



Revista de Estudios Sociales

ISSN: 0123-885X

res@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

Torres, Inés Cristina

Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo

Revista de Estudios Sociales, núm. 19, diciembre, 2004, pp. 97-105

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501908>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LA ESCRITURA DE UN ENSAYO ARGUMENTATIVO

Inés Cristina Torres\*

### Resumen

El ensayo argumentativo es un tipo de texto que se introduce en los últimos años de la escolaridad. En el medio universitario constituye un texto de enorme importancia. Las constantes quejas de quienes tienen que vérselas con este tipo de producciones por parte de sus estudiantes y la experiencia de la enseñanza de éste en un colegio privado de alto nivel académico de Bogotá, impulsa esta revisión que busca identificar elementos teóricos y experiencias que incidan favorablemente en su escritura. La confianza en que sí es posible aprender a escribir se ve reforzada por las propuestas que se hacen desde concepciones cognitivistas que validan el proceso de aprendizaje a través de diversos mecanismos como estrategias o instrucciones y desde concepciones socioculturales que impulsan la inmersión en situaciones que promuevan el análisis, la discusión y la confrontación de puntos de vista diferentes.

### Palabras clave:

*Ensayo argumentativo, escritura analítica, inmersión, cognición.*

### Abstract

The argumentative essay is a type of text introduced in the last years of high school education. In the university context, its importance is enormous. This study, which seeks to identify theoretical elements and experiences positively influencing the writing of argumentative essays, is driven by the reiterated complaints of instructors who deal with this type of production on the part of their students, together with one particular teaching experience focussing on the argumentative essay in a private school of high academic standards in Bogotá. Confidence in the fact that it is possible to learn to write is reinforced by proposals emerging both from cognitivist conceptions validating a learning process through varied mechanisms such as strategies or instructions, and from socio-cultural conceptions promoting the immersion in situations demanding analysis, discussion, and the confrontation of different points of view.

### Key words:

*Argumentative essay, analytical writing, immersion, cognition.*

*Todos los usos de la palabra para todos. No para que todos seamos artistas sino para que ninguno sea esclavo.*

*Gianni Rodari, Gramática de la fantasía*

El analfabetismo funcional representa un enorme compromiso aún para las naciones más desarrolladas (Gómez Palacio, 2001) y alcanzar todos los usos de la palabra para todos, como lo expresa Rodari (2003), es un desafío que enfrenta también el Gobierno colombiano (Jurado, 2000; Pérez, 2000; Ministerio de Educación Nacional, 2003). Mi propia experiencia y la queja constante de quienes tienen que enfrentar los textos producidos en empresas, en el mundo académico, en la vida diaria..., me llevan a preguntarme por las posibilidades reales de una alfabetización basada en la revisión de la enseñanza misma de la escritura. No dejo de pensar que aunque enseñar a escribir continúa siendo un problema pedagógico no resuelto, sí es posible aprender a escribir y alcanzar buenos niveles de satisfacción tanto por parte de escritores como de lectores.

Trabajar con un grupo amplio de alumnos de los últimos años de la secundaria en un colegio privado en Bogotá, caracterizado por su buen nivel académico, me enfrentó entre otros temas a la enseñanza de la redacción de un ensayo argumentativo. En esta tarea, tremendamente desafiante, me encontré con producciones de calidad muy diversa, relacionada con la condición argumentativa de los textos o con la riqueza de sus contenidos. Su complejidad me permitió valorar el acierto en el uso de ciertas prácticas pedagógicas y revisar la poca utilidad de otras que no contribuyeron en la forma esperada a la redacción. Experimenté cómo la escritura sí puede enriquecerse ante prácticas muy concretas y ante expectativas que se plantean con claridad. Observé también que favorecer un ambiente abierto al diálogo y a la discusión podía llegar a promover el discurso argumentativo. Sin embargo, no puedo decir que se haya tratado de un ejercicio concluyente. De ahí mi inquietud por precisar las condiciones más favorecedoras para la escritura de un ensayo argumentativo, origen de esta revisión bibliográfica. En ella considero inicialmente algunas precisiones teóricas que identifiquen la perspectiva lingüística desde la cual es posible abordar la escritura de un ensayo. Más adelante presento un cuerpo de lecturas que ayudan a encontrar posibles opciones metodológicas.

Nuestras políticas alfabetizadoras se orientan, hoy por hoy, hacia el logro de la competencia comunicativa. Este concepto sitúa el estudio del lenguaje a nivel del uso y lo aleja de las gramáticas prescriptivas, tan enraizadas en un

\* Licenciada en español, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá. Profesora de cátedra de la Especialización en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá.

país gobernado en varias ocasiones por presidentes gramáticos como Caro o Marroquín, del estructuralismo que había significado un avance frente a aquéllas al buscar explicaciones más que recomendaciones, y de la teoría de Chomsky, que pretende aún explicar una competencia generativa lingüística común a todas las lenguas. El concepto de competencia comunicativa aparece formulado por primera vez por Gumperz y Hymes (1972), quienes rescatan el contexto de significación dentro del análisis de cualquier intercambio lingüístico, pues conciben toda producción lingüística como acción que busca un propósito dentro de una determinada situación.

La incipiente investigación educativa colombiana en lenguaje está relacionada en casi todos los casos con el concepto de competencia comunicativa. Así lo demuestran los estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia (Henao y Castro, 2000), proyectos de aula emprendidos por el programa RED, (Burgos y Moreno, 1999; Consuegra, 1999) algunas investigaciones e innovaciones relacionadas con la escritura y el pensamiento apoyadas por el IDEP y realizadas con poblaciones infantiles (Camacho y Mora, 2001; Murillo, 2001; Porras, 2001; Pulido, 2001) y algunas experiencias relacionadas con la argumentación (Correa, Dimaté y Martínez, 1999). Esta indagación en búsqueda de referencias que hablen de posibles didácticas de la argumentación, se acoge también al concepto de competencia comunicativa y por eso conviene precisarlo. Se origina en una concepción pragmática y funcional del lenguaje que introduce el término de 'discurso' para referirse a toda construcción lingüística que se produce con la intención de lograr un propósito comunicativo. Como lo plantea Hassan (en Widdowson, 1991), el discurso se articula alrededor de conexiones lógicas internas que garantizan su coherencia, y de elementos lingüísticos explícitos que aseguran su cohesión. Atrás queda la oración como unidad mínima del lenguaje y se plantea ahora el enunciado como mínima unidad discursiva, que adquiere significado pleno en relación con los otros enunciados del texto.

Widdowson (1978) introduce otra propiedad discursiva: la adecuación. Ésta es la manera concreta como un hablante real responde a las exigencias de una situación comunicativa. De tal manera, quien escribe un ensayo argumentativo debe tener en cuenta las circunstancias particulares en la que éste se produce. Jolibert (1995), una didacta francesa que ha tenido una influencia importante en los programas de enseñanza de lengua materna en algunos países latinoamericanos, incluido Colombia, delimita muy bien estos parámetros de la situación

comunicativa: -¿quién?, ¿a quién?, ¿en qué contexto?, ¿con qué propósito?, ¿con qué recursos?...-. Reconocer con claridad su propósito comunicativo y el desafío al cual se enfrenta, le ayudará a todo escritor a identificar posibles variaciones en su condición de emisor, así como en las de su audiencia y, a seleccionar los recursos lingüísticos que mejor le sirvan: un determinado grado de formalización del lenguaje, un cierto tono, un vocabulario específico. El carácter pragmático y funcional del discurso expuesto por los teóricos europeos se enriquece con los planteamientos teóricos de Vigotsky y Bajtin. Que la producción de lenguaje fuera el resultado de la interacción social era algo que también habían identificado estos dos teóricos rusos al comenzar el siglo XX, si bien sus obras alcanzaron una difusión tardía fuera de la Unión Soviética de entonces. En *Pensamiento y lenguaje* (1995), Vigotsky cuestiona la interdependencia de las raíces genéticas del pensamiento y la palabra, que para él surge en la interacción social. Según él, no hay pensamiento sin lenguaje. El pensamiento llega a la existencia a través de las palabras. Gracias a la interacción con otros, puede darse un movimiento constante entre el habla externa y el habla interior, que es el que permite el conocimiento. El lenguaje tiene un carácter social y el significado es el resultado de negociaciones culturales que se producen en el interior de situaciones concretas de comunicación.

Por su parte, Bajtin hace una caracterización dialógica y polifónica del discurso (1999). El discurso es dialógico porque los enunciados que lo componen se emiten para ser comprendidos, respondidos, replicados; es decir, para entrar en diálogo e interactuar con otros enunciados. Y es polifónico porque en su condición social el discurso es el resultado de la integración de múltiples intercambios y de voces distintas que han contribuido en su construcción. Lo que cada cual piensa y expresa es una reorganización personal de unos enunciados que circulan socialmente. Bajtin (1999) aporta también el concepto del género discursivo. En forma análoga a como se han caracterizado los géneros literarios, reconoce formas del discurso que corresponden a las diferentes esferas de comunicación de la actividad humana y que elaboran unos tipos relativamente estables de enunciados. Éstos son los géneros discursivos y a cada uno de ellos corresponden siempre tres elementos: "unos contenidos temáticos, un estilo verbal que se caracteriza por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua y, ante todo, una composición o estructuración" (Bajtin, 1999, p. 248). El ensayo argumentativo puede definirse como un tipo de texto estructurado y unificado alrededor de una tesis que

se sustenta de diversas formas como razones o ilustraciones (Ordoñez, 2001). Se distingue, por ejemplo, del comentario, porque mientras éste gira alrededor de algún referente manifiesto -se comenta algo que se ha visto, escuchado, leído...-, el ensayo constituye un ejercicio de sustentación de una tesis o conclusión que se ha elaborado en forma personal, privada, interna. En este proceso sustentador se revela la particularidad de un pensamiento que se organiza y se estructura alrededor de un propósito comunicativo como es el de manifestar una posición propia frente a algún tema en particular. Se diferencia asimismo de otros textos argumentativos en los cuales la unidad frente a una única tesis no es necesaria, como pueden ser un artículo periodístico o una reflexión. Desde la perspectiva de los géneros discursivos de Bajtin (1999), el ensayo se aborda como un tipo de texto argumentativo porque sus enunciados se estructuran alrededor de la necesidad comunicativa de sustentar una tesis con unos argumentos que fijen una posición y entren en diálogo con otras posiciones. Un tipo de texto como el ensayo argumentativo se cohesiona al articular sus enunciados con recursos lingüísticos, entre los cuales pueden reconocerse, por ejemplo, los conectores (porque, aunque, por lo tanto...) que evidencian relaciones lógicas entre ellos. Su coherencia depende de la relación que establezcan su tesis y sus argumentos con los aspectos de la realidad y de la situación a los que hacen referencia. En el medio escolar, el ensayo es considerado como un texto elaborado y difícil al que se accede una vez que se han trabajado otras formas de discurso escrito como la narración, la descripción y la exposición, y de ahí que se haga énfasis en la producción de esta forma textual en los últimos años de la básica secundaria (9°, 10° y 11°). Dolz & Pasquier (1996) señalan cómo la psicología analiza de manera pesimista la evolución del texto argumentativo escrito al opinar que sólo hacia los 16 años los jóvenes alcanzan la madurez necesaria para su construcción. Sostienen que el texto argumentativo no ha hecho presencia en la primaria, ni como texto de lectura ni como tipo de texto posible de enseñar a escribir, porque de alguna manera la escuela ha ejercido un tipo de censura frente a los textos de opinión. En el contexto universitario, la comprensión y producción de un tipo de texto como el ensayo sí constituye una tarea muy frecuente y nadie duda de su importancia. El ensayo es, además, una forma cultural que le da la oportunidad a quien lo escribe de poner en circulación sus ideas y dialogar con los demás a partir de ellas, a la vez que le deja conocer su propio pensamiento.

Acercarse a una concepción teórica del lenguaje es apenas un primer paso. Surge de inmediato la pregunta de cómo enseñar conocimientos lingüísticos con una metodología que sea consistente con ellos. María Cristina Martínez (1998), directora de la Cátedra UNESCO para la enseñanza de la lectura y la escritura en América Latina, manifiesta la necesidad de encontrar una coherencia entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje de la que puedan derivarse prácticas pedagógicas que ajusten las preguntas de cómo y qué enseñar en materia de lenguaje. Dysthe (2001) en una ponencia dictada en la Primera Conferencia sobre Enseñanza de la Escritura Académica en Europa, establece desde otra perspectiva esta tensión entre las concepciones y las prácticas. De manera introductoria, señala diferencias culturales muy grandes entre la tradición académica de la Europa Continental y la corriente norteamericana. Señala cómo la primera parece no promover los cursos de composición escrita, pues supone que se aprende a escribir a través de las tareas escritas que se asignan en las diferentes disciplinas, mientras que la corriente norteamericana sí los impulsa insistentemente. Identifica tres diferentes posiciones teóricas en la enseñanza de la escritura: una visión a la que denomina literaria (romántica o expresivista), una concepción cognoscitiva y una perspectiva sociocultural de la composición. La posición literaria hace énfasis en el texto mismo, entre otras razones porque reconoce que el proceso de escribir tiene mucho de misterio y de ahí que sea tan difícil investigarlo. Esta visión supone el desarrollo de estrategias con las que se puedan despertar los procesos creativos poco conscientes de un escritor, como la escritura de diarios y otras actividades que comprometan emocionalmente e impulsen el deseo de escribir. Desde la segunda posición, la visión cognoscitiva, se desplaza el paradigma de la escritura desde el producto terminado, el texto, hacia el proceso mismo de su escritura. Es posible entonces distinguir diferentes etapas y tiempos en la composición de un escrito: planeación, revisión, lectura, relectura, evaluación. A diferencia de la visión anterior, la cognitiva parece contemplar la reflexión y la metacognición dentro de sus fortalezas y reconoce que la escritura misma es una habilidad para estudiar y para aprender. La tercera, la perspectiva sociocultural, se basa en figuras como Vigotsky o Bajtin y parte de la idea de que la escritura está determinada por las condiciones del contexto en donde se produce. Según ésta, señala la investigadora, la escritura puede verse como un proceso social. Al término social le asigna ella el doble significado de que sus textos y prácticas estén inmersos en determinadas culturas, pero

también el de que su sentido se construya en la interacción, el diálogo, la colaboración y la negociación. Prácticas pedagógicas poco dirigidas responden probablemente a la primera concepción, llamada literaria por Dysthe. Modelos instruccionales centrados en la función y el proceso de producción del discurso se fundarían en una concepción cognoscitiva, y modelos de inmersión en discursos particulares harían eco a una concepción sociocultural. De estas tres posiciones teóricas sólo las dos últimas representarían desafíos pedagógicos reales frente a la escritura de un ensayo. Una concepción sociocultural, por ejemplo, parecería contemplar la necesidad de que las condiciones ambientales favorezcan la adquisición de estructuras discursivas argumentativas a nivel oral o escrito. En ella se inscribe una propuesta como la de la pedagogía radical de Freire (1999) que basa su programa alfabetizador en la posibilidad de generar ambientes emancipadores en aulas que favorezcan el diálogo y la interacción y que lleven a los estudiantes a llenarse de razones propias y no prestadas o al servicio de otros. Young (1993), discípulo de Habermas, promueve también un tipo de interacción en el aula al que denomina discursivo. Éste se caracteriza por preguntas abiertas del profesor a sus alumnos, que no anticipan ni prefiguran las respuestas, en contraposición a preguntas repetitivas que buscan confirmar que el alumno sabe lo que el profesor espera que sepa y a preguntas inductivas que dan respuestas a lo que sabe el maestro y que, de manera socrática, inducen al alumno al saber esperado. Sólo una comunicación que se establezca a partir de inquietudes genuinas por parte del profesor y de los estudiantes y que contemple posibilidades inesperadas, genera, según Young (1993), ambientes propicios a la verdadera indagación y a la construcción conjunta de aprendizajes por parte de la comunidad del aula.

Esta preocupación por considerar el discurso del aula es compartida también por Nystrand y Graff, profesores de la Universidad de Albany, quienes realizaron un estudio en el 2001, en el que investigaron sus efectos en el aprendizaje de la escritura analítica. El estudio sugiere que algunas prácticas resultan incluso hostiles para el desarrollo de la argumentación. El intento fallido de una maestra que buscaba enseñarle a un grupo de alumnos de séptimo grado la escritura de un ensayo argumentativo y en el que los textos producidos por los estudiantes perdieron el carácter persuasivo a medida que avanzaba la escritura y se volvieron expositivos, demuestra cómo algunas prácticas pueden haber inhibido el discurso del aula. Éstas serían, según ellos, la presentación de modelos explícitos de

composición, programas de ampliación del vocabulario con respuestas unívocas o el afán democrático de dar a todos la palabra, que podría haber llevado a interrumpir las cadenas de razonamiento luego de dos o tres intercambios, lo que produjo en los estudiantes una percepción estrecha o rígida de lo que es argumentar. El estudio encontró, además, que ninguna de las 189 preguntas realizadas por la profesora pedía argumentación; todas tenían una respuesta previamente considerada por ella (Young, 1993). Los efectos poco exitosos de esta conjunción de prácticas llevaron a Nystrand y a Graff a proponer una enseñanza de la escritura desde una concepción a la que han llamado ecológica, que tenga en cuenta la articulación armoniosa entre las prácticas pedagógicas y el discurso del aula. El poder del discurso del aula también es considerado por un estudio de caso que explora los efectos que pueden tener las discusiones orales en la complejización de las habilidades argumentativas de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (Nussbaum, 2002). El estudio, realizado en Oakland, California, buscaba la integración de niños poco participativos en discusiones críticas. En el desarrollo de un programa conocido como 'Transformando ciudades', dos profesores aplicaron un modelo de enseñanza recíproca que consistía en la formación de pequeños grupos a los que se les enseñaban algunas estrategias de comprensión con el fin de que analizaran y comentaran artículos sobre su ciudad, y además de otras actividades, construyeran un modelo ideal de ciudad. El discurso oral de cuatro estudiantes de séptimo grado, tres niñas y un muchacho, se estudió en forma exhaustiva. El muchacho y una de las niñas, ambos hispanos, mostraban bajos desempeños en lenguaje; las otras dos niñas, afroamericanas, tenían en esta área su fortaleza. La participación de los niños hispanos se reducía inicialmente a interjecciones, aseveraciones (formas como 'ajá', 'sí', 'de acuerdo') o contraejemplos, sobre todo en el caso de la niña. La intervención, de modo diferente, produjo efectos positivos en ambos: en el caso de la niña aumentaron los segmentos de habla y en el muchacho disminuyeron. Como lo sugieren los investigadores, el muchacho tal vez comprendió que interrumpir no significaba hacerlo mejor. La participación de ambos se hizo cada vez más central, si bien en un comienzo se hizo tímidamente y en voz baja. Aunque los movimientos argumentativos no aumentaron mucho en ninguno de estos dos casos, ambos sí comenzaron a hacer preguntas que pedían más razones o a plantear objeciones que les ayudaron a introducirse en formas activas de argumentación. Lo que el estudio parece indicar es que ciertos ambientes de aprendizaje sí



favorecen la aparición de preguntas críticas, de manera que las características del discurso que manejan los estudiantes en contextos no escolares sí puede transformarse dentro de las formas culturales que ofrece la escuela.

Entre quienes defienden la inmersión y rescatan la influencia del contexto y el papel del discurso del aula en el aprendizaje se inscribe, asimismo, la propuesta de Bruffee (1993), profesor de la Universidad de Nueva York, de impulsar formas sociales en el aula que construyan conocimiento. La interacción entre pares resulta, según él, una forma privilegiada de relación social que permite aprender en colaboración. Bruffee plantea, además, que la escuela juega un papel 'reaculturador' porque logra reorganizar las oportunidades que originan la pertenencia a un determinado medio social. En un artículo de carácter teórico que forma parte de un libro dedicado a la influencia de Hannah Arendt en la educación, Duarte (2001) responde a Bruffee sobre su impulso al aprendizaje en colaboración validado desde un enfoque sociocultural y sostiene que el planteamiento vigotskiano del desarrollo del lenguaje es más amplio que lo que quieren verlo quienes promueven esta forma social de aprendizaje. Duarte precisa que si bien el lenguaje sí surge de la interacción, no es posible desconocer que algunos procesos mentales no pueden darse sino en la reflexión, es decir, en el lenguaje interior, que es un espacio de independencia positiva distinto al de la asimismo positiva interacción social. Para él el aprendizaje en colaboración inhibe formas de pensamiento que sólo se alcanzan a través de cierta marginación social, en el encuentro con uno mismo.

Considerar otras opciones que favorezcan la argumentación, diferentes a la inmersión, es lo que proponen quienes reconocen el proceso de aprendizaje de la escritura desde un enfoque cognoscitivo (Dysthe, 2001). Es el caso de Ferreti, Mc Arthur y Dowdy, profesores de la Universidad de Delaware, para quienes la escritura es una actividad dirigida a conseguir un propósito siempre específico que se favorece con una instrucción cuidadosa y con un ejercicio intelectual previo. En un estudio realizado por ellos en el 2000 se propusieron investigar los efectos de dos diversas formas de instrucción en el carácter persuasivo de una tarea de escritura argumentativa; la primera forma de instrucción consistía en señalarles a los estudiantes la meta general de una tarea así como los pasos intermedios para conseguirla. La segunda tarea describía solamente la meta general y precisaba las características de la audiencia a la que se dirigía. Los resultados del estudio, realizado con niños de 4º y 6º grado, los llevan a preguntarse si desde una explicación basada en el desarrollo cognoscitivo puede suponerse que

la argumentación es un proceso que se adquiere tardíamente y si la argumentación escrita constituye una etapa de desarrollo posterior a la de la argumentación oral. Por el carácter poco persuasivo de los textos producidos por los estudiantes que participaron en este estudio, sugieren que no es suficiente señalar las metas generales que deben alcanzarse al desarrollar una argumentación. Los investigadores asumen la complejidad del proceso al reconocer también el cuidado con el que deben presentarse las instrucciones, pues encuentran que combinar diversas instrucciones cuando no se cuenta con herramientas para abordarlas puede resultar abrumador y anular cualquier intento por atender a las exigencias solicitadas.

Un estudio de De La Paz y Graham (2002), sintonizado con estas preocupaciones, confirma la necesidad de desarrollar también ciertas estrategias a partir del uso de un modelo instruccional que organice y dirija el proceso de planeación, revisión y escritura de un ensayo. Según éste, las estrategias deben combinarse con el desarrollo de algunas habilidades como la construcción de una tesis, el manejo de conectores, la selección de un vocabulario con cierto nivel de complejidad y el manejo de diversos tipos y longitudes de oraciones, y con la enseñanza de conocimientos explícitos como las características de una buena escritura, los criterios para evaluarla y la estructura de un tipo de texto como el ensayo. La propuesta de estos dos autores se apoya, entre otros, en el planteamiento de Bereiter y Scardamalia (1987), según el cual un aprendiz puede transformar su conocimiento a partir de la observación del modo de trabajo de los expertos, que se caracteriza por combinar apropiadamente los recursos. El programa integrado de escritura propuesto por la intervención de De La Paz y Graham ejerció un efecto claramente significativo en los desempeños del grupo experimental; formas flexibles, pero coordinadas lograron la escritura de ensayos más largos, con vocabulario más rico y cualitativamente mejores en pruebas post y de mantenimiento. Estos resultados favorables reforzaron la validez en el uso de un modelo que ya había sido puesto a prueba exitosamente por los investigadores en alumnos con dificultades y acentuaron su preocupación ante la escasa presencia de modelos como éste a nivel escolar. Ésta los hace suponer que en la escuela subsisten concepciones que, o bien sostienen que las estrategias, habilidades y conocimientos se desarrollan de manera natural, o bien consideran que una instrucción explícita puede incluso llegar a ser contraproducente y hasta peligrosa.

A favor de una propuesta instruccional se manifiesta también Wong (2000), quien a partir de un estudio para

impulsar formas argumentativas en estudiantes con dificultades de aprendizaje, describe cómo el uso de formatos, listas de chequeo y tarjetas con listados de marcadores textuales que pueden utilizarse en los diferentes segmentos de la estructura de un ensayo, parece contribuir positivamente a la escritura de textos argumentativos. Estas actividades que desmenuzan minuciosamente las etapas del proceso escritor y que buscan autorregularlo se encuentran también en las propuestas didácticas de Dolz y Pasquier (1996), Castelló Badía (1995) y Jolibert (1995), así como en manuales de escritura argumentativa (i.e. Chanteleuve, 1996; López, Fornaguera y Ordoñez, 1993).

La enseñanza de la escritura de un ensayo puede contemplarse desde la selección de un buen cuerpo de instrucciones y herramientas que lleven a ciertos aprendizajes. Pero también cabe interrogarse por los desarrollos intelectuales y lingüísticos que demanda un texto analítico como el ensayo. La investigación registra una tendencia generalizada a convertir los textos argumentativos en expositivos (Durst, 1987; Nystrand y Graff, 2001; Ferreti, McArthur y Dowdy, 2001), lo que parecería confirmar una dificultad en la apropiación del género discursivo argumentativo. En un estudio con plena vigencia aún casi dos décadas después de realizado, Durst (1987) se propuso examinar los procesos de pensamiento que subyacen a la escritura de dos tipos distintos de textos: un resumen y un ensayo. El investigador esperaba una mayor complejidad de los ensayos frente a los resúmenes. No resultó así; se encontró más bien con alguna presencia de elementos narrativos cercanos al resumen en los textos argumentativos. El análisis llevó a concluir que, en efecto, la escritura analítica del ensayo demanda un conjunto de comportamientos escritores diferente a las exigencias cronológicas del resumen. La dificultad para argumentar lleva a los estudiantes a recaer en estructuras narrativas con las cuales tienen una mayor confianza y familiaridad. Durst plantea cómo, ante la expresión de pensamiento claramente argumentativo que no se traduce en una escritura asimismo argumentativa, surge una paradoja según la cual no es suficiente conocer la estructura de tesis - sustentación, propia del ensayo. Además de una conciencia sobre las convenciones del argumento, la escritura analítica parece requerir, según él, un conocimiento amplio de la materia que es objeto de la argumentación, que ayude a relativizarla o mirarla desde diferentes puntos de vista. Durst identifica dos complicaciones inherentes al aprendizaje mismo de la escritura argumentativa: las tareas escolares demandan escritos analíticos basados en textos narrativos o en textos analíticos de autores comúnmente reconocidos. La

primera es que producir un texto analítico a partir de un texto narrativo puede conducir a reproducir la estructura narrativa del primer texto. La segunda es que elaborar un análisis original a partir de un análisis ajeno, basado en marcos de referencia totalmente desconocidos o al menos poco conocidos para quien se enfrenta a la tarea puede resultar extremadamente complejo. De ahí que proponga promover tareas de escritura analítica que enfrenten a los estudiantes con sus propios marcos de referencia y hagan de la escritura una heurística o herramienta para pensar críticamente (Perelman, 1998; Crammond, 1998).

También Giroux (1991), quien relaciona al igual que otros las temáticas propias de las ciencias sociales con el ejercicio argumentativo y analítico (Durst, 1987; Giroux, 1991; Wong, 2000; Nystrand y Graff, 2001; Nussbaum, 2002), establece una conexión entre la escritura y el universo de referencias de quien escribe. A partir de una experiencia de aula se hace evidente para este pedagogo crítico radical la necesidad de conocer el capital lingüístico y cultural que traen los estudiantes. Éste debe ser, según él, el punto de partida para desarrollar en el aula estrategias que amplíen sus marcos de referencia y que les permitan identificar problemas a través de la escritura. En medio de esta consideración de los saberes de los estudiantes, también Paul (1994) propone una pedagogía del pensamiento crítico a partir del monitoreo del propio pensamiento y gracias a una revisión permanente de los argumentos que los vincule a cadenas de razonamiento cada vez mayores. Pensar críticamente es para él considerar otros marcos de referencia, otros puntos de vista, diferentes cosmovisiones.

Las corrientes de pensamiento crítico están firmemente comprometidas con el desarrollo de la capacidad argumentativa. Yeh (1998) propone un ejercicio sistemático de construcción de los argumentos que permita revisar si los patrones de argumentación se aprenden mejor cuando se enseñan en forma explícita y directa o cuando se adquieren de manera indirecta, gracias a la inmersión y exposición en actividades con exigencias argumentativas. Su investigación contrasta los resultados en la escritura argumentativa de dos grupos de jóvenes pertenecientes a minorías culturales en dos colegios de zonas deprimidas de San Francisco, el primero sometido a inmersión en situaciones argumentativas y el segundo sometido a esta misma inmersión unida a la heurística. Los resultados benefician el trabajo del segundo grupo. La heurística consiste en el uso de dos modelos de construcción del argumento: un modelo piramidal, que adapta la propuesta de lógica informal de Toulmin (Toulmin en Yeh, 1998) y un modelo de puente, basado en una categorización de

argumentos de acuerdo con el tipo de conclusiones, propia de la retórica clásica (Fulkerson en Yeh, 1998). En la discusión de los resultados, el profesor Yeh se interroga por la probabilidad de que la propuesta de inmersión no haya sido suficientemente poderosa y se cuestiona igualmente, si la instrucción directa de la heurística en estos estudiantes puede haber encontrado algún eco en rasgos culturales relacionados con un alto reconocimiento a las figuras de autoridad y con una mejor preparación para atender instrucciones directas que indirectas. Esto podría sugerir que la presencia misma del maestro puede incidir en los resultados de una tarea de escritura argumentativa. La discusión de los resultados de esta investigación concluye que contextos adecuados de aprendizaje sí generan mejoras significativas en la escritura de argumentos razonados, conectados, lógicos y coherentes que impulsan el desempeño académico general de los estudiantes. Ésta, si bien es una afirmación muy general, puede servir para cerrar esta revisión que se ha orientado precisamente por la pregunta de cuál puede ser este contexto. Las investigaciones presentadas, aún sin ser exhaustivas, ubican el carácter problemático de pretender enseñar a argumentar. Encontrar la justa medida entre la inmersión y la instrucción parece ser la tarea de quienes tenemos que vernos con la escritura de un texto que como el ensayo argumentativo, promueve la generación de ideas y un uso más de la palabra.

## Referencias

- Bajtín, M.M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bruffee, K.A. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Burgos, L.F. & Moreno, G. (1999). Los procesos argumentativos en la producción de textos orales y escritos en noveno (9°) grado (PDA). En F. Jurado (Ed.). *Investigación escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Programa Universitario de Investigación PUI en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Plaza y Janés.
- Camacho, V. & Mora, A. (2001). Desarrollo de estrategias argumentativas escritas, en niños de tercero a quinto grado básica primaria. En IDEP (Eds.). *Educación en lectura y escritura. Investigaciones e innovaciones del IDEP*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castelló Badia, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 22-29.
- Chanteleuve, O. (1996). *Écrire pour convaincre*. París: Hachette.
- Consuegra, E.. (1999). Cualificación de la capacidad lectora-escritora en alumnos de sexto grado: aproximaciones desde el discurso argumentativo (PDA). En F. Jurado (Ed.). *Investigación escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Programa Universitario de Investigación PUI en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Plaza y Janés.
- Correa, J.I.; Dimaté, C. & Martínez, N. (1999). *Saber y saberlo demostrar -Hacia una didáctica de la argumentación-*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación - COLCIENCIAS.
- Crammond, J. (1998). The uses and complexity of arguments structures in expert and student persuasive writing. *Written Communication*, 15, 230-267.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado el 10 de junio de 2004, de <http://quadersdigitals.net>
- Duarte, E.M. (2001). The eclipse of thinking: an Arendtian critique of cooperative learning. En M. Gordon (Ed.). *Hannah Arendt and Education: Renewing our common world*. Boulder: Westview Press.
- Durst, R.K. (1987). Cognitive and linguistic demands of analytic writing. *Research in the Teaching of English*, 21, 347-376.



- Dysthe, O. (2001). The mutual challenge of writing research and the teaching of writing. Investigación presentada en la primera conferencia de la European Writing Centre Association. University of Groningen, Nederland. Recuperado de <http://www.uib.no/plf/ansatte/olga/keynote%20dysthe.htm>
- Ferreti, R.P.; MacArthur, CH. & Dowdy, N. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 694 -702.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Palacio, M. (2001). Una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación para el Talento, Mazatlán, México. Recuperado de <http://www.sepyc.gob.mx/talento/docs/conferencias>
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). (Eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Henao, M. & Castro, J. O. (2000). *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias- Socolpe.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette, Ediciones chilenas.
- Jurado, F. (2000). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: Un estado de la cuestión. En M. Henao & J. O. Castro (Comps.) *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias- Socolpe.
- López, M.F., Fornaguera, M., Ordóñez, C.L. (1993). *Lectura y composición en español, séptimo grado y octavo grado*. En C.L. Ordóñez (Ed.). Manuscrito no publicado. Bogotá: Colegio Los Nogales.
- Martínez, M.C. (1998). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación (1998). En M.C. Martínez (Comp.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* (31-55). Cali: Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Calidad en Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Murillo, F. (2001). La lectoescritura, un espacio para el desarrollo del pensamiento Piensa Plus, un programa para enamorarnos de la lectoescritura. En IDEP (Eds.). *Educación en lectura y escritura. Investigaciones e innovaciones del IDEP*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nussbaum, E.M. (2002). The process of becoming a participant in small group critical discussion: a case study. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 488-497.
- Nystrand, M. & Graff, N. (2001). Report in argument's clothing: an ecological perspective on writing instruction in a seventh grade classroom. *The Elementary School Journal*, 101, 479- 493.
- Ordoñez, C. (2001). *Instrucciones de redacción de un ensayo argumentativo*. Manuscrito no publicado, Maestría en Educación, Universidad de los Andes, Colombia.
- Paul, R. (1994). Teaching critical thinking in the strong sense: a focus on self- deception, world views, and a dialectical mode of analysis. En K. Walters (Ed.). *Rethinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Perelman, C. (1998). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Porras, E. (2001). Leyendo y escribiendo juntos: maestros y niños aprendemos a pensar. En IDEP (Eds.). *Educación en lectura y escritura. Investigaciones e innovaciones del IDEP*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pulido, A. (2001). Lectoescritura y autonomía: Proyecto institucional para escuelas en convenio. En IDEP (Eds.). *Educación en lectura y escritura. Investigaciones e innovaciones del IDEP*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodari, G. (2003) *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1991). Directions in the teaching of discourse. En C.J. Brumfit & K. Johnson (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching* (49 - 60). Oxford: Oxford University Press.

Wong, B.Y.L. (2000). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 20, 29-44.

Yeh, S. (1998). Empowering education: teaching argumentative writing to cultural minority middle - school students. *Research in the Teaching of English*, 33, 49-83.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.