

Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria

Dominique Guy Bassart



Rx

En este artículo de síntesis, realizado por uno de los pioneros de la investigación sobre la adquisición del discurso argumentativo y defensor de una enseñanza precoz de la argumentación, se presentan algunos de los elementos teóricos básicos de la lingüística y de la psicolingüística que no deberían dejar indiferentes a quienes tratan construir su didáctica. Se aclaran las principales nociones, se abordan algunos de los problemas complejos que intervienen en la producción y la comprensión de textos argumentativos y se discute la pertinencia didáctica del esquema textual argumentativo para resolver esos problemas.

¿ENSEÑAR-APRENDER A ARGUMENTAR EN LA ESCUELA PRIMARIA?

Tradicionalmente la escuela primaria ha dado preferencia al relato (de ficción), por el hecho, sin duda, de haber elegido la literatura como norma de referencia del «buen uso» de la lengua. En Francia, la normativa oficial de 1972, influenciada por la ola renovadora de los años 68 y del plan Rouchette, la excluía incluso explícitamente¹ para los alumnos de la escuela elemental. Y de hecho la argumentación no se estudiaba como tal antes de terminar la enseñanza primaria, momento en que se acepta como preparación a la disertación en la enseñanza secundaria.

Afortunadamente, las cosas han cambiado desde entonces. Los programas de 1985 incluyen la argumentación entre los «tipos de discurso» o «géneros» susceptibles de ser estudiados en el ciclo medio de primaria². Los textos oficiales de 1991 referentes a la escuela primaria seleccionan la argumentación entre las competencias que hay que conseguir a lo largo del ciclo de perfeccionamiento, del CE2 al CM2³. Esta puesta al día tiene en cuenta el hecho de que la argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, incluso, pequeños, no sólo en la escuela, sino también en su vida cotidiana, aunque únicamente sea por el hecho de que es inseparable de su socialización y de su desarrollo intelectual.

ESCRITO, TEXTO, DISCURSO: TRES PUNTOS DE VISTA COMPLEMENTARIOS

En nuestra construcción de una didáctica de los textos, consideramos que un «documento» lingüístico escrito puede ser descrito y categorizado, incluso tipologi-

zado, según tres puntos de vista distintos y complementarios: como escrito, como texto y como discurso⁴. Estos tres puntos de vista definen unos ámbitos de competencias/ conocimientos psicolingüísticos que los sujetos construyen progresivamente y movilizan para comprender y producir mensajes lingüísticos.

Podemos tomar en consideración la apariencia material inmediata del «documento», su confección y, sin incluso leerlo en el sentido pleno de este término, identificarlo como una carta, un dibujo animado, un artículo de periódico o de diccionario... Esta aproximación en términos de *tipos de escritos*, está al alcance de los alumnos de parvulario. Sin embargo contribuye al desarrollo de la competencia de la comunicación escrita de una manera secundaria, puesto que conocer, por ejemplo, las características de un escrito como carta (disposición específica en la página de la firma del redactor, indicaciones relativas al lugar, la fecha de la redacción,...) no es suficiente para poder leer o redactar el texto mismo de esta carta.

Para leer y redactar un «documento» escrito, es necesario, en efecto, disponer de conocimientos relativos a las informaciones que pueden aparecer en él y saber cómo organizarlos en un conjunto coherente. Estas estructuras internas del «documento» escrito lo definen como perteneciente a un *tipo de texto*. Los estudios disponibles muestran que nuestra cultura dispone de un número reducido de tipos de textos reconocidos como tales: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, por ejemplo.

Así pues, la mayoría de textos que leemos y producimos guardan un parecido entre sí y son a la vez originales: pertenecen a tal tipo de texto, pero actualizan este tipo cada vez de una manera específica, incluso combinan varios tipos en un conjunto complejo y coherente⁵. Aprender a redactar y a comprender textos pasa, sin duda, por la identificación progresiva de los tipos dominantes en nuestra cultura y la escuela (elemental e incluso primaria) desempeña un papel importante en esta identificación. Pero, en la medida en que estas propiedades estructurales aparecen en cualquier mensaje lingüístico relativamente largo (oral o pluricodificado, como son los dibujos animados o las películas, y no sólo en los escritos), es lícito pensar que este proceso de identificación comienza precozmente fuera de la escuela.

Tratar un mensaje lingüístico pone de manifiesto finalmente unas intenciones de comunicación. Redactar un mensaje es también pretender cierto objetivo de comunicación destinado al futuro lector y escoger el tipo de escrito y, sobre todo, el tipo de texto que debería permitir conseguir el objetivo. Comprender un mensaje es también identificar el objetivo de comunicación pretendido por su autor. Se identifica entonces el «documento» como perteneciente a un *tipo de discurso*, como si buscara llevar a cabo un (macro-) acto de discurso. La lista de los tipos de discurso posible hoy no está claramente establecida y quizá no pueda estarlo, porque la identificación de las intenciones de comunicación parece depender de los contextos específicos de interacción social. En las largas listas que a veces han sido esbozadas, se señalan unos discursos cuyo objetivo es prometer, advertir, afirmar, ordenar... y argumentar.

Desde el punto de vista didáctico, ninguna de estas tres perspectivas debería ser olvidada respecto al objetivo general de la enseñanza de la lengua: desarrollar la competencia de comunicación de los alumnos, es decir, hacer que sean capaces de producir y de comprender unos discursos en distintas situaciones de comunicación. Esto no impide que los enfoques que utilizamos para la observación, comparación, «manipulación», etc... nos parezcan más operativos en clase si se trabajan preferentemente las dimensiones «texto» y «escrito». La dimensión «discurso» nos parece que pertenece a una manera de abordar esencialmente declarativa y reflexiva, seguramente más compleja de poner en práctica con los alumnos de la escuela primaria.

DISCURSO ARGUMENTATIVO / TEXTO ARGUMENTATIVO

El término «argumentación», como se habrá constatado, es ambiguo. Designa un tipo de texto y a la vez un tipo de discurso.

Las relaciones entre texto argumentativo y discurso argumentativo no son biunívocas. Evidentemente es posible intentar llevar a cabo un acto de argumentación construyendo un texto argumentativo. Pero del mismo modo se puede construir un relato, un texto narrativo, que responda a esta intención: se dice entonces que el texto narrativo tiene por objeto la realización de un acto de discurso argumentativo de forma indirecta. Recíprocamente, un texto argumentativo puede no estar unido a una intención argumentativa: es el caso, por ejemplo, de los diálogos o debates que son relatados en los cuales el redactor y el lector no están a priori implicados en la argumentación como enunciador o destinatario de los argumentos intercambiados, sino que son simplemente testigos.

Se trata en estos casos, de una complejidad real y sin duda inevitable. Creemos, sin embargo, que no es gratuita y que puede ayudar a los maestros a aclarar y adaptar mejor el ámbito de sus intenciones didácticas.

El *discurso argumentativo* se define como el intento que lleva a cabo un argumentador para modificar o reforzar a través del lenguaje las representaciones, creencias y valores de un individuo o de un grupo (el argumentado) esperando que a continuación las reacciones observables en el argumentado se ajusten a estas creencias nuevas o reforzadas.

El discurso argumentativo se distingue de este modo del discurso prescriptivo, el que se refiere a la orden pura y simple puesto que, en este caso, un superior se dirige a un subordinado en nombre de una autoridad institucional y le dicta directamente y sin réplica posible el comportamiento que debe adoptar⁶. La esencia del discurso argumentativo es democrática. Se distingue, también⁷, de los discursos epistémicos como la demostración o la explicación (del por qué) que subrayan los conocimientos enunciados impersonalmente (se), en nombre de la verdad, de la pura lógica o de la ciencia.

La estructura de un texto argumentativo puede describirse mínimamente como una *relación de apoyo*, es decir, como una relación entre un enunciado-*argumento* y el enunciado-*conclusión* que este argumento permite sostener (aunque sin probarlo). En realidad, el paso del argumento a la conclusión está él mismo garantizado por un tercer término, un *topos* (tópico). El topos no tiene que ser necesariamente explícito, pero puede estarlo y, sobre todo, puede ser refutado por aquel a quien va destinado el argumento.

En un ejemplo como «Este coche es caro; debe de ser, pues, resistente»⁸, el paso del argumento «precio» a la conclusión «solidez» no es posible a menos que el argumentador crea en un topos que sería aproximadamente «más caro, más resistente». El argumentado puede replicar poniendo en duda que el coche sea (para él) caro y/o resistente, pero en ambos casos acepta compartir los mismos valores, el mismo topos que el argumentador. Del mismo modo puede manifestar en mayor grado su desacuerdo discutiendo el topos implícito del argumentador («todo lo que es caro no es necesariamente resistente»). La polémica se hace entonces más agresiva, puesto que los valores ya no son compartidos y que los puntos de referencia ideológicos del argumentador se encuentran amenazados.

Ya se habrá podido constatar que la estructura mínima completa de un texto argumentativo es la del silogismo (premisas mayor y menor, conclusión). Sin embargo, en conformidad con lo que acabamos de decir, se trata del silogismo dialéctico y no lógico puesto que éste del cual estamos hablando pertenece al ámbito de lo verosímil y no de lo verdadero.

LA NOCIÓN DE ARGUMENTO

La noción de argumento es bastante confusa en el lenguaje corriente; merece ser precisada. Proponemos que los maestros utilicen una distinción metodológica y terminológica entre, por una parte los argumentos Pro/Contra y los no-argumentos, y por otra los argumentos/contra argumentos (y por extensión sus versiones positiva/negativa).

Veamos los ejemplos siguientes:

E1: «el hotel Saint Jacques es tranquilo»

E2: «el hotel Saint Jacques es caro»

E3: «el hotel Saint Jacques está situado en la calle Jean Bart en Lille».

A priori, sin que sea necesario referirse a un contexto determinado, E1 y E2 se entienden de inmediato como si estuvieran orientados respectivamente hacia unas conclusiones potenciales como:

C1: «se puede alquilar una habitación en el hotel»

C2: « mejor no alquilar una habitación en el hotel».

Se puede decir que E1 es un *argumento Pro* y E2 un *argumento Contra* el hotel Saint Jacques. Este potencial argumentativo se explica por las marcas axiológicas de E1 y E2 (en nuestra cultura, «tranquilo» se entiende, tratándose de un hotel, en sentido laudatorio, «caro» en sentido peyorativo) y por la existencia en nuestra ideología dominante, de un topoi del tipo «estamos interesados en alquilar una habitación en un hotel tranquilo», «es mejor no tener que pagar lo que es caro».

En cambio, E3 no está marcado axiológicamente: no se entiende, pues, como un argumento Pro o Contra el hotel Saint Jacques y sería a priori un *no-argumento*. Solamente tendría valor argumentativo en un contexto determinado en el cual, por ejemplo, la proximidad geográfica entre el hotel Saint Jacques y la estación de Lille sería valorado positivamente, o por el contrario desvalorizado, por un cierto argumentador para un determinado argumentado.

Lo que acabamos de decir a propósito de E3 permite considerar dos funciones argumentativas distintas para E1 y E2 en función de la conclusión enfocada por un argumentador. Si el argumentador que comparte los valores comunes en lo que se refiere a hoteles pretende sostener la conclusión C1, E1 tendrá valor de *argumento* y E2 de *contra argumento* concedido o prestado a los detractores del hotel Saint Jacques entre los cuales, tal vez, se encuentra el argumentado. En cuyo caso se tendrá una secuencia textual del tipo:

(1) E2 pero E1, luego C1.

Si por el contrario, el argumentador quiere mantener C2, en este caso E1 tendrá valor de *contra argumento* y E2 valor de *argumento*. Entonces se tendrá una secuencia textual del tipo:

(2) E1 pero E2, luego C2.

En una situación paradójica pero imaginable en la cual se buscara un hotel ruidoso y caro, las secuencias textuales posibles serían del tipo:

(3) E1 pero E2, luego C1

(4) E2 pero E1, luego C2.

Dicho de otro modo, la propiedad «ser un argumento Pro/Contra» pertenece a los enunciados marcados axiológicamente, al menos para los miembros de una comunidad que comparte los mismos valores culturales, la misma ideología o doxa. Por el contrario, la función ser un argumento/un contra argumento es atribuida coyunturalmente a los enunciados (marcados axiológicamente o no) en función de los contextos utilizados, de las conclusiones enfocadas. No es pues oportuno asimilar pura y simplemente *contra argumento* y *argumento contra*, *argumento pro* y *argumento*.

Ni que decir tiene que estas distinciones no hay que enseñarlas directamente y tal cual a los alumnos de la escuela primaria. Pero la experiencia demuestra que los alumnos incluso los más pequeños (CE1, 7-8 años) son capaces de apropiarse de un metalenguaje mínimo en el campo de la argumentación y que, por otra parte, llega a ser bastante útil e incluso necesario aclarar estas nociones argumentativas básicas.

El caso de la argumentación comparativa merece del mismo modo algunas observaciones:

Imaginemos una situación en la que sea necesario escoger entre dos hoteles, el hotel Saint Jacques (= x) y el hotel Sainte Claudine (= y). El argumentador (está en su derecho...) prefiere el hotel Saint Jacques y milita en favor de una conclusión $x > y$. Puede recurrir a una serie de enunciados como:

E4: x es tranquilo E6: x es vetusto
E5: y es caro E7: y es limpio.

Se puede de este modo construir, por ejemplo, una secuencia textual del tipo:

(5) E6 y E7, pero E5 y E4, luego $x > y$.

En un sistema argumentativo de dos objetos⁹, argumentar en favor de uno lleva, por defecto, a argumentar en contra de otro, y recíprocamente. En una secuencia como (5), el módulo argumento que se orienta hacia la conclusión « $x > y$ » (situado a la «derecha» de *pero*) incluye, pues, un *argumento positivo* en relación a x ($E4 = A > 0/x$) et un *argumento negativo* en relación a y ($E5 = A < 0/y$). Del mismo modo, el módulo contra argumento que se opone a la conclusión « $x > y$ » (situado a la «izquierda» de *pero*) incluye un *contra argumento positivo* en relación a y ($E7 = CA > 0/y$) y un *contra argumento negativo* en relación a x ($E6 = CA < 0/x$). Si volvemos a tomar la terminología inicial, constatamos que, según los contextos, los argumentos Pro pueden tomar valor de argumento positivo y los argumentos Contra pueden tomar valor de argumentos negativos o de contra argumentos negativos.

PRODUCIR/COMPRENDER TEXTOS ARGUMENTATIVOS «LARGOS»

Los textos argumentativos realmente producidos/comprendidos pueden ser largos y complejos; no se reducen necesariamente a la dimensión de un lema publicitario. La estructura mínima de apoyo «Argumento < {Tópos}> Conclusión» no es suficiente. Por extensión, aquí se abordan los problemas generales de la redacción/compreensión de textos «largos» por parte de los aprendices.

Si redactar un texto es una tarea compleja para un alumno joven, lo es al menos por dos razones. Por un lado, es probable que las prácticas lingüísticas de los niños son primero esencialmente conversaciones, intercambios dialogales. Siendo el diálogo en su conjunto el fruto de una colaboración entre (al menos) dos interlocutores, la parte efectiva de cada uno de ellos se reduce a respetar un turno de palabras, es decir a producir un enunciado relativamente corto que se apoya en lo que acaba de decir el otro, incluso a la espera de ser complementado por el otro. Ahora bien escribir es una actividad fundamentalmente monologal; una colaboración de este tipo no es pues posible.

Por otro lado, los alumnos que se inician en la redacción no han automatizado aún las operaciones llamadas de «bajo nivel» como la grafía o la ortografía. Deben, pues dedicar una parte de su atención a ellas y corren el peligro de encontrarse rápidamente en situación de «sobrecarga cognoscitiva» puesto que tienen que hacer frente al mismo tiempo a un (demasiado) gran número de problemas de «bajo nivel» y de «alto nivel» (construir un texto «largo» como un todo estructurado y coherente). De ahí estos textos «collage», aparentemente producidos frase a frase y sin una

visión global, característicos de las primeras redacciones y que aparecen incluso como una regresión en relación a ciertas habilidades orales.

Las dificultades en la lectura son análogas. A la automatización no asegurada aún de la identificación de las palabras se le añade el problema de la integración semántica de las informaciones de un texto más extenso que un turno de palabras. De ahí el peligro de comprensiones puntuales, frase a frase, sin cálculo de las inferencias necesarias para unir las frases entre sí y construir una representación global del significado del texto.

La argumentación escrita plantea los mismos problemas en relación al diálogo argumentativo oral. Pero es tan específica y, sin duda, más difícil que otros tipos de texto como el relato.

El relato hace referencia al mundo de las acciones, es decir, a un campo de experiencia muy precoz en los niños. Pone en escena personajes a los que se puede asimilar como sujetos. La permanencia de los personajes y la sucesión de las acciones crean un continuum temporal-causal, que puede servir de hilo conductor en la planificación del texto narrativo y en su comprensión global: incluso en la ficción, se tiene la impresión que existe un mundo exterior (posible) al que el texto remite.

El texto argumentativo trata de ideas¹⁰, nociones, valores y creencias. La sucesión de estas ideas-argumentos no se controla desde «el exterior», en referencia a la continuidad de un mundo. A diferencia de la demostración, el texto argumentativo tampoco está constituido, la mayoría de las veces, por una única larga cadena de argumentos que derivarían uno de otro de manera casi lógica, hasta la conclusión final. Los textos argumentativos elaborados parecen caracterizarse por la convergencia hacia la conclusión prevista de conjuntos de argumentos en el interior de los cuales estos argumentos se agrupan según un principio a menudo temático y distribuidos de manera significativa (jerarquización, mini-concatenación temporal-causal, por ejemplo).

Planificar la redacción de un texto argumentativo consiste en transformar una lista o un cuadro de argumentos, eventualmente pre-construidos en una fase en la que se buscan ideas, se generan contenidos. Esta operación tiene un doble aspecto: la linealización, que acerca o separa semánticamente unos ítems físicamente separados o próximos en la lista, y la jerarquización-integración semántica de micro-argumentos en macro-argumentos. Los macro-argumentos, que en cierto modo denominan los conjuntos argumentativos, tienen una función informativa y/o de resumen parcial con respecto a unos micro-argumentos que ellos integran. Los micro-argumentos integrados tienen una función de dilatación y de expansión de los macro-argumentos integradores.

Comprender un texto argumentativo (largo) consiste, al menos en parte, en identificar o inferir los lazos que unen micro y macro argumentos y en identificar-evaluar el grado de convergencia de los conjuntos argumentativos hacia la conclusión prevista por el argumentador.

Vemos pues que la argumentación escrita enfrenta a los alumnos a problemas complejos y se corre el peligro de reforzar en ellos las estrategias de redacción primitiva de «collage». Por esta razón puede resultar interesante empezar la iniciación a la argumentación escrita en la escuela primaria a través del diálogo escrito. Esta elección permite ciertas alternancias entre el oral y el escrito. Permite proponer como lectura y como ejercicios de apoyo, textos que puedan proporcionar discusiones orales. Esto da lugar a abordar por primera vez la contra argumentación, puesto que el diálogo argumentativo escrito obliga a un mismo sujeto a tener en cuenta dos o varios puntos de vista distintos sobre un objeto, obliga a tener varios papeles enunciativos. Los alumnos pueden también encontrar ciertos aspectos conocidos de los relatos que ponen a varios personajes en escena.

Disminuye la carga en la redacción llevada a cabo por los alumnos en la medida en que se les permite fragmentar su trabajo. Pero, permite también incitar a los alumnos a desarrollar ciertos turnos de palabra, a estructurar conjuntos argumentativos, es decir, a comenzar a poner en marcha los elementos para la redacción argumentativa elaborada.

¿UN ESQUEMA TEXTUAL ARGUMENTATIVO?

En trabajos anteriores (Brassart 1987, 1990, 1990 b), hemos interpretado, en el marco general de la teoría de los esquemas textuales prototípicos, los datos empíricos que hemos recogido en tareas de recuerdo y de composición de textos argumentativos. Hemos centrado las intervenciones didácticas que hemos propuesto a los maestros hacia la construcción progresiva de un esquema que tiene la reputación de facilitar las operaciones de comprensión-memorización y de planificación-composición. Hemos propuesto, a partir de Toulmin (1993, van Dijk 1980) y de Ducrot y Anscombe (Ducrot 1983, Anscombe 1984, Anscombe et Ducrot 1983), una formalización mínima del texto argumentativo caracterizada por una relación Dato o Argumento \Rightarrow Conclusión, relación autorizada por un Garante o Topos. Esta opción ha sido tomada por Adam (1992) en la reciente puesta al día de estas investigaciones en lingüística textual.

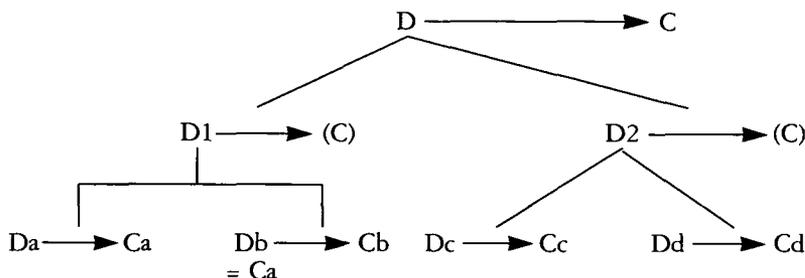
En realidad, la misma noción de esquema textual prototípico argumentativo nos parece que debe ser sometida hoy a la crítica. (Brassart 1993b, en prensa).

Por una parte los textos argumentativos naturales raramente se reducen a una sola relación de apoyo de este tipo. Así como el hecho de dar una noticia (Fayol 1981) debe ser ampliado para acceder al estatuto de texto narrativo, ocurre lo mismo con el anuncio de argumento para acceder al estatuto de texto argumentativo propiamente dicho. Pero, mientras la ampliación narrativa parece realizarse a través de un cierto número de categorías diferenciadas constitutivas del esquema textual narrativo (por ejemplo: Situación inicial, Complicación, Resolución, Situación Final), la ampliación argumentativa sólo se opera, básicamente, por la reiteración del patrón de apoyo de base según dos modalidades posibles: la contigüidad tabular y la concatenación logicoidal. Estas modalidades pueden dar lugar a la realización de dos formas «extremas» de textos argumentativos: los textos argumentativos tabularios y los sorites. Los primeros se reducen a menudo a un collage de argumentos coorientados hacia una misma conclusión. Se dan frecuentemente en los alumnos más jóvenes (Brassart 1991, 1990 b. 1987; Brassart y Lemoine 1988). Los segundos están constituidos por una única «larga» cadena de argumentos que derivan uno de otro de manera casi lógica, en la cual una conclusión intermedia sirve de dato inicial al módulo de apoyo siguiente hasta la conclusión final. La publicidad *Mir Rose*, que J.M. Adam y nosotros mismos hemos analizado, es un buen ejemplo de ello (Brassart 1990). Los textos argumentativos elaborados ponen en juego «simultáneamente» estas dos operaciones.

Dicho de otra manera, si hay esquema textual argumentativo, es tan pobre que nos podemos preguntar cómo facilita a los que lo dominan el tratamiento (conceptual) de los textos argumentativos.

Por otra parte, la distinción entre texto argumentativo tabular (epidíctico) y texto argumentativo « en cadena» (sorites) a la que aludimos aquí, puede explicar las semejanzas de lo argumentativo, por una parte con el texto (tabular) descriptivo y, por otra parte, con los textos («concatenados») explicativos, incluso narrativos (Brassart 1990, 1990a). Las diferencias entre ellos podrían ser sólo de contenido, por el hecho de que los textos argumentativos tratan de creencias y opiniones y los demás,

de hechos o de conocimientos (Le Ny 1989) o al menos de informaciones presentadas como tales. Por otra parte, los retóricos clásicos (Aristóteles, por ejemplo) estudian el silogismo dialéctico y los topoï (nuestra relación de apoyo) como unidad de base y su utilización en géneros específicos socio-culturalmente y «formalmente» diferenciados (judicial, epidíctico, deliberativo). El estudio general del apoyo no agota el ámbito de lo argumentativo.



Posible formalización de un «texto argumentativo elaborado» que pone en práctica la concatenación logicoidal ($Da \Rightarrow Ca = Db \Rightarrow Cb$) y la contigüidad tabular ($D / D1-D2; D2 / Dc-Dd$)

Finalmente, la relación de apoyo argumentativo parece ser únicamente una variante *de dicto* del apoyo causal *de re*. En un apoyo argumentativo *p luego q*, es la aserción de *p* lo que justifica la aserción de *q* (de ahí la reformulación *q puesto que p*); en un apoyo causal, es el hecho *p* que justifica el hecho *q* (de ahí la reformulación *q porque p*), y el conjunto constituye, desde el punto de vista enunciativo, un único acto de explicación (Ducrot 1991: 118). Si la noción de apoyo es importante para dar cuenta del tratamiento de los textos argumentativos considerados como cadena o convergencia tabular de relaciones de apoyo, su generalidad cognitiva pre-textual (Bruner 1992) conduce a la pregunta sobre la pertinencia del concepto de esquema prototípico argumentativo. Del mismo modo, en ciertos modelos, el papel del esquema textual prototípico narrativo está claramente relativizado (Denhière y Baudet 1992, Le Ny 1989, Brassart 1993 a y b) incluso negado (Black y Bower 1980), en provecho de los conocimientos no específicamente textuales o retóricos que permiten progresivamente el establecimiento de cadenas causales.

La teoría general de los esquemas textuales se somete de este modo a la crítica; se inicia un cambio de paradigma científico (pensamos aquí en los enfoques conexionistas) que no debería dejar indiferentes a los didactas de las lenguas maternas.

Notas

1. «Por lo que se refiere a los textos de argumentación, que enuncian, desarrollan, defienden o refutan una tesis, no pertenecen a la escuela elemental. Sin embargo, durante el proceso de la redacción, puede pedirse al alumno que justifique unas preferencias, una opinión. En estos textos como en los procesos verbales que acabamos de mencionar, se inicia una argumentación: el niño aprende a explicarse» (Instrucciones relativas a la enseñanza del francés en la escuela elemental. Circular n°72-474 del 4.12.1972. París Imprimerie Nationale p.22).

2. Para el ciclo medio de primaria, la argumentación está mencionada explícitamente junto a la narración y la descripción como «diferentes modos de discurso», en el marco de la práctica de la lengua oral (p.33, CNDP- Livre de Poche). Sorprendentemente, la precisión es menor cuando se trata de la «expresión escrita»: «Preparación para la práctica de la composición escrita (guión, enumeración de las ideas, organización en párrafos) en diferentes géneros principalmente narrativos» (p.34).

3. Las edades que corresponden a los niveles de enseñanza primaria en Francia son los siguientes: CP: 6-7; CE1: 7-8; CE2: 8-9; CM1: 9-10; CM2: 10-11.

4. Estas nociones constituyen unas referencias útiles tal vez incluso indispensables para concebir y llevar a cabo en clase unas actividades llamadas de «elección de textos»

5. Podríamos introducir la noción complementaria de «género de texto» para distinguir en el interior de un tipo, narrativo, por ejemplo, variantes relativamente estables como el relato de prensa, el cuento incluso la novela... En cualquier intento de categorización, el nivel de abstracción elegido en relación a los objetos empíricos debería ser teorizado y evaluado: sin duda, no hay conocimiento sin reducción y lo que se gana en «comprensión», se pierde en «extensión».

6. Los textos explicativos, como instrucciones de montaje, receta de cocina, etc... están a menudo relacionados con los discursos prescriptivos incluso conminatorios: se trata de modificar/crear directamente un comportamiento observable.

7. En principio, al menos, puesto que el discurso epistémico puede ser una apariencia que adopta el argumentador para hacer como si expresara el punto de vista neutro y universal de la ciencia y ocultar que se expresa de hecho en su nombre o desde un punto de vista personal.

8. Micro-cadenas argumentativas de este tipo se encuentran frecuentemente en casi todos los tipos de textos: «la criada era pobre pero bella, el Príncipe quiso casarse con ella»... Ciertos lingüistas semánticos como O. Ducrot et J.C. Anscombe hablan de «argumentación en la lengua» para designar estos fenómenos que tienen un papel importante en la construcción del sentido en la comprensión y en la producción.

9. Estas observaciones son también válidas para la argumentación por eliminación, es decir, para un sistema que tenga más de dos objetos.

10. Los ejemplos narrativos que se encuentran a veces en las argumentaciones dependen en realidad de un primer nivel, el de las ideas que estos ejemplos ilustran anecdóticamente. Los problemas serían distintos en el caso de un discurso argumentativo indirecto derivado a partir de un texto narrativo.

Referencias

- ADAM J.M. (1992) *Les textes: types et prototypes*. Nathan, Paris.
- ANSCOMBRE J.C. (1984) « Argumentation et topoi » in: G. Muraud (éd.) *Argumentation et valeurs. Actes du 5e colloque d'Albi* (45-70).
- ANSCOMBRE J.C. y O. DUCROT (1983) *L'argumentation dans la langue*. Mardaga, Bruxelles.
- BLACK J.B. & G.H. BOWER (1980) « La compréhension des récits considérée comme activité de résolution de problème » in: G. Denhière (éd.) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits* (1984, 275-311). PUL, Lille (trd.).
- BRASSART D.G. (1987) *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentatif (étude didactique)*. Tesis doctoral, Université de Strasbourg.
- BRASSART D.G. (1990) « Retour(s) sur «Mir Rose», ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)? » - *Argumentation* 4 (299-232).
- BRASSART D.G. (1990 a) « Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres. Notes de travail » - *Recherches* 13 (21-59).
- BRASSART D.G. (1990 b) « Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentatif (étude didactique). » *Revue française de pédagogie* 90 (31-41).
- BRASSART D.G. (1991) « Les débuts de la rédaction argumentative. Approche psycholinguistique et didactique ». - in: M. Fayol et alii (éds.) *La production d'écrits de l'école maternelle au collège* (95-124), CRDP, Dijon.
- BRASSART D.G. (1993 a) « Les stratégies de compréhension des textes narratifs par des élèves de l'école primaire et du collège: unicité ou diversité? » - *Spirale* 9 (177-192).
- BRASSART D.G. (1993 b) « Eléments de psycholinguistique pour une didactique des textes écrits » Synthèse des travaux pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Lille.
- BRASSART D.G. (en prensa) « Does a prototypical argumentative schema exist? Text recall in to 8 to 13 years old » - *Argumentation*
- BRASSART D.G. & M. LEMOINE (1988) « Apprendre à écrire des textes argumentatifs au CE1, est-ce possible? » - *Recherches* 9 (17-31).
- BRUNER J. (1992)... *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel, Paris (trd.)
- DENHIÈRE G. & S. BAUDET (1992) *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. PUF, Paris.
- DUROT O. (1983) « Opérateurs argumentatifs et visée argumentative ». - *Cahiers de Linguistique Française* 5 (7-36).
- DUROT O. (1991) *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Herman, Paris (2nde édition).
- FAYOL M. (1981) *L'organisation du récit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*. Tesis Doctoral. Université de Bordeaux.
- LE NY J.F. (1989) *Science cognitive et compréhension du langage*. PUF, Paris.
- TOULMIN S.E. (1993) *Les usages de l'argumentation*. PUF, Paris (trd.)
- VAN DIJK T.A. (1980) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria

Dominique Guy Brassart

CL&E, 1995, 26

Resumen: Desde 1985, la argumentación forma parte de las competencias a desarrollar en las escuelas primarias francesas. Para organizar su didáctica de la competencia argumentativa, tres puntos de vista complementarios pueden tomarse en cuenta: las propiedades materiales del tipo de escrito, las características asociadas al tipo de texto y asociadas al tipo de discurso. Una vez explicitadas las nociones de discurso y de texto argumentativo, una serie de ejemplos permiten precisar la diferencia entre las nociones de argumento y de contra argumento. Una atención especial merecen los problemas complejos que intervienen en la comprensión y la producción de textos argumentativos largos. En la última parte, se presenta la noción esquema prototípico argumentativo y se discute su interés para abordar los problemas de comprensión y de producción.

Datos sobre el autor: Dominique Guy Brassart, catedrático de didáctica de la lengua de la Universidad Charles de Gaulle, Lille III (Francia) es miembro del equipo de investigación THEODILE-CREL. Cuenta en su haber con numerosas investigaciones sobre el desarrollo de las capacidades discursivas en el niño y sobre la enseñanza de la argumentación y de la explicación.

Dirección: THEODILE-CREL, Université Charles de Gaulle, Lille III, BP 149, Villeneuve d'Ascq Cédex (Francia)

© 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 Maraón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67