

*Critical-rationalists notes for rethinking the oral argumentation**

Daniel Mauricio Rodríguez León**
Mariana Valencia Leguizamón***
Miguel Ángel Caro Lopera****

- * Este artículo es derivado del proyecto de investigación “De los discursos orales espontáneos al discurso argumentativo oral formal. Una propuesta dirigida a maestros en formación” evaluado con mención meritoria como trabajo de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, 2013.
- ** Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Enseñanza de la Literatura y Licenciado en Español y Literatura. Docente de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correspondencia: dmdrodriguez@uniquindio.edu.co
- *** Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Enseñanza de la Literatura y Licenciada en Español y Literatura. Docente de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correspondencia: marianavalencia1@hotmail.com
- **** Magíster en Lingüística, Especialista en Enseñanza de la Literatura y Licenciado en Español y Literatura. Docente de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correspondencia: macaro@uniquindio.edu.co

*Apuntes crítico-racionalistas para repensar la argumentación oral**

Como citar este artículo: Rodríguez, D. M., Valencia, M. & Caro, M.Á. (2014). Apuntes crítico-racionalistas para repensar la argumentación oral. *Tesis Psicológica*, 9(2), pp. 80-95.

Recibido: mayo 30 de 2014

Revisado: mayo 30 de 2014

Aprobado: junio 26 de 2014

ABSTRACT

This article describes the results of research section (monitoring for actors) “From oral spontaneous discourse to oral formal argumentative speech. A proposal directed to teachers in training”, developed for to generate the classroom's strategies to optimize formal oral argumentative discourse of future teachers of language. The research is based, basically, in critical discussion model (Van Eemeren & Grootendorst, 2006) and in some specific premise of specific teaching. The methodology used was Participatory Action Research (PAR), (Elliot, 1993) and the subject-object population was constituted for four M.A Spanish and Literature students groups from Quindío University. The work content has 8 video-recorded discussions dedicated for debating antithetically the main topic (Infidelity among couples) and the classroom intervention is developed in three phases: diagnosis, conceptualization and contrast. The main conclusions are: the argumentative tendency from the doxa; the difficulty to recognize the structure of formal discussion; the insufficient control of some strategies of verbal courtesy, the very low controversy sense; the inability to reach partial or total agreements, and the violation of certain rules implied in the pattern.

Keywords: Maternal language didactics, oral formal argumentative discourse, critical discussion, teachers in formation process, monitoring for actors, pragma-dialectical.

RESUMEN

Este artículo describe los resultados del apartado (seguimiento por actores) de la investigación “De los discursos orales espontáneos al discurso argumentativo oral formal. Una propuesta dirigida a profesores en formación” desarrollada con el fin de generar estrategias de aula para optimizar el discurso argumentativo oral formal de futuros profesores de lenguaje. La investigación se basa, principalmente, en el modelo de Discusión Crítica (Van Eemeren & Grootendorst, 2006) y en algunos presupuestos de las didácticas específicas. La metodología empleada corresponde a la investigación-acción-participación, (Elliot, 1993) y la población sujeto-objeto de investigación se constituye en cuatro grupos de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. El corpus de trabajo consta de 8 discusiones videograbadas destinadas a debatir antitéticamente el tema (infidelidad entre parejas) y la intervención de aula se desarrolla en tres fases: diagnóstico, conceptualización y contraste. Las principales conclusiones son: la tendencia argumentativa desde la doxa, la dificultad para reconocer la estructura de la discusión formal, el control insuficiente de algunas estrategias de cortesía verbal, el poco sentido de controversia, la incapacidad para alcanzar acuerdos parciales o totales, y la violación de ciertas reglas implicadas en el modelo.

Palabras clave: Didáctica de la lengua materna, discurso argumentativo oral formal, discusión crítica, profesores en formación, seguimiento por actores, pragma-dialéctica.

Introducción

El lugar del habla en la escuela se puede describir de maneras diversas. La didáctica de la comunicación oral aporta algunas herramientas para afrontar dicha tarea, en función del trabajo sobre un campo específico de la interacción comunicativa: los géneros del discurso oral. Esta posibilidad se sustenta en la necesidad escolar de potenciar capacidades como narrar, exponer, explicar, describir, debatir, entre otras; es decir, habilidades comunicativas particulares gobernadas por reglas que optimizan el uso de la lengua en contextos no espontáneos de comunicación. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, desde los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media (2003), reconoce la necesidad de vincular procesos que estimulen estos usos contextuales del discurso oral y propone el concepto de *competencia comunicativa* entendido desde Hymes (1972)¹ para su posible tratamiento.

No obstante, el valor de la intervención educativa sobre estas destrezas implica reconocer el desequilibrio mediante el cual algunos sectores de la educación formal se han centrado especialmente en procesos relacionados con lectura y escritura, y han descuidado otros vinculados con el habla y la escucha. De hecho, valdría la pena preguntarse por este desequilibrio, a propósito de la creciente ola de estudios sobre el

lenguaje y la educación que han llevado la palabra hablada al centro de algunas discusiones en el contexto nacional e internacional (Dolz, 1991; Camps, 2005; Casales, 2006; Molina, 2008; González & Lima, 2009). De este modo, el discurso oral formal² salta a la vista como uno de los ámbitos sobre los cuales recae la atención de docentes e investigadores, preocupados por el desarrollo apropiado del área de la lengua materna. Dado que el problema podría abordarse desde diversas posturas teóricas y metodológicas, delimitamos nuestro campo de acción mediante la siguiente pregunta bífida: ¿Cómo se pueden rastrear los rasgos del discurso argumentativo oral formal más recurrentes en el corpus del estudio? y ¿Qué estrategias de intervención se pueden generar para que futuros maestros puedan optimizar algunas habilidades argumentativas de la oralidad formal?

Esta pregunta se podría justificar en términos de pertinencia investigativa, pues existe una inquietud más o menos generalizada desde la educación superior, en el ámbito internacional, en relación con la deficiente capacidad argumentativa de estudiantes universitarios de diversos países (Gow & Kember, 1990; Du Boulay, 1999; Zaniboni, Aronna, Bainotti, Bertaina & Dellepiane, 1999). Aunque estos estudios no se refieren específicamente al problema de la argumentación oral formal, sino a la escritura de textos argumentativos, consideramos importante la creación de espacios de discusión que permitan continuar la reflexión hacia la mayor cantidad posible de soluciones que se puedan generar, como ocurre cuando de estas investigaciones se derivan conclusiones sobre la capacidad de argumentar en términos generales y sobre las limitaciones para cohesionar las partes

1 Este concepto señala que, al comunicarse, el hablante no solo lo hace desde el conocimiento gramatical de su lengua, sino, además y sobre todo, desde un conocimiento intuitivo acerca de lo apropiado, lo que conviene comunicar dadas las circunstancias específicas del acto comunicativo y, en consecuencia, lo que es posible gracias al contexto socio-cultural al que pertenece. Lo anterior implica una crítica a los supuestos chomskianos de *competencia y actuación*, claramente vinculados con abstracciones del sistema de la lengua basadas en supuestos universales como la idea de hablante/ oyente ideal.

2 Apelamos a la noción de discurso oral formal y no de texto oral formal, en virtud de la importancia que reviste, para esta investigación, la tensión “texto-contexto” implicada en la categoría de “discurso”, como señala Van Dijk (2008).

a la unidad global de sentido, en eventos comunicativos formales, como lo son, en diferente medida, los textos argumentativos escritos y el discurso argumentativo oral formal. Lo anterior nos lleva a considerar la necesidad de elaborar una propuesta que contribuya a la superación de estas dificultades focalizadas de manera específica en el grupo con el cual se desarrolló el presente estudio y cuya descripción se relaciona en el siguiente apartado.

Método

Esta investigación se adscribe al método de *Investigación-Acción-Participación* (IAP), asociado desde Elliot (1993) con la figura del “profesor-investigador”. Para este autor, la IAP se define como:

(...) el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (...) (p. 88).

Sin embargo, habría que reconocer el origen de la IAP, en Lewin (1946), como observa Agosto (2011) al recordar que para este autor la IAP es:

Una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento sobre la propia práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p. 218).

Con ello, afirmamos que la elección del método se encuentra condicionada por el tipo de investigación y el objeto de estudio que nos compete. En vista de que la intervención de aula se dirige a maestros en formación que participan

activamente del proyecto y desde el propósito de que estos, a su vez, puedan replicar los resultados en sus propios contextos de aula, consideramos que este puede ser el método indicado. No en vano se dice que la IAP “en síntesis, es una investigación cuyo fin es *mejorar la eficacia docente*, evaluada en su eficacia práctica” (Martínez, 2006, p. 244). Esta dimensión “práctica” resulta especialmente significativa para el tipo de trabajo que intentamos formular, por los alcances que un impacto efectivo puede llegar a tener en el grupo de maestros “multiplicadores potenciales de la experiencia”. No obstante, hace falta esclarecer el modo en que se encuentran teoría y práctica, y la manera de garantizar, hasta donde sea posible, la pertinencia eficaz de dicha práctica.

Población y muestra

El corpus de la investigación consta de 8 debates video-grabados³ destinados a discutir sobre el tema: *infidelidad entre parejas*. El número de estudiantes por grupo oscila entre los 10 y los 22, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años de edad, y de ambos géneros. La duración de los debates es de 30 a 40 minutos cada uno y los registros iniciales (debates diagnósticos) se moderan a partir de la misma batería de preguntas. Las grabaciones de cierre (debates de contraste) no se orientan a partir de preguntas prefabricadas, sino desde la confrontación directa entre quienes apoyan la tesis inicial y quienes la rechazan. En ambos estilos de discusión el maestro hace las veces de moderador.

3 Estos registros cuentan con la autorización de todos los participantes (estudiantes de estratos 1 y 2, que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío) y se han recogido durante tres semestres consecutivos (semestre I de 2010 y semestres I y II de 2011), en el marco de la asignatura "Didáctica de la Comunicación Oral".

Acogemos, entonces, un enfoque cualitativo, inscrito en el método IAP, desde una perspectiva hermenéutica caracterizada por algunas técnicas del análisis del discurso y, para lograrlo, utilizamos la videgrabación como instrumento de recolección de datos.

Referentes teóricos

Por su parte, el conjunto de referentes teóricos en razón de los cuales se podría adelantar este estudio es tan amplio que nos acogemos a la propuesta de Van Eemeren y Grootendorst (2006), por la dimensión pragma-dialéctica de la argumentación, en la que sobresale el deseo compartido por resolver diferencias de opinión mediante un sistema reglado de discusión. Sin embargo, antes de declarar en qué consiste este modelo, habrá que reconocer, al menos tres de las posturas teóricas más fuertes sobre este campo en las actuales ciencias del lenguaje y la comunicación⁴. A saber: el enfoque neo-retórico de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989); el analítico de Toulmin (2007); y el pragma-dialéctico de Van Eemeren y Grootendorst (2006). Autores como Marinkovich (2007) subrayan la incompatibilidad de estos tres enfoques. No obstante, existen otras posiciones que declaran la complementariedad en función de la cual habrán de entenderse:

Los modelos retóricos del discurso argumentativo ponen los afectos y su manipulación en primer plano. En defensa de lo contrario, la teoría crítica de las falacias constituye el estudio de la argumentación como disciplina alexitímica. Las teorías modernas definen el objeto de estudio de la argumentación de forma tal

4 Sobre estudios relacionados con destrezas argumentativas, escalas de argumentación y deficiencias en la argumentación universitaria, subrayamos, entre otros, los aportes de Bordes (2011); Cadermatori y Parra (2000); Copi y Cohen (2009); Correa, Ceballos y Rodrigo (2003); Jaimes (2008); Lugarini (1995); Salazar (2008); Gleason (1999); Knudson (1993); Waldron y Applegate (1994).

que la cuestión de los afectos no se plantea. El análisis argumentativo debe darse los medios de abordar de forma global la cuestión de los afectos apoyándose sobre un modelo coherente de la construcción discursiva del contenido patémico, indisoluble del contenido lógico del discurso (Plantin, 2012, p. 98).

Ahora bien, la naturaleza de las discusiones que se han adelantado en nuestra investigación nos obliga a subrayar la importancia de entender las falacias como “violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión.” (Van Eemeren & Grootendorst, 2006, p. 119). Asimismo, declaramos que la postura desde la que hacemos la lectura hermenéutica de las discusiones se basa en algunos principios de estos autores porque, como señalan López y Vicuña (2002):

El enfoque pragma-dialéctico representa un intento exitoso por restablecer el equilibrio entre un enfoque excesivamente retórico del discurso, caracterizado por una concepción relativista de la razonabilidad, y un enfoque excesivamente normativo, dominado por un ideal de razonabilidad lógico-deductivista, difícilmente alcanzable en el discurso cotidiano. Van Eemeren y Grootendorst nos presentan, en cambio, un ideal de razonabilidad “crítico-racionalista”, proponiéndonos mirar el discurso argumentativo como una discusión crítica orientada a la resolución de una disputa (p. 7).

Procedimiento

Así pues, el proyecto se contempla en tres momentos consecutivos: diagnóstico, conceptualización y contraste. En el primero, se realiza un debate de prueba con el ánimo de observar cuáles pueden ser las principales recurrencias del discurso argumentativo empleado, de manera que se puedan ajustar los documentos de acompañamiento al diagnóstico. Esta discusión se coteja con tres nuevos encuentros para adelantar las conclusiones diagnósticas. En una segunda fase se construye y aplica un proyecto de

intervención de aula y el último momento consiste en sistematizar la información recogida, interpretarla y esbozar algunas conclusiones. Las 8 videgrabaciones resultan de sumar a las 4 iniciales o de diagnóstico, las 4 discusiones finales o de contraste. Relacionamos a continuación los puntos anteriores paso por paso.

Resultados

El primer momento de la intervención (diagnóstico) nos permite identificar cuatro problemas de base; 1) la ausencia de una estructura de discusión crítica clara (confrontación, apertura, argumentación y cierre); 2) el poco control de algunas estrategias de cortesía verbal⁵; 3) el apego exagerado a la *doxa*⁶ para argumentar; 4) la violación masiva de algunas reglas de la discusión crítica tomadas del modelo de Van Eemeren y Grootendorst (2006). Consideramos, no obstante, que estas cuatro limitaciones se podrían subsumir en dos más generales, a saber, la incapacidad para escuchar con sentido crítico, y

- 5 Antes que descalificar la cortesía comunicativa, nos parece oportuno subrayar, como señalan los autores del modelo, ciertas limitaciones dialécticas que se pueden derivar de su aplicación. “Un punto de vista formulado cuidadosamente puede sonar mucho más como una duda. Una declaración que, en la superficie, parece expresar duda puede, sin embargo, en un análisis más cuidadoso, realmente volverse un punto de vista negativo. Esto es muy común porque los hablantes, aparte de por cuestiones de cortesía, Prefieren no expresar sus desacuerdos de manera muy evidente. Hay una inclinación a presentar un punto de vista negativo como un mero escepticismo” (Van Eemeren & Grootendorst, 2006, p. 27).
- 6 Entendemos como argumentaciones por la doxa todos aquellos razonamientos preceptados por una determinada cultura sin una evaluación que permita demostrar su validez lógica o su pertinencia. Cabría precisar que las argumentaciones doxáticas pueden ser válidas (Marraud, 2013) y, por lo tanto, aclaramos que, en esta investigación, nos referimos a la idea que bien expresa Gomberg (2011) cuando afirma que “creer a otros, como confiar en nuestros sentidos y memoria, es algo que podemos dar por sentado a menos que tengamos razones para sospechar de lo que dicen” (p. 98).

la limitada capacidad de intervención dialéctica. Contra estas dos dificultades construimos dos estrategias para abordar el asunto en la segunda fase: conceptualización. Estas estrategias se formulan del siguiente modo.

- **Potenciar la escucha crítica**

Luego de observar los rasgos problemáticos de la argumentación empleada por los estudiantes en esta etapa, como la incapacidad para reconocer en sus propios discursos la presencia de los problemas mencionados y de llegar al final de las discusiones sin que al menos uno de ellos manifestara haber modificado alguno de los razonamientos con los que se inició en la discusión, queda claro el interés apenas perceptible de controvertir las ideas de sus interlocutores, así como de consolidar una defensa de sus propios razonamientos ante las eventuales refutaciones. Por ello, planteamos el proceso de escucha crítica como una actividad necesaria en la capacidad para elaborar los razonamientos implicados en las discusiones, dado su lugar imprescindible en toda discusión crítica.

- **Optimizar la intervención dialéctica**

Aun cuando sabemos que el nivel de la elaboración de los argumentos se teje muchas veces en el momento mismo del intercambio, consideramos que adelantar esfuerzos dirigidos a optimizar la efectividad de las intervenciones puede resultar especialmente útil en la discusión final. Creemos, por ejemplo, que existe una diferencia entre conocer la definición de la falacia y ser capaz de reconocerla en un contexto específico de discusión (como el debate sobre la infidelidad). Pensamos, de igual manera, que no es lo mismo reconocer la falacia que denunciarla efectivamente, pues sabemos, por la plantilla de acompañamiento a la discusión de cierre, que algunos estudiantes identificaron falacias empleadas durante la discusión, pero no las denunciaron. Por esta razón,

consideramos importante no solo controlar las estrategias de cortesía (para efectos de claridad que no rayen en la agresividad), sino además consolidar destrezas de refutación. Al respecto, Caballo (1997) desarrolla los conceptos de *asertividad* (poner en conocimiento del interlocutor aquello con lo que se está en desacuerdo, cuidando la manera de hacerlo para evitar la coacción), *no asertividad* (ocultarle al interlocutor aquello con lo que no se está de acuerdo) y *agresividad* (poner en conocimiento del interlocutor aquello con lo que se está en desacuerdo, sin cuidar la manera de hacerlo, lo que puede coactivar intervenciones no deseadas).

Como puede observarse, nos centramos aquí en dos categorías: elaborar razonamientos e intercambiarlos. Por ello, las estrategias descritas se vinculan respectivamente al nivel de la elaboración (para el caso de *potenciar la escucha crítica*) y el del intercambio (para el de *optimizar la intervención dialéctica*). La categorización desde esta dupla (elaborar e intercambiar) puede generar la idea equivocada de que se trata de unidades indisolubles. Sin embargo, resaltamos que en estos dos niveles operativos del discurso argumentativo, el funcionamiento se puede dar en permanente correlación pues existe la posibilidad de elaborar los razonamientos durante el intercambio mismo y viceversa. La división, hecha esta aclaración, obedece más a las bondades metodológicas a las que podría llevar su aplicación, que a la creencia de que la separación resulta obligatoria en algún sentido. De vuelta a las estrategias subrayamos la pretensión de impactar diversos procesos de argumentación y de promover la adquisición de una mayor conciencia acerca de cómo argumentamos y cómo lo hace el interlocutor. Antes de señalar las implicaciones de estas estrategias en los fragmentos de las discusiones, relacionados en el apartado siguiente, quisiéramos describir brevemente algunas de las herramientas empleadas por otros autores en trabajos similares, pero de las que, en

nuestro caso, es preciso distanciarse por motivos expuestos a continuación.

Además de las estrategias cognitivo-retóricas de las que se sirve Marinkovich (2007)⁷, encontramos la división de Cros (2003), que separa las estrategias explicativas de las argumentativas, propias del espacio escolar, al tiempo que las une como complementarias en el discurso docente, este último, de carácter altamente argumentativo según la autora. Esta misma investigadora habla de estrategias *articuladoras de razonamientos y reguladoras de la interacción oral*. Las primeras construidas para que el destinatario acepte lo que se le propone mediante la discusión, y las segundas para mantener el equilibrio social del intercambio. Nuestras estrategias para *elaborar e intercambiar* escapan de tales pretensiones (*articular el razonamiento y regular el intercambio*), por cuanto estas pueden implicar fines poco convergentes con los nuestros como el deseo de “hacer aceptar” (asociable a la función puramente retórica del discurso argumentativo) o la idea de “regular el intercambio” (potencialmente entorpecedora de la resolución de la diferencia de opinión, si se la ve como la necesidad de ocultar, recortar, oscurecer o deformar los razonamientos del intercambio, mediante transformaciones hechas a la medida de las normas de cortesía).

Discusión

Presentamos dos ejemplos del *seguimiento por actores*⁸. Los resultados de las demás estrategias implementadas en esta investigación, así como

7 Ligadas simultáneamente a la dimensión retórica (para adherir al otro) como a la conceptual (visible desde lo que se conoce como *operaciones mentales*) de los intercambios argumentativos.

8 El seguimiento por actores es una herramienta utilizada en la lectura hermenéutica que consiste en relacionar algunos fragmentos de las discusiones de inicio y de cierre, y contrastar el tipo de razonamientos que elaboran e intercambian, un mismo estudiante, al principio y al final de proceso.

el decálogo pragma-dialéctico y las etapas de la discusión crítica, ya se encuentran relacionados en Rodríguez y Valencia (2013, pp. 188-196). Las muestras que se exhiben a continuación son citas textuales tomadas de los aportes de dos de los estudiantes que participaron en ambas discusiones (inicial y final). Este seguimiento pretende mostrar algunos alcances del proceso de intervención didáctica y, para ello, el contraste de las citas (al inicio y al cierre) se refuerza con una reflexión tomada de la lectura hermenéutica construida al final de la propuesta. Miradas transversalmente, estas citas, evidencian dos tipos diferentes de destrezas argumentativas; el reconocimiento del objetivo de la discusión crítica (alcanzar el acuerdo mediante la crítica racional), por un lado; y la aplicación de diferentes tipos de estrategias que favorecen dicho reconocimiento (fundamentalmente la contra-argumentación). Sobre el valor de estas habilidades, Khun y Udell (2003) señalan:

Drawing on Walton's analysis, Felton and Kuhn (2001) identified two potential forms of development in argumentative discourse skills: enhanced understanding of discourse goals and application of effective strategies to meet these goals. These two forms of development can be predicted to reinforce one another. Progress in use of discourse strategies is propelled by a better understanding of discourse goals. At the same time, exercise of these strategies in discourse promotes more refined understanding of the goals of argumentative discourse⁹ (p. 1246).

9 *La traducción nuestra* "Con base en el análisis de Walton, los autores Felton y Kuhn (2001) identificaron dos formas potenciales de desarrollar las habilidades discursivas argumentativas: una mejor comprensión de los objetivos del discurso y la aplicación de estrategias eficaces para alcanzar estos objetivos. Se puede predecir que estas dos formas de desarrollo se refuerzan mutuamente. El progreso en el uso de estrategias discursivas es propulsado por una mejor comprensión de los objetivos del discurso. Y al mismo tiempo, el ejercicio de estas estrategias promueve una comprensión más precisa de los objetivos del discurso argumentativo".

Así las cosas, presentamos este apartado como la discusión del conflicto generado en el tercer momento del proceso (contraste), a la luz de los presupuestos teóricos que acompañan los dos momentos anteriores: diagnóstico y conceptualización.

• Actor 1¹⁰

-En el debate inicial

Estudiante A, *afirmación*: «La infidelidad es justificable aunque la cometa mi pareja».

Estudiante B, *refutación a la afirmación de A*: «Usted está pensando, o usted cree, siente, en realidad, que si su pareja le es infiel, usted dice: ay sí... es justificable, ¿en serio? No creo».

La afirmación de A se soporta en la idea de que uno puede no satisfacer plenamente a su pareja (y eso lo puede llevar a conseguir amante). Según A: es natural buscar nuevas experiencias pues uno se puede sentir a gusto siendo infiel. El problema consiste en que la refutación de B (que es nuestro actor elegido) es una *no argumentación*, por cuanto no adelanta realmente ninguna razón contra la tesis (la infidelidad se justifica aunque el infiel sea mi pareja), sino que se limita a descalificar la idea como algo, en sí mismo insostenible. La pregunta «¿en serio?», seguida de la respuesta «no creo», cuestiona la validez de la idea sin decir por qué sería inválida; la refutación se limita a mostrarla como inválida o tal vez absurda (si se tiene en cuenta el tono irónico empleado para decir «ay sí... es justificable», pero no ofrece razones que la cuestionen. En la misma discusión, B expresa

10 Se trata de una estudiante que ha participado activamente de todo el proceso. Los resultados parciales han sido positivos, a pesar de sus limitaciones argumentativas en la discusión inicial. Los cambios del inicio al cierre del curso resultan evidentes en la calidad de las intervenciones finales; citamos pues algunas de sus intervenciones en ambas discusiones.

un argumento por generalización que viola la regla de la libertad¹¹:

Estudiante B, *refutación*: «Las mujeres no somos mostronas, ni mentirosas, [...] los hombres son muy impulsivos, nosotras no».

En el debate de contraste

B, *refutación*: «Yo quisiera que me dieras más argumentos como defensor de la infidelidad porque [...] no solo el hecho de que tú como persona seas infiel [...] entonces pues hace viable la infidelidad».

Aquí se observa la evaluación sobre la premisa contraria en una denuncia de su debilidad; es importante resaltar que no se contrapone, de golpe, sino que solicita argumentos más fuertes, lo que implica un paso adelante hacia una resolución potencial. En el mismo sentido, reconoce la premisa «el hecho de que tú seas infiel» como una condición medianamente válida, aunque no totalmente viable para defender la tesis (la infidelidad es viable).

B, *refutación*: «Yo no estoy de acuerdo con los compañeros en la medida en que justifican la infidelidad por medio de situaciones que llaman “carencias” porque [...] se supone que una pareja lucha por ser mejor, por cumplir unas metas...».

Alguien interrumpe con la palabra “*Doxa*” a lo que B responde:

«Sí, porque estamos en Latinoamérica, si estuviéramos en Oriente, entonces sería permitido que ustedes tuvieran [...] las mujeres que pudieran mantener,

pero como estamos en Colombia, aquí las parejas son «parejas».

Esta última palabra «parejas», se pronuncia de manera enfática. Además, B levanta dos dedos para señalar que la pareja es de dos y solo dos personas. En esta argumentación se observa la alusión al carácter inapropiado de la causalidad (porque tengo carencias entonces puedo ser infiel) y una reivindicación de la argumentación desde la *doxa*, apelando a su lugar, tal vez, inamovible en nuestro país, lo que podría, no obstante, ser eventualmente cuestionado. Sin embargo, conviene reconocer que si la relación causal “tiene sentido” puede ser válida (Weston, 2001), de manera que las ideas “validadas por la sociedad”, o algunas de ellas, pueden tener alguna justificación racional, más allá de la simple arbitrariedad, lo que en ciertas circunstancias obliga a explorar hasta dónde las ideas nacidas de la *doxa* puedan tener validez argumentativa.

- Actor 2¹²
-En el debate inicial

Estudiante A, afirmación: «Yo creo que lo que dice la compañera [...] es totalmente correcto, yo creo que la infidelidad es una cuestión cultural [...] independientemente, se centra para mí en que es un contexto cultural, eso es lo que rige la fidelidad».

La expresión “totalmente correcto” constituye un desconocimiento del error potencial y genera así una cierta inmunidad a la crítica.

11 Cada parte debe permitir que su interlocutor ponga en duda el punto de vista adverso y presente su propio punto de vista con total libertad. Las generalizaciones derivan en inmunidad a la crítica y, en consecuencia, cohiben la libertad de interlocución.

12 Este estudiante ha logrado sin dificultad la obtención de los objetivos propuestos para el curso al inicio del semestre. Su compromiso ha sido notable en el desarrollo de las actividades de clase, sus aportes en las discusiones de los documentos resultaron igualmente provechosos por el sentido crítico con el que afrontó cada punto y, por ello, su participación en la discusión de contraste no dejó de notarse por la calidad.

Esta inmunidad también se logra mediante la aclaración “para mí”, con la que anticipa una posible objeción al carácter subjetivo de su argumentación declarando como válido aquello que “para él” es válido. En la misma discusión, A continúa:

«Cuando las mujeres están en grupo [...] les da confianza. En cambio el hombre, así entre hombres, se cohibe más en ese sentido que las mujeres, pero cuando está solo, obviamente, eh... actúa de una forma más líder en ese acto infiel que la mujer».

Las expresiones del tipo “cuando las mujeres están en grupo” o “en cambio el hombre” caen en generalizaciones extremas que son controvertibles por contraejemplo con alguna facilidad. Estos enunciados tienden a producir una cierta sensación de inmunidad, pero su análisis riguroso devela rápidamente los problemas estructurales que implica el uso de categorías universales. Por su parte la idea de que «el hombre [...] cuando está solo, obviamente, actúa de una forma más líder» sugiere, por el carácter de obviedad, que la soledad es causa suficiente para que el hombre actúe de forma «más líder que la mujer». Esto se traduce en *argumentación irrelevante*, pues de la premisa («porque está solo») no se deriva necesariamente la conclusión («el hombre es más propenso al liderazgo»).

- En el debate de contraste

A, *refutación*: «Yo creo que la compañera ya está cayendo en el error de la doxa, al mencionar que, bajo esta cultura, eso es normal. Nuestra cultura es occidental, y al ser occidental, ha sido permeada por el catolicismo, y el catolicismo influyó en ser fiel. No estoy de acuerdo con eso, es caer en un error de la doxa y debe quedar claro para el debate».

Denuncia la argumentación por la *doxa* al tiempo que declara abiertamente su posición mediante la referencia directa a “la compañera”

contra quien propone una diferencia de opinión explícita. Se advierte pues un avance en el sentido de escuchar más críticamente.

A, *refutación*: «No es una situación moral sino que es una situación ética, [...] la ética viene de Ethos que es costumbre, y costumbre precisamente tiene la misma relación cultural... eh, con la doxa [...] entonces no hay un argumento sólido para convencernos [...] de que dejemos la infidelidad».

Esta intervención constituye una réplica a la idea, defendida como premisa moral, de que la fidelidad no es cuestionable. La réplica formulada se suma a otra intervención basada en la idea de que, en Colombia, la infidelidad no es socialmente aceptada y por lo tanto no es justificable. Por contraargumentación se ataca, de esta manera, el carácter cultural de la costumbre en una clara alusión a la irracionalidad de la premisa proveniente de la *doxa*. También puede observarse la distinción entre moral y ética como argumento en contra de la relación causal implicada en la génesis de esta proposición.

Conclusiones

Observamos, luego del contraste con los resultados diagnósticos, que el grupo de maestros en formación logra cambios significativos con respecto a sus comportamientos argumentativos iniciales. La intervención, orientada con el ánimo de consolidar destrezas argumentativas en el plano oral formal, optimiza la intervención general del grupo de estudiantes durante las discusiones de cierre y, por ello, consideramos que la pregunta de investigación puede responderse en este punto. Así, en el ámbito de la *elaboración*, los resultados de contraste nacen de aplicar la estrategia *potenciar la escucha crítica*, diseñada para promover destrezas metacognitivas que responden a la pregunta ¿cómo elaboro yo y cómo elabora mi interlocutor los

razonamientos puestos en juego durante la discusión? Esta estrategia se ha planteado en contrapeso a la falta de conciencia que acompaña los primeros ejercicios de autoevaluación, en los que muchos estudiantes manifiestan no encontrar amenazas potenciales al proceso de resolución, como las falacias.

El nivel del *intercambio* por su parte, se aborda mediante la aplicación de la estrategia *optimizar la intervención dialéctica*, diseñada para promover destrezas metacognitivas que responden a la pregunta ¿qué tan impactantes en la resolución de la diferencia de opinión resultan mis intervenciones y las de mis interlocutores? Esta estrategia se ha planteado en contrapeso a la falta de controversia, a la mínima capacidad de diálogo y al descuido del consenso, que se mostraron como rasgos generalizados en los debates de diagnóstico. Conviene subrayar, a propósito de la metacognición, la diferencia entre quien ejecuta una determinada operación mental sin hacerse consciente de las herramientas a las que recurre para ello, y aquel que reconoce y, por ello, puede llegar a controlar, entre otros aspectos, su capacidad de aprendizaje. “La metacognición es el ejecutivo o jefe que tiene control sobre la cognición, el trabajador, cuyas herramientas son estrategias” (Gaskins & Elliot, 1999, p. 97). Consideramos que es preciso formular en este punto, la dificultad a la que antes hemos hecho referencia (inconcordancia entre la argumentación empleada de las discusiones y la evaluación que hacen de ella, en este caso, los estudiantes). Lo anterior resulta vital, por cuanto se busca potenciar la capacidad de los estudiantes para reconocer cómo *elaboran e intercambian* sus razonamientos (lo que implica el proceso metacognitivo), antes de saber cómo pueden potenciar su capacidad de discutir.

A propósito del sentido crítico, Marinkovich (2007), se refiere a la causalidad como un tipo de habilidad que sirve para dar sentido a la información adquirida. En su estudio (destinado a evaluar estrategias cognitivo-retóricas), esta investigadora concluye que, en efecto, la estrategia más utilizada por los estudiantes es la causalidad lo que, según ella, revela la influencia de la percepción de lo real en las elecciones de recursos para argumentar. Por esta razón, vale la pena adelantar procesos para que el estudiante se reconozca no solo en lo que dice sino, sobre todo, en aquello de lo que se sirve para decirlo. Por su parte Ascione y Rolando (2002) tocan el mismo asunto y declaran que “el pensamiento crítico asume una dimensión metadiscursiva, en tanto confronta con un sistema de ideas y un sistema de valores” (pp. 6-7). Podemos pensar entonces que la metacognición se nutre del auto-cuestionamiento, toda vez que podamos saber de dónde provienen nuestros recursos argumentativos, y qué tan sólidos, apropiados o pertinentes pueden llegar a ser. Eso es, finalmente, lo que orienta toda nuestra propuesta.

Para nosotros, el resultado ha sido altamente satisfactorio, ya que la investigación en educación supone una necesidad constante de adelantar procesos mejoradores como, en este caso, la intervención para hablar más reflexivamente y escuchar con más sentido crítico; iniciativas que resultan urgentes, según Camps (2005) pues:

En un momento que se podría calificar de crecimiento de una nueva oralidad, [...] es urgente disponer de instrumentos que nos permitan abordar la enseñanza reflexiva de la lengua oral: enseñar a los alumnos a hablar reflexivamente y a escuchar y comprender críticamente. Las posibilidades que tienen los jóvenes de convertirse en ciudadanos críticos y a la vez participativos nos lo exigen (p. 9).

En consecuencia, vale la pena subrayar que las dificultades escolares frente a las cuales nos presentamos como maestros de lenguaje, justifican este tipo de esfuerzos encaminados a representar algún tipo de aporte, siempre mejorable naturalmente, acerca de cómo elaborar e intercambiar razonamientos que permitan y promuevan el consenso. De allí que el impacto de esta investigación, dirigida a consolidar el principio dialógico de la discusión crítica, no pueda ser más que una semilla de lento

crecimiento en los terrenos siempre problemáticos de la didáctica de la palabra hablada. Esa palabra “irreversible” de la que habla Barthes (2009) cuando declara que:

Lo que ya se ha dicho no puede recogerse, *salvo para aumentarlo*: corregir, en este caso, quiere decir, cosa rara, añadir. Cuando hablo no puedo nunca pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir anulo, borro, rectifico, o sea: hablar más (p. 115).

Referencias

- Agosto, S. (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Ascione, A. & Rolando, L. (2002). *Argumentación, pensamiento crítico y polifonía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. (C. Fernández. Trad.). Barcelona: Paidós.
- Bordes, M. (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Cademártori, Y. & Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Signos*, 33(48), 69-85.
- Camps, A. (2005). La lengua oral formal objeto de enseñanza. En M. Vilá. (Coord.), *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 7-9). Barcelona: Graó.
- Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo*, (33), 1-11. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Copi, I. & Cohen, C. (2009). *Introducción a la lógica* (E. González. Trad.). México: Limusa.
- Correa, N., Ceballos, E. & Rodrigo, M.J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Moreno & J. I. Pozo. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 63-78). Madrid: Síntesis.
- Dolz, J. (1991). Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (23), 17-27.

- Du Boulay, D. (1999). Argument in reading: what does it involve and how can students become better critical readers? *Teaching in Higher Education*, 4(2), 147-163.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (P. Manzano. Trad.). Madrid: Morata.
- Gaskins, I. & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. (C. Peña. Trad.). Barcelona: Paidós.
- Gleason, M. (1999). The role of evidence in argumentative writing. *Reading and Writing Quarterly*, (14), 81-106.
- Gonzalez, C. & Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Signos*, 42 (71), 295-315.
- Gomberg, P. (2011). *What should i relieve?* Peterborough: Broadview press.
- Gow, L. & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning. *Higher Education, Kluwer Academic*, 19(3), 307-322.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Jaimes, G. (2008). Para argumentar es necesario conocer al otro y anticipar sus respuestas. En M. E. Rodríguez & G. Jaimes. (Eds.), *La argumentación. Fundamentos teóricos y experiencias investigativas* (pp. 85-100). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Khun, D. & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74(5), 1245-1260.
- Knudson, R. (1993). The development of Writing argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade level. *Child study journal*, (22), 167-184.
- López, C. & Vicuña, A. M. (2002). Prólogo de los traductores. En F. Van Eemeren & R. Grootendorst. (Dir.), *Argumentación, Comunicación, Falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica* (pp. 7-10). Chile: Universidad Católica de Chile.

- Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, (14), 30-51.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40(63), 127-146.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares Básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Molina, T. (2008). Los actos directivos, estrategias reguladoras de la cortesía verbal en el discurso oral académico. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22(1), 15-28.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (5ª ed). (J. Sevilla. Trad.). Madrid: Gredos.
- Plantín, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas* (N. I. Muñoz. Trad.). Buenos Aires: Biblos.

- Rodríguez, D. M. & Valencia, L. M. (2013). Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Revista Sophia Educación*, (9), 180-195.
- Salazar, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar 1. *Alpha*, (27), 79-92.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. (M. Morrás & V. Pineda. Trad.). Madrid: Península.
- Van Dijk, T. (2008). El estudio del discurso. En T. Van Dijk. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso*, (pp. 21-65). Vol I. (E. Marengo. Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. (Marafioti, R. Trad.). Buenos Aires: Biblos.
- Waldron, V. & Applegate, J. (1994). Person centered tactics during verbal disagreements: Effects on students perceptions of persuasiveness and social attraction. *Communication Education*, (47), 53-66.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zaniboni, M. C., Aronna, A., Bainotti, A., Bertaina, T. & Dellepiane, A. (1999). El discurso argumentativo en alumnos universitarios. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19(4), 203-209.