

Flora Perelman. Revista **En el aula**. Nro. 11. Ministerio de Educación de la Nación. Febrero de 1999.

La producción de textos argumentativos en el aula

La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos; en los tribunales; etc.

Investigaciones actuales dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación (Dolz, 1993). En nuestras observaciones cotidianas hemos tenido oportunidad de ser partícipes de múltiples situaciones en las que los pequeños despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores.

Seguramente, frente a esta aseveración, se nos aparecen imágenes repetidas de niños en los kioscos o ante los encadilantes estantes de una juguetería, tratando de convencer con interminables argumentos a sus padres o abuelos, de la necesidad imperiosa de la adquisición del elemento deseado.

Su competencia argumentativa también fue puesta en evidencia en investigaciones antropológicas realizadas en las aulas. María Antonia Candela (1991) señala que, en las situaciones en las que el docente abre un espacio para el debate y no ratifica ni niega la validez de lo que los niños dicen sino que retoma los argumentos que los alumnos elaboran y los confronta, ellos producen razonamientos con fundamentos de interesante complejidad.

Sin embargo, en la enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos. De este modo, se dejan de lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso. Ellos narran, describen y argumentan.

¿Por qué consideramos que es necesario trabajar con el texto argumentativo desde edades tempranas?

1 El dominio del texto argumentativo abre puertas. Este discurso se define como "el conjunto de las estrategias de un orador con vistas a modificar el juicio de un auditorio acerca de una situación" (Vignaux, 1986, pag. 30).

Saber argumentar es lo que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otros como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta.

2 La competencia argumentativa oral que los niños despliegan fue adquirida en contextos cotidianos, con interlocutores con los que realizan intercambios lingüísticos de manera frecuente. Pero es necesario que sea la escuela la que

establezca el puente entre esos espacios comunicativos coloquiales, familiares, informales y otras situaciones de mayor formalidad que exigen niveles de argumentación y registros diferentes.

3 La competencia argumentativa oral del niño no necesariamente implica que haya adquirido un conocimiento letrado, es decir, que esté preparado para componer textos escritos de calidad (Teberosky, Tolchinsky, 1994).

En el diálogo argumentativo oral, la presencia "cara a cara" de los interlocutores facilita la toma en consideración y la adaptación al punto de vista del otro. La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, precisar contenidos (Rodríguez, 1995).

En cambio, en el acto de escribir no se da la relación que se produce en el diálogo oral donde el reajuste está garantizado por la presencia y la actuación del interlocutor. Para elaborar un monólogo argumentativo escrito es necesario ir más allá de la improvisación y de la respuesta inmediata propia de una actividad comunicativa espontánea. Es imprescindible, además, tanto la planificación de la sucesión de los argumentos como la coordinación de distintos puntos de vista (Dolz, 1993).

En este artículo desplegaremos las propiedades del texto argumentativo. Luego, nos detendremos en los problemas que tienen que enfrentar los alumnos en su proceso de producción. Este análisis es el que se convertirá en el punto de partida que orientará nuestras intervenciones didácticas. En un próximo artículo presentaremos diferentes alternativas de realización de proyectos de elaboración de textos argumentativos y tomaremos con detalle uno de ellos para detenernos en los productos de los niños. El análisis de estos textos elaborados por los alumnos nos permitirá profundizar en sus posibilidades y dificultades.

Las propiedades del texto argumentativo

La argumentación aparece en un gran número de textos orales y escritos que se producen dentro y fuera de la escuela: debates, avisos publicitarios, folletos turísticos, cartas a lectores, solicitudes, artículos de opinión, monografías, críticas literarias, etc.

Como ya hemos señalado, el discurso argumentativo constituye un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas con el propósito de que el lector o auditor acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas.

Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contrargumentaciones.

Los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan del siguiente modo:

- a) introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis,
- b) desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa

tesis,

c) conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada.

Esta estructura canónica puede sufrir transformaciones: el punto de partida puede estar sobreentendido, la conclusión puede quedar implícita porque se impone como evidencia, etc.

Veamos un ejemplo de texto argumentativo:

La eñe también es gente

Por María Elena Walsh

Para La Nación- Buenos Aires. 1996

La culpa es de los gnomos, que nunca quisieron aclimatarse como ñomos.

Culpa tienen la nieve, la niebla, los nietos, los atenienses, el unicornio. Todos evasores de la eñe.

¡Señoras, señores, compañeros, amados niños! ¡No nos dejemos arrebatarse la EÑE! Ya nos han birlado los signos de apertura de admiración e interrogación. Ya nos redujeron hasta el apócope. Ya nos han traducido el pochoclo. Y como éramos pocos la abuelita informática ha parido un monstruosos # en lugar de la ene, con su gracioso peluquín.

¿Quiéren decirme qué haremos con nuestros sueños? Entre la fauna en peligro de extinción, ¿figuran los ñandúes y los ñacurutuses? En los pagos de Añatuya, ¿cómo cantarán la eterna chacarera Añoranzas? ¿A qué pobre barrigón fajaremos al ñudo? ¿Qué será del Año Nuevo, el tiempo de Ñaupá, aquel tapado de armiño y la ñata contra el vidrio? ¿Y cómo graficaremos la más dulce consonante de la lengua guaraní?

"La ortografía también es gente", escribió Fernando Pessoa. Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones. Hay signos y signos, unos blancos, altos y de ojos azules como la W o la K. Otros, pobres morochos de Hispanoamérica, como esta letrita de segunda la eñe jamás considerada por los monóculos británicos, que está en peligro de pasar al bando de los desocupados, después de rendir tantos servicios y no ser precisamente una letra ñoqui. A barrerla, a borrarla, a sustituirla, dicen los perezosos manipuladores de las maquinitas, sólo porque la ñ da un poco más de trabajo. Pereza ideológica, hubiéramos dicho en la década del setenta. Una letra española es un defecto más de los hispanos, esa raza impura formateada y escaneada también por pereza y comodidad. Nada de hondureños, salvadoreños, caribeños, panameños. ¡Impronunciables nativos!

Sigamos siendo dueños de algo que nos pertenece, esa letra con caperuza, algo muy pequeño pero con menos ñoño de lo que parece. Algo importante, algo gente, algo alma y lengua, algo no descartable, algo propio y compartido porque así nos canta.

No faltará quien ofrezca soluciones absurdas: escribir como nuestro inolvidable César Bruto, compinche del maestro Oski. Ninio, sueños, otonio. Fantasía inexplicable que ya fue y que preferimos no reanudar, salvo que la Madre Patria

retroceda y vuelva a llamarse Hispania.

La supervivencia de esta letra nos atañe, sin distinción de sexos, credos ni programas de software. Luchemos por no añadir más leña a la hoguera donde se debate nuestro discriminado signo. Letra es sinónimo de carácter.

¡Avisémoslo al mundo por Internet!

La Nación

En este texto argumentativo, el tema está identificado en el título "La eñe también es gente" junto con una toma de posición. El desarrollo se realiza a través del texto y es necesario inferir la conclusión: en la eliminación de la "ñ " está puesta en juego la discriminación cultural estrechamente vinculada con la desigualdad política y económica.

Pero la efectividad del texto no se encuentra en las propiedades de su superestructura sino en la calidad y diversidad de las estrategias discursivas usadas para persuadir al lector.

María Elena Walsh emplea diferentes estrategias: la ironía ("La culpa es de los gnomos..."), la acusación a los oponentes ("Ya nos han birlado los signos..."), la advertencia ("Quieren decirme qué haremos con..."), la cita de autoridad ("... escribió Fernando Pessoa"), la analogía ("Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones."), etc.

Una clasificación posible de estas estrategias desplegadas por el autor es que, fundamentalmente, pueden apelar a dos aspectos:

a la razón (predominio de la "objetividad") construyendo así un discurso convincente: cita de autoridad (de un científico o personaje famoso), opinión de un especialista, definición, ejemplificación, descripción detallada y precisa de un producto o idea, analogía o comparación con elementos afines, generalización ("el sentir general de la sociedad"), relato de diferentes etapas de una investigación, minuciosa enumeración de fuentes de información, testimonios creíbles, prueba estadística, etc.

a la sensibilidad (predominio de la "subjetividad") que da lugar a un discurso persuasivo: acusación a los oponentes, descalificación, ironía, insinuación, advertencia sobre implicancias y consecuencias indeseadas, desmentida, concesión, promesa de beneficios asociados con deseos o fantasías, etc.

La utilización de una u otra clase de estas estrategias dependen tanto del destinatario del mensaje como del productor. La consideración del receptor incidirá en la selección de los argumentos, en la progresión que se les dará, en el peso relativo de lo racional y de lo emocional y en el vocabulario empleado. Al mismo tiempo, el autor del mensaje, a través de su discurso, construye una imagen de sí tanto al mostrarse como objetivo, apasionado, seguro, enérgico o tímido como al emitir juicios apreciativos y asignar o no credibilidad a las opiniones de los otros (Arnoux, 1996).

Para llevar a cabo las diferentes estrategias en virtud de sus intencionalidades el que argumenta apela a diversos recursos que ofrece el sistema de la lengua que le permiten expresarse de una manera adecuada.

Uno de los recursos lingüísticos específicos utilizados para expresar y encadenar los razonamientos son los organizadores textuales lógico-argumentativos. Estos ponen en evidencia, en la superficie del texto, la función de la estrategia utilizada. Así, si un argumento comienza con un "si bien" o un "sin embargo" o un "aunque" podemos anticipar que se utilizará el procedimiento argumentativo concesivo que implica aceptar objeciones parciales a afirmaciones o conceptos. Si leemos o escuchamos un argumento iniciado con un "no es cierto que" o "contrariamente a" o "es necesario aclarar que" podemos suponer que la estrategia utilizada será la desmentida que tiene como objetivo descartar la validez de un argumento opuesto.

Otra herramienta lingüística fundamental es el uso de modalizadores, que tienen la función de marcar la subjetividad del escritor o del hablante, como los adverbios "quizá, evidentemente, seguramente, sin duda, desgraciadamente, etc", los adjetivos calificativos "espantoso, inusual, etc" o los verbos "creo que, pienso que, me parece que, supongo que, dudo que, etc".

Los problemas que deben resolver los alumnos en la producción de un texto argumentativo

Los obstáculos que tiene que enfrentar un alumno para que su texto argumentativo sea una producción de calidad son de diversa naturaleza:

a) La escritura es un problema retórico que implica resolver la tensión dialéctica entre qué escribir y cómo hacerlo en una situación de comunicación determinada que plantea unas exigencias concretas. Son los objetivos del que escribe, las características del lector, junto con las propiedades del contexto las que guían el proceso de composición escrita. Los alumnos, entonces, tienen que resolver el problema de articular y coordinar el trabajo sobre el contenido con la consideración permanente del contexto de elaboración de su texto.

b) El texto argumentativo es un texto abierto, depende mucho del receptor: hay que presentarle razones fuertes para que él se convenza de la validez de la posición tomada. Esta característica de texto abierto lo diferencia del discurso narrativo que es más cerrado, ya que éste tiene una trama que vincula causal y temporalmente los hechos: no depende, en su estructura ni en su contenido, tan imperiosamente del receptor como sucede con el discurso argumentativo.

Esta diferencia entre ambos tipos de texto condujo a una serie de investigaciones en niños (Bereiter y Scardamalia, 1987) para detectar si la escritura de los textos argumentativos ofrecía mayor dificultad que la escritura de una narración. Lo que se ha hallado en estos estudios es que en los ensayos de opinión, las producciones escritas son extremadamente cortas y poco desarrolladas porque parecen consistir en un turno de conversación. La mayoría de los escritos de los niños son del siguiente tipo:

"No creo que chicas y chicos puedan jugar partidos entre sí porque los chicos son más fuertes y las chicas podrían salir lastimadas".

Estos discursos escritos estarían dentro de lo que se podría esperar de un argumento en un discurso oral, luego sería el turno de algún otro que respondería a la opinión expresada. Mientras que las historias o narraciones de esos mismos niños son mucho más largas ya que son producciones de esquemas relativamente cerrados, que no dependen de las respuestas dadas por otros participantes sino que contienen un sistema fuerte de requerimientos internos.

Por lo tanto, el segundo obstáculo que debe enfrentar un alumno es lograr una

producción escrita autónoma, que no dependa del turno de un interlocutor. Es necesario, para ello, que se ubique internamente en el punto de vista de otro y que pueda estructurar su escrito tomando en consideración las posibles respuestas de sus lectores sin tenerlos materialmente presentes. La anticipación del pensamiento del otro para elaborar las contrargumentaciones exige un esfuerzo de descentración considerable.

c) Otra dificultad observada en los niños es la pobreza de los argumentos que habitualmente utilizan. Es frecuente encontrar opiniones de este tipo vertidas por los alumnos:

"El libro que leí me gustó mucho porque era muy divertido".

Generalmente, los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que podrían utilizar para defender sus opiniones. Suponen que un argumento se compone casi exclusivamente de un adjetivo calificativo. De esta manera, no emplean una serie de recursos retóricos que pueden estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo, las ironías, las comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido vertida, etc).

La elaboración del propio punto de vista supone una construcción, un camino de interacción progresiva con el objeto a tratar para llegar a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Elaborar argumentos y contrargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, transitar intensamente sobre el contenido. Y al mismo tiempo se hace necesario conocer las propiedades del texto a producir, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a ser utilizadas.

d) Finalmente, otra problemática que los alumnos tienen que enfrentar tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos que utilizan para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. Existe un predominio de la utilización del "archiconector y" que encubre la diversidad de relaciones lógicas que se pueden establecer para ligar la materia textual. Con frecuencia, los autores ubican en la superficie del texto los organizadores textuales o conectores para que el que lo lea deduzca las relaciones lógico-semánticas y pragmáticas entre los enunciados. Por lo tanto, su uso por parte de los alumnos no sólo depende del conocimiento de los conectores sino también de su intencionalidad para que el mensaje llegue de forma más clara y explícita al lector.

Condiciones de las secuencias didácticas en la producción de textos argumentativos

La elaboración de secuencias didácticas que pueden facilitar la producción de textos argumentativos en el aula supone que tengamos en consideración diversas cuestiones:

1 En primera instancia, es interesante partir de la idea de que el aprendizaje sistemático de la construcción de textos argumentativos puede contribuir de manera muy central a la formación del ciudadano. Con respecto a este aspecto esencial, reproducimos a continuación un extracto del Documento de Trabajo N° 4 de Lengua de Actualización Curricular (G.C.B.A, 1997):

"Al mismo tiempo que los niños se apropian de usos sociales relevantes de la lectura y la escritura y participan de situaciones formales de comunicación oral, comienzan a actuar como ciudadanos responsables. Todo ciudadano puede ejercer

su derecho a analizar la realidad, opinar, disentir y expresar libremente su punto de vista o su propuesta y sostener su opinión ante otros; se trata de que los alumnos se comporten como ciudadanos habilitados para ejercer este derecho, y para utilizar los espacios que los medios brindan para ello".

2 Para lograr estos propósitos, nos parece esencial presentar proyectos de elaboración individual, grupal o colectiva de textos argumentativos tanto orales como escritos donde los participantes estén expuestos a variadas exigencias comunicacionales. Situaciones en las que sea pertinente la elección de determinado género, determinado registro, determinado formato con el objeto de producir enunciados adecuados y eficaces en relación con el propósito y los interlocutores.

Se plantea, entonces, un trabajo en proyectos porque éstos suponen un largo camino de producción que parte de un objetivo en un contexto determinado. Este propósito es compartido desde el inicio entre el docente y los alumnos y es el que guía su desarrollo a través de una serie de etapas de elaboración.

3 En el tránsito por este proyecto, se hace necesario manipular los textos argumentativos que circulan socialmente, a nivel oral (por ejemplo, con el contacto con debates televisivos vinculados con diferentes temas) y a nivel escrito, a través de experiencias con producciones del mismo género, de diferentes autores, en distintos portadores. Es decir, trabajar en profundidad con los textos, desarmarlos y comprender su modo de producción. De este modo, al apelar a textos de otros autores, se analiza detenidamente la naturaleza de los argumentos y contrargumentos empleados, la variabilidad de estrategias utilizadas en función de los interlocutores y del propósito y los recursos lingüísticos que se ponen en juego en cada situación.

En el caso del contacto con productos escritos, en el que la acción sobre los textos está guiada por la intención de imitar formas de producción de otros, estamos favoreciendo un tipo de lectura muy particular que se denomina "leer para escribir". Es así que la actividad de escritura se convierte en un medio activo para generar estrategias de lectura y, por lo tanto, de comprensión de textos argumentativos. Esto rompe con la secuencia dominante de la enseñanza que presenta la lectura de texto como condición para la escritura: "comprender luego producir". El pasaje por la escritura permite a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas de los textos leídos con el objetivo de resolver problemas de producción que generalmente son descuidadas por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos.

4 Por otro lado, como hemos señalado, es imprescindible profundizar en el tema a ser tratado ya que la elaboración de argumentos y contrargumentos supone un gran caudal de información obtenida de diferentes fuentes. Este trabajo puede suponer la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros para volcar la selección, jerarquización y organización de la información.

5 La producción de un texto autónomo y de calidad supone, además, contemplar en el proyecto un tiempo para la construcción de un plan textual. Esto permitirá anticipar globalmente la posición del destinatario, pensar cómo justificar y apoyar el propio punto de vista con un conjunto de argumentos y cómo rechazar los posibles argumentos contrarios, organizarlos en un orden coherente, graduando su fuerza en función de los parámetros de la situación comunicativa.

Este plan textual es importante que sea compartido tanto con el docente como con los compañeros quienes en la interacción podrán aportar más información, sugerencias sobre puntos de vista alternativos que no habían sido tomados en

consideración, etc.

6 Al mismo tiempo, el proceso de puesta en texto, exigirá un camino de revisiones y correcciones, así como una vuelta al plan trazado para sostenerlo o modificarlo.

En la textualización surgirán además problemas referidos a la utilización adecuada de los recursos de la lengua. Esto exigirá una vuelta hacia los modelos textuales así como un trabajo específico sobre ciertos aspectos como el uso de los organizadores textuales (puntuación, conectores, separación en párrafos), la variedad de modalizadores y su significación, etc.

Las situaciones de reflexión y sistematización sobre estos recursos son las que van a facilitar la revisión para llevar a cabo la reformulación del texto.

De este modo, el tránsito por esta secuencia de situaciones de enseñanza, va facilitando que los alumnos se centren en diferentes momentos en distintos aspectos de los textos argumentativos para poder estructurar progresivamente producciones de calidad.

La elaboración de esta secuencia no es rígida, ya que supone estar atento a los problemas que los niños pueden ir resolviendo por sí mismos. Esto conduce a sucesivas reformulaciones del plan trazado por el maestro para el desarrollo del proyecto.

Finalmente, es interesante remarcar que Dominique Brassart (1990) desarrolló una investigación sumamente interesante en la que no sólo estudió el desarrollo de las capacidades de discurso argumentativo escrito, en niños de 8 a 12 años, sino que además puso a prueba situaciones de intervención didáctica en clase y comprobó que la enseñanza puede ser un factor acelerador del desarrollo de la competencia argumentativa tanto en la comprensión como en la producción de este tipo de texto.