



El desarrollo de la competencia argumentativa

Lilián Bentancur Espiñeira | Maestra de Educación Inicial. Profesora de Idioma Español. Doctora en Educación.

1. El marco teórico de la argumentación

El campo de estudio de la argumentación es, sin duda, amplio y diverso. Coexisten perspectivas que, en muchos casos, revelan enfoques diferentes, a veces contrapuestos, por lo que para abordar el tema en la breve dimensión de un artículo se hace necesario recurrir a algún criterio de organización. A tal efecto resulta pertinente la propuesta de Padilla de Zerdán (1999)¹, quien afirma que pueden distinguirse, al menos, cinco grandes enfoques acerca del discurso argumentativo:

► **La argumentación como operación intelectual:** (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1979). Según Perelman (1989), la teoría de la argumentación tiene por objeto, «el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento» (p. 35). La lógica de la argumentación se distingue así de la lógica de la demostración, propia de la lógica formal. Señala, más adelante, que «en todos los niveles aparecen las mismas técnicas de argumentación, tanto en la discusión en una reunión familiar como en el debate en un medio muy especializado» (p. 39). Una argumentación es siempre dirigida por una persona (orador) que habla o escribe a un auditorio. El interés teórico radica en reconocer los mecanismos de persuasión que emplea el hablante para lograr la adhesión de ese auditorio. Esa adhesión puede

ser teórica o práctica, esta última implica una acción concreta.

Según Toulmin (en Martínez, 2005:129), «argumentar se refiere a la posibilidad de plantear pretensiones, someterlas a debate, producir razones para respaldarlas, criticar sus razones y refutar sus críticas».

El modelo de Toulmin² analiza la técnica por la cual un locutor justifica una aserción que ha sostenido y es puesta en duda por el interlocutor. Para Toulmin, los componentes básicos de la argumentación son la *conclusión* y los *datos*, que deben ser explícitos, y la *garantía*, que está casi siempre implícita y debe ser inferida por el interlocutor a partir de conocimientos compartidos con el locutor.

► **La argumentación como operación pragmático-discursiva:** Anscombe y Ducrot (1983) destacan la importancia de considerar el contexto y los sujetos de la comunicación en el acto argumentativo. En esta teoría: «La actividad de argumentar es co-extensiva a la actividad del habla. Argumentar es hablar y no se puede no argumentar» (Marafioti, 2001:229). Ducrot niega la idea de que la lengua tenga una función referencial, por lo que el sentido del enunciado no se puede juzgar en términos de verdad o falsedad. El carácter informativo se deriva siempre de un componente anterior de carácter argumentativo (García Negroni y Tordesillas, 2001).

¹ Algunos aspectos relativos al tema ya fueron tratados en L. Bentancur (2003).

² Según este modelo, el locutor debe desarrollar un cierto esquema de procedimiento: mediante la *garantía* o *ley de pasaje*, el locutor puede pasar desde los datos a la conclusión. Sea la afirmación: «Juan es latinoamericano (conclusión), vale la pregunta: ¿Por qué puedes decir eso? —Porque Juan nació en Bolivia (dato). Para que esta afirmación se convierta en justificación se debe captar la relación con la primera. La relación está dada por la *garantía* o *supuesto implícito*: Los que nacen en Bolivia son americanos.

- **La argumentación como organización textual:** en esta línea se encuentran los estudios de Van Dijk, quien describe las *superestructuras narrativa y argumentativa*, y los de Adam y su propuesta de *esquemas secuenciales prototípicos: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico*.
- **La argumentación como conjunto de marcas lingüísticas:** la gramática de la argumentación enfatiza el comportamiento lingüístico de los indicadores de fuerza (conectores), verdaderos protagonistas lingüísticos de la argumentación (Padilla de Zerdán, 1999:82).
- **Como modo de organización:** desde este enfoque se atiende la organización de la lógica argumentativa y la puesta en escena discursiva. «El modelo de Charaudeau busca explicar las nociones de base, destinadas a hacer comprender cómo funciona el mecanismo del discurso argumentativo, es decir, no un tipo de texto sino los componentes y procedimientos de un modo de organización discursivo» (Padilla de Zerdán, 1999:83).

Cada una de estas perspectivas supone diferentes visiones de qué es argumentar, y de ellas se pueden derivar concepciones diversas acerca de qué supone tener competencia argumentativa, de cómo se debería enseñar a argumentar, de cómo se debería evaluar, investigar, etc. Esto implica que, para tomar decisiones en cada uno de esos ámbitos, podrían adoptarse, al menos, dos posturas diferentes:

1. Tomar un concepto de argumentación proveniente de una de las perspectivas y adoptar las decisiones desde ese marco.
2. Organizar de manera complementaria, los aportes de las diversas teorías.

Ambas posibilidades tienen sus aspectos positivos y negativos. El optar por la primera supone desconocer los aportes de las otras teorías, pero permitiría profundizar en ella. El optar por la segunda tiene la ventaja de adoptar una postura más amplia, pero requiere tomar algunas precauciones tales como no hacer conexiones de un bloque teórico a otro de manera indiscriminada y tener claro que ciertos elementos de

las teorías se están reinterpretando a la luz de las otras.

A partir de estas consideraciones resulta claro que la perspectiva que se ha privilegiado hasta ahora en la escuela es la que entiende la argumentación como *organización textual*, es decir, se ha optado por una sola de las perspectivas teóricas en detrimento de adoptar un enfoque integrador. La adopción de tal enfoque permitiría, por su parte, rescatar el valor de la argumentación como *operación intelectual y actividad pragmático-discursiva*.

Esta precisión no es una afirmación de valor en el sentido de considerar que un enfoque tenga cualidades superiores al otro. Por el contrario, es una constatación que pretende advertir acerca de las posibilidades y riesgos que se corren al tomar una u otra decisión.

La opción por una única perspectiva, en este caso considerar la argumentación como organización textual, tiene la ventaja de permitir que el maestro tome las decisiones de qué enseñar, cómo enseñar, y qué y cómo evaluar, desde un bloque teórico único, por lo que puede profundizar en él y no caer en inconsistencias o contradicciones.

La opción por una perspectiva integradora, por otra parte, tiene como primera ventaja la de tomar en consideración otros aspectos de la argumentación, quizás los más potentes, tales como su carácter de actividad de alto nivel que implica la coordinación de saberes y comportamientos diversos, que incluye no solo aspectos textuales, sino intelectuales, pragmáticos, discursivos, éticos, etc. Una segunda ventaja es que, al no considerar únicamente los aspectos relativos a los textos, permite entender el desarrollo de la competencia argumentativa desde la primera infancia. Tiene como contrapartida la dificultad de que, al tomar decisiones didácticas, el maestro debe profundizar en más de un bloque teórico y tener claro qué tipo de cruces está efectuando entre los diversos bloques, de modo de no caer en eclecticismos que linden con la banalización de la teoría.

2. El desarrollo de la competencia argumentativa

Así como no existe solo una perspectiva para considerar la argumentación, también es posible encontrar diversas maneras de entender que se

ha alcanzado un cierto grado de competencia argumentativa.

Si bien es cierto que las investigaciones sobre el desarrollo ontogenético de la capacidad de argumentar muestran que su dominio es tardío si se la entiende exclusivamente como organización textual, si se la considera desde una perspectiva pragmática es posible encontrar el origen de la argumentación, ya en los inicios de la adquisición del lenguaje.

Estudios realizados por M. Peronard en Chile (1992) desde la perspectiva de la argumentación entendida como persuasión, el “**argumento práctico**” (Van Dijk, 1983) que no culmina con una conclusión, sino con una orden, una petición o una recomendación, mostraron que, a los 21 meses de edad, los niños ya emplean argumentos. Si bien los niños, en la mayoría de los casos, no intentaron probar la verosimilitud de sus afirmaciones, generalmente tuvieron como objetivo convencer o disuadir al adulto de llevar a cabo una acción.

Según la investigadora, hacia los 4 años aparece el empleo de la *garantía*.

Golder y Coirier (en Núñez Lagos, 1999) realizaron una investigación con muestras de discurso argumentativo, producidas por 147 niños franceses de 7 a 14 años. Los autores determinaron los siguientes estadios en la adquisición:

- ▶ Estadio pre-argumentativo: ausencia de opinión o argumento.
- ▶ Estadio de argumentación mínima: presencia de una opinión y un argumento.
- ▶ Estadio de argumentación elaborada: inclusión de dos o más argumentos. En este estadio se señalaron, a su vez, niveles que van desde la argumentación tabular (argumentos no relacionados) a la argumentación encadenada y la presencia de contra-argumentaciones.

El 90% de los niños de 7 años estaba en el estadio de argumentación mínima, y los de 13 estaban en la argumentación elaborada, aunque casi no emplearon contra-argumentos.

Silvestri (2001) investigó la producción de textos argumentativos por adolescentes entre 12

Foto: Concurso fotográfico OE / Graciela Spinatelli

y 15 años. Encontró textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias no deliberadas. Según la autora, estas dificultades obedecen a las exigencias propias de un texto argumentativo: *razonamiento formal*, *complejidad representacional*, *dominio específico*, y otras exigencias propias de *toda competencia discursiva*.

- ▶ Dificultades generadas por la exigencia de *razonamiento formal*: los jóvenes hacen un empleo equivocado de la *generalización*.
- ▶ Dificultades generadas por la *complejidad representacional*: entre ellas se destaca la dificultad de discriminación discursiva entre las creencias propias y ajenas.
- ▶ Dificultades atribuibles a *problemas generales de la adquisición discursiva*: la ambigüedad en los enunciados y los intentos de empleo del registro formal.

Núñez Lagos (1999) indagó la existencia de posibles diferencias tanto en la estructuración de componentes argumentativos como en la calidad del tipo de argumento empleado por estudiantes de 11 a 14 años en textos escritos de tipo argumentativo. Los resultados obtenidos demuestran que un alto porcentaje (93.5%) de los estudiantes se encuentra en los niveles I y II de estructuración de componentes argumentativos.³

Con respecto a la calidad de los argumentos, no se encuentran diferencias según las edades; lo que estaría demostrando, según la investigadora, que no hay avances en la conciencia de los conocimientos y valores compartidos con la audiencia. Los argumentos están centrados en el interés personal o de sus pares, y existe poca conciencia del interés colectivo.

³ En el nivel I, la opinión y argumentos no se relacionan ni con el tema ni con la tarea. En el nivel II el texto no contiene opinión ni argumentos, es un listado de ideas.



Padilla de Zerdán investigó el discurso argumentativo escrito, en una población de 308 estudiantes de distinto nivel socio-cultural, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 20 años.

Para el análisis del discurso argumentativo se atendió a tres niveles: el nivel pragmático o marco del discurso, el nivel de la estructura textual y el nivel de las realizaciones argumentativas locales.

► *El nivel pragmático o marco del discurso.* En las producciones se analizaron tres estrategias discursivas que representan tres modos de intención argumentativa.

a) *Estrategia de justificación:* se justifica con uno o más argumentos una tesis explicitada desde el comienzo, sin tomar en consideración al destinatario.

b) *Estrategia polémica:* se contraponen tesis y argumentos propios con los adversos, y se concluye reforzando la postura propia.

c) *Estrategia deliberativa:* se proporcionan elementos de juicio para llegar a la tesis o conclusión que no se manifestó al comienzo.

► *El nivel de la estructura textual.* Se clasificaron las producciones en argumentativas y no argumentativas. Para considerar un texto como no argumentativo se tomó en cuenta que no presentara ni argumentos ni tesis (explícita o implícita). Se consideraron las siguientes posibilidades: *informaciones o narraciones, protestas, pedidos, prescripciones.*

► *El nivel de las realizaciones argumentativas locales.* Se consideró el uso de recursos retóricos tales como la ironía, las preguntas retóricas y las citas de autoridad.

La consigna para los estudiantes de 10 a 18 años fue la de escribir una carta de lectores

sobre la *basura que se arroja al Río Salí* (Tucumán).

Algunos resultados que interesa destacar en relación con la variable edad; a medida que la edad aumenta:

- disminuyen los porcentajes de textos no argumentativos hasta desaparecer en los grupos de 16 años y más;
- aumenta el recurso a la estrategia polémica;
- mayor presencia de las categorías superestructurales canónicas: argumento, contra-argumento, refuerzo, conclusión;
- mayor empleo de recursos retóricos.

En relación con la variable sociocultural, no se observaron diferencias importantes.

La referencia a esta serie de investigaciones pretende mostrar que el desarrollo de la competencia argumentativa puede ser analizado desde diversas perspectivas y, por lo tanto, también puede promoverse atendiendo a una sola dimensión o, por el contrario, tomando en consideración una amplia gama de aspectos que pueden variar, entre otros, según la edad del alumnado y los objetivos que la escuela se proponga.

3. ¿Cómo desarrollar la competencia argumentativa?

Más allá de las consideraciones expuestas puede decirse que existen tres maneras de concebir el trabajo con la argumentación en las instituciones educativas.

► Como una competencia específica. Se enfoca a la manera de un *curso sobre argumentación*, se enseña la estructura textual, los tipos de argumentos, las falacias. Se pone énfasis en el metalenguaje de la argumentación.

- ▶ Como una competencia general, transdisciplinaria. Se enseña como una competencia propia de cada área de conocimiento: la argumentación en ciencias naturales, la argumentación en ciencias sociales.
- ▶ Como una competencia general y específica. Como competencia general se enseñan los diversos estilos argumentativos según las distintas disciplinas, y como competencia específica se realiza una intervención particular en el área de la enseñanza de la lengua.

Esta tercera perspectiva, por ser la más amplia es también la más completa y la más compleja. Su implementación se ve enriquecida si es posible crear *lugares institucionales para argumentar*. Esto significa que los alumnos encuentren espacios y momentos seguros, donde no sean cuestionados por sus opiniones y donde puedan autogestionar la crítica.

Para finalizar, se exponen algunas *recomendaciones para una buena argumentación*, propuestas por Plantin (2006), que pueden resultar de interés para cualquier nivel, desde el alumno al maestro:

- 1) Desplazar la pregunta “¿qué es un buen argumento?” a la pregunta “¿qué es una buena argumentación?”.

- 2) Cuidar el lenguaje: precisar el sentido de las palabras, estabilizar el sentido de la palabra en el campo disciplinar que se está argumentando, respetar lo que dice el otro, ser fiel al citar.
- 3) Cuidar la realidad: ser claro en los encadenamientos causa-efecto.
- 4) Cuidar la lógica: categorización de Toulmin.
- 5) Cuidar la pertinencia del discurso: mejorar la calidad de los datos, considerar los hechos con independencia de las personas, considerar el contra-discurso.
- 6) Identificar las contradicciones.
- 7) Identificar las intenciones discursivas.
- 8) Identificar las voces en el discurso.
- 9) Identificar las emociones/denunciar el llamamiento a las emociones como falacia.
- 10) Conocer y practicar el metalenguaje de la argumentación.
- 11) Crear espacios para argumentar.
- 12) Triangular las discusiones y *dialectizar* las reglas: el maestro no debe ser siempre el juez.
- 13) Tener presente que la crítica puede ser contraproducente y mantener, al mismo tiempo, viva la crítica.
- 14) No enseñar las reglas como un catecismo.
- 15) El ejercicio del debate requiere el cuidado de los aspectos éticos que pueden estar involucrados. ☞

Bibliografía

BENTANCUR, Lilián (2003): “La enseñanza de la argumentación. Hacia una mejora de las habilidades discursivas en la escuela” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 57 (Febrero), pp. 22-27. Montevideo: FUM-TEP.

GARCÍA NEGRONI, María Marta; TORDESILLAS COLADO, Marta (2001): *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Ed. Gredos.

MARAFIOTI, Roberto (comp.) (2001): *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA.

MARTÍNEZ, María Cristina (2005): *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

NÚÑEZ LAGOS, Paulina (1999): “El desarrollo de la competencia textual argumentativa y sus implicancias en la sala de clases” en *Lingüística en el aula*. Publicación del Centro de Investigaciones Lingüísticas. Córdoba: Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.

PADILLA DE ZERDÁN, Constanza (1999): “La argumentación: estado actual de su estudio” en *R.I.L.L. (Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas)*, N° 14. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Ed. Gredos.

PERONARD, Marianne (2002): “La argumentación en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna”. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional: La argumentación. Lingüística. Retórica. Lógica*, realizado en Buenos Aires. Julio de 2002.

PLANTIN, Christian (2006): “Desarrollo de la competencia argumentativa”. Seminario. Cali: Universidad del Valle.

REY, Alicia y otros (2000): *La argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Grupo Editorial Gaia.

SÁNCHEZ, Iraida; ÁLVAREZ, Nathalie (2001): “El discurso argumentativo de los escolares venezolanos” en María Cristina Martínez: *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

SILVESTRI, Adriana (2001): “Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje” en María Cristina Martínez: *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

VAN DIJK, Teun A. (1983): *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ed. Paidós.

Revista:

Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, N° 29 (Enero, Febrero, Marzo 2002): “Explicar y argumentar”. Barcelona: Ed. Graó.