

# ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?

Jany Cotteron



# M

*En este artículo se expone un diseño didáctico en el que se hace una apuesta fuerte por una enseñanza precoz de la argumentación. La autora pasa revista a una serie de dimensiones del discurso argumentativo que pueden ser abordadas desde la escuela primaria, explicitando cómo pueden integrarse en una secuencia didáctica. Para ilustrar las secuencias didácticas, se proponen numerosos ejemplos de actividades y ejercicios.*

---

## SOBRE EL INTERÉS PEDAGÓGICO DE ENSEÑAR LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

Numerosos profesores consideran aún que la enseñanza de la argumentación debe reservarse a los alumnos de secundaria obligatoria y no hay por qué dirigirse a los alumnos de primaria, considerados demasiado jóvenes. Ahora bien, las investigaciones actuales sobre los textos ponen en evidencia un cierto número de capacidades discursivas de los niños para argumentar (Brassart, 1990; Golder, 1992). Estos, a su nivel y en buenas condiciones, utilizan esta función del lenguaje psicológica y socialmente tan importante como es la de «argumentar», es decir, de saber defender sus ideas, ponerse de acuerdo para una acción común, confrontar opiniones diferentes. ¿Por qué ignorar esta función del lenguaje, dejarla que evolucione de manera muy desigual según el mediol social y/o familiar hasta la adolescencia...edad en la que estaría «permitido», sería útil aprender a argumentar? ¿En qué momento el cúmulo de sentimientos, la invasión del yo hasta el hastío, la desesperación o la rebelión, hacen que sean aún más difícil el distanciamiento de uno mismo, que es, sin embargo, esencial para que la razón proceda con argumentos? ¿En qué momento la búsqueda de soluciones pactadas se bloquea tan a menudo entre los jóvenes y los adultos?

Sin que se pretenda que nuestros alumnos de primaria sean abogados, críticos, retóricos hábiles, nos parece esencial que estas capacidades del lenguaje que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita –y esto, a veces, de manera insidiosa, indirecta– o traducidas por un comportamiento agresivo, verbal o no, sean objeto de aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades de los alumnos.

Sin embargo, constatamos que no es suficiente con argumentar ante los profesores sobre la importancia o no de tratar el texto argumentativo en la escuela prima-

ria, con proporcionarles los recursos para que puedan comenzar este aprendizaje en su clase. Otras resistencias más o menos conscientes, por lo tanto más difíciles de superar, hacen que numerosos profesores duden de la eficacia de la tarea propuesta. Dichas resistencias se manifiestan a menudo a través de frases del estilo: «¡Es demasiado difícil!». ¿Para quién? ¿Para los alumnos o para los profesores? Es aquí donde se plantea toda la ambigüedad del rechazo.

Y es cierto que enseñar a los alumnos a argumentar es un ejercicio peligroso. Saber argumentar, comprender una argumentación (sobre todo cuando es indirecta) es incontestablemente peligroso. Es dar a los niños un cartucho de dinamita que puede hacer volar nuestra importancia, nuestra imagen de enseñante, de padre, de adulto. Puesto que el terreno de la argumentación, al contrario de la explicación científica o de la exposición no es el de lo «cierto» sino el de las creencias, de los valores y, por eso, nos implica no sólo intelectualmente sino psicológicamente, afectivamente; y también porque nuestras propias relaciones con la argumentación son a menudo conflictivas. Están marcadas por las representaciones que tenemos de nuestra capacidad para argumentar, de nuestros fracasos o éxitos en este ámbito, de nuestro temor o nuestra impresión de estar manipulados en nuestra vida privada o pública por hábiles dialécticos, de nuestro escepticismo sobre la realidad de una argumentación concebida como una negociación entre iguales, cuando, demasiado a menudo, el objetivo pretendido del que argumenta es reducir al otro al silencio y a la sumisión.

Enseñar a los niños los recursos lingüísticos para argumentar es también obligar al profesor a revisar, si es necesario, la organización de su clase, la relación maestro-alumnos. Es saber que los alumnos no pueden trabajar en clase el texto argumentativo oral y escrito de forma neutra, tranquila, puesto que los temas elegidos en vistas a un aprendizaje eficaz, deben suscitar reacciones opuestas, opiniones distintas que hay que defender, un debate suficientemente comprometedor. Situación de clase que puede escapar al profesor... Es, pues, aceptar lo imprevisto... ¡Y la contradicción!

Es a través de estas resistencias —por otra parte muy comprensibles— que el aprendizaje del texto argumentativo supera ampliamente los simple objetivos de una enseñanza disciplinaria. En la utilización de la lengua hay otra dimensión de las palabras.

Y si, en las secuencias de enseñanza/aprendizaje que realizamos en el Servicio de didáctica del francés (Département de l'Enseignement Primaire de Genève), proponemos unas actividades relacionadas con los contenidos de nuestra disciplina, actividades que podrían parecer, a veces, muy «forzadas», muy «técnicas», no por ello perdemos de vista todas las dimensiones psicológicas, sociales, afectivas y culturales de la argumentación. La «desviación tecnicista» que se esgrime como un peligro (Colloque DFLM, Lille, 1993), derivado de nuestros planteamientos, no existe, si el que utiliza nuestros recursos de enseñanza no se queda sólo en el esquema, sino que, además, desarrolla este esquema de la argumentación que, a su vez, tendrá consecuencias en nuestros alumnos dado que imprime carácter. Aquí reside la autonomía, la profesionalización del enseñante que no aplica de una manera mecánica los instrumentos educativos sino que, a través de su lectura personal, «recrea» el objeto de enseñanza.

Estamos convencidos de que el éxito de cualquier actividad de aprendizaje depende, en primer lugar, de los enseñantes que tienen una función esencial en la articulación didáctica/pedagógica y que son los mediadores entre los alumnos, el objeto de aprendizaje y los instrumentos propuestos a través de las secuencias de aprendizaje.

## HACIA UNA ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA.

### Los principios de organización de las secuencias didácticas

No vamos a describir especialmente ninguna secuencia de enseñanza/ aprendizaje realizada por nuestro Servicio de didáctica (Dolz & Pasquier, abril 1993, mayo 1993, Cotteron, marzo 1993, 1994) pero mostraremos, en primer lugar, cómo se han construido y bajo qué principios (Schneuwly, 1988; Dolz, 1994). A continuación, hablaremos de los diferentes objetivos de escritura/lectura referentes al discurso argumentativo, abordados en distintas unidades de trabajo, ilustrando, finalmente, algunos objetivos y contenidos de enseñanza con algunos ejemplos de actividades.

Cada secuencia está organizada en cuatro grandes fases que integran las diferentes dimensiones del discurso argumentativo y que tienen como objetivo global dar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la producción y la comprensión de textos argumentativos.

– *Primera fase:* Se elaborará y discutirá con los alumnos un proyecto de producción de textos que terminará cuando acaben las actividades propuestas (Cf. Dolz, 1994). Se pone en marcha una situación de argumentación de la cual derivan unos objetivos de aprendizaje.

– *Segunda fase:* Los alumnos producen un primer texto argumentativo que permite al enseñante evaluar no sólo los problemas de escritura de los alumnos sino también sus capacidades en este ámbito. Esta primera redacción servirá asimismo para establecer un contrato didáctico que justifique las actividades de aprendizaje ulteriores como recursos que se pondrán a la disposición de los alumnos para que progresen.

– *Tercera fase:* Los alumnos realizan una serie de talleres que les permiten familiarizarse con diferentes contenidos de enseñanza propios de la argumentación (véase en el anexo el cuadro general). Estos talleres pueden abarcar debates, juegos de rol, ejercicios de comprensión, de observación, de análisis de textos, de vocabulario, de producción simplificada, así como ejercicios sobre las unidades lingüísticas o expresiones características de la argumentación.

– *Cuarta fase:* Finalmente, gracias a lo que han aprendido en los talleres mencionados, los alumnos revisan y reescriben su primer texto o escriben un nuevo texto argumentativo. Al comparar este texto con el primero, los alumnos y el profesor pueden medir los progresos alcanzados.

Las interacciones constantes entre las actividades de lectura y escritura nos parecen indispensables puesto que las investigaciones actuales en didáctica muestran que cada una de estas actividades transforma la práctica de la otra y que producir textos ayuda a leer mejor (Cf.: Dolz 1994, Schneuwly, 1991, colloque DFLM, Lille 1994). Este postulado sugiere una

– *Quinta fase:* Esta fase permitiría evaluar la comprensión de textos argumentativos por parte de los alumnos.

### Los talleres de aprendizaje

Los talleres de aprendizaje intentan dar respuesta a problemas de lectura y escritura que los alumnos encuentran y que se manifiestan en las producciones iniciales. Basándonos en el modelo teórico del funcionamiento de los discursos, de Bronckart et alii (1985), de la Universidad de Ginebra, estos talleres incluyen contenidos de enseñanza de la argumentación relativos a los tres niveles de operaciones

que se ponen en juego en el momento de la producción o de la comprensión de un texto, es decir: la situación de argumentación, la organización del texto argumentativo y la redacción del texto. Es cierto que un texto leído, escrito, hablado no es el resultado de la superposición de estos tres niveles de operaciones extralingüísticas o lingüísticas, sino una continua imbricación, un intercambio constante. Ningún nivel es impermeable. El curso de la argumentación circula de un nivel al otro, actuando cada uno sobre el otro.

Con el fin de obtener la máxima eficacia pedagógica hemos decidido trabajar en estos talleres por separado los objetivos de escritura, aunque dé la impresión de que, actuando de este modo, las nociones parezcan independientes y compartimentadas. Si pensamos que los alumnos deben captar lo que está en juego en las situaciones de argumentación e interiorizar además las representaciones tal vez esquemáticas sobre el texto argumentativo, con el fin de construir unas capacidades discursivas y textuales, consideramos que estas representaciones que se han fijado sólo serán pasajeras y, en cualquier caso, no normativas. Por lo tanto, intentaremos mostrar a los alumnos los lazos que existen siempre entre la situación de interacción, la organización del texto argumentativo y su dimensión textual, con el fin de prepararles para leer y producir posteriormente unos textos argumentativos variados más cercanos a la realidad social.

Los talleres de cada secuencia están enfocados como módulos de aprendizaje elaborados en función del conjunto de alumnos de cada nivel de primaria. Se centran fundamentalmente en algunos objetivos de escritura de una manera más o menos sistemática y profunda. En efecto, ninguna secuencia de aprendizaje pretende pasar revista a todos los objetivos relacionados con problemas de lectura/escritura de textos argumentativos. En este caso se producirían secuencias mastodónticas, demasiado indigestas y de eficacia relativa. Es evidente, también, que el enseñante debe elegir y adaptar los talleres que desea realizar, en función de su clase. Puede decidir completar o sustituir unas actividades por otras similares o tratarlas desde una perspectiva distinta en otra secuencia didáctica.

En nuestros talleres, no proponemos tampoco tratar unos contenidos de enseñanza diferentes por nivel, por ejemplo: la situación de argumentación en tercero, los argumentos en cuarto, el esquema argumentativo en quinto, los contraargumentos en sexto... sería un disparate. El texto argumentativo necesita, a cierto nivel, que haya unas capacidades argumentativas comunes, globales y no sucesivas. Por esta razón, desde el principio de la escolaridad todas las nociones relativas al discurso argumentativo serán abordadas de forma no reflexiva; más adelante, se irán precisando y desarrollando según la edad y capacidad de los alumnos. Lo que variará, será la elección de textos más complejos, así como la ampliación de los objetivos de aprendizaje. (Ver anexo)

Las actividades que proponemos por nivel lo son de manera parcialmente intuitiva, según las experiencias hechas en clases en que los alumnos son principiantes en la materia, se trate de alumnos de tercero o de sexto. Actualmente, en efecto, nos es muy difícil precisar a partir de qué nivel de primaria se puede considerar que una noción puede ser adquirida y controlada por los alumnos. ¿Cómo saberlo si la enseñanza de la argumentación en primaria no ha hecho más que comenzar? ¿Es necesario referirse a las conclusiones algo pesimistas de investigaciones de psicólogos que consideran que los niños sólo son capaces de sostener una opinión hacia los 10/11 años, de dar forma a su texto y distanciarse del mismo hacia los 13/14 y de tener el dominio de la negociación hacia los 16? (Cf. Golder, 1992).

No ponemos de nuevo en tela de juicio el resultado de estas investigaciones, sin embargo nos preguntamos si se puede afirmar que la falta de dominio en la adquisición de ciertas capacidades argumentativas de los alumnos de primaria sea

debida a una imposibilidad cognitiva propia de esta edad. O, como muestran otras investigaciones (Cf. Dolz y Schneuwly, 1994), si es el efecto de una falta de familiarización con este tipo de texto y de una ausencia total de enseñanza sistemática que no les ha permitido, aún, un trabajo de abstracción y de generalización y, por lo tanto, el desarrollo de ciertas capacidades específicas en juego en el texto argumentativo escrito.

En conclusión, pensamos, con optimismo, que numerosas dificultades en la lectura/escritura de este tipo de texto, consideradas hoy muy complejas, es decir, imposibles de resolver por los niños de la escuela primaria, dejarán de serlo después de un aprendizaje sistemático.

### **Los objetivos relacionados con las actividades de lectura/escritura: algunos ejemplos ilustrativos**

Los conocimientos actuales sobre la argumentación han permitido precisar los contenidos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje relacionados con los tres niveles de operaciones que intervienen en la producción de un texto. Vamos a comentar a continuación estos contenidos de enseñanza presentados sucintamente en el cuadro general (ver anexo), poniéndolos en relación con estas operaciones y ejemplificándolos con actividades de aprendizaje extraídas de una u otra de las secuencias didácticas que hemos elaborado.

#### *Los parámetros de la situación de argumentación*

Los talleres de selección de textos permiten, tanto en 2P como en 6P, sensibilizar a los alumnos sobre las especificidades contextuales de diferentes tipos de texto con el fin de poderlos contrastar y distinguir cierto número de parámetros relativos a la argumentación.

Estos talleres parten en general de un conjunto de textos de tipos diferentes pero que se refieren a un mismo tema (la bicicleta: 4P; el topo: 5P; el murciélago: 5P y 6P; el lobo: 6P) para hacer emerger ciertas diferencias relacionadas con la situación de comunicación: *¿quién escribe? ¿a quién? ¿con qué intención?* (para convencer, contar, informar, etc.), *¿dónde pueden encontrarse estos textos?* (carta argumentativa en las secciones de cartas al director, libros de consulta, libros de cuentos, etc.)

Esta actividad (Cotteron, 1994) se organiza de la forma siguiente: En primer lugar, antes de la lectura de cada texto, los alumnos señalan los indicios visuales como el tipo de soporte, la compaginación, las imágenes, las fotografías, la presencia de títulos y de subtítulos, las características tipográficas, etc., que podrán orientar la lectura y la posterior clasificación de los textos. A continuación, y con la ayuda de una serie de preguntas, los alumnos buscan en los textos informaciones que puedan poner de manifiesto las diferentes situaciones de comunicación. Finalmente se constatan las observaciones hechas.

Los alumnos mayores (5P y 6P) pueden tomar conciencia de diferencias más precisas entre el discurso argumentativo, que pone de manifiesto creencias y valores, y el discurso informativo-explicativo, que se refiere a hechos. Por ejemplo, cuando comparan un texto informativo enciclopédico sobre el murciélago y un texto argumentativo cuya finalidad es convencer al lector de que las prevenciones populares contra este animal no tienen base y de que es necesario protegerlo, los alumnos se dan cuenta de que el primer texto describe hechos y da informaciones "verdaderas" y de que el segundo defiende opiniones y va contra ciertas creencias. Para ello se basan,

por ejemplo, entre otras cosas, en las ilustraciones, en el trabajo sobre el léxico (neutro en el texto enciclopédico: *el murciélago, su vista.... su oído...., sus alas...*; orientado argumentativamente en el texto argumentativo: *animal de pesadilla, mentiras, diabólico, simpático; se dice..., se cuenta...*) (Cotteron, 1994).

Para analizar de forma más precisa las situaciones de argumentación es importante que los alumnos puedan tener una representación y/o puedan (re)construir una situación de argumentación; es decir, que reconozcan en un texto oral o escrito el carácter argumentativo de una situación, que identifiquen una cuestión controvertida o el desacuerdo origen de la argumentación (conflicto de valores ante el cual son posibles diversas respuestas), que identifiquen a los “protagonistas” (los papeles sociales del enunciador y el destinatario así como las relaciones jerárquicas o psicológicas entre ellos), que identifiquen la opinión del autor del texto y también el soporte o lugar donde ha aparecido (periódico, tribunal, carta, etc.).

Desde 2P, el profesor puede ayudar a los alumnos a destacar en los textos o en los dibujos, diferentes estrategias argumentativas y a constatar su eficacia (razonamiento encadenado, juego sobre las emociones, argumentación indirecta, importancia del lenguaje del cuerpo).

En los grados 5P y 6P los alumnos pueden observar, comparar y analizar las variaciones en las situaciones de argumentación en función del argumentador, del destinatario y del objeto de debate, del lugar o soporte donde ha aparecido el texto, de la intención. En uno de los talleres, los alumnos observan y comparan tres situaciones de argumentación (protección de los árboles, venta comercial, discusión familiar) y, antes de la lectura de los textos, formulan hipótesis para verificar a continuación las diferencias entre ellos.

### *La organización del texto argumentativo*

#### a. Apoyo de los argumentos

Para desarrollar argumentos de cara a una conclusión, los alumnos se ejercitan en la articulación entre la opinión y las razones que la justifican. Es lo que llamamos operaciones de apoyo. En el recuadro se muestra un ejercicio que ilustra una primera actividad relativa al reconocimiento, en una serie de proposiciones, de argumentos “a favor” y “en contra”, que se oponen a “no argumentos” (en relación a una conclusión y a un destinatario dados)

*Consigna:*

Debes llegar a la CONCLUSIÓN siguiente: “Está bien tener un perro en casa”

Lee los enunciados que hay al final y al lado de cada uno escribe:

- P si el enunciado puede ir seguido de la conclusión: “Está bien tener un perro en casa”.
- C si el enunciado puede ir seguido de una conclusión que sería la contraria de “Está bien tener un perro en casa”.
- O si el enunciado no tiene nada que ver con la conclusión: “Está bien tener un perro en casa”.

Los perros tienen el pelo suave. ¡Es tan agradable acariciarlos, abrazarlos!

Un perro puede ser peligroso y morder a la gente.

Tengo un perro de peluche

Otra actividad consiste en elegir y escribir argumentos justificando una conclusión dada. En el ejercicio que sigue los alumnos deben completar, por medio de algunos argumentos elegidos de una lista, dos textos diferentes cuya introducción es parecida pero las conclusiones son opuestas.

**EL LINCE EN CUESTIÓN**

Desde hace 20 años, tanto en Suiza como en Francia, los gobiernos han autorizado la reintroducción del lince. ¿Era necesario volver a poner en libertad un animal que había desaparecido de nuestros países desde hacía casi 100 años? ¿Es conveniente continuar el programa de reintroducción del lince?

..... (argumentos)

*Conclusión 1:* Por lo cual no hay que continuar con el programa de reintroducción del lince.

*Conclusión 2:* Por lo cual no hay que continuar el programa de reintroducción del lince.

La conclusión de un texto argumentativo da lugar a varios objetivos de aprendizaje entre los cuales destacamos el siguiente: elegir entre diversas conclusiones dadas la adecuada a un determinado texto argumentativo.

Para llevar a cabo la actividad siguiente los alumnos leen un texto incompleto (falta la conclusión) que da argumentos para defender que la risa tiene efectos beneficiosos para la salud (Cotteron 1994).

¿De entre las conclusiones siguiente, cuáles podrían escribirse en las líneas de puntos del texto? Señala los números de estas conclusiones y elige una para escribirla en las líneas de puntos.

1. Por lo tanto es importante reír para encontrarse bien con uno mismo.
2. Es importante, pues, reírse por lo menos una vez al día.
3. En conclusión, reír no sirve para nada.
4. así pues, reíd cuanto podáis. Estaréis en buena forma.
5. ....

#### b. Organización global de un texto argumentativo

Para sensibilizar a los alumnos de hacia la organización global de un texto argumentativo, se lleva a cabo un taller en el cual deben leer y reconstruir un texto argumentativo presentado bajo la forma de puzzle (texto cortado en tiras numeradas) como en el ejercicio que sigue. Los alumnos, tomando en cuenta los “indicios” que les ayudan a colocar tal tira antes o después de tal otra para reconstruir el texto, construyen al mismo tiempo representaciones mentales del papel importante de los “organizadores textuales” y de la anáfora en la organización del texto.

Corta en tiras el texto siguiente que está desordenado.

Coloca las tiras en el orden adecuado.

Subraya los indicios que te han ayudado a reconstruir el texto.

1. Así pues se comprende bien que ciertos educadores tengan opiniones contrarias a los cómics .
2. Se ve, por lo que precede, que no hay que dudar en modificar ciertos juicios demasiado severos sobre un fenómeno que apasiona a los jóvenes y también a los mayores.
3. Además, su lectura puede preparar para leer más tarde novelas en la medida en que la historia se desarrolla de forma idéntica (intriga, personajes, descripciones, etc.)
4. Es cierto que los cómics se publican todavía en periódicos y revistas que no tienen demasiado interés en el plano cultural, lo cual puede llevar a algunos a afirmar que no son un arte y que por lo tanto no pueden tener un lugar en la escuela.
5. ¿SON LOS COMICS UNA LECTURA DE NIVEL INFERIOR?
6. Es cierto que la lengua utilizada en los cómics no es siempre de excelente nivel y que esta lectura no mejora la forma de expresarse de ciertos jóvenes.
7. Los jóvenes de hoy en día no leen más que cómics y por esto son incapaces de leer la novela más sencilla. Por culpa de los cómics los jóvenes no manifiestan el mínimo interés por la literatura. Estas son algunas de las reflexiones que se más a menudo se oyen sobre este tema.
8. Y sin embargo, a pesar de sus defectos, los cómics merecen una mayor indulgencia. Su éxito entre todos los jóvenes prueba que tienen un verdadero interés.

9. Finalmente, el hecho de que se publiquen en publicaciones periódicas no justifica la condena de los cómics. Un arte vivo no se halla en los museos sino al alcance de todos.
  10. Es verdad que los cómics gracias a la imagen son más fáciles de leer que una novela. Su lectura exige menos esfuerzo y puede empujar a ciertos lectores a la pereza.
  11. En primer lugar, por la utilización de la imagen, los cómics pueden ayudar en mayor medida a apreciar el cine y la televisión.
- (Según Gérard Vigner: *Écrire et convaincre*)

### c. Hacia la negociación

Para sensibilizar a los alumnos en la negociación se pueden trabajar diversos objetivos en los talleres: (re)encontrar los argumentos del “oponente”, buscar contraargumentos (cf. Brassart, 1990), argumentos de compromiso, ser consciente de los que es la polifonía en el texto, etc. En efecto, para argumentar bien o para comprender la argumentación hace falta que los alumnos puedan reencontrar la opinión de “los otros” evocados explícita o implícitamente en el texto. Esta dimensión dialógica interiorizada por la ausencia física del “otro” es ciertamente la mayor dificultad en la construcción de la argumentación escrita, puesto que exige un descentramiento de sí mismo, de la propia opinión como “verdad inamovible”, para imaginar, escuchar “dentro de uno mismo” una opinión diferente. Dicha opinión no se halla tampoco en el dominio de la “verdad” sino en el de las “creencias” en el sentido amplio y es a su vez apoyada por argumentos opuestos a los que uno sustenta y que habrá que anticipar y comprender para poder responder a ellos.

- Los juegos de rol, aunque en un primer momento parezcan algo artificiales, son un ejercicio oral excelente para que los alumnos desarrollen su capacidad de tener en cuenta al destinatario. Si los temas de discusión y de debate tomados de la vida de la clase y próximos a los intereses de los alumnos, pueden parecer más reales, más auténticos, pueden también perturbar las condiciones de aprendizaje de la argumentación a causa de la invasión de factores afectivos, de las emociones que impiden entonces esta distanciamiento necesaria en la búsqueda de argumentos y de contraargumentos lógicos.

- La búsqueda en textos escritos de informaciones o de argumentos contrarios que pudieran servir para refutar los argumentos dados es una actividad de lectura muy interesante que puede servir de preparación a una eventual producción escrita. Por ejemplo, en textos informativos o de otro tipo que traten del murciélago, los alumnos buscan y subrayan de color azul lo que podría escribirse como argumento para responder a la acusación siguiente: *El murciélago se agarra a los cabellos*, y en verde los que pueden oponerse a: *El murciélago es un animal peligroso*, etc. Estos argumentos “opuestos” pueden ser recogidos en un cuadro.

El taller que se describe a continuación pone énfasis en que los alumnos encuentren en los textos argumentos del argumentador, argumentos opuestos de un enunciador “ausente” y contraargumentos. Las secciones de “Correo del lector” o “Cartas al director” son una mina de oro para ejercicios de este tipo.

*Consigna:* La carta de JC que leerás a continuación es la respuesta a una carta anterior escrita por YS en la sección “Correo del lector” de un periódico.

Subraya de color azul los argumentos que da la autora a favor de su conclusión.

Encuentra y subraya en rojo los argumentos que YS dio en su carta para justificar su opinión.

En su “*Correo del lector*” del día 11 de junio, la carta de un tal YS ha provocado mi indignación. Este señor se queja de los ciclistas que circulan por la ciudad. Encuentra que son demasiado numerosos y que entorpecen la circulación. ¡Quizás sería ya necesario que los automovilistas dejaran que los ciclistas se desplazaran por los carriles de bicicletas que han sido hechos para ellos!



Además, cuando no hay carriles para bicicletas, si los ciclista se ponen delante de los coches en los semáforos como les reprocha YS, es por dos razones: en primer lugar porque es demasiado peligroso cambiar de carril cuando uno se encuentra encajonado entre dos hileras de metal, además porque no es nada agradable respirar los gases de los coches.

Añadiría aún que la bicicleta es uno de los únicos medios de transporte que no poluciona. En conclusión, aconsejaría a YS que hiciera la experiencia de circular en bicicleta por la ciudad. Esto le permitiría darse cuenta del interés de este medio de locomoción pero también de los numerosos peligros que corren los ciclistas a causa de los automovilistas demasiado agresivos como él. ¡Estoy segura que cambiará de opinión!

Con los alumnos de 5P o 6P se podría prolongar esta actividad haciéndoles escribir la posible carta de YS, con la ayuda de los argumentos que esta persona dio y que ellos han encontrado en la respuesta de JC.

### *La textualización*

La textualización de un texto argumentativo supone un trabajo sobre el léxico, la sintaxis, los instrumentos lingüísticos para marcar la conexión y la segmentación, la modalización, así como la cohesión. Ocurre a menudo que los textos de los alumnos cuyo contenido está ya organizado, adolecen, sin embargo, de problemas de cohesión. Numerosos textos de niños y niñas consisten en una yuxtaposición de frases. En ellos o bien la progresión es caótica con numerosas rupturas o saltos, o bien los enlaces de causa, consecuencia, adición, oposición, conclusión, etc. entre proposiciones no están bien establecidos.

Proponemos diversas actividades de observación y análisis de las referencias anafóricas. Por un lado, gracias a determinadas actividades, los alumnos toman conciencia de la importancia de estas unidades lingüísticas para la cohesión del texto. Por ejemplo, en la reconstrucción del texto argumentativo en forma de puzzle que se ha presentado anteriormente, los alumnos se sirven no sólo de los organizadores textuales, sino también de las referencias anafóricas.

Por otro lado, por medio de las actividades de localización de marcas en el texto los alumnos identifican las palabras usadas como sustitutos léxicos y las clasifican según la orientación argumentativa del texto (*neutra*: el perro: este animal, ...; *positiva*: el amigo del hombre, el simpático chuchito, esta bola de pelo...; *negativa*: esta bestia agresiva, animal ruidoso, un sucio chuchito ...)

Practicamos igualmente ejercicios de reescritura como tarea de escritura simplificada para mejorar la utilización de las referencias anafóricas y el empleo de otras unidades lingüísticas. He aquí un ejemplo:

*Consigna*: Reescribe el texto siguiente agrupando diversas frases y procurando evitar la repetición de la palabra bicicleta,

¡La bicicleta, es fantástica!

La bicicleta es silenciosa.

La bicicleta no poluciona como los coches.

(.....)

La bicicleta es peligrosa.

En las ciudades hay mucha circulación.

Se puede tener un accidente por culpa de los coches que circulan demasiado deprisa.

(.....)

Hay que ser muy prudente cuando se circula en bicicleta.

Por lo que se refiere a la conexión, es importante, pues, ayudar a los alumnos, ya desde 2P, a tomar conciencia del papel de los organizadores textuales que indican la conexión entre las proposiciones del texto (*pero, cuando, porque, ...*) y la articulación entre las diferentes partes (*por una parte... por otra...; además...; en primer lugar...; a continuación...; finalmente...; etc.*).

Un primer tipo de trabajo está destinado a mejorar el encadenamiento de los argumentos. En primer lugar, los alumnos eligen de entre una lista tres argumentos que deben encadenar para justificar la conclusión: *¡Ir en bicicleta es verdaderamente estupendo!* A continuación se puede iniciar una discusión interesante sobre la progresión y la fuerza de los argumentos. ¿Qué es un argumento fuerte? ¿o débil? ¿Con qué argumento empezar? ¿Por cuál terminar? ¿Cómo encadenarlos? Finalmente los alumnos retoman las observaciones recogidas por escrito en un taller anterior (reconstrucción de un texto argumentativo en forma de puzzle, ejercicios de sustitución posible de algunos organizadores). En estas observaciones figuran expresiones como: *porque... y porque...*; *en primer lugar... en segundo lugar...*, etc. Se puede reprochar quizás a los alumnos que en las producciones posteriores utilicen de forma demasiado estereotipada organizadores como *en primer lugar, a continuación, finalmente*, que no sean originales e incluso que no utilicen de forma demasiado adecuada estas unidades lingüísticas. Los profesores deben ser conscientes de que es un paso probablemente necesario para que los alumnos se apropien de estos instrumentos a través del tanteo y de ajustes sucesivos. La adquisición de nuevos conocimientos puede desestabilizar otros anteriores y comportar algunas regresiones temporales.

Un segundo tipo de trabajo sobre los organizadores típicos de la argumentación consiste en mejorar la articulación entre las razones y la conclusión. El ejercicio siguiente permite trabajar los medios lingüísticos que marcan las relaciones de causa (*dado que..., a causa de...*) y de conclusión- consecuencia (*por lo tanto..., así pues...*)

*Consigna:* Escribe tres frases diferentes a partir de las "ideas" siguientes anotadas en estilo telegráfico y que indican una causa y una consecuencia o una consecuencia y una causa. Puede utilizar como ayuda palabras y expresiones anotadas en el resumen titulado "causa-consecuencia (conclusión)"

Topo animal útil; airea suelo; come insectos perjudiciales para jardín.

1. ....
2. ....

Oso diurno; asusta al hombre; algunas veces se vuelve cazador nocturno.

1. ....

c. El discurso argumentativo está a menudo fuertemente marcado por la modalización por medio de expresiones de certeza, de probabilidad, de posibilidad y por la implicación del enunciadore en las opiniones que se discuten, implicación que puede ser de grados muy diversos. El aprendizaje de los medios lingüísticos para modalizar el texto es indispensable si se quiere llegar a negociar con el oponente y llegar a un eventual compromiso o a una transformación de su posición. Este proceso de negociación sólo es posible si se deja al interlocutor un espacio de discusión, un espacio de diálogo no bloqueado, con el objetivo de llegar a una solución satisfactoria para todos que no sea forzosamente la búsqueda a cualquier precio de un consenso insípido, sin una posición clara, sino que por el contrario se tomen en consideración de forma razonada las opiniones de cada uno.

En esta óptica es evidentemente muy importante aprender a emplear fórmulas concesivas. Por ejemplo, en el diálogo siguiente donde se negocia la elección de un lugar de vacaciones, los alumnos señalan expresiones que indican concesión. He aquí algunos ejemplos:

#### EL MAR O LA MONTAÑA

- Eric, me gustaría que habláramos de nuestras próximas vacaciones. Desde hace años las pasamos en Lavandou. *Es cierto que* es un lugar muy agradable, *pero* me gustaría cambiar un poco.
- Pero ¿qué mosca te ha picado? Siempre eras tu quien quería ir al mar!
- *Si, es cierto. Sólo que* ahora querría ir a la montaña para ver un paisaje distinto.

## La producción final

Una vez realizados los distintos talleres, no queda más que escribir la argumentación final que permitirá evaluar los efectos de la secuencia de aprendizaje. Para ello sugerimos reactualizar los contenidos y las características de la argumentación. Una puesta en común colectiva de los contenidos aprendidos en el transcurso de las actividades realizadas (y si es posible anotadas en resúmenes de las observaciones) permitirá elaborar una pauta de control. Este documento ayudará a los alumnos a revisar y a reescribir su primer texto o a escribir uno nuevo con una situación de comunicación similar. Los elementos retenidos en la lista de control servirán igualmente al profesor para evaluar -formativamente o sumativamente- esta producción final.

A continuación figura una lista de control establecida por los alumnos:

1. Escribo una *introducción* para recordar el problema
2. Doy mi *opinión*: indico que no estoy de acuerdo.
3. Justifico mi posición con *argumentos*.
4. Al final del texto doy una *conclusión*.
5. *Organizo* bien mi texto:
  - párrafos
  - organizadores
  - puntuación
6. Busco expresiones para atraer al lector y convencerle.
  - frases exclamativas
  - expresiones de certeza, de duda.
  - palabras dirigidas directamente al destinatario.
7. Utilizo un léxico adaptado a mi punto de vista, a mi postura.
8. Procuero no hacer faltas de ortografía ni de gramática.
9. Procuero que mi texto esté bien presentado.

Mientras en algunas de nuestras secuencias didácticas proponemos la reescritura del texto inicial (Dolz y Pasquier, 1994a), en otras, proponemos la escritura de una argumentación del mismo tipo. Por ejemplo, en una secuencia didáctica, para la producción final los alumnos reciben una carta, ficticia pero posible: Un hombre que vive en una casa de campo plantea un problema a su sobrino:

Unos murciélagos han elegido como domicilio el granero de la vieja casa de un amigo. Este quiere desembarazarse de ellos. El tío está de acuerdo con su amigo porque cree que estos animales son perjudiciales, que se cuelgan de los cabellos, que traen mala suerte, que son horribles, antipáticos y totalmente inútiles. El tío pide la opinión a su sobrino.

Los alumnos deben “ponerse en el lugar” del sobrino y responder a “su tío” expresándole el desacuerdo e intentando convencerle de que está equivocado y que no hace falta que su amigo eche a los murciélagos del granero.

La evaluación de este segundo texto debe ser prudente. Es evidente que el texto final está escrito dentro de un proceso de aprendizaje y que contendrá siempre imperfecciones. Es importante precisarlo ya que muy a menudo observamos que los profesores, satisfecho del trabajo realizado por los alumnos en las fases precedentes, esperan un texto “mejor”. El texto del alumno se compara a menudo inconscientemente con un texto de referencia “modelo”, que es un texto escrito por un experto. Para nosotros la referencia es siempre la producción del mismo alumno que escribió el texto antes de la secuencia de enseñanza/ aprendizaje, lo cual ofrece un punto de partida para observar los progresos.

No está de más recordar que ciertos errores pueden a menudo ser considerados como indicios del progreso. Por ejemplo, un niño o una niña en su segundo texto puede utilizar torpemente o de forma desmañada algunos de los organizadores textuales. ¡Qué más da! esto significa que ha comprendido el papel de estos organizadores pero que no domina aún la precisión en su uso. Eso llegará más tarde. Ha hecho ya un paso importante. El alumno o la alumna no pueden haber adquirido de una sola vez todas las capacidades psicológicas, discursivas, textuales y pragmáticas necesarias para escribir un texto argumentativo eficaz. Dejémosle tiempo... *Pero démonos a nosotros mismos el tiempo de empezar esta enseñanza sistemática en primaria.*

## Referencias

- ADAM, J.M. (1993), *Les textes: types et prototypes*, Nathan Université, Paris.
- COTTERON, J. (1993), Sensibilisation au texte d'opinion: «Entre chien et chat... débat», *Cahiers du Service du Français*, 28, DIP, Genève.
- BAIN, D. (1991), L'argumentation orale prépare-t-elle au texte argumentatif écrit, En: M. Withner et al. *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux & Niestlé, 159-164.
- BRASSART, D.-G. (1989), Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)? *Recherches*, 9, 123-164.
- CORIER, P. y GOLDER, C. (1991). La production de textes argumentatifs: Etude développementale des structures d'étagage (documento policopiado).
- DOLZ, J. (1993), La argumentación, *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y escribir*, 216, 68-70.
- DOLZ, J. (1994), Produire des textes pour mieux les comprendre. Etude de l'interaction écriture-lecture à propos de l'enseignement du discours argumentatif. En Y Reuter (Ed.) *Les interactions lecture-écriture*, Lang, Berne.
- DOLZ, J. (1995), Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 years old children, *Argumentation*.
- DOLZ, J. y PASQUIER, A. (1993a), Argumenter... pour convaincre: initiation aux textes argumentatifs, *Cahiers du Service du Français*, 31, DIP, Genève.
- DOLZ, J., y PASQUIER, A. (1993b), «Mon avis, je l'écris»: initiation aux textes d'opinion, *Cahiers du Service du Français*, 35, DIP, Genève.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. y BRONCKART, J.P. (en prensa), La adquisición de los discursos: ¿competencia emergente o aprendizaje de diversas capacidades verbales? *Actas de las jornadas sobre la enseñanza de las lenguas de la EOI*, Castellón de la Plana.
- GOLDER, C. (1992). Argumentar: De la justificación a la negociación, *Archives de Psychologie*, 60, 232, 3-24.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

## Anexo

### Contenidos de enseñanza

### Objetivos de aprendizaje

#### 1. Reconocer un texto argumentativo o de opinión

- A. Distinguir un texto argumentativo entre textos de otros tipos.
- B. Oponer un texto informativo a un texto argumentativo.
- C. Identificar la posición del autor en un texto argumentativo.
- D. Tomar conciencia de ciertas características léxicas y sintácticas del texto argumentativo.

#### 2. Las situaciones de argumentación

- A. Leer, observar, analizar en textos orales o escritos ciertas características de la situación de argumentación y poder describirlas (la controversia o el desacuerdo en la base de la argumentación, el argumentador y el destinatario, la finalidad y el lugar de aparición).
- B. Observar, analizar en el juego de roles, en textos o en dibujos humorísticos diferentes estrategias argumentativas y su eficacia (razonamiento encadenado, juego de emociones, argumentación indirecta, importancia del lenguaje del cuerpo).
- C. En la producción oral o escrita: (re)construir una situación de argumentación (con la ayuda de los conocimientos culturales, de indicios lingüísticos o no lingüísticos).
- D. Observar, comparar, analizar y describir situaciones de argumentación diferentes que varíen en función del enunciador, del destinatario, del objeto de debate, del lugar social de los interlocutores, de la finalidad.

#### 3. La organización del texto argumentativo

- A. Tomar conciencia de la organización de un texto argumentativo simple oral o escrito: problema en relación con un tema de controversia (implícito o explícito)- justificación- conclusión.
- B. Darse cuenta de la posibilidad de “planes” argumentativos diferentes.
- C. Señalar las diferentes partes de un texto argumentativo.
- D. Los organizadores:
  - D.1. Comprender el papel de los organizadores en la organización del texto argumentativo.
  - D.2. En un texto, reemplazar unos organizadores por otros equivalentes (no siempre es posible)
  - D.3. Utilizar organizadores en un texto.

#### 4. La introducción (El problema)

- A. Descubrir en el texto el problema planteado (implícito o explícito).
- B. Saber “introducir” un texto argumentativo planteando el problema, diciendo de qué se va a hablar a continuación en el texto.

#### La conclusión

- A. Descubrir la conclusión de un texto argumentativo o de un enunciado (y observar el lugar que ocupa en el texto: al principio, al final...). Localizar las marcas de conclusión, si las hay.
- B. Elegir, entre varias conclusiones dadas, la adecuada a un texto argumentativo incompleto.
- C. Formular una conclusión de acuerdo con las razones evocadas.
- D. Saber utilizar una marca de conclusión.

#### 5. Los argumentos

- A. Comprender las nociones de “ventajas, inconvenientes, justificación”.
- B. Distinguir las “razones” (argumentos) y la conclusión en un texto o un enunciado.

- C. Reconocer, escoger y clasificar argumentos “a favor” y argumentos “en contra” y distinguirlos de los no-argumentos, en una serie de proposiciones o en un texto (en relación con una conclusión y un destinatario dados)
- D. Elaborar argumentos “a favor” y “en contra” (en relación con una conclusión y un destinatario dados).
- E. Encontrar el punto de vista y el autor en una lista de argumentos.
- F. Reconocer diferentes tipos de argumentos (los que juegan con la razón, con las emociones, etc.)
- G. Practicar ciertas estrategias argumentativas oralmente y por escrito elaborando diferentes tipos de argumentos.
- H. Observar y analizar ciertas características de la argumentación como son la elección de los argumentos en función de la representación que se tiene del destinatario.
- I. Desarrollar los argumentos.
  - I.1. Elaborar los argumentos para defender una opinión.
  - I.2. Desarrollar un argumento por medio de un testimonio personal o de un ejemplo.
  - I.3. Explicitar la articulación entre razones y conclusiones con la ayuda de organizadores textuales (*puesto que, porque, pues, dado que, etc.*)
    - I.3a. En los textos, reconocer las “razones” (causa) que llevan a un “resultado” (consecuencia). Descubrir la marca lingüística que indica la causa.
    - I.3b. En los textos reconocer “los resultados” (consecuencia) producidos por las causas. Descubrir las marcas lingüísticas que indican este resultado (*por lo cual...*)
    - I.3c. Producir enunciados o textos articulando una conclusión dada y utilizando organizadores textuales.
- J. Organizar la *progresión de los argumentos* orientados a una conclusión dada
  - J.1. Plantearse la noción de argumento fuerte o débil .
  - J.2. Saber encadenar diversos argumentos en función de una conclusión dada utilizando organizadores textuales.

## 6. Los contraargumentos

- A. Aprender a tener en cuenta el destinatario (indispensable para la contraargumentación) por medio del juego de roles.
- B. Identificar la opinión de “otro” (o de “otros”) en textos orales o escritos.
- C. Adoptar una opinión contraria.
- D. Encontrar en los textos argumentos para poder refutar argumentos dados.
- E. Buscar contraargumentos para refutar argumentos dados.
- F. Identificar, observar y producir expresiones utilizadas para refutar.
- G. Utilizar en la producción de textos o de enunciados expresiones o organizadores de refutación.

## 7. Dar la opinión y defenderla

- A. Identificar en un texto las expresiones utilizadas para expresar la opinión del autor o de otro “enunciador”.
- B. Adoptar un punto de vista, dar una opinión personal con la ayuda de expresiones y de verbos declarativos.
- C. Observar y distinguir en un texto las modalizaciones de certeza y las de probabilidad.
- D. Completar enunciados indicando por medio de las expresiones adecuadas que se está más o menos seguro del propio juicio o punto de vista.
- E. Utilizar modalizadores de certeza o de probabilidad.

## 8. Formular objeciones. Poner en duda opiniones

- A. Formular objeciones.
- B. Observar e identificar en textos expresiones que expresan la duda sobre una opinión y reutilizarlas.

- 
- C. Poner en duda afirmaciones, testimonios dudosos con la ayuda de expresiones que expresen duda.
9. Negociar
- A. Tener en cuenta diversos puntos de vista para tomar una postura de compromiso.
- B. Utilizar fórmulas de cortesía.
- C. Hacer concesiones
- C.1. Identificar expresiones utilizadas para indicar acuerdo o desacuerdo con lo que dice el otro.
- C.2. Identificar en enunciados si el autor indica su acuerdo o desacuerdo, de forma más o menos explícita, y qué medios lingüísticos utiliza para indicar el grado de implicación en el punto de vista adoptado.
- C.3. Utilizar fórmulas de concesión.
10. Reformular
- A. Comprender la posible función argumentativa de la reformulación en un texto argumentativo.
- B. Utilizar reformulaciones para explicar o orientar la comprensión de ciertos términos para el destinatario.
11. La cohesión del texto: las referencias anafóricas
- A. Observar y analizar las referencias anafóricas en textos para tomar conciencia de su importancia para la cohesión textual.
- B. Observar los recursos lingüísticos en las substituciones: pronombres, GN con la misma palabra precedida de distintos determinantes, otros GN, etc.
- C. Observar y comparar las substituciones léxicas en textos cuyos enunciados informativos o argumentativos sobre el mismo tema tienen orientaciones distintas: positiva o negativa.
- D. En dos textos diferentes, buscar las substituciones léxicas de una palabra que le dan una orientación argumentativa positiva o negativa.
- E. Dar coherencia a un texto utilizando organizadores textuales y substituciones anafóricas y léxicas.
12. Comprender un texto argumentativo.
- Captar las opiniones expresadas por el argumentador, los razonamientos subyacentes, las ironías, los implícitos, los contraargumentos, las concesiones, el encadenamiento de los argumentos del texto...

## ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?

*Jany Cotteron*

*CL&E, 1995, 26*

**Resumen:** Una vez mostrado el interés pedagógico evidente de la argumentación en la escuela primaria, este artículo presenta una serie de medios didácticos, elaborados en el cantón de Ginebra (Suiza), que pueden facilitar la organización sistemática de la enseñanza de la argumentación. Se exponen los principios de organización de las secuencias didácticas sobre la argumentación. Se explicitan las características de los talleres que componen dichas secuencias. Los talleres están pensados en función de los problemas que los alumnos encuentran cuando empiezan a leer y a escribir textos argumentativos. Se distinguen algunos tipos de actividades, en función de las dimensiones argumentativas retenidas, y se presentan numerosos ejemplos de ejercicios para ilustrarlas. El artículo termina sugiriendo algunas pistas de evaluación/regulación de las secuencias didácticas: las listas de control.

**Datos sobre la autora:** Jany Cotteron es asesora de didáctica del francés. Se dedica a la formación continua del profesorado de las escuelas primarias ginebrinas y a la elaboración de medios de enseñanza.

**Dirección de la autora:** Service du français, Departement de l'instruction publique, 22, chemin de Pinchat, 1227 Carouge (Suisse)

---

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67