

Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita

Anna Camps



i

El discurso argumentativo escrito tiene intrínsecamente un carácter dialógico. Esta característica se pone de manifiesto en la contraargumentación, uno de los aspectos que mayor dificultad presenta para los aprendices, tanto en la comprensión como en la producción de textos escritos. Esta dificultad se hace patente en las actividades desarrolladas en el curso de una secuencia de enseñanza y aprendizaje sobre este tipo de discurso con alumnos de los primeros niveles de enseñanza secundaria. De ello se desprende la necesidad de su enseñanza específica.

Las controversias sobre la enseñanza de la argumentación acostumbran a tomar como punto de partida, por parte de unos, la pretendida dificultad de los textos argumentativos escritos y por parte de otros, el hecho de que niños y niñas desde edades muy tempranas argumentan en situación de diálogo con los adultos o con otros niños y niñas. Seguramente la polarización entre ambas posturas no permite adentrarse en algo que parece cada vez más claro: lo que dificulta el dominio de la argumentación escrita es la necesidad de que el locutor-escritor gestione autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor. Parece, por otra parte, que este conocimiento no se alcanza sin que medie la enseñanza y que, en cambio, cuando ésta se da, los niños y 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 (Dolz, 1993).

Sin embargo, uno de los aspectos que mayor dificultad presenta es el de referirse en el propio texto a opiniones contrarias a la que se defiende, en un juego de argumentación y contraargumentación, que, además de tener en cuenta a los posibles destinatarios de los textos para adecuar los propios argumentos, requiere incorporar argumentos contrarios para valorarlos y quitarles fuerza argumentativa. Este artículo se centrará en este aspecto de la argumentación escrita y ofrecerá algunos ejemplos de comprensión y producción de textos en que se da el juego entre argumentos y contraargumentos.

CARACTERÍSTICAS DIALÓGICAS DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA

La argumentación como actividad discursiva

Argumentar es, según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), «provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento». Grize (1974) afirma que «es intentar, mediante el discurso, llevar a los interlocutores a una cierta conducta»; es, pues, «una actividad discursiva que se orienta a intervenir sobre los juicios, las opiniones, las preferencias» de dichos interlocutores. Ambas definiciones coinciden en considerar la argumentación como una actividad discursiva que lleva acabo el locutor con una intención: influir en los destinatarios de su discurso. Quien argumenta tiene como objetivo convencer a otras personas de que su representación del mundo es equivocada y que deben adoptar otra (Schneuwly, 1988). La argumentación presupone una diferencia en la representación de una determinada situación y una cierta resistencia al punto de vista y a las razones del argumentador. Lo que éste se propone es reducir la diferencia con la utilización del lenguaje.

Así pues, la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto. Los argumentos no se pueden dar en el vacío sino que son la respuesta a unas opiniones que se consideran distintas de las propias e inadecuadas. El locutor necesita, por lo tanto, tener una representación de los que opinan de forma distinta y a los cuales dirige su argumentación. En el diálogo cara a cara, dicha representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor. En la argumentación escrita, en cambio, los destinatarios no están presentes. El escritor deberá elaborar una imagen de ellos, imagen que, como apuntan Perelman i Olbrechts-Tyteca, tendrá que ajustarse tanto como sea posible a la realidad para que la argumentación sea eficaz. Sin embargo, estos destinatarios no son generalmente personas concretas, conocidas del escritor, sino que es el conocimiento que éste tiene de la diversidad de puntos de vista que se pueden dar en el seno de la sociedad lo que le permite «imaginar» a los posibles destinatarios de su argumentación. El escritor tiene que conseguir que los destinatarios potenciales, «el conjunto de aquellos sobre los cuales quiere influir con su argumentación» (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958) se den cuenta de que son apelados en el discurso, por lo cual deberá de algún modo definirlos en el propio texto.

Carácter dialógico del discurso argumentativo escrito

Las tesis de Vygotsky defienden el origen social del lenguaje escrito en todos sus usos, incluso de aquellos que implican una mayor distancia, una mayor autonomía, del contexto inmediato de producción. Bajtín (1979) se refiere a la polifonía del lenguaje. Para este autor el discurso es la representación de distintas voces o perspectivas ideológicas y lo que él denomina «significado real» de un enunciado viene determinado por el contexto de los otros enunciados y de las otras voces, cada una con su propia perspectiva ideológica. El hablante o el escritor reflejan con su lenguaje esta pluralidad de voces.

La distinción entre discursos primarios y discursos secundarios que hace Bajtín permitiría explicar la argumentación escrita como un discurso secundario en que se integra el diálogo argumentativo oral que podría darse entre interlocutores reales; el sujeto discursivo (en términos de Bajtín), de este discurso secundario es únicamente el escritor, que tiene su propio punto de vista pero que puede referirse más o menos explícitamente al punto de vista de «los otros», de los posibles oponentes de la tesis que se defiende. Dice Bajtín (1979):

«En los géneros discursivos secundarios, sobre todo los géneros relacionados con la oratoria, (...) muy a menudo el hablante (o el escritor), dentro de los límites de su enunciado, plantea preguntas, las contesta, se refuta y rechaza sus propias objeciones, etc. Pero estos fenómenos no son más que una representación convencional de la comunicación discursiva y de los géneros discursivos primarios».

Las características dialógicas de la argumentación, que se manifiestan a través del lenguaje que el locutor–escritor produce¹, en el texto argumentativo, contendrá, pues, proposiciones que pongan de manifiesto la opinión que defiende el locutor y los argumentos que esgrime para sustentarla y contendrá también, para que sea eficaz, proposiciones tendentes a responder con anticipación a las preguntas o dudas de los posibles interlocutores y a impedir o refutar el contradiscurso que presuntamente estos podrían llevar a cabo (Grize, 1982).

De todo lo dicho se deduce claramente que el discurso monologal escrito de tipo argumentativo tiene intrínsecamente un carácter dialógico.

La contraargumentación

La contra-argumentación, que consiste justamente en formular en el seno del discurso las posibles limitaciones u objeciones a la posición que defiende el locutor–escritor con el fin de neutralizarlas con los propios argumentos, constituye uno de los medios principales para definir la posición que se combate y que se pone en boca de otros enunciadores a quienes se atribuye dichas opiniones. El locutor, al formular estas posibles objeciones, deja claro que no las comparte o que limita su alcance o su fuerza argumentativa.

Dos son las estructuras contraargumentativas más importantes:

a) La concesión, consistente en aceptar una proposición que parece contraria a la tesis que se defiende, para luego limitar su fuerza argumentativa; por ejemplo² :

«Los chicos y las chicas tienen una preparación física diferente, las chicas son en general más flexibles y los chicos son más rígidos, pero esto no quiere decir que no puedan practicar el deporte juntos. Siempre se pueden aprender tácticas y formas de jugar viendo cómo lo hacen los demás»

«A pesar de que las chicas y los chicos son distintos, si se educan juntos, las cualidades de unos y otros servirán para mejorar las capacidades de todos.»

b) La refutación, consistente en referirse a argumentos que no se comparten para contradecirlos en el mismo texto.

«No encontramos correcto que la gente diga que los negros son peores que nosotros porque todos somos iguales. ¿Por qué, entonces, existen las razas? Nosotros contestamos, son personas con aspecto físico diferente, por fuera, pero también tienen sentimientos, igual que cualquier persona de cualquier otra raza.»

La contraargumentación es una de las características que hace más complejo el discurso argumentativo monologal. En el diálogo argumentativo los interlocutores, que sustentan puntos de vista opuestos en algún aspecto, se responden uno a otro a partir de las intervenciones del oponente, cada uno con sus propios argumentos. La argumentación monologal, especialmente la escrita, exige del locutor–escritor la gestión autónoma del texto. Si el argumentador quiere tener en cuenta los puntos de vista de los oponentes tendrá que introducir de alguna forma estas opiniones contrarias en su propio discurso para poder responder a ellas y rebatirlas o minimizarlas. De hecho el argumento contrario previsto es ya un argumento sin fuerza, porque,

aunque se haya tenido en cuenta no ha impedido adoptar el punto de vista que se defiende. La previsión de los argumentos del adversario impide que, una vez enunciados, puedan ser utilizados contra la propia argumentación.

La contraargumentación tiene, pues, dos funciones:

- 1) Construir la imagen del destinatario al cual se apela con la argumentación.
- 2) Contrarrestar las posibles objeciones que este destinatario podría poner a la tesis que defiende el locutor.

Relación entre la orientación argumentativa del texto y la contraargumentación

El elemento principal del discurso argumentativo es la defensa de una opinión, de un punto de vista con el objetivo de reducir diferencias entre las opiniones que sustenta el locutor-escritor y las que reconoce como distintas en los destinatarios. Así pues, se orienta hacia uno de los puntos de vista que están en discusión y el argumentador utilizará los argumentos que tengan esta orientación.

La contraargumentación es posible desde el momento en que el discurso tiene una orientación argumentativa expresada por la tesis que se defiende. La idea de orientación argumentativa expuesta por Ducrot (1980) para referirse a los enunciados, se puede aplicar al texto argumentativo considerado globalmente. Ocurre, pues, que la orientación argumentativa de algunos enunciados dentro del texto puede no tener la misma orientación que el texto, considerado globalmente. Por ejemplo, si el escritor defiende que chicos y chicas practiquen el deporte juntos, e incluye en su texto una proposición que diga: «los chicos y las chicas tienen capacidades físicas diferentes...», que se orienta argumentativamente en sentido opuesto al de la tesis que defiende, tendrá que indicarlo de alguna forma y luego dar las razones por las cuales resta fuerza argumentativa a esta opinión de sentido contrario. Por ejemplo :

Aunque los chicos y las chicas tengan capacidades físicas diferentes, si practican el deporte juntos, unos aprenderán de otros.

Es cierto que los chicos y las chicas tienen capacidades físicas diferentes, *sin embargo*, si practican el deporte juntos, aprenderán unos de otros.

Los chicos y las chicas tienen capacidades físicas diferentes, *pero* practicando el deporte juntos pueden aprender unos de otros.

Todo el mundo sabe que hay diferencias físicas entre los dos sexos. *Pero* no son suficientes para separarlos.

Los enlaces concesivos y adversativos són instrumentos lingüísticos para indicar las restricciones que el escritor pone a un enunciado de orientación contraria y para restablecer la orientación con sus argumentos. Así pues la inclusión de argumentos contrarios a la tesis defendida, para refutarlos, o la concesión como forma de admitir algunas de las razones que podrían esgrimir los oponentes o de razones compartidas pero que podrían ser considerados argumentos contra la propia tesis, constituyen una especie de diálogo que tiene que incluirse, sin embargo, en un texto monologal. El uso adecuado de construcciones textuales y sintácticas deberá permitir al lector, por una parte identificar la orientación argumentativa global del texto y, por otra, reconocer la situación dialógica y por lo tanto el juego de contraargumentos y argumentos en el texto. Aplicando la interpretación de Bajtín, podríamos decir que un género primario como el diálogo argumentativo incluido en un género secundario como es el discurso argumentativo escrito se transforma en mayor o menor medida porque no tiene lugar un intercambio real entre «sujetos discursivos», es decir, porque no hay un diálogo real sino que en el texto argumentativo de tipo monologal como es el escrito se contraponen ideas, unas asumidas por el argumentador y otras que el argumentador no asume o asume parcialmente y que pone

en boca de otros enunciadores para contrarestarlas con los propios argumentos. Este es el juego dialógico fundamental de la argumentación y que se pone de manifiesto en la interrelación entre argumentos y contraargumentos.

APRENDIENDO A CONSTRUIR EL DISCURSO ARGUMENTATIVO ESCRITO

Los contenidos de la enseñanza de los aspectos dialógicos de la argumentación escrita

Los aspectos destacados en el apartado anterior pueden servir de punto de partida para determinar los contenidos del enseñanza/aprendizaje de la argumentación escrita relacionados con su carácter dialógico, que se manifiesta en la contraargumentación:

- 1) En primer lugar es necesario que el escritor tome conciencia de los parámetros de la situación discursiva en que se inscribirá su texto. Por lo tanto los aprendices deberán tomar en cuenta la intención con que se escribe un texto argumentativo, quiénes son sus destinatarios, cuál es la situación social del propio locutor. Estos contenidos no son exclusivos de la argumentación, pero sin lugar a dudas el aprendizaje del discurso argumentativo facilita tomar conciencia de ellos por la incidencia de estos factores en todos los niveles del texto: contenidos y estructura textual.
- 2) En segundo lugar hay que tener en cuenta la dificultad por parte de niños y niñas y de adolescentes de tener una representación de las opiniones de unos posibles destinatarios de sus textos y aún más del juego de opiniones distintas que en un determinado grupo social pueden sustentarse sobre determinados temas. En este aspecto cabe destacar la importancia de la elaboración de los contenidos temáticos sobre los que habrá que argumentar y también la necesidad de la enseñanza de la argumentación para la educación de la capacidad crítica y de diálogo en una sociedad democrática.
- 3) En tercer lugar, hay que tener en cuenta la dificultad de comprensión de la contraargumentación y especialmente de la concesión en relación con la defensa de una tesis que tiene una orientación contraria. Para que se dé esta comprensión es necesario entender al mismo tiempo la orientación de la tesis que se defiende y la orientación contraria de la proposición concesiva.
- 4) Finalmente hay que considerar la dificultad de integrar en un discurso monologal escrito proposiciones argumentativas y contraargumentativas, lo cual implica, además de lo dicho en el punto 3, la frecuente falta de conocimiento y de dominio de los recursos lingüísticos para establecer estas relaciones: conectores adversativos, concesivos, nominalizaciones, uso de impersonales y pasivas, etc.

Una enseñanza de la argumentación escrita que permita el desarrollo de las capacidades implicadas en el dominio de los aspectos dialógicos de la argumentación tendría que basarse en los siguientes aspectos: a) promover situaciones de lectura que impliquen la comprensión de la intención del autor y de la tesis que defiende y situaciones de escritura que cumplan las condiciones normales de las funciones del discurso argumentativo escrito, es decir, orientarse a convencer de alguna tesis a unos destinatarios; b) prever una gradación progresiva de la producción discursiva monologal desde situaciones en que los destinatarios sean primero fácilmente representables hasta llegar gradualmente a los más lejanos y desconocidos; c) proporcionar

textos de referencia que pongan al alcance de los aprendices los modelos sociales de argumentación escrita y les permitan constatar los recursos lingüísticos adecuados en cada caso.

En los subapartados que siguen se hará referencia a dos aspectos de una secuencia de enseñanza/ aprendizaje de la argumentación escrita. El cuadro siguiente resume los puntos esenciales del desarrollo dicha secuencia didáctica:

Tabla 1

Desarrollo de la secuencia didáctica seguida por los alumnos de dos grupos de 7.º y 8.º de EGB

	SECUENCIA A	SECUENCIA B
Sesión 1	Texto inicial escrito individualmente a partir de una consigna dada.	
Sesión 2	Explicación y discusión colectiva del proyecto. Organización de los grupos.	
Sesión 3	Lectura y comentario de textos argumentativos de referencia.	
Sesión 4	Esquematización del contenido de textos argumentativos comentados. Elaboración de una encuesta para recoger opiniones sobre el racismo.	
Sesión 5	Visión de un video de un debate televisivo sobre el racismo.	
Sesión 6	Explicación colectiva de las características del texto y del discurso argumentativos. Análisis del texto.	Debate colectivo sobre temas polémicos elegidos por los alumnos.
Sesión 7	Ejercicios sobre estructuras argumentativas, contraargumentativas y sobre conectores textuales.	Continuación de los debates.
Sesión 8 y 9	Redacción por grupos.	
Sesión 10	Revisión de los textos con intercambio entre grupos.	
Sesión 11	Texto final escrito en las mismas condiciones que el texto inicial.	

Las actividades que en el marco de esta secuencia didáctica se orientaron de alguna forma a la enseñanza y al aprendizaje de la contraargumentación fueron las siguientes:

- Lectura y comentario de textos durante los cuales destacaron las dificultades de los alumnos para comprender las estructuras contraargumentativas, especialmente las concesivas y la resistencia que mostraron a aceptar que incluir opiniones de los posibles oponentes en el propio texto pudiera ser un recurso argumentativo eficaz.
- Algunos de los textos leídos fueron analizados distinguiendo entre el punto de vista del escritor y el de los posibles oponentes, lo cual permitió sistematizar la idea de que el texto que defiende una opinión puede referirse también a opiniones distintas e incluso aceptarlas.
- Algunos alumnos hicieron ejercicios específicos sobre dos estructuras contraargumentativas: la concesión y la refutación de opiniones contrarias, estructuras que luego aparecen en los textos escritos con posterioridad.

- d) La realización de debates les permitió contrastar opiniones diversas sobre un mismo tema y surgió la necesidad de tener en cuenta las opiniones distintas a la propia.
- e) En la fase de redacción de textos la mayoría de grupos de alumnos y alumnas se plantearon la necesidad de que figuraran la opiniones contrarias para luego «contrarrestarlas». Este recurso aparece en numerosos textos con distintos grados de integración y con la utilización de recursos lingüísticos diversos.

En los apartados siguientes comentaremos dos aspectos que pueden ilustrar de qué forma los alumnos avanzan en el conocimiento de la contraargumentación en relación con la opinión defendida en el texto y con los destinatarios posibles y de qué forma, pues, su discurso monologal deviene dialógico.

La comprensión de las proposiciones concesivas

La lectura de textos argumentativos en clase puso de manifiesto la dificultad inicial de comprensión de la contraargumentación. La profesora, después de que chicos y chicas hubieran leído silenciosamente una carta de un lector que defiende el rallye París–Dakar frente a los numerosos argumentos contrarios, inicia un diálogo sobre dicho texto, del cual transcribimos, traducidos, los fragmentos más significativos que permiten comprender el diálogo entre profesora y alumnos y alumnas:

El rallye París–Dakar

Como cada año en esta época, y más ahora que antes, se elevan voces que reclaman la prohibición del rallye París–Dakar. Protestas ecológicas, indignación por el tercer mundo.

Es cierto que desde muchos puntos de vista la aventura africana (...) se ha vuelto criticable y que el aspecto comercial, publicitario es francamente inquietante. Igualmente, desde el punto de vista deportivo, se puede lamentar la casi imposibilidad de participación de los aficionados. ¿Pero no es éste el caso de muchas otras aventuras, por ejemplo la regata a vela alrededor del mundo?

En cambio es bien cierto que la epopeya que viven los «pijos» que corren el París–Dakar hace soñar a mucha gente, jóvenes sobre todo, en una época en que la aventura no es demasiado frecuente. Se sueña y se vive por delegación: no está mal del todo. (...)

Cuando sean mayores, quizás realicen alguno de sus proyectos, de sus sueños. Si no es así, habrán continuado soñando aunque ellos mismos se hayan vuelto más críticos y su entusiasmo se haya entibiado. La huella de sus sueños los apartará probablemente para siempre de la tentación de condenar de manera categórica la aventura de los demás.

Ya que de eso se trata: porque ha habido un accidente, porque el hambre continúa en el Sahel (...) porque ..., habría que prohibir todo eso. Como si suprimiendo el París–Dakar se pudiera a la vez resolver el problema de aprovisionamiento de petróleo a la Europa occidental, suprimir el hambre en el mundo, limitar los excesos de la publicidad y hacer descender las tasas de mortalidad por accidentes de carretera.

El París–Dakar tiene, es evidente, aspectos desagradables y no se puede ser del todo insensible a algunos argumentos de sus adversarios, especialmente a los que se refieren al contraste entre los medios económicos invertidos en la aventura y la pobreza de los países que atraviesa. Es obligado constatar, sin embargo, que la exhibición de la riqueza occidental no es exclusiva de este rallye, bien al contrario. (...) ¿Llevaríamos nuestra coherencia intelectual y moral hasta prohibir las vacaciones de invierno en Mauritania, Kenya o Senegal? (...) ¿Estaríamos dispuestos a examinar seriamente los prejuicios que ocasiona en el entorno la pasión por el esquí?

¡El París–Dakar! Para mí ya es demasiado tarde. Hace quince años, si la prueba hubiera existido... me parece que yo también... Un sueño que yo habría probablemente realizado.

El diálogo³ se inicia con una pregunta de la profesora sobre el sentido global del texto:

- (1) M: Bien. ¿Qué os parece este texto?
- (2) A1: Crítico
- (3) A2: ¿Cómo?
- (4) M: ¿Crítico?
- (5) A1: Para criticar el París–Dakar ¿no?
- (6) M: ¿A ti te parece que el autor critica el París–Dakar?
- (7) A1: Yo creo que lo critica.
- (8) M: Lo critica. ¿Tu crees que sí? ¿Por qué? ¿Qué dice?
- (9) A1: ¿Por qué? Porque... bueno, no, el París–Dakar, no, todo el entorno del París–Dakar. Que dice que... las casas de coches se gastan allá unos cuantos cuartos y mientras pasan por los pueblos que aquellas gentes no tienen ni para comer ni para nada.
- (10) M: ¿Tú? qué decías, Marc?
- (11) A3: Que yo creo que lo defiende.
- (12) M: ¿Lo defiende?
- (13) A3: Porque dice que si... que si el rallye París–Dakar no se hiciera tampoco no pasaría... no se solucionaría el problema del hambre, ni el problema del petróleo, ni nada.
- (14) M: ¿Qué dices tú? Galzeran?
- (15) A4: Yo encuentro que puedes pensar muchas cosas. Pone cosas en contra, cosas a favor... no sé...
- (16) M: Pone cosas en contra...
- (17) A4: Puedes pensar lo que creas tú?...
- (18) M: ¿Qué decías, Gerard?
- (19) A5: Al principio parece que esté en contra, pero después dice que...

Como se podrá constatar, inicialmente interpretan la proposiciones concesivas del texto, a través de las cuales el autor acepta las críticas al rallye, como argumentos del propio autor contra la celebración de dicha competición, sin darse cuenta de la orientación argumentativa general del texto. Como se ve la profesora pregunta por el sentido global del texto, que no es evidente para los alumnos que afirman que el texto es «crítico». A lo largo del diálogo algunos se dan cuenta de la complejidad del juego de las opiniones en la argumentación. En el diálogo siguiente, con el que continuó un poco más adelante el comentario del texto muestra de qué forma algunos entendieron la proposiciones concesivas como argumentos de los que opinan de forma distinta del autor del texto, lo cual queda patente en las intervenciones (22) y (24) de un alumno (A2); la segunda de dichas intervenciones podría incluirse en la definición de discurso dialógico del propio Bajtín; asimismo la intervención (26) de otro alumno (A3) define, con sus palabras, la función de las proposiciones concesivas en la argumentación.

- (20) M: Antes hemos quedado de acuerdo en que decíamos que la persona que ha escrito el artículo defendía que se tenía que seguir haciendo ¿no? lo defendía. Él defendía que se tiene que seguir haciendo el rallye y dice los argumentos que tiene a favor de que se siga haciendo pero también habla de argumentos en contra. ¿Se los cree? ¿Está de acuerdo él con las opiniones en contra? Elisa.
- (21) A6: Yo creo que está a favor de las en contra, pero... también le gustaría que el París–Dakar fuera como un deporte. En el fondo sí que piensa que...

- (22) M: O sea que en algunos puntos él sí que está de acuerdo en que contribuye a deteriorar el entorno y a fomentar el consumo de petróleo... que contribuye a fomentar el consumismo...
- (23) A1: Si no lo pensara no lo pondría.
- (24) A2: Pero también... puede decir, pues, cosas que dice la gente... que está en contra. La gente dice que tal, tal, pero yo digo no sé qué, no sé cuantos...
- (25) M: Él...
- (26) A2: ... él puede poner opiniones de los otros y no lo ha dicho él.
- (...)
- (27) M: Está claro, representa que él reconoce todas esas ideas en contra del rallye ¿no? Él reconoce que son verdad, ¿no?, todas esas opiniones ¿Guille?
- (28) A3: Él reconoce que son verdad, pero igualmente lo habría hecho.
- (29) M: O sea que él reconoce que todas esas ideas en contra de seguir haciendo el rallye son verdad, pero igualmente, digamos, valorándolo, igualmente prefiere decantarse por la idea de seguir haciéndolo.

Una conclusión parece clara: comprender un texto argumentativo implica comprender en primer lugar la tesis que defiende el escritor. Esta afirmación que parece obvia no lo es tanto si se considera que a menudo el trabajo de comprensión y de comentario de los textos no parte de los aspectos globales, sino de la comprensión de las proposiciones aisladas. Una enseñanza de la lectura que priorice los procesos ascendentes puede dificultar la comprensión del juego dialógico de la argumentación. Así pues las ayudas a la comprensión de los textos argumentativos deberían partir de la identificación de los aspectos discursivos globales: quién es el locutor, a quién quiere convencer, de qué, para que todos los elementos del discurso se integren y se interrelacionen.

De los argumentos orales a la argumentación escrita

La secuencia didáctica llevó a los alumnos a producir dos textos argumentativos, uno en grupo sobre el racismo y otro individual, planteado con posterioridad al desarrollo de la secuencia, sobre la conveniencia o no de que chicos y chicas hagan deporte juntos. Este último texto sirvió de control para verificar los aprendizajes realizados por cada alumno durante la secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje. En este artículo destacaremos las actividades de elaboración de los argumentos y contraargumentos desde la recogida oral de opiniones hasta la escritura de los textos. Luego ejemplificaremos, por un lado, algunos de los problemas referidos a la necesidad de tener en cuenta a los destinatarios y a su incidencia en la estructura del texto; por otro lado, se mostrarán textos con diversas soluciones de integración de las opiniones de los posibles destinatarios. Estos textos muestran claramente el carácter dialógico de este tipo de discurso y ponen de manifiesto que los alumnos aprendieron a tener en cuenta a los destinatarios de su discurso en el proceso de elaboración de su argumentación.

En el primero de los textos, escrito en grupo, sobre el tema del racismo el proceso de elaboración de los contenidos puede haber constituido uno de los elementos base para entender el carácter dialógico de la argumentación escrita y, por lo tanto, la necesidad de incluir la contraargumentación como recurso argumentativo. El proceso fue el siguiente:

1. Visión de un debate televisivo en que se debatían opiniones muy opuestas sobre la convivencia entre personas de raza distinta. Los alumnos debían tomar nota de dichas opiniones y de los argumentos que unos y otros esgrimían para defenderlas.
2. Encuesta oral a distintas personas para conocer sus opiniones sobre el mismo tema.
3. Vaciado de las encuestas.
4. Organización de los distintos materiales obtenidos a través de las dos actividades. La mayoría de alumnos hicieron espontáneamente resúmenes de los datos obtenidos para utilizarlos en el momento de la redacción y que acabaron organizando en listas de argumentos «a favor» (de su tesis) y argumentos «en contra».
5. Redacción del texto en grupo, lo cual permitió la discusión sobre las distintas opiniones y argumentos recogidos.

En el momento de la redacción del texto la consulta de las notas sacadas del vídeo y de la encuesta proporcionó a los estudiantes puntos de vista contrapuestos (argumentos a favor de tesis opuestas) y les permitió tener una imagen de los posibles destinatarios, que en su mayoría identificaron con los racistas que habían aparecido en el debate. El proceso que debían seguir era el de integrar los argumentos que ellos habían clasificados como argumentos «en contra» como contraargumentos que, como decían, debían contrarrestar con sus razones. La dificultad de tener una representación de los destinatarios propia de las situaciones de producción escrita quedó paliada en este caso por la imagen de personas concretas a quienes habían oído expresar sus opiniones.

Ejemplos sacados de los textos de los alumnos nos permitirán comentar algunas de las características dialógicas de los textos argumentativos de los alumnos, de las distintas soluciones adoptadas, de los niveles distintos de integración de los contraargumentos en el texto y de las dificultades que se ponen de manifiesto en este proceso de integración.

Textos

(1)

Quando los negros vienen a Cataluña, les damos los trabajos peor pagados y duros. Nosotros estamos en contra de esto, porque creemos que las razas existen pero no son diferentes, y les tendríamos que pagar mejor. También los racistas dicen que no quieren que entren más negros en Cataluña porque nos quitan los puestos de trabajo, pero nosotros pensamos que si los negros hacen los trabajos más duros que no querría hacer ningún blanco, los negros no nos quitan los trabajos, sino que les damos los que sobran. (...) Una de las opiniones con la cual estamos en contra es que dicen que los maestros no quieren niños gitanos en las escuelas porque piensan que son diferentes de los otros niños, y que cuidar a los gitanos es como cuidar un chico anormal. Nosotros creemos que los gitanos son iguales que los otros porque tienen la misma capacidad de pensar.

(2)

No encontramos correcto que la gente diga que los negros sean peores que nosotros porque todos somos iguales.

¿Podéis decir entonces por qué hay razas?

Nosotros os contestamos, son personas, con aspecto físico diferente, por fuera, pero también tienen sentimientos, igual que una persona de otra raza. ¿Por qué entonces los maltratáis, los insultáis, los explotáis y les hacéis la vida imposible?

Podéis decir, porque son pobres, porque van sucios, porque tienen creencias distintas, etc...

Os podemos responder que son pobres porque les habéis explotado, van sucios porque no tienen dinero para pagar el jabón, el agua.

(3)

La necesidad de que los jóvenes hagan deporte hoy en día es importante porque si no las piernas se acartonan de estar tanto rato sentados en una silla.

Va bien que se relajen un rato y no estén tan tensos todo el día.

No es malo hacer deporte, al contrario va bien para la salud.

Claro como es evidente también trae problemas. Vosotros os preguntaréis si los chicos y las chicas tienen que hacer el deporte juntos.

Por un lado yo os contesto sí, porque si las chicas y los chicos tuvieran que ir separados, también tendrían que ir separados por alturas, o por si uno está delgado y el otro no, etc.

Vosotros podéis contestar y eso ¿qué tiene que ver? Tranquilos, yo os contesto porque si uno es más alto tiene más posibilidades de que enceste la pelota en el baloncesto, etc.

¿Podéis decir entonces por qué los equipos olímpicos van separados?

Porque son mayores y cuanto mayores son más cambian.

Y espero que hayáis cambiado de opinión, porque si paso a los hechos en mi escuela iré a quejarme.

(4)

Realmente el tema de la separación de los dos sexos en el deporte es un tema muy discutido en todas las escuelas, y ha sido tema de muchos debates escolares. Que hay que hacer deporte, tanto los chicos como las chicas, es evidente, ya que ayuda a mantener el cuerpo sano y en forma, y en general gusta a todos (más que las matemáticas, por ejemplo) pero la pregunta es: ¿los dos sexos juntos o separados? En principio, la solución más «progre» y para quedar bien sería hacerlos ir juntos, y así se dice que ya no hay fronteras u otros principios feministas, pero ¿no es más importante la voluntad de cada uno que «quedar bien»? En general, y eso nadie puede discutirlo, a las chicas les gusta practicar unos deportes (cuidado, en general), y a los chicos otros (...)

La oralidad de algunos textos no se manifiesta únicamente a través de las formas lingüísticas utilizadas sino en la misma estructura textual que parece reflejar un sistema de producción paso a paso, semejante al que Bereiter y Scardamalia (1992) denominan de «decir el conocimiento». En el texto (1), por ejemplo, el procedimiento seguido consistió fundamentalmente en exponer una opinión contraria y refutarla con un argumento propio. Diversos grupos de alumnos se plantearon la planificación del texto de esta forma y el mismo texto final de algunos de ellos se ajusta a dicha estructura lineal.

Otros alumnos intentaron dar a su texto un carácter de discusión, de diálogo, con lo que pretendían que el texto no fuera simplemente un listado de argumento contrario-refutación, al mismo tiempo que consideraban que este recurso daba mayor fuerza a su texto. Creemos, pues, que soluciones como las de los textos (2) y (3), a pesar de todas sus deficiencias, representan un esfuerzo por integrar textualmente argumentos y contraargumentos. En estos textos el recurso a la interrogación está fuertemente ligada a la simulación de un diálogo: se formulan las preguntas y luego se responden. En otros textos la interrogación aparece con una función claramente retórica, como en el texto (4).

Este último texto es un ejemplo del nivel más alto de integración textual del los enunciados contraargumentativos: el alumno utiliza las formas impersonales para referirse a opiniones existentes que además califica un poco despectivamente como la solución más «progre», «para quedar bien» y por lo tanto ya quedan descartadas como opiniones adecuadas. Es interesante destacar que este alumno, al leer el texto sobre el rallye París-Dakar consideró que las proposiciones concesivas que contenía le habían hecho cambiar de opinión, en el sentido de inclinarle contra la celebración de la competición.

La aparición de contraargumentos en los textos se corresponde con la formulación explícita que algunos grupos de alumnos hacen durante el proceso de planificación en grupo en que se plantean la necesidad de referirse a las opiniones de los «racistas» para contrarrestarlas con sus argumentos. Veamos un ejemplo:

- X: ¿Lo hacemos así? o sea, poner un argumento nuestro y entonces contarlo con el otro, con los de los racistas, pero que el de los racistas quede un poco... hagan un poco el ridículo (...)
- J: Encuentro que primero tendríamos que poner lo de ellos y después lo nuestro.
- N: Porque ellos nos contrarrestan a nosotros y no nosotros a ellos.
- X: Sí, pero nos contrarrestan con una idea ridícula.
- J: Pero si uno es racista no la encuentra ridícula la idea, alguien que es racista.

Este conjunto de observaciones puede permitirnos una reflexión a modo de hipótesis sobre el paso de los argumentos orales al texto argumentativo escrito de carácter dialógico. Las actividades de visión del vídeo y la encuesta pueden haber constituido un camino intermedio entre el debate oral y la argumentación escrita por el hecho de que constituyeron un material que fue progresivamente elaborado por escrito por los alumnos. En primer lugar consignaron por escrito las notas y resultados de la encuesta, los ordenaron y clasificaron. Al intentar utilizar estas notas como base de sus textos las tuvieron que transformar e integrar en un discurso monológico, lo cual representó para muchos de estos alumnos una dificultad considerable. La interacción entre ellos en la escritura en colaboración en pequeños grupos pudo haber constituido otro instrumento útil para esta progresiva construcción del discurso escrito, porque les permitió discutir las formulaciones antes de ser consignadas primero en los borradores, que fueron revisados y reelaborados hasta los que consideraron textos definitivos.

CONCLUSIONES

Podría parecer que el acentuado carácter casi dialogal de algunos de los textos es un paso atrás en el aprendizaje de la lengua escrita, que tendría que caracterizarse por el uso de formas menos implicadas. Sin embargo, si consideramos que en el aprendizaje de la argumentación escrita los alumnos han debido aprender a delimitar una tesis propia, a identificar opiniones distintas que hay que poner en boca de unos posibles destinatarios, la producción de textos con un marcado carácter subjetivo y con formas lingüísticas próximas a los usos orales puede no ser un paso atrás sino un avance en el aprendizaje de los aspectos dialógicos de la argumentación escrita. Estos alumnos ya no conciben la argumentación sólo como la exposición de los argumentos propios, sino que toman en consideración los argumentos de «los otros» en su propio discurso. Aprender a usar formas menos implicadas será un paso más, que algunos alumnos ya iniciaron.

Notas

1. Kerbrat-Orecchio ni (1980) caracteriza el discurso polémico por la presencia de tres tipos de "hechos enunciativos" principales: a) los que indican el punto de mira del locutor a partir del cual polemiza con el interlocutor; b) los que se refieren al locutor; c) los que se refieren al interlocutor.

2. Los ejemplos están sacados de los textos que alumnos y alumnas de 7º y 8º de EGB escribieron durante el desarrollo de la secuencia de enseñanza de la argumentación escrita a que se hará referencia en la segunda parte de este artículo. Los textos fueron escritos en lengua catalana y han sido traducidos para este artículo.

3. Traducido del catalán para este artículo.

Referencias

- BAJTIN, M.M. (1979). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI, 1982, pp.248-293.
- 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. *European Journal of Psychology of Education*, IV, 1, 51-69.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CARON, J. (1987). Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation. En Pieraut-Le Bonniec (ed.): *Connaître et le dire*. Liege: Pierre Mardaga, pp. 161-185.
- CHAROLLES, M. (1986). La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle. *Pratiques*, 49, 87-99.
- DOLZ, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico : Leer y escribir, 216, 68-70.
- DUCROT, O. et al. (1980). *Les mots du discours*. París: Les Editions de Minuit.
- GRIZE, J.B. (1974). Argumentation, schematisation et logique naturelle. *Revue Européenne de Sciences Sociales*, 32, 183-200.
- GRIZE, J.B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Ginebra: Droz.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- PERELMAN, C. i OLBRECHTS-TYTECA (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris: PUF (Reedición: Bruselas: éditions de l'Université de Bruxelles, 1988).
- SCHNEUWLY, B. et Commission Pédagogie du texte (1988). Pédagogie du texte et argumentation. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 52. Universidad de Ginebra, Facultad de Pedagogía y de Ciencias de la Educación, 3-10.

Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita/*Learning to write argumentative texts: Dialogic characteristics of written argumentation.*

Anna Camps

CL&E, 1995, 26, pp. 51-63

Resumen: La argumentación escrita es una actividad discursiva en que se pone de manifiesto de forma evidente el carácter dialógico de la lengua escrita a través, principalmente, del recurso a la contra-argumentación. En el artículo se presentan algunas actividades que chicos y chicas de 13-14 años llevaron a cabo en el curso de una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita. En el análisis de las conversaciones maestra-alumnos y en el de los textos escritos se ponen de manifiesto algunas de las dificultades que los aprendices encuentran en la comprensión y producción de textos argumentativos en que se integran opiniones de orientación contraria a la tesis que se define. Las actividades de enseñanza que se llevaron a cabo sugieren algunos de los caminos para superarlas.

Palabras clave: Argumentación escrita, carácter dialógico, contra-argumentación, secuencia de aprendizaje, dificultades.

Abstract: Written argumentation is a discursive activity that highlights the dialogic nature of written language primarily through the use of counter-arguments. The paper describes some activities that 13-14 year old boys and girls carried out in the course of a teaching-learning sequence on written argumentation. Analyses of the teacher-student conversations and of the written texts reveal some of the difficulties that learners have with the comprehension and production of argumentative texts, which integrate opinions that are opposed to the thesis that is defined. The teaching activities carried out suggest some ways to overcome these difficulties.

Keywords: Written argumentation, dialogic nature, counter-argumentation, learning sequence, difficulties.

Datos sobre la autora: Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus investigaciones actuales versan sobre la enseñanza de la lengua escrita y en particular sobre los procesos de composición y sobre su enseñanza.

Dirección: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. Campus de Bellaterra. Edificio G. 08193 Bellaterra (Barcelona).