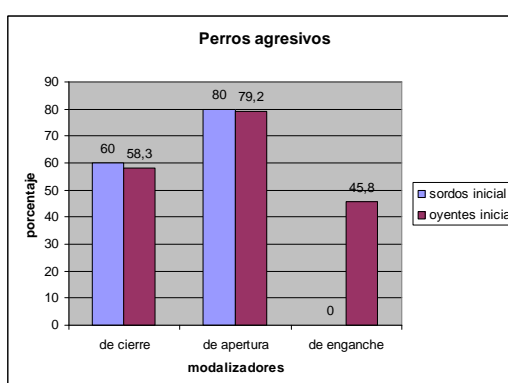


Gráfico nº 34. Modalizadores. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

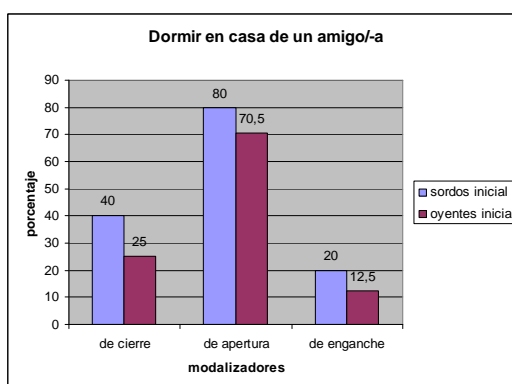


Gráfico nº 35. Modalizadores. Tarea "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Considerando de un modo aislado la categoría de expresiones de enganche, obtenemos diferencias con tendencia a la significatividad en las tareas "secretos" ($Z=-1,752$; $p<. 080$) y "perros agresivos" ($Z=-1,888$; $p<. 059$) a favor de los oyentes. Sin embargo, no aparecen diferencias en "dormir en casa de un amigo/-a" ($Z=-.435$; $p<. 664$) (véase tabla nº 18).

Rangos				
	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Enganche del locutor SI	sordo	5	10,00	50,00
	oyente	24	16,04	385,00
Enganche del locutor PI	sordo	5	9,50	47,50
	oyente	24	16,15	387,50
Enganche del locutor CAI	sordo	5	15,90	79,50
	oyente	24	14,81	355,50

Estadísticos de contraste^b

	Enganche del locutor SI	Enganche del locutor PI	Enganche del locutor CAI
U de Mann-Whitney	35,000	32,500	55,500
W de Wilcoxon	50,000	47,500	355,500
Z	-1,752	-1,888	-,435
Sig. asintót. (bilateral)	,080	,059	,664
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,162 ^a	,114 ^a	,801 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 18. Marca de enganche del locutor. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En general, hay marcadores que, según las tareas, son más frecuentes en uno u otro grupo (véanse gráficos 36, 37 y 38). Las mayores diferencias, a favor de los oyentes, las encontramos en el empleo las expresiones de incertidumbre *-igual, puede, depende-* (20%, 0% y 0% sordos y 67%, 33% y 46% oyentes); y en los condicionales *-le diría, me iría, podría-* (0%, 0% y 40% sordos y 38%, 17% y 25% oyentes). Otros modalizadores aparecen de modo desigual entre los estudiantes sordos y oyentes dependiendo de la tarea, como sucede con los de restricción *-o todos, algunos tan solo, por una vez, por un día-* (20%, 40%, 60% sordos y 96%, 29%, 42% oyentes) y con los modalizadores de atenuación del prescriptivo *-habría que, no hace falta, no es necesario-* (0%, 60% y 0% sordos; 8,3%, 42% y 0% en oyentes). En la única categoría donde apenas hay diferencias entre

sordos y oyentes es en el uso de los modalizadores axiológicos, aunque los oyentes emplean una mayor diversidad de términos (*es mejor, sería conveniente, son muy importantes*).

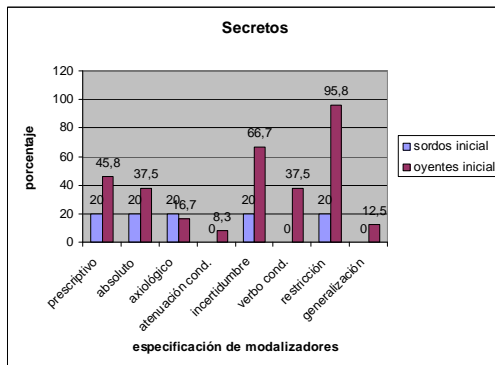


Gráfico nº 36. Especificación de modalizadores. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial.

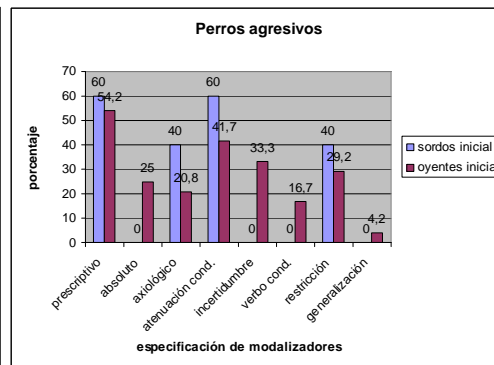


Gráfico nº 37. Especificación de modalizadores. "Perros agresivos". Sordos y Oyentes. Evaluación inicial.

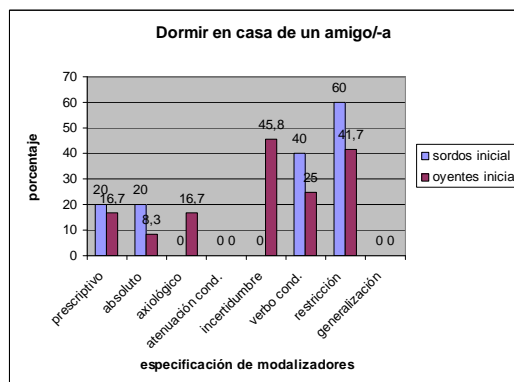


Gráfico nº 38. Especificación de modalizadores. Tarea "dormir en casa de un amigo-a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

9- Conectores. Las personas oyentes aportan, no sólo más argumentos, sino que también emplean, en todas las tareas, un mayor número de conectores y más diversos que los estudiantes sordos (véanse gráficos nº 39, 40 y 41).

Respecto a los nexos más neutrales, los causales son empleados por el 100% de los sordos en las tres actividades evaluadas, frente a un 71%, 71% y 96% de los oyentes; sin embargo, los explicativos son más usados por los oyentes (33%, 33%, 21%) que por los sordos (20%, 0% y 0% respectivamente), al igual que sucede con los aditivos (58%, 71% y 83% los oyentes, frente al 40%, 20% y

80% en sordos). Además, un 40% de las personas sordas emplea estos últimos incorrectamente, aunque no aparezcan contabilizados en estas tablas.

Los conectores que sólo aparecen en los textos de los oyentes son: los nexos organizadores de la información (*por otra parte, en un caso... y en otro*) utilizado por un 17%, 8% y 4% en las respectivas tareas, y los introductores de conclusión (*pero en general, aparte de... yo creo que...*) usados en un 13%, 13% y 17%.

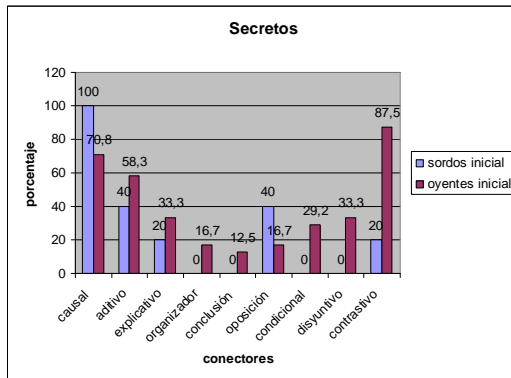


Gráfico nº 39. Conectores. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

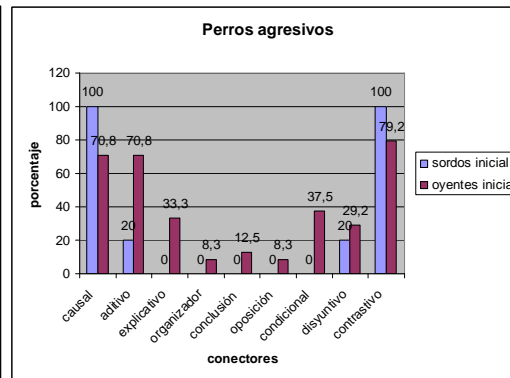


Gráfico nº 40. Conectores. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

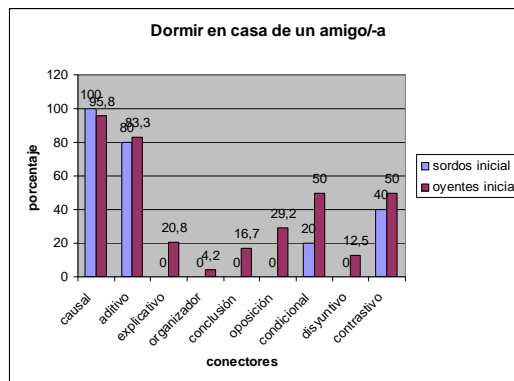


Gráfico nº 41. Conectores. Tarea "dormir en casa de un amigo-a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Los nexos de oposición excluyente (*porque si no, porque si lo cuentas*), que cierran el espacio de negociación, son empleados por sordos y oyentes de un modo dispar según tareas (40%, 0% y 0% sordos; 17%, 8% y 29% oyentes).

Por último, los conectores que abren el espacio de negociación son más utilizados por los oyentes que por los sordos, ya sean contrastivos (*aunque*) (88%, 79% y 50% oyentes; 20%, 100% y 40% sordos), condicionales (*si*) (29%, 38% y 50% oyentes; 0%, 0% 20% sordos) o disyuntivos (*o*) (33%, 29% y 13% oyentes; 0%, 20% y 0% sordos).

10.1.3- Dimensión comunicativo- interdiscursiva

10- **Función argumentativa.** En esta variable (véase tabla nº 19) sólo constatamos diferencias significativas a favor de los oyentes en la tarea “dormir en casa de un amigo/-a” ($Z=-2,191$; $p<. 028$). En las otras dos tareas existe homogeneidad entre ambos grupos y, tanto sordos como oyentes, tienden más a justificar su toma de postura que a contraargumentarla (“secretos” $Z=-1,362$; $p<. 173$; “perros agresivos” $Z=-.041$; $p<. 967$).

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Función argumentativa SI	sordo	5	11,50	57,50
	oyente	24	15,73	377,50
Función Argumentativa PI	sordo	5	14,90	74,50
	oyente	24	15,02	360,50
Función argumentativa CAI	sordo	5	12,60	63,00
	oyente	24	15,50	372,00

Estadísticos de contraste^b

	Función argumentativa SI	Función Argumentativa PI	Función argumentativa CAI
U de Mann-Whitney	42,500	59,500	48,000
W de Wilcoxon	57,500	74,500	63,000
Z	-1,362	-,041	-2,191
Sig. asintót. (bilateral)	,173	,967	,028
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,323 ^a	,978 ^a	,518 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 19. Función argumentativa. Tareas “secretos”, “perros agresivos” y “dormir en casa de un amigo”. Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En la tarea “secretos”, mientras que el 100% de los sordos justifican su toma de postura (*No. Porque es un secreto (s) los secretos no se cuentan a nadie*), un 71% de

los oyentes procede de igual manera y el 29% formula sus razonamientos como una contraargumentación, defendiendo una línea diferente a la formulada en un inicio (véase gráfico nº 42).

En la tarea de "perros agresivos" el 80% de los sujetos sordos ofrece una justificación de cuando están "a favor" y "en contra" de una postura, mientras que el 20% restante se involucra en un discurso contraargumentativo (*No. Porque hay que tener en cuenta que no todos son agresivos. Algunos tan solo defienden su territorio. Pero los que han sido adiestrados para matar, es mejor encerrarlos en la perrera o en algún otro sitio, pero no es necesario matarlos*), porcentaje idéntico al del grupo de oyentes (véase gráfico nº 43).

En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" el 100% de los estudiantes oyentes y el 80% de los sordos plantea un texto de negociación, mientras que un 20% de los sordos se conforma con una justificación y no refuta ni negocia. No obstante, dentro de los microtextos que suelen construir, tanto sordos como oyentes, la respuesta a cada objeción es prácticamente idéntica (véase gráfico nº 44). La justificación la emplean para explicar porqué quieren ir a casa de sus amigos (*para acompañarla*), la refutación cuando se encuentran con la objeción de que son pequeños para dormir en casa de un amigo (*Creo que no soy tan pequeña como para saber...*) y la negociación con los temas del estudio e ir a casa de los abuelos (*Que yo haría la tarea con mi amiga allí en casa y si no la hago al día siguiente*).

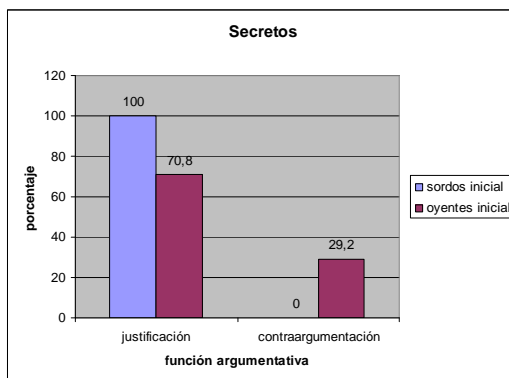


Gráfico nº 42. Función argumentativa. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

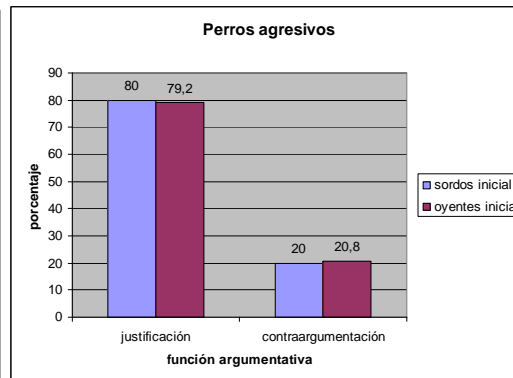


Gráfico nº 43. Función argumentativa. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

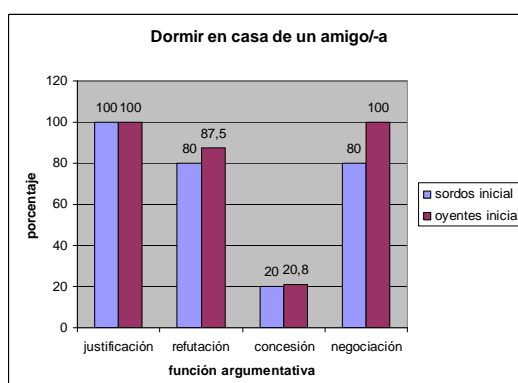


Gráfico nº 44. Función argumentativa. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

11- Función dialógica. Las diferencias entre los textos de los sujetos sordos y los oyentes vuelven a variar en este criterio según las tareas. Mientras que en "dormir en casa de un amigo/-a" ($Z=.000$; $p=1$) y en "perros agresivos" ($Z=-.657$; $p<.511$) los estudiantes sordos y oyentes hacen un uso similar de la función dialógica, en la tarea "secretos" existen diferencias significativas a favor del grupo de oyentes ($Z=-2,850$; $p<.004$) (véase tabla nº 20).

Rangos				
	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Función dialógica SI	sordo	5	6,00	30,00
	oyente	24	16,88	405,00
Función dialógica PI	sordo	5	14,00	70,00
	oyente	24	15,21	365,00
Función dialógica CAI	sordo	5	15,00	75,00
	oyente	24	15,00	360,00

Estadísticos de contraste ^b			
	Función dialógica SI	Función dialógica PI	Función dialógica CAI
U de Mann-Whitney	15,000	55,000	60,000
W de Wilcoxon	30,000	70,000	360,000
Z	-2,850	-,657	,000
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,511	1,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,007 ^a	,801 ^a	1,000 ^a

a. No corregidos para los empates. b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 20. Función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En la tarea "secretos", la figura del interlocutor está ausente en los textos producidos por los sujetos sordos, mientras que aparece con gran frecuencia en los textos elaborados por los oyentes. Así, un 75% de los oyentes emplean los pronombres de la 2ª persona del singular o 1ª del plural (*si te han dicho que no se lo digas a nadie, no lo tienes que contar porque ...*) y un 17%, emplea, además, marcas de enganche de 2ª persona (*...si no tiene mucha importancia y te han pedido que no lo cuentes, no se debe contar, pero si ves que puedes ayudar a esa persona contándoselo debes de hacerlo*), lo cual indica que se es consciente de la subjetividad de la otra persona. No obstante, ni sordos ni oyentes incluyen explícitamente, en esta tarea, la polifonía (véase gráfico nº 45).

En "perros agresivos" no apreciamos discrepancias entre ambos grupos porque, aunque los sujetos sordos no aludan a la audiencia en su texto, sólo un 8% de los oyentes así lo hace, bien insertando pronombres en 2ª persona (4%) (*si tienen alguna cosa que te pueden pegar*), bien refiriéndose al estado mental del interlocutor (4%) (*porque a ti no te gustaría*) (gráfico nº 46)

Sin embargo, en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" la función dialógica es prácticamente igual en ambas muestras. El 100% de los estudiantes de ambos grupos elabora textos polifónicos en los que introducen las intenciones, preocupaciones o deseos de sus interlocutores, especialmente cuando se plantea una negociación o una refutación. Tanto sordos (20%) como oyentes (21%) insertan el estado mental del otro a través de los modalizadores de enganche del interlocutor como (*tu no te preocupes ..., si quieres me llamas...*). Incluso, un 20% de los sordos y un 13% de los oyentes intuye un efecto perlocutivo¹⁰² (*si todo eso no funcionara*). Esta anticipación, expresada dentro del propio discurso, de la reacción que va a tener la audiencia respecto de los argumentos del locutor, es

¹⁰² Hemos contabilizado el efecto perlocutivo como un grado superior a la polifonía sólo en el estadístico descriptivo. En la prueba no paramétrica, sin embargo, se encuentra incluido dentro de la polifonía, porque las categorías contempladas son las mismas que en el resto de las tareas.

una de las formas que puede adoptar la polifonía y refleja una comprensión amplia de la situación debatida (gráfico nº 47).

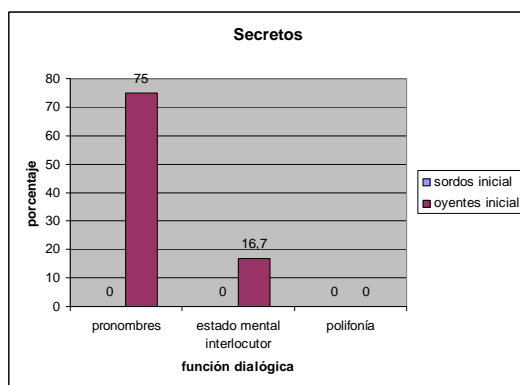


Gráfico nº 45. Función dialógica. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

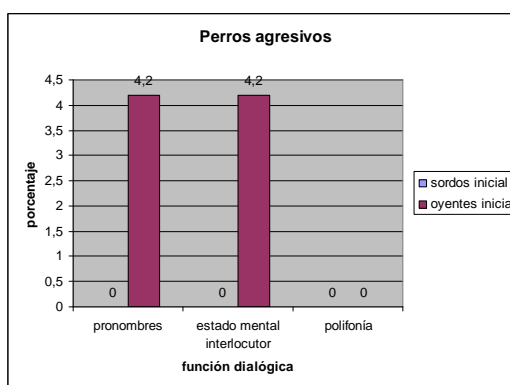


Gráfico nº 46. Función dialógica. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación inicial

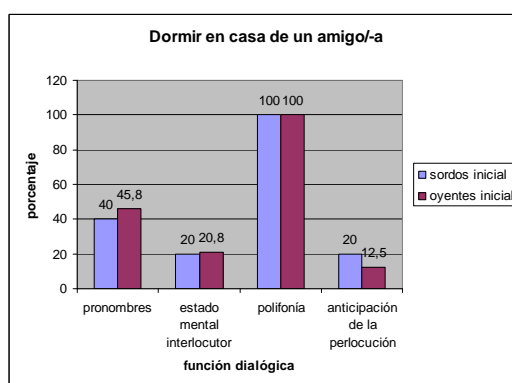


Gráfico nº 47. Función dialógica. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

10.1.4- Nivel argumentativo

Como podemos observar en la tabla nº 21, el nivel argumentativo que alcanzan los estudiantes sordos de ESO es significativamente inferior al de sus iguales oyentes en las tareas "secretos" ($Z = -3,313$; $p < .001$) y "perros agresivos" ($Z = -2,572$; $p < .010$), mientras que en "dormir en casa de un amigo/-a" los niveles son equiparables ($Z = -.844$; $p < .399$).

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
NIVEL ARG SI	sordo	5	4,80	24,00
	oyente	24	17,12	411,00
NIVEL ARG PI	sordo	5	8,00	40,00
	oyente	24	16,46	395,00
NIVEL ARG CAI	sordo	5	12,30	61,50
	oyente	24	15,56	373,50

Estadísticos de contraste^b

	NIVEL ARG SI	NIVEL ARG PI	NIVEL ARG CAI
U de Mann-Whitney	9,000	25,000	46,500
W de Wilcoxon	24,000	40,000	61,500
Z	-3,313	-2,572	-,844
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,010	,399
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,001 ^a	,044 ^a	,448 ^a

a. No corregidos para los empates. Variable de agrupación. Audición

Tabla nº 21. Niveles argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Respecto de la *tarea "secretos"* (véase gráfico nº 48), la mayoría de los estudiantes oyentes de ESO alcanza los niveles 5 y 6 y sólo un 4% se sitúa en el nivel 3. Es decir: (a) casi todos admiten al menos un plano de controversia y más de la mitad contempla dos; además, casi todos los sujetos incluyen por lo menos un razonamiento relevante o elaborado; (b) generalmente encadenan sus argumentos e, incluso, un tercio organiza todo el texto correctamente; todos presentan sus argumentos de un modo flexible y casi la mitad de los sujetos emplea marcadores de enganche; y (c) un porcentaje pequeño utiliza marcadores que hacen referencia al estado mental del interlocutor, y algo menos de un tercio construye una contraargumentación.

En comparación, los niveles argumentativos alcanzados por la mayoría de los sordos se sitúan en los niveles 1 y 2 (80%); sólo una minoría (20%) alcanza el nivel 5, equiparable a la mayoría de los oyentes. En general, sus características argumentativas son: (a) tratan el tema como una globalidad y se conforman con aportar un solo argumento; además, los razonamientos propuestos suelen ser normas o hechos generalizables (60%), aunque también es frecuente la inclusión

de ejemplos personales y no generalizables (40%); (b) en la mayoría de los textos no aparecen marcadores que flexibilicen la toma de postura; y (c) fundamentalmente elaboran una justificación de su toma de postura y no hacen referencia al estado mental del interlocutor.

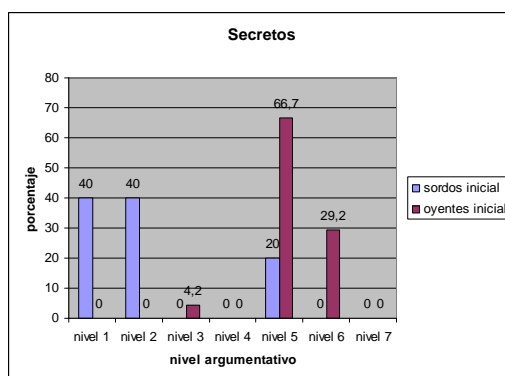


Gráfico nº 48. Niveles argumentativos. Tarea "secretos".
Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En el siguiente cuadro (nº 2) ejemplificamos la comparación entre los textos producidos por sordos y oyentes, igualados por el curso en el que se ubican.

Sordos inicial	Oyentes inicial
1º ESO. Nivel 1 "No. Porque son mis buenos amigos si lo voy a decir me van a pegar".	1º ESO. Nivel 5 "Depende, si es muy fuerte o no. Ej.: que te dice que un amigo tuyo va con gente que tiene droga, pues no lo contaría porque es su vida. Ej.: si es que está enamorado de alguien si lo contaría porque podría que saliese bien y podría salir un romance. Si es algo importante no lo contaría. Si es algo que le puede ayudar si lo contaría".
2º ESO. Nivel 2 "No. Porque es un secreto (s) los secretos no se cuentan a nadie".	2º ESO. Nivel 5 "Yo creo que hay secretos que si hay que contar como por ejemplo, cuando a alguien le piden dinero y si no trae ese dinero le pegan e incluso le pueden hasta matar. Y hay secretos que se pueden contar o no se pueden contar según le convenga a esa persona, como por ejemplo, cuando te dicen que está enamorado/-a de una persona y te pide que no se lo cuentes a nadie".
3º ESO. Nivel 2 "No porque por ejemplo, uno está enamorado de alguien no quiere que se lo cuente por vergüenza". Nivel 5 "Depende porque hay secretos que necesitan ser contados a un adulto para que nos ayude. Y luego hay secretos que mejor que no sean contados porque pueden avergonzar a otra persona y meterse con ella".	3º ESO. Nivel 5 "Depende de qué secretos porque hay secretos que si los cuentas, pueden perjudicar y otros ayudar, a mi mejor amiga si son secretos sin importancia se lo contaría pero si son muy personales me los callo aunque hay amigos y amigos, que te cuentan secretos".
4º ESO. Nivel 1 "No porque si no se cuentan a otros (si no) y luego se pegan (a los demás) al Pepe".	4º ESO. Nivel 6 "Creo que depende y que es una decisión que tú tienes que tomar y según sea el caso. Pienso que si crees que al contárselo a alguien le podrás ayudar debes hacerlo y si es un secreto en el que al decírselo a más personas le perjudicaría, no debes decírselo a nadie. A la persona que quieras decírselo tienes que estar casi seguro de que podrá ayudarle o al menos lo intentará".

Cuadro comparativo nº 2. Niveles de argumentación. Tarea "secretos".
Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En la *tarea "perros agresivos"* (véase gráfico nº 49), aunque existen diferencias significativas entre ambos grupos, el desfase es menor que en la tarea anterior. La mayoría de los estudiantes oyentes vuelve a situarse en los niveles 5 y 6, y sus textos se caracterizan por (a) todos incluyen un plano de controversia y aproximadamente la mitad dos; la mayoría combina razonamientos convencionales con otros relevantes y aportan normas y hechos junto con principios de actuación; (b) la mitad de los sujetos encadena sus argumentos y algunos también lo organizan de un modo completo; aunque empleen modalizadores de cierre, casi todos utilizan de apertura y casi la mitad usa marcador de enganche; (c) sólo unos pocos construyen su texto como una contraargumentación y apenas emplean la función dialógica.

Por su parte, el nivel argumentativo de los sordos se distribuye entre los niveles 2 y 5. En general, (a) aunque la mayoría acuda a un plano de controversia, sus argumentos son muy básicos o convencionales (sólo un 20% usa uno relevante), basados en normas y hechos (sólo un 40% llega a proponer algunos de sus razonamientos como un principio de actuación); (b) todos encadenan sus argumentos por oposición excluyente y un 80% llega a emplear algún modalizador que flexibiliza su punto de vista, aunque suelen tener más peso los que lo cierran, haciendo sus textos restrictivos, normativos e inflexibles; (c) en la dimensión comunicativo-interdiscursiva su actuación es similar a la de los oyentes, pues un 20% de los sordos también acude a la contraargumentación y tampoco se acude a la función dialógica.

En el cuadro comparativo nº 3 pueden observarse las diferencias entre los textos elaborados por sujetos sordos y oyentes del mismo nivel educativo.

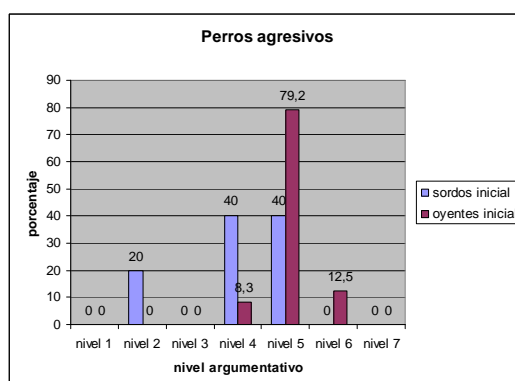


Gráfico nº 49. Niveles argumentativos. Tarea "perros agresivos".
Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Sordos inicial	Oyentes inicial
1º ESO. Nivel 2 <i>"No, porque algunos son buenos y algunos son malos si son buenos no hay que matar si son malos no hay que matar".</i>	1º ESO. Nivel 5 <i>"No hay que matarlos porque son seres vivos y tienen derecho como todos los seres vivos, aunque sean malos, si son peligrosos hay que ponerlos bozales y si llegan a un nivel excesivo de peligrosidad, habría que encerrarlo durante una temporada, como a los presos"</i> (1º ESO).
2º ESO. Nivel 4 <i>"No hay que matarle porque si son buenos no hace falta si son malos hay que matarle porque no se puede hacer otra cosa".</i>	2 ESO. Nivel 5 <i>"Yo creo que no, ya que un perro es un ser vivo, y la vida es una cosa importante que no te la pueden quitar porque sí¹⁰³. Si un perro mata a alguien antes de juzgarlo deberían pensar el por qué. Ya que la culpa la puede tener el amo".</i>
3º ESO Nivel 5 <i>"No porque hay que tener en cuenta que no todos son agresivos. Algunos tan sólo defienden su territorio. Pero los que han sido adiestrados para matar, es mejor encerrarlos en la perrera o en algún otro sitio, pero no es necesario matarlos".</i> Nivel 5 <i>"Depende. Si son de los que muerden, es mejor hacerlo para que no vuelvan a hacer daño, pero si son de los mansos no hace falta porque no hace daño".</i>	3º ESO. Nivel 6 <i>"Creo que no se debe matar a un perro por ser agresivo ya que quién le ha enseñado de esa forma son los dueños. Se les debería encerrar en una perrera pero no matarlos. Si son perros enfermos y también sufren ellos pues tal vez sería conveniente matarlos. Pero creo que en definitiva no se puede matar a un ser vivo (animal) por ser agresivo".</i>
4º ESO. Nivel 4 <i>"Si hay que matar pero cuando sea muy malo y mata a muchas personas; Si es bueno y no ha matado muchas personas y por eso no hay que matar al perro".</i>	4º ESO. Nivel 6 <i>"Yo creo que en ninguno de los casos hay que matarles, todo ser vivo tiene derecho a una segunda oportunidad y además normalmente la culpa no suele ser de ellos sino de sus dueños que no les han educado bien desde pequeños o les llevan sin bozal cuando está prohibido llevar a un perro peligroso sin bozal. Por otra parte también pienso que este tipo de perros han sido inventados para la lucha y que no hay ninguna vigilancia cuando se compran"</i>

Cuadro comparativo nº 3. Niveles argumentativos. Tarea "perros agresivos".
Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

¹⁰³ Este argumento se refiere a la vida del perro. Si se hubiese referido a los humanos lo habríamos considerado un argumento elaborado y se situaría en el nivel 6.

Respecto a la *tarea "dormir en casa de un amigo/-a"* (véase gráfico nº 50), la actuación de sordos y oyentes es bastante homogénea y la mayoría de los casos oscila entre los niveles argumentativos 4 y el 6. Así, ambos grupos acuden a un número similar de planos de controversia (yo- padres- amigos) y la calidad de las justificaciones es parecida; (b) la mayoría apila sus argumentos, aunque los oyentes tienden más a encadenar algunos de sus razonamientos (organización mixta); y el uso de modalizadores es parejo, aunque los oyentes empleen mayor variedad de los mismos; (c) la función argumentativa es menos madura en sordos, ya que una persona no llega a negociar su postura, sin embargo, la función dialógica está presente en todos los sujetos, sordos u oyentes.

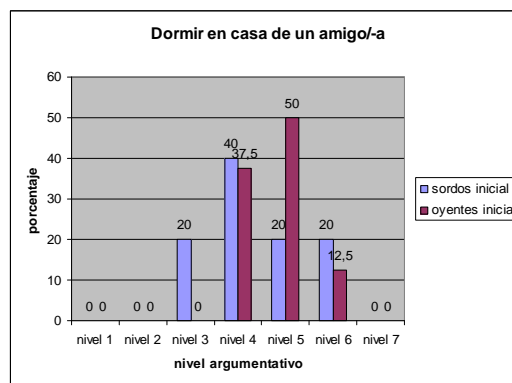


Gráfico nº 50. Niveles argumentativos. Tarea "dormir en casa de un amigo".
Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

En el siguiente cuadro comparativo (nº 4) ofrecemos ejemplos de textos elaborados por alumnos sordos y oyentes y equiparados en el nivel educativo y el nivel argumentativo conseguido.

Sordos	Oyentes
<p>1º ESO. Nivel 4 <i>"Para no dejarla sola, se aburre y tiene mucho miedo. No, porque abnabo (acabo) los controles de todos y estudio todos los días. Si solo un día nada más, porque no podemos dejarle sola. Si hago los deberes todos los días y me porto muy bien. Si pero, vamos a visitarle por la mañana, además hemos acordado primero con nuestra amiga".</i></p>	<p>1º ESO. Nivel 4 <i>"Para hacer la tarea con él. ¡Pero si ya tengo 12 años! No tengo 3. Pero si no va a pasar nada, es que él es sonámbulo y le puede pasar algo y además no vamos a hacer nada. Pero la puedo hacer con él, además. Él es el más listo de la clase. Pero donde la abuela puedo ir todos los días, en cambio donde mi amigo no".</i></p>
<p>2º ESO. Nivel 5 <i>"Para acompañarla, divertir mucho, merendar, cenar, ver películas y jugar a la videoconsola. No soy pequeña tengo 13 años tu no te preocupes porque yo ya se cuidarle muy bien Mamá déjame ir a dormir a casa de mi amiga porque está muy sola y tiene un poco de miedo. La profesora me ha dicho que los deberes son para el martes. Podemos ir a visitarla yo y mi amiga así que no hay ningún problema".</i></p>	<p>2 ESO. Nivel 5 <i>"Para hacerle compañía. Que tu amigo tiene la misma edad que tú y para ir a una casa no eres tan pequeño. Que sí, pero poco a poco lo vas alargando y como ya es tarde la llamas y la dices que ya es muy tarde para salir de allí. Que la puedes hacer antes de ir u otro día. Pues la vas a ver antes o la llamas y hablas con ella".</i></p>
<p>3º ESO. Nivel 4 <i>"Para acompañarla porque está sola. ¿Yo pequeña con 14 años?. A mi edad no importa que esté sola, pues soy mayor. Iría por la tarde, pero mi amiga viene a mi casa a dormir por la noche. Le diría a la amiga que ahora no puede venir, que tengo que hacer deberes y ya vendré cuando los acabe. La llevaría a pasar el día con la abuela".</i></p>	<p>3º ESO. Nivel 4 <i>"Para pasármelo bien con él porque está enfermo y necesita compañía. Yo seré pequeño pero tengo responsabilidad. Por la noche también porque sí. La tarea la hago con mi aligo que va a mi clase. A la abuela la visitaré más tarde".</i></p>
<p>3º ESO. Nivel 6 <i>"Le diría que por qué no me deja ir a su casa si solo le quiero hacerle compañía y ver una peli juntas. Le diría que siempre sería pequeña para ella. Que ya tengo catorce años y que le llamaría desde su casa para que se quedase más tranquila. Le digo que me dejaría por la noche porque a mi amiga le horroriza estar sola en la oscuridad y que no querría venir a mi casa porque le importa estar en otro hogar que no sea el suyo. Le diría que los deberes los hago ahora y que estudiaría al día siguiente. Y que no tengo ningún examen esta semana. Le diría que en casa de los abuelos me aburro y les prometería que les vería la semana siguiente".</i></p>	<p>3 ESO. Nivel 6 <i>"Para estudiar el examen, ella es buena en... y yo en cambio no. Mamá, para lo que quieres soy pequeña y en cambio para otras no. Mamá, que vive lejos y no nos va a dar tiempo a estudiar. Mamá, sabes que cuando mejor estudio es por la noche. La tarea mamá la vamos a hacerte lo prometo, no ves que vamos a clase juntas y ella es muy lista. Mamá, ya sabes que siempre voy, que nunca falto".</i></p>
<p>4º ESO. Nivel 3 <i>"Para qué puedo estar en casa de un amigo si no me aburro pero como está mi hermana que tengo que cuidar si no no puedo ir a casa de amigo. Pues le quedo en casa para estar si no viene a mis padres pues me tumbo en la cama. Pero por la noche si me deja y me quedo en casa. Pues hago la tarea en casa todo el rato y luego a descansar en la cama. Cuando mi abuela está en el hospital y yo puedo ir con mi tío o cualquier para la visita y mis padres me dejan".</i></p>	<p>4º ESO. Nivel 6 <i>"Mamá, no haremos nada malo y si te quedas más tranquila puedes llamar a casa de mi amiga. Creo que no soy tan pequeña como para saber si lo que hago está bien o mal y tendré cuidado. Es mas peligroso volver a casa de noche que quedarme en casa de mi amiga. Además no vamos a salir. Estudiaré con mi amiga, no ves que ella saca muy buenas notas. Para estar solas sólo puedo ir este fin de semana pero donde la abuela puedo ir otro día. Ya se lo explicaré a la abuela"</i></p>

Cuadro comparativo nº 4. Niveles argumentativos. Tarea "dormir en casa de un amigo".
Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

10.2- CONCLUSIONES Y RESUMEN

La evaluación inicial de este estudio experimental vuelve a confirmar los resultados obtenidos en el estudio piloto. Podemos concluir, por tanto, que los estudiantes sordos de ESO tienen menos habilidades argumentativas que sus iguales oyentes. No obstante, las diferencias son más o menos pronunciadas dependiendo del contenido que se aborde en las tareas, de los apoyos que se les ofrezca durante su realización, de las condiciones individuales de los sujetos participantes (dominio de la lengua oral/escrita) y de las diferentes dimensiones (cognitivo-social, lingüístico-pragmática, comunicativo-interdiscursiva) valoradas.

(a) El tema objeto de debate puede resultarles más o menos debatible y esto repercute en los niveles argumentativos que obtienen. Es decir, si los estudiantes oyentes se mueven en la tarea "secretos" y "perros agresivos" entre los niveles 5 y 6, sólo un 20% de alumnos sordos alcanza niveles similares a la mayoría de los oyentes en la tarea "secretos" y un 40% en "perros agresivos". Por otra parte, si en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" los oyentes se sitúan entre los niveles 4 y 6, un 80% de los sujetos sordos obtiene un rendimiento equiparable al de sus iguales oyentes. Por tanto, el tema que a las personas sordas les resulta menos debatible en comparación con los oyentes es el de "secretos".

(b) También interfiere en la realización del texto argumentativo el modo como se presente la tarea. Una variable importante que diferencia las dos primeras tareas de la tercera es la necesidad de autogestionar la información. Así, cuando son los sujetos sordos quienes deben manejar los argumentos "a favor" y "en contra" de un modo autónomo, como sucede en las tareas de "secretos" y "perros agresivos", la diferencia con el grupo de oyentes es manifiesta; pero cuando tienen presentes los apoyos (objeciones que pueden poner los padres) durante la realización de la tarea, como en "dormir en casa de un amigo/-a", su actuación es bastante similar a la de sus pares oyentes. Por tanto, los niveles de argumentación que alcanzan los estudiantes sordos y oyentes pueden ser similares cuando reciben ayudas, aunque los primeros no hayan desarrollado

buenos niveles lingüísticos. Sin embargo, sólo gestionan de un modo autónomo la información, quienes han adquirido una buena competencia en lengua oral/escrita.

(c) Centrándonos más en las características individuales de cada estudiante, en nuestra opinión, lo que hemos observado indica que el nivel argumentativo alcanzado está más relacionado con el dominio de la lengua oral/escrita que con otras variables personales como la edad, el nivel educativo o el grado de pérdida auditiva, aunque por el número reducido de sujetos en la muestra, no hemos podido realizar una prueba no paramétrica para demostrar estadísticamente esta correlación.

(d) Por otra parte, dado que las personas sordas con mayores dificultades lingüísticas son las que obtienen niveles argumentativos inferiores, podríamos pensar que las diferencias entre sordos y oyentes se sitúan especialmente en las dimensiones más relacionadas con esta competencia. Sin embargo, hemos detectado que las diferencias más importantes entre ambos grupos se encuentran en la dimensión cognitivo-social. Son tres las posibles explicaciones que podemos ofrecer a estos datos:

- Una se refiere al efecto que produce una barrera de comunicación en el desarrollo cognitivo-social de la persona. Las mayores diferencias las hallamos en esta dimensión porque (a) una pérdida auditiva dificulta beneficiarse de múltiples experiencias, lo cual limita el conocimiento que pueda construir de la realidad y (b), por el valor que tiene el lenguaje para regular la conducta y gestionar información.
- Otra se vincula a la valoración de los aspectos lingüístico-pragmáticos. No observamos diferencias tan significativas en esta dimensión porque, con la escala que hemos utilizado sólo valoramos los aspectos más directamente relacionados con la argumentación (categorías y su organización; modalizadores y conectores argumentativos) y no el

conocimiento general de la lengua (concordancias entre elementos, estructura de la frase, etc.).

- En la dimensión comunicativo-interdiscursiva tampoco encontramos grandes diferencias porque, la contraargumentación y la polifonía se incorporan a los textos escritos justamente en este tramo de edad si son objeto de instrucción, pero puede que, o bien la formación de los oyentes en estos temas no se haya producido todavía, o bien que no reparen en que pueden aplicar esos conocimientos en estas tareas, quedando de esta forma equiparados sordos y oyentes en esta dimensión en algunas de las tareas.

En resumen, en esta evaluación inicial las conclusiones referidas a las características de la DIMENSIÓN COGNITIVO-SOCIAL de la competencia argumentativa de sordos y oyentes son las siguientes:

- **Número y coherencia de los argumentos.** Los estudiantes sordos aportan un menor número de argumentos que los oyentes. En algunos casos, también son menos coherentes con la toma de postura defendida.
- **Orientación argumentativa.** La orientación argumentativa de los sordos difiere de la de los oyentes. Una de las posibles causas se halla en que al analizar el tema, los sordos tienen en cuenta menos posibles escenarios que induzcan a incluir matizaciones.
- **Elementos de controversia.** Los sordos introducen menos planos de controversia en sus textos argumentativos que los oyentes. Mientras que la mayoría de los oyentes operan con uno o dos planos de controversia los sordos analizan el tema globalmente u operan con un solo plano. Además se conforman con menos argumentos, como si aportando un solo argumento (o dos si hacen una diferenciación de opinión) ya fuese suficiente para convencer al otro de su postura.
- **Calidad de los argumentos y recursos argumentativos.** En general la calidad de los argumentos de los sordos es inferior a la de los oyentes,

aunque podamos encontrar variaciones en función del nivel lingüístico de los sordos. Cuando su conocimiento de la lengua oral es bueno suelen producir argumentos relevantes con forma de hechos y principios de actuación (como los oyentes); cuando su nivel lingüístico es bajo sus argumentos suelen responder a un razonamiento convencional y/o básico y acudir más a normas o a ejemplos no generalizables.

En la DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICA también encontramos diferencias significativas entre sujetos sordos y oyentes, especialmente en el uso de marcas de enganche del locutor, expresión vinculada especialmente a los textos argumentativos.

- **Organización del texto.** Los estudiantes oyentes tienden a encadenar sus argumentos y a dotar al texto de una organización más completa que los sordos. Los estudiantes sordos varían en la estructura textual de sus argumentos (aislados, apilados o encadenados) en función del tema que traten, pero en ningún caso efectúan una estructura totalmente organizada.
- **Modalizadores y conectores.** Los jóvenes sordos manejan menor número y diversidad de modalizadores (marcas de enganche y de incertidumbre) y de conectores (organizadores de la información, disyuntivos y condicionales) que los oyentes. Así, los oyentes emplean menos los nexos causales que los sordos porque utilizan otros conectores para enlazar la opinión con los argumentos. Sin embargo, sordos y oyentes utilizan, con una frecuencia similar, los nexos de oposición excluyente. El uso de conectores contrastivos se relaciona con los elementos de controversia que identifican en las tareas. En general, sus textos parecen más rígidos e inflexibles que los que producen los oyentes.

En la DIMENSIÓN COMUNICATIVO-INTERDISCURSIVA también encontramos diferencias entre sordos y oyentes.

- **Función argumentativa.** Tanto en sordos como en oyentes, prima la función de justificación frente a la contraargumentación, pero, a diferencia de los oyentes, algunas personas sordas encuentran dificultades para defender sus posturas y no alcanzan la negociación.
- **Función dialógica.** En general, la figura de la audiencia suele estar ausente en los discursos escritos de los sujetos sordos (excepto en las tareas de negociación).

Por último, en cuanto a los NIVELES ARGUMENTATIVOS de los textos, los estudiantes sordos alcanzan un nivel argumentativo inferior que el de los oyentes. Mientras que los textos realizados por los sordos se sitúan mayormente entre los niveles 1 y 5, los de los oyentes corresponden a los niveles 4, 5 y 6.

A continuación presentamos unas tablas comparativas que resumen los datos de esta evaluación inicial

	Sordos. Evaluación inicial			Oyentes. Evaluación inicial		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Coherencia argumentativa	100	100	80	100	100	100
Orientación argumentativa	Fv= - Cta= 80 Ec= 20	Fv= - Ctr=40 Ec= 60	Fv= 60 Ctr=20 Ec= 20	Fv= - Ctr=4,2 Ec= 95,8	Fv= - Ctr=58,3 Ec= 41,7	Fv=100 Ctr= - Ec= -
Número de argumentos	1= 80 2= - 3= 20 4= - 5= -	1= 20 2= 80 3= - 4= - 5= -	1= - 2= - 3= 20 4= - 5= 60 6= 20	1= - 2= 29,2 3= 41,7 4= 25 5= 4,2	1= - 2= 41,7 3= 37,5 4= 16,7 5= 4,2	1= - 2= - 3= - 4= 20,8 5= 54,2 6= 25
Elementos de controversia	1= 80 2= - 3= 20	1= 20 2= 80 3= -	1= - 2= 20 3= 80	1= 4,2 2= 29,2 3= 66,7	1= - 2= 75 3= 25	1= - 2= 25 3= 75
Calidad de los argumentos	B= 20 C= 80 R= 20 E= -	B= 80 C= 40 R= 20 E= -	B= 60 C= 80 R= 20 E= -	B= 4,2 C= 83,3 R= 87,5 E= 20,8	B= 50 C= 87,5 R= 62,5 E= -	B= 70,8 C= 100 R= 50 E= 4,2
Recurso argumentativo	NG=40 N= 20 H= 20 A= - V= 20	NG= - N= 60 H= 40 A= - V= 40	NG=40 N= 60 H= 100 A= - V= 20	NG= - N= 12,5 H= 25 A= - V= 91,7	NG= - N= 20,8 H= 33,3 A= 12,5 V= 83,3	NG=29,2 N= 16,7 H= 100 A= - V= 12,5

Tabla nº 22. Porcentajes. Orientación argumentativa, nº de argumentos, elementos de controversia, calidad de los argumentos, recurso argumentativo. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Orientación argumentativa: Fv=a favor; Cta=en contra; Ec=ecléctica.

Elementos de controversia: 1=análisis global; 2=un plano de controversia; 3=dos planos de controversia

Calidad de los argumentos: B=básico; C=convencional; R=relevante

Recursos argumentativos: NG=ejemplo no generalizable; N=norma; H=hecho; A=analogía; V=valores

	Sordos/oyentes. Evaluación inicial		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Coherencia argumentativa	Z=.000 P<1	Z=.000 P<=1	Z=-2,191 P<.028
Número de argumentos	Z=-2,888 P<.004	Z=-2,492 P<.013	Z=.288 P<.773
Elementos de Controversia	Z=-2,754 P<.006	Z=-1,860 P<.063	Z=-.234 P<.815
Calidad de los argumentos	Z=-3,179 P<.001	Z=-2,532 P<.011	Z=-1,590 P<.112

Tabla nº 23. Resumen de pruebas no paramétricas. Coherencia argumentativa, número de argumentos, elementos de controversia y calidad de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

	Sordos. Evaluación inicial			Oyentes. Evaluación inicial		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Organización de los argumentos	As= 80 Ap= - M= - E= 20 O= -	As= - Ap= - M= - E= 100 O= -	As= - Ap= 80 M= 20 E= - O= -	As= - Ap= - M= 12,5 E= 58,3 O= 29,2	As= - Ap= 4,2 M= 25 E= 50 O= 20,8	As= - Ap= 41,7 M= 54,2 E= 4,2 O= -
Modalizadores	Md1=40 Pc= 20 Ab= 20 Md2=20 Ax= 20 At= - Inc= 20 Vc= - Rt= 20 Gn= - Md3=-	Md1=60 Pc= 60 Ab= - Md2=80 Ax= 40 At= 60 Inc= - Vc= - Rt= 40 Gn= - Md3=-	Md1=40 Pc= 20 Ab= 20 Md2=80 Ax= - At= - Inc= - Vc= 40 Rt= 60 Gn= - Md 3=20	Md1=58,3 Pc= 45,8 Ab= 37,5 Md2=100 Ax= 16,7 At= 8,3 Inc= 66,7 Vc= 37,5 Rt= 95,8 Gn= 12,5 Md =41,7	Md1=58,3 Pc= 54,2 Ab= 25 Md2=79,2 Ax= 20,8 At= 41,7 Inc= 33,3 Vc= 16,7 Rt= 29,2 Gn= 4,2 Md3=45,8	Md1= 25 Pc= 16,7 Ab= 8,3 Md2=70,5 Ax= 16,7 At= - Inc= 45,8 Vc= 25 Rt= 41,7 Gn= - Md3=12,5
Conectores	Cs= 100 Ad= 40 Ep= 20 OT= - IC= - OE= 40 Cd= - Dy= - Ct= 20	Cs= 100 Ad= 20 Ep= - OT= - IC= - OE= - Cd= - Dy= 20 Ct= 100	Cs= 100 Ad= 80 Ep= - OT= - IC= - OE= - Cd= 20 Dy= - Ct= 40	Cs= 70,8 Ad= 58,3 Ep= 33,3 OT=16,7 IC= 12,5 OE=16,7 Cd= 29,2 Dy= 33,3 Ct= 87,5	Cs= 70,8 Ad= 70,8 Ep= 33,3 OT=8,3 IC= 12,5 OE= 8,3 Cd= 37,5 Dy= 29,2 Ct= 79,2	Cs= 95,8 Ad= 83,3 Ep= 20,8 OT=4,2 IC= 16,7 OE=29,2 Cd= 50 Dy= 12,5 Ct= 50

Tabla nº 24. Porcentajes. Organización de los argumentos, modalizadores y conectores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Organización: As=aislado; AP=apilado; M=mixto; E=encadenado; O=organizado

Modalizadores: Md 1=marcas de cierre; Pc=prescriptiva; Ab=absoluta; Md 2=marca de apertura; Ax= axiológica; At= atenuación condicional; Inc=de incertidumbre; Vc= verbo en condicional; Rt= de restricción; Gn=de generalización; Md 3=marca de enganche del locutor.

Conectores: Cs=causal; Ad=aditivo; Ep=explicativo; OT=organizador textual; IC=introductor de conclusión; OE=Oposición excluyente; Cd=:condicional; Dy=disyuntivo; Ct=contrastivo.

	Sordos/oyentes Evaluación inicial		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Organización de los argumentos	Z=-3,141 P<.002	Z=-.326 P<.745	Z=-1,380 P<.168
Marca de enganche del locutor	Z=-1,752 P<.080	Z=-1,888 P<.059	Z=-.435 P<.664
Modalizadores	Z= 3,378 P<.001	Z=-1,180 P<.238	Z=-1 P<.921

Tabla nº 25. Resumen de pruebas no paramétricas de Organización de los argumentos, marca de enganche del locutor y modalizadores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

	Sordos. Evaluación inicial			Oyentes. Evaluación inicial		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Función argumentativa	J= 100 C= -	J= 80 C= 20 N= -	J= 100 Rf= 80 C= 20 N= 80	J= 70,8 C= 29,2	J= 79,2 C= 20,8	J= 100 Rf= 87,5 C= 20,8 N= 100
Función dialógica	P= - EI= - PI= -	P= - EI= - PI= -	P= 40 EI= 20 PI= 100 PrI=20	P= 75 EI=16,7 PI= -	P= 4,2 EI=4,2 PI= -	P= 45,8 EI= 20,8 PI= 100 PrI=12,5

Tabla nº 26. Porcentajes. Función argumentativa y Función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

J=justificación; C=contraargumentación; R=refutación; Cn=concesión; N=negociación
P=pronombres; EI=Estado mental del interlocutor; PI=polifonía; PrI=perlocutivo

	Sordos/oyentes Evaluación inicial		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Función argumentativa	Z=-1,362 P=.173	Z=-.041 P=.967	Z=-2,191 P=.028
Función dialógica	Z=-2,850 P=.004	Z=-.657 P=.511	Z=-.000 P=1

Tabla nº 27. Resumen de pruebas no paramétricas. Función dialógica y Función argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

	Sordos. Evaluación inicial			Oyentes. Evaluación inicial		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Nivel argumentativo	N1= 40 N2= 40 N3= - N4= - N5= 20 N6= - N7= -	N1= - N2= 20 N3= - N4= 40 N5= 40 N6= - N7= -	N1= - N2= - N3= 20 N4= 40 N5= 20 N6= 20 N7= -	N1= - N2= - N3= 4,2 N4= - N5= 66,7 N6= 29,2 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= 8,3 N5= 79,2 N6= 12,5 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= 37,5 N5= 50 N6= 12,5 N7= -

Tabla nº 28 Porcentajes. Niveles argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Función argumentativa: J=justificación; C=contraargumentación; R=refutación; Cn=concesión; N=negociación
Función dialógica: P=pronombres; EI=Estado mental del interlocutor; PI=polifonía; PrI=perlocutivo

	Sordos/oyentes Evaluación inicial		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Nivel argumentativo	Z=-3,313 P=.001	Z=-2,572 P=.010	Z=-0,844 P=.399

Tabla nº 29. Resumen de pruebas no paramétricas. Niveles argumentativos. Tarea "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial. Estudio experimental

Capítulo XI

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS Y OYENTES EN LA EVALUACIÓN FINAL

Una vez que los estudiantes sordos han recibido entrenamiento en argumentación a través de los talleres de instrucción descritos en el capítulo VIII, volvemos a comparar su actuación con la del grupo de oyentes (que no han recibido dicha instrucción) para comprobar: (a) si las diferencias en las dimensiones argumentativas entre sordos y oyentes constatadas en la evaluación inicial se reducen y (b), si los niveles argumentativos alcanzados por los sujetos sordos se incrementan hasta equipararse con el de sus iguales oyentes. A continuación, presentamos los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones y variables valoradas.

11.1- EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

11.1.1- Dimensión cognitivo-social.

En el ámbito cognitivo-social se producen cambios notables a favor de los estudiantes sordos, quienes elaboran unos textos con unas características cognitivo-sociales similares a las de los oyentes en todas las tareas.

1-Coherencia argumentativa. El 100% de los participantes sordos y oyentes aportan argumentos que van, en la misma dirección, que su toma de postura (véanse gráfico nº 51 y tabla nº 30). Si bien, esta coherencia ya estaba presente

en la evaluación inicial de "secretos" y "perros agresivos", ahora también sucede en la de "dormir en casa de un amigo/-a", igualándose los resultados con los obtenidos por los oyentes en las tres tareas propuestas de evaluación ($Z = 0$; $p = 1$).

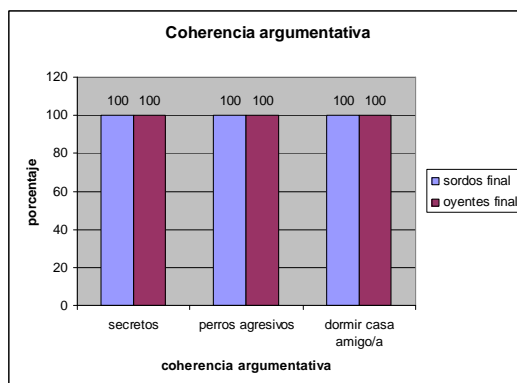


Gráfico nº 51. Coherencia argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Coherencia argumentativa SF	Sordo	5	15,00	75,00
	Oyente	24	15,00	360,00
Coherencia argumentativa PF	Sordo	5	15,00	75,00
	Oyente	24	15,00	360,00
Coherencia argumentativa CAF	Sordo	5	15,00	75,00
	Oyente	24	15,00	360,00

Estadísticos de contraste^b

	Coherencia argumentativa SF	Coherencia argumentativa	Coherencia argumentativa
U de Mann-Whitney	60,000	60,000	60,000
W de Wilcoxon	360,000	360,000	360,000
Z	,000	,000	,000
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	1,000	1,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000 ^a	1,000 ^a	1,000 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 30. Coherencia argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

2- Orientación argumentativa. En las tres tareas evaluadas, las personas sordas se aproximan más a la orientación argumentativa adoptada por los oyentes que en la evaluación inicial.

La mayor homogeneidad la continuamos encontrando en la tarea “perros agresivos” (véase gráfico nº 53), donde la mayoría de sordos (60%) y de oyentes (58%) considera que a los agresivos habría que matarlos; mientras que el resto de los sujetos opina que habría que tomar otras medidas.

En “dormir en casa de un amigo/-a” (gráfico nº 54) todos los oyentes y la mayoría de los sordos (80%) defiende exclusivamente una postura a favor de pasar la noche en casa del amigo; y sólo un 20% de los sordos negocia una posición intermedia: que la amiga vaya a su casa (*Pero tengo que acompañar a mi amiga porque está sola. ¿Qué te parece si traigo aquí a la amiga a dormir?*), al igual que sucedía en la evaluación inicial.

En “secretos”, un 92% de los oyentes adopta una opinión ecléctica frente al 60% de los sordos que se decanta por esa misma opción; sólo un 4% de los oyentes se posiciona en contra de contarlos, frente al 40% de los sordos (gráfico nº 52). Así pues, aunque en esta tarea haya habido una aproximación de posturas entre sordos y oyentes con respecto a la evaluación inicial, la orientación de los sordos en su conjunto, todavía dista de igualarse a la de los oyentes en esta evaluación final.

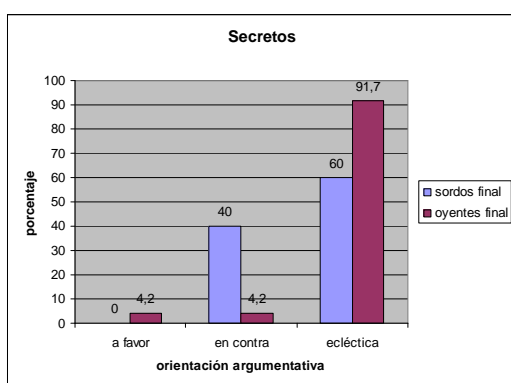


Gráfico nº 52. Orientación argumentativa. “Secretos”. Sordos y oyentes. Evaluación final.

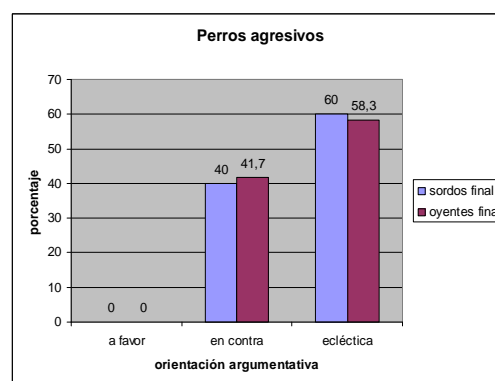


Gráfico nº 53. Orientación argumentativa. “Perros agresivos”. Sordos y oyentes. Evaluación final.

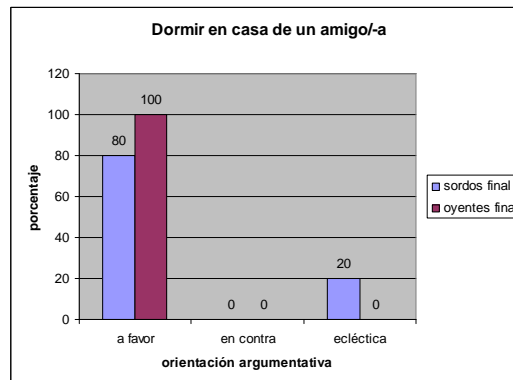


Gráfico nº 54. Orientación argumentativa. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

3- Número de argumentos aportados. La instrucción proporcionada ha servido para incrementar significativamente el número de argumentos presentes en los textos de los estudiantes sordos. Así, sordos y oyentes se aproximan en el número de argumentos que aportan en todas las tareas ($Z=-1,338$; $p<. 181$ en "secretos"; $Z=-,613$; $p<. 540$ en "perros agresivos"; $Z=-,738$; $p<. 461$ en "dormir en casa de un amigo/-a"). Si en la evaluación inicial se observaban diferencias significativas en las tareas de "secretos" y "perros agresivos", en la evaluación final éstas desaparecen (véase tabla nº 31).

En la tarea "secretos", la mayoría de oyentes y sordos acuden a tres argumentos para justificar su toma de postura (véase gráfico nº 55). En "perros agresivos" se produce una mayor dispersión en el número de razonamientos que aportan los estudiantes oyentes (que oscila entre dos y cinco) que en los sordos (dos y cuatro) (gráfico nº 56). Igual sucede en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a", donde los oyentes exponen entre tres y seis argumentos, mientras que los sordos entre cuatro y cinco (gráfico nº 57).

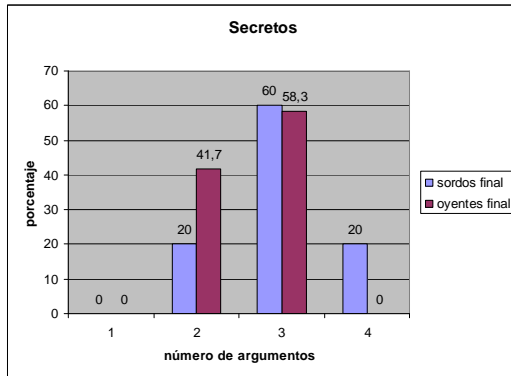


Gráfico nº 55. N° de argumentos. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final

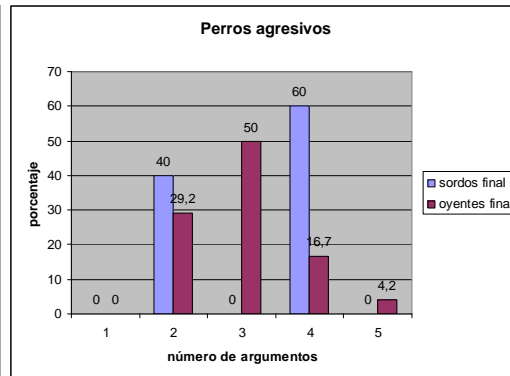


Gráfico nº 56. N° de argumentos. "Perros agresivos" Sordos y oyentes. Evaluación final

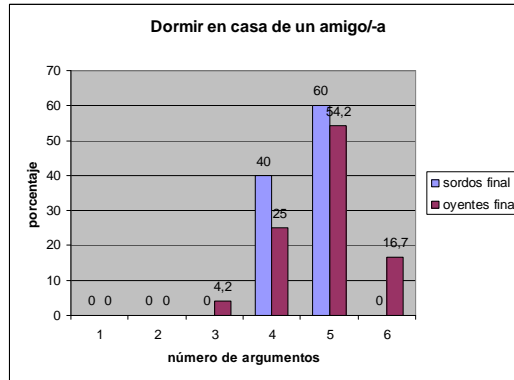


Gráfico nº 57. Número de argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de argumentos SF	Sordo	5	19,00	95,00
	oyente	24	14,17	340,00
Nº de argumentos PF	sordo	5	17,00	85,00
	oyente	24	14,58	350,00
Nº de argumentos CAF	sordo	5	12,70	63,50
	oyente	24	15,48	371,50

Estadísticos de contraste^b

	Nº de argumentos SF	Nº de argumentos PF	Nº de argumentos CAF
U de Mann-Whitney	40,000	50,000	48,500
W de Wilcoxon	340,000	350,000	63,500
Z	-1,338	-,613	-,738
Sig. asintót. (bilateral)	,181	,540	,461
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,270 ^a	,594 ^a	,518 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 31. Número de argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

4- **Elementos de controversia.** Los resultados obtenidos muestran que los sordos, tras recibir el entrenamiento, incrementan el número de planos de controversia que toman en consideración al analizar el tema, desapareciendo las diferencias significativas halladas entre ambos grupos en la evaluación inicial en las tareas de "secretos" ($Z = -0,884$; $p < 0,377$) y "perros agresivos" ($Z = -0,280$; $p < 0,779$) (véase tabla nº 32).

En la tarea "secretos", pese a la reducción de diferencias entre sordos y oyentes respecto a la evaluación inicial, un 40% de los sordos continúa tratando el tema como una globalidad; un 20% de los sordos frente a un 63% de los oyentes distinguen entre tipo de secretos (según beneficie/perjudique al amigo); y un 40% de sordos y un 38% de oyentes contemplan además un segundo plano de controversia (gráfico nº 58). Este segundo plano, en el grupo de sordos alude al hecho de "contárselo a alguien que les pueda ayudar" (*si es amenazante hay que decírselo a las personas mayores*), mientras que los oyentes además contemplan "el tipo de persona que cuenta el secreto" o "la intención que uno mismo tenga al contarlo" (*depende del valor les des y si los quieres contar o no*).

El mayor acercamiento entre sordos y oyentes, en comparación con la evaluación inicial, se produce en la tarea de "perros agresivos". Así, un 60% de los estudiantes sordos y el 67% de los oyentes incluye un plano de controversia; y el resto apela, además, a otros elementos. En el caso de los sujetos sordos incluyen la variable "dueño" (*... creo que tampoco habría que quitarle la vida ya que la principal culpa de este hecho la tiene el amo, ya que no lo habría adiestrado como un buen perro...*) o "los propios sentimientos" (*A mí me da pena los perros buenos pero los malos no...*). Algunos oyentes añaden a la variable "dueño", el "grado de familiaridad con la víctima" (*Depende si tu eres el padre o el conocido del que ha matado porque ahí cambia mucho la manera de pensar*) (gráfico nº 59).

En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a", al igual que sucedía en la evaluación inicial, el número de planos considerados por sordos y oyentes es similar ($Z = -0,893$; $p < 0,372$). Un 20% de los sordos y un 42% de los oyentes tiene

en cuenta los intereses de los padres y los propios (*si voy a casa de mi amiga, sus padres estarán más tranquilos si su hija está acompañada*); y la mayoría de los sordos (80%) y de los oyentes (59%) también lleva al texto otros escenarios, como las necesidades de sus amigos (*Para no dejarla sola, se aburre y tiene mucho miedo*) (véase gráfico nº 60).

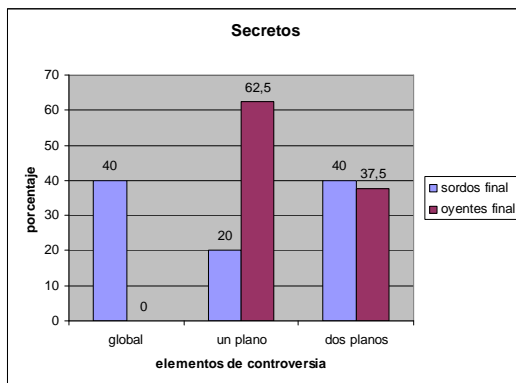


Gráfico nº 58. Elementos de controversia. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final

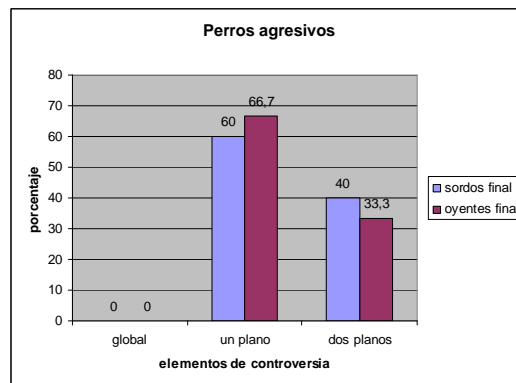


Gráfico nº 59. Elementos de controversia. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final

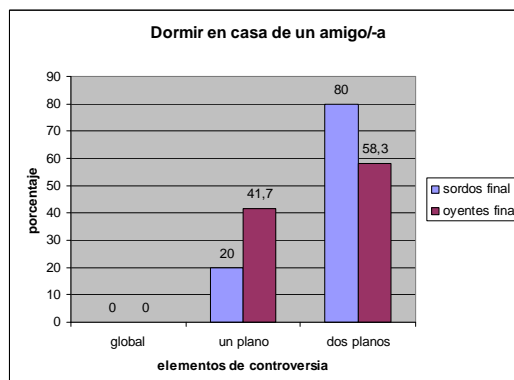


Gráfico nº 60. Elementos de controversia. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Elementos de controversia SF	sordo	5	12,30	61,50
	oyente	24	15,56	373,50
Elementos de controversia PF	sordo	5	15,80	79,00
	oyente	24	14,83	356,00
Elementos de controversia CAF	sordo	5	17,60	88,00
	oyente	24	14,46	347,00

Estadísticos de contraste^b

	Elementos de controversia SF	Elementos de controversia PF	Elementos de controversia CAF
U de Mann-Whitney	46,500	56,000	47,000
W de Wilcoxon	61,500	356,000	347,000
Z	-,884	-,280	-,893
Sig. asintót. (bilateral)	,377	,779	,372
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,448 ^a	,845 ^a	,482 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 32. Elementos de controversia. Tareas "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

5- Calidad de los argumentos. Debemos hacer varias consideraciones respecto a los resultados obtenidos en esta variable. (a) Los estudiantes oyentes siguen proponiendo, en general, argumentos más maduros que los sordos, aunque en algunas tareas también sugieran los más básicos. (b) La calidad de los argumentos de los sujetos sordos mejora sustancialmente en relación con la evaluación inicial. (c) Comparando los textos de la evaluación inicial con la final, cambia el perfil de las tareas en las que encontramos diferencias significativas entre sordos y oyentes.

Si antes de la intervención se apreciaban diferencias significativas a favor de los oyentes en el grado de elaboración de los tópicos de las tareas "secretos" y "perros agresivos", éstas desaparecen tras la intervención ($Z=-889$; $p<. 374$; $Z=-1,197$; $p<. 231$). Sin embargo, hay un resultado que nos llama la atención: mientras que en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" no existían diferencias reseñables entre ambos grupos en la evaluación inicial, sí que aparecen en la final ($Z=-2,254$; $p<. 024$) a favor de los oyentes (véase tabla nº 33).

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Calidad de los argumentos SF	sordo	5	12,20	61,00
	oyente	24	15,58	374,00
Calidad de los argumentos PF	sordo	5	11,50	57,50
	oyente	24	15,73	377,50
Calidad de los argumentos CAF	sordo	5	8,20	41,00
	oyente	24	16,42	394,00

Estadísticos de contraste^b

	Calidad de los argumentos SF	Calidad de los argumentos PF	Calidad de los argumentos CAF
U de Mann-Whitney	46,000	42,500	26,000
W de Wilcoxon	61,000	57,500	41,000
Z	-,889	-1,197	-2,254
Sig. asintót. (bilateral)	,374	,231	,024
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,448 ^a	,323 ^a	,051 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 33. Calidad de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Como podemos ver en los siguientes gráficos (nº 61, 62 y 63) y tablas (nº 34, 35 y 36), el uso de razonamientos básicos resulta dispar en función de las tareas. Un pequeño porcentaje de oyentes (17%) acude a argumentos básicos en "secretos" (contarían el secreto si fuese una tontería), tipo de razonamiento que no aparece en los textos de los sujetos sordos. Sin embargo, en las otras dos tareas los argumentos básicos son más usados por los sordos que por los oyentes.

En cuanto a los argumentos convencionales, los resultados muestran un uso alto y similar en ambos grupos y en todas las tareas (entre el 80-100%).

El uso de argumentos relevantes también es parecido en las dos primeras tareas en ambos grupos (en torno al 70%). La mayor discrepancia se produce en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a", donde sólo un 20% en sordos utiliza este tipo de razonamientos frente al 75% de los oyentes.

Por último, los oyentes son los únicos que vuelven a proponer argumentos elaborados (21% en "secretos", 13% en "perros agresivos" y 8% en "dormir en casa de un amigo/-a"), como por ejemplo: *"porque si tiene un problema no sería un secreto"* (2º ESO), *"si, porque matan y nadie tiene que quitar la vida a nadie y menos un perro"* (2º ESO) *"Si no confía en mí que llame, pero se daría cuenta que se la pego, pero le argumentaría que ella lo hacía también cuando tenía mi edad y se portaba bien"* (4º ESO).

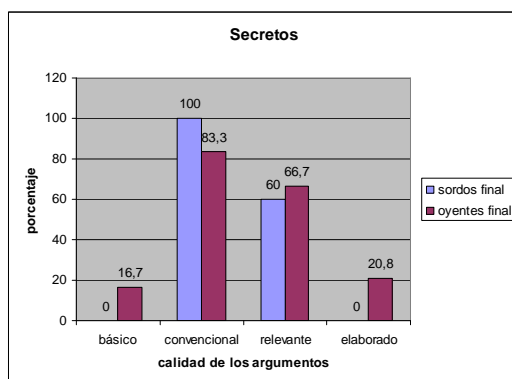


Gráfico n° 61. Calidad de los argumentos. "Secretos" Sordos y oyentes. Evaluación final

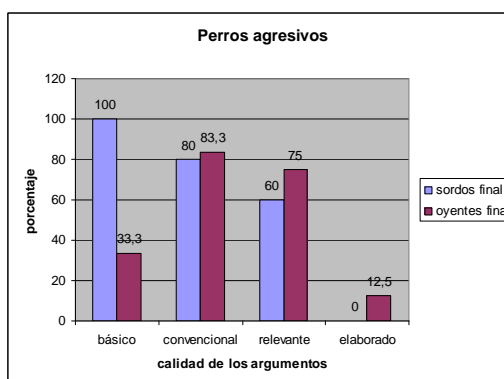


Gráfico n° 62. Calidad de los argumentos. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final

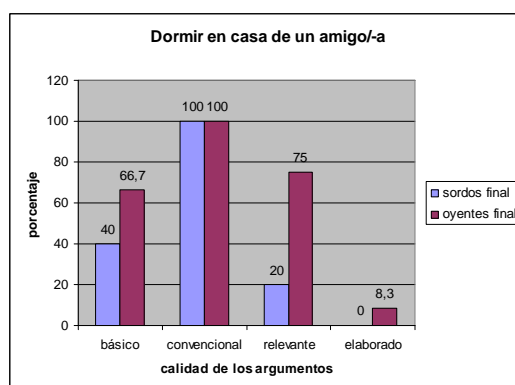


Gráfico n° 63. Calidad de los argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

En las siguientes tablas (n° 34, 35 y 36) señalamos en azul aquellos temas que son compartidos por sordos y oyentes.

		Sordos. Final	Oyentes. Final
<i>Sí, excepción</i>	(1) Si son una tontería	-	12,5
	(2) Por amistad/ para ayudar	60	62,5
	(3) Para quedarme tranquilo	-	20,8
	(4) Aunque se enfade luego lo agradecerá	-	4,2
<i>Sí, otros elementos</i>	(2) Depende de amigos	-	12,5
	(3) Sólo a personas que te puedan ayudar	40	20,8
	(4) Intención al contarlo	-	4,2
<i>No, causa</i>	(2) Los secretos no se cuentan (chivata)	100	16,7
	(3) Por respeto	-	45,8
	(4) Redefinición de secreto	-	4,2
<i>No, por amistad</i>	(1) Me perjudica	-	4,2
	(2) Pierdes un amigo	-	8,3
	(3) Pierdes su confianza	40	8,3
<i>No, para proteger</i>	(2) Proteger a la persona/no perjudicar	80	29,2
	(4) Buscar otras formas de ayuda	-	8,3

Tabla n° 34. Temas argumentados. Tarea "secretos". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

		Sordos. Final	Oyentes. Final
<i>Causa</i>	(1) No se mata	40	-
	(2) Son seres vivos	-	16,7
	(3) Identidad del perro/no repara	20	16,7
<i>Alternativas</i>	(1) Si son buenos	60	8,3
	(2) Tomar medidas	40	66,7
	(3) Educar/2ª oportunidad	60	37,5
<i>Matar</i>	(1) Como castigo si son agresivos	60	25
	(2) Prevenir más daño	20	20,8
	(3) Sólo si el perro sufre/enfermo	-	12,5
	(4) Importancia del hombre frente al perro	-	12,5
<i>Otros elementos: culpa</i>	(1) Sentimientos	20	4,2
	(2) Culpa del dueño	20	54,2
	(3) Analizar la causa/control	-	29,2

Tabla nº 35. Temas argumentados. Tarea "perros agresivos". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Objeciones		Sordos. Final	Oyentes. Final
Finalidad	-(1) Divertir	20	50
	-(2) Acompañar/ayudar amiga	60	45,8
	-(3) Tranquilidad padres de la amiga	20	4,2
	-(2) Soy mayor (edad)	80	45,8
	-(3) Soy responsable/negocia tareas	20	41,7
Quedarse a dormir	-(1) Minimiza (o propone uno irreal)	20	29,2
	-(2) Seré buena/viene a casa	20	37,5
	-(3) Estrategia (llamada)	-	41,7
	-(4) Nueva estrategia	-	8,3
Hacer las tareas	-(1) Minimiza	-	8,3
	-(2) Compatible (tarea/amiga)	80	70,8
	-(3) Redefine (me ayuda)	20	12,5
Visita a la abuela	-(1) Minimiza	-	12,5
	-(2) Compatible (abuela/amiga)	80	75
	-(3) Estrategia (abuela)	20	-

Tabla nº 36. Temas argumentados. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

6- Recurso argumentativo. Tras la instrucción recibida, los estudiantes sordos incorporan en sus textos un mayor número de argumentos basados en hechos y principios de actuación, equiparándose con ello en su actuación a los oyentes y reduciéndose las diferencias detectadas en la evaluación inicial (véanse gráficos nº 64, 65 y 66).

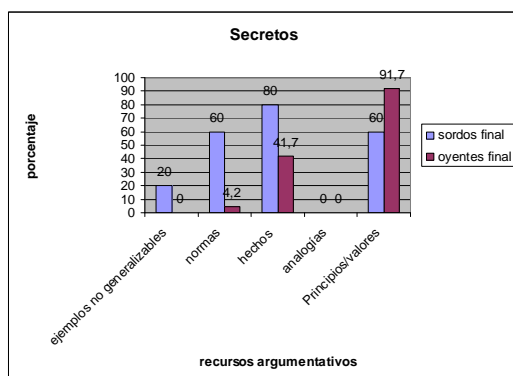


Gráfico nº 64. Recursos argumentativos. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final

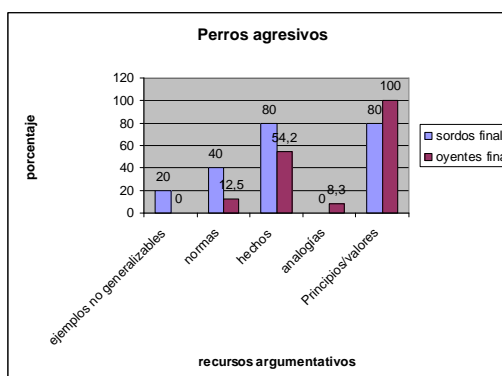


Gráfico nº 65. Recursos argumentativos. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final

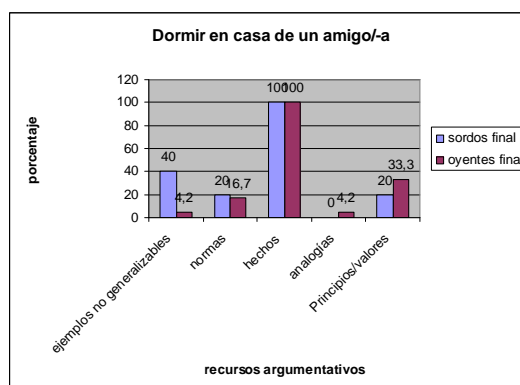


Gráfico nº 66. Recursos argumentativos. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Las personas sordas (20-40%) continúan aportando argumentos no válidos en todas las tareas (*"Mi amiga tiene pesadillas por la noche y si voy yo no tiene"*, *"A mi me da pena los perros buenos"*), pero en este caso, y a diferencia de la evaluación inicial, todos están acompañados de otros argumentos que sí son admisibles.

Las normas (60%, 40%, 20%) y los hechos (80%, 80%, 100%) son más utilizados por el grupo de sordos que por los oyentes (4%, 13%, 17%; 42%, 54% y 100%) en todas las tareas evaluadas (Ej. prescriptivo *"No hay porqué prohibirme ir a casa de mi amiga"*; Ej. de hecho *"a veces no porque si unos chico te pegan o te piden dinero te dicen no le digas a nadie o si no te acordarás mucho"*), mientras que los oyentes suelen formular más argumentos como principios de actuación (92%, 100%, 33%) que los sordos (60%, 80%, 20%) (*"siempre tienes que saber que es por el bien de quien te lo ha contado"*).

11.1.2- Dimensión lingüístico-pragmática

Los resultados de esta evaluación final indican que los estudiantes sordos, tras recibir la instrucción, han mejorado significativamente en las variables valoradas dentro de la dimensión lingüístico-pragmática.

7- Organización de los argumentos. Los datos obtenidos varían según sea la tarea evaluada. Mientras que en "secretos" desaparecen las diferencias significativas iniciales entre ambos grupos ($Z=-,924$; $p<. 356$); en "perros agresivos" surgen desigualdades que inicialmente no existían ($Z=-1,824$; $p<. 068$); y en "dormir en casa de un amigo/-a" apenas hay cambios ($Z=-,034$; $p<. 973$) (véanse tabla nº 37 y gráficos nº 67, 68 y 69)

En "secretos", el 79% de los jóvenes oyentes recurre a la estructura encadenada para organizar sus razonamientos, mientras que en los sordos observamos los dos extremos de la estructura textual: apilados (60%) y organizados (40%). Los apilados son elaborados por estudiantes sordos con una competencia lingüística media, mientras que los organizados son realizados por sujetos con una competencia lingüística alta (véase una ejemplificación de ambos tipos de organización en el cuadro comparativo nº 5).

Sordos. Evaluación final	
Organizado. <i>"Es verdad que los secretos no hay que contarlos. Pero yo creo que algunos si hay que contarlos. Porque si es amenazante hay que decírselo a las personas mayores. Por ejemplo: los chicos mayores te amenazan y no quieren que se lo digas al profesor, pero es conveniente que se lo digas al profesor para que te apoye en ello"</i> (3º ESO)	Apilado. <i>"*A veces No, otras si porque si una amiga es una chivata de unos secretos importantes. * Otras si porque te pueden ayudar de un problema. *En primer lugar a veces Si se cuentan si te gusta un chico guapísimo se lo cuento a mi amiga para que me ayude. *En 2º lugar a veces no porque si unos chicos te pegan o te piden dinero te dicen no le digas a nadie o si no te acordarás mucho"</i> (2º ESO).

Cuadro comparativo nº 5. Organización de los argumentos. Tarea "secretos". Sujetos sordos. Evaluación final. Estudio experimental

Respecto a la tarea "perros agresivos", si en la evaluación inicial no aparecían diferencias importantes entre sordos y oyentes (los sordos sólo aportaban dos argumentos que enlazan por oposición, y los oyentes incluían más argumentos y

elaboraban textos con una organización mixta, enlazada u organizada); en la final sí se observa una mejor estructuración de los textos en los oyentes que en los sordos. Al incluir los sordos más argumentos, el 80% produce una organización mixta, frente al 54% de los oyentes.

Sin embargo, en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a", encontramos que tanto sordos como oyentes apilan y/o enlazan algunos de sus argumentos. Sólo un 4% de los oyentes reconstruye el texto con una estructura organizada y completa y otro 4% encadena todos sus argumentos (véase gráfico nº 69).

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Organización SF	Sordo	5	12,30	61,50
	Oyente	24	15,56	373,50
Organización PF	Sordo	5	9,10	45,50
	Oyente	24	16,23	389,50
Organización CAF	Sordo	5	14,90	74,50
	Oyente	24	15,02	360,50

Estadísticos de contraste^b

	Organización SF	Organización PF	Organización CAF
U de Mann-Whitney	46,500	30,500	59,500
W de Wilcoxon	61,500	45,500	74,500
Z	-,924	-1,824	-,034
Sig. asintót. (bilateral)	,356	,068	,973
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,448 ^a	,089 ^a	,978 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 37. Organización de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

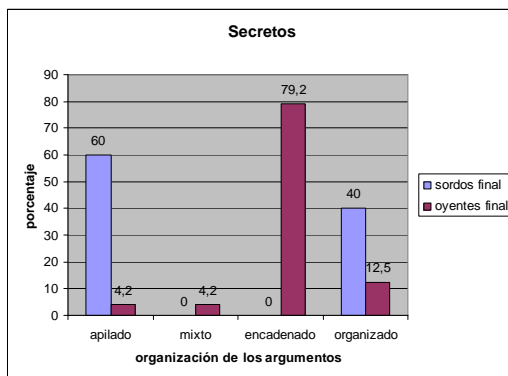


Gráfico nº 67. Organización de los argumentos. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final

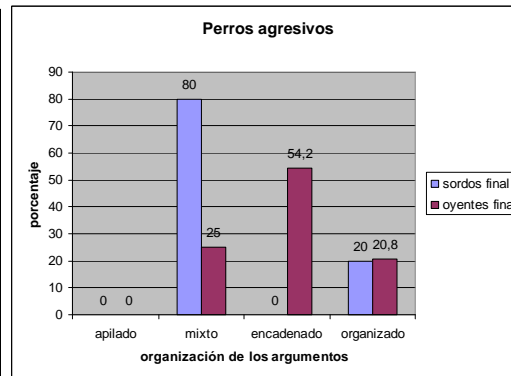


Gráfico nº 68. Organización de los argumentos. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final

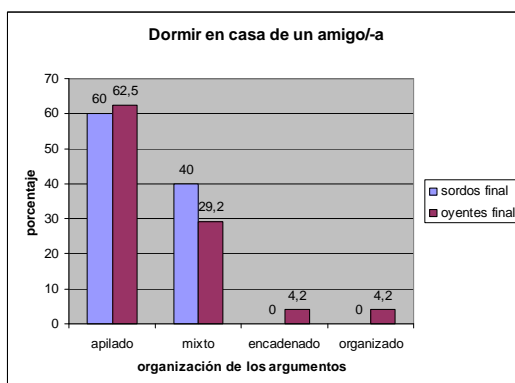


Gráfico nº 69. Organización de los argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

8- Modalizadores. Los estudiantes sordos incrementan el uso de los modalizadores que flexibilizan la postura tras el entrenamiento recibido, superando incluso a los oyentes. Desaparecen las diferencias iniciales entre ambos grupos en la tarea "secretos" ($Z=-1,099$; $p<. 272$) y su uso se mantiene homogéneo en "perros agresivos" ($Z=-1,244$; $p<. 214$) y en "dormir en casa de un amigo/-a" ($Z=-1,252$; $p<. 211$) (véase tabla nº 38).

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Modalizadores SF	sordo	5	18,20	91,00
	oyente	24	14,33	344,00
Modalizadores PF	sordo	5	18,80	94,00
	oyente	24	14,21	341,00
Modalizadores CAF	sordo	5	18,40	92,00
	oyente	24	14,29	343,00

Estadísticos de contraste^b

	Modalizadores SF	Modalizadores PF	Modalizadores CAF
U de Mann-Whitney	44,000	41,000	43,000
W de Wilcoxon	344,000	341,000	343,000
Z	-1,099	-1,244	-1,252
Sig. asintót. (bilateral)	,272	,214	,211
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,382 ^a	,295 ^a	,352 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 38. Modalizadores. Tareas "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

En los siguientes gráficos (nº 70, 71, 72) aparecen representados el recuento de los marcadores de cierre, de apertura y de enganche utilizados por ambos grupos en las diferentes tareas. Como puede apreciarse, los modalizadores de cierre son más frecuentes en los textos de "secretos" y "perros agresivos" producidos por los sordos (80% y 100%) que en los que producen los oyentes (38% y 63%).

Los modalizadores de apertura son utilizados por un porcentaje similar de sujetos sordos y oyentes en las tres tareas.

En cuanto al uso de los marcadores de enganche, se observa una mejora significativa en los estudiantes sordos, desapareciendo las diferencias iniciales que había en "secretos" ($Z=-1,099$; $p<.272$) y "perros agresivos" ($Z=-1,206$; $p<.228$) (véase tabla nº 39). Incluso llegan a superar la actuación de los oyentes en las tres tareas propuestas (véase gráficos nº 70, 71 y 72), lo que demuestra el valor de los talleres de argumentación.

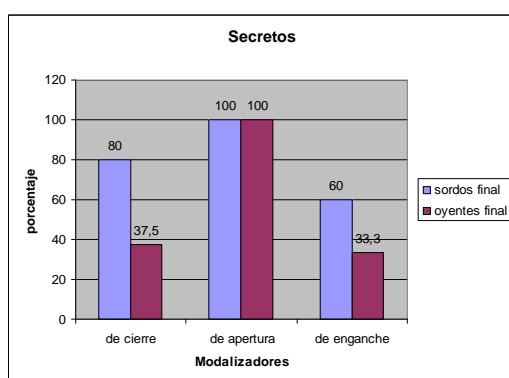


Gráfico nº 70. Modalizadores. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final

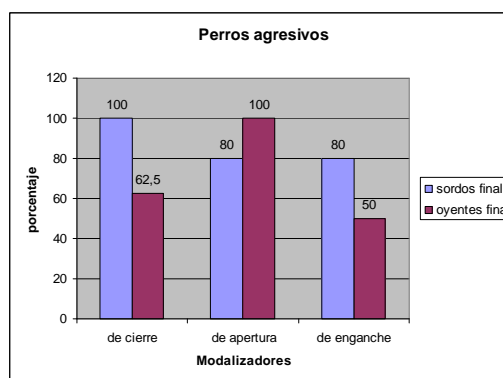


Gráfico nº 71. Modalizadores. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final

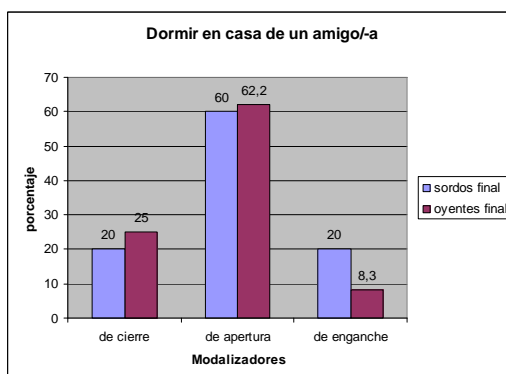


Gráfico nº 72. Modalizadores. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Analizando de modo más detallado el uso de los diferentes modalizadores (véanse gráficos nº 73, 74 y 75) y siguiendo el orden de las tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/a": (a) Los modalizadores axiológicos son manejados con más frecuencia por el alumnado sordo que por el oyente (60%, 60% y 40% en sordos frente a 13%, 8% y 0% en oyentes); (b) el uso de términos de probabilidad (atenuación condicional, marcas de incertidumbre y condicional), así como de las expresiones que indican límites (restricción y generalización) sigue un perfil similar al de los oyentes, diluyéndose con ello las diferencias iniciales.

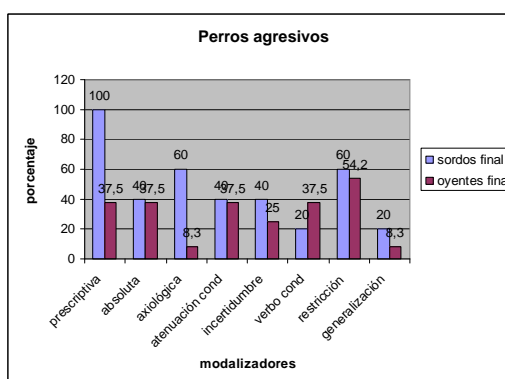
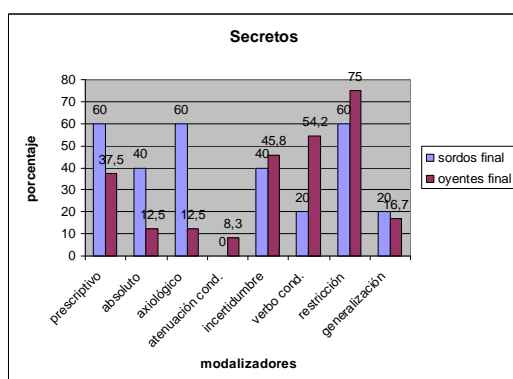


Gráfico nº 73. Tipo de modalizadores. Tarea "secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final. Est. Experimental

Gráfico nº 74. Tipo de modalizadores. Perros agresivos. Sordos y oyentes. Evaluación final. Est. experimental

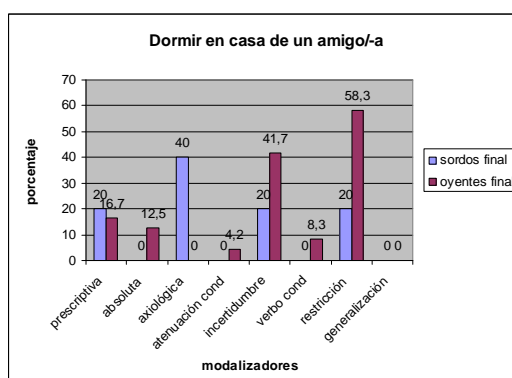


Gráfico n° 75. Especificación de modalizadores. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Enganche del locutor SF	sordo	5	18,20	91,00
	oyente	24	14,33	344,00
Enganche del locutor PF	sordo	5	18,60	93,00
	oyente	24	14,25	342,00
Enganche del locutor CAF	sordo	5	16,40	82,00
	oyente	24	14,71	353,00

Estadísticos de contraste^b

	Enganche del locutor SF	Enganche del locutor PF	Enganche del locutor CAF
U de Mann-Whitney	44,000	42,000	53,000
W de Wilcoxon	344,000	342,000	353,000
Z	-1,099	-1,206	-,766
Sig. asintót. (bilateral)	,272	,228	,444
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,382 ^a	,323 ^a	,716 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla n° 39. Marcas de enganche del locutor. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

9- **Conectores.** Tras la intervención recibida los estudiantes sordos utilizan un mayor número de nexos, alcanzando unos niveles semejantes al de los oyentes y desapareciendo las diferencias previas. Esto es debido, en parte, al incremento de razonamientos, que obliga a manejar más conectores y, en parte, a la propia práctica argumentativa, en concreto, a la enseñanza de los organizadores textuales.

El perfil de uso, en ambos grupos, es equiparable en las tareas de "perros

agresivos” y “dormir en casa de un amigo/-a” (gráficos nº 77 y 78). Las diferencias más notables se hallan en la tarea “secretos”, especialmente, en el empleo de los nexos causales (100% de sordos y 62% de oyentes), de oposición excluyente (60% de los sordos y 4% de los oyentes) y contrastivos (40% sordos y 88% oyentes), siendo similar el porcentaje de sujetos sordos y oyentes que utiliza aditivos, explicativos y condicionales. Los disyuntivos sólo son usados por los oyentes (véase gráfico nº 76).

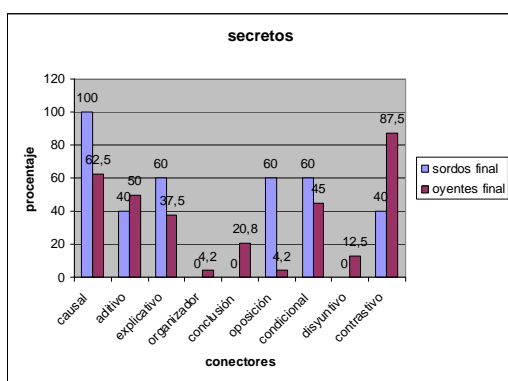


Gráfico nº 76. Conectores. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

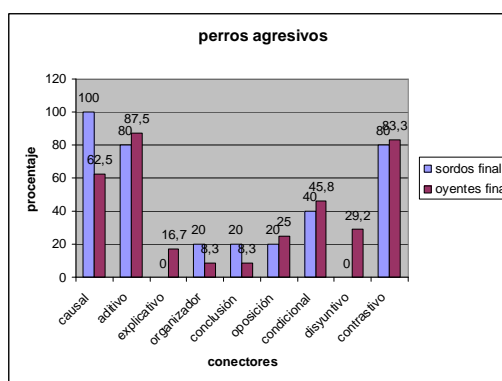


Gráfico nº 77. Conectores. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

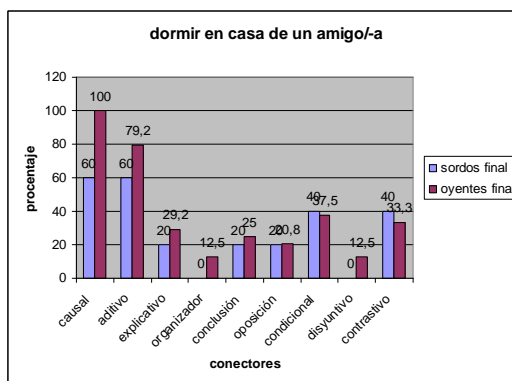


Gráfico nº 78. Conectores. Tarea "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

11.1.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva

Los resultados de la evaluación final muestran, claramente, que se produce una mejora importante de los estudiantes sordos en las variables que inicialmente

había diferencias, equiparando su actuación a la de los oyentes y superándoles en algunos criterios.

10- Función argumentativa. La función argumentativa de los estudiantes sordos mejora significativamente, desapareciendo las diferencias iniciales entre ambos grupos e igualando el rendimiento en las tres tareas ("secretos" $Z=-,468$; $p<. 640$; "perros agresivos" $Z=-1,085$; $p<. 278$; "dormir en casa de un amigo/-a" $Z=,000$; $p=1$) (véase tabla nº 40).

Rangos				
	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Función argumentativa SF	sordo	5	16,30	81,50
	oyente	24	14,73	353,50
Función argumentativa PF	sordo	5	17,80	89,00
	oyente	24	14,42	346,00
Función argumentativa CAF	sordo	5	15,00	75,00
	oyente	24	15,00	360,00

Estadísticos de contraste ^b			
	Función argumentativa SF	Función argumentativa PF	Función argumentativa CAF
U de Mann-Whitney	53,500	46,000	60,000
W de Wilcoxon	353,500	346,000	360,000
Z	-,468	-1,085	,000
Sig. asintót. (bilateral)	,640	,278	1,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,716 ^a	,448 ^a	1,000 ^a

Tabla nº 40. Función argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

En "secretos" (véase gráfico nº 79), la actuación de los sordos es mejor, incluso, que la de los oyentes: un 40% de los sordos elabora una contraargumentación frente al 29% de los oyentes. Sin embargo, en "perros agresivos" (gráfico nº 80) los porcentajes de contraargumentación (20%) se mantienen similares en ambas evaluaciones (inicial y final) y para ambas muestras (sordos y oyentes). En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a", la función de negociación mejora en el grupo de sordos, igualándose de esta forma en los dos grupos (gráfico nº 81). En el siguiente cuadro comparativo (nº 6) ponemos ejemplos de justificación y contraargumentación de sujetos sordos y oyente.

Sordos. Evaluación final	Oyentes. Evaluación final
Justificación (2º ESO) <i>"Yo creo que no hay que matar a los perros buenos y a los perros malos que muerden a mucha gente. Pero es mejor llevarle a la perrera para que le educar a los perros, y los señores tiene que ponerse traje para que no les muerda. A mi me da pena los perros buenos pero los malos no porque muerden y hacen mucho daño y hay que llevar al hospital a los que ha mordido para que les curen"</i> (2º ESO)	Justificación (2º ESO) <i>"Depende si tu eres el padre o el conocido del que ha matado porque ahí cambia mucho la manera de pensar. Pero yo creo que un perro actúa como le has educado e igual de culpa tiene el dueño como el perro. Al perro ya habría que matarle porque él ya ha aprendido a pensar de esa manera y ya no le puedes cambiar, y habría que investigar al dueño y depende de cómo sería llevarle a la cárcel"</i>
Contraargumentación (3º ESO) <i>"Aunque los secretos en general no deben ser contados (por algo se llaman secretos ¿no?) hay ocasiones en que es mejor contarlos. Por ejemplo, si aun chico le pegan y le piden dinero siempre, es mejor que, aunque le hayan hecho guardar el secreto, que se lo diga a un adulto (menos a un profesor). Pero también hay casos que no se deben contar. Otro ejemplo: si un chico te confiesa que le gusta cierta chica, es mejor no confesar ese secreto a la chica, porque si no, el chico en cuestión se moriría de vergüenza y entonces no te contaría más secretos"</i>	Contraargumentación (3º ESO) <i>"En mi opinión un secreto no se puede contar de buenas a primeras ya que podría afectar a esa persona. Si ese secreto se cuenta como un mero cotilleo me parece que no se debería contar. Solo se podrían contar si es en beneficio de otra persona (esa que te ha contado el secreto) porque le están haciendo daño o le ayuda. En conclusión creo que un secreto no se puede contar de no ser que si porque es un beneficio para otra persona"</i>

Cuadro comparativo nº 6. Función argumentativa. Tareas "secretos" y "perros agresivos". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

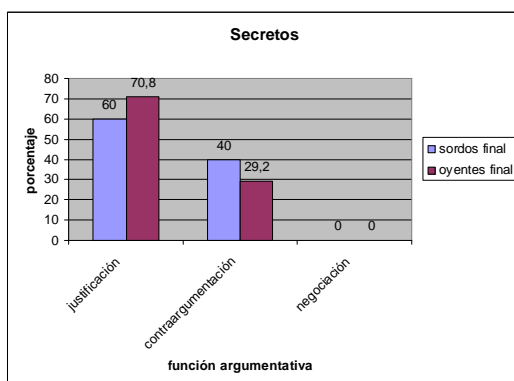


Gráfico nº 79. Función argumentativa. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final

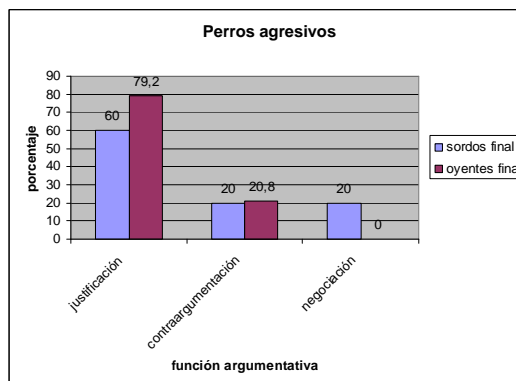


Gráfico nº 80. Función argumentativa. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final

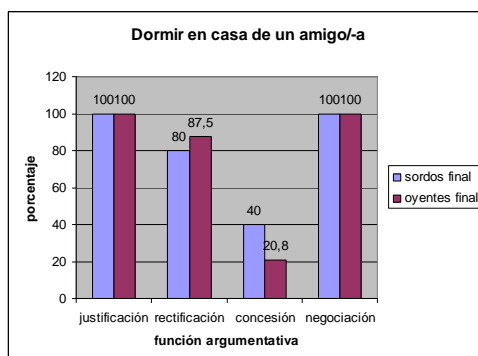


Gráfico nº 81. Función argumentativa. Tarea "dormir en casa de un amigo-a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

11- Función dialógica. A diferencia de lo que sucedía en la evaluación inicial, los estudiantes sordos incorporan a la audiencia dentro de sus textos, diluyéndose las diferencias significativas iniciales con el grupo de oyentes en la tarea "secretos" $Z=-1,087$; $p<. 277$ y manteniéndose homogéneas en "perros agresivos" $Z=-1,469$; $p<. 142$ y "dormir en casa de un amigo/a" $Z=,000$; $p=1$ (véase tabla nº 41). Incluso, los sujetos sordos superan con su actuación a los oyentes en la incorporación de la polifonía, como podemos observar en los gráficos nº 82, 83 y 84.

Rangos				
	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
Función dialógica SF	sordo	5	18,40	92,00
	oyente	24	14,29	343,00
Función dialógica PF	sordo	5	18,60	93,00
	oyente	24	14,25	342,00
Función dialógica CAF	sordo	5	15,00	75,00
	oyente	24	15,00	360,00

Estadísticos de contraste^b

	Función dialógica SF	Función dialógica PF	Función dialógica CAF
U de Mann-Whitney	43,000	42,000	60,000
W de Wilcoxon	343,000	342,000	360,000
Z	-1,087	-1,469	,000
Sig. asintót. (bilateral)	,277	,142	1,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,352 ^a	,323 ^a	1,000 ^a

a. No corregidos para los empates

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 41. Función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Así, un 40% de los estudiantes sordos introduce explícitamente la polifonía en la tarea "secretos" ("Es verdad que los secretos no hay que contarlos", "Por algo se llaman secretos ¿no?"), mientras que los oyentes suelen referirse más al estado mental del interlocutor empleando marcas de enganche (17%) ("si quieres ayudarla"). En "perros agresivos" los estudiantes sordos vuelven a apelar a la polifonía en un 40% ("Me parece injusto, ¿no crees?"; "Unas veces si son buenos no hay que matarlo y los malos hay que matarlos"¹⁰⁴. Yo creo que está bien hay que

¹⁰⁴ Texto que debemos interpretar como: *Aunque algunas personas piensen que a los perros buenos no hay que matar y a los malos haya que matar. Yo creo...*

llevarlos a la perrera. ¿Qué te parece si...?"). Sin embargo, la función dialógica en "dormir en casa de un amigo/-a" se mantiene igual en ambos grupos y evaluaciones, pues la polifonía ya estaba incorporada en los propios argumentos en el 100% de los sujetos.

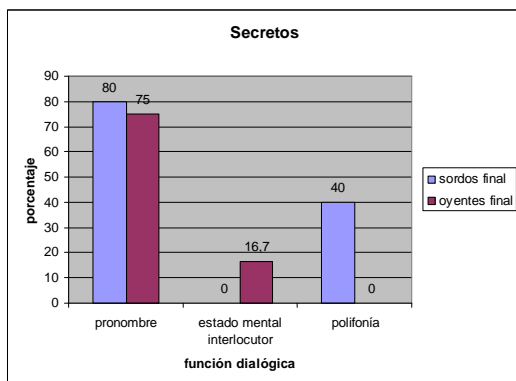


Gráfico nº 82. Función dialógica. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

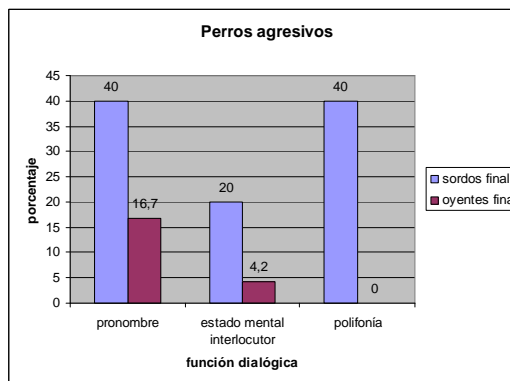


Gráfico nº 83. Función dialógica. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

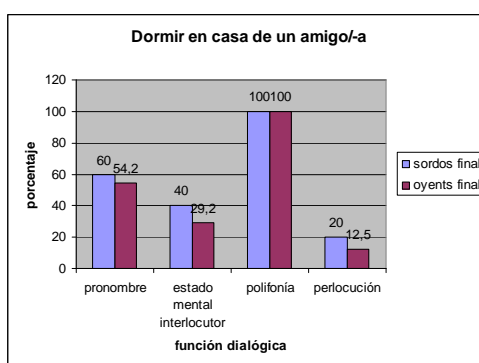


Gráfico nº 84. Función dialógica. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

11.1.4- Nivel argumentativo

Los niveles argumentativos de los estudiantes sordos de ESO se aproximan más a los niveles de sus iguales oyentes después de la intervención, como se refleja en esta segunda evaluación. Mientras que en la evaluación inicial encontramos diferencias significativas entre sordos y oyentes de ESO en las tareas de "secretos" y "perros agresivos", en la evaluación final no se aprecian esas

discrepancias en ninguna de las tres tareas: "secretos" ($Z=-,206$; $p<. 837$), "perros agresivos" ($Z=-,664$; $p<. 507$) y "dormir en casa de un amigo/-a" ($Z=-,219$; $p<. 827$) (véase tabla 42).

Rangos

	Audición	N Total 29	Rango promedio	Suma de rangos
NIVEL ARG SF	sordo	5	14,40	72,00
	oyente	24	15,12	363,00
NIVEL ARG PF	sordo	5	13,20	66,00
	oyente	24	15,38	369,00
NIVEL ARG CAF	sordo	5	15,70	78,50
	oyente	24	14,85	356,50

Estadísticos de contraste^b

	NIVEL ARG SF	NIVEL ARG PF	NIVEL ARG CAF
U de Mann-Whitney	57,000	51,000	56,500
W de Wilcoxon	72,000	66,000	356,500
Z	-,206	-,664	-,219
Sig. asintót. (bilateral)	,837	,507	,827
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,889 ^a	,634 ^a	,845 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Audición

Tabla nº 42. Niveles argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

A continuación presentamos una serie de gráficos (nº 85, 86 y 87) que reflejan los niveles argumentativos de sujetos sordos y oyentes en la evaluación final en las tres tareas.

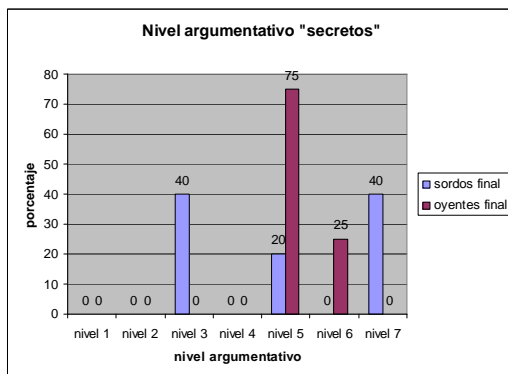


Gráfico nº 85. Nivel argumentativo. "Secretos". Sordos y oyentes. Evaluación final

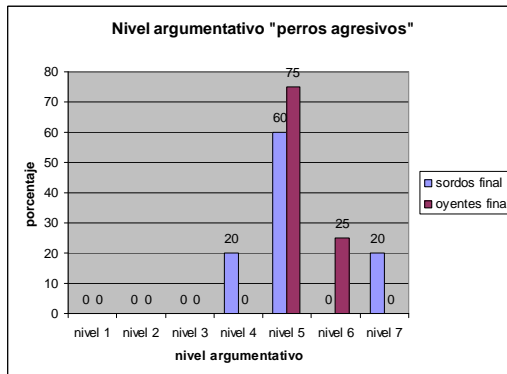


Gráfico nº 86. Nivel argumentativo. "Perros agresivos". Sordos y oyentes. Evaluación final

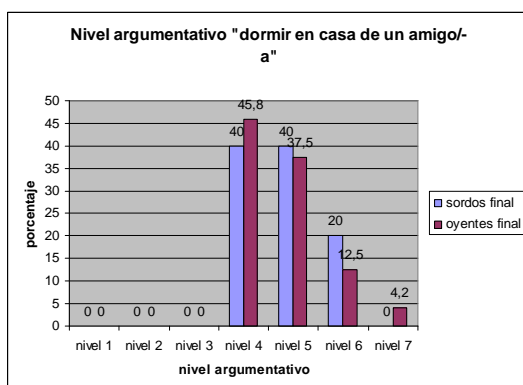


Gráfico nº 87. Nivel argumentativo. Tarea "dormir en casa de un amigo".
Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

En la *tarea "secretos"* los niveles argumentativos de los oyentes se sitúan entre el 5 y 6, lo que significa que: (a) un 42% incluye un plano de controversia y el 58% dos; un 67% propone un argumento relevante y un 21% elaborado; (b) un 79% encadena los argumentos y un 13% lo esquematiza como un todo organizado; el 100% flexibiliza sus posturas y el 33% incluye una marca de enganche; (c) el 29% elabora una contraargumentación y el 17% hace referencia al estado mental del interlocutor.

En comparación, la distribución de los niveles argumentativos del alumnado sordo es menos homogénea, situándose en los grados 3, 5 y 7. El 40% elaboran textos argumentativos de nivel 7 (calidad argumentativa que en este tema no ha alcanzado ninguno de los oyentes), es decir, cognitivamente cita dos planos de controversia (tipos de secretos y personas a quienes contárselo), lingüísticamente utiliza marcas de enganche y esquematiza el texto como un todo organizado, y comunicativamente plantea el texto como una contraargumentación polifónica. Un 20% merece el nivel 5 (al igual que el 75% de los oyentes) porque contiene un plano de controversia y varias justificaciones, generalmente convencionales, que dejan entrever que no mantiene posiciones rígidas sobre este tema. El otro 40% se sitúa en el nivel 3 (inferior a la media de los oyentes), porque continúa tratando el tema globalmente, aunque proponga

también argumentos convencionales y flexibilice su postura con marcadores de apertura.

En la *tarea "perros agresivos"* los textos de los estudiantes oyentes vuelven a encontrarse entre los niveles 5 y 6. En concreto: (a) todos incorporan un plano de controversia y un 33% incluso dos; además un 75% plantean, por lo menos, un argumento relevante y un 13% elaborado; (b) suelen encadenar sus argumentos y un 20% esquematiza su texto como un todo organizado; el 100% emplea modalizadores que flexibilizan su punto de vista y el 50% usa marcadores de enganche; y (c) un 20% expone sus razonamientos como una contraargumentación, pero apenas incluyen al interlocutor dentro del texto.

En cuanto a los textos de los estudiantes sordos, volvemos a encontrar que el nivel argumentativo de algunos sordos (20%) supera al de los oyentes y alcanza un nivel 7, caracterizado por la inserción de dos planos de controversia, argumentos relevantes, buena organización del texto, uso de modalizadores, de la función contraargumentativa y de la polifonía. La mayoría de los sordos (60%) se sitúa en el nivel 5, como el 75% de los oyentes, porque contiene un plano de controversia y presenta su punto de vista de modo flexible. No obstante, también encontramos textos de una calidad inferior a la de los oyentes, pues un 20% sólo consigue un nivel 4, caracterizado por incluir un plano de controversia y establecer márgenes rígidos para la negociación.

En la *tarea "dormir en casa de un amigo/-a"*, aunque la calidad de los argumentos aportados sea mayor en la muestra de estudiantes oyentes, el rendimiento global de ambos grupos se distribuye de un modo similar: en el nivel 4 (40% sordos y 46% oyentes), el 5 (38-40%), el 6 (13-20%). Sólo una persona oyente se sitúa en el nivel 7 (4%). Tanto unos textos como otros se caracterizan por: (a) tener en cuenta varios escenarios (80% sordos y 58% oyentes); (b) apilar sus argumentos (60% y 63% respectivamente); y (c) desarrollar la función argumentativa de negociación e incorporar la polifonía (100% de los participantes).

A modo de ejemplo, en el siguiente cuadro (nº 7) destacamos las diferencias en los niveles argumentativos conseguidos por alumnos sordos y oyentes de igual nivel educativo en algunas de las tareas.

Sordos. Evaluación final	Oyentes. Evaluación final
1º ESO Nivel 4: <i>"A los malos perros hay que matarles pero a los buenos no hay que matarlo. Yo creo que a los malos perros hay que llevarle a la perrera y a matarle pero a los buenos no hay que matarle. Porque los perros buenos nunca matan a las personas y a los perros malos sí".</i>	1º ESO Nivel 5: <i>"No porque cuando una persona mata a alguien se le mete en la cárcel pero no se le mata así que un perro es también un ser vivo no hay que matarle. Habría que meterle en una perrera y enseñarle a portarse bien. Y darle un dueño que le ayude a ser bueno".</i>
4º ESO. Nivel 4: <i>"Para divertir, jugar, hacer las cosas que quieras, etc. No soy pequeño/a, porque somos mayores y podemos estar en una casa de su amigo. Si no me dejas dormir por la noche, por la tarde voy a casa de los abuelos para protegerla. Si acabo los deberes yo puedo ir a la casa de un /a amigo/a. Después de estar la casa de un/a amigo/a me voy a la casa de los abuelos".</i>	4º ESO Nivel 7: <i>"Para convencer a mi madre de ir a dormir a casa de una amiga primero la diría que no vamos a hacer nada malo que solo queremos pasar una noche juntas y que no la pido gran cosa como irme por ahí de fiesta. Si quiere puede llamar antes a sus padres o a nosotras por la noche para que vea que estamos en casa. Si esto no funciona recurriría a mi hermana mayor para que le diga que a ella a mi edad sí que la dejaban ir a dormir a casa de una amiga. Si eso no funciona seguramente la digo: "si es que nunca me dejas hacer nada" y así igual se ablanda aunque sea un poquillo. Si aun así no me dejara me enfadaría con ella para que al final me dejara ir".</i>

Cuadro comparativo nº 7. Nivel argumentativo. Tareas "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

A continuación comparamos los niveles argumentativos más elevados que consiguen las personas sordas con otros elaborados por los oyentes y que pueden ser asimilables (cuadro nº 8).

Sordos. Evaluación final	Oyentes. evaluación final
3º ESO. Nivel 7 <i>"Aunque los secretos en general no deben ser contados (por algo se llaman secretos ¿no?) hay ocasiones en que es mejor contarlos. Por ejemplo, si aun chico le pegan y le piden dinero siempre, es mejor que, aunque le hayan hecho guardar el secreto, que se lo diga a un adulto (menos a un profesor). Pero también hay casos que no se deben contar. Otro ejemplo: si un chico te confiesa que le gusta cierta chica, es mejor no confesar ese secreto a la chica, porque si no, el chico en cuestión se moriría de vergüenza y entonces no te contaría más secretos"</i>	3º ESO. Nivel 6 <i>"En mi opinión un secreto no se puede contar de buenas a primeras ya que podría afectar a esa persona. Si ese secreto se cuenta como un mero cotilleo me parece que no se debería contar. Si es para el beneficio de la otra persona (esa que te ha contado el secreto) si se puede contar. En conclusión creo que un secreto no se puede contar de no ser que si porque es un beneficio para otra persona".</i>
3º ESO. Nivel 6 <i>"Que si voy a casa de mi amiga, sus Padres estarán más tranquilos si su hija está acompañada. Que cuando seré mayor para ella. ¿Cuándo tenga 50 años, quizá? Le diría que puede que sea pequeña de edad pero le diría que soy madura y se cuidar de mí misma. Que es peligroso que mi amiga esté sola por la noche, aunque esté en su propia casa. Se sentirá más segura si está acompañada. Que los puedo hacer en casa de mi amiga, y así ella me los explica. Le diría que llamo a mi abuela para saludarla, y al saber mi abuela que no la olvido, no la molestará que no la visite. Así podré ir tranquilamente a casa de mi amiga"</i>	4º ESO. Nivel 6 <i>"La diría que voy a estar toda la tarde estudiando en mi casa para luego no tener que estudiar y pasar un buen rato con la amiga. También la diría que no voy a hacer nada malo y que si no confía en mí que llame pero con mi edad se daría cuenta de que se la juego pero la argumentaría con que ella lo hacía también cuando tenía mi edad y se portaba bien. No se igual me deja pero tiene que tener buen día. Y al día siguiente me levantaría, iría pronto a casa, recogería, volvería a hacer tarea para que me dejen para otra vez"</i>

Cuadro comparativo nº 8. Nivel argumentativo. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

11.2- CONCLUSIONES Y RESUMEN

Con los resultados obtenidos en esta evaluación post-tratamiento podemos concluir que, los estudiantes sordos, después de recibir la instrucción específica a través de los talleres de argumentación, mejoran significativamente su competencia argumentativa en todas las dimensiones valoradas. Esta mejora se traduce en (a), una disminución de las diferencias iniciales existentes entre ambos grupos en las diferentes variables consignadas de las tres dimensiones argumentativas y (b), en la consecución de unos niveles argumentativos equiparables entre estudiantes sordos y oyentes.

Es verdad que las mejoras no son homogéneas en todas las tareas planteadas ni en todos los criterios, pero en esta última evaluación sólo aparecen diferencias destacables y, a favor de los oyentes, en dos de las variables y de un modo puntual: la calidad de los argumentos en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" y la organización de los argumentos en la tarea "perros agresivos". Resultados que comentamos más adelante al valorar la actuación de los sujetos sordos en los diferentes criterios evaluados.

También se ha vuelto a demostrar que los estudiantes sordos con niveles lingüísticos más bajos continúan situándose por debajo de sus iguales oyentes en algunas de las tareas. Por su parte, aquellos sordos que tienen una buena competencia lingüística, después de la instrucción superan, incluso, a la media de oyentes, especialmente en las tareas "secretos" y "perros agresivos".

Los principales cambios que podemos encontrar entre sordos y oyentes en ésta evaluación final, teniendo en cuenta los datos de la evaluación inicial son los siguientes:

DIMENSIÓN COGNITIVO-SOCIAL: se minimizan las diferencias iniciales entre sordos y oyentes.

- **Número y coherencia de los argumentos.** Se incrementa significativamente el número de argumentos aportados por los sordos y aumenta su coherencia, aproximándose con ello a los oyentes.
- **Orientación argumentativa.** En esta evaluación, la orientación argumentativa de los estudiantes sordos se asemeja más a la de los oyentes.
- **Elementos de controversia.** Los estudiantes sordos introducen más planos de controversia (uno o dos) que en la evaluación inicial, diluyéndose las diferencias con los oyentes.
- **Calidad de los argumentos y recursos argumentativos.** Tras la intervención, en los textos escritos por los estudiantes sordos adquieren mayor peso los razonamientos convencionales y relevantes, reduciéndose las diferencias con los oyentes en las tareas en las que inicialmente había discrepancias importantes.

Sin embargo, aparecen diferencias significativas entre el grupo de sordos y oyentes en "dormir en casa de un amigo/-a" ausentes en la evaluación inicial. Pero, no porque no haya habido mejora en los argumentos propuestos por los estudiantes sordos, sino debido a que los oyentes acuden a más argumentos relevantes en la evaluación final que en la inicial, especialmente los del primer ciclo. Por ejemplo, aluden más al estado interno del interlocutor, apelando a valores (sabes que soy responsable, madura...) y usando estrategias de negociación (llama para comprobar, negocia tareas...).

En resumen, la intervención ha servido para ayudar a gestionar mejor la dimensión cognitivo-social de la competencia argumentativa de las personas sordas.

DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICA: tras la intervención en argumentación, disminuyen las discrepancias entre sordos y oyentes en las diferentes variables consideradas en este ámbito, de tal forma que:

- **Organización de los textos.** Aunque se observa cierta mejora en esta variable dentro del grupo de sordos, la mayoría continúa apilando los argumentos en lugar de encadenarlos u organizarlos (como realiza un porcentaje alto de oyentes). Ahora bien, es importante recordar que el nivel conseguido depende de su competencia lingüística. Las personas sordas con buen dominio del código lingüístico organizan su texto de modo completo, al igual que hacen los estudiantes oyentes con mejores niveles argumentativos, mientras que los estudiantes sordos con habilidades lingüísticas más pobres suelen apilarlos, por lo que su actuación sigue estando por debajo de los niveles de los oyentes. La explicación de porqué en la tarea “perros agresivos” surgen diferencias con tendencia a la significatividad, inicialmente ausentes, se debe al incremento de argumentos que alegan. Las personas sordas, incluso con bajo nivel lingüístico, pueden encadenar dos argumentos correctamente por oposición (como hacen en la evaluación inicial), pero cuando incorporan más datos, éstos no los enlazan, sino que tienden a sumarlos de modo apilado (como sucede en la evaluación final).
- **Modalizadores y conectores.** Aumenta significativamente el número de modalizadores, especialmente de aquellos que flexibilizan su postura (de apertura y de enganche), y el número de conectores, igualando e, incluso superando a los oyentes. No obstante, no siempre emplean los nexos correctamente.

En resumen, la instrucción en argumentación mejora las habilidades lingüístico-pragmáticas de la competencia argumentativa en los estudiantes sordos, si bien el aprovechamiento de dicho entrenamiento está en función de la competencia lingüística desarrollada por los sujetos. Parece que las personas con niveles lingüísticos más bajos necesitan de un periodo de entrenamiento mayor para organizar mejor sus textos e incluir correctamente algunos conectores.

Los resultados de la DIMENSIÓN COMUNICATIVO-INTERDISCURSIVA muestran que, tras la instrucción recibida por los estudiantes con discapacidad auditiva, desaparecen las diferencias iniciales que existían entre ambos grupos:

- **Función argumentativa.** La función argumentativa de los estudiantes sordos mejora significativamente, desapareciendo las diferencias que mantenían inicialmente entre ambos grupos e igualándose en el rendimiento. Tanto sordos como oyentes tienden más a argumentar que a contraargumentar, y dentro del grupo de sordos, sólo contraargumentan correctamente las personas con mayor competencia lingüística.
- **Función dialógica.** Los estudiantes sordos pueden incorporar a la audiencia dentro de sus textos, y no sólo a través de pronombres o marcas que introducen el estado mental del interlocutor (como los oyentes), sino también, a través de la polifonía (ausente en algunas tareas elaboradas por los oyentes).

NIVELES ARGUMENTATIVOS

En esta evaluación final, los niveles argumentativos de los estudiantes sordos se aproximan en un 60%, 80% y 100% a los niveles argumentativos de los oyentes, y se diluyen las diferencias entre ambos grupos.

A continuación presentamos un resumen de los datos obtenidos en las tablas y cuadros gráficos de este capítulo y que han sido la base para las conclusiones expuestas.

	Sordos. Evaluación final			Oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga	Secretos	Perros Agresivos	Casa Amiga
Coherencia argumentativa	100	100	100	100	100	100
Orientación argumentativa	Fv= - Cta= 40 Ec= 60	Fv= - Ctr= 40 Ec= 60	Fv= 80 Ctr= - Ec= 20	Fv= 4,2 Ctr= 4,2 Ec= 91,7	Fv= - Ctr= 41,7 Ec= 58,3	Fv= 100 Ctr= - Ec= -
Número de argumentos	1= - 2= 20 3= 60 4= 20 5= -	1= - 2= 40 3= - 4= 60 5= -	1= - 2= - 3= - 4= 40 5= 60	1= - 2= 41,7 3= 58,3 4= - 5= -	1= - 2= 29,2 3= 50 4= 16,7 5= 4,2	1= - 2= - 3= 4,2 4= 25 5= 54,2 6= 16,7
Elementos de controversia	1= 40 2= 20 3= 40	1= - 2= 60 3= 40	1= - 2= 20 3= 80	1= - 2= 62,5 3= 37,5	1= - 2= 66,7 3= 33,3	1= - 2= 41,7 3= 58,3
Calidad de los argumentos	B= - C= 100 R= 60 E= -	B= 100 C= 80 R= 60 E= -	B= 40 C= 100 R= 20 E= -	B= 16,7 C= 83,3 R= 66,7 E= 20,8	B= 33,3 C= 83,3 R= 75 E= 12,5	B= 66,7 C= 100 R= 75 E= 8,3
Recurso argumentativo	NG=20 N= 60 H= 80 A= - V= 60	NG=20 N= 40 H= 80 A= - V= 80	NG= 40 N= 20 H= 100 A= - V= 20	NG= - N= 4,2 H= 41,7 A= - V= 91,7	NG= - N= 12,5 H= 54,2 A= 8,3 V= 100	NG= 4,2 N= 16,7 H= 100 A= 4,2 V= 33,3

Tabla nº 43. Porcentajes. Coherencia argumentativa, orientación argumentativa, nº de argumentos, elementos de controversia, calidad de los argumentos y recursos argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Orientación argumentativa: Fv=a favor; Cta=en contra; Ec=ecléctica.

Elementos de controversia: 1=análisis global; 2=un plano de controversia; 3=dos planos de controversia

Calidad de los argumentos: B=básico; C=convencional; R=relevante

Recursos argumentativos: NG=ejemplo no generalizable; N=norma; H=hecho; A=analogía; V=valores

	Sordos/oyentes Evaluación inicial			Sordos/oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amigo/a	Secretos	Perros agresivos	Casa Amigo/a
Coherencia	Z=.000 P<1	Z=.000 P<1	Z=-2,191 P<.028	Z=.000 P<1	Z=.000 P<1	Z=.000 P<1
Número de argumentos	Z=-2,888 P<.004	Z=-2,492 P<.013	Z=,288 P<.773	Z=-1,338 P<.181	Z=.613 P<.540	Z=-.738 P<.461
Elementos de Controversia	Z=-2,754 P<.006	Z=-1,860 P<.063	Z=-.234 P<.815	Z=-.894 P<.377	Z=-.280 P<.779	Z=-.893 P<.372
Calidad de los argumentos	Z=-3,179 P<.001	Z=-2,532 P<.011	Z=-1,590 P<.112	Z=-.889 P<.374	Z=-1,197 P<.231	Z=-2,254 P<.024

Tabla nº 44. Resumen de pruebas no paramétricas. Coherencia argumentativa, número de argumentos, elementos de controversia y calidad de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Sordos. Evaluación final			Oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Organización de los argumentos	As= - Ap= 60 M= - E= - O= 40	As= - Ap= - M= 80 E= - O= 20	As= - Ap= 60 M= 40 E= - O= -	As= - Ap= 4,2 M= 4,2 E= 79,2 O= 12,5	As= - Ap= - M= 25 E= 54,2 O= 20,8	As= - Ap= 62,5 M= 29,2 E= 4,2 O= 4,2
Modalizadores	Md 1=80 Pc= 60 Ab= 40 Md2=100 Ax= 60 At= - Inc= 40 Vc= 20 Rt= 60 Gn= 20 Md3=60	Md1=100 Pc= 100 Ab= 40 Md 2=80 Ax= 60 At= 40 Inc= 40 Vc= 20 Rt= 60 Gn= 20 Md3=80	Md 1=20 Pc= 20 Ab= - Md 2=60 Ax= 40 At= - Inc= 20 Vc= - Rt= 20 Gn= - Md3=20	Md1=37,5 Pc= 37,5 Ab= 12,5 Md2=100 Ax= 12,5 At= 8,3 Inc= 45,8 Vc= 54,2 Rt= 75 Gn= 16,7 Md3=33,3	Md1=62,5 Pc= 37,5 Ab= 37,5 Md2=100 Ax= 8,3 At= 37,5 Inc=25 Vc= 37,5 Rt= 54,2 Gn= 8,3 Md3=50	Md1=25 Pc= 16,7 Ab= 12,5 Md2=62,2 Ax= - At= 4,2 Inc= 41,7 Vc= 8,3 Rt= 58,3 Gn= - Md3=8,3
Conectores	Cs= 100 Ad= 40 Ep= 60 OT= - IC= - OE= 60 Cd= 60 Dy= - Ct= 40	Cs= 100 Ad= 80 Ep= - OT= 20 IC= 20 OE= 20 Cd= 40 Dy= - Ct= 80	Cs= 60 Ad= 60 Ep= 20 OT= - IC= 20 OE= 20 Cd= 40 Dy= - Ct= 40	Cs= 62,5 Ad= 50 Ep= 37,5 OT= 4,2 IC= 20,8 OE= 4,2 Cd= 45,8 Dy= 12,5 Ct= 87,5	Cs= 62,5 Ad= 87,5 Ep= 16,7 OT= 8,3 IC= 8,3 OE= 25 Cd= 45,8 Dy= 29,2 Ct= 83,3	Cs= 100 Ad= 79,2 Ep= 29,2 OT=12,5 IC= 25 OE= 20,8 Cd= 37,5 Dy= 12,5 Ct= 33,3

Tabla nº 45. Porcentajes. Organización de los argumentos, modalizadores y conectores. Tareas "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Organización: As=aislado; AP=apilado; M=mixto; E=encadenado; O=organizado

Modalizadores: Md 1=marcas de cierre; Pc=prescriptiva; Ab=absoluta; Md 2=marca de apertura; Ax= axiológica; At= atenuación condicional; Inc=de incertidumbre; Vc= verbo en condicional; Rt= de restricción; Gn=de generalización; Md 3=marca de enganche del locutor.

Conectores: Cs=causal; Ad=aditivo; Ep=explicativo; OT=organizador textual; IC=introductor de conclusión; OE=Oposición excluyente; Cd=:condicional; Dy=disyuntivo; Ct=contrastivo.

	Sordos/oyentes Evaluación inicial			Sordos/oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Organización de los argumentos	Z=-3,141 P<.002	Z=-.326 P<.745	Z=-1,380 P<.168	Z=-.924 P<.356	Z=-1,824 P<.068	Z=-.034 P<.973
Marca de enganche del locutor	Z=-1,752 P<.080	Z=-1,888 P<.059	Z=-.435 P<.664	Z=-1,099 P<.272	Z=-1,206 P<.228	Z=-.766 P<.444
Modalizadores	Z= 3,378 P<.001	Z=-1,180 P<.238	Z=-1 P<.921	Z=-1,099 P<.272	Z=-1,244 P<.214	Z=-1,252 P<.211

Tabla nº 46. Resumen de pruebas no paramétricas. Organización de los argumentos, marca de enganche del locutor y modalizadores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Sordos. Evaluación final			Oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Función argumentativa	J= 60 C= 40	J= 60 C= 20 N= 20	J= 100 Rf= 80 C= 40 N= 100	J= 70,8 C= 29,2	J= 79,2 C= 20,8	J= 100 Rf= 87,5 C= 20,8 N= 100
Función dialógica	P= 80 EI= - PI= 40	P= 40 EI= 20 PI= 40	P= 60 EI= 40 PI= 100 PrI=20	P= 75 EI= 16,7 PI= -	P= 16,7 EI= 4,2 PI= -	P= 54,2 EI= 29,2 PI= 100 PrI= 12,5

Tabla nº 47. Porcentajes. Función argumentativa y función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

Función argumentativa: J=justificación; C=contraargumentación; R=refutación; Cn=concesión; N=negociación
Función dialógica: P=pronombres; EI=Estado mental del interlocutor; PI=polifonía; PrI=perlocutivo

	Sordos/oyentes Evaluación inicial			Sordos/oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Función argumentativa	Z=-1,362 P<.173	Z=-.041 P<.967	Z=-2,191 P<.028	Z=-.468 P<.640	Z=-1,085 P<.278	Z=.000 P<1
Función dialógica	Z=-2,850 P<.004	Z=-.657 P<.511	Z=-.000 P< 1	Z=-1,087 P<.227	Z=-1,469 P<.142	Z=-.000 P<1

Tabla nº 48. Resumen de pruebas no paramétricas. Función argumentativa y función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Sordos. Evaluación final			Oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Nivel argumentativo	N1= - N2= - N3= 40 N4= - N5= 20 N6= - N7= 40	N1= - N2= - N3= - N4= 20 N5= 60 N6= - N7= 20	N1= - N2= - N3= - N4= 40 N5= 40 N6= 20 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= - N5= 75 N6= 25 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= - N5= 75 N6= 25 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= 45,8 N5= 37,5 N6= 12,5 N7= 4,2

Tabla nº 49. Porcentajes. Nivel argumentativo. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación final. Estudio experimental

	Sordos/oyentes Evaluación inicial			Sordos/oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Nivel argumentativo	Z=-3,313 P<.001	Z=-2,572 P<.010	Z=-.844 P<.399	Z=-.206 P<.837	Z=-.664 P<.507	Z=-.219 P<.827

Tabla nº 50. Resumen de pruebas no paramétricas. Niveles argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos y oyentes. Evaluación inicial y final. Fase experimental

Capítulo XII

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS EN LA EVALUACIÓN INICIAL y FINAL

Como hemos podido comprobar tras el análisis de los dos capítulos anteriores, la competencia argumentativa de los estudiantes sordos mejora tras la instrucción recibida. Ahora bien, para poder establecer si dicha mejora es debida al entrenamiento efectuado en argumentación y no debido a la influencia de otro tipo de variables, vamos a realizar dos tipos de análisis: uno que compare la ejecución de los sordos antes y después del entrenamiento, contenido específico de este capítulo, para identificar cuáles son los criterios en los que más han avanzado y poderlos poner en relación con el programa de instrucción (en el capítulo de discusión); y otro estudio que detecte los cambios realizados en el grupo de oyentes entre la evaluación inicial y final, cuando no ha mediado una intervención en habilidades argumentativas (descrito en el capítulo siguiente), para descartar que los avances se hayan podido producir por el simple paso del tiempo.

A continuación exponemos el primer análisis.

12.1- EVALUACIÓN DE LOS CONTEXTOS ARGUMENTATIVOS

12.1.1- Dimensión cognitivo-social

1- Coherencia argumentativa. En la evaluación final se mantiene la coherencia argumentativa de los textos elaborados por todos los sujetos sordos

participantes en las tareas "secretos" y "perros agresivos" ($Z=,000$; $p=1$) y mejora en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" ($Z=-1$; $p<. 317$) (véase tabla nº 51 y gráfico nº 88).

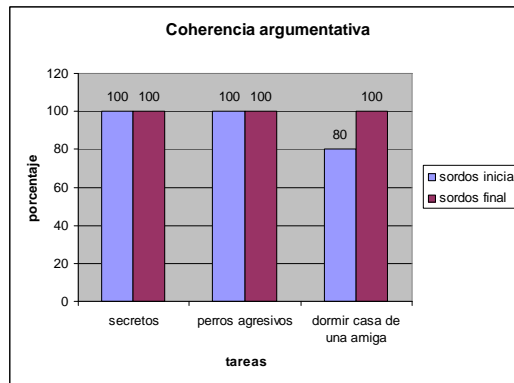


Gráfico nº 88. Coherencia argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Coherencia argumentativa SF - Coherencia argumentativa	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00	,00
	Empates	5 ^c		
Coherencia argumentativa - Coherencia argumentativa	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^e	,00	,00
	Empates	5 ^f		
Coherencia argumentativa - Coherencia argumentativa CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	1 ^h	1,00	1,00
	Empates	4 ⁱ		

a. SF < Coherencia argumentativa b. SF > Coherencia argumentativa c. SF = Coherencia argumentativa
 d. < Coherencia argumentativa e. > Coherencia argumentativa f. = Coherencia argumentativa
 g. < Coherencia argumentativa CAI h. > Coherencia argumentativa CAI i. = Coherencia argumentativa CAI

Estadísticos de contraste^c

	Coherencia argumentativa SF - Coherencia argumentativa	Coherencia argumentativa PF - Coherencia argumentativa PF	Coherencia argumentativa - Coherencia argumentativa CAI
Z	,000 ^a	,000 ^a	-1,000 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	1,000	,317

a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.
 b. Basado en los rangos negativos.
 c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 51. Coherencia argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

2- **Orientación argumentativa.** Como podemos observar en la tabla de rangos (nº 52), en las tres tareas encontramos un cambio de orientación argumentativa: un 40% en las tareas "secretos" y "perros agresivos" y un 20% en "dormir en casa de un amigo/-a".

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Orientación argumentativa SF - Orientación argumentativa SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	2 ^b	1,50	3,00
	Empates	3 ^c		
Orientación argumentativa PF - Orientación argumentativa PI	Rangos negativos	1 ^d	1,50	1,50
	Rangos positivos	1 ^e	1,50	1,50
	Empates	3 ^f		
Orientación argumentativa CAF- Orientación argumentativa CAI	Rangos negativos	1 ^g	1,00	1,00
	Rangos positivos	0 ^h	,00	,00
	Empates	4 ⁱ		

a. SF < Orientación argumentativa b. SF > Orientación argumentativa c. SF = Orientación argumentativa
 d. PF < Orientación argumentativa PI e. PF > Orientación argumentativa PI f. PF = Orientación argumentativa PI
 g. CAF < Orientación argumentativa CAI. h. CAF > Orientación argumentativa CAI i. CAF = Orientación argumentativa CAI

Tabla nº 52. Cambio de orientación argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

En la tarea "secretos", dos personas (40%) pasan de estar en contra de contarlos a diferenciar, en su texto escrito, situaciones en las que puede ser y no ser conveniente contar un secreto (véase gráfico nº 89).

En "perros agresivos" hay dos personas que cambian de postura (40%), como podemos observar en la tabla de rangos nº 52. Así, una de las personas que inicialmente manifestaba una orientación ecléctica: (*"No hay que matarle porque si son buenos no hace falta si son malos hay que matarle porque no se puede hacer otra cosa"*), al final defiende una postura en contra de matar a los perros agresivos: (*"Yo creo que no hay que matar a los perros buenos y a los malos que muerden a mucha gente. Pero es mejor llevarle para que le educar a los perros, y a los señores tiene que ponerse traje para que no les muerda. A mi me da pena los perros buenos pero los malos no porque muerden y hacen mucho daño y hay que llevar al hospital a los que ha mordido para que les curen"*). El cambio de opinión de la otra persona es viceversa (véase gráfico nº 90).

En relación con la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" (véase gráfico nº 91), mientras que en la evaluación inicial un 60% se posicionaba a favor de ir a dormir a casa de un amigo/-a, al final es el 80% quienes defienden dicha tesis, acercándose con ello a la posición de los oyentes. Por otra parte, la persona que al principio adoptaba una postura ecléctica (*Iría por la tarde, pero mi amiga viene a mi casa a dormir por la noche*) continua manteniéndola (*Pero tengo que acompañar a mi amiga porque está sola. ¿Qué te parece si la traigo aquí a la amiga aquí a dormir?*), lo que demuestra las estrategias adquiridas a la hora de convencer.

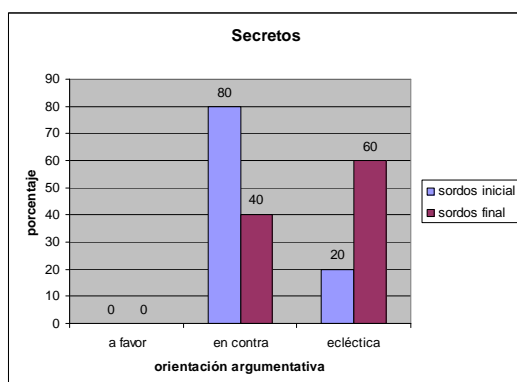


Gráfico nº 89. Orientación argumentativa. "Secretos". Sordos. Evaluación inicial y final

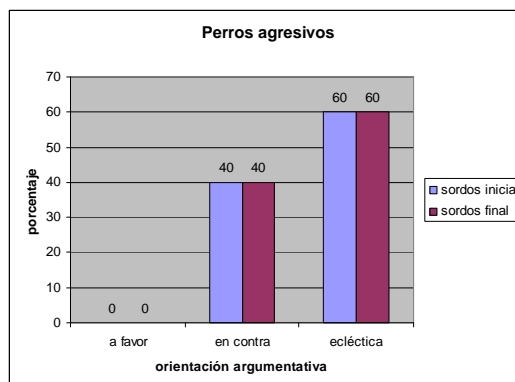


Gráfico nº 90. Orientación argumentativa. "Perros agresivos". Sordos. Evaluación inicial y final

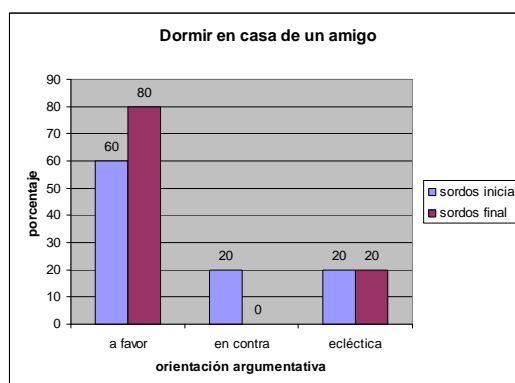


Gráfico nº 91. Orientación argumentativa. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

3- Número de argumentos. El número de argumentos que aportan los estudiantes sordos se incrementa significativamente en la tarea "secretos" ($Z = -2,121$; $p < .034$) y en "perros agresivos" hay una marcada tendencia ($Z = -1,890$; $p < .059$); sin embargo, en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" no existen

diferencias importantes antes y después de recibir la instrucción ($Z=-,577$; $p<.564$). En general, podemos concluir que, pasan de argumentar con uno o dos razonamientos a argumentar con tres o cuatro (véanse tabla nº 53 y gráficos nº 92, 93 y 94).

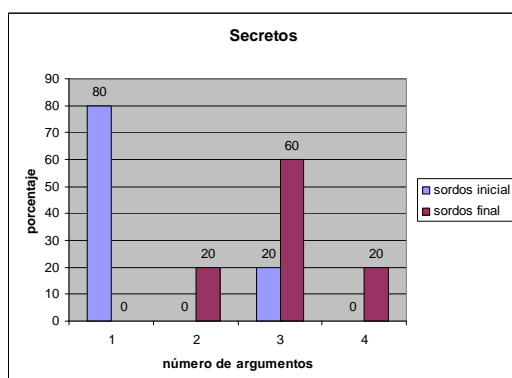


Gráfico nº 92. Nº de argumentos. "Secretos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final.

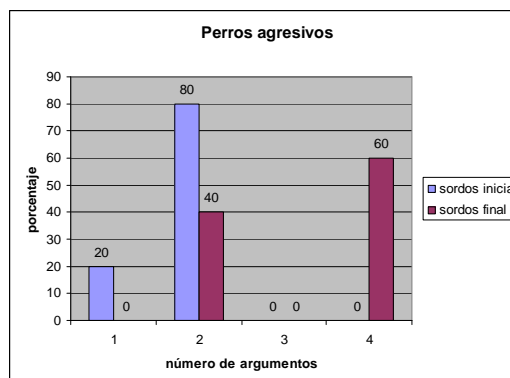


Gráfico nº 93. Nº argumentos. "Perros agresivos" Sujetos sordos. Evaluación inicial y final

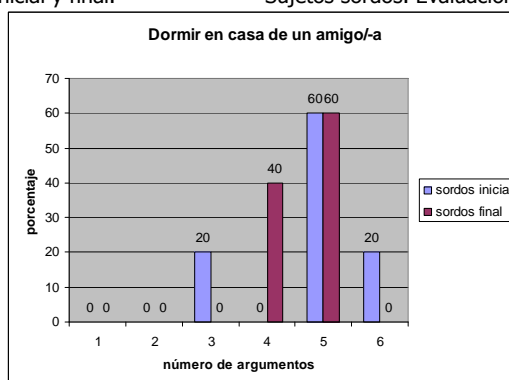


Tabla nº 94. Número de argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de argumentos SF - Nº de argumentos SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	5 ^b	3,00	15,00
	Empates	0 ^c		
Nº de argumentos PF - Nº de argumentos PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	4 ^e	2,50	10,00
	Empates	1 ^f		
Nº de argumentos CAF - Nº de argumentos CAI	Rangos negativos	2 ^g	2,00	4,00
	Rangos positivos	1 ^h	2,00	2,00
	Empates	2 ⁱ		

a. SF < Nº de argumentos SI b. SF > Nº de argumentos SI c. SF = Nº de argumentos SI

d. PF < Nº de argumentos PI e. PF > Nº de argumentos PI f. PF = Nº de argumentos PI

g. CAF < Nº de argumentos CAI h. CAF > Nº de argumentos CAI i. = Nº de argumentos CAI

Estadísticos de contraste^c

	Nº de argumentos SF - Nº de argumentos SI	Nº de argumentos PF - Nº de argumentos PI	Nº de argumentos CAF - Nº de argumentos CAI
Z	-2,121 ^a	-1,890 ^a	-,577 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,034	,059	,564

a. Basado en los rangos negativos. b. Basado en los rangos positivos. c. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon Tabla nº 53. Número de argumentos. "Secretos", "Perros agresivos" y "Dormir en casa de un amigo. Sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

4- Elementos de controversia. Tomando de referencia los escenarios que se analizan en cada texto, observamos que los estudiantes sordos, tras la instrucción, mejoran en las tareas de "secretos" ($Z=-1,342$; $p<. 180$) y "perros agresivos", ($Z=-1,732$; $p<. 083$), aunque no de manera significativa, mientras que en "dormir en casa de un amigo/-a" no detectamos variación entre la evaluación inicial y la final ($Z=,000$; $p=1$) (véase tabla nº 54).

En la tarea "secretos" un 40% de los sordos incrementa los planos que analizan (véase gráfico nº 95), evolucionando desde un acercamiento global al tema, a la inclusión de uno o dos planos de análisis (tipos de secretos y personas a quien contárselo). En "perros agresivos", el 60% de los alumnos sordos amplía los escenarios de controversia y, si inicialmente partían de una visión global del tema o la inclusión de un plano, ahora contemplan uno o dos planos de controversia (tipo de perros y dueños) (gráfico nº 96). En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" este criterio se mantiene igual, reparando el 80% tanto en los intereses de los padres, como en los propios y de los amigos (gráfico nº 97).

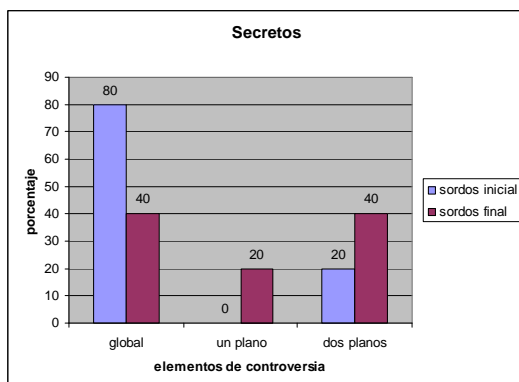


Gráfico nº 95. Elementos de controversia. "Secretos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final

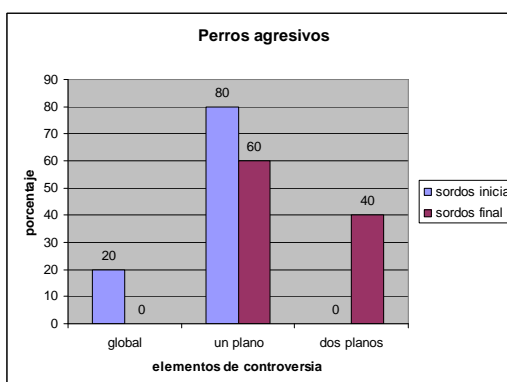


Gráfico nº 96. Elementos de controversia. "Perros agresivos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final

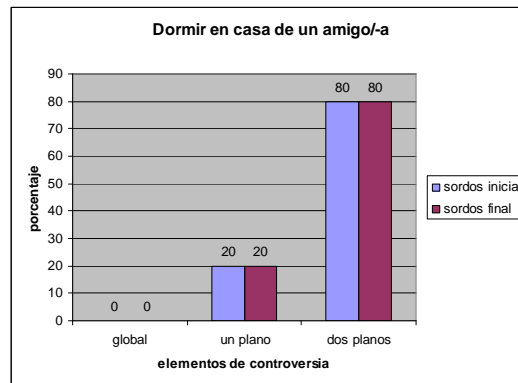


Gráfico nº 97. Elementos de controversia. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Fase experimental. Estudio experimental

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Elementos analizados SF - Elementos analizados SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	2 ^b	1,50	3,00
	Empates	3 ^c		
Elementos analizados PF - Elementos analizados PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	3 ^e	2,00	6,00
	Empates	2 ^f		
Elementos de análisis CAF - Elementos analizados CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^h	,00	,00
	Empates	5 ⁱ		

- a. SF < Elementos analizados SI b. SF > Elementos analizados SI c. SF = Elementos analizados SI
 d. PF < Elementos analizados PI e. PF > Elementos analizados PI f. PF = Elementos analizados PI
 g. CAF < Elementos analizados CAI h. CAF > Elementos analizados CAI i. CAF = Elementos analizados CAI

Estadísticos de contraste^c

	Elementos analizados SF - Elementos analizados SI	Elementos analizados PF - Elementos analizados PI	Elementos de análisis CAF - Elementos analizados CAI
Z	-1,342 ^a	-1,732 ^a	,000 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,180	,083	1,000

- a. Basado en los rangos negativos.
 b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.
 c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 54. Elementos de controversia. Tarea "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

5- Calidad de los argumentos. Tras el entrenamiento recibido, los alumnos sordos mejoran la calidad de sus argumentos, si bien las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas en ninguna de las tareas (véase tabla nº 55).

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Calidad argumentativa SF - Calidad argumentativa SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	2 ^b	1,50	3,00
	Empates	3 ^c		
Calidad argumentativa PF - Calidad argumentativa PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	2 ^e	1,50	3,00
	Empates	3 ^f		
Calidad argumentativa CAF - Calidad argumentativa CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	1 ^h	1,00	1,00
	Empates	4 ⁱ		

a. SF < Calidad argumentativa SI b. SF > Calidad argumentativa SI c. SF = Calidad argumentativa SI

d. PF < Calidad argumentativa PI e. PF > Calidad argumentativa PI f. . PF = Calidad argumentativa PI

g. CAF < Calidad argumentativa CAI h. CAF > Calidad argumentativa CAI i. CAF = Calidad argumentativa CAI

Estadísticos de contraste^b

	Calidad argumentativa SF - Calidad argumentativa SI	Calidad argumentativa PF - Calidad argumentativa PI	Calidad argumentativa CAF - Calidad argumentativa CAI
Z	-1,342 ^a	-1,414 ^a	-1,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,180	,157	,317

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 55. Calidad de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

En los gráficos nº 98, 99 y 100 y en las tablas nº 56, 57 y 58 puede apreciarse que, en la evaluación final:

- Disminuyen los argumentos básicos en las tareas "secretos" y "dormir en casa de un amigo/-a", pero aumentan en "perros agresivos".
- Incrementan los argumentos convencionales en las tres tareas
- Aumenta el número de sujetos que aporta, por los menos, un argumento relevante en las tareas "secretos" y "perros agresivos".
- En ninguna de las tareas los jóvenes sordos proponen un argumento elaborado.

A continuación señalamos en azul los argumentos relevantes aportados en la evaluación inicial y en la final.

		Sordos inicial	Sordos Final
<i>Si, excepción</i>	(2) Por amistad/ para ayudar	20	60
<i>Si, otros ele.</i>	(3) Sólo a personas que te puedan ayudar	20	40
<i>No, causa</i>	(2) Los secretos no se cuentan (chivata)	20	100
<i>No, por amistad</i>	(1) Me perjudica	20	-
	(3) Pierdes su confianza	-	40
<i>No, proteger</i>	(2) Proteger a la persona/no perjudicar	60	80

Tabla nº 56. Temas argumentativos. Tarea "secretos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

		Sordos inicial	Sordos final
<i>Causa</i>	(1) No se mata	40	40
	(3) Identidad del perro/no repara	20	20
<i>Alternativas</i>	(1) Si son buenos	60	60
	(2) Tomar medidas	20	40
	(3) Educar/2ª oportunidad	-	60
<i>Matar</i>	(1) Como castigo si son agresivos	40	60
	(2) Prevenir más daño	20	20
<i>Otros elementos</i>	(1) Sentimientos	-	20
	(2) Culpa del dueño	-	20

Tabla nº 57. Temas argumentativos. Tarea "perros agresivos". Sujetos sordos de ESO. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Objeciones	Argumentos	Sordos inicial	Sordos final
Motivo	-(1) Divertir	40	20
	-(2) Acompañar/ayudar amiga	80	60
	-(3) Tranquilidad padres de la amiga	-	20
Edad	-(2) Soy mayor (edad)	60	80
	-(3) Soy responsable/negocia tareas	20	20
Dormir en casa de la amiga	-(1) Minimiza (irreal)	20	20
	-(2) Seré buena/ viene a casa	20	20
	-(3) Estrategia (llamada)	20	-
Tareas	-(2) Compatible (tarea/amiga)	80	80
	-(3) Redefine (me ayuda)	-	20
Abuela	-(2) Compatible (abuela/amiga)	60	80
	-(3) Estrategia (abuela)	20	20

Tabla nº 58. Temas de argumentación. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

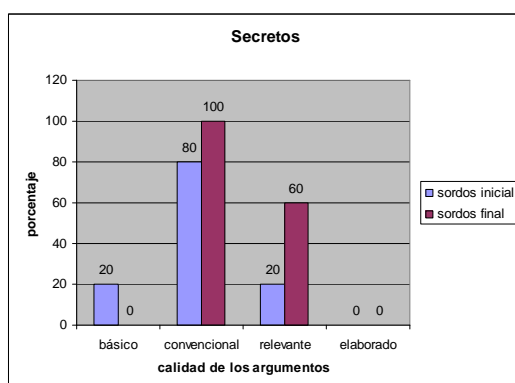


Gráfico nº 98. Calidad de los argumentos. Porcentaje de personas que acuden a ellos. "Secretos". Sordos. Evaluación inicial y final

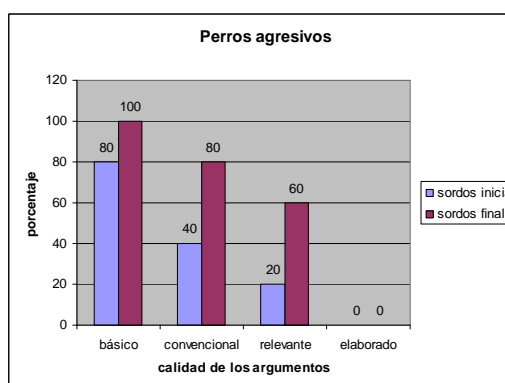


Gráfico nº 99. Calidad de los argumentos. Porcentaje de personas que acuden a ellos. "Perros agresivos". Sordos. Evaluación inicial y final

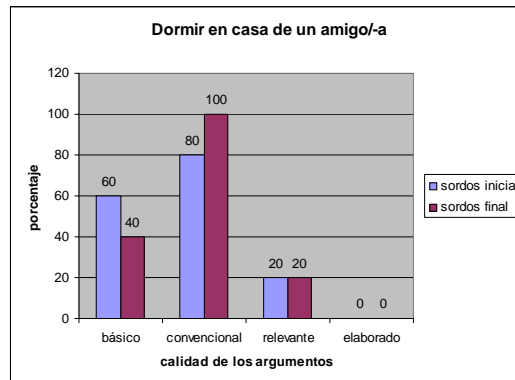


Gráfico n° 100. Calidad argumentativa. Porcentaje de personas que acuden a ellos. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

6- Recurso argumentativo. En la evaluación final, los estudiantes sordos emplean recursos argumentativos más complejos que en la inicial. Concretamente, aumentan los argumentos formulados como principios de actuación y hechos en las tareas "secretos" y "perros agresivos". Aunque, el número de sujetos que expresa algún ejemplo no generalizable permanece prácticamente igual, estos ejemplos, en general, disminuyen y ya no se utilizan como argumento único, sino junto con otros argumentos válidos.

Pormenorizando los datos, en la tarea "secretos" aumenta el porcentaje de estudiantes que incorpora hechos generalizables y/o construye un principio de actuación (véase gráfico n° 101), al igual que sucede con la tarea "perros agresivos" (gráfico n° 102), dato indicativo de su proceso.

Sin embargo, en la tarea "dormir en casa de un amigo/a", el perfil de los recursos argumentativos que utilizan es prácticamente idéntico en una y otra evaluación, salvo la reducción de los argumentos normativos (gráfico n° 103).

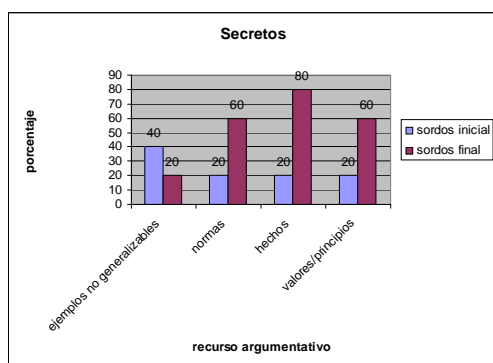


Gráfico 101. Recurso argumentativo. "Secretos". Sordos. Evaluación inicial y final.

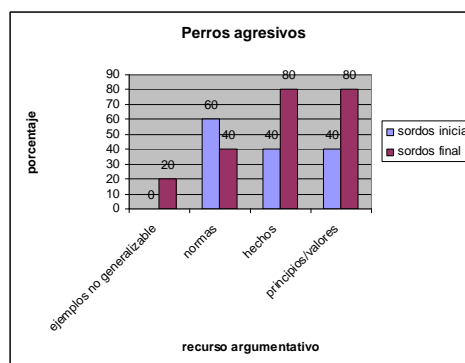


Gráfico 102. Recurso argumentativo. "Perros agresivos". Sordos. Evaluación inicial y final

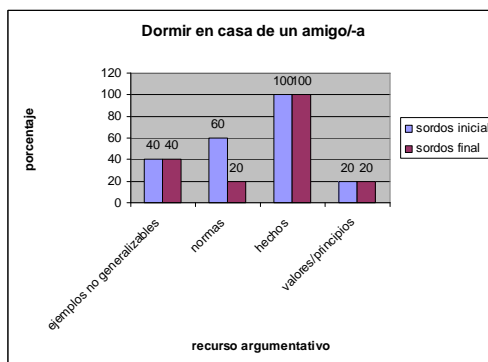


Gráfico nº 103. Recurso argumentativo. Tarea "dormir en casa de un amigo-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

12.1.2- Dimensión lingüístico-pragmática

7- **Organización de los argumentos.** La mejora en la organización de los textos varía según las tareas propuestas. Mientras que en "secretos" identificamos un avance significativo en la evaluación final ($Z=-2,121$; $p<. 034$), en las otras dos tareas, "perros agresivos" ($Z=-1,414$; $p<. 157$) y "dormir en casa de un amigo/-a" ($Z=-1$; $p<. 317$), no se aprecia una mejora significativa (ver tabla nº 59).

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Organización SF - Organización SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	5 ^b	3,00	15,00
	Empates	0 ^c		
Organización PF - Organización PI	Rangos negativos	4 ^d	3,12	12,50
	Rangos positivos	1 ^e	2,50	2,50
	Empates	0 ^f		
Organización - Organización CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	1 ^h	1,00	1,00
	Empates	4 ⁱ		

a. Organización SF < SI b. Organización SF > SI c. Organización SF = SI d. Organización PF < PI
e. Organización PF > PI f. Organización PF = PI g. Organización CAF < CAI h. Organización CAF > CAI
i. Organización CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Organización SF - Organización SI	Organización PF - Organización PI	Organización CAF - Organización CAI
Z	-2,121 ^a	-1,414 ^b	-1,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,034	,157	,317

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 59. Organización de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

En la tarea "secretos", tal y como se observa en el gráfico nº 104, esta mejora en la forma de estructurar los argumentos explica porqué los sujetos dejan de producir argumentos de manera aislada (*No. Porque es un secreto (s) los secretos no se cuentan a nadie*) evolucionando hacia una estructura de apilamiento (*A veces No, otras si porque si una amiga es una chivata de unos secretos importantes. Otras si porque te pueden ayudar de un problema. En primer lugar a veces Si se cuentan si te gusta un chico guapísimo se lo cuento a mi amiga para que me ayude. En segundo lugar a veces no porque si unos chicos te pegan o te piden dinero te dicen no se lo digas a nadie o si no te acordarás mucho*) y esquematizaciones completamente organizadas (*Es verdad que los secretos no hay que contarlos. Pero yo creo que algunos si hay que contarlos. Porque si es amenazante hay que decírselo a las personas mayores. Por ejemplo: los chicos mayores te amenazan y no quieren que se lo digas al profesor, pero es conveniente que se lo digas al profesor para que te apoye en ello*). Los sujetos que organizan correctamente sus textos son los que presentan mejor nivel lingüístico.

En la tarea “perros agresivos”, sólo una de las personas con buena competencia lingüística construye un texto completamente organizado; los demás, aparentemente ordenan “peor” el texto en esta evaluación final, ya que al principio encadenaban dos argumentos por oposición, mientras que ahora incluyen más justificaciones, y éstas, unas veces las encadenan y otras las apilan (produciendo una organización mixta). Por otra parte y como podemos contemplar en el siguiente ejemplo (*Los perros hay que matar depende. Si son malos si hay que matar porque: -1 lugar: son muy agresivos -2º lugar: puede matar a personas a mordiscos...*) en ocasiones pretenden utilizar una estrategia enlazada por orden de importancia, pero encuentran dificultades de jerarquización semántica (gráfico nº 105).



Gráfico nº 104. Organización de los argumentos. "Secretos" Sujetos sordos. Evaluación inicial y final

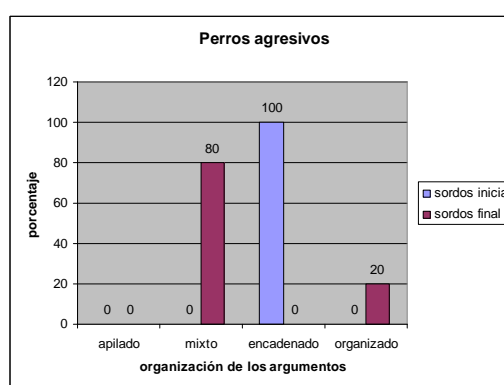


Gráfico nº 105. Organización de los argumentos. "Perros agresivos". Sujetos sordos. Eval. inicial y final

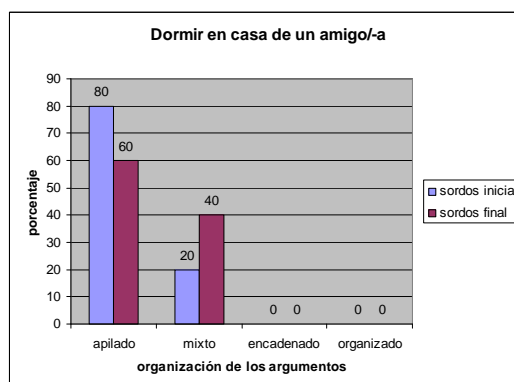


Gráfico nº 106. Organización de los argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

8- Modalizadores. Se incrementa y diversifica el uso de modalizadores, ya sean estos de cierre, de apertura y/o de enganche del locutor, confiriendo a los textos un carácter más debatible. Estas diferencias entre la evaluación inicial y final son marcadas en las tareas de "secretos" ($Z=-1,89$; $p<. 059$) y "perros agresivos" ($Z=-1,89$; $p<. 059$), pero no en "dormir en casa de un amigo/-a" ($Z=-1,414$; $p<. 157$) (véanse tabla nº 60 y gráficos nº 107, 108, 109).

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
SF Modalizadores - SI modalizadores	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	4 ^b	2,50	10,00
	Empates	1 ^c		
PF modalizadores - PI modalizadores	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	4 ^e	2,50	10,00
	Empates	1 ^f		
CAF modalizadores - CAI modalizadores	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	2 ^h	1,50	3,00
	Empates	3 ⁱ		

a. SF Modalizadores < SI b. SF Modalizadores > SI c. SF Modalizadores = SI d. PF modalizadores < PI
 e. PF modalizadores > PI f. PF modalizadores = PI g. CAF modalizadores < CAI h. CAF modalizadores > CAI
 i. CAF modalizadores = CAI

Estadísticos de contraste^b

	SF Modalizadores – SI modalizadores	PF modalizadores - PI modalizadores	CAF modalizadores – CAI modalizadores
Z	-1,890 ^a	-1,890 ^a	-1,414 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,059	,059	,157

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 60 Modalizadores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

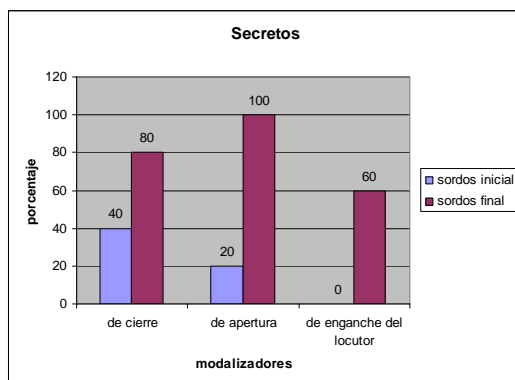


Gráfico nº 107. Modalizadores. Tarea "secretos". Sordos. Evaluación inicial y final.

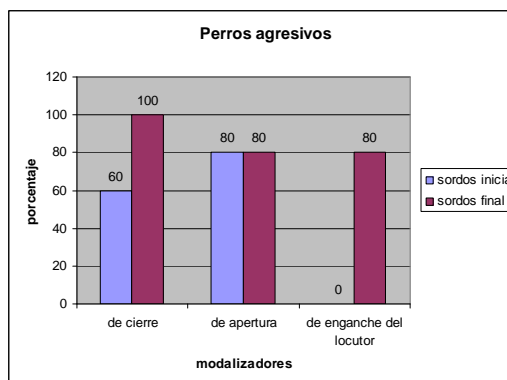


Gráfico nº 108. Modalizadores. "Perros agresivos". Sordos. Evaluación inicial y final

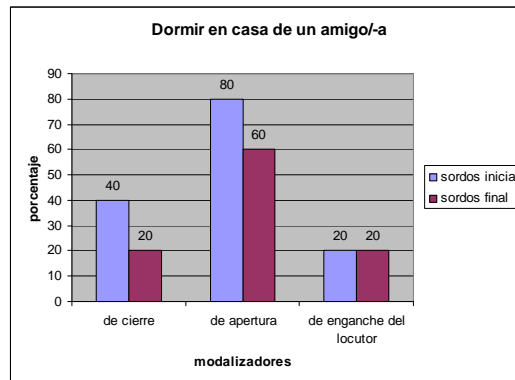


Gráfico nº 109 Modalizadores. Tarea "dormir en casa de un amigo".
Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Como puede apreciarse en los gráficos anteriores y en la tabla nº 61 (referida de modo exclusivo al uso de marcadores de enganche), las mejoras más sobresalientes se producen en la incorporación de las marcas de enganche (*yo creo...*), especialmente, en las tareas de "secretos" ($Z=-1,732$; $p<. 083$) y "perros agresivos" ($Z=-2$; $p<. 046$); no sucediendo lo mismo en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a", donde el uso de estos modalizadores es bajo, antes y después de recibir la instrucción.

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Enganche del locutor SF– Enganche del locutor SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	3 ^b	2,00	6,00
	Empates	2 ^c		
Enganche del locutor PF– Enganche del locutor PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	4 ^e	2,50	10,00
	Empates	1 ^f		
Enganche del locutor CAF– Enganche del locutor CAI	Rangos negativos	1 ^g	1,50	1,50
	Rangos positivos	1 ^h	1,50	1,50
	Empates	3 ⁱ		

a. Enganche del locutor SF < SI b. Enganche del locutor SF > SI c. Enganche del locutor SF = SI
d. Enganche del locutor PF < PI e. Enganche del locutor PF > PI f. Enganche del locutor PF = PI
g. Enganche del locutor CAF < CAI h. Enganche del locutor CAF > CAI i. Enganche del locutor CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Enganche del locutor SI - Enganche del locutor SF	Enganche del locutor PI - Enganche del locutor PF	Enganche del locutor -CAI Enganche del locutor- CAF
Z	-1,732 ^a	-2,000 ^a	,000 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,083	,046	1,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 61. Marcador de enganche. Tareas "secretos", "Perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Detallando la diversidad de modalizadores que emplean y siempre en el orden de las tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/-a" apreciamos los siguientes porcentajes (véanse gráficos nº 110, 111, 112).

En la evaluación final aumenta el uso de términos prescriptivos (*hay que, no hay que, no deben, no hay porqué, tengo que, etc.*): 20% en "secretos", 60% en "perros agresivos" y 20% en "dormir en casa de un amigo/-a", frente a un 60%, 100% y 20% en la evaluación inicial; así como también las marcas llamadas absolutas (*todo, nadie, nunca, jamás, etc.*): 20%, 0% y 20% en la evaluación inicial de las tres tareas, frente a un 40%, 40% y 0% en la evaluación final.

No obstante, también se incrementa el uso de modalizadores que flexibilizan el punto de vista empleando, dentro de un mismo texto, dos o más de las siguientes expresiones:

- Marcas axiológicas (*es mejor, es conveniente, me parece, etc.*) de un 20%, 40% y 0% en la evaluación inicial se pasa a un 60%, 60% y 40% en la final.
- Marcas de incertidumbre (*puede*), que inicialmente las emplean un 20%, 0% y 0% de los sujetos sordos y al final un 40%, 40% y 20%.
- Marcas de generalización (*en general, principalmente*), que son de incorporación tardía y no están presentes en ninguna tarea de la evaluación inicial, las utiliza en la evaluación final la persona sorda con

mejor nivel lingüístico (20%) en las tareas de "secretos" y "perros agresivos".

Otros modalizadores incrementan o disminuyen su presencia según contextos de debate. Así:

- Los de restricción (*depende, a veces, algunos, en otro caso, en casos extremos, etc.*) aumentan en "secretos" (de 20% al 60%) y en "perros agresivos" (del 40% al 60%), pero descienden en "dormir en casa de un amigo/-a" (del 60% al 20%)
- Los verbos en condicional aparecen tímidamente después de la instrucción en las tareas de "secretos" (de 0% a 20%) y de "perros agresivos" (de 0% a 20%), pero decrece su presencia en "dormir en casa de un amigo/-a" (de 40% a 0%)
- La atenuación condicional (*no hace falta, no es necesario*) que inicialmente sólo ha sido utilizada por un 60% de los sujetos sordos en la tarea de "perros agresivos", disminuye ligeramente (40%) en la evaluación final.

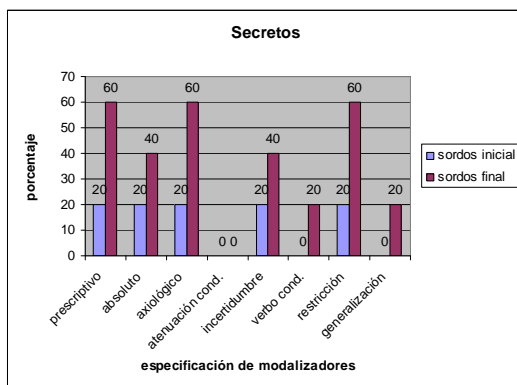


Gráfico nº 110. Especificación de modalizadores de cierre y apertura. "Secretos". Sordos. Evaluación inicial y final

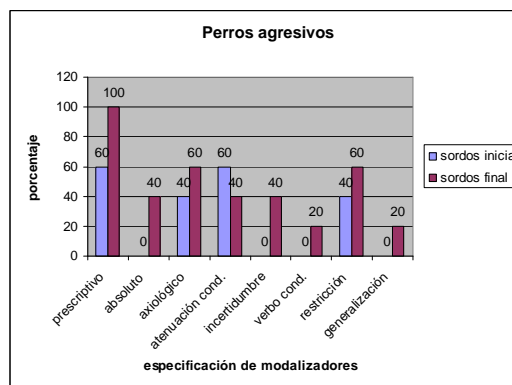


Gráfico nº 111. Especificación de modalizadores de cierre y apertura. "Perros agresivos". Sordos. Evaluación inicial y final

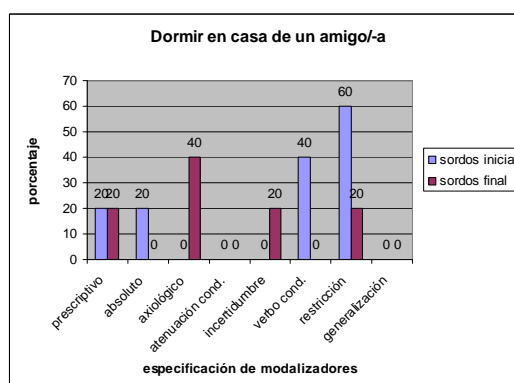


Gráfico nº 112. Especificación de modalizadores de cierre y apertura. Tarea "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

9- **Conectores.** En la evaluación final, las personas sordas emplean una mayor cantidad y variedad de conectores en los textos que componen que en la inicial (véanse gráficos nº 113, 114 y 115 y tablas nº 62 y 63)

En primer lugar, tras su participación en los talleres de argumentación se observa un incremento de:

- Nexos que cierran el espacio de negociación o de oposición excluyente (*porque si no...*) (40%, 0%, 0% inicial, al final es utilizado un 60%, 20% 20%)
- Nexos que abren el espacio de negociación, entre los que figuran los condicionales (0%, 0% 20% al inicio, frente a un 60%, 40% y 40% al final)
- Nexos explicativos como (*por ejemplo*), especialmente en las tareas "secretos" y "dormir en casa de un amigo/-a" (20%, 0% y 0% al inicio, frente a un 60%, 0% y 20%)

En segundo lugar, el uso de otros conectores se mantiene en niveles similares antes y después de recibir la instrucción, entre ellos:

- Los nexos que no potencian ni restan fuerza argumentativa, como son los causales (100%, 100%, 100% en la evaluación inicial, frente a un 100%,

100% y 60% al final) y los aditivos (de un 40%, 20% y 80% inicial, al 40%, 80% y 60% al final). Los nexos de conclusión raramente son empleados por los alumnos sordos, ya que en textos tan breves su presencia resulta prescindible.

- Dentro de los nexos que abren el espacio de negociación, los contrastivos son empleados de un modo similar en el cómputo general de las tres tareas (20%, 100% y 40% al inicio, frente a un 40%, 80% y 40% al final); mientras que, los disyuntivos, mínimamente utilizados en la evaluación inicial (0%, 20% y 0% inicial) desaparecen en los textos de la evaluación final.

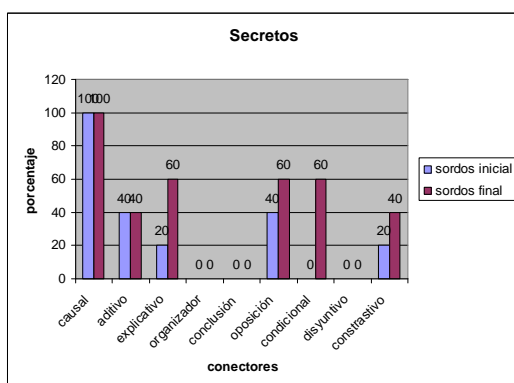


Gráfico nº 113. Conectores. Tarea "secretos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final.

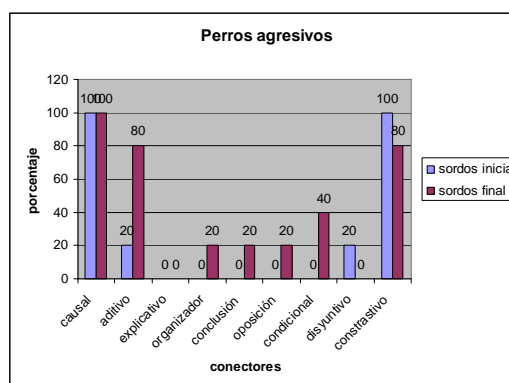


Gráfico nº 114. Conectores. "Perros agresivos" Sujetos Sordos. Evaluación inicial y final

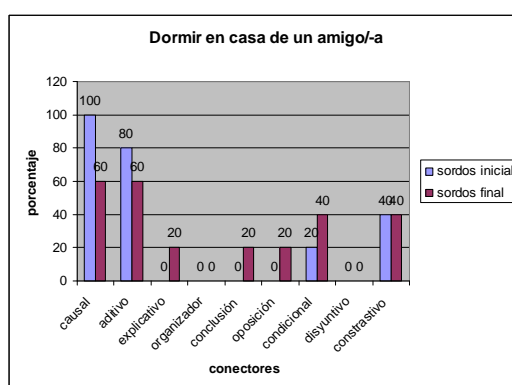


Gráfico nº 115. Conectores. Tarea "dormir en casa de un amigo-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Por otra parte, los nexos aditivos (conectores ya conocidos por los sujetos sordos) y los organizadores previos (*en primer lugar, en segundo lugar, por último*)

(entrenados específicamente en los talleres) no siempre se emplean adecuadamente, pues realmente no ordenan los razonamientos.

	Ausencia inadecuada de Aditivo	Presencia inadecuada de organizador previo
Evaluación inicial	40	-
Evaluación final	20	60

Tabla nº 62. Conectores mal utilizados. Tarea "secretos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Fase experimental

	Presencia inadecuada de aditivo	Presencia inadecuada de organizador previo	Presencia inadecuada de contrastivo
Evaluación inicial	20	-	-
Evaluación final	-	20	20

Tabla nº 63. Uso de conectores aditivo, organizadores de la información y contrastivos mal utilizados. Tarea "perros agresivos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

12.1.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva

10- Función argumentativa. No encontramos cambios significativos en la mejora de la función argumentativa tras la intervención con los estudiantes sordos ($Z=-1,414$; $p<. 157$ en "secretos"; $Z=-1$; $p<. 317$ en "perros agresivos" y $Z=-1$; $p<. 317$ en "dormir en casa de un amigo/-a") (véase tabla nº 64).

		Rangos		
		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Función argumentativa SF - Función argumentativa SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	2 ^b	1,50	3,00
	Empates	3 ^c		
Función argumentativa PF - Función Argumentativa PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	1 ^e	1,00	1,00
	Empates	4 ^f		
Función argumentativa CAF - Función argumentativa CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	1 ^h	1,00	1,00
	Empates	4 ⁱ		

a. Función argumentativa SF < SI b. Función argumentativa SF > SI c. Función argumentativa SF = SI
d. Función argumentativa PF < PI e. Función argumentativa PF > PI f. Función argumentativa PF = PI
g. Función argumentativa CAF < CAI h. Función argumentativa CAF > CAI i. Función argumentativa CAF = CAI

Estadísticos de contraste^b

	Función argumentativa SF - Función argumentativa SI	Función argumentativa PF - Función Argumentativa PI	Función argumentativa CAF - Función argumentativa CAI
Z	-1,414 ^a	-1,000 ^a	-1,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,157	,317	,317

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 64. Función argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Ahora bien, cualitativamente, y especialmente en las tareas de "secretos" y "perros agresivos", sí observamos que la instrucción ha servido para producir una serie de cambios que mejoran la función argumentativa de los estudiantes sordos (véanse gráficos nº 116, 117, 118). Así, (a) se incrementan las concesiones en la evaluación final de "secretos" (*Es verdad que los secretos no hay que contarlos. Pero...*) y (b) se incrementa la negociación en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" e, incluso, en "perros agresivos"¹⁰⁵ (*Algunas personas pueden pensar que -Unas veces si son buenos no hay que matarlo y los malos hay que matarlo. Yo creo que está bien hay que llevarlos a la perrera. Que te parece si el perro es bueno y hay que educar bien para que no hay que matar a las personas. Porque algunos son peligrosos y otros no*).

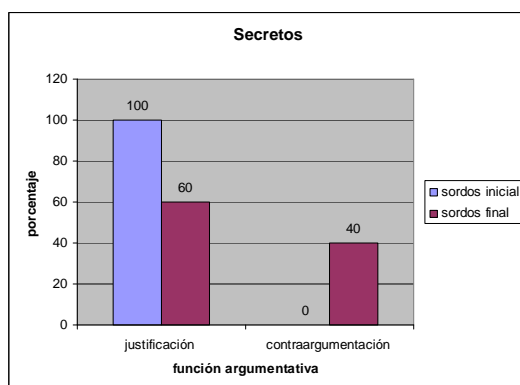


Gráfico nº 116. Función argumentativa. "Secretos". Sordos. Evaluación inicial y final

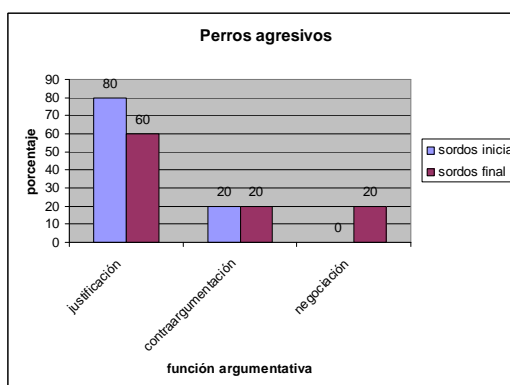


Gráfico nº 117. Función argumentativa. "Perros agresivos". Sordos. Evaluación inicial y final

¹⁰⁵ Texto que se debemos interpretar como: *Aunque algunas personas piensen que a los perros buenos no hay que matarlos y a los malos sí haya que matarlos. Yo creo que no debemos matarlos. Qué te parece si lo educamos bien para que no hagan daño a las personas. Porque algunos son peligrosos y otros no.*

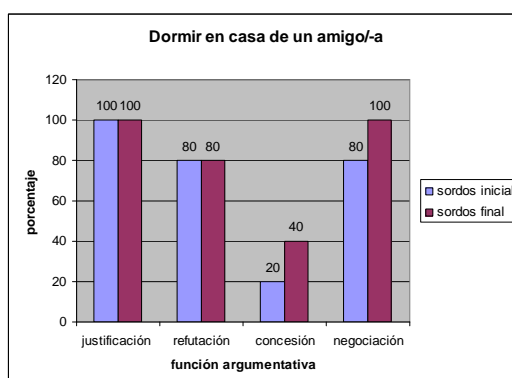


Gráfico nº 118. Función argumentativa. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

11- Función dialógica. Los resultados muestran que, tras la intervención, existe una mejora tendente a la significación en la función dialógica de los textos producidos por los estudiantes sordos. En otras palabras, nos encontramos con textos en los que se tiene más en cuenta al interlocutor, especialmente en la tarea "secretos" ($Z=-1,857$; $p<.063$) (véanse gráficos nº 119, 120, 121 y tabla 65).

En general, la inclusión del interlocutor en el texto se realiza principalmente a través de los siguientes recursos:

- Pronombres personales (0%, 0% y 40% inicial; frente a un 80%, 40% y 60% final) (*por ejemplo, los chicos mayores te amenazan y no quieren que se lo digas al profesor, pero es conveniente que se lo digas al profesor para que te apoye en ello*).
- Marcas que apelan a un posible estado mental del interlocutor (20% en la evaluación final de "perros agresivos" y 40% en "dormir en casa de un amigo/-a") (*"¿qué te parece si...?", "la abuela sabe que..."*).
- La voz de la audiencia en el texto (40%), tanto en "secretos" como en "perros agresivos", a través expresiones que recogen la voz de otro (*"Es verdad que..."*), de preguntas retóricas como (*por algo se llaman secretos ¿no?"* o *"A mí me parece injusto ¿no crees?"* o incluyendo lo que otras personas puedan pensar *"Unas veces si son buenos no hay que matarlo y los*

malos hay que matarlo. Yo creo que está bien hay que llevarlos a la perrera. ¿Qué te parece...”).

- El efecto perlocutivo (20%) para expresar la consecuencia que puede tener en la audiencia la propuesta indicada (*si no me dejas...*).

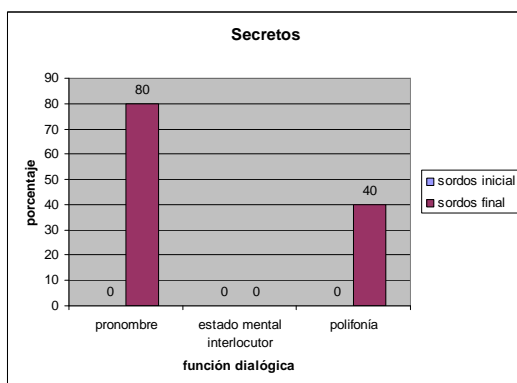


Gráfico nº 119. Función dialógica. "Secretos". Sordos Evaluación inicial y final

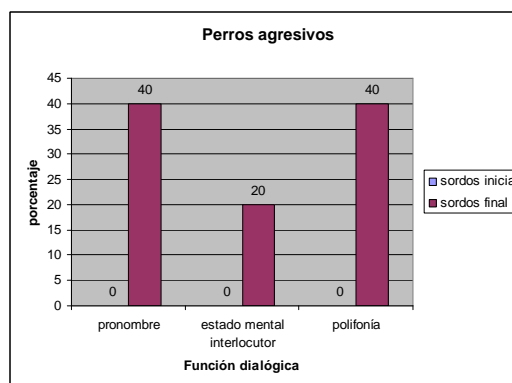


Gráfico nº 120. Función dialógica. "Perros agresivos". Sordos. Evaluación inicial y final

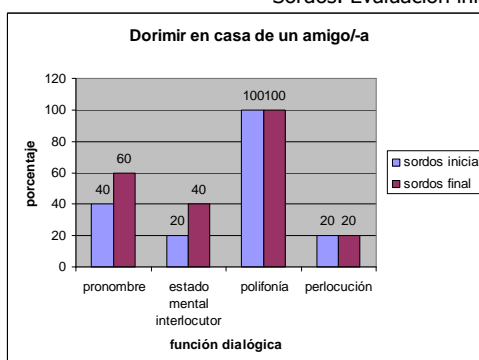


Gráfico nº 121. Función dialógica. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
Función dialógica SF - Función dialógica SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	4 ^b	2,50	10,00
	Empates	1 ^c		
Función dialógica PF - Función dialógica PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	2 ^e	1,50	3,00
	Empates	3 ^f		
Función dialógica CAF - Función dialógica CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^h	,00	,00
	Empates	5 ⁱ		

a. Función dialógica SF < SI b. Función dialógica SF > SI c. Función dialógica SF = SI

d. Función dialógica PF < PI e. Función dialógica PF > PI f. Función dialógica PF = PI

g. Función dialógica CAF < CAI h. Función dialógica CAF > CAI i. Función dialógica CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Función dialógica SF - Función dialógica SI	Función dialógica PF - Función dialógica PI	Función dialógica CAF - Función dialógica CAI
Z	-1,857 ^a	-1,414 ^a	,000 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,063	,157	1,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 65. Función dialógica. Tarea "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

12.1.4- Nivel argumentativo

Los textos argumentativos elaborados por los estudiantes sordos son más elaborados en la evaluación final, tras haberse beneficiado de la intervención educativa, que en la evaluación inicial. Los progresos más significativos los hallamos en la tarea "secretos" ($Z = -2,060$; $p < .039$), aunque también encontramos una tendencia de mejora en "perros agresivos" ($Z = 1,857$; $p < .063$). Sin embargo, en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" los avances no son tan evidentes ($Z = -1,413$; $p < .157$) (véase tabla nº 66).

Todas las personas avanzan en varios criterios de algunas de las tareas, como por ejemplo:

- a) Dimensión cognitivo-social: aportan un mayor número de argumentos, llevan al texto más elementos de controversia o mejoran la calidad de sus argumentos (temas relevantes)
- b) Dimensión lingüístico-pragmática: organizan y/o modalizan mejor sus argumentos
- c) Dimensión comunicativo-interdiscursiva: hacen más compleja la función argumentativa (contraargumentan) y/o incorporan la función dialógica.

Rangos

		N Total 5	Rango promedio	Suma de rangos
NIVEL ARG SF - NIVEL ARG SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	5 ^b	3,00	15,00
	Empates	0 ^c		
NIVEL ARG PF - NIVEL ARG PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	4 ^e	2,50	10,00
	Empates	1 ^f		
NIVEL ARG CAF - NIVEL ARG CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	2 ^h	1,50	3,00
	Empates	3 ⁱ		

a. NIVEL ARG SF < SI b. NIVEL ARG SF > SI c. NIVEL ARG SF = SI d. NIVEL ARG PF < PI e. NIVEL ARG PF > PI f. NIVEL ARG PF = PI g. NIVEL ARG CAF < CAI h. NIVEL ARG CAF > CAI i. NIVEL ARG CAF = CAI

Estadísticos de contraste^b

	NIVEL ARG SF - NIVEL ARG SI	NIVEL ARG PF - NIVEL ARG PI	NIVEL ARG CAF - NIVEL ARG CAI
Z	-2,060 ^a	-1,857 ^a	-1,414 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,039	,063	,157

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 66. Niveles argumentativos. Tarea "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Antes de comentar el progreso argumentativo en cada una de las tareas recordamos brevemente las características de cada uno de los niveles argumentativos:

- N1 consta de una toma de posición acompañada de un ejemplo no generalizable.
- En N2 se acompaña la opinión de un ejemplo válido (generalmente una norma o ejemplo generalizable), dónde las posturas se presentan de un modo rígido.
- En N3 el razonamiento que justifica la toma de postura es flexible y permite que otros puntos de vista sean incorporados.
- N4 incluye un plano de controversia, pero las pruebas que acompañan a cada situación son bastante fijas o rígidas.
- Sin embargo, en N5 las razones que complementan el plano de controversia se encuentran modalizadas con marcas que flexibilizan los puntos de vista.
- Mientras que N6 y N7 cumplen, además del nivel anterior, entre tres y cuatro (para N6) o entre cinco y seis (para N7) de los siguientes criterios: dos planos de controversia, varios razonamientos relevantes o uno elaborado, marcador de

enganche del locutor, organización global del texto, introducción del interlocutor en el texto y/o una contraargumentación.

El mayor avance se produce en la tarea "secretos", donde todos los sujetos progresan dos niveles y una estudiante incluso cinco. Los sujetos que partían del nivel 1 alcanzan el nivel 3, los que partían del nivel 2 logran un nivel 5 o 7 y los del nivel 5 pasan al nivel 7 (véase gráfico nº 122).

En la tarea "perros agresivos", los estudiantes sordos de ESO logran igualmente un avance significativo en su nivel de argumentación y, excepto una persona que se mantiene en el nivel 5, la mayoría vuelve a mejorar dos niveles (gráfico nº 123). Del nivel 2 se pasa a un nivel 4, del nivel 4 se pasa al nivel 5 y, por último, del nivel 5 al nivel 7 (excepto una persona que se mantiene en el nivel 5 en ambas evaluaciones).

En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a", aunque en la evaluación final se observa un incremento en la utilización de concesiones y de argumentos relevantes, no hay mejoras significativas en los niveles argumentativos que obtienen (gráfico nº 124). Sólo se observa el avance de un grado en dos participantes.

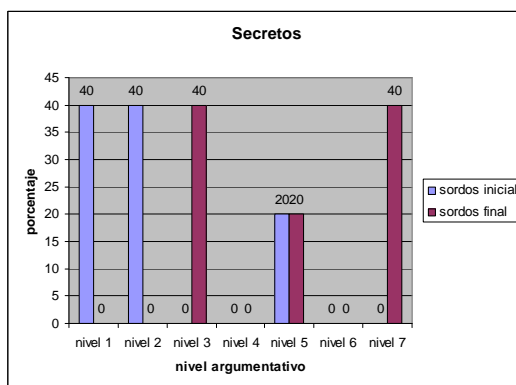


Gráfico nº 122. Niveles argumentativos. "Secretos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final.

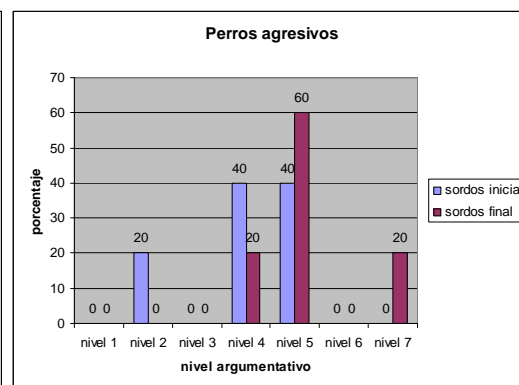


Gráfico nº 123. Niveles argumentativos. "Perros agresivos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final

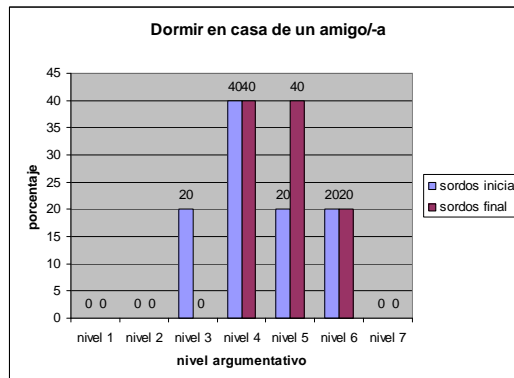


Gráfico nº 124. Niveles argumentativos. Tarea "dormir en casa de un amigo/a".
Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Para que se pueda observar mejor la evolución, presentamos en los siguientes cuadros comparativos (nº 9, 10, y 11) los textos elaborados por los estudiantes sordos en la evaluación inicial y final en las diferentes tareas.

Sordos inicial	Sordos final
<p>1º ESO. Nivel 1. "No. Porque son mis buenos amigos si lo voy a decir me van a pegar".</p>	<p>Nivel 3. "Yo creo que los secretos no se cuentan. En primer lugar, porque si lo cuentas los secretos y tu amigo le da vergüenza. En segundo lugar porque es muy feo contar los secretos a otras personas. Por ejemplo si lo cuentas los secretos a otros y tus amigos ya no te cuentan más".</p>
<p>2º ESO. Nivel 2. "No. Porque es un secreto(s) los secretos no se cuentan a nadie"</p>	<p>Nivel 5. "A veces No, otras si porque si una amiga es una chivata de unos secretos importantes. * Otras si porque te pueden ayudar de un problema. *En primer lugar a veces Si se cuentan si te gusta un chico guapísimo se lo cuento a mi amiga para que me ayude. *En 2º lugar a veces no porque si unos chicos te pegan o te piden dinero te dicen no le digas a nadie o si no te acordarás mucho".</p>
<p>3º ESO. Nivel 2. "No porque por ejemplo, uno está enamorado de alguien no quiere que se lo cuente por vergüenza".</p>	<p>Nivel 7. "Es verdad que los secretos no hay que contarlos. Pero yo creo que algunos si hay que contarlos. Porque si es amenazante hay que decírselo a las personas mayores. Por ejemplo: los chicos mayores te amenazan y no quieren que se lo digas al profesor, pero es conveniente que se lo digas al profesor para que te apoye en ello".</p>
<p>3º ESO. Nivel 5. "Depende. Depende porque hay secretos que necesitan ser contados a un adulto para que nos ayude. Y luego hay secretos que mejor que no sean contados porque pueden avergonzar a la otra persona y meterse con ella".</p>	<p>Nivel 7. "Aunque los secretos en general no deben ser contados (por algo se llaman secretos ¿no?) hay ocasiones en que es mejor contarlos. Por ejemplo, si a un chico le pegan y le piden dinero siempre, es mejor que, aunque le hayan hecho guardar el secreto, que se lo diga a un adulto (menos a un profesor). Pero también hay casos que no se deben contar. Otro ejemplo: si un chico te confiesa que le gusta cierta chica, es mejor no confesar ese secreto a la chica, porque si no, el chico en cuestión se moriría de vergüenza y entonces no te contaría más secretos".</p>
<p>4º ESO. Nivel 1. "No porque si no se cuentan a otros (si no) y luego se pegan (a los demás) al Pepe".</p>	<p>Nivel 3. "Yo creo que no hay que contar, porque es peligroso. En 1º lugar los chicos mayores se pueden pegar. En 2º lugar que no se puede decir a nadie de los secretos</p>

Cuadro comparativo nº 7. Niveles argumentativos. Tarea "secretos". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Sordos. Evaluación Inicial	Sordos. Evaluación Final
1º ESO. Nivel 2. <i>"No, porque algunos son buenos y algunos son malos si son buenos no hay que matar si son malos no hay que matar".</i>	Nivel 4. <i>"A los malos perros hay que matarles pero a los buenos no hay que matarlo. Yo creo que a los malos perros hay que llevarle a la perrera y a matarle pero a los buenos no hay que matarle. Porque los perros buenos nunca matan a las personas y a los perros malos sí".</i>
2º ESO. Nivel 4. <i>"No hay que matarle porque si son buenos no hace falta si son malos hay que matarle porque no se puede hacer otra cosa".</i>	Nivel 5. <i>"Yo creo que no hay que matar a los perros buenos y a los perros malos que muerden a mucha gente. Pero es mejor llevarle a la perrera para que le educar a los perros, y los señores tiene que ponerse traje para que no les muerda. A mi me da pena los perros buenos pero los malos no porque muerden y hacen mucho daño y hay que llevar al hospital a los que ha mordido para que les curen".</i>
3º ESO. Nivel 5. <i>"Depende, si son de los que muerden, es mejor hacerlo para que no vuelvan a hacer daño, pero si son de los mansos no hace falta porque no hace daño".</i>	Nivel 5. <i>"Los perros hay que matar depende. Si son malos si hay que matar porque: -1 lugar: son muy agresivos -2º lugar: puede matar a personas a mordiscos Si son buenos no hay porqué, porque si no hacen nada no es necesario".</i>
3º ESO. Nivel 5. <i>"No porque hay que tener en cuenta que no todos son agresivos. Algunos tan sólo defienden su territorio. Pero los que han sido adiestrados para matar, es mejor encerrarlos en la perrera o en algún otro sitio, pero no es necesario matarlos".</i>	Nivel 7. <i>"Yo creo que en cualquiera de los casos no hay que matar a un perro pitbull. Porque en varias situaciones, puede haber otro tipo de soluciones sin tener que tomar ese tan drástico. En primer lugar si un perro está adiestrado para ser un guardián de un determinado lugar, tiene su derecho a atacar a un intruso. Además fuera de su oficio lleva bozal. En segundo lugar, si en otro caso, el perro ataca, y en caso mas extremos, llega a matar a alguien por instinto, creo que tampoco debería quitarle la vida, ya que la principal culpa de este hecho la tiene el amo, ya que no lo habría adiestrado como un buen perro. Este no debe pagar por él (el amo). Me parece injusto. ¿no crees?. Por último hay que educarle bien a todos los perros, sean pitbull, pastores alemanes o lo que sea. Te aseguro que si les educas con afecto, amor y responsabilidad, jamás harían daño ni a una mosca".</i>
4º ESO. Nivel 4. <i>"Si hay que matar pero cuando sea muy malo y mata a muchas personas; Si es bueno y no haa matado muchas personas y por eso no hay que matar al perro".</i>	Nivel 5. <i>"Unas veces si son buenos no hay que matarlo y los malos hay que matarlo. Yo creo que está bien hay que llevarlos a la perrera. Que te parece si el perro es bueno y hay que educar bien para que no hay que matar a las personas. Porque algunos son peligrosos y otros no".</i>

Cuadro comparativo nº 8. Niveles argumentativos. Tarea "perros agresivos".
Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Evaluación inicial	Evaluación final
<p>1º ESO. Nivel 4. <i>"Para no dejarla sola, se aburre y tiene mucho miedo. No, porque abnabo (acabo) los controles de todos y estudio todos los días. Si solo un día nada más, porque no podemos dejarle sola. Si hago los deberes todos los días y me porto muy bien. Si pero, vamos a visitarle por la mañana, además hemos acordado primero con nuestra amiga".</i></p>	<p>Nivel 4. <i>"Yo creo qué es mejor ir a cada de mi amiga porqué le da miedo estar sola. Yo no soy un bebé yo ya soy mayor puedo ir sola a casa de mi amiga. Mi amiga le da miedo pasar sola por la noche. Yo ya he hecho los deberes antes en el colegio. Primero voy a visitar a la abuela luego voy a casa de mi amiga".</i></p>
<p>2º ESO. Nivel 5. <i>"Para acompañarla, divertir mucho, merendar, cenar, ver películas y jugar a la videoconsola. No soy pequeña tengo 13 años tu no te preocupes porque yo ya se cuidarme muy bien. Mamá déjame ir a dormir a casa de mi amiga porque está muy sola y tiene un poco de miedo. La profesora me ha dicho que los deberes son para el martes. Podemos ir a visitarla yo y mi amiga así no hay ningún problema".</i></p>	<p>Nivel 5 <i>"Mamá, ¡Por favor!. Déjame ir a casa de mi amiga porque está sola tiene mucho miedo por la noche y además es mi mejor amiga. Yo no soy pequeña para ir a casa de mi amiga tengo 13 años solo vamos a estar en casa. Mamá déjame porque mi amiga tiene pesadillas por la noche y si voy yo no tiene. El domingo no salgo de casa para hacer todos los deberes que me han mandado. Otro día veré a mi abuela que ya tengo mucho tiempo para verla".</i></p>
<p>3º ESO. Nivel 4. <i>"Para acompañarla porque está sola. ¿Yo pequeña con 14 años?. A mi edad no importa que esté sola, pues soy mayor. Iría por la tarde, pero mi amiga viene a mi casa a dormir por la noche. Le diría a la amiga que ahora no puede venir, que tengo que hacer deberes y ya vendré cuando los acabe. La llevaría a pasar e día con la abuela".</i></p>	<p>Nivel 5. <i>"Mi amiga está sola y tengo que acompañarla. Yo no soy pequeña porque tengo catorce años y por ello no hay porqué prohibirme ir a casa de mi amiga. Pero tengo que acompañar a mi amiga porque está sola. ¿Qué te parece si traigo aquí a la amiga a dormir? Yo llevaré los deberes y haré allí con ella. Es verdad que no la podemos dejar a la abuela sola. ¿Qué te parece si la llevamos a esa amiga allí, con la abuela?".</i></p>
<p>3º ESO. Nivel 6. <i>"Le diría que por qué no me deja ir a su casa si solo le quiero hacer (le) compañía y ver una peli juntas. Le diría que siempre sería pequeña para ella. Que ya tengo catorce años y que le llamaría desde su casa para que se quedase más tranquila. Le digo que me dejaría por la noche porque a mi amiga le horroriza estar sola en la oscuridad y que no querría venir a mi casa porque le importa estar en otro hogar que no sea el suyo. Le diría que los deberes los hago ahora y que estudiaría al día siguiente. Y que no tengo ningún examen esta semana. Le diría que en casa de los abuelos me aburro y les prometería que les vería la semana siguiente. Y, Como no podría verlos hoy, les llamaría para demostrar que me acuerdo de ellos".</i></p>	<p>Nivel 6. <i>"Que si voy a casa de mi amiga, que sus padres estarán más tranquilos si su hija está acompañada. Que cuando seré mayor para ella. ¿Cuándo tenga 50 años quizá?. Le diría que puede que sea pequeña de edad pero le diría que soy madura y se cuidar de mi misma. Que es peligroso que mi amiga esté sola por la noche, aunque esté en su propia casa. Se sentirá más segura si está acompañada. Que los puedo hacer en casa de mi amiga, y así ella me los explica. Le diría que llamo a mi abuela para saludarla, y al saber mi abuela que no la olvido, no la molestará que no la visite. Así podré ir tranquilamente a casa de mi amiga".</i></p>
<p>4º ESO. Nivel 3. <i>"Para qué puedo estar en casa de un amigo si no me aburro pero como está mi hermana que tengo que cuidar si no no puedo ir a la casa de mi amigo. Pues le quedo en casa para estar y si no viene a mis padres pues me tumbo en la cama Pero por la tarde si me deja y por la noche no me deja y me quedo en casa. Pues hago la tarea en casa todo el rato y luego a descansar en la cama. Cuando mi abuela está en el hospital y yo puedo ir con mi tío o cualquier para la visita y mis padres me dejan"</i></p>	<p>Nivel 4. <i>"Para divertir, jugar, hacer las cosas que quieras, etc. No soy pequeño/-a, porque somos mayores y podemos estar en casa de un amigo. Si no me dejas dormir por la noche, por la tarde voy a casa de los abuelos para protegerla. Si acabo los deberes yo puedo ir a casa de un/a amigo/a. Después de estar la casa de un/a amigo/a me voy a casa de los abuelos"</i></p>

Cuadro comparativo nº 9. Niveles argumentativos. Tarea "dormir en casa de un amigo".
Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

12.2- CONCLUSIONES Y RESUMEN

Comparando el rendimiento obtenido por los estudiantes sordos en las tres tareas, antes y después de recibir la instrucción, encontramos que la competencia argumentativa de estos alumnos ha mejorado en todas las tareas. No obstante, este progreso no es significativo en todas las variables valoradas ni en todas las tareas de evaluación propuestas.

(a) En relación con las tareas, los estudiantes sordos mejoran en "secretos" y "perros agresivos", que son las tareas en las que deben gestionar de un modo autónomo la información, y no se produce cambios importantes en la competencia argumentativa en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" porque han podido acudir a apoyos externos durante la realización de la misma, tanto en la primera como en la segunda evaluación.

(b) En cuanto al avance en las diferentes variables que integran las distintas dimensiones argumentativas, las conclusiones son las siguientes.

DIMENSIÓN COGNITIVO-SOCIAL. Aunque los estudiantes sordos mejoran en la dimensión cognitivo-social (véase tabla nº 69), estos avances sólo son significativos en número de argumentos que aportan (tabla nº 70). En general los cambios apreciados en los textos de los estudiantes sordos, antes y después de haber recibido la instrucción, son los siguientes:

- **Coherencia:** todas las personas sordas terminan proponiendo argumentos coherentes con su toma de postura.
- Existen cambios en la **orientación argumentativa** en dos de las tres tareas planteadas, lo que indica que sus opiniones se encuentran en proceso de construcción.
- Al final, los sordos proponen un **número de argumentos** mayor en sus textos. En este avance puede haberles ayudado el uso de organizadores textuales, que estimula a sumar argumentos; pero, especialmente,

percatarse de la importancia de que para convencer a otro es necesario aportar varios argumentos. Por tanto, en esta evaluación final son más conscientes de la finalidad que persiguen. No obstante, en ocasiones parece que les cuesta hallar más razonamientos que apoyen su toma de postura y caen en repeticiones o razonamientos tautológicos.

- La mayoría incrementa el número de **planos de controversia** en alguna de las tareas (de tratar el tema como una globalidad a considerar uno o dos planos o de considerar un plano a dos).
- La **calidad de argumentos** aumenta: se incluyen más argumentos relevantes, aunque los más frecuentes siguen siendo los convencionales.
- En cuanto a los **recursos argumentativos**, desaparece el uso exclusivo de los argumentos no generalizables y se empiezan a combinar con otros generalizables. En concreto, aumentan los hechos y los principios de actuación.

	Sordos. Evaluación inicial			Sordos. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Coherencia argumentativa	100	100	80	100	100	100
Orientación argumentativa	Fv= - Cta= 80 Ec= 20	Fv= - Cta= 40 Ec= 60	Fv= 60 Cta= 20 Ec= 20	Fv= - Cta= 40 Ec= 60	Fv= - Cta= 40 Ec= 60	Fv= 80 Cta= - Ec= 20
Número de argumentos	1= 80 2= - 3= 20 4= - 5= - 6= -	1= 20 2= 80 3= - 4= - 5= - 6= -	1= - 2= - 3= 20 4= - 5= 60 6= 20	1= - 2= 20 3= 60 4= 20 5= - 6= -	1= - 2= 40 3= - 4= 60 5= - 6= -	1= - 2= - 3= - 4= 40 5= 60 6= -
Elementos de controversia	1= 80 2= - 3= 20	1= 20 2= 80 3= -	1= - 2= 20 3= 80	1= 40 2= 20 3= 40	1= - 2= 60 3= 40	1= - 2= 20 3= 80
Calidad de los argumentos	B= 20 C= 80 R= 20	B= 80 C= 40 R= 20	B= 60 C= 80 R= 20	B= - C= 100 R= 60	B= 100 C= 80 R= 60	B= 40 C= 100 R= 20
Recursos argumentativos	NG=40 N= 20 H= 20 A= - V= 20	NG= - N= 60 H= 40 A= - V= 40	NG=40 N= 60 H= 100 A= - V= 20	NG= 20 N= 60 H= 80 A= - V= 60	NG=20 N= 40 H= 80 A= - V= 80	NG=40 N= 20 H= 100 A= - V= 20

Tabla nº 67. Porcentajes. Coherencia argumentativa, orientación argumentativa, número de argumentos, elementos de controversia, calidad de los argumentos y recursos argumentativos. "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de un amigo". Sordos. Evaluación inicial y final.

Estudio experimental

Orientación argumentativa: Fv=a favor; Cta=en contra; Ec=ecléctica.

Elementos de controversia: 1=análisis global; 2=un plano de controversia; 3=dos planos de controversia

Calidad de los argumentos: B=básico; C=convencional; R=relevante

Recursos argumentativos: NG=ejemplo no generalizable; N=norma; H=hecho; A=analogía; V=valores

	Sordos. Evaluación inicial/final		
	Secretos	Perros Agresivos	Casa Amiga
Coherencia argumentativa	Z=.000 P=1	Z=.000 P=1	Z=-1 P=.317
Número de argumentos	Z=-2,121 P=.034	Z=-1,890 P=.059	Z=-.577 P=.564
Elementos de controversia	Z=-1,342 P=.180	Z=-1,732 P=.083	Z=.000 P=1
Calidad de los argumentos	Z=-1,342 P=.180	Z=-1.414 P=.157	Z=-1 P=.317

Tabla nº 68. Resumen de pruebas no paramétricas. Coherencia argumentativa, número de argumentos elementos de controversia y calidad de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos", "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICA. Esta es la dimensión donde encontramos mayores mejoras entre la evaluación inicial y final, especialmente en los criterios de organización textual y uso de modalizadores (véanse tablas nº 69 y 70).

- Respecto a la **organización textual** de la información se observa que: (a) las personas con mejor desarrollo lingüístico tienden a organizar correctamente sus textos. (b) Las personas con un nivel lingüístico medio pueden enlazar dos razonamientos por oposición, pero si aportan algún dato más, suelen apilarlo. Por otra parte, aunque utilicen conectores organizadores de información, tienen dificultades de categorización semántica de los argumentos.
- En cuanto a los **modalizadores**, tras el entrenamiento, las personas sordas incorporan con facilidad los marcadores de enganche y axiológicos, haciendo sus textos más negociables.

En resumen, la dimensión que más se beneficia de la instrucción es la lingüística.

	Sordos. Evaluación inicial			Sordos. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Organización de los argumentos	As= 80 Ap= - M= - E= 20 O= -	As= - Ap= - M= - E= 100 O= -	As= - Ap= 80 M= 20 E= - O= -	As= - Ap= 60 M= - E= - O= 40	As= - Ap= - M= 80 E= - O= 20	As= - Ap= 60 M= 40 E= - O= -
Modalizadores	Md1=40 Pc= 20 Ab= 20 Md2=20 Ax= 20 At= - Inc= 20 Vc= - Rt= 20 Gn= - Md3=-	Md1=60 Pc= 60 Ab= - Md2=80 Ax= 40 At= 60 Inc= - Vc= - Rt= 40 Gn= - Md3=-	Md1=40 Pc= 20 Ab= 20 Md2= 80 Ax= - At= - Inc= - Vc= 40 Rt= 60 Gn= - Md3=20	Md1=80 Pc= 60 Ab= 40 Md2=100 Ax= 60 At= - Inc= 40 Vc= 20 Rt= 60 Gn= 20 Md3=60	Md1=100 Pc= 100 Ab= 40 Md2=80 Ax= 60 At= 40 Inc= 40 Vc= 20 Rt= 60 Gn= 20 Md3=80	Md1=20 Pc= 20 Ab= - Md2= 60 Ax= 40 At= - Inc= 20 Vc= - Rt= 20 Gn= - Md3=20
Conectores	Cs= 100 Ad= 40 Ep= 20 OT= - IC= - OE= 40 Cd= - Dy= - Ct= 20	Cs= 100 Ad= 20 Ep= - OT= - IC= - OE= - Cd= - Dy= 20 Ct= 100	Cs= 100 Ad= 80 Ep= - OT= - IC= - OE= - Cd= 20 Dy= - Ct= 40	Cs= 100 Ad= 40 Ep= 60 OT= - IC= - OE= 60 Cd= 60 Dy= - Ct= 40	Cs= 100 Ad= 80 Ep= - OT= 20 IC= 20 OE= 20 Cd= 40 Dy= - Ct= 80	Cs= 60 Ad= 60 Ep= 20 OT= - IC= 20 OE= 20 Cd= 40 Dy= - Ct= 40

Tabla nº 69. Porcentajes. Organización de los argumentos, modalizadores y conectores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Organización: As=aislado; AP=apilado; M=mixto; E=encadenado; O=organizado

Modalizadores: Md 1=marcas de cierre; Pc=prescriptiva; Ab=absoluta; Md 2=marca de apertura; Ax= axiológica; At= atenuación condicional; Inc=de incertidumbre; Vc= verbo en condicional; Rt= de restricción; Gn=de generalización; Md 3=marca de enganche del locutor.

Conectores: Cs=causal; Ad=aditivo; Ep=explicativo; OT=organizador textual; IC=introductor de conclusión; OE=Oposición excluyente; Cd:=condicional; Dy=disyuntivo; Ct=contrastivo.

	Sordos. Evaluación inicial/final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Organización de los argumentos	Z=-2,121 P=.034	Z=-1,414 P=.157	Z=-1 P=.317
Marca de enganche del locutor	Z=-1,732 P=.083	Z=-2 P=.046	Z=.000 P=1
Modalizador	Z=-1,890 P<.059	Z=-1,890 P<.059	Z=-1,414 P<.157

Tabla nº 70. Resumen de pruebas no paramétricas. Organización de los argumentos, marcas de enganche del locutor y modalizadores. Tareas "Secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

DIMENSIÓN COMUNICATIVO-INTERDISCURSIVA. En esta dimensión la mejora significativa – tendencia – aparece en la función dialógica, pero no en la función argumentativa (véanse tablas nº 71 y 72).

- **Función argumentativa:** la instrucción no ha conseguido facilitar el paso de la argumentación a la contraargumentación de un modo significativo, sin embargo, sí ha habido avances. Aunque los estudiantes sordos con menor conocimiento lingüístico continúan justificando sus puntos de vista, al igual que hace la mayoría de los oyentes; (a) las personas con mayor competencia lingüística son capaces de introducir fórmulas contraargumentativas con mayor facilidad y frecuencia que los oyentes; y (b) todas las personas terminan negociando sus posturas, lo cual puede querer decir que adquieren mayor confianza para argumentar.
- **Función dialógica:** los textos elaborados en la evaluación final por los estudiantes sordos incluyen con mayor frecuencia al interlocutor, ya sea utilizando pronombres personales, marcas de enganche del interlocutor e, incluso, incorporando la polifonía. Por otra parte, aunque quienes mejor hagan uso de esta función sean las personas que han desarrollado niveles lingüísticos altos, también pueden hacer uso de ella sujetos con niveles más básicos (aunque el texto no se halle correctamente articulado).

En decir, si inicialmente podíamos pensar que era necesario un nivel lingüístico elevado para elaborar contraargumentaciones polifónicas, este dato demuestra que no hay que esperar a desarrollar una buena competencia lingüística para empezar a enseñarlo pues, con entrenamiento, pueden incorporarlo.

NIVELES ARGUMENTATIVOS. En términos globales, la instrucción proporcionada a través de los talleres ha contribuido a mejorar significativamente los niveles argumentativos de los estudiantes sordos que participan en la experiencia (véanse tablas nº 73 y 74). Aunque los avances no hayan sido muy llamativos en muchas de las variables, las pequeñas mejoras han producido que, finalmente, sí sean notables las diferencias entre la evaluación inicial y final.

	Sordos. Evaluación inicial			Sordos. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Función argumentativa	J= 100 C= -	J= 80 C= 20	J= 100 Rf= 80 Cn= 20 N= 80	J= 60 C= 40	J= 60 C= 20 N= 20	J= 100 Rf= 80 Cn= 40 N= 100
Función dialógica	P= - EI= - PI= -	P= - EI= - PI= -	P= 40 EI= 20 PI= 100 PrI= 20	P= 80 EI= - PI= 40	P= 40 EI= 20 PI= 40	P= 60 EI= 40 PI= 100 PrI= 20

Tabla nº 71. Porcentajes. Función argumentativa y función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Función argumentativa: J=justificación; C=contraargumentación; R=refutación; Cn=concesión; N=negociación
 Función dialógica: P=pronombres; EI=Estado mental del interlocutor; PI=polfonía; PrI=perlocutivo

	Sordos. Evaluación inicial/final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Función argumentativa	Z=-1,414 P<.157	Z=-1 P<.317	Z=-1 P<.317
Función dialógica	Z=-1,857 P<.063	Z=-1,414 P<.157	Z=.000 P=1

Tabla nº 72. Resumen de pruebas no paramétricas. Función argumentativa y función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Sordos. Evaluación inicial			Sordos. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Nivel argumentativo	N1= 40 N2= 40 N3= - N4= - N5= 20 N6= - N7= -	N1= - N2= 20 N3= - N4= 40 N5= 40 N6= - N7= -	N1= - N2= - N3= 20 N4= 40 N5= 20 N6= 20 N7= -	N1= - N2= - N3= 40 N4= - N5= 20 N6= - N7= 40	N1= - N2= - N3= - N4= 20 N5= 60 N6= - N7= 20	N1= - N2= - N3= - N4= 40 N5= 40 N6= 20 N7= -

Tabla nº 73. Porcentajes. Niveles argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Sordos. Evaluación inicial/final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga
Nivel argumentativo	Z=-2,060 P<.039	Z=-1,857 P<.063	Z=-1,414 P<.157

Tabla nº 74. Resumen de pruebas no paramétricas. Niveles argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos sordos. Evaluación inicial y final. Estudio experimental.

Capítulo XIII

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES OYENTES EN LA EVALUACIÓN INICIAL y FINAL

Por último, vamos a comparar la actuación de los sujetos oyentes de ESO en la evaluación inicial y final (5 meses después) dentro de este estudio experimental. Recordamos que este grupo no ha recibido ninguna instrucción específica en argumentación, sólo ha seguido la programación educativa habitual prevista desde su Instituto.

El objetivo principal de este análisis es comprobar si existen cambios en las dimensiones argumentativas de estos alumnos y, si se produjeran variaciones, valorar si son similares o difieren de los cambios que hemos comprobado en las habilidades argumentativas de los estudiantes sordos que recibieron el programa de instrucción. De esta forma, podremos establecer en qué medida la mejora en la competencia argumentativa de los estudiantes sordos se debe al programa de entrenamiento, y descartar la influencia de otras variables como el desarrollo personal.

13.1- EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

13.1.1- Dimensión cognitivo-social

1- Coherencia argumentativa. El 100% del alumnado oyente construye argumentos coherentes con su toma de postura en las tres tareas, tanto en la evaluación inicial como en la final (véase gráfico nº 125).

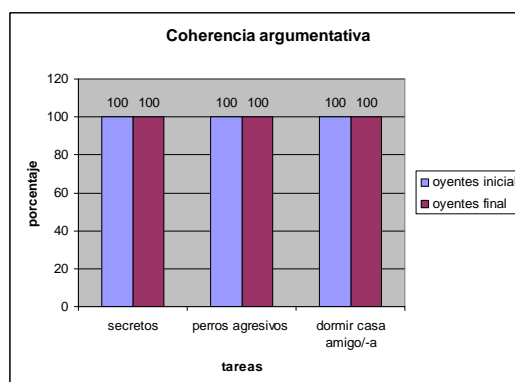


Gráfico n° 125. Coherencia argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

2- Orientación argumentativa. La orientación argumentativa es muy estable en cada uno de los sujetos evaluados al inicio y al final de las tareas "secretos" (96%) y "dormir en casa de un amigo/-a" (100%). Sin embargo, en la tarea de "perros agresivos" resulta bastante inestable, pues varía en un 42% de los estudiantes participantes (véase rangos de empate de la tabla n° 75).

		Rangos		
		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
Orientación argumentativa SF - Orientación argumentativa SI	Rangos negativos	1 ^a	1,00	1,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00	,00
	Empates	23 ^c		
Orientación argumentativa PF - Orientación argumentativa PI	Rangos negativos	3 ^d	5,50	16,50
	Rangos positivos	7 ^e	5,50	38,50
	Empates	14 ^f		
Orientación argumentativa CAF - Orientación argumentativa CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^h	,00	,00
	Empates	24 ⁱ		

a. Orientación argumentativa SF<SI b. Orientación argumentativa SF > SI c. Orientación argumentativa SF = SI
d. Orientación argumentativa PF < PI e. Orientación argumentativa PF > PI f. Orientación argumentativa PF = PI
g. Orientación argumentativa CAF<CAI h. Orientación argumentativa CAF>CAI i. Orientación argumentativa CAF =CAI

Tabla n° 75. Orientación argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

En la tarea "secretos" sólo el 4% cambia de orientación argumentativa, pasando de una postura ecléctica (*Depende. Si es muy fuerte o no. Ej: Que te dice que un amigo tuyo va con gente que tiene droga, pues no lo contaría porque es su vida. Ej: si es que está enamorado*

de alguien si lo contaría porque podría que saliese bien y podría salir un romance. Si es algo importante no lo contaría. Si es algo que le puedes ayudar si lo contaría) a otra a favor de contar los secretos (Sí, porque si una cosa dura puedes ayudarle del alguna manera y si es que le gusta una persona también lo contaría porque esas cosas no me las callo) en la evaluación final (gráfico nº 126).

Como hemos comentado anteriormente, en la tarea "perros agresivos" un 42% de los estudiantes cambia la orientación de su opinión (véase gráfico nº 127). Algunos sujetos pasan de una orientación "en contra" (No hay que matarlos porque son seres vivos y tiene derechos como todos los seres vivos, aunque sean malos, si son peligrosos hay que ponerlos bozales y si llegan a un nivel excesivo de peligrosidad, habría que encerrarlo por una temporada, como a los presos) a una "ecléctica" (Si atacan llevarlo a la perrera. Si matan o atacan más de una vez habría que sacrificarlo. Depende del dueño de cómo lo cuida, si tiene mucho tiempo... Si el dueño no es digno de cuidar a ese perro habría que cambiar la custodia del perro) y otros hacen la operación inversa. Esto quiere decir que el tema todavía está en proceso de maduración, o bien que ciertas experiencias vividas entre ambas evaluaciones han producido ese cambio.

En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" la orientación se mantiene en el 100% de los sujetos y es a favor de dormir en casa del amigo (gráfico nº 128).

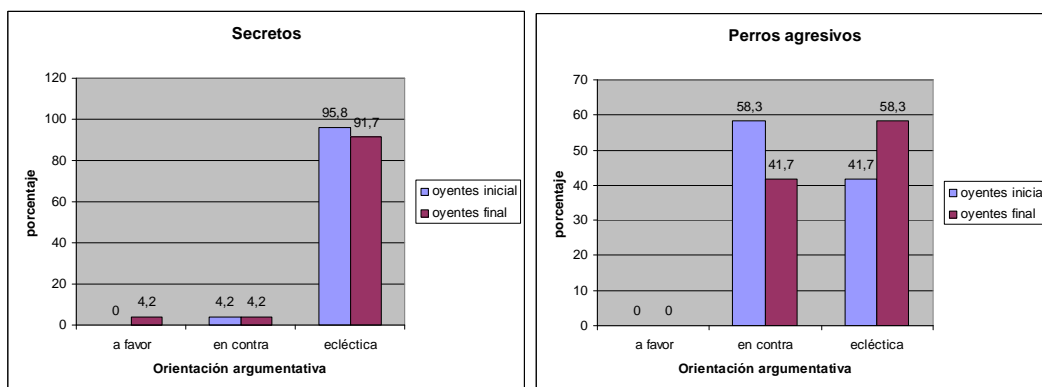


Gráfico nº 126. Orientación argumentativa."Secretos". Gráfico nº 127. Orientación argumentativa."Perros agresivos". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final.

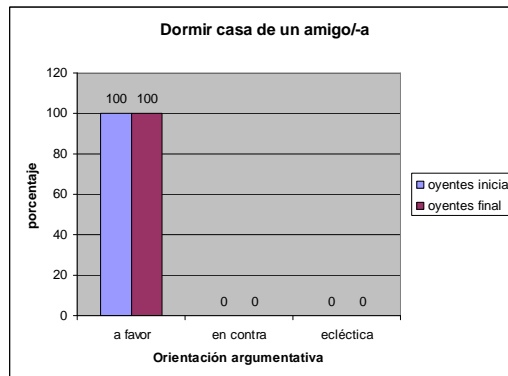


Gráfico nº 128. Orientación argumentativa. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

3- Número de argumentos. La aportación de argumentos resulta irregular a lo largo de las tres tareas. Mientras que en la tarea "secretos" decrece de un modo significativo el número de argumentos que incluyen en la evaluación final ($Z = -2,296$; $p < .022$), en las tareas "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo/a" permanece muy similar (véanse tabla nº 76 y gráficos nº 129, 130 y 131).

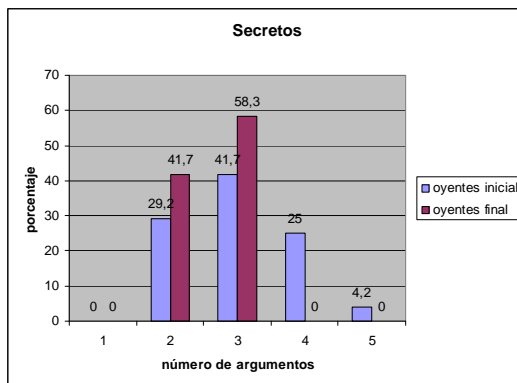


Gráfico nº 129. Número de argumentos. "Secretos". Oyentes. Evaluación inicial y final

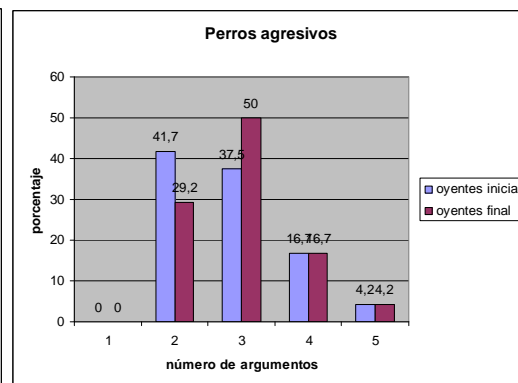


Gráfico nº 130. Número de argumentos. "Perros agresivos". Oyentes. Evaluación inicial y final

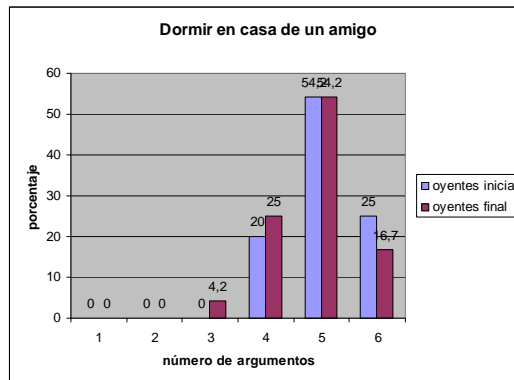


Gráfico nº 131. Número de argumentos. Tarea “dormir en casa de un amigo”. Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
Nº de argumentos SF - Nº de argumentos SI	Rangos negativos	11 ^a	7,91	87,00
	Rangos positivos	3 ^b	6,00	18,00
	Empates	10 ^c		
Nº de argumentos PF - Nº de argumentos PI	Rangos negativos	8 ^d	7,44	59,50
	Rangos positivos	8 ^e	9,56	76,50
	Empates	8 ^f		
Nº de argumentos CAF - Nº de argumentos CAI	Rangos negativos	9 ^g	8,67	78,00
	Rangos positivos	6 ^h	7,00	42,00
	Empates	9 ⁱ		

- a. Nº de argumentos SF < SI b. Nº de argumentos SF > SI c. Nº de argumentos SF = SI
 d. Nº de argumentos PF < PI e. Nº de argumentos PF > PI f. Nº de argumentos PF = PI
 g. Nº de argumentos CAF < CAI h. Nº de argumentos CAF > CAI i. Nº de argumentos CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Nº de argumentos SF - Nº de argumentos SI	Nº de argumentos PF - Nº de argumentos PI	Nº de argumentos CAF - Nº de argumentos CAI
Z	-2,296 ^a	-,463 ^b	-1,107 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,022	,644	,268

- a. Basado en los rangos positivos.
 b. Basado en los rangos negativos.
 c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 76. Número de argumentos. Tareas “secretos”, “perros agresivos” y “dormir en casa de un amigo”. Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

4- Elementos de controversia. No se constata que los estudiantes oyentes introduzcan de modo significativo un mayor número de planos de controversia en sus textos de la evaluación final, ni en la tarea de “perros agresivos” ni en la de “dormir en casa de un amigo/-a”.

La única tendencia significativa que se observa es en la tarea de "secretos" y va en detrimento de su competencia argumentativa, ya que incluyen menos planos de controversia en los textos finales que en los de la evaluación inicial ($Z=-1,732$; $p<. 083$), explicado, en parte, porque también incluyen un menor número de argumentos (véanse los gráficos nº 132, 133 y 134 y tabla nº 77).

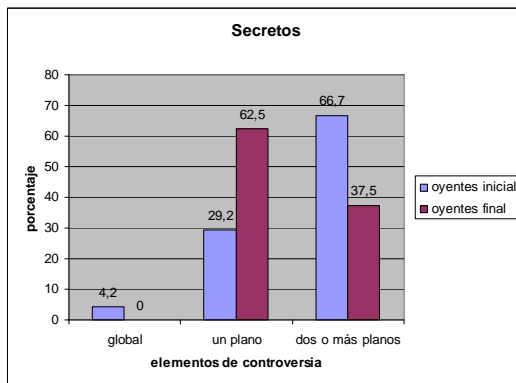


Gráfico nº 132. Elementos de controversia "Secretos". Oytes. Evaluación inicial y final

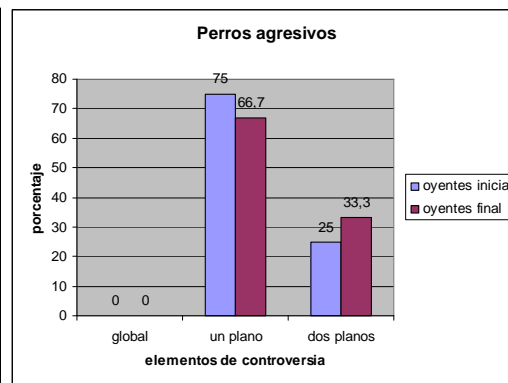


Gráfico nº 133. Elem. de controversia "Perros agresivos". Oytes. Evaluación inicial y final.

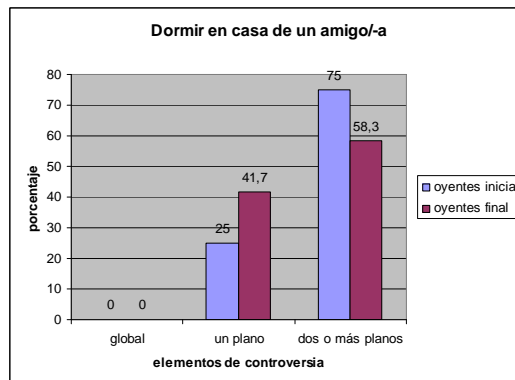


Gráfico nº 134. Elementos de controversia. Tarea "dormir en casa de un amigo/-a". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
Elementos de controversia SF - Elementos de controversia SI	Rangos negativos	9 ^a	6,50	58,50
	Rangos positivos	3 ^b	6,50	19,50
	Empates	12 ^c		
Elementos de controversia PF - Elementos de controversia PI	Rangos negativos	4 ^d	5,50	22,00
	Rangos positivos	6 ^e	5,50	33,00
	Empates	14 ^f		
Elementos de controversia CAF - Elementos de controversia CAI	Rangos negativos	7 ^g	5,50	38,50
	Rangos positivos	3 ^h	5,50	16,50
	Empates	14 ⁱ		

a. Elementos de controversia SF < SI b. Elementos de controversia SF > SI c. Elementos de controversia SF = SI
d. Elementos de controversia PF < PI e. Elementos de controversia PF > PI f. Elementos de controversia PF = PI
g. Elementos de controversia CAF < CAI h. Elementos de controversia CAF > CAI i. Elem. controversia CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Elementos de controversia SF - SI	Elementos de controversia PF - PI	Elementos de controversia CAF - CAI
Z	-1,732 ^a	-,632 ^b	-1,265 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,083	,527	,206

a. Basado en los rangos positivos.
b. Basado en los rangos negativos.
c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 77. Elementos de controversia. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

5- La calidad de los argumentos. Los resultados muestran que no se produce una mejora significativa en la calidad de los argumentos en las tareas de "secretos" ni en "perros agresivos", pero sí en la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" (Z=-2,111; p<. 035) (véase tabla nº 78).

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
Calidad de los argumentos SF – Calidad de los argumentos SI	Rangos negativos	8 ^a	7,62	61,00
	Rangos positivos	5 ^b	6,00	30,00
	Empates	11 ^c		
Calidad de los argumentos PF - Calidad de los argumentos PI	Rangos negativos	5 ^d	7,50	37,50
	Rangos positivos	10 ^e	8,25	82,50
	Empates	9 ^f		
Calidad de los argumentos CAF - Calidad de los argumentos CAI	Rangos negativos	2 ^g	6,00	12,00
	Rangos positivos	9 ^h	6,00	54,00
	Empates	13 ⁱ		

a. Calidad de los argumentos SF < SI b. Calidad de los argumentos SF > SI c. Calidad de los argumentos SF= SI
d. Calidad de los argumentos PF < PI e. Calidad de los argumentos PF > PI f. Calidad de los argumentos PF = PI
g. Calidad de los argumentos CAF < CAI h. Calidad de los argumentos CAF > CAI i. Calidad argumentos CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Calidad de los argumentos SF – SI	Calidad de los argumentos PF – PI	Calidad de los argumentos CAF – CAI
Z	-1,165 ^a	-1,414 ^b	-2,111 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,244	,157	,035

a. Basado en los rangos positivos.

b. Basado en los rangos negativos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 78. Calidad de los argumentos. Tareas “secretos”, “perros agresivos” y “dormir en casa de un amigo”. Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

En “secretos”, pese a que incluyen un menor número de argumentos y planos de controversia que en la evaluación inicial, en esta valoración final mantienen la calidad de los argumentos que aportan. Por ejemplo, un 21% continúa exponiendo un razonamiento elaborado (véase gráfico nº 135).

En “perros agresivos” se comprueba que en la evaluación final aumenta ligeramente el porcentaje de alumnos que producen argumentos relevantes y elaborados, aunque las diferencias no lleguen a ser significativas (gráfico nº 136).

Sin embargo, en la tarea “dormir en casa de un amigo/-a” observamos un incremento significativo en el número de sujetos que aportan argumentos relevantes y elaborados (gráfico nº 137). Los estudiantes parece que se han visto más comprometidos con el tema y han buscado argumentos más complejos para poder negociar mejor sus intereses (especialmente los del 1^{er} ciclo).

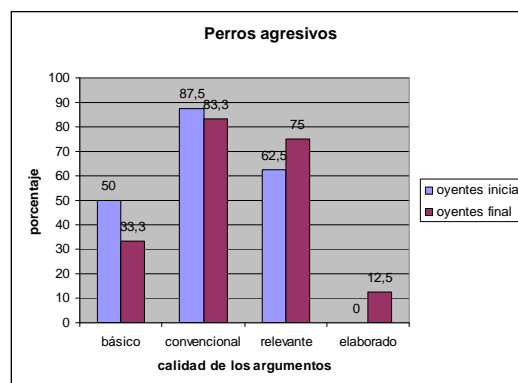
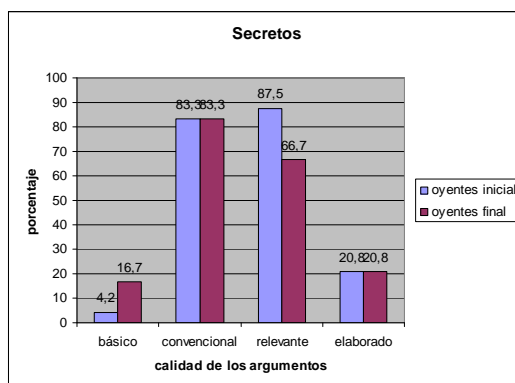


Gráfico nº 135. Calidad de los argumentos. “Secretos”. Oyentes. Evaluación inicial y final. Gráfico nº 136. Calidad de los argumentos. “Perros agresivos”. Oyentes. Evaluación inicial y final.

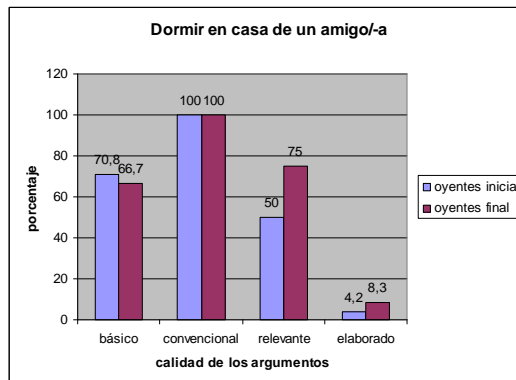


Gráfico nº 137. Calidad de los argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

6- Recursos argumentativos. No existen diferencias importantes en los perfiles de uso de recursos argumentativos para ninguna de las tareas entre ambos momentos de la evaluación, aunque aumente ligeramente el empleo de valores en "perros agresivos" y de un modo más notable en "dormir en casa de un amigo/-a" (véase tabla nº 79)

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
Recurso SF – Recurso SI	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	1 ^b	1,00	1,00
	Empates	23 ^c		
Recurso PF – Recurso PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	4 ^e	2,50	10,00
	Empates	20 ^f		
Recurso CAF – Recurso CAI	Rangos negativos	3 ^g	4,33	13,00
	Rangos positivos	8 ^h	6,62	53,00
	Empates	13 ⁱ		

a. Recurso SF < SI b. Recurso SF > SI c. Recurso SF = SI d. Recurso PF < PI e. Recurso PF > PI

f. Recurso PF = PI g. Recurso CAF < CAI h. Recurso CAF > CAI i. Recurso CAF = CAI

Tabla nº 79. Rangos de recursos argumentativos. Tarea "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

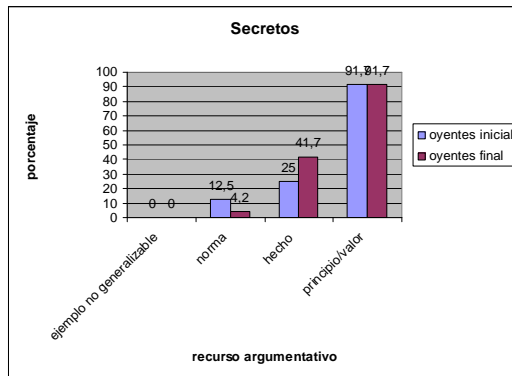


Gráfico nº 138. Recurso argumentativo. "Secretos". Oyentes. Evaluación inicial y final

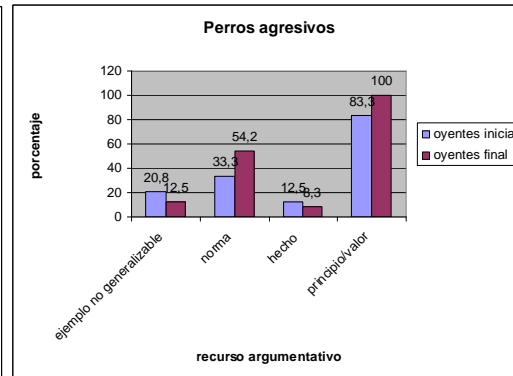


Gráfico nº 139. Recurso argumentativo. "Perros agresivos". Oyentes. Evaluación inicial y final

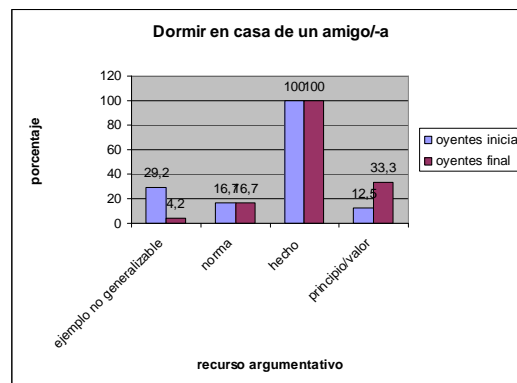


Gráfico nº 140. Recurso argumentativo. Tarea "dormir en casa de un amigo-a". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

En la tarea "secretos", el 92% de los sujetos en ambas evaluaciones aporta, por lo menos, un argumento con forma de valor o principio de actuación, aunque luego lo acompañen de otros temas con formato de hechos o de normas. Sólo un 8%, construye sus razonamientos con hechos (véase gráfico nº 138).

En la tarea "perros agresivos", algunas personas que inicialmente proponen argumentos de carácter normativo, después adoptan forma de valor o principio, de manera que en la evaluación final el 100% de los sujetos propone alguna de sus justificaciones como un principio de actuación (gráfico nº 139).

En la tarea "dormir en casa de un amigo/-a" se aprecia cómo los estudiantes oyentes apelan a menos argumentos no generalizables o "no creíbles" y se incrementan los valores o principios de actuación que intuyen como deseables

para sus padres (gráfico nº 140). En la misma línea y muy relacionado con la calidad de los argumentos, parece que los estudiantes se hubiesen hecho más conscientes de qué es lo que hay que argumentar para convencer y negociar unos intereses.

13.1.2- Dimensión lingüístico-pragmática

7- **La organización de los argumentos.** En ninguna de las tareas se produce una mejora significativa en la forma de estructurar los argumentos (véase tabla nº 80).

En los textos finales de las tareas “secretos” y “perros agresivos” continúan predominando la organización de encadenamiento, y en el resto de formas textuales (apiladas, mixta y organizada) apenas hay diferencias. En el caso de la tarea de “dormir en casa de un amigo/-a” se mantiene el mismo tipo de organización textual, oscilando entre las estructuras mixta y apilada como las más recurrentes (véanse gráficos nº 141, 142 y 143).

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
Organización SF - Organización SI	Rangos negativos	6 ^a	5,25	31,50
	Rangos positivos	3 ^b	4,50	13,50
	Empates	15 ^c		
Organización PF - Organización PI	Rangos negativos	6 ^d	6,50	39,00
	Rangos positivos	7 ^e	7,43	52,00
	Empates	11 ^f		
Organización CAF - Organización CAI	Rangos negativos	7 ^g	6,50	45,50
	Rangos positivos	5 ^h	6,50	32,50
	Empates	12 ⁱ		

a. Organización SF<SI b. Organización SF>SI c. Organización SF=SI d. Organización PF<PI e. Organizac. PF>PI f. Organización PF = PI g. Organización CAF < CAI h. Organización CAF > CAI i. Organización CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Organización SF - SI	Organización PF - PI	Organización CAF - CAI
Z	-1,155 ^a	-,500 ^b	-,577 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,248	,617	,564

- a. Basado en los rangos positivos.
- b. Basado en los rangos negativos.
- c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 80. Organización de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

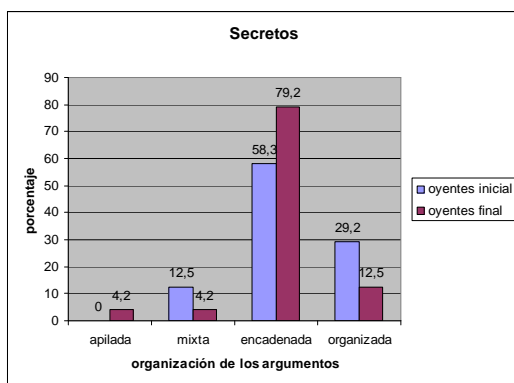


Gráfico nº 141. Organización argumentos. "Secretos". Oyentes. Evaluación inicial y final

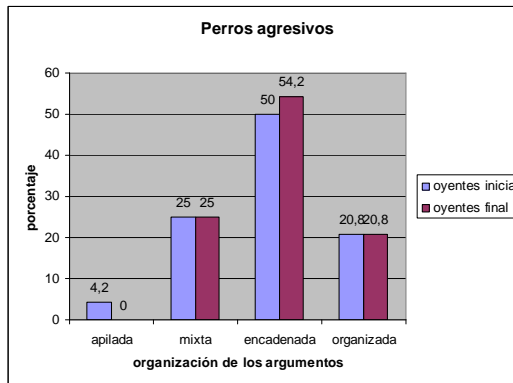


Gráfico nº 142. Organización argumentos. "Perros Agresivos". Oyentes. Evaluación inicial y final

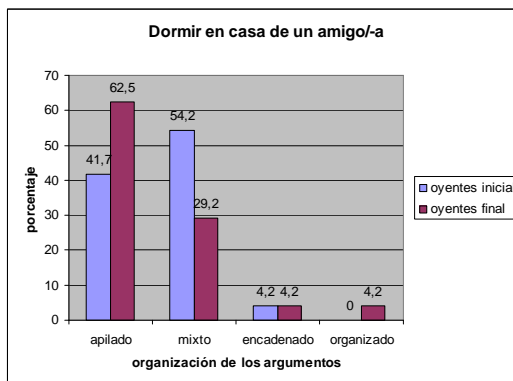


Gráfico nº 143. Organización de los argumentos. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

8- Modalizadores. Comparando los textos elaborados por los oyentes en las evaluaciones inicial y final, no se constatan diferencias significativas en el uso de modalizadores en ninguna de las tareas (véanse tabla nº 81 y gráficos nº 144, 145 y 146).

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
SF Modalizadores - SI modalizadores	Rangos negativos	3 ^a	2,50	7,50
	Rangos positivos	1 ^b	2,50	2,50
	Empates	20 ^c		
PF modalizadores - PI modalizadores	Rangos negativos	4 ^d	5,50	22,00
	Rangos positivos	8 ^e	7,00	56,00
	Empates	12 ^f		
CAF modalizadores - CAI modalizadores	Rangos negativos	7 ^g	6,43	45,00
	Rangos positivos	6 ^h	7,67	46,00
	Empates	11 ⁱ		

a. Modalizadores SF < SI b. Modaliz. SF > SI c. Modaliz. SF = SI d. Modalizadores PF < PI e. Modaliz. PF > PI f. Modalizadores PF = PI g. Modalizadores CAF < CAI h. Modalizadores CAF > CAI i. Modalizadores CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Modalizadores - SF -SI	Modalizadores PF - PI	Modalizadores CAF - CAI
Z	-1,000 ^a	-1,428 ^b	-,036 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,317	,153	,971

a. Basado en los rangos positivos.
b. Basado en los rangos negativos.
c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 81. Modalizadores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo".
Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

En los siguientes gráficos puede apreciarse como apenas hay variaciones en el uso de los diferentes tipos de marcadores para cualquiera de las tareas.

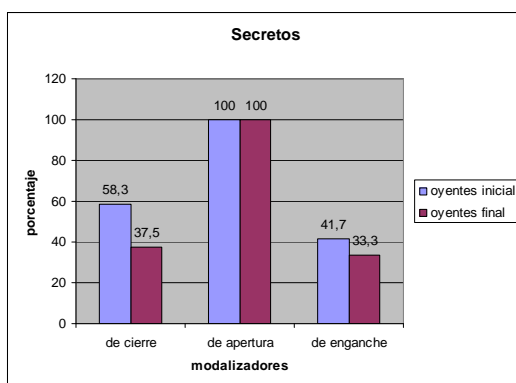


Gráfico nº 144. Modalizadores. "Secretos". Oyentes. Evaluación inicial y final

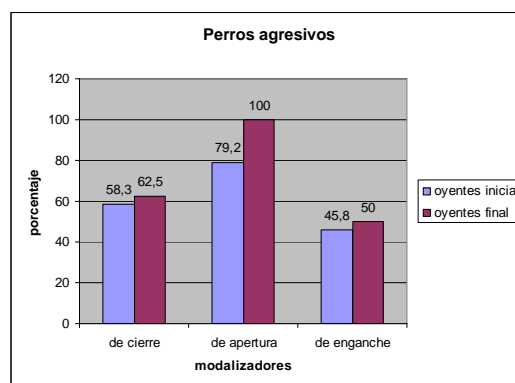


Gráfico nº 145. Modalizadores. "Perros agresivos". Oyentes. Evaluación inicial y final

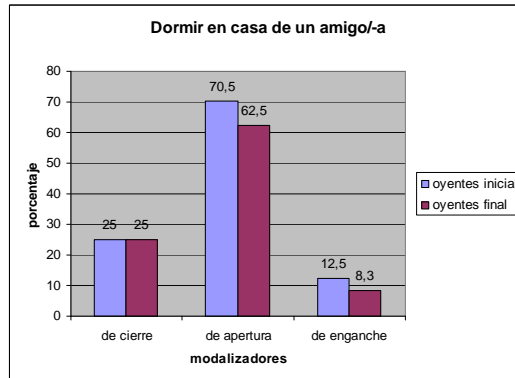


Gráfico nº 146. Modalizadores. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Fase experimental

9- **Conectores**. Como podemos observar en los siguientes gráficos (nº 147, 148 y 149), el perfil de uso de los conectores que hacen los sujetos oyentes es parejo en ambas evaluaciones y en las tres tareas.

En general, los nexos más utilizados son los contrastivos, los causales y los aditivos; y los que menos, los organizadores textuales y los introductores de conclusión. La escasez de uso de los organizadores se debe a que la cohesión textual la consiguen los oyentes a través de elementos léxicos, más que en función del orden de importancia de los argumentos. Respecto a los introductores de conclusión, apenas esperable en textos breves, hallamos que un grupo de estudiantes sí incluye esta categoría, pero el conector la mitad de las veces se omite.

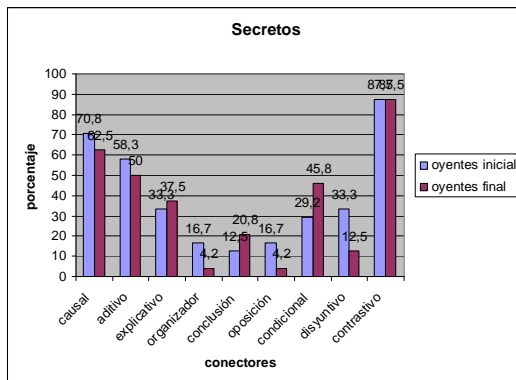


Gráfico nº 147. Conectores. "Secretos". Oyentes. Evaluación inicial y final

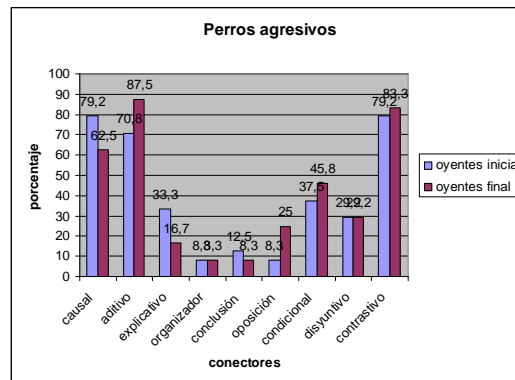


Gráfico nº 148. Conectores. "Perros agresivos" Oyentes. Evaluación inicial y final

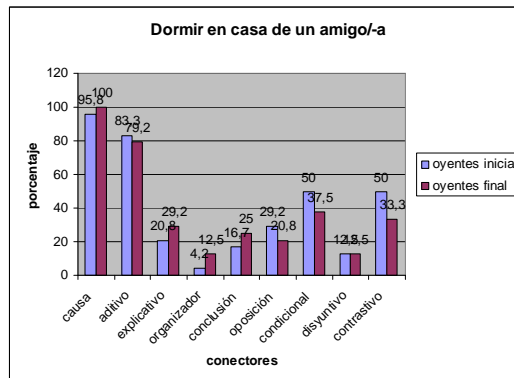


Gráfico nº 149. Conectores. Tarea "Dormir en casa de un amigo".
Sujets oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

13.1.3- Dimensión comunicativo-interdiscursiva

10- **Función argumentativa.** La función argumentativa desplegada por los sujetos oyentes es similar en la evaluación inicial y final, no existiendo diferencias significativas en ninguna de las tareas (véanse tabla nº 82 y gráficos nº 150, 151, 152).

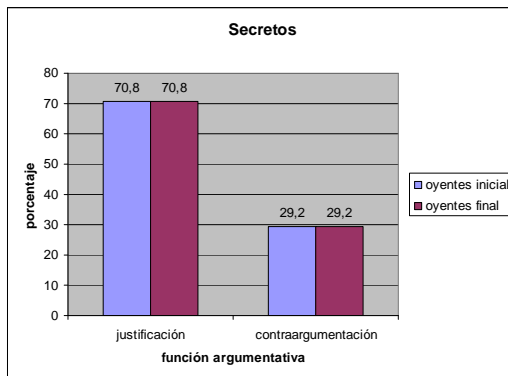


Gráfico nº 150. Función argumentativa. "Secretos".
Oyentes. Evaluación inicial y final

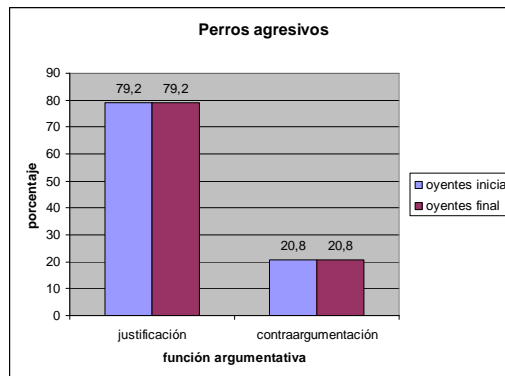


Gráfico nº 151. Función argumentativa. "Perros agresivos".
Oyentes. Evaluación inicial y final

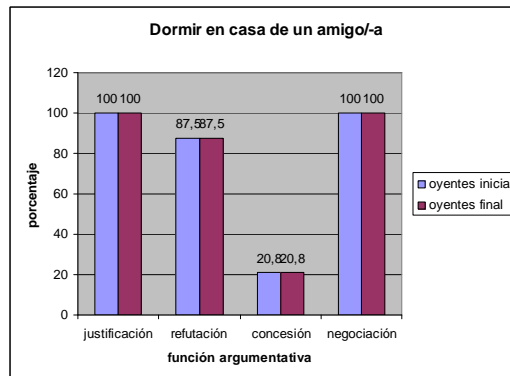


Gráfico nº 152. Función argumentativa. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
Función argumentativa SF - Función argumentativa SI	Rangos negativos	3 ^a	3,50	10,50
	Rangos positivos	3 ^b	3,50	10,50
	Empates	18 ^c		
Función argumentativa PF - Función Argumentativa PI	Rangos negativos	2 ^d	2,50	5,00
	Rangos positivos	2 ^e	2,50	5,00
	Empates	20 ^f		
Función argumentativa CAF - Función argumentativa CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^h	,00	,00
	Empates	24 ⁱ		

a. Función argumentativa SF < SI b. Función argumentativa SF > SI c. Función argumentativa SF = SI
 d. Función argumentativa PF < PI e. Función argumentativa PF > PI f. Función argumentativa PF = PI
 g. Función argumentativa CAF < CAI h. Función argumentativa CAF > CAI i. Función argumentativa CAF = CAI

Estadísticos de contraste^b

	Función argumentativa SF - SI	Función argumentativa PF - PI	Función argumentativa CAF - CAI
Z	,000 ^a	,000 ^a	,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	1,000	1,000

a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 82. Función argumentativa. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

11- La función dialógica. El uso de los diferentes elementos que se refieren a la función dialógica refleja perfiles muy similares en ambas evaluaciones de cada una de las tareas, no constatándose diferencias significativas (véanse tabla nº 83 y gráficos nº 153, 154 y 155).

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
Función dialógica SF - Función dialógica SI	Rangos negativos	6 ^a	6,50	39,00
	Rangos positivos	6 ^b	6,50	39,00
	Empates	12 ^c		
Función dialógica PF - Función dialógica PI	Rangos negativos	2 ^d	4,00	8,00
	Rangos positivos	4 ^e	3,25	13,00
	Empates	18 ^f		
Función dialógica CAF - Función dialógica CAI	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^h	,00	,00
	Empates	24 ⁱ		

- a. Función dialógica SF < SI b. Función dialógica SF > SI c. Función dialógica SF = SI
 d. Función dialógica PF < PI e. Función dialógica PF > PI f. Función dialógica PF = PI
 g. Función dialógica CAF < CAI h. Función dialógica CAF > CAI i. Función dialógica CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	Función dialógica SF - SI	Función dialógica PF - PI	Función dialógica CAF - CAI
Z	,000 ^a	-,541 ^b	,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,589	1,000

- a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.
 b. Basado en los rangos negativos.
 c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 83. Función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

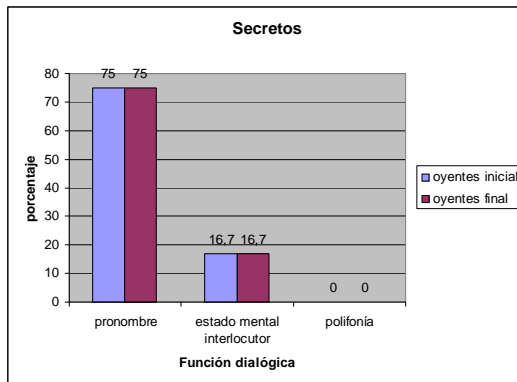


Gráfico nº 153. Función dialógica. "Secretos". Oyentes. Evaluación inicial y final

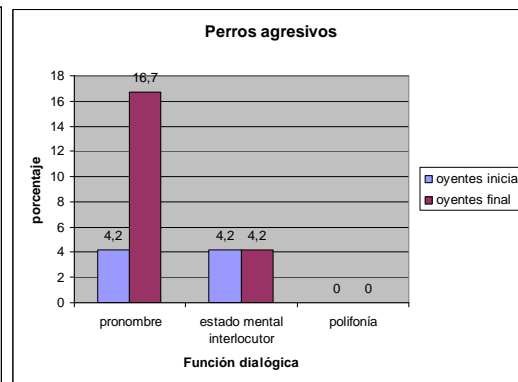


Gráfico nº 154. Función dialógica. "Perros agresivos". Oyentes. Evaluación inicial y final

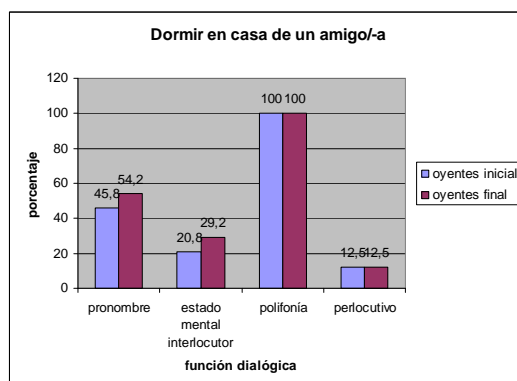


Gráfico nº 155. Función dialógica. Tarea "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

13.1.4- Nivel argumentativo

El análisis efectuado (véase tabla nº 84) muestra que los oyentes no mejoran significativamente su nivel argumentativo, ni en la tarea de "secretos" ni en "dormir en casa de un amigo/-a", pero si se observa una mejora significativa en la tarea de "perros agresivos" ($Z=-2,236$; $p<. 025$). Como podemos observar en la tabla nº 84, la variabilidad en las diferentes tareas es de 5 o 6 sujetos pero, mientras que en las tareas "secretos" y "dormir en casa de un amigo/-a" hay el mismo número de rangos positivos y negativos, en "perros agresivos" todos son positivos.

El grupo de estudiantes oyentes de ESO en la tarea de "secretos" (gráfico nº 156) sigue ofreciendo mayoritariamente un nivel 5. Lo que ha hecho descender a algunos estudiantes del nivel 6 al 5, ha sido una de estas tres causas: (a) la no inclusión de un segundo plano de controversia, (b) la no organización del texto como un todo completo y/o (c) el no uso de un marcador de enganche. Por otra parte, se mantiene equiparable, en ambas evaluaciones, el porcentaje de razonamientos elaborados, el uso de principios y las funciones argumentativas y dialógicas.

En "perros agresivos" se constata un mayor número de sujetos que alcanzan el nivel 6 que en la evaluación inicial (gráfico nº 157), observándose una mejora

significativa en el nivel argumentativo global sin que haya habido diferencias reseñables en ninguno de los criterios particularmente evaluados. Observamos un pequeño incremento de sujetos que llevan al texto dos planos de controversia, que mejoran la calidad de sus argumentos, que usan más frecuentemente los modalizadores que flexibilizan posturas y las marcas de enganche. Todo ello es lo que provoca que, finalmente, haya un progreso en los niveles argumentativos. Por otra parte, la dimensión comunicativo-interdiscursiva se mantiene equiparable en ambas evaluaciones.

Respecto a la tarea “dormir en casa de un amigo/-a” hayamos que, entre la ganancia de unos y el descenso de otros, los niveles argumentativos terminan situándose en los niveles 4 y 5 de un modo similar entre la evaluación inicial y final (gráfico nº 158), y eso a pesar de haber observado una mejora significativa en la calidad de los argumentos aportados para defender su postura (uso de estrategias que tienen en cuenta a los padres). Sin embargo, la inclusión de menos planos de controversia y/o de modalizadores de enganche equipara sus niveles.

Rangos

		N Total 24	Rango promedio	Suma de rangos
NIVEL ARG SF - NIVEL ARG SI	Rangos negativos	3 ^a	3,00	9,00
	Rangos positivos	3 ^b	4,00	12,00
	Empates	18 ^c		
NIVEL ARG PF - NIVEL ARG PI	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	5 ^e	3,00	15,00
	Empates	19 ^f		
NIVEL ARG CAF - NIVEL ARG CAI	Rangos negativos	3 ^g	3,50	10,50
	Rangos positivos	3 ^h	3,50	10,50
	Empates	18 ⁱ		

a. NIVEL ARG SF < SI b. NIVEL ARG SF > SI c. NIVEL ARG SF = SI d. NIVEL ARG PF < PI e. NIVEL ARG PF > PI f. NIVEL ARG PF = PI g. NIVEL ARG CAF < CAI h. NIVEL ARG CAF > CAI i. NIVEL ARG CAF = CAI

Estadísticos de contraste^c

	NIVEL ARG SF - SI	NIVEL ARG PF - PI	NIVEL ARG CAF -CAI
Z	-,333 ^a	-2,236 ^a	,000 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,739	,025	1,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla nº 84. Niveles argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final

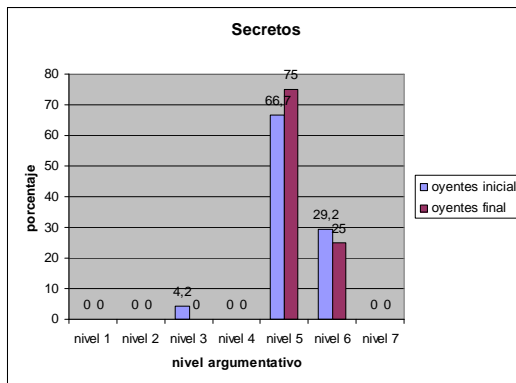


Gráfico nº 156. Nivel argumentativo. "Secretos". Oyentes. Evaluación inicial y final

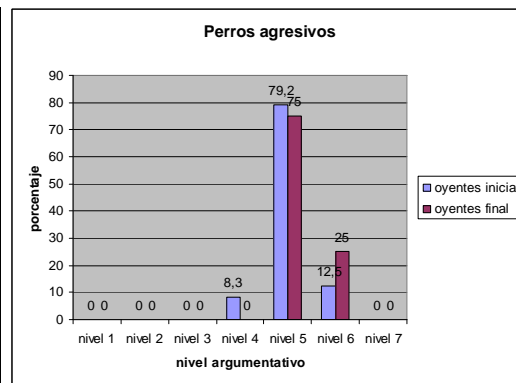


Gráfico nº 157. Nivel argumentativo. "Perros agresivos". Oyentes. Evaluación inicial y final

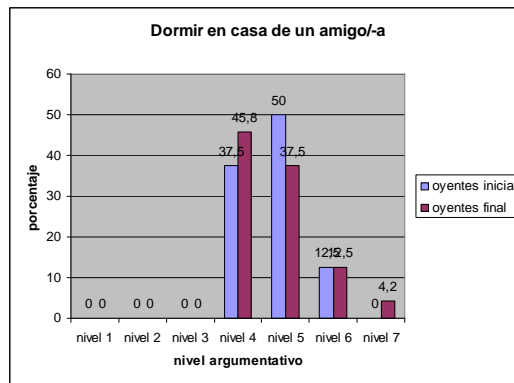


Gráfico nº 158 Nivel argumentativo. Tarea "dormir en casa de un amigo/a". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

13.2- CONCLUSIONES Y RESUMEN

En general, los resultados obtenidos en los diferentes análisis efectuados nos permiten concluir que, después de cinco meses, las habilidades argumentativas de los estudiantes oyentes de la ESO no han mejorado

significativamente en la mayoría de las variables evaluadas. Esto lo sustentamos, aunque hayamos encontrado tres cambios significativos, porque:

- (a) Ninguno de los cambios se ha producido en dos tareas simultáneamente, sino que cada uno aparece en una tarea diferente.
- (b) Además, no siempre los cambios han apuntado hacia la mejora. Así, el número de argumentos en la tarea "secretos" desciende significativamente.
- (c) La mejora significativa del nivel argumentativo en "perros agresivos" se produce sin que haya habido cambios drásticos en ninguna de las variables valoradas.

De estos datos podemos extraer dos conclusiones: existe cierta variabilidad en la forma de desplegar la conducta argumentativa en cada situación y, además, la mejora de la competencia argumentativa de los estudiantes sordos se debe, más a la efectividad de la instrucción en argumentación, que a los efectos derivados del paso del tiempo o del propio desarrollo personal.

En el caso de los estudiantes oyentes y siguiendo el orden de los criterios recogidos en el instrumento de evaluación (véanse tablas desde el nº 85 al 92), hallamos que:

DIMENSIÓN COGNITIVO-SOCIAL

- La **coherencia argumentativa** de estos temas es del 100% en ambas evaluaciones.
- La **orientación argumentativa** se encuentra bastante afianzada en "secretos" y "dormir en casa de un amigo/-a", pero, al igual que

sucedía con los estudiantes sordos, es más variable en la tarea de "perros agresivos".

- No se produce un incremento significativo en el **número de argumentos** aportados. Es más, disminuye significativamente en la tarea "secretos".
- Tampoco hay diferencias importantes en el número de **elementos de controversia** utilizados en sus argumentos. No obstante, este criterio se encuentra muy relacionado con el número de argumentos, pues desciende los planos de controversia a los que se alude en las tareas "secretos" y "dormir en casa de un amigo/-a" y aumenta en la tarea "perros agresivos".
- La **calidad de los razonamientos** varía en función de las tareas, encontrando que (a) aunque hayan disminuido los argumentos en la tarea "secretos" la calidad de los argumentos se mantiene; (b) hay una mejora ligera en "perros agresivos" y significativa en "dormir en casa de un amigo/-a", pues incluyen más justificaciones relevantes y/o elaborados, así como estrategias de colaboración.
- El uso de **recursos argumentativos** es similar en ambas evaluaciones, aunque acuden a valores con una frecuencia ligeramente mayor en dos de las tareas.

DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICA

- La forma de **organizar los argumentos** apenas experimenta variaciones.
- Tampoco se constatan diferencias significativas en el uso de **modalizadores** en ninguna de sus categorías (ni de apertura ni de enganche).

DIMENSIÓN COMUNICATIVA-INTERDISCURSIVA

Tanto la **función argumentativa** como la **dialógica** se mantienen estables y con una frecuencia baja en las tres tareas.

NIVELES ARGUMENTATIVOS

Finalmente, en dos de las tareas, los **niveles argumentativos** conseguidos en las evaluaciones inicial y final son iguales o muy similares. Aunque se aprecie una mejora significativa en la tarea "perros agresivos", ésta se produce sin que haya habido cambios importantes en ninguna de las dimensiones argumentativas estudiadas.

	Oyentes. Evaluación inicial			Oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa Amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Coherencia argumentativa	100	100	100	100	100	100
Orientación argumentativa	Fv=- Cta=4,2 Ec=95,8	Fv= - Ctr=58,3 Ec=41,7	Fv=100 Ctr= - Ec= -	Fv=4,2 Ctr=4,2 Ec=91,7	Fv= - Ctr=41,7 Ec=58,3	Fv=100 Ctr= - Ec= -
Número de argumentos	1= - 2=29,2 3=41,7 4=25 5=4,2	1= - 2=41,7 3=37,5 4=16,7 5=4,2	1= - 2= - 3= - 4=20,8 5=54,2 6=25	1= - 2=41,7 3=58,3 4= - 5= -	1= - 2=29,2 3=50 4=16,7 5=4,2	1= - 2= - 3=4,2 4=25 5=54,2 6=16,7
Elementos de controversia	1=4,2 2=29,2 3=66,7	1= - 2=75 3=25	1= - 2=25 3=75	1= - 2=62,5 3=37,5	1=- 2=66,7 3=33,3	1= - 2=41,7 3=58,3
Calidad de los argumentos	B= 4,2 C= 83,3 R=87,5 E=20,8	B=50 C=87,5 R=62,5 E=-	B=70,8 C=100 R=50 E=4,2	B=16,7 C=83,3 R=66,7 E=20,8	B=33,3 C=83,3 R=75 E=12,5	B=66,7 C=100 R=75 E=8,3
Recurso argumentativo	N.G.= - N=12,5 H=25 A= - V=91,7	N.G.= - N=20,8 H=33,3 A=12,5 V=83,3	N.G.=29,2 N=16,7 H=100 A= - V=12,5	N.G.= - N=4,2 H=41,7 A=- V=91,7	N.G.= - N= 12,5 H=54,2 A=8,3 V=100	N.G.=4,2 N=16,7 H=100 A=4,2 V=33,3

Tabla nº 85. Porcentaje. Coherencia argumentativa, orientación argumentativa, número de argumentos, elementos de controversia, calidad de los argumentos y recursos argumentativos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Orientación argumentativa: Fv=a favor; Cta=en contra; Ec=ecléctica.

Elementos de controversia: 1=análisis global; 2=un plano de controversia; 3=dos planos de controversia

Calidad de los argumentos: B=básico; C=convencional; R=relevante

Recursos argumentativos: NG=ejemplo no generalizable; N=norma; H=hecho; A=analogía; V=valores

	Oyentes. Evaluación inicial/final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Coherencia argumentativa	Z=.000 P<1	Z=.000 P<1	Z=.000 P<1
Número de argumentos	Z=-2,296 P<.022	Z=-.463 P<.644	Z=-1,107 P<.268
Elementos de controversia	Z=-1,732 P<.083	Z=-.632 P<.527	Z=-1,265 P<.206
Calidad de los argumentos	Z=-1,165 P<.244	Z=-1,414 P<.157	Z=-2,111 P<.035

Tabla nº 86. Resumen de pruebas no paramétricas. Coherencia argumentativa, nº de argumentos, elementos de controversia y calidad de los argumentos. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Oyentes. Evaluación inicial			Oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros Agresivos	Casa Amiga
Organización de los argumentos	As= - Ap= - M=12,5 E=58,3 O=29,2	As= - Ap=4,2 M=25 E=50 O=20,8	As= - Ap=41,7 M=54,2 E=4,2 O= -	As= - Ap=4,2 M=4,2 E=79,2 O=12,5	As= - Ap= - M=25 E=54,2 O=20,8	As= - Ap=62,5 M=29,2 E=4,2 O=4,2
Modalizadores	Md1=58,3 Pc=45,8 Ab=37,5 Md2=100 Ax=16,7 At=8,3 Ic=66,7 Vc=37,5 Rt=95,8 Gn=12,5 Md3=41,7	Md1=58,3 Pc=54,2 Ab=25 Md2=79,2 Ax=20,8 At=41,7 Inc=33,3 Vc=16,7 Rt=29,2 Gn=4,2 Md3=45,8	Md1=25 Pc=16,7 Ab=8,3 Md2=70,5 Ax=16,7 At= - Ic=45,8 Vc=25 Rt=41,7 Gn= - Md3=12,5	Md1=37,5 Pc=37,5 Ab=12,5 Md2=100 Ax=12,5 At=8,3 Ic=45,8 Vc=54,2 Rt=75 Gn=16,7 Md3=33,3	Md1=62,5 Pc=37,5 Ab=37,5 Md2=100 Ax=8,3 At=37,5 Ic=25 Vc=37,5 Rt=54,2 Gn=8,3 Md3=50	Md1=25 Pc=16,7 Ab=12,5 Md2=62,5 Ax= - At=4,2 Ic=41,7 Vc=8,3 Rt=58,3 Gn= - Md3=8,3
Conectores	Cs= 70,8 Ad= 58,3 Ep= 33,3 OT= 16,7 IC= 12,5 OE= 16,7 Cd= 29,2 Dy= 33,3 Ct= 87,5	Cs= 70,8 Ad= 70,8 Ep= 33,3 OT= 8,3 IC= 12,5 OE= 8,3 Cd= 37,5 Dy= 29,2 Ct= 79,2	Cs= 95,8 Ad= 83,3 Ep= 20,8 OT= 4,2 IC= 16,7 OE= 29,2 Cd= 50 Dy= 12,5 Ct= 50	Cs= 62,5 Ad= 50 Ep= 37,5 OT= 4,2 IC= 20,8 OE= 4,2 Cd= 45,8 Dy= 12,5 Ct= 87,5	Cs= 62,5 Ad= 87,5 Ep= 16,7 OT= 8,3 IC= 8,3 OE= 25 Cd= 45,8 Dy= 29,2 Ct= 83,3	Cs= 100 Ad= 79,2 Ep= 29,2 OT=12,5 IC= 25 OE= 20,8 Cd= 37,5 Dy= 12,5 Ct= 33,3

Tabla nº 87. Porcentajes. Organización de los argumentos, modalizadores y conectores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Organización: As=aislado; AP=apilado; M=mixto; E=encaenado; O=organizado

Modalizadores: Md 1=marcas de cierre; Pc=prescriptiva; Ab=absoluta; Md 2=marca de apertura; Ax= axiológica; At= atenuación condicional; Inc=de incertidumbre; Vc= verbo en condicional; Rt= de restricción; Gn=de generalización; Md 3=marca de enganche del locutor.

Conectores: Cs=causal; Ad=aditivo; Ep=explicativo; OT=organizador textual; IC=introductor de conclusión; OE=Oposición excluyente; Cd=:condicional; Dy=disyuntivo; Ct=contrastivo.

	Oyentes. Evaluación inicial/final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Organización de los argumentos	Z=-1,155 P<.248	Z=-.500 P<.617	Z=-.577 P<.564
Marca de enganche del locutor	Z=-1,000 P<.317	Z=-.447 P<.655	Z=-.577 P<.564
Modalizador	Z=-1 P<.317	Z=-1,428 P<.153	Z=-.036 P<.971

Tabla nº 88. Resumen de pruebas no paramétricas. Organización de los argumentos, marca de enganche del locutor y modalizadores. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Oyentes. Evaluación inicial			Oyentes. Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Función argumentativa	J= 70,8 C= 29,2	J= 79,2 C= 20,8 N= -	J= 100 Rf= 87,5 Cn= 20,8 N= 100	J= 70,8 C= 29,2	J= 79,2 C= 20,8	J= 100 Rf= 87,5 Cn= 20,8 N= 100
Función dialógica	P= 75 EI= 16,7 PI= -	P= 4,2 EI= 4,2 PI= -	P= 45,8 EI= 20,8 PI= 100 PrI= 12,5	P= 75 EI= 16,7 PI= -	P= 16,7 EI= 4,2 PI= -	P= 54,2 EI= 29,2 PI= 100 PrI= 12,5

Tabla nº 89. Porcentajes. Función argumentativa y función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

Función argumentativa: J=justificación; C=contraargumentación; R=refutación; Cn=concesión; N=negociación
Función dialógica: P=pronombres; EI=Estado mental del interlocutor; PI=polifonía; PrI=perlocutivo

	Oyentes. Evaluación inicial/final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Función argumentativa	Z=.000 P<1	Z=.000 P<1	Z=.000 P<1
Función dialógica	Z=.000 P<1	Z=-.541 P<.589	Z=.000 P<1

Tabla nº 90. Resumen de pruebas no paramétricas. Función argumentativa y función dialógica. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Evaluación inicial			Evaluación final		
	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Oyentes	N1= - N2= - N3= 4,2 N4= - N5= 66,7 N6= 29,2 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= 8,3 N5= 79,2 N6= 12,5 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= 37,5 N5= 50 N6= 12,5 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= - N5= 75 N6= 25 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= - N5= 75 N6= 25 N7= -	N1= - N2= - N3= - N4= 45,8 N5= 37,5 N6= 12,5 N7= 4,2

Tabla nº 91. Porcentaje. Nivel argumentativo. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

	Secretos	Perros agresivos	Casa amiga
Oyentes inicial/final	Z=-.333 P<.739	Z=-236 P<.025	Z=.000 P<1

Tabla nº 92. Resumen de pruebas no paramétricas. Nivel argumentativo. Tareas "secretos", "perros agresivos" y "dormir en casa de un amigo". Sujetos oyentes. Evaluación inicial y final. Estudio experimental

BLOQUE III

DISCUSIÓN Y PROYECCIÓN
DE LOS ESTUDIOS

Capítulo XIV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al tratarse este trabajo de un estudio aplicado de carácter cuasi-experimental, el análisis de los resultados obtenidos puede servirnos como punto de partida para contrastar las diferencias existentes en la competencia argumentativa entre estudiantes sordos y oyentes de la E.S.O., que exponemos en el presente capítulo, y para tomar decisiones sobre la enseñanza de estas habilidades en el aula, que veremos en el siguiente capítulo .

Iniciamos la discusión de los resultados, describiendo las características de los textos argumentativos elaborados por los dos grupos de estudiantes de ESO que han participado en nuestro estudio.

A continuación, planteamos un debate sobre la naturaleza de las dificultades de los estudiantes sordos de ESO a la hora de argumentar, teniendo en cuenta las observaciones realizadas, tanto en relación a los resultados de las evaluaciones efectuadas en esta tesis, como durante la implementación del programa. En concreto, hablaremos sobre las particularidades de sus razonamientos, la comprensión del estado mental de los otros y la polifonía, la gestión de información, la incorporación de modalizadores y conectores y la contraargumentación. Estas variables son, todas ellas, importantes para construir el espacio retórico característico de los textos argumentativos.

14.1- LOS NIVELES ARGUMENTATIVOS

14.1.1- Niveles argumentativos de los estudiantes oyentes de ESO

Cuando Golder y Coirier (1994) describen su escala argumentativa, aportan datos sobre el grado de argumentatividad que los estudiantes asignan a diferentes textos que leen, detectando, lógicamente, mayor competencia en los alumnos de 15-16 años que en los de 10-11 años. Respecto a la producción escrita, los autores indican porcentajes de las variables analizadas, pero no proporcionan información global sobre el nivel argumentativo que alcanzan los sujetos. Por este motivo, aunque no podemos comparar los datos obtenidos con la Escala de niveles argumentativos que hemos elaborado con dichos estudios, sí podemos ponerlos en relación con los indicadores analizados en el Instrumento de observación y registro utilizado en esta Tesis.

De modo general, para el alumnado oyente de ESO, y para el conjunto de las tareas evaluadas, en nuestro estudio encontramos que la mayoría de los textos se ubican en el nivel 5 de argumentación, mientras que una minoría se sitúa en los niveles 4, 6, y 7. Por otro lado, en torno al 75% de los textos producidos por estos estudiantes, en las diferentes tareas, se mantiene en el mismo nivel, tanto en la evaluación inicial como en la final. Del 25% de textos que varía de nivel entre ambas evaluaciones, algunos mejoran y otros descienden, pero siempre ligeramente, es decir, variando sólo en un nivel, efecto que también se observa en otros trabajos (Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez, 2007). Esto nos conduce a pensar, en la misma línea de Grize (1982), que el discurso argumentativo se va esquematizando a medida que se produce, y puede variar en función de diversas variables personales y contextuales.

De manera más detallada, y atendiendo a las diferentes dimensiones argumentativas valoradas, observamos que los textos argumentativos que escriben los estudiantes oyentes de la ESO reflejan las siguientes características:

- a) Con respecto a la dimensión cognitivo-social, para analizar los temas de debate introducen, habitualmente, no sólo una diferenciación de posturas o un plano de controversia (ya observado a partir de los 8-9 años por Golder, 1993; Littleton, 1998), sino dos planos que funcionan como puntos de vista incipientes sobre el tema y que, posteriormente, les pueden servir para realizar contraargumentaciones. Aportan varios argumentos, generalmente convencionales y relevantes, aunque también acuden a razonamientos más elaborados, referidos a estados mentales de otros, considerando jerarquías de valores o redefiniendo conceptos; estos razonamientos son reflexiones morales esperables, ya que es en la adolescencia cuando se accede al pensamiento postconvencional (Kolhber, 1969; Águila, 2005). Así mismo, estos alumnos muestran necesidad de crear sus propias reglas y desean ser justos y solidarios en sus propuestas, aunque, en ocasiones, no ponderen bien los valores que entran en juego.
- b) Desde el punto de vista lingüístico los estudiantes oyentes suelen enlazar sus argumentos, pero no siempre son capaces de expresarlo utilizando recursos propios del código escrito. Quienes son menos conscientes de las diferencias que existen entre el código oral y escrito inician su texto con expresiones del tipo: "*No, porque*" o "*Depende, si...*"; mientras que aquellos estudiantes que son más competentes en el uso del código lingüístico inician el texto explicitando el tema de debate ("*Yo creo que los secretos de los amigos no se deben contar...*") y encadenan los diferentes argumentos que aportan. Desde un punto de vista pragmático, los resultados que obtenemos en nuestro estudio son parejos a los hallados por Golder y Coirier (1994), en el sentido de que los estudiantes oyentes ya son capaces de usar diferentes tipos de modalizadores que flexibilizan su postura: los axiológicos (*es mejor*) que se emplean tempranamente, los modalizadores de posibilidad (*puede, igual*) y los de limitación (*sólo, casi, apenas*) que aparecen un poco más tarde, y los

marcadores de enganche (*yo creo*) cuyo uso correcto es propio de esta etapa. No obstante, el manejo de todas estas marcas varía según el tipo de discurso que se deba construir.

- c) En cuanto al aspecto comunicativo-interdiscursivo, los oyentes incluyen al interlocutor dentro de su texto empleando varios recursos. Algunos de ellos son básicos, como por ejemplo los pronombres personales (*"tú"* o segunda persona verbal), que pueden aparecer tempranamente en un texto escrito. Otros recursos son más complejos y hacen referencia al estado mental del interlocutor (*si ves, si crees*), lo que indica que se reconoce la independencia del estado mental de la audiencia. Por otra parte, es en esta etapa cuando empiezan a surgir las contraargumentaciones, aunque hemos constatado que, más que relativizar la voz de la audiencia, lo que hacen es matizar su propia posición inicial, desplegando una contraargumentación monológica. El hecho de que no hayamos observado durante la etapa de Educación Obligatoria una contraargumentación polifónica (*algunas personas pueden pensar; es verdad que...*) también se encuentra en consonancia con los datos obtenidos por Golder (1996a), para quien, aunque los alumnos puedan realizar lingüísticamente estas contraargumentaciones, no suelen aparecer de modo escrito antes de los 16 años.

14.1.2- Niveles argumentativos de los estudiantes sordos de ESO

Antes de discutir los resultados obtenidos en nuestro trabajo sobre los niveles argumentativos que a nivel escrito producen los estudiantes sordos, hay tres conclusiones previas que facilitan una mejor comprensión de los mismos y que iremos retomando a lo largo del capítulo:

- *Existe una gran diversidad dentro del grupo de los sujetos sordos, mayor que entre las personas oyentes. Aunque el nivel argumentativo que alcanzan las personas sordas suele ser inferior al de los oyentes, en otras*

ocasiones puede llegar a ser similar y, puntualmente superior, una vez superada la instrucción en argumentación. Esta diversidad, dentro del colectivo de sujetos sordos, ya ha sido descrita por diferentes autores (véase el informe CNSE, 1998).

Las diferencias entre sordos y oyentes no se manifiestan por igual en todas las tareas y dimensiones consideradas. En función de la tarea de que se trate (conocimiento que tengan sobre ese asunto o grado de implicación en la misma) y de las ayudas que puedan recibir durante su ejecución (actualización de diferentes perspectivas, interacción dialogada durante la ejecución, cuadros visuales para organizar los argumentos), su actuación puede semejarse más o menos a la de los oyentes. De aquí se deduce que, si queremos conseguir una valoración funcional de las habilidades argumentativas de las personas sordas debemos evaluar, no sólo su actuación en diferentes situaciones argumentativas, sino, también, identificar cuál es su zona de desarrollo próximo.

- *El nivel lingüístico guarda relación con el nivel argumentativo alcanzado.* Los alumnos sordos con mayor dominio lingüístico oral y/o escrito, muestran una mejor competencia argumentativa, que se manifiesta en todas las dimensiones analizadas: cognitivo-social, lingüístico-pragmática y comunicativo-interdiscursiva.

Una vez establecidas estas observaciones, podemos decir que las principales conclusiones sobre la competencia argumentativa de los estudiantes sordos de la ESO que se derivan de nuestro estudio son las exponemos a continuación.

a) La competencia argumentativa de los estudiantes sordos de la ESO, antes de recibir la instrucción, es inferior a la de sus iguales oyentes.

Según los datos obtenidos en la evaluación inicial de las tareas consideradas, la actuación de los sordos se asemeja a la de los oyentes en un 20% (Secretos), un 40% (Perros agresivos) o un 80% (Dormir fuera de casa).

Aparecen diferencias significativas a favor de los oyentes en la mayoría de las variables. Algunas son más pronunciadas y se manifiestan en dos de las tres tareas evaluadas, como: número de argumentos, elementos de controversia, calidad de los argumentos (dimensión cognitivo-social) y uso de modalizadores de enganche (dimensión lingüístico-pragmática); otras diferencias sólo se encuentran en una de las tareas, como en organización de argumentos (dimensión lingüístico-pragmática) y las funciones argumentativa y dialógica (ambas de la dimensión comunicativo-interdiscursiva)¹⁰⁶.

Es decir, la pérdida auditiva se refleja de un modo más claro en las variables referidas al componente cognitivo de la argumentación, que las que se incluyen en el lingüístico y en el comunicativo. Algunas de los factores que podemos relacionar con estos datos son:

- El dominio del código lingüístico. Los niveles argumentativos de quienes no han desarrollado un buen conocimiento del código oral/escrito se sitúan en el extremo inferior de la tabla, mientras que los de las personas con buen nivel lingüístico suelen puntuar en la media del grupo de los oyentes. Por tanto, para muchas personas sordas, la pérdida auditiva supone no sólo una barrera grave de comunicación, sino también y fundamentalmente, para la incorporación de los saberes culturales.
- La capacidad para gestionar de modo autónomo la información en cada momento de la tarea a partir de la memoria de trabajo. La incidencia de este factor ya se había apuntado, aplicado a la comprensión de frases

¹⁰⁶ En este capítulo, hablamos de discrepancias mayores o menores en función de si las diferencias significativas (o con tendencia a la significatividad) aparecen por los menos en dos de las tres tareas evaluadas o sólo en una de ellas.

(Rodríguez, García y Torres, 1997), y a la resolución de problemas matemáticos (Rodríguez, 1990). En el caso de la argumentación, cuando los jóvenes, sordos y oyentes, reciben indicaciones durante la realización de la tarea (ej. objeciones posibles que puede poner la audiencia), la actuación de los sordos se acerca a la de sus iguales oyentes. Por el contrario, en las tareas en las que los alumnos sordos deben gestionar libremente las diferentes posturas, aparecen menos argumentos y elementos de controversia que en los oyentes. Debemos diferenciar, por tanto, cuándo las dificultades son de gestión de información y cuándo son de contenido, ya que, en algunos casos, puede conducirnos a una valoración errónea de su competencia cognitiva, así como a intervenciones no ajustadas.

- Un menor conocimiento de los procedimientos más elementales de la argumentación. Los estudiantes sordos no parecen ser tan conscientes, como los oyentes, de que si quieren convencer a otro de una postura, deben ofrecer una variedad de argumentos (como por ejemplo se observa cuando se conforman con aportar un solo argumento para justificar su opinión, o cuando formulan un mismo argumento para defender dos posturas diferentes). Es más, en algunas situaciones se encuentran tan incómodos defendiendo sus intereses ante los oyentes, que declinan continuar la negociación, cómo ya había observado Silvestre (1998) en una tarea de defensa de sus conocimientos.
- El propio tema objeto de debate. Hay temas que a los sordos les resultan más debatibles que otros. Esto puede deberse, o bien a que el tema en sí mismo se asocie con una norma social y no puedan desprenderse de ella en el debate, o bien, que la argumentación sea más fácil si se ha tenido experiencia directa con el tema o se ha tenido la oportunidad de debatir con otros previamente

b) La competencia argumentativa de los estudiantes sordos mejora durante la

instrucción

Debemos indicar, que las observaciones que a continuación vamos a comentar están basadas en el análisis de los textos argumentativos que los alumnos producen en los talleres 5 y 6, los últimos del entrenamiento (taller 5, dirigido a evaluar el entrenamiento de la función concesiva y taller 6 sobre la negociación de posiciones). Mencionamos en este apartado estas evaluaciones, porque durante el proceso de instrucción, las hemos utilizado como un recurso para valorar si los jóvenes sordos iban comprendiendo las funciones comunicativas trabajadas, y si los puentes lanzados durante la realización de las actividades precedentes eran efectivos (esquemas gráficos, recordadores verbales, tarjetas visuales con modalizadores y conectores, modelo de los compañeros, práctica reiterada). En el caso de que no hubiese sido así, habríamos pensado que las ayudas aportadas no eran adecuadas para el fin que perseguíamos, o que las habilidades que buscamos desarrollar en los sujetos quedaban lejos de su zona de desarrollo próximo.

Los resultados obtenidos en estas evaluaciones procesuales indican que, los estudiantes sordos son capaces de utilizar, poco a poco, procesos más complejos en sus textos y consiguen niveles argumentativos muy superiores a los obtenidos en la evaluación inicial. Así, son capaces de desarrollar una contraargumentación monologal (en el taller 5); y un texto de negociación que incluya una contraargumentación polifónica (en el taller 6). Además, todos los sujetos incorporan en sus textos, marcadores de enganche y varios argumentos introducidos por nexos organizadores de la información. En resumen, la mayoría de los participantes se sitúa en el nivel 6, y el resto en las categorías adyacentes, nivel 7 y nivel 5. Como consecuencia, para crear un espacio retórico en el texto, se confirman, como eficaces, las ayudas aportadas en el programa, tengan o no los sujetos buen dominio de la lengua oral/escrita. Si bien, nos sigue quedando pendiente uno de los principales retos: la generalización de los aprendizajes cuando las ayudas no se encuentren tan próximas en el tiempo.

La evaluación procesual también nos ha descubierto que las personas sordas que no han desarrollado gran dominio de la lengua oral/escrita continúan presentando dificultades en algunos de los criterios, como por ejemplo: (a) proponen argumentos que denotan una falta de descentración cognitiva, aportando, como razonamiento, aspectos de su vida personal y (b) incluyen un mayor número de argumentos en sus textos, aunque, éstos, no aparecen enlazados según un criterio claro. Para los sordos con un dominio medio-bajo de la lengua, esta es una estrategia que está en proceso de aprendizaje.

Estos últimos resultados nos han hecho reparar en la siguiente observación: los criterios relacionados con ciertas formas de organizar globalmente el texto (esquemización de la contraargumentación) y el uso de algunos marcadores de enganche, lo pueden incorporar con facilidad, incluso, los estudiantes sordos con niveles lingüísticos medios, porque se pueden enseñar como pasos concretos aplicables a diferentes temas. Sin embargo, otros procedimientos que tienen que ver con el contenido de los argumentos (selección de los razonamientos, jerarquización adecuada de los mismos) o con su soporte gramatical, les resultan más difíciles de aplicar, especialmente a las personas sordas con déficit lingüístico, porque pueden realizarse de diferentes formas y varían de una situación a otra.

c) La competencia argumentativa de los estudiantes sordos de la ESO mejora significativamente si se les proporciona una instrucción específica en estas habilidades.

La dimensión en la que se reduce más la distancia entre sordos y oyentes es la cognitivo-social. Esta mejora se hace patente porque introducen un mayor número de argumentos (como si hubiesen aprendido que para convencer a otro de una postura hay que dar varias razones), incluyen más planos de controversia (ya no sólo tratan el tema como una globalidad), y mejoran la calidad de los argumentos (desaparece el uso exclusivo de ejemplos no generalizables, aumentando los razonamientos convencionales y relevantes).

Por otra parte, es en el indicador lingüístico-pragmático dónde mayor ganancia aparece cuando comparamos a los jóvenes sordos en las evaluaciones inicial y final. Independientemente del nivel de competencia lingüística, los alumnos sordos incorporan con bastante facilidad los marcadores de enganche del locutor, así como otros modalizadores que flexibilizan las posturas aportadas, incluso, los emplean con mayor frecuencia que los oyentes. Debemos decir al respecto que en el programa de intervención, su uso empieza a ser entrenado desde el primer taller de argumentación.

Dos son las conclusiones principales que extraemos al comparar las habilidades argumentativas de los estudiantes sordos en la evaluación final, con las desplegadas por ellos mismos en la evaluación inicial, y al compararlas con las obtenidas por los sujetos oyentes.

- La primera de ellas es que, tras la intervención, hay una mejora de la competencia argumentativa de todos los estudiantes sordos en comparación con la evaluación inicial. Las mejoras más significativas se producen en los criterios: número de argumentos y uso de marcadores que flexibilizan posturas, aunque también encontramos mejoras importantes en: incremento de los planos de controversia, organización de argumentos y en el despliegue de la función dialógica.
- La segunda conclusión es que, tras la intervención, los textos argumentativos producidos por los sujetos sordos se aproximan a los realizados por los oyentes. Además, los estudiantes sordos con mayor competencia lingüística llegan a utilizar recursos argumentativos, en ocasiones, más complejos que sus pares oyentes. Sin embargo, los sujetos sordos con déficit lingüístico, se ubican en rangos similares a los oyentes que obtienen niveles argumentativos medio-bajos, aunque en algunos casos continúan elaborando textos de calidad inferior a los oyentes.

A partir de estos datos se hace evidente: (a) el beneficio que aporta a los sujetos sordos participar de modo intensivo en entornos en los que puedan elaborar y exponer su punto de vista, lo puedan contrastar con los razonamientos de otras personas y vayan adquiriendo mayor confianza en la realización de esta actividad y (b), que para generalizar los avances de los estudiantes con menor competencia lingüística, se necesita de mayor entrenamiento en argumentación.

14.2- LA CALIDAD DE LOS RAZONAMIENTOS ARGUMENTADOS

El contenido de sus argumentos es un factor importante para convencer a otra persona de su punto de vista (Toulmin, 1958), igual que la explicitación previa de diferentes perspectivas, (tal y cómo hacemos al trabajar previamente casos que inducen a tomas de postura diferentes), favorece el acceso a teorías ajenas (Palau, 2005; Cassany, 1990). En este apartado, vamos a hacer referencia a los recursos que utilizan los estudiantes sordos de ESO, y al grado de elaboración de sus razonamientos.

Por un lado, al igual que para Cambra y Silvestre (1998) no hay datos que demuestren que el juicio moral de los estudiantes sordos difiera del de los oyentes, en nuestro trabajo hemos constatado que los estudiantes adolescentes con mejor competencia lingüística, enlazan una diversidad de argumentos convincentes y son capaces de aportar argumentos relevantes y cargados de los mismos valores que los oyentes. Pero por otra parte, y en la misma línea que Perelló y Tortosa (1992) y Arnold (1993), también hemos comprobado que el razonamiento de los jóvenes sordos es más pobre, aunque sólo cuando sus niveles lingüísticos y su experiencia en argumentación son también más pobres. En estos casos, las justificaciones se caracterizan por ser ejemplos no generalizables y centrados en un razonamiento muy normativo y convencional, incluso a veces preconventional. Sin embargo, con la instrucción adecuada, tal y

como hemos comprobado en la evaluación final, algunas personas aunque mantengan argumentos básicos, logran alternarlos con otros relevantes.

Esto nos hace pensar que la elaboración de argumentos básicos y no generalizables en Secundaria, no sólo puede ser explicado por un déficit lingüístico, sino que también pueden estar influyendo otras variables como: una falta de modelos (no han tenido contacto con argumentaciones variadas sobre el tema), una precaria participación en situaciones de debate (o falta de experiencia en la defensa de sus opiniones) y una falta de confianza en las propias posibilidades de argumentación. No obstante, otra posible explicación que debemos plantearnos es la falta de comprensión de los estados mentales de los sujetos que participan en la situación de argumentación.

14.3- LA COMPRENSIÓN DE SITUACIONES SOCIALES Y LA INCLUSIÓN DE LA POLIFONÍA

Para incluir en el texto escrito la voz del otro, primero debe comprenderse la situación que se está tratando, y anticipar la voz o conducta que pueda tener la audiencia. Las personas sordas podrían tener dificultades en esta habilidad, tal y como demuestran diferentes estudios que ponen de manifiesto que a los jóvenes sordos les cuesta comprender situaciones sociales complejas (Flaver y Miller, 1998; Meerum-Terwogt y Rieffe, 2004; Adrián, 2002; Golzález y Quintana, 2006; Valmaseda, 2009).

En esta investigación, hemos podido comprobar que, durante los talleres de instrucción, los estudiantes sordos pueden identificar información implícita y referida a estados mentales de interlocutores hipotéticos (por ejemplo: cuando clasifican lo que puede opinar un joven que manipula petardos o lo que piensa un profesor con el que se ha suspendido un examen), y pueden inferir, ellos solos, cuales son los pensamientos o sentimientos, más evidentes, que subyacen a ciertas conductas o tomas de posición. Sin embargo, algunos sujetos sordos

pueden tener más dificultades para inferir o generar otras alternativas posibles que pueden asociarse a una conducta, y cuando deben defender sus posiciones no consiguen abstraerse totalmente de referencias personales, lo cual les impide profundizar en el punto de vista de un tercero.

Estas dificultades de descentración cognitiva suelen estar presentes en el alumnado sordo con una competencia lingüística media-baja en lengua oral/escrita y la causa de las mismas, se encuentran en una deficiente interacción conversacional entre el sujeto y su entorno (Peterson y Siegal, 1995; Vaccari y Marchark, 1997; Courtin y Melot, 2005; Moeller y Schick, 2006; Moeller, 2007; Valmaseda, 2009

En otras ocasiones, si parece que comprendan relativamente bien las situaciones sociales propuestas, sin embargo, no las resuelven adecuadamente, presentando dificultades para negociar o para aportar información relevante que necesita conocer su interlocutor.

En referencia a la negociación, las causas de que algunos sujetos sordos no realicen correctamente esta tarea pueden ser varias: o bien no anticipan lo que pueda pensar el otro, o bien, aún siendo conscientes de lo que piensa el otro, no conocen los procedimientos para atraerle a sus posiciones. En nuestro estudio, encaja mejor esta segunda hipótesis, ya que los sujetos participantes anticipan sin dificultad las posibles respuestas de sus interlocutores. El problema parece residir en que, a veces, no saben qué estrategia puede utilizarse para convencerles de su punto de vista.

Una explicación posible a esta circunstancia es que el estudiante haya vivido un cúmulo de experiencias argumentativas en las que ha aprendido que "haga lo que haga" no va a convencer al otro de su postura, renunciando anticipadamente a intentar argumentar en situaciones similares futuras. Pero, además, en el caso de las personas con discapacidad auditiva, a esta expectativa de fracaso se suele unir la falta de confianza en sí mismos cuando deben defender sus opiniones

(Silvestre, 1998), cayendo más fácilmente en el desánimo cuando deben negociar una solución (Das y Ojile, 1995). En estos casos, el sentimiento de frustración aparece de manera prematura, confirmándose el 'efecto Pigmalión' o de 'profecía autocumplida': *para qué voy a argumentar si no puedo explicarme como quiero y, además, no me van a entender*. Y cuanto menos argumentan menos ponen en práctica la negociación en situaciones interactivas. No obstante, también hemos comprobado cómo una práctica intensiva en argumentación ayuda a superar estas situaciones de indefensión.

En cuanto a las dificultades para aportar información relevante, hemos encontrado algunos ejemplos dentro de la actuación de los estudiantes sordos, por ejemplo cuando omiten datos necesarios para que el interlocutor comprenda el contenido del razonamiento (Villalba, 2004); cuando repiten el mismo argumento para justificar dos posiciones diferentes, sin ser conscientes del tipo de datos que demanda el oponente para ser convencido; o cuando no utilizan los argumentos de mayor peso que han identificado en el interlocutor, para intentar convergerle de la postura contraria. Traemos esta conducta a discusión en esta tesis porque los oyentes, con frecuencia, han interpretado este tipo de actuación como que los sordos son muy insistentes en sus argumentos y difíciles de convencer. Sin embargo, nuestra opinión es más afín a la defendida por Lederberg y Mobley (1990) y Wood (1991), para quienes esta conducta refleja un problema de diferente naturaleza: a las personas sordas les resulta más difícil que a los oyentes reparar en qué información necesita conocer el interlocutor durante la conversación.

Por otra parte, las personas sordas avanzan, con ayuda de los talleres de instrucción, en el uso de expresiones que introducen la propia opinión (*yo creo que*), en la inclusión de términos mentalistas referidos al interlocutor (*¿no crees?*), o en el manejo de un mayor número de metarrepresentaciones sobre un asunto (*para que la abuela piense que no la olvido*), aunque estas dos últimas

sólo parecen estar reservadas para las personas con mejor competencia lingüística.

En resumen, aunque las personas sordas puedan identificar las causas que subyacen a una conducta, en algunas ocasiones presentan dificultades de descentración cognitiva o para inferir estados mentales complejos en el interlocutor. Pero, el hecho de que algunos estudiantes tengan dificultades en el uso de estrategias que le ayuden a convencer a otros de su opinión o para identificar exactamente la información que demanda conocer el interlocutor, nos hace considerar la importancia, no sólo de anticipar el estado mental del interlocutor, sino también, de saber cómo gestionar esa información en las situaciones argumentativas.

14.4- LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este trabajo hemos observado que las dificultades para gestionar la información en los sujetos sordos se producen, sobre todo, en aquellas personas que no han desarrollado una buena competencia lingüística.

La capacidad para gestionar la información podemos analizarla valorando las diferencias de actuación entre actividades de escritura que deben realizar de un modo autónomo, frente a otras que realizan con ayudas (el instructor puede recordar un conjunto de posibles objeciones, si el estudiante lo solicita mientras escribe el texto, u ofrecerles un cuadro visual con recordadores verbales para que actualicen información y la incluyan en el texto escrito). En nuestro estudio, encontramos que la actuación de los jóvenes sordos depende más de su nivel lingüístico cuando deben construir el texto de manera autónoma; sin embargo, cuando reciben ayuda durante la realización de la tarea la competencia lingüística no resulta tan determinante. No obstante, este dato puede denotar, no sólo problemas para gestionar sus opiniones, sino también que no dominan la función comunicativa de la argumentación (convencer a otro de una opinión), y sólo

pueden apuntalar su punto de vista con un razonamiento. Esta situación, tal y como hemos comprobado, mejora tras la intervención.

También hemos detectado cómo los alumnos sordos gestionan información, comparando los contenidos que explicitan durante el diálogo oral que mantienen con todo el grupo sobre el tema antes de elaborar el texto. Los registros efectuados en nuestro estudio muestran una diversidad de actuaciones en este sentido. Mientras que algunas personas sordas pueden identificar, perfectamente, dos posiciones sobre un tema y articularlas en su texto (especialmente quienes tienen buen nivel lingüístico); otros sujetos sordos "no admiten" discusión, ni diferentes planos de controversia en algunos temas, ni oralmente ni por escrito; sin embargo, otros, sí son capaces de matizar y explicitar varios planos de controversia a nivel oral, pero no llegan a trasladarlo al texto escrito.

Por último, dos de las ayudas que hemos ofrecido durante la elaboración de la argumentación son: las de organización de todo el texto (esquemas visuales y recordadores) y actualización de contenido (diálogo de objeciones que pueden incluir en el texto durante su realización). La ayuda que mejor promueve la elaboración autónoma de textos argumentativos elaborados es, sin duda, la primera, ya que les orienta hacia las contraargumentaciones polifónicas; mientras que la dialogada, a pesar de tener un objetivo diferente, sólo les ha conducido a apilar argumentos, tanto a sordos como a oyentes.

14.5- EL USO DE REFERENTES, MODALIZADORES Y CONECTORES

Una de las observaciones más llamativas que hemos encontrado en los textos elaborados por los jóvenes sordos ha sido las dificultades en el uso de los elementos de cohesión textual: redundancia del referente y la anáfora, omisión y ambigüedad de los referentes, ausencia de concordancia entre elementos de la frase, ausencia de conectores o uso inadecuado de los mismos, al igual que ha

sido observado por diferentes investigadores (Gutiérrez, 2004; Jaúdeneas, Torres, Aguado, Silvestre y Patiño, 2007). Hay que señalar que, en nuestro estudio sólo hemos analizado, en detalle, el uso de tres marcas representativas de la argumentación: las marcas dialógicas (algunas de ellas ya comentadas en este mismo capítulo), los modalizadores y los conectores.

Marcas dialógicas polifónicas. Según hemos comprobado en este estudio, los adolescentes sordos, después del entrenamiento recibido en contraargumentaciones, son capaces de incorporar a su texto:

- Pronombres personales en segunda persona, referidos a la audiencia a la que se dirige, al igual que hacen muchos oyentes desde edades tempranas.
- Marcadores con los que introducen la voz de otras personas (como "es verdad que... pero yo creo que... qué te parece si"), que son complejos de aprender y que aparecen en Secundaria tras su enseñanza explícita.

Sin embargo, el uso correcto de estas últimas expresiones sólo lo mantienen las personas sordas que han desarrollado una buena competencia lingüística. Contrariamente, los sordos con bajo dominio de la lengua, o bien no introducen la voz, o bien encuentran dificultades gramaticales para marcar quién mantiene cada postura ("*algunas personas piensan que... pero yo creo que...*"), produciendo como consecuencia un texto ambiguo. Por lo tanto, una de las dificultades que tienen las personas sordas para crear el espacio retórico es la indicación correcta de los referentes, al igual que habían encontrado con población oyente Silvestri (2001) y Cros y Vilá (1995) y con población sorda, Gutiérrez (2004) y Silvestre y Ramspott (2004).

Modalizadores. Como sabemos, estas expresiones indican el grado de adherencia que mantiene el locutor respecto de los argumentos que expresa. Dentro de esta categoría, se puede distinguirse entre términos que tienden a mostrar una adherencia máxima y otros que flexibilizan la toma de postura. En esta

investigación, hemos podido comprobar que, al principio, los textos elaborados por los estudiantes sordos incorporaban menos variedad de marcas y con menor frecuencia, de modalizadores que flexibilizaban posturas, lo cual reducía el espacio de argumentación de sus textos. En cambio, tras participar en los talleres, los perfiles de uso son similares al de los oyentes. Los logros más relevantes son los siguientes:

- Los modalizadores de restricción (*algunas, a veces, etc.*) y axiológicos ya estaban presentes en las producciones iniciales de los jóvenes sordos, pero en la evaluación final el uso de los axiológicos es más frecuente en sordos que en oyentes. No obstante, los oyentes utilizan expresiones más variadas, por ejemplo, incorporan marcas axiológicas de 2º persona (*a tí no te gustaría*) o impersonales (*son muy importantes*).
- Los generalizadores relativos (*en general*), que aparecen tardíamente, incluso en los oyentes, son utilizados por las personas sordas que disponen de mayor competencia en lengua oral, después del entrenamiento recibido.
- Por último, el cambio más importante lo hemos observado en el uso de marcas de incertidumbre (*puede, habría que*), ya que estas marcas no eran habituales en los textos elaborados por las personas sordas, mientras que al final alcanzan niveles similares a los oyentes.

A partir de estos resultados, podemos concluir el efecto tan positivo de la instrucción en los estudiantes sordos de la E.S.O. Es decir, participar en entornos orales en los que se está expuesto, de forma intensiva a distintas opiniones, y en los que se observan buenos modelos de argumentación, que flexibilizan posturas y permiten su práctica, favorece la aparición de estructuras más dialogantes y flexibles en el texto escrito.

Conectores. Los resultados obtenidos en la evaluación inicial muestran que los sordos se apoyan básicamente en los conectores causales para organizar su discurso, mientras que los oyentes enlazan sus argumentos con una mayor

variedad de conectores. Además, en ese primer momento, los jóvenes sordos también emplean más frecuentemente que los oyentes los nexos aditivos, los contrastivos y los condicionales, aunque su uso no siempre sea pertinente; tomemos como referencia lo que sucede con: los aditivos (*y*), algunos contraargumentativos (*pero*), los organizadores de información (*en primer lugar, en segundo lugar...*) o con los explicativos (*por ejemplo*). En este caso, el efecto positivo de la instrucción se traduce en que los sordos consiguen enlazar sus argumentos con una mayor diversidad de nexos, acercándose así al perfil de los oyentes.

Más allá de las dificultades que subyacen al uso de conectores, derivadas probablemente de un desconocimiento de la morfosintaxis (como por ejemplo sucede con el uso inadecuado de los nexos aditivos o de oposición); también cabe pensar que puedan deberse a dificultades semánticas, o para jerarquizar correctamente la información (como por ejemplo observamos con los organizadores de información -cuando los razonamientos no se ordenan por orden de importancia-, o con los conectores explicativos -cuando el argumento introducido por unnexo explicativo no es realmente un ejemplo del expuesto anteriormente-).

Estos últimos resultados confirman la necesidad de insistir en el uso de prácticas educativas que induzcan un mayor dominio sobre la lengua escrita, por parte de los sordos. Piénsese, que si los alumnos oyentes no consiguen ensamblar los hechos en el interior de una frase compleja de modo coherente hasta los 10 años (Bassano, 1991), es lógico esperar que algunos estudiantes sordos que cursan Secundaria, precisen de más tiempo y ayuda para conseguirlo.

14.6- LA CONTRAARGUMENTACIÓN

En nuestro estudio no hemos detectado diferencias notables en la dimensión comunicativo-interdiscursiva entre sordos y oyentes, ya que esta dimensión ésta

poco desarrollada en ambos grupos de estudiantes. Las explicaciones que encontramos al respecto se establecen en dos líneas.

La primera se basa *en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. Diferentes estudios (Dolz, 1995; Golder, 1996; Ruiz Bikandi y Tusson, 2002), han demostrado que el aprendizaje de la argumentación elaborada (contra-argumentación) requiere ser objeto de instrucción explícita en el aula, si queremos asegurar su adquisición por parte del alumnado en general. Muy probablemente, esto explica que los estudiantes oyentes de nuestro estudio todavía no elaboren textos argumentativos y polifónicos. Como ya sabemos, la contraargumentación es un contenido curricular que no suele ser abordado suficientemente en el aula. Y además, su generalización es difícil de lograr cuando no se garantiza una práctica constante y unos objetivos debidamente planificados, además de significativos y recogidos en actividades motivadoras, para el alumno.

La otra explicación es *de corte evolutivo*. Mientras que para algunos autores como Ceballos, Correa y Batista (2003c) la contraargumentación se va aprendiendo progresivamente en Secundaria, de hecho, un tercio de los sujetos oyentes la emplea; para otros como Golder (1996), los estudiantes no suelen contraargumentar antes de los 16 años, aunque estén preparados lingüísticamente para realizarlo con anterioridad. De ahí que podamos interpretar que, tanto sordos como oyentes, se encuentren todavía desarrollando esta habilidad.

Hemos podido comprobar la importancia de establecer un plan de enseñanza planificada para que los alumnos produzcan un texto contraargumentativo (Pouit y Golder, 1996; Gárate, Silvestre y Patiño, 2007; Castelló y Monereo, 1996), a pesar de que los logros obtenidos son todavía pequeños. Es decir, los esquemas visuales, junto con los recordadores verbales (que hacen visibles las dos voces y a modo de esquema indica cómo debe presentarse la información y qué palabras

sirven para introducir dicha categoría), han ayudado a los alumnos a coordinar diferentes perspectivas en ausencia del interlocutor.

Especialmente, estas ayudas han servido más para aquellas personas sordas con un buen nivel lingüístico, que son quienes consiguen mantener una argumentación polifónica y bien organizada en algunas tareas de la evaluación final, lo que confirmaría parcialmente la conclusión de Roussey y Gombert (1996), en el sentido de que sólo se benefician de estas ayudas aquellos alumnos que tienen un cierto dominio del texto argumentativo.

14.7- VARIABLES QUE CONDICIONAN EL NIVEL ARGUMENTATIVO

Como ya hemos mencionado anteriormente, existen dos causas principales que explican las diferencias halladas entre sordos y oyentes, en los textos argumentativos escritos que elaboran: el tema de argumentación abordado y la competencia lingüística.

14.7.1- El contenido de la argumentación

Cuando planificamos la realización de esta tesis, uno de los puntos clave fue establecer qué temas podían resultar debatibles, a la vez que motivadores, para la población de estudiantes de la ESO, tanto en la fase de evaluación como en la de instrucción. El objetivo fue disponer temas que fuesen lo suficientemente asequibles como para que: (a) resultasen cognitivamente debatibles para ellos; (b) dispusiesen de argumentos reales, ya fuesen en lengua de signos o lengua oral, referidos a situaciones conocidas y cercanas a ellos, porque les cuesta menos argumentar sobre situaciones lúdicas que académicas (Coquin y Patej, 1989). De esta forma, pensábamos que el alumnado sordo podía centrar la mayor parte del esfuerzo en los aprendizajes relativos a la argumentación.

Algunas de las conclusiones que quedan demostradas son:

- *La debatibilidad de los temas propuestos, no es igualmente percibida por los sujetos sordos y oyentes.* En general, los oyentes incluyen argumentos más elaborados, más planos de controversia y modalizadores que flexibilizan su punto de vista, que los sordos.
- *Los estudiantes sordos con mayor competencia lingüística perciben los temas argumentativos como más debatibles que aquellos con déficit en el dominio de la lengua.* Así, es más fácil que las personas sordas con bajo dominio de la lengua oral perciban los temas como menos discutibles, a pesar de entrar en contacto con situaciones en las que pudiera ser conveniente otro punto de vista y de participar en una conversación con sus compañeros sordos. Esta conducta denota que, o bien no ha sido suficientemente permeable a los argumentos alternativos ofrecidos por los compañeros, o bien que no se ha comprendido adecuadamente el discurso, pese al esfuerzo por explicarlo en bimodal, lengua oral y lengua escrita. Probablemente, la interacción de estas dos limitaciones mencionadas, junto con la ausencia de situaciones para participar en debates, estén en la base de esta conducta.
- *El tema objeto de debate también influye en el nivel argumentativo alcanzado.* Es más fácil argumentar sobre temas de la vida cotidiana que hacerlo sobre otros contenidos más alejados de sus experiencias, es más fácil argumentar flexiblemente sobre temas que no son propiamente normativos que sobre los normativos, y, probablemente también, sea más fácil argumentar cuando el contacto con los temas ha sido a través de lecturas o el diálogo con otras personas (como por ejemplo ha podido suceder con "perros agresivos"), que cuando la información les llega por "vivencias personales", porque es más difícil traducir éstas a palabras.
- *Los oyentes parece que avanzan más rápidamente a la hora de elaborar argumentos más complejos y adecuados de cara a conseguir sus propias metas que los estudiantes sordos, aunque no hayan recibido una*

instrucción en argumentación. Así en la tarea de "dormir fuera de casa" se registra un incremento de la calidad de los argumentos en los participantes oyentes que no se observa en los sordos. Esta apreciación, desde nuestro punto de vista, aumenta el valor que tiene el hecho de ofrecer a los sordos un programa que garantice la continuidad de la intervención.

En definitiva, la pregunta más importante que nos planteamos es si con el entrenamiento proporcionado al alumnado sordo, ya podría afrontar las actividades argumentativas propuestas en un aula de Secundaria. Para responder a esta pregunta, primero debemos considerar cuál es la competencia lingüística de los estudiantes.

14.7.2- La competencia lingüística

Existe un acuerdo generalizado en el sentido de que si a los estudiantes sordos que ya disponen de buena competencia lingüística, y buenos niveles de comprensión lectora, se les facilita además seguir el intercambio de argumentos orales dentro del aula, con los apoyos pertinentes (empleo de la lengua de signos, facilitar la visión clara de quién habla, enlentecer el ritmo de intervención, producir frases completas, o parafrasear con fines explicativos por parte del profesor, sintetizar los argumentos aportados, invitar a tomar el turno de palabra...), probablemente, no encuentren problemas especiales para participar en estas propuestas de aula y, en principio, podrán beneficiarse de las mismas.

Sin embargo, también es lógico pensar que el alumnado sordo con menor conocimiento de la lengua y escasa práctica de participación en debates de aula, tendrán dificultades para incorporarse a los mismos, con las destrezas mínimas necesarias. Para estos casos, proponemos tres actuaciones: (a) continuar practicando la realización de textos contraargumentativos y polifónicos con las ayudas previstas en nuestro programa; (b) que el profesorado de apoyo, en coordinación con los tutores, ayuden a los sordos a comprender los textos que

luego van a utilizar sus compañeros de clase; preparen con ellos la defensa de sus posiciones, con el fin de proporcionarles un mayor número de experiencias y mayor confianza para participar en argumentaciones con oyentes; y (c), regular las intervenciones de los estudiantes sordos con mayor competencia lingüística, dentro del aula.

Tal y como advertíamos en los primeros apartados de esta discusión de resultados, en la base de las conclusiones expuestas sobre la competencia argumentativa de los estudiantes sordos de la ESO, subyace una conclusión más general: que la habilidad argumentativa de las personas sordas depende definitivamente del grado de competencia lingüística que hayan desarrollado. Ahora nos preguntamos, ¿es tan importante el dominio de un código lingüístico para el desarrollo de todas las habilidades que subyacen a la argumentación? Por otra parte, ¿qué influencia tiene el código que se utilice –lengua oral/escrita o lengua de signos- en el aprendizaje de la competencia argumentativa?

Respecto a la primera pregunta, los resultados obtenidos apoyan la idea de que dominar el código lingüístico es importante para:

- Progresar en las diferentes dimensiones argumentativas -los planos de controversia que se contemplen, la madurez de los argumentos, la organización del texto, inclusión de polifonía y de contraargumentaciones- Es decir, incide en todas las dimensiones.
- Aprovechar y beneficiarse más de los apoyos y ayudas planteadas en la instrucción en argumentación, de manera que puedan, finalmente, alcanzar los niveles argumentativos más elaborados.

En cuanto a la adquisición de un código lingüístico determinado, debemos distinguir dos grupos de sujetos sordos: los oralizados y los signantes.

Respecto a los estudiantes de la ESO oralizados y sin implante coclear, ya hemos señalado, en varias ocasiones, la estrecha relación entre dominio de la lengua

oral y argumentación. Pero ¿qué sucede con las personas que tienen como lengua natural la de signos y han desarrollado niveles medios en lengua oral/escrita?; ¿su actuación será mejor que el de las personas sordas que teniendo una competencia media en lengua oral no tienen lengua de signos?

Esta reflexión nos lleva a revisar aquí comparativamente el caso de dos alumnas sordas que participaron, respectivamente en el estudio piloto y el experimental. Ambas, usuarias nativas de la lengua de signos, presentaron una actuación, sin embargo, diametralmente opuesta, ya que una de las alumnas signantes alcanzó el nivel más alto de su grupo en el estudio preliminar (aunque sin alcanzar a los oyentes), mientras que la otra obtuvo el nivel más bajo de su grupo. La pregunta que surge entonces es cómo explicar la diferencia en ambas alumnas, y hasta qué punto la lengua de signos normaliza el aprendizaje.

Sin duda, el dominio que el sordo haya logrado de la lengua de signos es decisivo, tal y como sugiere Domínguez (2006). Para esta autora, más que el estatus padre sordo/oyente (es decir, usuario de la lengua de signos nativo o tardío), lo verdaderamente determinante, para la resolución de tareas y la comprensión del mundo, es el dominio que hayan logrado alcanzar de la lengua de signos.

Así, en nuestro caso, ambas usuarias de la lengua de signos eran nativas, pero posiblemente, tanto en el centro educativo como fuera del mismo (en asociaciones de sordos y en el ámbito familiar), no haya tenido las mismas oportunidades para utilizarlo.

En nuestra opinión, esta explicación es plausible con los datos que encontramos, porque el dominio de ese código (en lengua oral y/o de signos) se consigue al estar en contacto con una diversidad de interlocutores válidos con los que se pueda compartir pensamientos y experiencias. Siguiendo esta línea de razonamiento, unas vivencias "pobres" de participación en conversaciones,

pueden estar en la base de que algunas personas sordas tengan dificultades para comprender el entorno y construir razonamientos más flexibles y elaborados.

En conclusión, si comenzáramos este apartado planteando la relación entre lengua de signos y argumentación como una de las variables importantes para valorar y promocionar la competencia argumentativa del alumnado sordo de la ESO, sin restar importancia a dicha relación, quizás sea mejor plantearnos la relación entre la calidad de las interacciones, familiares y escolares, de las personas sordas y la argumentación, sea esta oral o signada. Y por lo que respecta a los educadores, hemos de desatacar la importancia de los colegios bilingües para que los sordos puedan acceder a la información, colaborar plenamente en trabajos en grupo, y debatir sobre asuntos propios de la edad con los amigos.

Actualmente, con la posibilidad de una educación bilingüe e inclusiva, desde los primeros niveles educativos, que permita conocer y valorar el mundo y sus ideas; con la mejora de las ayudas técnicas precoces, que favorecen la restitución de la función auditiva, con una calidad hasta hace poco impensable, y la generalización de buenas prácticas por parte de los profesionales que trabajan con ellos, como de la sociedad en general, las posibilidades argumentativas de los adolescentes sordos pueden ir mejorando y equiparándose progresivamente más a la de los oyentes. Contribuir a esta meta, en la medida de lo posible, ha sido el objetivo que ha guiado, desde el principio, la presente investigación.

Capítulo XV

IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y APORTACIONES AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Todas las conclusiones derivadas de los estudios realizados en esta Tesis serían poco útiles si no nos sirviesen para detectar las necesidades educativas de los estudiantes sordos relacionadas con la argumentación y, para tomar decisiones sobre los procedimientos que mejor pueden ayudarles a progresar, no sólo en su formación académica, sino también en su desarrollo personal y social.

Dentro de los objetivos del Proyecto Educativo de un centro, sea éste ordinario o bilingüe, se imparta en lengua oral o de signos, tanto para estudiantes en general como con discapacidad, pensamos que deberían quedar reflejados, entre otros, aspectos: (a) que "todos" los estudiantes puedan participar en las diversas actividades que se promuevan en el centro (para lo cual, se necesita compartir saberes y un código lingüístico para comunicarse); (b) suscitar una actitud reflexiva y crítica hacia el conocimiento y diferentes acontecimientos de la vida social (para lo cual, se han de crear contextos que les permitan entrar en contacto con diferentes puntos de vista y aumentar la confianza en uno mismo para expresar la propia perspectiva) y (c) promover estrategias de interacción social respetuosas con los otros (por lo que se precisa incentivar el interés por comprender al otro y la intención de aplicar las normas de cortesía). Estos aspectos deben ser inducidos en el aula, si el objetivo es desarrollar la capacidad argumentativa de los estudiantes, especialmente, cuando el profesorado es consciente de la amplitud de finalidades que persigue.

En este capítulo empezaremos aportando algunas sugerencias sobre los instrumentos de evaluación empleados en este trabajo y cómo pueden contribuir a la mejora de la práctica educativa en el ámbito escolar. Después, comentaremos cómo se puede adaptar el programa de intervención en argumentación que hemos elaborado, al aula ordinaria, al mismo tiempo que expondremos otras actividades que el profesorado puede efectuar para favorecer el desarrollo de la competencia argumentativa de sus alumnos. Por último, enlazando la docencia con la investigación, nos detendremos en otras posibles investigaciones que se pueden realizar para ayudar a los estudiantes a superar los aspectos más complejos de la argumentación.

15. 1- LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

Tal y como expusimos en el capítulo sexto de esta tesis, los materiales de evaluación que hemos elaborado y utilizado en esta investigación son dos: el Instrumento de observación y registro de dimensiones argumentativas y la Escala de desarrollo argumentativo. La aplicación de estos instrumentos de valoración en nuestro estudio revelan que pueden resultar de gran ayuda, tanto para la enseñanza, al contribuir a optimizar el curriculum escolar, como para la investigación psicoeducativa, ya que pueden utilizarse en futuros trabajos cuyo objeto de estudio sea la argumentación.

Desde nuestro punto de vista, la principal ventaja del *instrumento de observación y registro de las dimensiones argumentativas* es que integra, en una sola herramienta, variables que han sido consideradas parcialmente en otras investigaciones. En este sentido, hemos partido de los estudios de Golder, que para asignar un nivel argumentativo tiene en cuenta los criterios: número de argumentos y naturaleza de los mismos, uso de marcador de enganche y del procedimiento argumentativo o contraargumentativo; y hemos clasificado estas

variables en tres ámbitos de desarrollo diferentes: cognitivo-social, lingüístico-pragmático y comunicativo-discursivo y las ampliamos con otros criterios de análisis:

- En relación con la dimensión cognitivo-social, incorporamos: calidad de los argumentos (Aguila, 2005), importante para promover razonamientos cada vez más elaborados y postconvencionales en el alumnado; y los planos de controversia, como forma incipiente de tomar en consideración distintos puntos de vista desde los cuales analizar un tema.
- Vinculado a la dimensión lingüístico-pragmática, incluimos la organización de los argumentos (Brassart, 1995), que realza el valor de la planificación frente a la colección de argumentos; el tipo de conectores (Calsamiglia y Tusón, 1999/2004) y gran variedad de modalizadores (Golder, 1992; 1996a; 1996b), pues las personas con déficit en el dominio de un código lingüístico suelen presentar dificultades en su uso correcto.
- La dimensión comunicativo-interdiscursiva la completamos con los procedimientos polifónicos (Cuenca, 1995), uno de los aspectos más complejos de la argumentación cuando utilizamos la modalidad escrita.

Al diferenciar las tres dimensiones, las aportaciones de este exhaustivo análisis son varias:

- Se relaciona la argumentación con diferentes áreas de desarrollo de la persona: cognitivo, lingüístico y social.
- Se conoce pormenorizadamente cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de cada sujeto en esta competencia, análisis muy valioso para identificar qué necesidades específicas presenta una persona y planificar las ayudas que precise.
- Se identifican cuáles son las características de la competencia argumentativa de sujetos pertenecientes a distintos niveles y/o ciclos educativos, así como de diferente condición personal o social (con diferentes discapacidades o sin ellas).

En cuanto a la *Escala de niveles argumentativos*, las principales ventajas son:

- Pertinencia, porque para su elaboración se han seleccionado las variables del instrumento de evaluación consideradas más relevantes.
- Sistema de clasificación en niveles, distinguiendo textos preargumentativos (nivel 0), textos mínimamente argumentativos (del nivel 1 al nivel 4) y textos argumentativos elaborados (del nivel 5 al 7).
- Eficacia para asignar un nivel argumentativo, ya que diferencia entre textos elaborados por sujetos sordos y oyentes, antes de la intervención como después de la misma, y en función de su grado de competencia lingüística oral/escrita (alta o baja).
- Flexibilidad, porque especialmente para los niveles más elaborados, se puede puntuar en una combinación de 3-4 criterios o de 5-6 para determinar su calidad.

15. 2- LOS TALLERES DE ARGUMENTACIÓN

Uno de los resultados más gratificantes de esta investigación es que los talleres de argumentación que hemos diseñado mejoran la competencia argumentativa de los estudiantes sordos que han participado en la experiencia, tal y como hemos demostrado.

Ahora bien, para facilitar el proceso de aplicación de este programa en el aula ordinaria, el profesorado debe tener en cuenta tres aspectos que consideramos importantes: el primero se refiere la necesidad de favorecer el acceso a la comunicación y a la información; el segundo a la importancia de saber proporcionar las ayudas adecuadas y oportunas, y el tercero está orientado a la posibilidad introducir algunas adaptaciones en los talleres.

15.2.1- Asegurar la participación real del alumno en las actividades de comunicación y aprendizaje

Observando la dinámica de trabajo de las personas sordas y oyentes en las diferentes tareas de evaluación propuestas, y de acuerdo con las referencias científicas que hay al respecto, detectamos que el ritmo de las sesiones de trabajo con el grupo de sujetos sordos es más lento que el de oyentes (Valero, 1993; Valero y Silvestre, 1998). Es decir, se invierte más tiempo (casi el doble) en explicar y asegurarse de que comprenden la tarea, en pasar el turno de palabra, en parafrasear los comentarios (con ayuda del sistema de comunicación bimodal), en dirigirlos cada vez a un sector del auditorio, etc. Por este motivo, nos parece importante empezar haciendo una llamada de atención a los docentes que tienen en sus aulas alumnado sordo y oyente, para que tengan en cuenta que los estudiantes sordos, posiblemente, van a necesitar más tiempo para comprender las actividades y participar, porque en caso contrario, apenas se van a beneficiar del cambio del turno de palabra como los oyentes.

La premisa de partida es que el profesor debe asegurarse de que en su clase se establece una verdadera comunicación entre todos los miembros. En concreto, para trabajar la argumentación en el aula debe saber manejar estrategias de comunicación flexibles y ajustadas a las características de sus alumnos y alumnas (tanto si utilizamos la lengua oral como si utilizamos la lengua de signos). Estas estrategias deben facilitar la escucha activa, el entendimiento de la información, la participación más o menos reflexionada, la formulación de preguntas por parte de los alumnos y las aclaraciones y/o expansiones del profesor, en función siempre de las necesidades educativas específicas de sus alumnos.

Es decir, lo primero que debemos plantearnos es si en nuestras clases:

- El alumnado sordo comprende lo que se dice y mantiene intercambios comunicativos con sus compañeros.
- Si creamos contextos para que expliquen por qué piensan o hacen "algo".

- Si les damos la oportunidad de que aclaren sus dudas, para que continúen reflexionando sobre el tema y relacionen información
- Si somos buenos “modelos de escucha de lo que los alumnos quieren comunicar” para que aprendan a escucharse entre ellos. En este sentido, nos parecen muy útiles las estrategias que describe Berkowitz (1985): parafrasear su intervención, saber comunicar al otro que no le hemos entendido, solicitar más argumentos, redefinir una posición, etc.

Es importante, que los docentes estemos preparados para dinamizar la clase y para ofrecer los apoyos contingentes durante los intercambios comunicativos con nuestros aprendices, y que seamos capaces de construir un clima comunicativo en el que todos los participantes se sientan cómodos y reconocidos (lo que tú digas es importante para mí). Si esto se produce, ya estaremos promocionando implícitamente en los alumnos su competencia argumentativa.

15.2.2- Importancia de las ayudas aportadas durante la instrucción

La observación y la evaluación que hemos efectuado durante el proceso de instrucción nos han demostrado que la participación activa en las experiencias argumentativas dispuestas en los talleres, junto con las diferentes ayudas programadas (unas referidas al código lingüístico y las estrategias de interacción comunicativa; otras relativas al uso de claves visuales y las últimas vinculadas a los contenidos propuestos), han contribuido significativamente a superar las dificultades de gestión de información y de representación de la situación social que tenían los estudiantes sordos y, de igual modo, han facilitado el avance en los diferentes ámbitos de la argumentación.

Por estos motivos, pensamos, el profesorado debe saber que:

a) *La participación activa y el modelo de los compañeros* favorece la toma de contacto con otros puntos de vista y con otras formas más flexibles y maduras de exponer los argumentos.

b) *Los modelos escritos de contraargumentación elaborados por el instructor a partir de las ideas de los participantes* resultan una ayuda muy útil, especialmente, para las personas con niveles lingüísticos más bajos, ya que resulta difícil reflexionar sobre una competencia cuando ésta todavía no está adquirida. Por otra parte, también permite entrar en contacto con formas de construir un texto que luego vamos a pedir al alumno que realice. Pues, no sería justo pedirles algo que no les hemos enseñado, ¿no?

c) El uso de *las tarjetas visuales con los modalizadores y nexos escritos* facilitan la incorporación de nuevos modalizadores y de nexos al discurso argumentativo, haciendo un uso mayor y más variado de los mismos, especialmente evidente en el caso de los marcadores de enganche del locutor.

d) Con los *esquemas visuales y recordadores verbales* que posibilitan la gestión de la información y *su práctica reiterada*, la persona se va apropiando de los pasos que debe realizar para: tener en cuenta la voz de la audiencia, contraargumentar sus puntos de vista y organizar la información como un todo. Tres de las habilidades que consideramos más importantes en argumentación.

e) Se pueden *promover los aspectos metacognitivos* sobre la argumentación haciéndoles conscientes de las funciones y procedimientos de la argumentación. En nuestro programa elegíamos títulos para que el rótulo de cada taller sirviera de guía para este propósito. Además, se explicitaba en cuadros remarcados a lo largo de los diferentes talleres, el sentido de la estrategia que acababan de utilizar. No obstante, también recomendamos que sean los propios estudiantes quienes descubran qué procesos ponen en juego en cada taller, y qué están aprendiendo con ellos, aunque nosotros no lo hayamos desarrollado suficientemente en nuestro programa.

Pero ¿cuándo y cómo puede aplicar el profesor este programa de instrucción en el aula ordinaria?

15.2.3- Aplicación del programa de instrucción al aula ordinaria

Este programa puede aplicarse en el aula ordinaria dentro del primer ciclo de ESO, como un primer acercamiento eficaz a las intenciones, contextos, estructura y expresiones que entran en juego en las actividades argumentativas.

Los beneficiarios pueden ser, tanto los estudiantes en general, como segmentos de población con dificultades en el dominio de las dimensiones cognitiva, lingüística y/o comunicativa (alumnado con discapacidad auditiva, con trastornos específicos del lenguaje, Asperger, etc.).

La forma de aplicación puede ser la que se sigue en los talleres de instrucción donde, tras la explicación inicial del propósito del taller, se proporcionan un conjunto de actividades con idéntica estructura para facilitar la incorporación del procedimiento. No obstante, si los estudiantes no necesitasen ese entrenamiento tan intensivo, una vez hecha la introducción al taller para toda la clase, por grupos, podrían realizar cada uno una tarea diferente que luego defendería ante todos los compañeros del aula. Es decir, no siempre es necesario aplicar el esquema del ejercicio a tres o cuatro actividades distintas.

Pero, naturalmente, estos talleres pueden y deben complementarse con otras actividades de aula con una finalidad similar.

15.3- OTRAS ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES

Apuntamos en este apartado un conjunto de propuestas que pueden ayudar al profesorado interesado a poner en práctica actuaciones encaminadas a desarrollar esta competencia en sus estudiantes, sean estos sordos u oyentes y/o pertenezcan a cualquier etapa educativa.

15.3.1- La enseñanza transversal de la argumentación desde educación Infantil

Como indicamos anteriormente, el trabajo con la argumentación no se circunscribe a unos talleres o a una unidad didáctica, sino que es un contenido transversal que puede introducirse de un modo informal en diferentes momentos de la vida escolar.

En Educación Infantil y primeros cursos Primaria, la lectura de cuentos parece una actividad idónea para comentar el punto de vista de los diferentes personajes (qué piensan, qué sienten, por qué se comportan de determinada forma, qué valores subyacen a ese comportamiento o pensamiento...). De esta forma, los alumnos van comprendiendo (a) que existen diferentes puntos de vista: el de cada uno de los personajes y el del propio lector, que se hacen conscientes de ello cuando el profesor pregunta *"y a vosotros, ¿qué os parece?"*; y (b) cómo bajo una misma conducta puede haber diferentes estados mentales. En este sentido, Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez, (2007) piensan que puede haber transferencia de conocimientos de una tipología textual narrativa a la argumentativa, si se trabaja la búsqueda y análisis de las diferentes perspectivas y la constatación de diferentes voces en el texto.

Otra fuente privilegiada de temas argumentativos son los acontecimientos o conflictos que suceden en las aulas. Estas situaciones se presentan como una buena oportunidad para reflexionar, dentro de contextos naturales, sobre las causas por las que uno actúa de un modo determinado, posibles argumentos y contraargumentos que se pueden plantear sobre el tema y, además, aprenden habilidades sociales y mejora la gestión de conflictos con los valores que deseamos para nuestra sociedad.

Pero esta formación debe continuarse en los cursos superiores de Primaria y, especialmente, en Secundaria. Los educadores cada vez somos más conscientes de la pérdida o, quizás sea mejor decir, de la banalización de valores importantes

para nuestro desarrollo como ciudadanos en una sociedad democrática, y de la escasa importancia que se concede al diálogo y al intercambio de opiniones, frente al valor desmesurado que se tiene de conductas (verbales y físicas) que, incluso, podríamos calificar como violentas, dirigidas a conseguir lo que cada individuo desea al margen del respeto y de las consecuencias que puedan tener sobre los demás.

Nuestros alumnos reciben continuamente información, más positiva que negativa, de los efectos del acoso entre compañeros, de los actos racistas, de la violencia de género, de la exhibición y difusión en la red de grabaciones de hechos vejatorios, de los efectos de la globalización, de los efectos del calentamiento de la Tierra, etc. Por eso, es importante que estos temas no pasen desapercibidos en el aula, porque los estudiantes pueden adquirir y defender ciertos posicionamientos connotados mediante prismas de dudoso tratamiento de la información, que les lleven a construirse una imagen irreal de la sociedad y unas metas y expectativas que quizás estén muy alejadas de sus posibilidades.

Es aquí donde podemos apreciar claramente la importancia de promover la argumentación dentro del aula. En el contexto clase estas temáticas pueden comentarse desde diferentes perspectivas, empatizar con las víctimas, relacionarlo con una jerarquía de valores, etc. Para ello es recomendable analizar diferentes formatos de textos, no sólo los de opinión (que suelen estar lejos de las preferencias de los jóvenes), sino que también podemos recurrir al análisis de anuncios de la televisión, contenidos de You Tube, opiniones en foros y blogs, etc.

En todos los casos, para conseguir una buena argumentación es aconsejable aunar la lengua oral y la lengua escrita. Es decir, antes de que los alumnos elaboren textos escritos de un modo autónomo (monologales), el educador puede planificar o establecer diferentes fases: construcción dialogada del texto oral y comprensión/producción dialogada del texto escrito. Especialmente en

Secundaria se aconseja combinar una instrucción escrita y oral, porque en estas edades pueden escribir mejor un tema que hablarlo.

15.3.2- La enseñanza formal de la argumentación

La competencia argumentativa, recordamos, abarca tanto actividades orales como de lectura y escritura.

Durante las actividades de argumentación oral, el profesorado empieza animando a los estudiantes a dar su opinión para que éstos se sientan seguros expresando su propio punto de vista. La estructura argumentativa inicial que se solicita es sencilla (“qué piensa o siente”, “por qué crees que piensa o siente”, “te parece bien”, etc.). El paso siguiente suele consistir en servirles de guía para que amplíen los puntos de vista desde donde contemplar ese tema y, a medida que los argumentos de un participante y otro son discrepantes, el profesor puede ofrecerles el modelo para integrar las diferentes aportaciones en una concesión o construir una contraargumentación. El objetivo final de este proceso es que los jóvenes se vayan apropiando de estas funciones comunicativas y que las lleguen a aplicar de manera autónoma.

Durante las tareas de comprensión y composición de textos argumentativos, el profesorado suele detectar que los estudiantes tienen un escaso dominio de los índices de cohesión (no pueden identificar las diferentes posturas porque no saben quien habla en cada momento), o que les falta adjudicar el correcto significado a diferentes modalizadores y conectores (por ejemplo, para reconocer si tiene un sentido positivo la siguiente expresión “casi lo consigue”). Es importante que el educador repare en qué criterios argumentativos suponen más dificultad al alumno, para, a partir de ahí, especificar qué contenidos son necesarios enseñar o reforzar.

Cuando el educador se plantea instruir en expresión escrita de un texto argumentativo puede recurrir a diferentes tipos de ayudas, unas se proporcionan antes, otras durante o, incluso, otras después de su elaboración:

- Los apoyos “antes” de la realización del texto argumentativo consisten, no sólo en explicar la tarea (situación, locutor y audiencia, finalidad), sino que también puede ofrecer ayudas de contenido y de organización. Algunas ayudas de contenido son (a) estimular el debate oral sobre el tema, para que entren en contacto con otros puntos de vista y (b) la lectura de documentos sobre el tema (además, se puede aprovechar esta actividad, para enseñar a los jóvenes a buscar bibliografía sobre el tema). Por otra parte, las ayudas de organización se basan en (a) ofrecer un esquema que les guíe en la articulación de las distintas voces que quieran que aparezca en su discurso, o (b) solicitar que hagan ellos mismos un esquema y lo contrasten con el realizado por otros compañeros, antes de la redacción conjunta o individual del texto.
- Los apoyos “durante” pueden ser muy variados: (a) desde la realización de esta actividad con otro compañero, hasta hacerla con ayuda del profesor y (b) el apoyo de esquemas que llevan insertos recordatorios verbales, tal y como hemos incluido en nuestros talleres o las “hojas de pensar” de (Scardimalia y Bereiter, 1992; Castelló y Monereo, 1996). Con estos apoyos se pretende facilitar la gestión de los diferentes puntos de vista, de los argumentos y contraargumentos y de la voz de la audiencia y la propia.
- Las ayudas “después” de realizado el texto argumentativo también pueden ser muy diversas. El profesor puede seleccionar una dimensión de mejora y comentar individualmente con el alumno cómo lograrlo o incentivar al grupo clase a expresar mejor ese argumento. En cualquiera de los casos, es conveniente empezar resaltando “algo” del texto que esté bien y hacérselo explícito al autor (*“me ha gustado mucho...”*), para

continuar hablando de cómo perfeccionar otros aspectos, como por ejemplo, la claridad o precisión de un argumento (*"¿podemos decir esto de otra forma?"*). Si las modificaciones que queremos ofrecer fuesen muchas, podemos reescribir el texto con las mismas ideas del alumno, pero bien articuladas u organizadas para que el alumno lo lea y se vaya familiarizando con modelos que, fácilmente, encajan en su zona de desarrollo próximo.

Para trabajar la comprensión de textos argumentativos, ya sean preparados por el profesor, elaborados por los propios alumnos del centro, provenientes de otros programas de intervención en argumentación o textos reales de periódicos, curriculares, etc., también podemos ofrecerles ayudas antes, durante y después de la lectura:

- Los apoyos "antes" de la lectura consisten en anticiparles que pueden encontrar distintas voces (*"se va a debatir entre dos posiciones... una la defienden los... y otra los..."*) y la estructura de texto, que varía mucho de uno a otro (*"Fíjate que primero da dos razones por las cuales comparte un punto de vista, pero luego dice dos por las que está en contra. Tú te tienes que fijar en concreto qué concluye el autor"*).
- La intervención "durante" la lectura consiste en ofrecer comentarios, bien antes de leer cada categoría textual (hipótesis una o dos, macroargumento, etc. - según esté construido el texto -), bien sobre lo que se pueden encontrar (*"fíjate en los argumentos que aporta para contraargumentar este razonamiento"*) o bien, sobre lo que acaban de leer (*"entonces, qué se defiende... y con qué argumentos..."*).
- Cuando tienen una mayor experiencia con estos textos, su lectura será más autónoma y, a partir de un esquema visual, tipo al que ofrece Calsamiglia y Tusson (1999; 2004), deben identificar: cuál es el tema que realmente se debate en el texto, las posiciones de se barajan, qué

argumentos y contraargumentos sostienen cada una, e incluso, qué valoración personal suscita.

Un trabajo conjunto de comprensión y composición de textos argumentativos resulta interesante porque, se pueden encontrar efectos de transferencia de habilidades de una situación de aprendizaje a otra (Couzijn y Rijlaarsdam, 2005; Dolz, 1995; Pasrodi, 2007; Grárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez, 2007).

15.3.3- La evaluación de la competencia argumentativa

Los instrumentos de evaluación que hemos elaborado y utilizado en esta investigación, se han demostrado eficaces debido a su gran exhaustividad y, creemos que serán de gran utilidad para futuras investigaciones y para evaluaciones escolares específicas cuyo objetivo sea identificar, de manera precisa, las dificultades argumentativas de algunos alumnos, qué componentes están más afectados y cuáles precisan de una intervención.

No obstante, somos conscientes de que, aplicar estos instrumentos en el aula al grupo clase con la finalidad de establecer la competencia argumentativa general de los alumnos, puede resultar algo farragosos y complejos para el profesor. Por ello, para facilitar una evaluación rápida del grado de dominio de los criterios que hemos considerado importantes en un texto argumentativo (introducción de planos de controversia, elaboración de razonamientos, organización global del texto, uso de modalizadores, inclusión de la voz de otros y contraargumentaciones) proponemos una hoja de observación y registro simplificada, a partir de la cual podría determinarse si algunos alumnos precisarían de una evaluación más completa. Esta hoja de observación y registro de la competencia argumentativa inicial de los alumnos de un grupo-clase quedaría estructurada del siguiente modo:

	1	2	3
Coherencia opinión-argumentos	falta de coherencia	semi-coherente	coherente
Planos de controversia	global	un plano	dos planos
Profundidad de los argumentos	preconvencional	convencional	relevante y elaborado
Organización de los argumentos	apilados	enlazados	texto organizado
Uso de modalizadores	de cierre o ausencia	de apertura	enganche del locutor
Función argumentativa	Ausente	justificación	contraargumentación y negociación
Función dialógica	pronombres	estado mental del interlocutor	Polifonía

Cuadro nº 39. Modelo de hoja de observación y registro de la competencia argumentativa para el grupo-clase.

Además, esta plantilla sería útil no sólo para el profesor, sino también para el alumno. Al docente le serviría de guión para recordar cuáles son los aspectos más relevantes del texto argumentativo que debe promover en los escritos de sus estudiantes; y, de modo sencillo, podría observar con qué criterio/s se desenvuelven mejor y cuál/es debe reforzar. Por otra parte, al alumnado puede servirle de ayuda para su propia autoevaluación y conocer en qué aspectos debe mejorar.

15.4- HACIA NUEVAS INVESTIGACIONES

Esta investigación representa sólo una llamada de atención en el estudio de la argumentación de los estudiantes sordos de ESO, pero este pequeño paso esperamos que sirva para iniciar y profundizar en un campo de estudio que apenas ha sido explorado y que, desde nuestro punto de vista, podría proporcionar resultados interesantes para conocer mejor los mecanismos de la argumentación, ya no sólo en las personas sordas, sino también en las oyentes. Especialmente porque, algunas de las características argumentativas que en el caso de los sordos podrían explicarse por sus deficiencias comunicativas y/o

cognitivo-sociales, en el caso de los oyentes podrían sugerir la presencia de una especie de "sordera social", no achacable a ningún déficit auditivo.

A nuestro modo de ver, entre otros posibles proyectos que contribuirían a conocer mejor cómo son las habilidades argumentativas del alumnado estarían aquellos cuyo objeto de estudio fuera:

a) Estudio evolutivo de la argumentación desde educación Primaria a Bachillerato

Realizar un estudio evolutivo sobre los niveles argumentativos que despliegan los estudiantes oyentes de Primaria, ESO y Bachillerato valorando las tres dimensiones propuestas en nuestra escala y con las diferentes variables. De esta forma se realizaría un estudio que está pendiente todavía en España y los profesionales psicoeducativos contarían (a) con unos criterios de referencia que facilitarían saber si un alumno muestra una buena competencia argumentativa o cuándo podemos considerar que son estudiantes en situación de riesgo y/o con dificultades para desarrollarla; (b) con referencias para temporalizar la enseñanza/aprendizaje de las diferentes habilidades o la potenciación de las mismas; y (c) podrían plantear subtalleres para ayudar a desarrollar a los alumnos las habilidades con las que encuentran dificultades.

b) Profundizar en la especificación de los criterios organización global del texto, contraargumentación y polifonía con alumnado oyente de primer y segundo ciclo de ESO.

En nuestro trabajo hemos comprobado que el uso de algunos esquemas visuales y recordatorios verbales ayuda al alumnado a desarrollar estos tres criterios simultáneamente. Pero también que, antes de su enseñanza, podemos encontrar textos en los que estos criterios evolucionen de modo independiente.

Los textos elaborados por los estudiantes de Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, podría ofrecernos datos suficientes para observar las diferentes formas de manifestar y desarrollar cada una de estas variables, así como su integración. Estos resultados facilitarían conocer otras formas de ayuda para que los alumnos aúnen la organización global del texto, la contraargumentación y la polifonía.

c) Selección/elaboración de textos adaptados y de complejidad creciente para favorecer la lectura comprensiva de los textos argumentativos.

Algunos autores, como Camps y Dolz (1995) se quejan de la ausencia de textos argumentativos en los libros de textos de los estudiantes. Por este motivo, consideramos, podría resultar útil recopilar y ordenar diferentes textos argumentativos de temática actual (relacionado con habilidades sociales, gestión de conflictos, historias de falsa creencia, preocupaciones propias de su edad, sucesos de actualidad), ya sean elaborados por los propios investigadores o por editoriales, según criterios de complejidad: desde los textos argumentativos básicos, pasando por textos que supongan una concesión monologal, hasta aquellos que supongan una contraargumentación polifónica o negociación de puntos de vista utilizando recursos propios de la cortesía.

La recopilación de estos textos puede servir para (a) profundizar con el alumnado sobre diferentes aspectos de la argumentación: hacer ver su finalidad, identificación del tema, puntos de vista, argumentos de apoyo, contraargumentos, etc., según la edad del estudiante; (b) trabajar la comprensión de textos con los estudiantes de diferentes niveles educativos; y (c) modelar la expresión escrita de textos argumentativos. Ya sea, todo ello, en aulas ordinarias, o en el ámbito de la educación especial para el trabajo de lengua oral y de lengua escrita.

d) Prueba de evaluación de aspectos lingüísticos relacionados con la argumentación.

Hasta ahora, se ha estudiado las dificultades que encuentran las personas sordas en la comprensión y uso de determinadas preposiciones y conectores oracionales, los elementos cohesivos de un texto narrativo, pero falta investigar más sobre los elementos morfosintácticos característicos de la argumentación y contraargumentación, y que suelen ofrecer dificultades para su comprensión. Algunas sugerencias que podrían servir para este fin serían las siguientes:

- Clave cognitiva frente a clave semántica. Para saber si los alumnos recurren más a claves semánticas que mentalistas, podría hacerse la siguiente tarea: "Descubrir quién dice una frase *Algunos alumnos creen que la disciplina no es importante* (profesor/alumno/padre)". Si el alumno respondiera "alumnos" habría utilizado claves semánticas, mientras que si responde "profesor" reflejaría que comprende bien el estado mental de otros y sus motivaciones.
- Relación entre argumento y opinión. Por ejemplo, identificando si el autor está de acuerdo, o no, con una opinión sobre la educación de los jóvenes de ahora, cuando dice "*Aunque los chicos de ahora tienen más oportunidades educativas, no siempre están mejor educados*". En este tipo de ítems habría que reflexionar sobre cada una de las proposiciones, y analizar con ejemplos y contraejemplos si es verdad o no.
- Comprender el sentido que confieren al argumento los diferentes modalizadores. Por ejemplo, atribuyendo el significado que realmente quieren expresar algunos modalizadores de enganche, de incertidumbre, de restricción, etc., como:
 - "*Me parece que lo ha hecho queriendo*" (estoy seguro/ no estoy seguro).
 - "*Igual piensa que se fue a Madrid*" (Está en Madrid/ no está en Madrid).
 - "*Puede que se equivoque*" (Se equivoca/ está en lo cierto/ no se sabe)
 - "*Casi aprueba el examen*" / "*por poco suspende*" (se valora la realización del examen de modo positivo/negativo)

e) Comprensión de las intenciones de otros cuando comunican "algo" en situaciones determinadas.

Para ello se podrían proponer situaciones de la vida cotidiana y cercana a ellos, al estilo de la prueba empleada por Meerum Terwogt y Rieffe (2004), para evaluar las diferencias que puede haber entre sordos y oyentes en la teoría de la mente.

Un ejemplo sería: *"Imagínate que tu planeas ir a la piscina después del colegio con dos amigos tuyos. Tú acuerdas encontrarte en un punto con ellos. Tú vas allí pero tus amigos no aparecen. Esperas bastante tiempo pero como no vienen te vuelves solo a casa. Al día siguiente te encuentras a los amigos en el patio del colegio. Ellos actúan como si nada hubiese pasado y te dicen que se lo pasaron muy bien en la piscina juntos. Tu te sientes enfadado".*

A continuación se les formula tres preguntas:

- 1- ¿Qué pensarías de tus amigos?*
- 2- Evalúa tu enfado de 1 a 5.*
- 3- ¿Qué crees que te dirán los otros chicos cuando se enteren que tú les estuviste esperando largo tiempo?*

f) Análisis de la competencia argumentativa de otros colectivos con discapacidad y/o dificultades del lenguaje.

Como sabemos, la argumentación está presente en los diferentes contextos y actividades de nuestra vida diaria (familia, relación con amigos, etc.), por eso sería interesante conocer, si el índice de niveles argumentativos que proponemos en nuestro estudio, nos ayuda a conocer mejor cómo es la competencia argumentativa y las ayudas que necesitan otros estudiantes con dificultades en la lengua oral, bien sean por trastornos primarios debido a un déficit específico del lenguaje (TEL), bien sea secundario a una discapacidad motora (especialmente si son usuarios de sistemas alternativos de comunicación), personas con trastorno

del espectro autista (TEA), (particularmente personas con Asperger) o personas con discapacidad intelectual (principalmente en cursos superiores y centros ocupacionales). Algunos de los aspectos concretos que podrían analizarse son: si pueden desarrollar opiniones, aunque sean básicas, sobre diferentes temas, si pueden comprender la posición del locutor, si pueden identificar distintas voces o puntos de vista dentro del discurso, si comprenden la concesión y la negociación, etc.

Del mismo modo, se puede estudiar si las ayudas previstas para los estudiantes sordos pueden beneficiar a otros colectivos con dificultades lingüísticas: tarjetas visuales que incluyen modalizadores axiológicos o marcas de enganche; esquemas visuales y recordadores verbales, modelo de textos argumentativos; la participación en estas tareas y la escucha de otros compañeros, etc. Ya que el uso de la lengua escrita y otros apoyos visuales pueden potenciar el desarrollo de la lengua oral.

g) Elementos léxicos y morfológicos de la argumentación en lengua de signos y valoración de la competencia argumentativa de los sujetos sordos educados en entornos bilingües.

Posiblemente, las personas sordas que se desenvuelven y aprenden la lengua de signos tengan menos dificultades y se sientan más seguros argumentando sobre diferentes temas, que sus iguales sordos que no consigan dominar ningún código lingüístico. Además, es fácil que los centros específicos de sordos, ya de por innovadores en sus metodologías, incluyan entre sus actividades escenarios potenciadores de la argumentación.

Pero, al igual que en lengua oral se estudian y enseñan expresiones para incluir la voz de otros en el discurso, también se deben recoger y enseñar estas expresiones en lengua de signos (cómo se sitúan en el espacio); cómo se indica el número de argumentos que se van proponiendo desde cada punto de vista (se

indica con los dedos), cómo se indica que se está contraargumentando o limitando el alcance de uno de los argumentos (que un argumento se dice desde otra postura, y en respuesta a otro anterior, con el que se está o no de acuerdo); cómo se señalan diferentes modalizadores (yo creo, tu piensas, a mi me gusta, casi, igual, depende), tiempos verbales con idea de condicionalidad o hipotético (subjuntivo); gestos o formas de articular el discurso para incluir conectores que permiten expresar concesiones (es verdad, aunque, pero, ...). Pues si estas son cuestiones que se enseñan en lengua oral a los sujetos oyentes, también se debieran enseñar a los sujetos signantes en lengua de signos.

h) La competencia argumentativa de los sujetos sordos con implante coclear y repercusión en su desarrollo integral.

Posiblemente, las personas con implante coclear puedan apropiarse mejor de la lengua oral y participar, de un modo más efectivo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y de socialización que se produce en el aula ordinaria, que las personas portadoras de un buen audífono. No obstante, también es posible que todavía no se desenvuelvan en igualdad de condiciones que sus pares oyentes.

Del mismo modo, también podría resultar interesante evaluar los niveles argumentativos que alcanzan, tanto por la inclusión de nuevos puntos de vista y madurez de los argumentos; como por la modalización que pueda hacer de los mismos, la coherencia y cohesión textual de la que pueda dotar al texto; y la función comunicativa que adopta o la inclusión de los interlocutores dentro del texto.

También podemos investigar, desde qué opción lingüística y cultural se promueve mejor la capacidad argumentativa de los estudiantes sordos: los bilingües con lengua de signos, los oralizados con y sin implante coclear y,

compararlo con los estudiantes oyentes, para conocer si los estudiantes de los diferentes grupos siguen presentando diferencias o si éstas se van diluyendo.

En último término, podríamos analizar también los cambios que genera en las personas cuando aprenden a involucrarse con eficacia en actividades argumentativas (si repercute en una mayor confianza en sí mismas, en su capacidad de autodeterminación, en la comprensión del estado del otro, si mejora sus habilidades sociales e integración en grupos diversos). Porque, si nos interesa trabajar la competencia argumentativa, es por sus efectos en la mejora de la calidad de vida de las personas y de la sociedad en la que vivimos.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, V.M. (2006) *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona, Masson.
- Adam, J.M. (1990) *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- Adam, J.M. (1991) Une typologie d'inspiration bakhtienne: penser l'hétérogénéité textuelle. *Études Linguistique Appliquée*, 83, 7-17.
- Adam, J.M. (1992) *Les textes: types y prototypes*. París, Nathan Université.
- Adam, JM. (1995) Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Adam, J.M. (1999) *Linguistique textuelle. Des genres de discours au textes*, París: Ed. Nathan.
- Adrián, J.E. (2002) *Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales*. Trabajo publicado en el servidor de Tesis Doctorales Xarxa (TDX) www.tdx.cbuc.es.
- Águila, E. (2005) *Lenguaje, experiencia y aprendizaje moral*. Barcelona, Octaedro OEI.
- Akiguet, S. (1992) *Le traitement de l'argumentation écrite par l'enfant de 9 à 11 ans. Rôle des connecteurs et du schéma prototypique*. Thèse de Doctorat. Aix-en Provence.
- Akiguet, S. (1997) Amorce de la compétence argumentative écrite chez des enfants de neuf, dix et onze ans. *Archives de Psychologie*, 65, 29-48.
- Akiguet, S. y Piolat, A. (1996) Insertion of connectives by 9 to 11 year old children in an argumentative text. *Argumentation*, 10 (2), 253-270.
- Alameda, J.M. y Cuestos, F. (1995) *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Albadalejo, T. (1989) *Retórica*. Madrid, Síntesis.
- Alegría, J. (1999) La lectura en el niño sordo: elementos para una discusión. En A.B. Domínguez y C. Velasco: *Lengua escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 59-76). Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Alegría, J. (2004) Deafness and reading. En T. Nunes y P. Bryant (Eds) *Handbook of children's literacy* (459-489). Dordrecht, Netherlands. Kluwer Academic.
- Alegría, J. y Lechat, J. (2005) Phonological processing in deaf children: When lip-reading and cues are incongruent. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (2), 122-133.

- Al- Hilawwani, Y. (2003) Measuring Students Metacognition in real-Life Situations. *American Annals of the Deaf*, 148 (3), 233-242.
- Allegri, A., Carugari, F., Montanini, M. y Selleri, P. (1995) Interazioni sociali fra coetanei e operazioni logiche: il caso di soggetti sordi e udenti. *G. Ital Psicol* XXII (5): 805-825.
- Alonso, P. y Echeita, G. (2006) Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.) *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 141-153). Barcelona, Masson.
- Alonso, P., Domínguez, A.B., Rodríguez, P. y Saint-Patrice, J. (2001) El acceso al código alfabético en los niños sordos: papel de la palabra complementada en un modelo educativo bilingüe. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 21 (4), 181-187.
- Alonso, P., Rodríguez, P. y Domínguez, A.B. (2007) Por qué y cómo enseñar conocimientos fonológicos a los alumnos sordos. En N. García Sánchez: *Dificultades del Desarrollo: evaluación e intervención* (CD-ROM). Madrid, Pirámide.
- Álvarez, T. (2001) *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Madrid, Octaedro.
- Álvarez, I.M. (1998) La formación de valores como propósito educativo: reflexiones teóricas para la instrumentación de programas de orientación sociomoral en la escuela. *Revista Pedagógica Universitaria*, 3 (3), 15-21.
- Alvira, F., Chust, A.C. y Blanco, F. (1999) *Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: una aproximación cualitativa*. Madrid, IMSERSO.
- Andriessen, J., Coirier, P., Roos, L., Passerault, J.M., y Bert-Erboul, A. (1996) Thematic and structural planning in constrained argumentative text production. En R. Rijlaarsdam, H. Van den Berg y M. Couzijn (Eds.) *Current Trends in Writing Research: What is writting? Theories, Models and Methodology* (pp. 237-251). Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Anscombe, J.C. (1995) Semántica y léxico: topoi, esterotipos y frases genéricas. *Revista española de Lingüística*, 25 (2), 297-310.
- Anscombe, J. C. (1998) Pero/Sin embargo en la contra-argumentación directa. *Signo y Seña*, 9, 75-106.
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1983/1988) *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Mardaga. (Trad. al castellano *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos. 1994).
- Apotheloz, D. y Mieville, P. (1989) Cohérence et discours argumenté. En M. Charolles (ed): *The resolution of discourse*. Hambourg, Buske Verlag.
- Apothéloz, D., Brandt, P.Y. y Quiroz, G. (1992) Champ et effects de la négation argumentative: contre-argumentation et mise en cause. *Argumentation*, 6, 99-125.

- Arnold, P. (1993) The prosocial behaviour of deaf children. *Journal Br Association Teach Deaf*, 17, (2), 48-52.
- Arnoux, E.N., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2001) La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En Martínez, M.C. (comp) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3* (pp. 49-78). Colombia, Universidad del Valle.
- Arxé, P. (1999) *La interacció entre iguals: alumnat sord I oient*. Licències d'Estudies retribuïdos. Curso 2001-2002 <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200102/R20012002.pdf> (1-07-2008).
- Asensio, M. y Gomis, M. (1997) La lectura en los niños sordos. *Fiapas*, 59, 24-40.
- Auriac- Peyronnet, E. (2001) The impact of oral training on argumentative texts produced by 10 and 11 year old children: Exploring the relation between narration and argumentation. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 299-317.
- Auriac- Peyronnet, E. y Daniel, M.F. (2005) Impact of regular philosophical discussion on argumentative skills: Reflectation about education in primary schools. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, M. Couzijn (Eds), *Effective learning and teaching of writing* (pp. 291-304). Nueva York: Kluwer.
- Austin, J.L. (1981) *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona, Paidós.
- Bakhtin, M.M. (1979/1982) El problema de los géneros discursivos. En M.M. Bakhtin: *Estética de la cración verbal* (pp. 248-293). Mexico, Siglo XXI.
- Bassano, D. (1991): Opérateurs et connecteurs argumentatifs: une approche psycholinguistique. *Intellectica*, 11, 149-191.
- Bassano, D. y Champaud, C. (1987) Fonctions argumentatives et informatives du langage: le traitement des modificateurs d'intensité "au moins", "au plus" et "bien" chez l'enfant et l'adulte. *Archives de Psychologie*, 55, 3-20.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997) *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona, Eumo-Octaedro.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985) Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition* 37-46.21
- Benoit P. (1984) Extended argument in children's discourse. *Journal of the American Forensics Association*, 20, 72-89.
- Benoit, J. y Fayol, M. (1989) Le developpement de la catégorisation des types de textes. *Pratiques*, 62, 71-85
- Berger, K.S. y Thompson, R.A. (1997) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid. Panamericana.

- Berk, L.E. (1998) *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid, Prentice-Hall.
- Berkowitz, M.W. (1995) Educar a la persona en su totalidad. *Revista Interamericana Educación y Democracia*. Mayo-Agosto, 8, 73-89.
- Berkowitz, M.W. y Gibbs, J. (1985) The process of moral conflict resolution and moral development. En M.W. Berkowitz (ed): *Peer conflict and psychological growth* (pp. 71-84). San Francisco, Josey-Bass Inc.
- Berkowitz, M.W., Oser, F. y Althoff, W (1987) The development of sociomoral discourse. En M. Kurtines y J. Gewirth (eds): *Moral development through social interaction*. New York, John Wiley y Sons.
- Berlanga, L. (2002) El modificador sobredesrealizante: una propuesta en el marco de los modificadores argumentativos de Anscombe y Ducrot. *Actas del Congreso Internacional "La Argumentación"*. *Lingüística, retórica, lógica, pedagogía*. Buenos Aires, UBA (julio).
- Berndt, T.J. (1989) Friendships in childhood and adolescence. En W. Damon: *Child development today and tomorrow*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Billig, M. (1987) *Arguing and thinking: A rhetorical approach to Social Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Blair, J.A. y Johnson, R.H. (1987) The current state of informal logic. *Informal Logic*, 9 (2/3), 147-151.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bradford-Brown, B. (1990): Peer groups and peer cultures. En S.S. Feldman and G.R. Elliott, (eds.): *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp: 171-196) Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Brandt, P-Y. (1989) *La justification par la négative dans l'argumentation enfantine*. Berne, Peter Lang.
- Brassart, D.G. (1987) *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentatif (étude didactique)*. Thèse pour le Doctorat de Sciences Humaines. Strasbourg.
- Brassart, D.G. (1987) *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentatif*. Thésés pour le Doctorat de Sciences Humaines. Strasbourg.
- Brassart, D.G. (1988) La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, 4, 51-69.

- Brassart, D.G. (1990) Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique). *Revue française de pédagogie*, 90, 31-41.
- Brassart, D.G. (1992) Negation, concession and refutation in counterargumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults. *Argumentation*, 6, 77-98.
- Brassart, D.G. (1995) Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 41-50.
- Brassart, D.G. y Lemoine, H. (1988) Apprendre à écrire des textes argumentatifs au CE1, est-ce possible?. *Recherches*, 27, 350-358.
- Breton, P. (1996) *Argumentation dans la communication*. París, Ed. La Découverte.
- Brewer, W.F. (1980) Literary theory, rhetoric and stylistics: implications for psychology. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 231-239). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Brinton, B. (1981) Situation in the theory of rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 14, 234-248.
- Brinton, B. y Fujiki, M. (1984) Development of topic manipulation skills in discourse. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 350-358.
- Britt, M.A., Rouet, J.F., Perfetti, C.A. y Georgi, M.C. (1994) Learning from history texts: from causal analysis to argument models. In G. Leinhardt, S. Beck y K. Stainton (eds) *Teaching and learning in history* (pp. 47-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bromberg, M. y Dorna, A. (1985) Modèles argumentatifs et classes de prédicat. *Psychologie Française*, 30, 51-58.
- Brossard, M.; Gelpe, D.; Lambelin, G. y Nancy, B. (1990) *Comparaison á l'école élémentaire entre deux types de discours: discours d'opinion et discours physique*. Communication orale au colloque «L'explication». Lyon, France (2-4 juin).
- Bruner, J.S. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Psicología.
- Burnstein, E. (1982) Persuasion as argument processing. En H. Brandstatter, J.H. Davis y G. Stocher-Kreichgauer (eds): *Contemporary problems in group-decision making*. New York, Academic Press.
- Caballero, M.R. (2001) Técnica del argumento y argumento de la técnica: heterogeneidad, intertextualidad e inerdiscursividad en un texto informativo. *Discurso y Sociedad*, 3 (3), 11-37.
- Caballero, F. y Larrauri, M. (1996) El análisis de textos filosóficos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8: 17-26.

Cademartori, Y. y Parra, D. (2007) Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40 (63), 127-146.

Caissie, R. y Wilson, E. (1995) Communication breakdown management during cooperative learning activities by mainstreamed students with hearing losses. *Volta Revue* 97, 105-121.

Calsamiglia, H. (1990) Reflexions sobre el discurs escrit. En A. Camps y cols: *Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària* (pp. 31-46). Barcelona, Barcanova.

Calsamiglia, H. y Tusón A. (1999/2004) Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Barcelona, Ariel Lingüística.

Cambra, C. y Silvestre, N. (1998) Evolución social y afectiva. En N. Silvestre: *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (pp. 59- 70). Barcelona, Masson.

Campaner, G. y de Longui, N.L. (2007) La argumentación en educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6, 2, 442-456.

Campos, M.A. y Cortés, L. (2002) Conversar, argumentar explicar: una estrategia para construir conocimiento abstracto. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 32 (4), 115-156.

Campos, M.A. y Gaspar, S. (2004) Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico-metodológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (9), 21, 425-449.

Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.

Camps, A. (1997) Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.

Camps, A. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, 187. Barcelona, Graó.

Camps, A. (2008) Escribir y aprender a escribir. *Aula de innovación educativa*, 175, 10-14.

Camps, A y Castelló, M. (1996) Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I.Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp.321-342). Madrid: Alianza.

Camps, A. y Dolz, J. (1995) Introducción. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.

Camps, A. y Ribas, T. (1993) *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid. Servicio de Publicaciones del M.E.C.

- Candel, I. y Fernández Alarcón, M. (2003) *La discapacidad auditiva en el siglo XXI*. Murcia, Aspasord.
- Candela, A. (1991) Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 13-28.
- Candela, A. (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Mejico. Paidós Educador.
- Cañal, P. y Porlán, R. (1988) Bases para un programa de investigación en torno a un modelo didáctico de tipo sistemático e investigativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 6, (1), 54-60.
- Capaldi, N. (1990/2000) *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*. Barcelona, Gedisa.
- Cappelli, M., Daniels, T., Durieux-Smith, A., Mc Grath, P.J. y Neuss, D. (1995) Social development of children with hearing impairments who are integrated into general education classrooms. *The Volta Review*, 97, 197-208.
- Carel, M. y Ducrot, O. (1999) Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française*, 123, 1-26.
- Caron, J. (1989) *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Madrid, Gedos.
- Caron, J. (1997) Toward a procedural approach of the meaning of connectives. En J. Costermans y M. Fayol (eds.): *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text* (pp. 53-73). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Carr, S. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Carranza, I. (2001) Argumentar, explicar y justificar con preguntas retóricas. *Discurso y Sociedad*, 3 (2): 61-83.
- Carreras, LL: (1994) *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid, Narcea.
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó.

Castellà, J. M. (1994) Les tipologies textuales. En M. J. Cuenca (ed.): *Lingüística i ensenyament des llengües* (pp. 109-124). Valencia, Universidad.

Castelló, M. (1995) Estrategias argumentativas: escribir para convencer. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura: hablar en classe, 6*, 97-106.

Castelló, M. (2002) De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos, 35 (51-52)*, 149-162.

Castelló, M. (2008) Usos estratégicos de la lengua en la universidad. Tácticas de regulación de la escritura en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (Coords.) *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-90). Barcelona, Graó.

Castelló, M. y Monereo, C. (1996) Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje, 74*, 39-55.

Chabrol, C. y Camus-Malavergne, O. (1987) Coopération et analyse des conversations. *Connexions, 53*, 39-68.

Chall, J.S. (1983) *Stages of reading development*. NY. Mc Graw Hill Book Company.

Chall, J.S. y cols. (1990) *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.

Chamberlain, C. y Mayberry, R. (2002) *Reading skills in deaf adults who sing: Good and poor readers compared*. Unpublished doctoral dissertation. Montreal, Québec.

Champaud, C. (1994) L'argumentation. *Psychologie Française, 39 (2)*, 193-203.

Champaud, C. y Bassano, D. (1987) Argumentative and informative functions of French intensity modifiers "presque" (almost), "à peine" (just, barely) and "à peu près" (about): an experimental study of children and adults. *Cahiers de Psychologie Cognitive n° 7*, 1-27.

Champaud, C. y Bassano, D. (1994) French concessive connectives and argumentation: an experimental study in eight to ten years old children. *Journal Child languages, 21*, 415-438.

Chanquoy, L. (1996) *Connectives and argumentative texts. A developmental study*. Paper presented at the First International Workshop on Argumentative Texts. Universidad de Barcelona (octubre).

Charlier, B. y Leybaert, J. (2000) The rhyming skills of deaf children educated with phonetically augmented speechreading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 53*, 349-375.

Charolles, M. (1980) Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques, 28*, 7-43.

Charolles, M. (1986) La gestion des orientations argumentatives dans les textes. *Pratiques*, 49: 87-101.

Clark, R.A. y Delia, J.G. (1976) The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development*, 78, 1008-1014.

Clark, H.H. y Haviland, S.E. (1977) Comprehension and the given-new contract. En R.O. Freedle (ed): *Discourse production and comprehension*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

CNREE (1991) *Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva*. Madrid, MEC.

CNSE (1998) *Retos para el siglo XXI: Resoluciones del II Congreso de la Confederación Nacional de Sordos de España*. Madrid, CNSE.

CNSE (2002) *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Madrid, CNSE.

CNSE (2003) *Libro Blanco de la Lengua de signos española*. Madrid: MEC, CNSE.

CNSE (2006) *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas de Educación Infantil Primerar y Secundaria Obligatoria*. Madrid, CNSE.

CNREE (1988) *Serie guías: 1) la deficiencia auditiva. 2) Las prótesis auditivas. 3) Entrenamiento auditivo. 4) Equipos autónomos de ampliación por frecuencia modulada. 5) la amplificación en la deficiencia auditiva*. Madrid: MEC.

CNREE (1991) *Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva*. Madrid, MEC.

Coirier, P. (1991) Production of argumentative discourse: the textual function of statements considered important by the speaker. En G. Denhière y J.P. Rossi (eds): *Texts and texts processing*. Amsterdam, North Holland.

Coirier, P. (1992) The textual setting of natural reasoning. Ponencia presentada en la V Conferencia de la European Society for cognitive psychology. París (septiembre).

Coirier, P. (1996) Composing argumentative texts: textual and/or cognitive factor. En R. Rijlaarsdam, H. Van den Berg y M. Couzijn (eds). *Current Trends in Writing Research: What is writing? Theories, Models and Methodology* (pp. 317-337). Amsterdam, Amsterdam University Press.

Coirier, P. (1999) Les types de textes: Une approche de psychologie cognitive. En G. Skytte y F. Sabatini (eds), *Linguística testuale comparativa* (pp. 11-36) Copenhagen. Museum Tusulanum.

Coirier, P., Andriessen, J. y Chanquoy, L. (1999) From planning to translating: the specificity of argumentative writing. En J. Andriessen y P. Coirier (Eds) *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Coirier, P., Coquin, D., Golder, C., Passerault, J.M. (1990) Le traitement cognitif du texte argumentatif: recherches en production et en compréhension. *Archives de psychologie*, 58, 315-348.
- Coirier, P. y Golder, C. (1993) Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 169-181.
- Coirier, P., Marchand, E. (1994) Writing argumentative texts: a typological and structural approach. En G. Eigler y T. Jechle (eds): *Writing: Current Trends in European Research* (pp. 163-181). Freiburg, Hochschul Verlag.
- Coirier, P. y Passerault, J.M. (1990) Expertise et strategies dans le résumé de texts argumentatifs. *L'année Psychologique*, 90, 5-12.
- Colomer, T. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Colomina, R. y Mayordomo, R., y Onrubia, J. (2001) El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 67-80.
- Combettes, B. (1987) Types de textes et faits de langue. En *Pratiques*, 56, 5-17.
- Comesaña, J. M. (1998) *Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Conesa, F. y Nubiola, J. (1999) *Filosofía del Lenguaje*. Barcelona, Herder.
- Conrad, R. (1979) *The deaf schoolchild*. London, Harper y Row.
- Coquin, D. y Coirier, P. (1992) The discursive structures of argumentation: Effects of the type of referential space. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 219-229.
- Coquin, D. y Patej, E. (1989) Effect de la situation scolaire (ou non) sur la forme du discours argumentatif. *Annales de Didactique et de las Sciences Cognitives*, 2, 217-227.
- Corcelles, M. (2008) Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento. *Aula de innovación educativa*, 175, 33-35
- Cordero, M. (2000) El componente 'tesis' en los textos argumentativos escolares. *Revista signos*, 33 (48), 87-96.
- Correa, N., Ceballos, E y Rodrigo, M. (2003 a) El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En Monereo y Pozo. *Eseñanza y aprendizaje en la universidad: enseñar para la autonomía del siglo XXI* (pp. 63-78). Madrid, Síntesis.
- Correa, N., Ceballos, E., Correa, A.D., y Batista, L. (2003 b) Contextos multiperspectivas en el aprendizaje escolar. *Cooperación Educativa*, 67, 14-17.

- Correa, N., Ceballos, E., Correa, A.D. y Batista, L. (2003 c) Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita. *Cultura y Educación*, 15 (4), 343-356.
- Cortés, M^a. H. (1993) Inhibición o indiferencia. Rasgo común a expresiones de sentido concesivo. *Revista de Filología Románica*, 10 (pp. 107-154). Editorial Complutense, Madrid. <http://revistas.ucm.es/fll/0212999x/articulos/RFRM9393110107A.PDF> (8-7-2005)
- Cortina, A. (1996) *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- Cortina, A. (2005) *La Filosofía en la escuela*. Artículo de Opinión. El País, lunes 9 de mayo, p. 16.
- Coste, D. (1991) Genres des textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. En *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 75-88.
- Costa, A. (Ed.) (1991) *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (vol. 2). Alexandria, VA: Asociación para la Supervisión y Desarrollo Curricular.
- Cotteron, J. (1995) Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- Cotteron, J. (2003) ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. En A. Camps *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, 187, 93-109.
- Courtin, C. (2000) The impact of Sign Language on the Cognitive Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 266-276.
- Courtin, C. y Melot, A.M. (2005) Metacognitive development of deaf children: lessons from the appearance reality and false belief tasks. *Developmental Science*, 8, 16-25.
- Couzijn, M. y Rijlaarsdam, G. (2005) Learning to write argumentative text by observation of peer learners. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (Eds), *Effective learning and teaching of writing* (pp. 241-258). Nueva York, Kluwer.
- Crammond, J.G. (1998) The uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing. *Written Communication*, 15 (2), 230-268.
- Cros, A. (2003) *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- Cros, A. y Vilá, M. (1995) La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: hablar en clase*, 3, 52-58.
- Cros, A. y Vilá, M. (2002) El oral formal y la discusión oral: argumentos y falacias. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: explicar y argumentar*, 29, 31-46.

- Crowhurst, M. (1990) The development of persuasive/argumentative writing. En R. Beach y S. Hynds (eds): *Developing discourse practiques in adolescence and adulthood* (pp. 200-223). Norwood NJ, Ablex.
- Crowley, K., Shrager, J. y Siegler, R. (1997) Strategy discovery as a competitive negotiation between metacognitive and associative mechanisms. *Developmental Review*, 17, 462-489.
- Cubero, R. (2005) *Perspectivas constructivistas. La intersección entre significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, Graó.
- Cuenca, M.J. (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
- Cuenca, M.J. (2007) Modalització i text argumentatiu. *Revista de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 42, 33-43.
- Das, J.P. y Ojile, E (1995) Cognitive processing of students with and without hearing loss. *The Journal of Special Education*, 29 (3), 323-336.
- Deheni (2006) Integración de los niños sordos al aula. Intervención y estrategias para el maestro. *Correo del maestro*, 125 (octubre) <http://www.correodelmaestro.com/antiores/2006/octubre/nosotros125.htm>
- De Bernardi, B. y Antolini, E. (1996) Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10, 175-196.
- De Gregorio, M.I. y Rébola, M.C. (1992) *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- De Vega, M. (2005) El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17 (1), 85-108.
- De Weck, G y Schneuwly, B. (1994) Anaphoric procedures in four text written by children. *Discourse Processes*, 17, 465-477.
- Díaz, L. y Mújica, B. (2007) La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educare*, 11 (37), 289-296.
- Díaz-Estébanez, E., Salvador, M-D. y Serna, M.J. (1996) *Las personas sordas y su realidad social. Un estudio descriptivo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dodd, B., Mdnosh, B. y Wooshouse, L. (1998) Early lipreading ability and speech and language development in hearing-impaired pre-schoolers. En R. Campbell, B. Dodd y D Burham (eds): *Hearing by eye II*. Hove, East Sussex, Psychology Press.
- Doise, W. y Mugny, G, (1984) *The social development of the intellect*. Oxford, Pergamon Press.

- Dolz, J. (1993) La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y Escribir*, 216, 68-70.
- Dolz, J (1994) La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27
- Dolz, J. (1995) Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77.
- Dolz, J. (1996) Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, 19 (2), 227-251.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996) *Argumentar para convencer: una secuencia didáctica para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Recursos didácticos. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (2000) *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Primaria*. Recursos didácticos. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Domínguez, A.B. (2006) La lengua escrita en los alumnos sordos, En. V.M. Acosta *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 125-140). Barcelona, Masón.
- Dominguez, A.B. (2009) Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 1(3), 41-61.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Domínguez, A.B. y Velasco, C. (1999) *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Dorval, B. y Gundy, F. (1990) The development of arguing in discussions among peers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 389-409.
- Du Boulay, D. (1999) Argument in reading: what does it involve and how can students become better critical readers. *Teaching in Higher Education* 99, (4), 147-163.
- Ducrot, O. (1973) Les échelles argumentatives. En O. Ducrot (Ed.): *La Preuve et le dire* (pp. 225-285). Tours, Mame.
- Ducrot, O. y cols (1980) *Les mots du discours*. París, Les Editions de Minuit.
- Ducrot, O (1983) Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 7-37.
- Ducrot, O. (1984) *Le dire et le dit*. París, Ed Minuit, cap VIII. (Trad. al castellano *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós. 1986).

- Ducrot, O. (1986) *Polifonía y argumentación*. Cali, Universidad del Valle.
- Ducrot, O. (1993) Les topoï dans la théorie de la argumentation. En C. Plantin (ed): *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*. París, Kimé.
- Ducrot, O. (1995) Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics*, 24/1-2: 145-165.
- Ducrot, O. (1998) Los modificadores desrealizantes. *Signo y Seña*, 9: 45-74.
- Ede, L. y Lunsford, A. (1984) Audience addressed/audience onvoked: The role of audience in composition theory and pedagogy. En G. Tate y E.P.J. Corbett (eds.): *The writing teacher's sourcebook*. Nueva York, Oxford University Press.
- Edwards, D. (1993) Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: A case study. *International Journal of Educational Research*, 19 (3): 205-225.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Temas de Educación. Barcelona, Paidós- MEC. Versión original: (1987). *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. Londres, Nueva York: Methuen and Co. Ltd.
- Eisenberg, A.R. y Garvey, C. (1981) Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse processes*, 4, 149-170.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1987) Critical issues in the study of empathy. En N. Eisenberg y J. Strayer (orgs.): *Empathy and its development* (pp. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erkens, G. y Andriessen, J. (1994) Cooperation in Problem Solving and Educational Computer Programs. *Computers in Human Behavior*, 10, 107-125.
- Escandell, M^a V. (2006) *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- Espéret, E., Coirier, P., Coquin, D. y Passerault, J.M. (1987) L' implication du locuteur dans son discours: discours argumentatifs formel et naturel. *Argumentation*, 1, 149-168.
- Fayol, M. (1985) *Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1991) Text typologies: a cognitive approach. En G. Denhière y J.P. Rossi (eds): *Texts and text processing* (pp.71-76). Amsterdam, North-Holland.
- Fayol, M. (1997) *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. París, Presses Universitaires de France.
- Feilke, H. (1996) From syntactical to textual strategies of argumentation. Sintactical development in written argumentative text by students aged 11 to 22. *Argumentation*, 10 (2), 197-212.
- Feldman, R. (1994) *Psicología*. Méjico, Mc. Graw Hill

- Felton, M.K. (2004) The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development*, 19 (1), 35-52.
- Felton, M.K. y Kuhn, D. (2001) The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 23 (2/3), 135-154.
- Fernández, E. (2003) El proceso de resocialización de los padres oyentes con hijos sordos. . *Cultura y educación* 15, 149-164.
- Fernández-Viader, M.P.y Pertusa, E. (1995) Primer vocabulario de dos niñas sordas con diferente modelo lingüístico familiar. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 15 (3), 155-163.
- Fernández-Viader, M.P. y Pertusa, E. (coord) (2004) *El valor de la mirada: sordera y comunicación*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Fernández-Villanueva, M. (1991) Tipologies Textuals. *Communications*, 8, 26-31.
- FIAPAS (2009) Estudio sobre población con sordera en España. *Monográfico* nº 130.
- Figuroa, V. y Lissi, M.R. (2005) La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, nº 2, 105-119. ISSN 0718-8705
- Fisher, R. (1997) *Games for Thinking*. Oxford, Nash Pollock. (Trad. castellano *Juegos para pensar*. Barcelona, Obelisco. 2002).
- Flamenco, L. (1999) Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva del español* (pp. 3805-3878). Madrid, Espasa Calpe.
- Flaver, J.H. y Miller, P.H. (1998) Social cognition. En D. Khun y R.S. Siegler (eds) *Handbook of Children Psychology* (vol 2, pp. 851-898)
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 363-387.
- Fogelin, R. (1982) *Understanding arguments. An introduction to informal logic*. New York / London / Sydney / Toronto, Harcourt Brace Jovanovich.
- Francois, F. (1980) Dialogue, discussions et argumentation en début de scolarité. *Pratiques*, 28, 89-94.
- Francois, F. (1983) Dialogue et argumentation chez l'enfant. Problèmes et propositions. *Journée d'étude*, 8, 73-84. Paris, Université de Paris V.
- Frederiksen, C.A. (1983) Inference in pre-school children's conversation. En J. Green y C. Wallat: *Ethnography and language in educational settings* (pp. 303-350). Norwood, Ablex.

Frederiksen, C.A. (1987) Cognitive models and discourse analysis. In C.R. Cooper y S. Greenbaum (eds): *Written Communication Annual: An International Survey of Research and Theory, vol I: Studying Writing: Linguistic approaches* (pp. 227-267). Beverly Hills, CA, Sage.

Fuentes, C. (1987) *Enlaces extraoracionales*. Sevilla, Alfar.

Fuentes, C. (1996) *La sintaxis de los relacionales supraoracionales*. Madrid, Arco/Libros.

Furth, H.G. y Youniss, J. (1979) Thinking in deaf adolescents: language and formal operations. *Journal of communication disorders, 2*, 195-202.

Gárate, M. y Melero, M.A. (2005) Teaching how to write argumentative texts all primary school. En G. Rijlaarsdam, H.; van den Bergh y M. Couzijn (Eds): *Effective learning and teaching of writing* (pp. 323-337). Nueva York, Kluwer.

Gárate, M., Melero, M.A., Tejerina, I., Echevarría, E. y Gutiérrez, R. (2007) Una intervención educativa integrada sobre habilidades argumentativas escritas en estudiantes de 4º de la ESO. *Infancia y Aprendizaje, 30*, (4), 586-602.

García, C.L. (1989) Argumenter à l' oral. De la discussion au débat. *Pratiques, 28*, 95-124.

García, C.L. (1982) Interaction et analyse du discours: étude comparative de débats entre adolescents. *Etudes de Linguistique Appliquée, 46*, 98-118.

García, J.J. y Cañal, P. (1995) ¿Cómo enseñar?. Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela, 25*: 5-16.

García, J.A., Elosúa, R., Gutiérrez, A., Luque, J.L. y Gárate, M. (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós.

García-Negroni, M.M. (1995) Scalarité et réinterprétation: les Modificateurs Surréalisants. En J.C. Anscombre (ed.) (pp. 101-144). París, Kimé.

García-Negroni, M.M. (2003) Actas del Congreso Internacional La Argumentación. Lingüística, retórica, lógica, pedagogía. CD Rom, Buenos Aires, Instituto de Lingüística.

García-Negroni, M.M., Lescano, A. (2006) *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires, Colihue.

García, X.P. (1996) *Era unha vez un neno... Estudio da evolución da linguaxe en nenos galegos-falantes*. Santiago de Compostela, Sotelo Blanco.

García, X.P. (1999) *Desarrollo del lenguaje infantil y cohesión narrativa*. Comunicación presentada al XVII Congreso nacional de AESLA. Alcalá de Henares, Madrid.

Garton, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós.

Garvey, C. (1992) *Talk in the study of socialization and development*. Detroit, Wayne State University Press.

Gascón-Ramos, M. (2006) Tendencias en la formación del profesorado: reflexiones para la educación bilingüe-bicultural. En V. Acosta: *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 155-165). Barcelona, Masson.

Genishi, C., y Di Paolo, M. (1982) Learning through argument in a preschool. En L.C. Wilkinson (Ed): *Communicating in the classroom*. (pp. 49-68) (pp. 49-68). New York, Academic Press.

Giammatto, M. y Basualdo, M. (2003) Desempeño léxico y producción escrita. Análisis y comparación de resultados de una experiencia aplicada en la escuela secundaria. *Cultura y educación*, 15 (1), 29-45.

Gilligan, C. (1982) *In a different voice. Psychological Theory and womens development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Giménez, M. (2002) Lengua, Discurso, Argumentación. *Signos Literarios y Lingüísticos*, 4, 103-119.

Givón, T. (1992) The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30, 5-55.

Golder, C. (1990) *Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif*. Thèse de Psychologie. Université de Poitiers, Poitiers.

Golder, C (1992 a) Argumenter: de la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.

Golder, C. (1992 b) Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46, 99-112.

Golder, C. (1992 c) Production of elaborated argumentative discourse: the role of cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 49-57.

Golder, C. (1992 d) Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif: la recevabilité des arguments. *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, 31-43.

Golder, C. (1993) Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits?. *Enfance*, 47, 359-376.

Golder, C. (1996 a) *Le développement des discours argumentatifs*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Golder, C. (1996 b) Peut-on faciliter l'argumentation écrite?. Effets d'un schéma de texte. D'une liste d'idées et d'un thème familier. En *Archives de Psychologie*, 64, 179-199

Golder, C. y Coirier, P. (1994) Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.

Golder, C. y Coirier, P. (1996) The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10 (2), 271-282.

Golder, C. y Pouit, D. (1999) For a debate to take place the theme must be discussible. Developmental evolution of the negotiation and admissibility of the arguments. En J. Andriessen y P. Coirier (Eds): *Foundations of argumentative text processing* (pp. 137-148). Amsterdam, Amsterdam University Press.

Golder, C. Y Favart, M. (2003) Argumenter c'est difficile... oui, mais pourquoi: Approche psycholinguistique de la production argumentative situation écrite. *Études Linguistique Appliquée*, 130, 187-209.

Goldin- Meadow, S. y Maybery, R.I. (2001) How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research and Practice* 16 (4), 222-229.

Gombert, A. (1997) *Comment les rédacteurs de 10 à 13 ans se justifient-ils et argumentent-ils? Rôle du thème rédactionnel, de l'opinion consensuelle et de la thèse d'fendu*. Thèse de Doctorat. Université de Provence.

Gombert, A. y Roussey, A. (1994) Computer-assisted Training Effects on Argumentative Text Writing Skills in Children. En G. Eigler y T. Jechle (eds), *Writing: Current Trends in European Research* (pp. 183-196). Freiburg, Hochschul Verlag.

González, A.M. y Quintana, I. (2006) Deficiencia auditiva y teoría de la mente. El efecto del formato de la tarea sobre la comprensión de la falsa creencia en niños y adolescentes sordos. *Infancia y Aprendizaje* 29 (4), 471-484.

González, A.M., Barajas, C., Linero, M.J. y Quintana, I. (2008) Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 28, (2), 99-16.

González Labra, M.J. (1998) *Introducción a la psicología del pensamiento*. Madrid, Editorial Trotta.

Greenberg, M.T (2000) Educational interventions: prevention and promotion of competence. En P. Hindley y N. Kitson (eds): *Mental Health and Deafness* (pp. 311-336). London, Whurr Publishers.

Greenberg, M.T. y Kusché, C.A. (1993) *Promoting social and emotional development os deaf children: the PATHS project*. Seattle, WA, Washington University Press.

Greimas, A.J. (1971) *Lingüística y comunicación*. Buenos Aires, Argentina, Nueva visión.

Grice, H.P. (1979) Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.

Grize, J.B. (1982) Reflexiones para una investigación sobre la argumentación. En J.B. Grize: *De la logique à la argumentation* (pp. 133-142). Genève-Paris, Droz.

- Grize, J.B. (1990) *Logique et langage*. Paris, Ophrys.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004) *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB.
- Gumperz, J. (1983) *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. y Benneet, A. (1981) *Lenguaje y cultura*. Barcelona, Anagrama.
- Gutiérrez, R. (2004) *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga, Aljibe.
- Gutiérrez, S. (2002) *De pragmática y semántica*. Madrid, Arco Libros, SA.
- Gutiérrez, S. (2002) Los nexos adversativos como marcadores del dialogismo virtual en el discurso argumentativo. *Signos Literarios y Lingüísticos*, 4, 151-167.
- Habermas, J. (1994) *Teoría de la Acción Comunicativa. Complemento y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- Hage, C. y Leybaert, J. (2006) The effects of Cued Speech on the development of spoken language. En P. Spencer (Eds): *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and hard-of-hearing Children*, 193-211, Cary, NC. Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1986) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultural Económica.
- Harris, M. y Beech, J. (1995) Reading development in prelingually deaf children. En E. Keith y Z Nelson Reger (Eds): *Children's language* (8) 181-203. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Hatano, J. e Inagaki, K. (1991) Sharing cognition through collective comprehension activity. En L. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds): *Perspectivas on socially shared cognition* (pp. 331-348). Washington, D.C., American Psychological Association.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980) Identifying the organization of the writing process. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (eds): *Cognitive processes of writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Haynes, J. (2004) *Los niños como filósofos: el aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona, Paidós.
- Heiling K. (1999) La lectura y la escritura en niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación. En A.B. Domínguez; C. Velasco (coord): *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 109-124). Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Henao, B.L. y Stipcich, M.S. (2008) Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 7 (1), 47-62.

Herren, H. (1982) *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes sordos*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S.A.

Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. y Ardila, A. (2007) Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología* nº 39, 269-286.

Hewson, P.W. y Beeth, M.E. (1995) Enseñanza para un cambio conceptual: ejemplos de fuerza y movimiento. *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (1), 25-34.

Higgins, L., Flower, L. y Petraglia, J. (1992) Planning text together. The role of critical reflection in student collaboration. *Written communication*, 9, 48-84.

Hirsh-Pasek, K. (1987) The metalinguistics of fingerspelling: An alternate way to increase reading vocabulary in congenitally deaf readers. *Reading Research Quarterly* 22, 455-474.

Hoffmeister, R.J. (2000) A piece of puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. En C. Chamberlain, J.P. Morford y R. Mayberry: *Language acquisition by eye*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

Hogrefe, G. J., Wimmer, H. y Perner, J. (1986) Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.

Holquist, M. (1990) *Dialogism: Bakhtin and his world*. London, Routledge.

Isnard, N. y Piolat, A. (1994) The effects of different types of planning on the writing of argumentative text. En G. Eigler t T. Jechle (eds.), *Writing: Current trends in European Research* (121-132). Freiburg. Hochschul Verlag.

Jackson, A.L. (2001) Lenguaje facility and theory of mind development in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (1), 41-56.

Jáudenas, C., Torres, S., Aguado, G., Silvestre, N. y Patiño, I. (2007) *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. Madrid. Fiapas, Fundación ONCE.

Jaussi, M.L. (2006) *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Editorial Graó.

Jiménez, M.P. y Díaz de Bustamante, J. (2003) Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 359-370.

Jiménez, M.P. (2010) *Competencias en argumentación y usos de pruebas*. Barcelona. Graó.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996) *El desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en la enseñanza de las ciencias*. Barcelona, Mimeo.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1981) Argumentation et mauvaise foi. En C. Kerbrat-Orecchioni: *L'argumentation* (pp. 41-65). Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 5, 363-394.
- Klein, W. (1985) Analysis of argumentation: a framework and example. En J. Kopperschmidt y H. Schanze (eds.): *Argumentation*. München, Finck.
- Knudson, R.E. (1994) An analysis of persuasive discourse: learning how to take a stand. *Discourse Processes* nº 18, 211-230.
- Kohlberg, L. (1969) *Stage and sequence. The cognitive developmental approach to socialization*. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa
- Kuhn, D. (1991) *The skill of argument*. Cambridge, England, Cambridge University Press
- Kuhn, D., Shaw, V. y Felton, M. (1997) Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*, 15, (3), 287-315.
- Kuhn, D. y Udell, W. (2003) The development of argument skills. *Child Development*, 74 (5), 1245-1260.
- Lafon, J.C. (1987) *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona, Masson.
- Lafontaine, D. (1983) L'adaptation des enfants à leur interlocuteur lors de la communication. *L'Année Psychologique*, 83, 199-224.
- Lakoff, R. (1973) The logic of politeness, or minding your P's and Q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting*, 292-305.
- Leech, G.N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London-New York, Longman.
- Lederberg, A.R. y Mobley, C.E. (1990) The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother – toddler interaction. *Child Development*, 61, 1596-1604.
- Lederberg, A.R., Rosenblatt, V., Vandell, D.L. y Chapin, S.L. (1987) Temporary and long-term friendships in hearing and deaf preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 515-533.
- Lehalle, H. y Jouen, F. (1978) Quelques verbes d'opinion et leurs présuppositions: Etude génétique de leur compréhension chez l'adolescent. *Enfance*, 4-5, 237-245.
- Leitao, S. (2000) The potential of argument in knowledge construction. *Human Development*, 43, 332-360.
- Lemke, J. (1990) *Talking science: Language, learning and values*. Nordwood, NJ, Ablex.

Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE nº 289, miércoles 3 diciembre 2003.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las Lenguas de Signos Españolas (LSE) y se regulan las medidas de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE nº 255, miércoles 24 octubre 2007.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, jueves 4 octubre 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, martes 24 diciembre 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, jueves 4 mayo 2006.

Leybaert, J. (1994) Reading in the deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clarc (eds.): *Psychological Perspectives in Deafness*. New York, Laurence Erlbaum Associates.

Lipman, M. (1981) *Pixie*. Montclair, New York (Trad. al castellano *Pixie*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993).

Lipman, M. (1985) *Lisa*. Montclair, New York (Trad. al castellano *Lisa*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1997).

Littleton, E.B. (1998) Emerging cognitive skills for writing: sensitivity to audience presence in five-through nineyear-old's speech. *Cognition and Inruccion*, 16 (4), 399-430.

Lo Cascio, V. (1991/1998) *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid, Alianza Editorial.

López, C. (1996) *Modos de razonamiento. Introducción a la teoría de la argumentación*. Santiago, Universidad Andrés Bello.

López, J. (2006) Las competencias básicas del currículo en la LOE. *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*, Granada I.S.B.N. 84-690-2369-1. 24/sept. 2008

Maggio de Maggi, M. y Calvo, J.C. (2005) Utilización de los sistemas de FM en el contexto escolar. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 25 (2), 84-94.

Manrique, M., Huarte, A. Molina, M. Narbona, J. Y cols (1998) Importancia del implante coclear temprano en el desarrollo lingüístico. En Torres y J. García-Orza (Eds): *Disapacidad y sistemas de comunicación. Teoría y aplicaciones* (173-185). Madrid. SIIS, Centro de Documentación e Información.

- Manrique, M. y Huarte, A. (2004/2008) Incidencias y causas de la sordera. Exploración y diagnóstico. En FIAPAS *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 49-71). Madrid. Fiapas.
- Marafioti, R. (2005) *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires, Biblos.
- Marchand, E. (1993) *Le développement des compétences textuelles et argumentatives de 11 à 17 ans*. Mémoire de recherche de DEA. Université de Poitiers, Juin.
- Marchand, E., Coirier, P. y Dellerman, P. (1996) Textualization and polyphony in argumentative composition. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 366-380). Amsterdam. Amsterdam University Press.
- Marchante, M.P. (2004) Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica. *REVISTA redELE*, nº 2, octubre.
- Marchesi, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, Alianza.
- Marchesi, A. (1999) *Psicología de la Comunidad Sorda*. CNSE.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1992/1999) *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Asensio, M. e Iglesias, I. (1979) Estructura combinatoria y comprobación de hipótesis en adolescentes sordos profundos. *Congreso de Psicología escolar*. Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejo de Europa; Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf
- Marcos, F.A. (1995) *Corpus de referencia de la Lengua Española Contemporánea: Corpus Oral Peninsular*. Accesible en internet <http://llf.uam.es/~fmarcos/informes/corpus/corpusix.html/>
- Marinkovich, J. (2007) Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos 40* (63), 127-146.
- Marinkovich, J. y Morán, P. (1995) La calidad del texto argumentativo en estudiantes de 4º medio. Algunos rasgos significativos. *Estudios filosóficos*, 30, 7-17.
- Márquez, I.; Martínez, CS.; Minguet, A. (2001) Educación. En A. Minguet: *Rasgos sociológicos y culturales de las Personas Sordas* (141-216). Valencia: Generalitat Valenciana y Fesord.

Marschark, M. (1993) *Psychological development of deaf children*. New York, Oxford University Press.

Martin, R. (1987) *Le langage et la croyance. Les "univers de croyance" dans la théorie sémantique*. Bruxelles, Mardaga.

Martínez, A. (1999) Escribir textos argumentativos. *Contextos educativos*, 2, 257-272.

Martínez, M. (1998) La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. En *Educación, valores y democracia. Organización de Estados Iberoamericanos para la ciencia, la educación y la cultura* (pp. 75-107). Madrid.

Martínez, R. (1997) *Conectando texto: guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona, Octaedro.

Martunnen, M. (1994) Assessing argumentation skills among Finnish University students. *Learning and Instruction*, 4, 175-191.

Mayberry, R. y Chamberlain, C. (1994) How ya gonna read da language if ya dun speak it? Reading development in relation to sign language comprehension. Paper presented at the Boston University Conference on Language Development. Noviembre, Boston, MA.

Maynard, D.W. (1985) How children start arguments. *Language in Society*, 14, 1-31.

Maynard, D.W. (1986) The development of argumentative skills among children. En P. Adler y P. Adler (eds) *Sociological studies of child development*. Greenwich, JAI Press.

Mc Clure, E. y Geva, E. (1983) The development of the cohesive use of adversative conjunctions in discourse. *Discourse Processes*, 10, 267-286.

Mc Donald, C. y Zwalan, T. (2005) Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 509-526.

Mc Tear, M.F. (1985) *Children's conversation*. Oxford. Blackwell.

MEC-CNSE (2003) *Libro Blanco de la Lengua de signos española*. Madrid, CNSE

Meerum Terwogt, M. y Rieffe, C. (2004) Deaf children's use of beliefs and desires in negotiation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (1), 27-38.

Mendehall, V. (1990) Une introduction à l'analyse du discours argumentatif. Des savoirs et savoir-faire fondamentaux. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla del profesor y alumnos*. Barcelona, Paidós.

Mercer, N. y Edwards, D. (1987) Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. En B.M. Mayor y A.K. Pugh (eds.): *Language, communication and education* (pp. 30-46). London, Croom Helm.

- Meristo, M., Falkman, K.F., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L. y Siegal, M. (2007) Language access and theory of mind reasoning: evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental psychology*, 43 (5), 1156-1169.
- Mies, A. (1998) Apropiación de la lengua escrita. En N. Silvestre: *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (pp. 107- 121). Barcelona, Masson.
- Millás, J.J. (2008) Los objetos nos llaman. Editorial Seix barral. Barcelona.
- Miller, M (1986) Argumentation and cognition. En M. Hickmann (ed): *Social and funtional approaches to language and thought*. (pp. 225-249). New York, Academic Press.
- Miller, M. (1987) Culture and collective argumentation. *Argumentation*, 1, 127-154.
- Millis, K.K. y Just, M.A. (1994) The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33, 128-147.
- Millis, K.K., Golding, J.M. y Barker, G. (1995) Causal connectives increase inference generation *Discourse Processes*, 20, 29-49
- Millis, K.K. y Magliano, J.P. (1999) The co-influence of grammatical markers and comprehender goals on the memory for short discourse. *Journal of Memory and Language*, 41, 183-198.
- Mininni, M. (1981) Some remarks on the argumentative competence. *International Journal of Psycholinguistics*, 84, 173-186.
- Minguet (coord) (2001) *Rasgos sociológicos y culturales de las Personas Sordas*. Comunidad valenciana, FESORD.
- Moeller, M.P. (2007) Current state of knowledge: Psychosocial development in children with hearing impaired. *Ear and Hearing*, 28 (6), 729-739.
- Moeller, M.P. y Schick, B. (2006) Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Developmental*, 77 (3), 751-766.
- Moeschler, J. (1980) La réfutation parmi les fonctions interactives marquant l'accord et le désaccord. *Cahiers de Linguistique Française*, 1, 54-78.
- Moeschler, J. (1985) *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. París, Credif-Hatier.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2004) *Leer para hablar. La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o lenguaje*. Madrid, Entha.

Monsalve, A., Cuetos, F., Rodríguez, J. y Pinto, A. (2002) La comprensión escrita de preposiciones y partículas interrogativas: un estudio en sujetos sordos. *Revista de logopedia, Fonología y Audiología*, 22 (3), 133-142.

Morán, P. (2002) Cómo se argumenta en contexto escolar: Una experiencia con escolares chilenos. En G. Parodi (ed.): *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio* (pp. 209-226). Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Moreno, A. (2000) *La Comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos*. Madrid: CNSE.

Moreno, F. (2002) Causas genéticas de la sordera. Comunicación en: *III Congreso Europeo de familias de deficientes auditivos*. Fiapas. Burgos, 29-30 de julio. 2002.

Morgan, W. y Beaumont, G. (2003) A dialogic approach to argumentation: Using a chat-room to develop early adolescent students' argumentative writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47, (2), 146-157.

Moshman, D. y Geil, M. (1998) Collaborative reasoning: Evidence for collective rationality. *Thinking and Reasoning*, 4 (3), 231-248.

Munneke, L., Van Amelsvoort, M. y Andriessen, J. (2003) The role of diagrams in collaborative argumentation-based learning. *International Journal of Educational Research* 39, 113-131.

Navarro, G. (2000) *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao. Desclée De Brouwer (colección Aprender a Ser). <http://www.fumtadip.org.ar/gines.htm> (16/07/03)

Noyère, A. (1988) Vous avez tort... c'est très bien train!" ou comment apprendre à argumenter en 6^o, 5^o. *Recherches*, 9, 33-54.

Ocampo, O.L. (2004) *Una experiencia de trabajo en la argumentación escrita con estudiantes universitarios*. Ponencia presentada para el evento "La didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura". Universidad del Valle. Colombia. <http://www.cje.org/inice/ENCUENTR/Enc20Pon.pdf> (noviembre)

O'Keefe, D.J. y Benoist, P.J. (1982) Children's arguments. En J.R. Cox y C.A. Willard (eds): *Advances in argumentation theory and research*. Carbondale, Southern Illinois Press.

O.M.S. (2001) C.I.F. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid, IMSERSO.

ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. BOE nº 173, viernes 20 julio 2007.

ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 174, sábado 21 julio 2007.

- Orenes, M. (2003) La deficiencia auditiva: concepto y variables diferenciadoras que influyen en el desarrollo del niño sordo. En I. Candel Gil y M. Fernández Alarcón: *La discapacidad auditiva en el siglo XXI* (pp. 37-44). Murcia, Aspasord.
- Orsolini, M. (1993) Dwarfs don't shoot: An analysis of children's justifications. *Cognition and Instrucion*, 11, (3/4), 281-297.
- Ortega, S. y Puigdel·lívol, I. (2006) Incluir es sumar: comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. En *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 35-41). Barcelona. Graó, Editorial Laboratorio Educativo
- Osborne, J., Erduran, S., Simon, S. y Monk, M. (2001) Enhancing the quality of argument in school science. *School Science Review*, jun. 2001, 82, 301, 63-70.
- Palau, J (2005) El debate. En J. Palou y C. Bosch (coords) *La lengua oral en la escuela. Diez experiencias didácticas* (pp. 136- 148). Barcelona, Graó.
- Parodi, G. (2007) Reading – Writting connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writng: An Interdisciplinary Journal*, 20 (3), 225-250
- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996) Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2, 31-41.
- Passerault, J.M. y Coirier, P. (1989) Le marqueege de l'implication discursive dans les discours argumentatifs: les effects de l'interlocuteur. *Revue de Phonétique Appliquée*, 90,. 35-47.
- Paul, P y Quigley, S. (1990) *Language and deafness*. New York, Lonman. Payá, M. (1991): Discusión de dilemas. En M. Martínez; J.M. Puig (coords): *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 45-58). Barcelona, MIE.
- Payá, M. (1997) *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Pellegrini, A. Galda, L. y Rubin, D. (1984) Persuasión as a social-cognitive activity: the effects of age and channel of communication on children's production of persuasive messages. *Language and Communication*, 4, 285-293.
- Peralbo, M. Gómez, B. Santórum, R. Y Gracia, M. (1998) *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid, Psicología Pirámide.
- Peralbo, M., Seijas, S., Pérez, M., García, M., Gómez, B., Barca, A. y Sánchez, J.M. (2002) Las herramientas del conocimiento II: memoria, dificultades de aprendizaje y recursos audiovisuales. *Revista Galego Portuguesa de Psicología y edicación*, 6 (8), 355-365.
- Perelló, J.; Tortosa, F. (1992) *Sordera profunda bilateral prelocutiva*. Barcelona, Masson.
- Perelman, C. (1983) Logique formelle et argumentation. En P. Bange et al. (eds): *Logique, argumentation, conversation*. Berne, Peter Lang.

Perelman, C. y Olbrecht-Tyteca, L. (1958/1988) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles. Editions de l'Université de Bruxelles (Trad. castellano *Tratado de argumentación: la nueva retórica*. Madrid, Gredos, 1994).

Perelman, F. (1999) La producción de textos argumentativos en el aula. Revista *En el aula*, nº 11. Ministerio de Educación de la Nación www.cerlac.org/Escuela/datos/textos.doc (9 de febrero 2009).

Pérez, D. (1999) Los padres y sus hijos sordos. Ponencia *I Simposio de educación para personas Sordas*. Las Palmas de Gran Canaria (marzo)

Pérez, I. (2006) Atención temprana en niños con sordera. En V. Acosta: *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 57-72). Barcelona, Masson.

Perner, J. y Wimmer, H. (1985) Jhon thinks that Mary thinks that... Attribution of second-order beliefs by 5- to 10 year-old children. *Journal of experimental child psychology*. 39, 437-471.

Perret-Clermont, A.N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Peter Lang (Trad. castellano *La construcción de la inteligencia en la interacción social*/ Madrid: Visor/Aprendizaje, 1984).

Peterson, C. y Peterson, J. (1990) Sociocognitive conflict and spatial perspective-taking in deaf children. *Journal Applied Development Psychology*. 11, 267-281.

Peterson, C. y Siegal, M. (1995) Deafness, Conversation and Theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (3), 459-474.

Peterson, C. y Siegal, M. (1999) Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf and normal hearing children. *Psychological Science*, 10 (2), 126-129.

Peterson, C. y Slaughter, V. (2006) Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal Developmental Psychology*, 24, 151- 179.

Phillips, S. (1987) The concept genre and the study of language and culture. *Working papers and proceedings of the center for Psychosocial Studies*, nº 11. Chicago, Center for Psychosocial Studies.

Piaget, J (1932) *The Moral judgment of the child*. New York, Harcourt Brace.

Piérraut-Le Bonniec, G. y Vallete, M (1987) Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. En G. Piérraut-Le Bonniec (ed): *Connaître et le dire*. (pp. 267-275). Mardaga. Bruxelles.

Piolat, A., Roussey, J-Y y Gombert, A (1999) The development of argumentative schema in writing. En J. Andriessen y P. Coirier (Eds): *Foundations of argumentative text processing* (pp. 117-135). Amsterdam, Amsterdam University Press.

- Plantin, C. (2004) Conferencia inaugural II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO "Lectura y Escritura". *Revista Signos*, 37, (55): 121-129. Valparaíso.
- Plantin, C. (1996) *L'argumentation*. París, Le Seuil.
- Porlán, R. (1993) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Diada.
- Pouit, D. y Golder, C. (1996) Peut-on faciliter l'argumentation écrite. Effects d'un schéma de texte, d'une liste d'idées et d'un thème familier. *Archives de Psychologie*, 64, 179-199.
- Pouit, D. y Golder, C. (2002) Idea retrieval in argumentative text writing by 11-18 year old students. *European Journal of Psychology of Education*, 17, (4), 309-320.
- Potter, J. (1996) *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. Londres. Sage. Traducido (1988): *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Temas de Psicología, Paidós.
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Puente, A., Alvarado, J. y Herrera, V. (2006) Fingerspelling and Sign Language as alternative codes for reading and writing words in Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151 (3), 299-310.
- Puig, J.M. (1995) *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Puig, J. M: (1998) Construcción dialógica de la personalidad moral. En *Educación, valores y democracia. Organización de Estados Iberoamericanos para la ciencia, la educación y la cultura* (pp. 179-203). Madrid. OEI.
- Puig, J.M. (2005) *Opinión: lo necesitamos todo*. El País, domingo 11 de diciembre de 2005, p. 17
- Quigley, S.P. y Paul, P.P. (1984) *Language and deafness*. San Diego: College- Hill Press.
- Rabionet, R. y Estivill, X. (1998 a) Genes y herencia: sordera progresiva de herencia materna. *Fiapas*, 60, 45-47.
- Rabiotet, R. y Estivill, X. (1998 b) Genes y herencia: sordera congénita de herencia recesiva. *Fiapas*, 62, 40-42.
- Ramspott, A. (1998) Comprensión y producción de textos. En N. Silvestre: *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (pp. 123-132). Barcelona: Masson.
- Ramspott, A. (1999) Comprensión y producción de textos en personas sordas: una actividad en grupo. En: A.b. Domínguez, C. Velasco (coord.): *I Congreso de Lenguaje*

Escrito y Sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas (pp. 193-167). Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE nº 131, 2 junio 1995.

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 158, jueves 3 julio 2003.

Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 35, martes 10 febrero 2004.

Rommel, E., Bettger, J.G. y Weinberg, A.M. (2001) Theory of mind in deaf children. En M.D. Clark y M. Marschark (eds): *Context. Cognition and deafness* (pp. 113-134). Washington D.C., Gallaudet University Press.

Rommel, E y Peters, K. (2009) Theory of Mind and Language in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*, 218-236.

Reznitskaya, A., Anderson, R.C. y Kuo, L-J. (2007) Teaching and Learning Argumentation. *The Elementary Achool Journal, 107*, 5-499.

Reznitskaya, A, Anderson, R.C., McNurlen, B., Nguyen-Lahiel, K., Archodidou, A y Kim, S. (2001) Influence of oral discussion on written argument. *Discoursr Processes, 32 (2-3)*, 155-175.

Ribas, M. (2002) De la explicación a la argumentación. En *Textos de la didáctica y Literatura: explicar y argumentar, 29*, 11-20.

Rieffe, C. y Meerum-Terwogt, M. (2000) Deaf children's understanding of emotions: desires take precedence. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and allied Disciplines, 41*, 601-608.

Rieffe, C. y Meerum-Terwogt, M. (2004) Emotion regulation in deaf children. *Revista electrónica de Motivación y Emoción. Vol, 7, nº 17-18*

Rieffe, C. y Meerum-Terwogt, M., Smit, C. (2003) Deaf children on the causes of emotions. *Educational Psychology, 23*, 159-168.

Rivano, E (1999) *De la Argumenación*. Santiago, Bravo y Allende Editores.

Rodríguez, J.M (1990) Memoria y deficiencia auditiva. En J.M. Rodríguez: *La deficiencia auditiva: un enfoque cognitivo* (pp. 133-156). Salamanca, Publicaciones Uiversidad Pontificia de Salamanca.

Rodríguez, J. M., García, J. y Torres, S. (1997) El uso de estrategias sintácticas en sujetos sordos. *Revista de Psicología del Lenguaje, 2*, 117 -135.

- Rodrigo, J.M., Ceballos, E., Correa, B.N. y Batista, L. (2005) Competencias argumentativas orales en los estudiantes universitarios. Comunicación presentada al *XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación e innovación educativa* (pp. 763-770) <http://www.uv.es/aidipe/XIICongreso/ActasXIICongreso.pdf>. (septiembre 2005).
- Rodríguez, P. (2006) El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.): *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 115-124). Barcelona, Masson.
- Rogof, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York. Oxford University Press (Trad. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós).
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J.V. Wertsch, P del Río y A. Álvarez: *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rosat, M.C. (1990) Pour ou contre: une analyse de formes textuelles argumentatives. *Travaux de Linguistique, 16*, 99-112.
- Rosat, M.C. (1991) A propos des réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif". *Etudes de Linguistique Appliquée 81*, 119-130.
- Rouet, J.F., Favart, M., Gaonac'h, D. y Lacroix, N. (1996) Writing from Multiple Sources: The Representation of Arguments and Evidence in Novice and Expert History Students. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y T. Jechle (eds), *Current Trends in Writing Research: What is writing? Theories, Models and Methodology* (pp. 44-60). Amsterdam. Amsterdam University Press.
- Roulet, E (1989a) *Modèles du discours*. Berna, Peter Lang.
- Roulet, E. (1989b) Des dimensions argumentatives du récrit et de la description dans le discours. *Argumentation 3*, 247-270.
- Roussey, J.Y., Barbier, M.L. y Piolat, A. (2002) Aide à la recherche d'informations sur support hypermédia et production écrite par de jeunes rédacteurs. In E. de Vries, J.P. Pernin & J.P. Peyrin (Eds.), *Hypermédiats & Apprentissages, 5* (pp.151-165). Paris: INRP & EPI.
- Roussey, J-Y y Gombert, A. (1992) Écriture en dyade d'un texte argumentatif par des enfants de huit ans. *Archives de Psychologie, 60*, 297-315.
- Roussey, J-Y. y Gombert, A. (1996) Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids. *Argumentation, 10*, 283-300
- Roussey, J-Y., Piolat, A. y Gombert, A. (1999) Contexte de production et de justification écrite d'un point de vue par des enfants âgés de 10 à 13 ans. *Canadian Journal of Behavioural Science, 3 (31)*, 176-187.

Roussey, J-Y. y Gombert, A. (1996) Improving argumentative writing skills: Effect two types of aids. *Argumentation* 10 (2), 283-300.

Rubio, M. y Arias, V. (2002) Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. *Revista Lectura y Vida*, 4, 34-41.

Ruiz Bikandi, U. (2005) La construcción de la lengua oral. En Monográfico *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 11-18). Colección Claves para la innovación educativa, 31. Barcelona, Graó.

Ruiz Bikandi, U. y Tusón, A. (2002) Explicar y argumentar. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 5-10.

Ruiz-Bikandi, U y Tusón, A. (2006) Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida. Monográfico. Presentación. *Textos*, 42, 8-12.

Ruiz, T., Pérez, M., Fernández, A., Martínez, A. y López, C. (2002) Del análisis de un modelo a la elaboración de un texto propio o como escribir un texto argumentativo. *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura: explicar y argumentar*, 29, 55-73.

Russel, T.L. (1983) Analysing arguments in science classroom discourse: can teachers' questions distort scientific authority? *Journal of Research in Science teaching*, 20 (1), 27-45.

Sánchez, E., González, A.J. y García, R. (2002) Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14 (1): 77.85.

Sanmartí, N. (2008) Escribir para aprender ciencias. *Aula de innovación educativa*, 175, 29-32.

Santamaría C. (1995) *Introducción al razonamiento humano*. Madrid, Alianza.

Santamaría, J. (2003) Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En A. Camps (comp): *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 111-126). Barcelona, Graó.

Santana, R., Torres, S. y García, J. (2003) The role of cued speech in the development of spanish preposition. *American Annals of Deaf*, 148 (4), 323-332.

Santana, R. Y Torres, S. (2003) *Desarrollo comunicativo-lingüístico en el niño sordo profundo*. En J. Roldan y M. Puyuelo (coord.) *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje* (pp 205-252). Barcelona, Masson.

Santa Olalla, G., Mayor, M^a.A. y Zubiauz, B. (2004) El discurso argumentativo: una propuesta para elaborar su producción escrita. En M^a.A. Mayor, B. Zubiauz y E. Díez – Villoria *Estudios sobre la adquisición del Lenguaje* (pp. 422-435), Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Sardá Jorge, A. y Sanmartí Puig, N: (2000) Enseñar a argumentar científicamente : un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), 405-422.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985) Development of dialectical processes in composition. En D.R. Olson, N. Torrance y A. Hildyand (eds): *Literary, language and learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-39). Cambridge, Cambridge University Press.
- Scardimalia, M. y Breriter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje, 1992, 58*: 43-64.
- Schneuwly, B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux y Niestlé.
- Scheneuwly, B. (1991) Différence entre les processus de production de trois genres: du dialogue entre les énonciateurs au texte écrit. *Repères, 3*, 45-66.
- Scheneuwly, B., Rosat, M.C. y Dolz, J. (1989) Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue Française, 81*, 40-58.
- Schreier, M. y Groeben, N. (1996) Ethical guidelines for the conduct in argumentative discussions: an exploratory study. *Human Relation, 49*, (1), 123-132.
- Schwarz, B.B., Neuman, Gil, J. e Ilya, M. (2003) Construtions of collective and individual knowledge in argumentative activity. *Journal of the Learning Sciences, 12* (2), 219-256.
- Searle, J.R. (1969) *Speech acts*. Cambridge University Press. Traducido (1980): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- Searle, J.R. (1975) A taxonomy illocutionary Acts. E K. Gunderson (ed.) *Language, Mind and Knowledge* (pp. 344-369). Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Seeger, F. (1991) Interaction and knowledge in mathematics education. Recherches en Didactique des Mathematiques. *La Pensee Sauvage, 11* (2-3), 125-166.
- Segal, E.M. y Duchan, J.F. (1997) Interclausal connectives as indicators of structuring in narrative. En J. Costermans y M. Fayol (eds.): *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text* (pp. 95-119). New Jersey, Erlbaum.
- Selman, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York, Academic Press.
- Selman, R. (1989) El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza: *El mundo social en la mente infantil*. (pp. 101-103). Madrid, Alianza.
- Serra, M., Serrat, E. y Solé, R. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Ariel Psicología.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J., y Hoffmeister, R. (2007) Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development, 78* (2), 376-396.

Silva, M.L. y Deaño, M (2008) Procesamiento cognitivo en estudiantes con y sin deficiencia auditiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (1), 46-57.

Silveira, P. (2004) *Cómo ganar discusiones (o al menos cómo evitar perderlas). Una introducción a la teoría de la argumentación*. Buenos Aires, Aguilar.

Silvestre, N. (1996) Análisis de las producciones verbales del profesorado del aula ordinaria dirigidas al alumno sordo. En M. Pérez (eds): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

Silvestre, N. (1998) *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona, Masson.

Silvestre, N. y Laborda, C. (1998) Adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera prelocutiva. En N. Silvestre: *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (pp. 27-41). Barcelona, Masson.

Silvestre, N. y Laborda, C. (2006) Los inicios de la comunicación y la adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera. En V. Acosta (Dir.): *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 83-114). Barcelona, Masson.

Silvestre, N. y Ramspott, A. (2004) Valoración del discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo: influencia de las modalidades comunicativas. *Fiapas*, 97-98 (Separata) Madrid.

Silvestre, N. y Valero, J. (1995) Investigación e intervención educativa en el alumno sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y Aprendizaje* 69-70, 31-44.

Silvestre, N., Guarnes, E. e Irrarábal, F.X. (2008) *Interacciones comunicativas entre padres/madres e hijos/as con sordera*. Madrid, Fiapas.

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 (pp. 29-48), Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Simonneaux, L. (2003) L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée. *Aster* 37, 189-214.

Smolka, A.L.B., de Goes, M.C.R. y Pino, A. (1997) La constitución del Sujeto: una cuestión persistente. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Alvarez (Eds.): *La mente sociocultural aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.129-142). Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Solé, M.R. (1998) La construcción de la narración: aspectos morfosntácticos y psicológicos. Comunicación presentada en el II Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas en el estado, Barcelona.

Soriano, J. (1999) Problemas de lectura en las personas sordas. *Fiapas*, 67, 28-31.

- Soriano, J., Pérez, I. y Domínguez, A.B. (2006) Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (2), 72-83.
- Sperber, D. y Deirdre, W. (1986) Relevance. Harvard University Press. Edición en español en Madrid, Visor, 1994.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986) *Relevance. Communication et cognition*. London, Basil Blackwell.
- Stati, S (1990) *Le transphrastique*. París, PUF.
- Stein, N.L., Bernas, R.S., Calicchia, D.J. y Wright, A. (1995) Understanding and Resolving Arguments: The Dynamics of Negotiation. En B, Britton y A.G. Graesser (eds.), *Models of Understanding* (pp. 257- 286). Hillsdale, N.Y. Laurence Erlbaum Associates.
- Stein, N.L. y Bernas, R.S. (1999) The early emergence of argumentative knowledge and skill. En J. Andriessen y P. Coirier (ed): *Foundations of argumentative text processing*, (pp. 97–116). Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Stein, N.L. y Miller, C.A. (1993) A theory of argumentative understanding: relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning. *Argumentation*, 7, (2), 183-204.
- Stein, N.L. y Trabasso, T. (1982) Children's understanding of stories: a Basis for moral judgment and dilemma resolution. En C. Brainerd y M. Pressley (eds): *Verbal processes in children: progress in cognitive development research* (pp. 161-188). New York, Springer-Verlag.
- Suárez, S. (1997): Argumentación y narración. Calves para la reflexión. *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 87-104.
- Todorov, T. (1981) *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. París, Seuil.
- Torres, E. (1987) Memoria y representación en los sordos. En A. Marchesi *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos* (pp. 63-89), Madrid, Alinaza Psicología.
- Torres, S. (1995) Aspectos clínicos de la sordera. En S. Torres: *Deficiencia auditiva. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos* (pp. 21-62). Málaga, Ediciones Aljibe.
- Torres, S. (2004) Fundamentos para la intervención en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. En *FIAPAS Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (333-345). Madrid, Fiapas.
- Torres, S. y Santana, R. (2005) Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the deaf*, 150 (4), 279-387.

Torres, S., Moreno-Torres, I. Santana, R. (2006) Quantitative and Qualitative Evaluation of Linguistic Input Support to a Prelingually Deaf Child with Cues Speech: a case study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (4), 438-448.

Toulmin, S.E. (1958/1999) *The use of arguments*. Cambridge, Cambridge University Press.

Toulmin, S., Rieke, R. y Janik A. (1979) *An introduction to reasoning*. New York/London, Macmillan/Collier-Macmillan.

Traxler, C. (2000) The Stanford Achievements Test, 9th edition. National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing. *Journal of deaf Studies and Deaf Education*, 5, 337-348.

Trianes, M.V. (1996) *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga, Aljibe.

Tusón, J. (1984) *Lingüística*. Barcelona, Editorial Barcanova.

Ulloa, C. (2002) La comprensió del discurs oral en l'alumnat sord adolescent: comprensió, record d'una notícia. Trabajo de investigación. Barcelona, UAB.

Vaccari, C. y Marschark, M. (1997) Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793-801.

Valero, J. (1993) Los elementos facilitadores de la comprensión oral empleados por el profesor del aula regular con adolescentes sordos. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 18, 101-113.

Valero, L.F. (1995) *Aproximación a una educación en valores*. Barcelona, PPU.

Valero, J., Gou, J. y Casanova, C. (2006) Calidad vocal en niños sordos. La influencia del tipo de audífono empleado. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (2), 84-90.

Valero, J. y Silvestre, N. (1998) Escuela integradora. En N. Silvestre: *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (pp. 93-107). Barcelona, Masson.

Valero, J. y Villalba, A. (2004) Resultados de los avances tecnológicos. En *FIAPAS Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (121-138). Madrid, Fiapas.

Valmaseda, M^a. (1987) Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. En A. Marchesi: *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, Alianza.

Valmaseda, M^a. (1995a) Las personas con deficiencia auditiva. En M.A. Verdugo: *Personas con discapacidad* (pp. 223-269). Madrid, Siglo XXI.

- Valmaseda, M^a. (1995b) La evaluación y tratamiento de las deficiencias auditivas. En M.A. Verdugo: *Personas con discapacidad* (274-322). Madrid, Siglo XXI.
- Valmaseda, M^a. (1998) Algunas reflexiones acerca de la educación bilingüe. En R. Almirall: *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- Valmaseda, M^a. (2004): El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A.B. Domínguez y P. Alonso (Eds.): *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas* (pp. 121-142). Málaga, Aljibe.
- Valmaseda, M^a. (2009): La alfabetización emocional de los alumnos sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 3 (1), 147-163.
- Vandell, D.L. y George, L.B. (1981): Social interaction in hearing and deaf preschoolers: success and failures in initiations. *Child Development*, 52, 627-635.
- Van Eemeren, F. H. (1994): The study of argumentation as normative pragmatics. En F.H. Van Eemeren y R. Grootendorst. (Comps.): *Studies in Pragma-Dialectic*, Amsterdam: Sic Sat: International Centre for the Study of Argumentation.
- Van Eemeren, F. H y Grootendorst, R. (1994a): Rationale for a pragma-dialectical perspective". En F.H. Van Eemeren y R. Grootendorst (Comps.): *Studies in Pragma-Dialectic*, Amsterdam: Sic Sat: International Centre for the Study of Argumentation.
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (1994b): Analysing argumentative discourse. En F.H. Van Eemeren y R. Grootendorst (Comps.): *Studies in Pragma-Dialectic*. Amsterdam: Sic Sat: International Centre for the Study of Argumentation.
- Van Eemeren, F.H. y Houtlosser, P. (2000) *Rhetoric in pragma-dialectics*. (traducción de Roberto Marafioti) http://argumentation.ru/2000_1/papers/1_2000p1.doc.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006) Escribir textos académicos en la universidad: Intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. En Z. Lanz (comp.): *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos* (pp. 53-73). Buenos Aires, Noveduc.
- Velasco, J. y García Madruga, J.A. (1997) La búsqueda de contraejemplos como estrategia metodológica. Un estudio sobre la influencia de su entrenamiento en el razonamiento silogístico. *Infancia y Aprendizaje* 80, 17-37.
- Velasco, C. y Pérez, I. (2009) Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (3), 77- 93.
- Veerman, A.J., Andriessen, J. Y Kanselaar, G. (2002) Collaborative argumentation in academic education. *Instructional Science*, 30 (3), 155-186.

Vieiro, P., Peralbo, M. y Risso, A. (1998) Importancia del uso del esquema y feedback correctivo en tareas de comprensión lectora. *Estudios de Psicología*, 60, 69-77.

Vigner, G. (1990) Argumenter et dissenter: parcours d'une écriture. *Pratiques*, 68, 17-55.

Villalba, A. (1996) *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva*. Valencia, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.

Villalba, A. (2004 a) Implicaciones de la sordera: repercusiones en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social. En *FIAPAS: Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (pp. 183-202). Madrid, Fiapas.

Villalba, A. (2004 b) Evaluación del lenguaje del niño con discapacidad auditiva. En *FIAPAS: Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (pp. 207-228). Madrid, Fiapas.

Villalba, A., Ferrer, A. y Asensi, C. (2005) *La lectura en sordos prelocutivos. Propuestas para un programa de entrenamiento*. Madrid, Entha.

Vivero, M. (2001) *El texto: teoría y análisis lingüístico*. Madrid, Arrecife.

Voloshinov, V. (1973) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad. 1992.

Voloshinov, V. (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Voss, J.F. (1990) Reasoning by argumentation. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennet y H.F. Felix (eds): *Learning and instructional european research in an international context*. Oxford, Pergamon.

Voss, J.F. y Means, M.L. (1991) Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*, 1, 337-350.

Voss, J.F., Fincher-Kiefer, R., Wiley, J. y Silfies, L.N. (1993) On the processing of arguments. *Argumentation*, 7, 165-181.

Voss, J.F., Perkins, D.N. y Segal, J. (1991) *Informal reasoning and education*. Hillsdale, NJ., Erlbaun.

Vygotsky, L.S. (1934) Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar. *Infancia y Aprendizaje* 27/28, 105-116, 1984

Walker, L.J. (1984) Sex differences in the development of moral reasoning. A critical review. *Child Development*, 55: 677-691.

Weiss, D. y Sachs, J. (1991) Persuasive strategies used by preschool children. *Discourse Processes*, 14, 55-72.

Wells, G. (2001) *Indagación dialógica*. Barcelona, Paidós.

- Wenzel, J. (1990) Three perspectives on argument. En R. Trapp y J. Schuetz (eds.): *Perspectives on argumentation* (pp. 9-26). Prospect Heights III, Waveland Press.
- Werlich, E. (1975) *Typologie der texte*. Heiderberg, Quelle & Meyer.
- Wertsch, J.V. (1988) *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J.V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. al castellano *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid, Aprendizaje Visor. 1993)
- Wertsch, J.V.; Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.) (1997) *La mente sociocultural aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J.V. y Toma, C. (1995) Discourse and learning in the classroom. En L.P. Steffe y J. Gale (eds.): *Constructivism in education* (pp. 159-174). Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Weston, A. (1998) *Las Claves de la Argumentación*. Barcelona, Ed. Ariel S.A.
- Wilcox, S. (1989) *American Deaf Culture: an anthology*. Silver Spring: Linstok Press.
- Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical investigations*. Oxford, Blackwell. (Trad. al castellano *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, Crítica, 1988).
- Wood, D. (1980) Teaching the young child: some relationships between social interaction, language and thought. En D.R. Olson *The social foundations of language and thought: essays in honor of Jerome S. Bruner*. Norton, Nueva York.
- Wood, D. (1989) Social interaction as tutoring. En M. Bornstein y J.S. Bruner: *Interaction in human development*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Wood, D. (1991) Communication and cognition: How the communication styles of the hearing adults may hinder-rather than help-deaf learners. *American Annals of the Deaf*, 136, 247-251.
- Woodward, J. (1982) *How you gonna get to heaven if you can't talk to Jesus? E Deopathologizing Deafness*. Silver Spring, Md. TJ Publishers.
- Woods, P. (1998) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Yeates, K.O. y Selman, R.L. (1989) Social competente in the schools. Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.
- Zammuner, V.L. (1991) Children's writing of argumentative texts: effects of indirect instruction. *European Journal of Education*, 6 (2), 243-256.

Zamudio, B. (2002) Estructuras retóricas, estructuras cognitivas y argumentación. En B. Zamudio, L. Rolando y A. Ascione (comps.): *Argumentación, pensamiento crítico y metacognición* (pp. 33-46). Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.

Anexo 1. **LAS TAREAS**
DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Tarea 1 "Secretos"

¿Tú sabes qué es un secreto? **Pon un ejemplo de secreto:**

.....

Imaginad la siguiente historia:

Caso 1-

Tenéis un amigo llamado Pepe. Un día , Pepe está muy triste y os dice:

Voy a contaros un secreto pero, por favor, vosotros silencio, no digáis mi secreto a nadie. ¿Vale?

En el Instituto, hay unos chicos mayores que me pegan. Estos chicos mayores me piden dinero y si yo digo: "yo no tengo dinero" me pegan. Los chicos me han dicho: "*tú no digas a nadie que nosotros te pedimos dinero y te pegamos. Si se lo dices a tus padres o a tu profesor nosotros te matamos*". Por tanto, yo no se lo puedo decir a mis padres o al profesor. Pero vosotros tampoco se lo podéis decir a otras personas".

Caso 2-

Otro día, vuestro amigo Pepe está muy contento y os dice:

Os voy a contar un secreto pero, por favor, vosotros silencio, este secreto no se lo digáis a otras personas. ¿Vale?

Ana es una chica muy simpática. Yo estoy enamorado de Ana. Pero vosotros silencio, no se lo digáis a nadie. Yo no quiero que Ana se entere que yo estoy enamorado de ella. Me da vergüenza.

Responder en grupo a las siguientes preguntas después de leer el caso 1

- ¿Cómo está Pepe? asustado; contento; triste

¿Pepe necesita ayuda? Si // NO. ¿Tú qué puedes hacer?

¿Tú contarías el secreto al profesor? ¿Por qué?

Si tú decides acompañar a Pepe todo el tiempo ¿para qué lo haces?

¿Tú debes contar el secreto de tus amigos? ¿Por qué?

Responder en grupo a las siguientes preguntas después de leer el caso 2

¿Cómo está ahora Pepe?

Asustado

Contento

Triste

Enamorado

¿Cuál es el secreto de Pepe?

¿Tiene que conocer Ana el secreto de Pepe?

Ahora ¿Qué es mejor hacer?

¿Tú cuentas a otros amigos el secreto de Pepe? ¿Por qué?

¿Tú no cuentas a nadie el secreto de Pepe? ¿Por qué?

Si tú cuentas el secreto de Pepe, ¿Pepe te va a contar a ti más secretos?

Tarea 1. "Secretos"

Nombre:



Imagina que tú eres profesor y tu opinión de profesor es muy importante para tus alumnos.

Un día, un alumno te pregunta: "*Profesor, ¿los secretos se cuentan?*"

Escribe, cómo tú convences al alumno de tú opinión.

Tarea 2 "Perros agresivos"

¿Tú sabes cómo son los perros pit bull?

Los perros pit bull también se llaman perros de ataque. Son perros agresivos y, alguna vez, han matado a personas a mordiscos.

Imaginad la siguiente historia

Caso 1-

Isabel es una señora que tiene una joyería. Isabel tiene un perro pit bull que defiende la joyería de los ladrones.

Isabel ha educado bien a su perro. El perro es tranquilo y obediente. Isabel lo saca a pasear con bozal y correa para que no haga daño a nadie.

Caso 2-

Noticia del periódico:

Un perro pit bull muy agresivo ha matado a un niño.

Un niño estaba jugando en el parque cuando, de pronto, un perro saltó sobre el niño y le mordió varias veces. El niño murió. El perro era agresivo. Siempre ladraba a las personas y enseñaba los dientes. El perro no llevaba bozal.

Responder en grupo a las siguientes preguntas después del caso 1 y después del caso 2. Son las mismas cuestiones.

¿El perro es bueno o hace daño a otras personas?

¿Cómo va el perro cuando pasea por la calle?

¿Crees que hay que matar al perro? ¿Por qué?

Tarea 2. "Perros agresivos"

Nombre:



Imagina que tú eres profesor y tu opinión de profesor es muy importante para tus alumnos.

Un día, un alumno te pregunta: *"¿Profesor, hay que matar a los perros pit bull?"*

Escribe, cómo tú convences al alumno de tú opinión.

Tarea 3. "Dormir en casa de un amigo/-a"

Imaginad la siguiente historia

Situación

Hoy es sábado. Tú tienes una amiga. Tu amiga está sola en casa este fin de semana. Sus padres se han ido de viaje. Tú quieres ir a casa de tu amiga: pasar juntas la tarde y la noche, divertirnos (merendar, jugar, cenar, ver la tele, dormir...).

Responde en grupo las objeciones que ponen tus padres

.....

Tus padres preguntan: *¿Para qué quieres ir a casa de tu amiga?*

Di a tus padres todo lo que pensais hacer en casa de tu amiga (y que no les parezca mal), las dos solas por la tarde y por la noche

.....

Tus padres creen que tú eres pequeña y es verdad que tú eres pequeña para algunas cosas.

Tú crees que tú eres mayor y es verdad que tú eres mayor para algunas cosas.

Tus padres dicen: ***"Tú no puedes ir a casa de tu amiga porque eres pequeña/-o"***.

¿Qué dices tú a tus padres?

.....

Tú quieres estar con tu amiga por la tarde y por la noche

Tus padres no quieren que tú pases la noche fuera de casa

Tus padres te dicen: *"Si quieres vas por la tarde, pero por la noche vuelves a casa".*

¿Qué dices tú a tus padres?

.....

Tú tienes que hacer la tarea de clase y tus padres quieren que tú la hagas.

Tus padres te dicen: *"Si tú vas a casa de tu amiga ¿Cuándo haces la tarea?"*

¿Qué dices tú a tus padres?

.....

El domingo por la mañana tú quieres estar con tu amiga.

Tus padres quieren que vayas a ver a la abuela.






Tus padres te dicen: *"No puedes ir porque mañana domingo tiene que ir a ver a la abuela".*

¿Qué dices tú a tus padres?

Tarea 3. "Dormir en casa de un amigo/-a"

Nombre:

Individualmente:

<p>Situación: Hoy es sábado. Tú tienes una amiga. Tu amiga está sola en casa este fin de semana. Sus padres se han ido de viaje. Tú quieres ir a casa de tu amiga: pasar juntas la tarde y la noche, divertirnos (merendar, jugar, cenar, ver la tele, dormir...).</p> <p>Tu preguntas a mamá y a papá: "<i>¿Puedo ir a dormir a casa de mi amiga?</i>"</p> <p>Mamá dice: "<i>Para qué quieres ir a casa de tu amigo/-a?. No puedes ir porque eres pequeño/-a. Si quieres vas por la tarde, pero por la noche vienes a casa. Si vas a casa de tu amigo/-a, ¿cuándo estudias? No puedes ir porque mañana domingo vas a ir a ver a la abuela</i>".</p> <p>Escribe cómo convences a tus padres para que te dejen dormir en casa de tu amiga o de tu amigo.</p>	
    	

Anexo 2. **LOS TALLERES**
DE ARGUMENTACIÓN

TALLER 1: **¿SABES QUÉ ES UNA OPINIÓN?**

1- Responded a las siguientes preguntas:

*¿**A ti te gusta** el fútbol? Tu respuesta es una OPINIÓN

*¿**Tú crees que** el Alavés ganará la Liga?.....Tu respuesta es una OPINIÓN

*¿**Está bien** criticar a tus compañeros?.....Tu respuesta es una OPINIÓN

* ¿**Qué es** el fútbol? Tu respuesta da una EXPLICACIÓN o INFORMACIÓN sobre el fútbol.

¿En qué se diferencia la opinión de la información?

LAS OPINIONES dicen si a una persona "*le gusta*" o "*no le gusta*" una cosa, si "*cree o no cree*" que vaya a suceder un hecho o si "*está de acuerdo o no está de acuerdo*" con una opinión, una conducta...

LA INFORMACIÓN "*enseña*" cosas: qué son; cómo funcionan; para qué sirven...

2- En grupo. Vamos a clasificar las frases del anexo 1, según expresen una opinión o una información:

Opinión	Información o explicación

3- Fíjate en las siguientes expresiones

<p><i>A mi me gusta ...</i> <i>Yo creo que ...</i></p> <p><i>Sirven para dar una opinión A FAVOR DE "algo" que te gusta o con la que estás de acuerdo</i></p> <p>Ej: A mi me gustan los cumpleaños</p>	<p><i>A mi no me gusta ...</i> <i>Yo creo que no ...</i></p> <p><i>Sirven para dar una opinión EN CONTRA DE "algo" que no te gusta o con la que no estás de acuerdo</i></p> <p>Ej: A mi no me gusta ir sola al trastero de casa</p>
---	--

Mira las expresiones que se usan para dar una información y para dar una opinión

<p><i>¿Qué hacemos para ... dar una INFORMACIÓN</i></p>	<p><i>¿Qué hacemos para... dar una OPINIÓN?</i></p>
<p>La bicicleta es (un vehículo de transporte)</p> <p>La bicicleta sirve para ...(pasear, disfrutar o hacer carreras)</p>	<p>Yo creo que ... porque ...</p> <p>Yo no creo que ... porque ...</p> <p>A mi me gusta porque ...</p> <p>A mi no me gusta ... porque ...</p>

Con apoyo de las tarjetas del anexo 2, vas a elaborar una opinión o una información sobre los siguientes temas:

Ser astronauta	La lengua de signos	Los caballos
Subtitulado de películas	El baloncesto	Montar en globo

4- **Cuándo damos una opinión es bueno decir POR QUÉ tenemos esa opinión.** Por ejemplo:

"¿A ti te gustaría ... dormir debajo de un puente en invierno ?"

A mí no me gustaría dormir debajo de un puente en invierno **porque** pasaría mucho frío y si crece el cauce del río (el agua) me podría ahogar.

(Anexo 4) Frases para hacer oralmente en grupo:

- ¿A ti te gustaría ser invisible? Por ejemplo: tú estás en clase y el profesor no te ve. ¿Por qué?
- ¿A ti te gustaría volar sentado en una nube? ¿Para qué?
- ¿Tú crees que podrías ser un buen creador de videojuegos? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría bañarte con un delfín? ¿Por qué?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor? ¿Por qué?

5- Tarea individual: Si haces bien esta tarea tú has aprendido a decir opiniones, así que hazlo muy bien.

Piensa en algo que "tú creas que está bien" y algo que "tú creas que está mal" y di por qué

Yo creo que
Porque
Yo creo que no
Porque

Ahora piensa en algo que a ti "sí te guste " y algo que a ti "no te guste" y di por qué

A mi me gusta
Porque
A mi no me gusta
Porque

Anexo 1. Frases para clasificar del ejercicio 2

A mi me gusta patinar sobre hielo	Hoy hay una competición de patinaje sobre hielo
Las lentejas son legumbre y tienen mucho hierro	A mi no me gustan las lentejas
Yo creo que los chicos debíamos tener más vacaciones	Hay vacaciones en verano, Navidad y Semana Santa
Los fantasmas y las brujas son personajes de cuento	Yo no creo en los fantasmas ni en las brujas
"Informática" es una asignatura del colegio	A mi me gustan las clases de informática

Anexo 2. Tarjetas que sirven de base para elaborar opiniones y explicaciones.
Ejercicios 3, 4 y 5.

Yo creo que ...
Yo no creo que ...
A mi me gusta ...

A mi no me gusta ...

Porque ...

... es un / ... son ...

... sirve para ...

Anexo 4. Frases para repartir en el ejercicio 4

¿A ti te gustaría ser invisible? Por ejemplo, tú estás en clase y el profesor no te ve. ¿Por qué?

¿A ti te gustaría volar sentado en una nube? ¿Para qué?

¿Tú crees que podrías ser un buen creador de videojuegos?
¿Por qué?

¿Te gustaría bañarte con un delfín? ¿Por qué?

¿Qué te gustaría ser de mayor? ¿Por qué?

TALLER 2. ¿SABES PARA SIRVE UNA OPINIÓN?

1- Imaginaos ...



***** Pedro y su madre entran en una pastelería para encargar una tarta de cumpleaños, porque la semana que viene es su cumpleaños. De pronto Pedro dice: "¡Mamá, tengo hambre! **¿Qué quiere conseguir Pedro?**Convencer a su madre de que le compre un pastel.

***** Ana está con su padre y le dice: "¡Papá, mi amiga María ha ido estas vacaciones a Port Aventura y me ha dicho que es muy divertido!". **¿Qué quiere conseguir Ana?**..... Convencer a.....

***** Alicia y Juan están en un acuario. Alicia dice: "me parece muy mal que estos tiburones y peces mantas estén encerrados en peceras solo para que nosotros los podamos ver". **¿Qué le gustaría conseguir a Alicia?**
.....

Escucha la explicación del profesor (Anexo 1) y después lee el siguiente cuadro

Yo doy mi opinión por diferentes motivos:

1º, porque me gusta decir lo que pienso o si las cosas me gustan o no, si estoy de acuerdo con ellas o no...

2º, para que otras personas conozcan mi opinión

3º, para CONVENCER a otros de mis ideas, porque creo que mis ideas están bien

Aunque también me gusta escuchar y aprender de las opiniones de los demás

2- Pero fijaos, para convencer a mamá, a papá o a un amigo, tenemos que decir 1º la OPINIÓN y 2º decir "POR QUÉ OPINAMOS ESO".

Yo creo que ...	Porque ...
A mi me gustaría ...	Para que ...
	Por ejemplo ...
<p><i>Son expresiones que sirven para "EXPRESAR NUESTRAS OPINIONES" o para "CONVENCER" a los demás de nuestras opiniones</i></p>	

Por ejemplo: actividad en grupo

<p>Situación. Tú quieres ver en la tele el programa ".....". Tu madre quiere que tú te vayas a la cama a dormir</p>	
<p>Mamá te dice a ti. Escúchala Tú debes irte a la cama a dormir porque mañana tienes que madrugar Todas los capítulos son iguales Mañana tienes sueño y te cuesta levantarte Tienes que estar despierta en clase</p>	<p>Tú dices a mamá: Mamá, déjame ver que es muy divertida. Además, yo quiero ver la serie para comentarlo mañana con mis amigos. Mañana me voy a levantar pronto. Por ejemplo, me levanto nada más que voyas a despertarme.</p>
<p>PROBLEMA</p>	
¿Qué piensa mamá?	¿Tú qué piensas?
Mamá te quiere convencer para ...	Tú quieres convencer a mamá de que ...
¿Por qué mamá quiere que tú te vayas a la cama?	¿Por qué tú quieres ver "....."?

3- Actividad en grupo

<p>Situación. Tú tienes un juego de la DS muy bueno, divertido y caro. Tu hermano te dice: "<i>¿Me dejas tu juego de DS para enseñárselo a mis amigos en el Instituto?</i>" Tú dices: "<i>No</i>".</p>	
<p><u>Tu hermano te dice a ti.</u></p> <p>¿Me dejas el juego de la DS?</p>	<p><u>Tú dices a tu hermano</u></p> <p>Creo que es mejor que</p> <p>Porque ...</p> <p>Por ejemplo,...</p> <p>Además</p>
<p>PROBLEMA</p>	
<p>¿Qué piensa tu hermano?</p>	<p>¿Tú que piensas?</p>
<p>Tu hermano te quiere convencer para ...</p>	<p>Tú quieres convencer a tu hermano para ...</p>

4- Actividad en parejas

Situación: Tu amigo quiere estar todo el fin de semana en casa y no salir. Tú quieres salir con tu amigo para
 (Por ejemplo, patinar sobre hielo, dar un paseo, ir a tomar una hamburguesa... con él).

<p><i>Tu amigo dice:</i></p> <p>Yo no salgo, prefiero quedarme en casa</p>	<p><i>Tú qué dices a tu amigo</i></p> <p>Yo creo que</p> <p>Porque</p> <p>Para que ...</p> <p>Por ejemplo, ...</p>
---	---

<p>PROBLEMA</p>	
<p>¿Qué piensa tu amigo?</p>	<p>¿Tú qué piensas?</p>
<p>Tu amigo te quiere convencer a ti para ...</p>	<p>Tú quieres convencer a tu amigo para ...</p>
<p>¿Por qué tu amigo no quiere salir de casa?</p>	<p>¿Por qué quieres salir con tu amigo?</p>

5- Actividad en parejas

<p>Situación: Adrián es un chico de clase. Hoy, Adrián ha roto la tubería de un lavabo del baño del colegio. El baño se ha inundado. El Director ha visto que era Adrián. El Director rápidamente ha cortado el agua y, después, ha venido muy enfadado a nuestra clase, ha reñido a Adrián y le ha castigado.</p>	
<p><i>Adrián dice:</i></p> <p>Perdón</p>	<p><i>El Director dice a Adrián:</i></p> <p>Yo creo que</p> <p>Porque ...</p> <p>Para que ...</p> <p>Ahora tú (Adrián) vas a ...</p>
<p>ANTES de romper la tubería. ¿Qué piensa Adrián?</p>	<p>¿Qué ha pensado el Director cuando ha visto el cuarto de baño inundado?</p>
<p>AHORA. ¿Por qué Adrián pide perdón?</p>	<p>¿Por qué el Director riñe y castiga a Adrián?</p>

6- Actividad individual. Ahora, cada uno de vosotros pensáis en una persona y decís una "cosa" de la que queráis convencerla. Por ejemplo: a mamá la quiero convencer para que me compre unas zapatillas ADIDAS. Yo quiero unas zapatillas ADIDAS. Mamá no quiere comprármelas

¿Tú quieres convencer a ... de qué ...?	Tu piensas ...	La otra persona piensa (mamá, hermano, amigo, profesor...)
<p>- Mamá. Que me compre una zapatillas ADIDAS que son muy bonitas</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Yo, esas son las zapatillas que más me gustan. Las quiero.</p>	<p>A mamá, le parecen caras y no quiere comprarme esas zapatillas</p>

¿Tú comprendes para qué damos opiniones?

Si

No

Anexo 1. Explicación que se enseña al grupo después de resolver oralmente el ejercicio 1 y antes de que lo lean en su cuaderno.

¿Para qué damos nuestra opinión?

Para CONVENCER a otros
de nuestra opinión

(que otros estén de acuerdo con mis deseos, opiniones...,
y así conseguir lo que yo quiero)

Para DAR MI OPINIÓN

(para que otros conozcan mi opinión,
porque mi opinión es importante)

Anexo 2. Ayudas posibles para el ejercicio 6. Sólo se utilizan si no saben identificar situaciones "problema".

Que me deje ... la bici	Que me ayude a hacer la tarea
Que no haga examen mañana	Que me deje ir de pesca
Que me de más propina	Que me deje ir de acampada con mis amigos

3º- TALLER: **¿TE PARECE BIEN O TE PARECE MAL?**

1- Fíjate, si tú dices:

<i>UN HELADO DE PESCADO ...</i>	
A favor 1- El helado de pescado es muy rico	En contra 2- ¡Qué asco, helado de pescado!

- 1- El helado de pescado es muy rico. Tú das una opinión a favor
- 2- ¡Qué asco, helado de pescado! Tú das una opinión en contra

Clasificamos las frases en la categoría "a favor" o "en contra".

§

<i>UN CUADRO ABSTRACTO</i>	
A favor	En contra

1. ¡Eso!, yo puedo pintarlo mejor. Eso es una tontería.
2. Es muy original. El pintor ha pensado mucho. ¡Fíjate que forma más bonita!

<i>LAS HORMIGAS</i>	
A favor	En contra

1. No hay que matar a las hormigas porque son animales y cada animal tiene una función en la naturaleza.
2. Yo odio a las hormigas porque cuando estás en el campo se meten en el bocadillo y luego te las puedes comer.
3. Aunque las hormigas sean pequeñas, algunas muerden y hacen daño.

Cuándo tú das tu opinión, dices si "una cosa" te gusta o no te gusta.

Si "una cosa" te gusta, te parece bien, estás a favor

Si "una cosa" no te gusta, te parece mal, estás en contra

2- Vamos a comprender las razones por las cuales cada persona dice o hace unas "cosas".

SITUACIÓN. Hay niños que compran petardos y juegan con ellos en la calle. A veces, los petardos explotan en la mano y el niño se queda sin un dedo, sin un ojo... son, por tanto, muy peligrosos. Por eso, sólo venden petardos en establecimientos con licencia (con permiso) y sólo pueden comprarlos personas mayores de 18 años.

Actividad en grupo. Clasificad y comentad con los compañeros las siguientes opiniones (Anexo 1): a favor de los petardos // en contra de los petardos

<i>A FAVOR DE JUGAR CON PETARDOS</i>	<i>EN CONTRA DE JUGAR CON PETARDOS</i>

Actividad individual. ¿Qué crees tú que piensa un niño que juega con petardos y qué piensa uno que no juega con petardos?

SI UN NIÑO JUEGA CON PETARDOS	SI UN NIÑO NO JUEGA CON PETARDOS
<p>¿Qué piensa?</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>¿Qué piensa?</p> <p>¿Por qué?</p>

3- Vamos a escuchar lo que dicen diferentes personas sobre el tema *copiar en los exámenes*:

SITUACIÓN
<p>Felipe es un chico que copia en los exámenes. Felipe no estudia y aprueba los exámenes porque copia. Antonio es un chico que estudia y no copia.</p> <p>Felipe se ríe de Antonio porque no copia y, a veces, suspende. Entonces Felipe dice a Antonio: "<i>Antonio, tú eres tonto</i>".</p> <p>A Antonio le da mucha rabia suspender un examen. Tampoco le gusta que Felipe se ría de él. Pero Antonio ha decidido no copiar. Piensa que, si suspende estudiará más la próxima vez, y si aprueba es por sus propios méritos.</p>

Actividad en grupo. Clasificad y comentad con los compañeros las siguientes opiniones (anexo 2): quién está a favor de copiar y quién está en contra de copiar.

A FAVOR DE COPIAR Lo dice o piensa un chico que copia	EN CONTRA DE COPIAR Lo dice o piensa un chico que no copia

Actividad individual. Escribe qué crees que piensa un chico que copia como Felipe y qué crees que piensa un chico que no copia como Antonio.

<i>¿QUÉ PIENSA FELIPE?</i>	<i>¿QUÉ PIENSA ANTONIO?</i>
Felipe cree que ¿Por qué?	Antonio cree que ¿Por qué?

4- Actividad en grupo. Imaginaos que estáis en un debate *"es mejor ser hijo único o mejor tener hermanos"*.

"Ser hijo único" tiene sus cosas buenas (a favor) y malas (en contra).

"Tener hermanos" tiene sus cosas buenas y malas.

Clasificad los siguientes argumentos (anexo 3) a favor o en contra de "ser hijo único" o "tener muchos hermanos"

	A FAVOR	EN CONTRA
Ser hijo único		
Tener muchos hermanos		
CONCLUSIÓN individual ¿Tú qué piensas?		

Vamos a ver si tú has comprendido bien el taller

5- **Tarea individual.** Imagínate: ¿A ti te gusta bañarte? ¿Dónde prefieres bañarte en la piscina o en la playa?

Bañarte en la playa tiene sus cosas positivas y sus cosas negativas Bañarte en la piscina tiene sus cosas positivas y sus cosas negativas
--

Pese a todo, unas personas prefieren nadar en la piscina y otras personas prefieren nadar en la playa. Completad el cuadro.

BAÑARTE	
Di una cosa a favor de bañarte en la PLAYA	Di una cosa a favor de bañarte en la PISCINA
Di una cosa en contra de bañarte en la PLAYA	Di una cosa en contra de bañarte en la PISCINA

Anexo 1. Frases para clasificar y pegar del ejercicio 2. Los petardos

<p>¡Cuánto más ruido hagan mejor!</p>	<p>Me gusta tirar petardos cuando pasa la gente porque se asustan y yo me río</p>
<p>A mi no me pasa nada por jugar con petardos, ya tengo cuidado</p>	<p>Puedes tener mala suerte y perder los dedos</p>
<p>Se puede hacer daño a otras personas y luego arrepentirse</p>	<p>A mi me gustan, pero pueden explotar en la mano</p>

Anexo 2. Frases para clasificar y pegar del ejercicio 3.

<p>Yo soy más listo porque yo apruebo sin estudiar</p>	<p>Cuanto menos estudio, luego más perdido me encuentro en clase, y eso no me gusta</p>
<p>Yo puedo ver la tele toda la tarde, no estudiar y después aprobar los exámenes</p>	<p>Si el profesor me pilla copiando me suspende y se lo dice a mis padres</p>
<p>Yo quiero divertirme, pero también quiero aprender</p>	<p>A mi no me gusta estudiar, pero si yo apruebo los exámenes es porque he aprendido la lección y estoy orgulloso de mí mismo</p>

Anexo 3. Frases para clasificar y pegar del ejercicio 4.

<p>- Tus padres tienen más tiempo para estar contigo.</p>	<p>- Es un aburrimiento porque no tienes un hermano con el que pasártelo bien de vacaciones,...</p>
<p>- Te hacen más regalos, te compran todo lo que pides...</p>	<p>- Muchas veces estás solo. Además, Te echan la culpa de todo lo malo que ocurre en casa</p>
<p>- Siempre tienes a un hermano con quien compartir secretos, jugar en casa, que te apoya cuando tienes dificultades</p>	<p>- Tu les tienes que dejar tu calculadora y te la rompen, te piden tus patines y te los pierden, se chivan de lo que ocurre en el colegio,...</p>
<p>- Los hermanos te pueden dejar ropa, ayudar en los deberes, defenderte cuando un chico se mete contigo,...</p>	<p>- A veces, lo padres te riñen a causa de tus hermanos.</p>

4º TALLER. **SI TÚ QUIERES CONVENCERME DE TU OPINIÓN, DIME MUCHAS RAZONES**



1- ¿Es importante tu opinión?

¿Qué te gusta más, jugar un partido con los amigos o ir al cine?

Si yo estoy planificando qué hacer con mis amigos el día de mi cumpleaños.

¿Será importante para mí conocer tu opinión?

TU OPINIÓN ES MUY IMPORTANTE,
Por eso, tu debes aprender a dar opiniones y a justificarlas

Fijaos en estas expresiones. Sirven para decir opiniones

<i>A favor</i>	<i>En contra</i>
<p>Yo debo ...</p> <p>Es justo que ...</p> <p>A mi me gusta ...</p> <p>Yo creo que ...</p>	<p>Yo no debo ...</p> <p>No es justo que ...</p> <p>A mi no me gusta ...</p> <p>Yo no creo ...</p>

2- Actividad oral y en grupo. Leed las siguientes situaciones y luego dad vuestra opinión sobre el tema. Para dar la opinión empezad las frases con las expresiones del cuadro anterior.

Alex tiene un perro. Alex tiene muchas ganas de irse de vacaciones porque hace muchos años que no hace un viaje largo. Como ningún amigo se puede quedar con su perro lo abandona.

¿**Cre**es que hace bien abandonando al perro para irse de vacaciones?

Estoy en casa con mi hermano. Yo quiero ver en la tele la película y mi hermano el fútbol. Como hemos empezado a discutir, ha venido mi padre y ha dicho "*Para que no discutáis, ahora apago la televisión*".

¿Es **justo** que mi padre apague la televisión y me quede sin ver la película?

Juan es un chico muy bromista. Yo creo que sus bromas son pesadas y a veces no tienen gracia. Hoy, en clase, se ha empezado a meter con Leticia. Al final, Leticia ha chillado en medio de la clase "*Juan, déjame en paz*". El profesor les ha expulsado a los dos.

¿**Te parece justo** que el profesor eche de clase a Juan, si la que ha chillado ha sido Leticia?

¿**Te parece justo** que expulse a Leticia, si ella ha chillado porque la estaban molestando?

Hoy mi hermano estaba muy enfadado con sus amigos. Mi hermano había quedado con ellos a las 5:30h para ir a patinar. Ellos no han aparecido y mi hermano ha vuelto a casa. Pero luego se ha enterado que ellos han ido por su cuenta y no le han avisado.

¿Se **debe** enfadar mi hermano con sus amigos?

Hoy mi madre ha mandado a mi hermano sacar los platos del lavaplatos. Mi hermano ha dicho que no, que eso es cosas de chicas?

¿Te **crees** que ayudar en casa es sólo cosas de chicas? ¿O los chicos también deben ayudar?

Hoy hemos ido al acuario. Hemos visto tiburones, peces manta... A mi me gustaría ser de mayor cuidador/-a de animales

¿**A ti te gustaría** ser cuidador/-a de animales?

Cuándo nosotros damos muchas razones: 1,2,3,... debemos ordenarlas. ¿Cómo las ordenamos?. 1º decimos lo más importante y en 2º lugar lo menos importante

3- Ahora FÍJATE EN LAS SIGUIENTES EXPRESIONES

PARA DECIR UNA OPINIÓN DECIMOS	PARA ORDENAR MUCHAS RAZONES DECIMOS
Yo debo ... / Yo no debo ...	Porque ...
Es justo que .../ No es justo que ...	Por ejemplo,...
A mi me parece bien que.../ A mi no me parece bien que...	Otro ejemplo,...
Yo creo que ... / Yo no creo que ..	En primer lugar, porque ... Y en segundo lugar porque
	Por último,...

Por ejemplo:

Hay personas que beben alcohol y luego cogen el coche. ¿Qué te parece?	
Opinión:	Ordena las razones
A mi me parece mal que los señores que conducen coches beban vino, cerveza...	Porque pueden provocar muchos accidentes. Por ejemplo, ellos pueden salirse de la carretera, chocarse contra un árbol y herirse o matarse. Otro ejemplo, es que los señores que beben pueden chocarse con otro coche y herir o matar a otras personas

4- **Actividad en grupo.** Aportamos argumentos ordenados sobre los siguientes temas

En Estados Unidos hay chicos que llevan pistolas al colegio y matan a compañeros y a profesores. ¿Los chicos deben llevar "armas" al colegio?	
Opinión	Ordena las razones

A Lorena se le ha caído a un charco un libro que le había dejado Natalia. ¿ Tú crees que Lorena debe comprar un libro nuevo a Natalia?	
Opinión:	Ordena las razones

Ayer, mi madre me compró una cazadora y, después, me la puse para ir a jugar. Al volver a casa y quitármela me dí cuenta que el puño estaba un poco roto. Mi madre me dijo que la descambiase al día siguiente. Hoy he ido a descambiar la cazadora y la señora de la tienda me ha dicho que no me la descambia porque ya la he usado. ¿ Es justo que no quiera descambiármela?	
Opinión:	Ordena las razones

Luis es un chico sordo y sabe conducir muy bien. Fernando es un chico oyente y también sabe conducir muy bien.
 Un día, Luis va en coche y se choca con Fernando. Cuando Fernando se da cuenta que Luis es sordo dice: *"Las personas sordas no deberían conducir coches"*. **¿Qué te parece esa contestación?**

Opinión	Ordena las razones

5- Actividad individual.

¿Tú qué **crees que** es mejor: "Tener clase sólo por la mañana" o "tener clase mañana y tarde"?

Opinión	Ordena las razones

¿**Creas que** todas las personas sordas deben aprender Lengua de Signos?

Opinión	Ordena las razones

TALLER 5. **ES BUENO ESCUCHAR A OTRAS PERSONAS... Y RECONOCER QUE TAMBIÉN TIENEN RAZÓN**

Vamos a hacer oraciones muy complejas llamadas "concesivas"

1- A mi me gustan mucho los animales salvajes. Un día voy al zoo con mis compañeros de curso y ... Lee las frases siguientes y subraya **en verde** cuando se expresa "algo" a favor de los animales salvajes y **en rojo** cuando se expresa algo en contra. Después lo comentas con tus compañeros.

Es verdad que los osos son animales muy bonitos y que dan ganas de acariciarlos, **pero** yo creo que es mejor no acercarse mucho a ellos **porque** te pueden matar. **Una vez**, un chico quería dar de comer su bocadillo a un oso y el oso con la zarpa tiró dentro del recinto al chico y lo hirió gravemente.

Aunque me den miedo los animales salvajes, **me gusta** venir al zoo y verlos, **porque** en el zoo los animales están enjaulados y no me pueden hacer nada. Pero yo no iría a la selva a visitarlos.

Yo creo que no debiera haber animales enjaulados en el zoo, **sino que** los animales debieran vivir libres en su hábitat.

Fíjate en las expresiones que hemos usado y luego construye tú una nueva sobre los animales salvajes

ES VERDAD ...	PERO ...
----------------------	-----------------

AUNQUE (reconoce la parte que es verdad)	Yo creo que ... A veces
---	---------------------------------

2- Actividad en grupo. Situación: El doping es una droga que da fuerza a los deportistas. En ocasiones lo deportistas lo utilizan para correr más deprisa, dar saltos más altos o largos...

Vamos a clasificar las frases del anexo 1 según se muestren a favor o en contra de que los ciclistas de dopen

A FAVOR DE DOPARSE	EN CONTRA DE DOPARSE

SI TÚ QUIERES CONVENCER A LOS DEMÁS:

1º Debes escuchar a los demás y pensar ¿Con qué estás de acuerdo? ¿Con qué no estás de acuerdo?

2º Nombras algo con lo que sí estás de acuerdo: *es verdad que*

3º Luego das la opinión que quieres defender: *pero yo creo que*

4º Tu ordenas tus razones:

en primer lugar porque...

en segundo lugar porque ...

Actividad en grupo. Elaborad una opinión que convenza a un ciclista de que el doping no es bueno

Aunque

yo creo

En primer lugar porque

En segundo lugar porque

3-Trabajo en grupo.

<p>Situación. Es lunes por la mañana. Tú tienes un amigo llamado Enrique. Enrique no quiere ir a clase y te dice: <i>"Podemos ir a Hiperacor y no ir a clase. La clase es un rollo"</i>. A ti no te gusta mucho la clase, pero tú si quieres ir a clase. ¿Qué piensa Enrique? ¿Tú qué dices a Enrique?</p>	
<p>Enrique no quiere ir a clase. ¿Qué puede pensar Enrique?</p> <p>(Subraya en verde, los argumentos con los que tú estés de acuerdo y en rojo, aquellos que creas que piensa Enrique)</p>	<p>Tú si quieres ir a clase. Qué puedes decir tú a Enrique:</p>
<p>La clase es aburrida</p> <p>No pasa nada por faltar a clase</p> <p>Ir a clase me ayuda a que luego me cueste menos estudiar en casa</p> <p>Es divertido pirarse la clase</p> <p>Sólo me preocupa que mi padre se entere que falto a clase</p> <p>Ir a clase es mi responsabilidad, igual que la de mi padre es ir a trabajar</p>	<p>Fíjate en una idea subrayada en verde y rojo. Con ella das un poco la razón a Enrique. Puedes empezar la frase con <i>"Es verdad que ..."</i> o <i>"Aunque ..."</i></p> <p>(Das tu opinión y empiezas así la frase <i>"pero yo creo que ..."</i>)</p> <p>(Convéncele. Ordena tus razones -pueden ser las subrayadas en verde-. Usa expresiones como <i>"porque, en primer lugar...; en segundo lugar...; por último..."</i>)</p>

4- Actividad en grupo.

<p>Situación. Vas a una zapatería. Te pruebas unas zapatillas, te están bien y decides quedártelas. Cuando vas a pagarlas no encuentras las zapatillas. ¡Han desaparecido! Tú no las tienes. El señor de la tienda te dice: <i>"Eres tú quién tiene las zapatillas, tú las has cogido y las has escondido"</i>.</p> <p>¿Qué piensa el vendedor? ¿Por qué? Tú no tienes las zapatillas, ¿Qué dices tú al vendedor?</p>	
Las zapatillas han desaparecido	Tú quieres esas zapatillas pero tu no las tienes
¿Qué piensa el señor de la zapatería? Escríbelo	¿Qué le puedes decir al señor?
Escribe qué puede pensar el vendedor	(Das un poco la razón al vendedor. Recuerda como debes empezar la frase).
Escribe qué crees que ha podido pasar con las zapatillas, ¿dónde pueden estar?	(¿Qué puede haber ocurrido con las zapatillas? Da tu opinión. Recuerda como debes empezar la frase)
	(Convince al vendedor. Recuerda como se ordenan las razones)

5- Actividad en grupo. Leed y comentad las dos situaciones siguientes.

Situación 1. Una familia es muy pobre. El padre no encuentra trabajo. La madre está muy enferma, necesita medicinas muy caras para curarse. Los hijos pasan hambre y frío.

Un día, el padre entra en un supermercado, amenaza al cajero con un cuchillo y roba 100.000 euros.

¿Esta bien robar?

Situación 2. Las personas que roban pueden hacerlo por muchos motivos:

1- Porque no les gusta trabajar: no quieren levantarse pronto por la mañana, estar 8 horas al día en la oficina u hospital trabajando... y les resulta más fácil robar a personas que trabajan muy duro.

2- Otras personas que roban si trabajan y tienen dinero, pero aun quieren tener más. Por ejemplo: unos señores muy importantes de la ONU se quedaban con dinero que era para dar comida, educación y casa a personas del Tercer Mundo

¿Está bien robar?

Actividad individual

Situación. Imagínate que eres mi profesor y yo te pregunto: "*¿Profesor, está bien robar?*"

¿Tu qué opinas? Robar está bien: SI / NO. ¿Explícamelo muy bien para convencerme?

(A veces, no está mal robar. Escribe cuando podemos aceptar que una persona robe. Empieza la frase con AUNQUE)

Aunque ...

(Ordena las razones)

(Da tu opinión. ¿Tu que crees?)

(Ordena razones)

Anexo 1. Frases para clasificar del ejercicio 2

<p>Cuando un ciclista se ha dopado hace proezas y da gusto verle adelantar a otros, subir puertos, arriesga en las bajadas...</p>	<p>Yo creo que doparse es malo para la salud porque muchos deportistas que lo hacen se han muerto de un ataque al corazón pocos años más tarde</p>
<p>Los ciclistas se dopan para tener más fuerza porque las carreras son muy duras.</p>	<p>El ciclista que se dopa hace trampa al ciclista que no se dopa porque el ciclista que se dopa corre con ayuda y tiene más fuerza que otro ciclista que no se dopa</p>
<p>Se tiene que esconder de los controles y de otros compañeros</p>	<p>No destaca y a veces no se le ve durante la carrera</p>
<p>Los ciclistas que se dopan, destacan en la carrera y al año siguiente les vuelven a contratar y les pagan más dinero</p>	<p>Si descubren que un ciclista se ha dopado le castigan sin poder correr carreras durante mucho tiempo</p>

Anexo 2. Texto reelaborado por el profesor del ejercicio 3.

Da un poco de razón al otro	Di tu opinión	Ordena tus razones
<p>Es verdad que la clase es aburrida y es más divertido pirarse ...</p>	<p>Pero yo creo que no debemos faltar a clase.</p>	<p>Porque, en primer lugar quiero aprobar esta evaluación todos los exámenes y me resulta más fácil estudiar si he escuchado en clase la explicación.</p> <p>Y en segundo lugar porque es mi obligación ir a clase.</p>

Anexo 3. Texto reelaborado por el profesor del ejercicio 4.

Da un poco de razón al otro	Di tu opinión	Ordena tus razones
<p>Es verdad que me iba a quedar las zapatillas</p>	<p>Pero yo creo que usted se ha debido confundir de caja al guardarlas o se las ha llevado sin querer</p>	<p>Porque, en primer lugar Míreme, yo no las tengo.</p> <p>En segundo lugar, yo no soy una persona que me vaya sin pagar.</p> <p>Además, mire. Mi madre me había dado dinero para comprarlas.</p>

Anexo 4. Texto reelaborado por el profesor del ejercicio 5.

Da un poco de razón al otro	Di tu opinión	Ordena tus razones
<p>Aunque una persona puede verse obligada a robar para salvar a su familia.</p> <p>Por ejemplo, un padre de familia quiere trabajar pero no encuentra trabajo. Esta persona necesita dinero para curar a su mujer y cuidar de sus hijos. Entonces, es mejor robar que dejar morir a una persona de una enfermedad, o que unos niños pasen mucho hambre y mucho frío,...</p>	<p>Yo creo que no está bien robar.</p>	<p>En primer lugar, porque yo creo que es mejor trabajar y ganar tu propio dinero.</p> <p>En segundo lugar, porque es injusto para la persona que le roban. Por ejemplo, yo he podido trabajar muchas horas para comprarme un "videojuego" y de pronto, un ladrón me roba el dinero y mis ilusiones (tener un "videojuego").</p> <p>En tercer lugar porque si el dinero no es suyo, le puede echar la culpa del robo.</p> <p>Y finalmente porque puedes dar muy mal ejemplo a tus hijos. Debes enseñarles a conseguir dinero de otra forma, como por ejemplo trabajando o pidiéndolo...</p>

TALLER 6: CUANDO TÚ QUIERAS CONSEGUIR UNA COSA ... NEGOCIA

Imagina.... Maribel quiere salir esta noche porque son fiestas. Mamá la dice que llegue a las 10h. Maribel dice que sus amigas van a volver a las 12h. Entonces, su madre dice.... *A las 11h., no llegues ni un minuto más tarde.*

¿Qué ha hecho Maribel? **Negociar poder llegar esta noche una hora más tarde a casa.**

1- Actividad en grupo. Imaginaos la siguiente situación y completad el ejercicio.

<p>Situación. <i>Tú has estudiado mucho un examen. Te sabes las lecciones pero haces el examen mal y suspendes. El profesor se enfada contigo y te dice: "Tu has hecho muy mal el examen. Tu eres una vaga, tu no estudias nada".</i> ¿Cómo puedes convencer al profesor de que no es verdad?, ¿Cómo puedes "negociar" para que no te suspenda?</p>	
<p>Escucha al profesor</p> <p>¿Qué puede pensar el profesor?</p>	<p>Tú sí has estudiado. Te sabes la lección. Tú no eres vaga. No te parece justo suspender.</p> <p>¿Qué puedes decir al profesor?</p>
<p>(Subraya en verde, los argumentos con los que tú estés de acuerdo y en rojo, aquellos que creas que piensa el profesor)</p> <p>1- No te sabes la lección 2- Si has estudiado 3- Eres un vago 4- Has puesto palabras importantes, pero no está bien explicado 5- Has mezclado dos preguntas 6- No sabías que entraba esa lección 7- Mereces suspender 8- Si estudias un poco más puedes aprobarlo Si te hago una pregunta y me la contestas bien puedes aprobar</p>	<p>(1º escucha al profesor. Luego das al profesor un poco de razón usando expresiones como "Aunque/ Es verdad que ...")</p> <p>(Pero, ¿eres una vaga? Da al profesor tu opinión. Puedes empezar con la expresión "yo creo que / pero ...")</p> <p>(¿Por qué te salió mal el examen?. Ordena tus razones. Usa expresiones "porque en primer lugar...")</p> <p>(Negocia. ¿qué dices al profesor para que descubra que si has estudiado?, "Que le parece si ...")</p>

SI TU QUIERES NEGOCIAR

- 1º, escucha a la otra persona y dile en qué estás de acuerdo
- 2º, da tu opinión
- 3º, ordena tus razones
- 4º, negocia "qué te parece si ..."

se hace un poco lo que tú quieres, y otro poco, lo que otra persona quiere

2- Actividad en grupo.

<p>Situación. Tú quieres ir a jugar al tenis con tus amigos. Tú no tienes raqueta. Tu hermano si tiene raqueta. Tú dices a tu hermano: "¿me dejas tu raqueta?" Tu hermano dice: "No te deajo mi raqueta porque se puede romper". ¿Cómo puedes negociar? Recuerda: tú necesitas la raqueta y tu hermano no quiere que se rompa su raqueta.</p>	
<p>¿Qué puede pensar tu hermano? (Subraya en verde, los argumentos con los que tú estés de acuerdo y en rojo, aquellos que creas que piensa tu hermano)</p> <ul style="list-style-type: none"> - No te deajo mi raqueta. - No quiero que se rompa o pierdas mi raqueta - Si la raqueta se rompe me quedo sin ella. - Tú nunca me dejas nada. - Yo no gano nada dejándote la raqueta. - Si tú quieres una raqueta puedes pedirla de regalo o comprártela con tu dinero 	<p>Tu dices a tu hermano</p> <p>(Da un poco de razón a tu hermano "Aunque ...")</p> <p>(Da tu opinión, ¿Tu qué deseas? "Yo creo que ...")</p> <p>(Ordena tus razones. ¿Tú vas a romper la raqueta?, o ¿Por qué tu necesitas su raqueta? "En primer lugar, porque ...")</p> <p>(Negocia. ¿Qué dices a tu hermano para que no se preocupe si se rompe la raqueta? "¿Que te parece si ...")</p>

Para la lectura del texto elaborado con información de todos, ver anexo 1.

3- Actividad en grupo

<p>Situación. Tú estás viendo en la tele una película que te gusta mucho. Quieres ver la película hasta el final. Viene mamá y te dice: "<i>ordena ahora mismo tu cuarto</i>". ¿Cómo puedes negociar?.</p> <p>Recuerda: tú quieres ver la película y mamá quiere que ordenes ahora mismo tu cuarto.</p>	
<p>¿Qué puede pensar mamá?</p>	<p>Tu dices a mamá</p>
<p>(Subraya en verde, los argumentos con los que tú estés de acuerdo y en rojo, aquellos que creas que piensa mamá)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La habitación no puede estar tan desordenada. 2. Es importante que el cuarto esté ordenado. 3. La película no es tan importante. 4. Estás muy cansada ahora 5. Si tu cuarto estuviese ordenado ahora tú podrías ver la película. 6. No pasa nada porque esté desordenada. A mí no me molesta. 7. La puedo ordenar en 5 minutos 8. La habitación tiene polvo y se puede barres 	<p>(Da razón a mamá. Empieza por "aunque" o "Es verdad... ")</p> <p>(Da tu opinión. ¿Qué deseas? Empieza por "A mi me gustaría ...")</p> <p>(Ordena tus razones: ¿Por qué quieres terminar de ver la película? o ¿Por qué puedes ordenar la habitación más tarde? Utiliza: "1º, 2º ...")</p> <p>(Negocia. Ves la película y ordenas el cuarto. Empieza por "Mamá , qué te parece si ...")</p>

Para la lectura del texto elaborado con información de todos, ver anexo 2.

4- Actividad individual

Papá te da 3 euros de propina a la semana - sólo para tus gastos - . Tu quieres que papá te de más dinero, por ejemplo (*pide tu lo que quieras*).....

¿Cómo puedes negociar?.

Recuerda, papá quiere darte 3 euros y tú quieres que papá te de euros.

¿Qué puede pensar papá?	Tu dices a papá
-	<p>. (Da un poco de razón a papá. Empieza por "es verdad que ..." o "Aunque ...")</p>
-	<p>(Da tu opinión. ¿Cuánta propina necesitas? Empieza por "pero ..." o "yo creo que ...")</p>
-	<p>(Ordena tus razones. ¿Por qué necesitas tanta propina?. Utiliza: "En primer lugar porque ... y en segundo lugar porque ...")</p>
	<p>(Negocia. Ni lo que papá quiere: 3 euros, ni lo que tú quieres. Empieza por: "Qué te parece si ...")</p>

Para la lectura del texto adaptado ver anexo 3.

5- Individual. Imagínate la siguiente situación.

Tú quieres tener un perro en casa. Tu madre no te deja tener un perro en casa.
Si tú quieres que mamá te deje tener un perro, ¿Qué dices a mamá?

Oral. Responded a las preguntas del anexo 3.

Escrito

Anexo 1. Texto reelaborado por el profesor del ejercicio 2.

Da la razón	Da tu opinión	Ordena tus razones	Negocia
<p>Es verdad que puedo perder la raqueta</p> <p>-----</p> <p>(Aunque puedo perder la raqueta)</p>	<p>Pero yo creo que tu me puedes dejar tu raqueta</p> <p>-----</p> <p>(Yo creo que tu debes dejármela)</p>	<p>1º, porque yo voy a cuidar la raqueta</p> <p>2º, porque si no me dejas la raqueta no puedo jugar esta tarde y dejo a mi amigo sólo</p>	<p>¿Qué te parece si yo te dejo "algo"?</p> <p>¿Qué te parece esto? si yo te pierdo o te rompo la raqueta te compro otra</p>

Anexo 2. Texto reelaborado por el profesor del ejercicio 3.

Da la razón	Da tu opinión	Ordena tus razones	Negocia
<p>Es verdad que la habitación hay que ordenarla</p> <p>-----</p> <p>(Aunque se que tengo que ordenar el cuarto)</p>	<p>Pero ahora me gustaría ver la película</p> <p>-----</p> <p>(me gustaría ver ahora la película)</p>	<p>1º, porque la película es divertida</p> <p>2º, porque estoy cansada y quiero descansar un poco</p> <p>3º, yo creo que no es tan urgente ordenar el cuarto</p>	<p>¿Que te parece si ...</p> <p>Ahora termino de ver la película y después ordeno mi cuarto, vale?</p>

Anexo 3. Texto reelaborado por el profesor del ejercicio 4.

Da la razón	Da tu opinión	Ordena tus razones	Negocia
<p>Es verdad que tengo que ser ahorradora; que tú trabajas mucho para ganar ese dinero y que otras chicas gastan menos dinero.</p> <p>-----</p> <p>(Aunque ... tengo que ...)</p>	<p>Pero yo creo que me debieras dar euros.</p> <p>-----</p> <p>(yo creo que ...)</p>	<p>En primero lugar, porque así puedo ahorrar dinero (con 3 euros no puedo ahorrar, todo el dinero me lo gasto)</p> <p>En segundo lugar, porque así yo puedo pagarme cosas como: una revista, ...</p>	<p>¿ Qué te parece si yo te ayudo a limpiar el coche tu me das más dinero</p>

Anexo 4. Tarjetas para debatir oralmente sobre el tema "la mascota" de la pregunta 5.

.....
Mamá te dice a ti *"¿Por qué quieres tener un perro?"*

¿Para qué quieres tener un perro?"

¿Tú qué dices a mamá?

.....
Mamá te dice a ti *"Tú no puedes tener un perro en casa porque yo no quiero cuidar del perro: yo no voy a dar de comer al perro, yo no voy a sacar a pasear al perro, yo no voy a bañar al perro ,... "*

¿Tú qué dices a mamá?

.....
Mamá te dice a ti *"Tú no puedes tener un perro en casa porque el perro es muy sucio. El perro mancha la casa"*

¿Tú qué dices a mamá?

.....
Mamá te dice a ti *"Tú no puedes tener un perro en casa porque el perro necesita mucho espacio para correr y jugar. El perro necesita un jardín. Nosotros no tenemos jardín para el perro"*

¿Tú qué dices a mamá?
.....

Mamá te dice a ti. *"Tú no puedes tener un perro porque un perro cuesta mucho dinero: hay que comprar vacunas para que no se ponga enfermo, hay que comprarle la comida..."*.

¿Tú qué dices a mamá?

.....

