

Escribir para pensar y persuadir de manera fundamentada

Liliana Tolchinsky*, Melina Aparici** y Elisa Rosado*

*Universidad de Barcelona

** Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

Un objetivo fundamental en la enseñanza de la comunicación escrita es que los alumnos sean capaces de construir una argumentación analítica, la que partiendo de premisas más o menos generales refleja el punto de vista del autor sobre un asunto, avanza presentando argumentos y contraargumentos, proporciona evidencias justificadas así como posibles refutaciones que lleven a una conclusión fundamentada. En este trabajo definiremos las características fundamentales la argumentación analítica, examinaremos algunos errores comunes de los alumnos al redactar su argumentación y propondremos un conjunto de herramientas pedagógicamente relevantes para contribuir a la enseñanza/aprendizaje de la escritura analítica.

Escribir para pensar y persuadir de manera fundamentada

La redacción de textos explicativos/argumentativos, característicos de la escritura analítica, constituye una valiosa herramienta de transmisión y construcción del conocimiento. Quien argumenta va disponiendo sus ideas en una estructura que relaciona premisas con conclusiones y acaba organizando las propias ideas según esa estructura. Al mismo tiempo, el autor busca influir en el juicio del interlocutor tratando de que arme un razonamiento que apoye sus conclusiones y le ofrece los elementos necesarios para armarlo. Es casi como proporcionar las piezas necesarias para montar un puzle siguiendo un modelo. El autor ofrece al interlocutor las piezas y el modelo – la conclusión a la cual pretende que llegue – pero es el interlocutor quien tiene que encajarlas efectivamente para poder lograrlo. Si las piezas no están bien moldeadas y preparadas para encajar, difícilmente podrá resolverse el puzle. Pero, aunque sea el autor quien haya proporcionado los elementos y el modelo, la satisfacción del puzle resuelto es del interlocutor. Así, cuando logramos ser persuadidos por una argumentación sólida, sentimos la satisfacción de haberla entendido y tenemos la convicción de que no es el autor quien se ha impuesto sino el propio razonamiento (Driver, Newton & Osborne, 2000).

Uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de la comunicación escrita es que los estudiantes sean capaces de construir argumentaciones sólidas. Tanto en ciencias como sociales y humanísticas, se espera que al finalizar el primer ciclo de educación secundaria los estudiantes dominen una argumentación que, partiendo de premisas más o menos generales, refleje la posición del autor sobre el asunto, avance presentando argumentos y contraargumentos, evidencias justificadas y posibles refutaciones que lleven a una conclusión fundamentada (Toulmin, 2002).

El propósito de este trabajo es contribuir al aprendizaje de la argumentación analítica en la educación secundaria. Aunque aquí nos centramos en este nivel educativo, el trabajo didáctico sobre la *aproximación analítica* debería comenzar mucho antes y continuarse en el nivel universitario.

Piezas clave de la escritura analítica

Adoptar una postura discursiva clara y materializar una argumentación supone que el autor ha desarrollado un pensamiento crítico que le permite posicionarse ante temas concretos pero, además, éste debe reconocer y apropiarse de los recursos que su lengua le ofrece para argumentar a favor o en contra de un asunto.

La argumentación ha sido descrita como un mecanismo retórico (Kuhn, 1992) o didáctico (Boulter & Gilbert, 1995) en tanto se emplea para comunicar y persuadir a otros del poder del asunto que se introduce (Driver et al., 2000). Ese poder didáctico

lleva al interlocutor a armar el puzle: si las piezas necesarias encajan como deben, el resultado de la argumentación parecerá lógicamente obligatorio. Pero ¿cuáles son las piezas que el autor debe proporcionar para que el interlocutor la perciba como tal?

Para responder a esta pregunta nos apoyaremos inicialmente en el modelo que Toulmin propone hacia finales de los años 50 para evaluar críticamente “argumentos reales” en distintos contextos: conversación entre pares, prensa escrita, interacción docente-alumno, médico-paciente. Para Toulmin (1958) un argumento involucra un movimiento que va de una *aserción* a una *evidencia*; la presencia de una *garantía* – que vincula evidencia y aserción – es la prueba de que la línea argumental se ha realizado con efectividad. Aserciones, evidencias y garantías son las piezas fundamentales de una argumentación a las que se suman respaldos y refutaciones. Ejemplificaremos a continuación como funcionan en textos producidos por estudiantes universitarios en el marco del proyecto EPA, REDICE sobre escritura analítica en contexto universitario¹ en el cual se les pidió que redactaran un texto abordando la siguiente cuestión: *¿La formación universitaria debe responder estrictamente a las necesidades del mercado laboral?*

La afirmación en (1) constituye una *aserción* que indica la posición del autor sobre un determinado asunto o materia.

1. *Una formación vinculada a las necesidades laborales es buena tanto para las empresas como para los estudiantes*

Esta afirmación podría funcionar como premisa que se va a defender o a atacar, o como conclusión a la que se llega tras el razonamiento. En ambos casos, “quien asevera algo quiere que lo que dice sea tomado en serio” (Toulmin, 2002, p. 130) y quien lee la aserción exige para tomarla en serio *evidencias* que la sostengan. Éstas las ofrece el argumentador en (2)

2. *... la empresa no necesitará formarlos en ese campo*

3. *... a los estudiantes se les forma específicamente para un puesto de trabajo.*

Las evidencias son las razones o informaciones en las cuales se basa la aserción. Podrán aparecer en la forma de hechos, estadísticas, citas, informes o derivar del juicio de expertos: son la fuente de la credibilidad de la aserción.

La línea argumental resulta efectiva si el lector ha podido vincular las evidencias ofrecidas con la aserción mediante *garantías*. En el ejemplo, si ha podido inferir que para la empresa es bueno no tener que formar a sus trabajadores y que a los

¹ La redacción académica como herramienta de aprendizaje: escribir para aprender: EPA. REDICE14-1306. Liliana Tolchinsky (IP), Universidad de Barcelona.

estudiantes les conviene salir formados para un puesto de trabajo. Las garantías pueden darse como enunciados hipotéticos, que no aparecen en el texto, o de manera explícita, como en 4 (Toulmin, 2003).

4. *Para la empresa resulta perfecto ahorrarse la formación*

Detrás de la garantía debe haber un *respaldo*, que puede o no estar expresado en el texto. En 4 el respaldo viene dado tanto por una creencia aceptada de que a las empresas les conviene ahorrar dinero como por estudios realizados sobre la importancia de la formación de trabajadores y el gasto que ésta conlleva. Cuando se expresa en el texto, el respaldo es similar a la evidencia en el sentido de que se da por medio de ejemplos, hechos o datos, pero difiere de la evidencia en tanto que apoya a la garantía, mientras que la evidencia apoya a la aserción.

En los ejemplos, tanto la aserción como las evidencias se enuncian taxativamente, pero podrían enunciarse de manera matizada por medio de cualificadores modales que indican su grado de fuerza o de probabilidad. En el ejemplo de (5) el argumentador expresa la (alta) probabilidad de su aserción, mas no la certeza absoluta. Las expresiones adverbiales (*no siempre, es cierto que*) funcionan habitualmente como modalizadoras.

5. *Es muy probable que una formación vinculada a las necesidades laborales sea buena tanto para las empresas como para los estudiantes*

Otra manera de matizar las aserciones es anticiparse a posibles objeciones expresando una *reserva o refutación* que aparece como un movimiento separado (6).

6. *Es posible que ... las razones de que no haya gente para trabajar ...no sean la falta de formación, sino las condiciones que se ofrecen para ese trabajo.*

En este caso el argumentador prevé una posible objeción al peso que da a la formación en su argumento y avanza otra razón (las condiciones de trabajo) que establece una excepción o refutación a la relación que ha establecido entre formación y necesidades laborales. La presencia de reservas o refutación da más fuerza y credibilidad a los argumentos, ya que se adelanta a objeciones o posibles fallos.

El encaje de las piezas

Aunque los alumnos de escuela secundaria tienen una experiencia considerable con textos narrativos, deben aprender que una argumentación y un relato son clases naturales diferente.. Si con un relato establecemos conexiones particulares entre sucesos que no necesariamente son “verdaderos”, con la argumentación buscamos

establecer conclusiones válidas y generales, con valor de verdad.

La escritura analítica requiere, sobre todo, fundamentar las aseveraciones. El interlocutor ha de aceptar las conclusiones por las evidencias presentadas, no porque lo diga el autor. Se requiere del autor tener en cuenta cuánto sabe o ignora su interlocutor del asunto que esta presentando, utilizar su “flexibilidad cognitiva” (Decety & Jackson, 2004) para *ponerse en la perspectiva del otro* para predecir posibles objeciones o contraargumentos.

En un estudio en curso nos propusimos identificar los cambios evolutivos y microevolutivos en la producción de textos analíticos desde la educación primaria hasta la universidad y examinar cómo varían las habilidades de producción de este tipo de textos en el transcurso de una secuencia didáctica diseñada al efecto². Hasta el momento, encontramos en los textos analizados una **carencia generalizada de evidencias**. Los autores aseveran pero no sustentan; en (7) el autor no fundamenta con evidencias sus afirmaciones a favor o en contra de un asunto. Cuando escribe sobre *La libertad de vestirse como uno quiera* afirma:

7. En este tema puede haber mucha diversidad de opiniones.

Hay gente que piensa que la ropa en los centros de educación y en diferentes ocasiones, siempre debe de ser una definida.

Luego está la gente como yo, que está a favor de que cada uno se vista como quiera.

Estoy a favor de que cada uno pueda vestirse como quiera.

En otros textos aparecen conclusiones basadas en **evidencias insuficientes o muy sesgadas**. Ello se ilustra en (8) cuando se discute el papel de premios y castigos en la educación de las personas. En la mayoría de los casos, la ausencia de datos relevantes para sostener la conclusión se compensa con una modalización deóntica: los argumentos se presentan como un *deber ser* más que como explicaciones del asunto que trata.

8. pienso que cuando alguien hace algo bien debería ser recompensado, ya que así creo yo que seguirá haciéndolo así para obtener más premios y de la misma forma cuando haga algo mal debe ser castigado para que aprenda que no debe hacerlo.

También aparecen frecuentemente maniobras de distracción en la forma de falacias lógicas que desvía la atención del tema tratado. Veamos en (9) al escribir sobre la libertad de movimiento entre países.

² Proyecto *Escritura analítica y diversidad lingüística: cambios evolutivos y microevolutivos desde la educación primaria a la educación superior*. MINECO-Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-65980-R). Joan Perera y Liliana Tolchinsky (IP).

9. *Eso inflige a que el inmigrante no hace nada pero en cambio está cobrando pero los españoles se tiran todo el día trabajando y en cambio algunas personas cobran menos que los inmigrantes.*

Son también numerosos los **argumentos circulares** en los cuales el autor reitera el punto de partida del argumento en lugar de progresar hacia su comprobación o que incluyen la conclusión que supuestamente deberían probar. También son errores habituales la *falsa inclusión*, en la que la coocurrencia entre un hecho y un resultado se considera como explicación causal, o la incapacidad de *excluir* factores ajenos, esencial en el razonamiento científico (Kuhn, 1992).

Los errores en la argumentación provocan interpretaciones ambiguas o erróneas y, en definitiva, a que las piezas del puzle no encajen como deben en un único resultado posible.

Ideas para la identificación y encaje de piezas clave de la escritura analítica

La relevancia de la producción de textos analíticos crece con el avance de la escolaridad, deviniendo la modalidad de escritura fundamental en los estudios superiores. Hemos comprobado que estudiantes del grado en Educación Primaria de la Universidad de León aprendían sin dificultad los conocimientos teóricos y metodológicos requeridos para enseñar a escribir pero no los incorporaban a sus propios escritos (Alonso-Cortés, 2015). Una situación similar se detectó en los talleres de escritura académica impartidos en la Universidad de Barcelona a estudiantes del grado en Lingüística y del máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Proyecto EPA, REDICE).

Las habilidades de argumentación de los estudiantes no progresan lo suficiente tras la escuela primaria y esto podría ser un reflejo de la falta de oportunidades para la práctica de la argumentación en actividades habituales del aula, más que un proceso evolutivo (Driver, et al 2000, Kuhn, 1992). Los resultados, pues, apuntan a la necesidad de comprender mejor los procesos de producción y la enseñanza de este tipo de textos desde primaria hasta la universidad.

A pesar de los numerosos trabajos en los que se establecen los principios didácticos que deben orientar la enseñanza de la escritura analítico-argumentativa (Bassart, 1995; Camps, 1995; Newell, Beach, Smith & VanDerHeide, 2011; Parodi, 2000), los estudios de intervención que permiten comprobar cómo funciona la aplicación de esos principios en el aprendizaje de este tipo de texto son pocos y con resultados divergentes.

Driver, et al. (2000) llevaron a cabo dos programas de intervención en los que se proporcionaban instrucciones sobre argumentación y se incrementaba la motivación

del alumnado con actividades de escritura colaborativa; el resultado fue una mejoría significativa de la calidad de los textos. Del mismo modo, el programa implementado por De Berbaridi & Antolini (2007) produjo una mejora de los textos argumentativos, así como un cambio en la actitud de los estudiantes y un incremento de su percepción de autoeficacia. Una intervención realizada con un grupo de alumnos de 4º de la ESO generó mejoras tanto en la dimensión cognitivo-contextual como en la dimensión estructural y lingüística (Melero & Gárate, 2013). En cambio, Knudson (1992) concluyó que el uso de diferentes estrategias de enseñanza no producía diferencias significativas en la valoración holística de textos argumentativos de los últimos cursos de Primaria. Por otro lado, Kuhn, Shaw & Felton (1997) llevaron a cabo una intervención con adolescentes y adultos para comprobar si involucrarse en discutir sobre un tema mejoraba la calidad de la argumentación. Efectivamente, se produjo un aumento en la cantidad de argumentos usados, así como un cambio cualitativo en la complejidad de los argumentos.

Ante estos resultados, nos propusimos examinar de manera sistemática los cambios que se dan en las cualidades propias de los textos explicativos/argumentativos producidos por los estudiantes al proporcionarles *herramientas pedagógicas relevantes*. En un proyecto en curso nos centramos en el desarrollo de la estructura de la argumentación contemplando además medidas de diversidad y densidad léxica, así como de complejidad sintáctica. Asumimos que los cambios que se produjeran en los textos tendrían una relación directa con las herramientas pedagógicas empleadas.

La secuencia fue diseñada para sensibilizar a los alumnos a las distintas piezas que integran la argumentación analítica, en particular a la necesidad de presentar evidencias que sostengan sus premisas y conclusiones y para desarrollar su capacidad de considerar al interlocutor en la cantidad y calidad de las piezas que incluye su redacción.

La secuencia didáctica se desarrolla en siete sesiones de clase en las cuales alumnos adoptan distintas posiciones enunciativas. Deberán argumentar por escrito en torno a temas candentes como *la libertad de movimiento entre países*, asumiendo la posición de autor y leer textos analíticos debatiendo su contenido y los componentes de la argumentación, así como aspectos de vocabulario y organización de las frases, asumiendo, en este caso, la posición de lectores críticos.

En otra de las actividades deberán realizar una coevaluación de sus propios textos guiados por una rúbrica, asumiendo así la posición de evaluadores de la calidad de un texto. Finalmente, en otra de las actividades, deberán analizar la evaluaciones realizadas para detectar aspectos del texto en los cuales hubo dificultades, así como a comparar realizaciones de un mismo componente, actuando también aquí como evaluadores. En cada una de esas posiciones – autor, lector, evaluador – podrá apreciar las argumentaciones realizadas por él mismo y por otros desde distintas

perspectivas. Presumimos que esta multiplicidad de perspectivas facilitará no solo la identificación de los componentes de la argumentación, sino también la posibilidad de apreciar distintas calidades de realización.

La propuesta está en proceso de aplicación en distintas comunidades del estado. Hemos notado que moviliza habilidades lingüísticas y sociocognitivas que resultan esenciales para construir un buen texto analítico (Dray, Selman, & Schultz, 2009). En los próximos meses comprobaremos en qué medida afecta las características retóricas, lingüísticas y textuales de los textos.

Referencias

- Alonso-Cortés Fradejas, M^a D. (2015). Modelo de Informe de Buenas Prácticas en Docencia Universitaria. Red Universitaria de Evaluación Formativa y Compartida
- Bernardi, B., & Antolini, E. (2007). Fostering students' willingness and interest in argumentative writing: an intervention study. En G. Rijlaarsdam (Ed.), *Studies in Writing. Writing and Motivation* (pp. 183-202). Oxford: Elsevier.
- Boulter, C.J. & Gilbert, J.K. (1995). Stretching models too far. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Bruner, J. (1980) *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa: Barcelona.
- Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Dray, A.J., Selman, R.L. & Schultz, L.H. (2009) Communicating with intent: A study of social awareness and children's writing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 116–128.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Newell, G., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing in educational contexts: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.
- Bassart, G. D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, 26.
- Knudson, R. (1992). Analysis of argumentative writing at two grade levels. *Journal of Educational Research*, 85, 169 – 179.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62, 155–178.
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*, 15, 287–315.
- Melero, Á. & Gárate, M. (2013). Escribir en educación secundaria: análisis cualitativo de textos. *Revista de Educación*, 360, 388-413.
- Newell, G., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing in educational contexts: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46, 273-304.

Parodi Sweiss, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos*, 33(47), 151-166. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>.

Toulmin, S. (2003) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península. Trad de Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.▣

Tolchinsky, L., Rosado, E., Fullana, N. Taulé, M., Perera, J., Pujolà, J.T., & H. Vilar. (2016, abril). Academic writing as a learning tool: Writing to learn. Responsible Action: International Higher Education Writing Research Exchange, CCCC International Research Workshop. Houston, Tx, US.

Links

http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso2/t3/teoria_1.htm