INCIDENCIA DE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EN EL AFIANZAMIENTO DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA INFANCIA

LEIDY SOFIA PRADA CASTILLO

20131160066

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ, 2019

INCIDENCIA DE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EN EL AFIANZAMIENTO DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA INFANCIA

LEIDY SOFIA PRADA CASTILLO

20131160066

Trabajo de grado en la modalidad de Monografía para optar el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

JAIME HERNANDO SARMIENTO LOZANO

Director

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ, 2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

_____

FIRMA DEL LECTOR

_____

CIUDAD Y FECHA

DEDICATORIA

A mis padres, hermanos y amigos.

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que no escatimaron tiempo ni esfuerzo para apoyarme anímica y académicamente durante este proceso investigativo.

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO-RAE

ASPECTOS FORMALES
Tipo de documento: Trabajo de grado en la modalidad de Monografía.
Tipo de impresión: Impresión digital.
Acceso al documento: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Repositorio Institucional. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
Título del documento: Incidencia de la oralidad y la escritura en el afianzamiento de la argumentación en la infancia
Autor: Leidy Sofia Prada Castillo.
Director: Jaime Hernando Sarmiento Lozano.
ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN
Palabras clave: Oralidad, escritura, competencia argumentativa, desarrollo cognitivo, enseñanza-aprendizaje, mediación educativa. **Keywords:** Orality, writing, argumentative competence, cognitive development, teaching-learning, educational mediation.

Descripción:

La presente investigación busca establecer el impacto de la oralidad y la escritura en el afianzamiento de la argumentación durante los grados que componen los denominados niveles de educación preescolar y básica primaria en Colombia. Su planteamiento es producto de la adopción de una perspectiva originada por estudios teóricos que sostienen la existencia de una capacidad para argumentar en la infancia cuyo fortalecimiento debe ocurrir a través de acciones educativas intencionadas y sistemáticas. Dar cumplimento al propósito expuesto demandó la construcción de una serie de apartados. El primero dedicado a la caracterización de la problemática de investigación. El segundo destinado a precisar el diseño metodológico. El tercero reservado a realizar un rastreo bibliográfico para dar respuesta a las preguntas: ¿bajo qué enfoque pedagógico es orientado la enseñanza de la oralidad y la escritura en la escuela?, ¿cuáles son características de la expresión oral y escrita?, ¿cuáles son los enfoques didácticos para la enseñanza de la oralidad y la escritura? y ¿qué es y cuáles son algunos rasgos de la argumentación en la infancia?

A partir de la anterior documentación, en el cuarto apartado se responde a las preguntas ¿qué aspectos de la enseñanza de la oralidad y la escritura favorecen la argumentación en la infancia?, y, ¿cuál de los dos tipos de expresión oralidad o escritura, tiene una mayor incidencia en el fortalecimiento de la argumentación en la infancia? Su resolución se produce como resultado de un proceso que permite concluir en el quinto apartado que: la oralidad y la escritura son dos actividades discursivas interdependientes cuya enseñanza en el aula debe procurar partir de situaciones y auditorios reales, la interacción y espontaneidad consolidan a la oralidad como medio de acceso y construcción del conocimiento, y, que la enseñanza de expresión escrita desde un enfoque procesual fomenta el despliegue de operaciones de pensamiento de provecho para la consolidación de la competencia argumentativa. Juntos modos de expresión verbal constituyen herramientas para el acceso y creación del conocimiento y para la estructuración cognitiva, requisitos de los que requiere la realización de argumentaciones.

Fuentes consultadas: Para la elaboración del presente trabajo monográfico se requirió la consulta de las siguientes fuentes bibliográficas:

Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas.* Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

Albarrán, M. García, M. (2010). *El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes.* 22 (3), (15-32). Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A

Arias, M., Tolmos, D. (2016). *La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria*. 25 (), (50-69). Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n25/n25a05.pdf

Asterhan, C., Schwarz, B. (2016). *Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories.* (51), (1-64). Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2016.1155458

Berdichewsky, B. (2002). *Antropología social: Introducción. Una visión global de la humanidad.* Santiago de Chile: Editorial LOM.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.* 58, (43-64). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf

Betancur, Gómez, E. (2018). *Expreso mi opinión: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos argumentativos en estudiantes de primaria en una Institución Educativa oficial del municipio de Santa rosa de Cabal*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qfTWD5rI7oMJ:repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/9175/T372.623%2520B562.pdf

Binet, A. (1909) *Las ideas modernas acerca de los niños.* Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-ideas-modernas-acerca-de-los-ninos--0/html/

Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales.* Grafica Yanina: Argentina.

Borzone, A, Dolz, J., Sánchez, V. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica.* Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200008&script=sci_abstract&tlng=es

Braslavsky, C (2005). *La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos.* En Ruiz, J. & Vásquez, G. Pedagogía y Educación ante el siglo XXI. pág. 269-286.

Brassart, D. (1995). *Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria*. 26 (41-50). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941563.pdf

Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Revista Infancia y Aprendizaje Nº 49. pág. 3-19.

Camps, A., Dolz, J. (1995*). Introducción. Enseñar a argumentar: Un desafío para la escuela actual*. 25(4), (5-8). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554

Cassany, D., (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En* Comunicación, Lenguaje y Educación, 1990, 6, pág. 63-80. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf

Catón, I. (1997). *"Didáctica de la lectoescritura"*. En J, Serrano. Didáctica de la Lengua y la Literatura, (293-338)

Colas-Bravo, M., (2009). *La formulación de preguntas en el acto didáctico: un estudio comparativo*. Revista Interuniversitaria de Didáctica. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3151

Correa, M., Castro, F., Lira, H. (2002) *Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo*. Horizontes Educacionales No. 7, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile, pág. 58-63.

Cotteron, J. (1995) *¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en primaria?* (65), (79-94). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941572.pdf

Crespo, N. (2000). *Metacognición, metacomprensión y educación.* Revista Enfoques Educacionales. Volumen 3 Número 1.

De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Del Rio, M. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral*

Díaz, Á (2002). *La argumentación escrita*. ED. Universidad de Antioquia.

Díaz, J. (2011). *La metacognición en el proceso de lectura*.1, (20-38). Recuperado de

Dolz, J. (1994). *La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación*, 23, (17-27). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941326.pdf

España, E. (2012). *Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica.*

Flórez, R., & Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafío*s. Bogotá: Universidad Nacional.

Freire, P. (1987). Pedagogía de la Pregunta. En: Educación y Cultura. Nº 11. Bogotá. Ceid. FECODE.

García, M., Moreno, C. (2005). *Sistema de apoyo pedagógico para favorecer el desarrollo de la argumentación.* (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259910892_SISTEMA_DE_APOYO_PEDAGOGICO_PARA_FAVORECER_EL_DESARROLLO_DE_LA_ARGUMENTACION_INFANTIL

Gutiérrez, Y, Rosas, A. (2008). *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes.* 7 (1), (24-29). Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4509

Hurtado, R., Chaverra, D. (2013). *La enseñanza de la argumentación en la infancia.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Hymes, D. (1972*). Acerca de la competencia comunicativa.* En Hymes, D. Pride and Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguín. (269-293).

James, W. (1899) *Talks to teachers on Psychology and to Students on some of life´s ideals.* Recuperado de https://archive.org/details/talkstoteacherso1899jame

Koffka, Kurt. (1924). *The growth of mind.* Recuperado de https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.223145

León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide

Lerner, D. (2001). L*eer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Marín, G., (2013) *Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas.* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3868/37241P153.pdf?sequence=1

Migdalek, M., Arrúe, J. (2012). *Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: Un análisis de las disputas en las situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios.* Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v47n86/a05.pdf

Migdalek, M., Santibáñez, C., Rosemberg, C. (2014). *Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares.* 47(86), 435-462. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342014000300005

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana.* Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional, (2013). *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*. Bogotá: MEN.

Núñez, V. (1999). *Desarrollo de estrategias argumentativas escritas en niños de 3o. a 5o. grado de educación básica primaria.* IDEP: Bogotá.

Ong, W., (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica de Argentina: Argentina.*

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Perkins, D. (1997). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

Rodríguez, H. (2008). *Cosas de niñas debe permitirse en el colegio: Análisis de un caso de argumentación infantil.* (Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia). Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.

Rodríguez, M. (2006). *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula.* 11(1), (59-72). Recuperado de https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/470

Ruiz, M. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo.* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/52215/7/mariaeugeniaruizc.2016.pdf

Ruiz, U. (1997). *El diálogo y la conversación en la Educación Primaria,* 65(2), 11-16. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41701456/helvia/sitio/upload/El_dialogo_y_la_conversacion_en_la_educacion.pdf

Schneuwly, B. (1997). *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural*. En A. Álvarez. (Ed.), Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación, (91-100). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Torres, A. C. (2014). *Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning*. 19(2), (237-251). Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7537

Vásquez, F. (2011) *La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad.* 16 (1), (151,160). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782210.pdf

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Contenidos: El presente monográfico se configura a partir de los siguientes apartados:

1. **Caracterización de la problemática de investigación:** Lo constituyen las secciones de planteamiento, justificación y antecedentes de la problemática de investigación. En la primera de ellas tiene lugar el planteamiento de la pregunta ¿cómo inciden la oralidad y la escritura en el afianzamiento de la argumentación durante los grados de educación formal obligatoria que componen los denominados niveles de preescolar y básica primaria en Colombia? En la segunda sección, la justificación, se relata la experiencia pedagógica que motivó el interés por emprender esta investigación, se contemplan postulados teóricos que señalan la necesidad y pertinencia de emprender procesos de formación en argumentación en la infancia y se establece el marco normativo desde el

cual la enseñanza de la argumentación debe estar presente desde los primeros años de vida. En la sección referida a los antecedentes se realiza, una recopilación de investigaciones que fungen como antecedentes investigativos.

2. **Marco metodológico:** Se expone el diseño metodológico llevado a cabo para dar respuesta a la pregunta problema objetivo de investigación
3. **Marco teórico:** Son expuestos cuatro enfoques pedagógicos que establecen una relación entre aprendizaje y maduración cognitiva, se realiza la caracterización de la oralidad y la escritura, se recopilan concepciones sobre la enseñanza de la expresión oral y escrita y se precisa el marco desde el cuál será entendida la argumentación y algunos de los rasgos de la argumentación en la infancia o protoargumentación.
4. **Incidencia de la oralidad y la escritura en la argumentación:** Son señalados los aspectos de la oralidad y la escritura que contribuyen al afianzamiento de la argumentación en la infancia.
5. **Conclusiones:** La oralidad y la escritura son dos actividades discursivas interdependientes cuya enseñanza en el aula debe procurar partir de situaciones y auditorios reales, la interacción y espontaneidad consolidan a la oralidad como medio de acceso y construcción del conocimiento, y, que la enseñanza de expresión escrita desde un enfoque procesual fomenta el despliegue de operaciones de pensamiento de provecho para la consolidación de la competencia argumentativa. Juntos modos de expresión verbal constituyen herramientas para el acceso y creación del conocimiento y para la estructuración cognitiva, requisitos de los que requiere la realización de argumentaciones.

Metodología: La presente es una investigación de corte cualitativo en el que se desarrolla un proceso interpretativo a partir de recolección de datos provenientes de fuentes bibliográficas. Para su ejecución fueron llevadas a cabo seis fases: planteamiento de la pregunta investigativa, definición de objetivos de investigación, identificación de categorías de análisis (oralidad, escritura, argumentación), rrecolección de información sobre las tres categorías objeto de estudio a través de recursos bibliográficos e identificación de una relación entre las categorías oralidad-escritura y argumentación.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción……. pág. 17

1. Caracterización de la problemática de investigación

1.1 Planteamiento del problema investigativo……..... pág. 20

1.2 Justificación

1.2.1 Cómo surgió el interés por investigar en torno a la oralidad la escritura y la argumentación…… pág. 24

1.2.2 Pertinencia y necesidad de formar en argumentación en la infancia…… pág. 27

1.2.3 Marco normativo…… pág. 31

1.3 Antecedentes del planteamiento investigativo…….. pág. 44

1.4 Objetivos

General…… pág. 54

Específicos…….. pág. 54

2. Metodología…… pág. 55

3. Marco teórico

3.1 Enfoques pedagógicos para la enseñanza de la oralidad y la escritura

3.1.1 Enfoque constructivista…….. pág. 56

3.1.2 Enfoque funcionalista……. pág. 59

3.1.3 Enfoque gestáltico…….. pág. 61

3.1.4 Enfoque sociocultural……. pág. 63

3.2 Características de la oralidad y la escritura

3.3 Concepciones sobre la enseñanza de la oralidad, la escritura

3.3.1 Concepciones en torno a la enseñanza de la oralidad…… pág. 65

3.3.2 Concepciones sobre la enseñanza de la escritura

3.3.2.1 Enfoque basado en la gramática…….. pág. 69

3.3.2.2 Enfoque basado en las funciones…… pág. 70

3.3.2.3Enfoque basado en el proceso…….. pág. 71
3.3.2.4 Enfoque basado en el contenido……... pág. 79
3.4 Argumentación pág. 80
3.4.1 Estrategias de argumentación en la infancia…… pág. 86
3.4.2 De la protoargumentación a la argumentación……
4. Incidencia de la oralidad y la escritura en el afianzamiento de la argumentación en la educación preescolar y básica primaria
4.1 Rasgos de la escritura que inciden en el fortalecimiento de la competencia argumentativa……. pág. 88
4.2 Rasgos de la oralidad que inciden en el fortalecimiento de la competencia argumentativa……. pág. 92
4.3 Oralidad y escritura, dos prácticas discursivas interdependientes……. pág. 97
Conclusiones…… pág. 99
Referencias bibliográficas……... pág.101

Introducción

En una época altamente flexible e individualizada, no puede ser dominante una escuela masificadora y rutinaria que prepara al niño como si todos los niños fueran iguales en capacidades, intereses y edades de pensamiento y desarrollo valorativo y como si el mundo fuera a permanecer estático por largo tiempo. En una época profundamente cambiante y en la que se estima que el conocimiento humano está siendo duplicado cada doce años resulta absurdo centrar la educación en los aprendizajes específicos. En una época globalizada…la escuela tradicional heteroestructurante y centrada en la palabra del maestro no tiene la más mínima opción de supervivencia a largo plazo.

(De Zubiría,2006, pág. 16)

Los sistemas de educación son dispositivos de distribución y transmisión de la cultura configurados con base en la concepción epistemológica gestada sobre la triada aprendizaje-enseñanza-conocimiento. Las reflexiones epistémicas sobre estos tres elementos vinculados entre sí contribuyen a develar cómo deben llevarse a cabo las acciones de aprendizaje y enseñanza, cuáles deben ser los contenidos curriculares objeto de estudio en la escuela y, en este orden de ideas, cuál debe ser el rol asumido por estudiantes y maestros durante el proceso de formación. Aguerrondo (2009) considera que ha habido avances en la reivindicación del estudiante como sujeto de aprendizaje y no como objeto de enseñanza y del maestro como diseñador y mediador en los escenarios para la construcción del aprendizaje y no como agente transmisor de conocimientos. Sin embargo, poco se ha discutido sobre cuáles deben ser las características del conocimiento destinado a ser impartido a través del engranaje educativo. Tal realidad obedece, quizás, a la ausencia de una actitud reflexiva, sensible al hecho de que "la cultura es dinámica. Ninguna sociedad está estancada, […] por primitiva y conservadora que parezca la cultura de una sociedad, los cambios, sin embargo, se llevan a efecto. Este movimiento puede ser muy lento, apenas perceptible, pero existe" (Berdichewsky, 2002, pág. 109). El carácter mutable de todo grupo social transforma la cultura y conduce a que el conocimiento socialmente válido, matriz de los contenidos curriculares, deje de serlo. En consecuencia, el que los contenidos curriculares no sean sensibles al cambio social resulta

problemático pues mientras las dinámicas de enseñanza-aprendizaje se reconfiguran paulatinamente el currículo permanece estático.

Los debates de esta naturaleza son de nunca acabar y sus conclusiones tienen siempre un considerable grado de incertidumbre. No obstante, lo que es una certeza es que la coyuntura social reclama lo que Perkins denomina "*cultura de pensamiento"*[1]. Aspecto en el que la escuela tradicional está en deuda al evadir durante décadas el llamado a avanzar en conjunto con la sociedad e implantar como dinámica educativa la transmisión de conocimientos construidos al margen de ella relegando a un segundo plano los procesos de pensamiento (de Zubiría, 2006). Discursos críticos de tal forma de proceder van ganado terreno y cada vez cobra mayor legitimidad la idea de formar sujetos activos en la producción de conocimientos ajustados a las circunstancias sociales. Argumentar se presenta como un aprendizaje clave para tal fin, pues es un proceso durante cuyo aprendizaje se conjugan factores de índole social y cognitivo que intervienen en el procesamiento de un hecho desequilibrante frente al cual se toma postura para luego desplegar argumentos que respalden la posición. El anterior proceso requiere de la ejecución de operaciones de pensamiento vinculadas con dominios cognitivos superiores fomentadas por la expresión verbal en su modalidad oral o escrita que, además de la adquisición y comprensión de conocimientos, conducen a la creación de los mismos. La predominancia de una enseñanza narrativa constituye la renuncia a una formación comprometida con el desarrollo de procesos de pensamiento y ocasiona que las prácticas discursivas, en su modalidad oral y escrita, sean heterónomas.

Es menester aclarar que la presente investigación no busca trascender al terreno de lo práctico. La aplicación de la apuesta pedagógica aquí consignada hace parte de una segunda fase de investigación de la que el presente documento no se ocupa. Precisado lo anterior también es pertinente decir que los planteamientos aquí formulados, como ocurre con la gran mayoría de cuestiones humanas, son producto de la convicción engendrada por una perspectiva pedagógica vigotskiana según la cual la maduración cognitiva es producto de acciones educativas intencionadas y sistemáticas. Ella es fundamental pues obliga al

[1] Concepto según el cual "el objetivo de la educación es preparar a los alumnos para que en un futuro puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje". (Perkins, 2001)

replanteamiento de mallas curriculares en las que subyace implícitamente la creencia en la existencia de una relación de dependencia de la maduración cognitiva al desarrollo biológico. Este último aspecto es clave para llevar a cabo la secuenciación de contenidos en los que se parte del estudio del texto narrativo en los niveles de educación preescolar y básica primaria y solo después, en los niveles de educación básica secundaria y de educación media se contempla textos de mayor complejidad como el argumentativo. La preeminencia en la demanda de comprender y producir textos narrativos durante el ciclo educación básica primaria es asumido como uno de los factores causantes de que, por la naturaleza de las operaciones cognitivas necesarias para su ejecución, la escuela no tenga resultados en lo que respecta a su labor de fomentar el desarrollo de operaciones cognitivas de dominios cognitivos superiores.

1. Caracterización de la problemática de investigación

1.1 Planteamiento del problema investigativo

> *La Escuela Tradicional es una escuela heteroestructurante y los saberes a ser aprendidos se definen siempre por fuera de ella. Por ello la Escuela Tradicional no necesitó desarrollar competencias argumentativas. A ella le bastó con que los estudiantes aprendieran los algoritmos aritméticos básicos, los rudimentos de la lectura y la escritura; y un conjunto de informaciones supuestamente esenciales sobre la historia, la geografía y las ciencias naturales. Su propósito fue, y sigue siendo, el del aprendizaje. En estas circunstancias, al abandonar el pensamiento, necesariamente no tuvo en cuenta las diversas operaciones intelectuales; y con ello, dejó totalmente de lado una habilidad como la de la argumentación. (De Zubiría, 2006, pág.108)*

El presente documento busca dar respuesta a la pregunta por ¿cómo inciden la oralidad y la escritura en el afianzamiento de la argumentación durante los grados de educación formal obligatoria que componen los denominados niveles de preescolar y básica primaria en Colombia? Su planteamiento presupone la existencia de una disposición natural hacia la argumentación desde la infancia[2] cuyo fomento debe producirse a través de la ejecución de actos de enseñanza intencionados y sistemáticos y la presencia de rasgos en la escritura y la oralidad que repercuten en la posibilidad de desarrollar la argumentación en la infancia3. En ese sentido es clave dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son características de la expresión oral y escrita?, ¿cuáles son los enfoques didácticos para la enseñanza de la oralidad y la escritura?, ¿cuáles son algunos rasgos de la argumentación en la infancia?, ¿bajo qué enfoque pedagógico es orientada la enseñanza de la oralidad y la escritura en la escuela?, ¿qué aspectos de la enseñanza de la oralidad y la escritura favorecen

[2.] El término infancia es empleado en el presente trabajo desde un marco normativo y hace referencia al grupo poblacional que, según lo dispuesto en la Ley de 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de infancia y adolescencia, comprende las edades de entre 0 y 12 años. Rango etario en el que, conforme a directrices promulgadas desde Ministerio de Educación Nacional, se prevé debe hallarse un niño vinculado al sistema de educación formal obligatoria que esté cursando los grados estructurantes de los llamados niveles de educación preescolar y básica primaria.

la argumentación en la infancia?, y, ¿cuál de los dos tipos de expresión oralidad o escritura, tiene una mayor incidencia en el fortalecimiento de la argumentación en la infancia?.

Además, la formulación de la pregunta problema parte de cuatro premisas principales, estas son: primera, no es factible exigir que los niños aprendan a hacer algo si la educación que han recibido no los ha preparado para ello, tal es el caso de la argumentación; segunda, las prácticas discursivas, orales y escritas, llevadas a cabo dentro y fuera del aula son el reflejo de la precariedad de procesos educativos encaminados al fortalecimiento de operaciones de pensamiento pertenecientes a dominios cognitivos superiores; tercera, es necesario replantear la configuración curricular en aras de que el estudio de la argumentación sea contemplado desde los grados que componen la llamada educación preescolar y básica primaria; y, cuarta, la enseñanza de la argumentación durante los niveles de educación preescolar y básica primaria es una posibilidad siempre y cuando se enfatice en la promoción de diversidad de prácticas discursivas, orales y escritas, motivadas por situaciones y auditorios reales. Tales presupuestos sintetizan, tal vez, el sentir de una nueva generación de educadores y educandos sensibles al llamado de renovar las prácticas escolares circunscritas a la escuela tradicional.

Los esfuerzos por definir la denominada escuela tradicional han sido numerosos. Sin embargo, la caracterización de ella ofrecida por de Zubiría (2006) resulta ser particularmente oportuna para esta investigación. Al definirla como una institución social anquilosada, monolítica, rutinaria y conservadora, el pedagogo le otorgó algunos de los rasgos reconocidos durante décadas como principales desencadenantes de la llamada crisis en la educación. Las señaladas características han sido el insumo de prolíficos discursos que ilustran lo inconveniente de su hermetismo, lo anacrónico de su modelo heteroestructurante, su desfasada costumbre de transmitir mecánicamente aprendizajes específicos, lo inadecuado del relacionamiento jerárquico entre sus miembros, lo contradictorio de que, entre otras cosas, el sistema se perpetúe por vía de la obediencia y la sumisión mientras se promulga como fin la formación de seres críticos y participativos, y, ahora más que nunca sus carencias en la formación de habilidades de pensamiento.

No hay duda que el carácter de la escuela tradicional a la que hace referencia de Zubiría, contribuyó a la formación de sujetos diestros en la realización de las actividades

rutinarias demandadas por la sociedad industrial de mediados del siglo XVIII. Sin embargo, tampoco hay duda que desde entonces y hasta ahora la sociedad ha sufrido profundos cambios. La época globalizada y la denominada sociedad de conocimiento exigen de la escuela una educación que forme para hacer frente a los desafíos de un presente incierto, revolucionado por intempestivos cambios en materia social, cultural, política, económica y tecnológica. En los tiempos de hoy el creciente fenómeno de las llamadas *fake news*, señaladas como responsables de la votación obtenida en el plebiscito sobre los acuerdos de paz, produjo que la sociedad colombiana experimentara hace poco menos de tres años la necesidad de brindar a los sujetos una formación que propenda por el desarrollo de procesos de pensamiento autónomos. El enorme potencial pedagógico de la argumentación para responder a tal demanda social la posiciona como un objeto de estudio cada vez más relevante en el escenario educativo. En él ha ganado popularidad la idea de fomentar la enseñanza de la argumentación a partir de los grados de componen los dos primeros niveles de educación formal obligatoria en Colombia.

Hablar de argumentación en la infancia es un tema controversial. Lo antecede un debate de poco más de tres décadas sostenido entre quienes conciben la argumentación como una habilidad naturalmente adquirida en la adolescencia, luego de la superación de estados cognitivos primarios, y quienes, por el contrario, ven en ella un proceso social y cognitivo destinado a ser estimulado por acciones pedagógicas desde la infancia. Enmarcados en esta última postura, están los trabajos investigativos de Dolz y Camps (1995), autores que, oponiéndose a las conclusiones entregadas por los estudios en psicología evolutiva (Corier y Golder, 1992), han visto la niñez como una posibilidad para iniciar la formación en argumentación. Tal postura hace que las aulas de educación básica primaria recobren su importancia y sean asumidas como el caldo de cultivo para que emerja el pensamiento crítico que subyace a la argumentación, y del que, tras culminado su paso por la educación formal obligatoria, adolecen los jóvenes; los futuros ciudadanos de un proyecto de sociedad democrática, justa y libre, hasta ahora utópico, según dicen, por la ausencia de una educación que forme para tal fin.

> Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. Y una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la

> transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno. (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2013, pág. 29).

No ha sido poco el tiempo durante el que la educación se ha regido atendiendo al señalado impedimento de educar en argumentación antes de llegada la adolescencia. Así las cosas, cabe preguntarse cuál sería el sentido de la escuela y la educación si el desarrollo cognitivo sigue su curso sin necesidad de que ella intervenga. Han transcurrido poco más de veinte años desde que Camps y Dolz (1995) hicieron la propuesta de explorar un terreno hasta entonces ignorado. Las directrices teóricas ofrecidas en los *Lineamientos curriculares para lengua Castellana* parecen ir en la misma dirección. El documento oficial contempla la adopción de un enfoque de enseñanza de la lengua enfático en los procesos de significación, perspectiva desde la que se espera que desde los primeros grados de escolaridad se enfatice el trabajo de los usos sociales y culturales del lenguaje y no tanto en la explicación del funcionamiento de la lengua como sistema. Así las cosas, el trabajo en torno a la argumentación es clave, "de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos" (Lineamientos curriculares para Lengua Castellana, 1996, pág. 22),

> Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje. En este punto resulta relevante la claridad del maestro sobre los niveles de discurso que se introducen a las prácticas de interacción, es necesario jalonar y exigir niveles en la elaboración discursiva. (Lineamientos curriculares para Lengua Castellana, 1998, pág. 58)

La argumentación es pensada en relación con la oralidad y la escritura pues en el proceso de adquisición y desarrollo de ambas modalidades del lenguaje subyacen procesos de índole social y cognitivo de provecho para el afianzamiento de la argumentación. El carácter dialógico y espontáneo de la oralidad, su faceta como medio de acceso y construcción del conocimiento sumado a la apropiación de operaciones de pensamiento demandas durante las fases de composición escrita, hacen de ambas modalidades de expresión verbal instrumentos para el fomento de la argumentación. Tener qué decir, formar

una posición propia frente al ser y estar en el mundo, y saber cómo decirlo de manera eficiente y eficaz son dos requisitos para llevar a cabo una de las principales demandas de la sociedad contemporánea; la formación de un sujeto capaz de participar activamente, a través de la palabra, en la formulación y ejecución de un proyecto de sociedad ajustado a las coyunturas sociales actuales.

1.2 Justificación.

Para dar justificación al presente trabajo se acuden a tres instancias: la primera de ellas tiene que ver con la experiencia personal que suscitó el interés por considerar la argumentación, la oralidad y la escritura como objetos de investigación; la segunda acude a un rastreo bibliográfico en el que son expuestas reflexiones teóricas que versan sobre necesidad y pertinencia de estimular el aprendizaje de la argumentación en la infancia; el tercero tiene lugar desde un marco normativo en el que se precisa la formación en argumentación como objetivo de la educación básica primaria y pilar del conocimiento en la educación preescolar.

1.2.1 Cómo surgió el interés por investigar en torno a la oralidad, la escritura y la argumentación

El interés por investigar en torno a la enseñanza de la argumentación en la infancia en relación con los procesos de oralidad y escritura se suscitó a raíz del descubrimiento de vacíos conceptuales experimentados durante la práctica pedagógica realizada, en el año 2017, con un grupo de estudiantes de grado tercero de primaria de un colegio público del nor-occidente de Bogotá. La intervención pedagógica desarrollada por mí en ese entonces buscaba fortalecer en el grupo de estudiantes el proceso de composición escrita, pues fue detectada en los escolares una actitud desinteresada y apática hacia la escritura que contrastaba con la buena disposición mostrada por el grupo para participar en debates orales en torno a piezas audiovisuales, proyectadas como apertura de cada clase de español. En

relación con el estado en el que se encontraba la expresión oral el proceso escritural de los niños requería de atención.

En un afán por desarrollar un proyecto que garantizara la obtención de un producto para mostrar en el *Encuentro de prácticas*, organizado anualmente por el proyecto curricular, fue planteada escuetamente una propuesta de intervención cuyo objetivo era que los niños llevaran a cabo la composición escrita de una historia narrativa a propósito de elementos configurados para tal fin. He de admitir que no había mayores pretensiones y que el verdadero potencial de la precaria propuesta fue revelándose a medida que transcurría el tiempo y que las imprevistas dinámicas, inherentes a cualquier contexto educativo, hacían de las suyas.

Uno de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de formación es que el éxito de un proyecto pedagógico depende en gran medida de las etapas de formulación y presentación del mismo. Esta última, particularmente, originó una primera situación de conflicto inesperada. Ella se convirtió en una oportunidad para, a riesgo de caer en improvisaciones, seguir modelando el proyecto. Los minutos contemplados como necesarios para presentar al grupo la propuesta de trabajo, descrita líneas atrás, pronto se convirtieron en un bloque de dos horas. Los estudiantes no titubearon para manifestar su rechazo tan pronto conocieron a qué dedicarían sus esfuerzos durante la clase de español. Si bien era de esperarse que la idea no los entusiasmara por completo, la manifestación directa de una actitud de rechazo sí representó un factor de sorpresa. Se sospechaba de antemano que iba a ser complicado hacerlos partícipes activos y conscientes del proyecto, pero la magnitud de la inconformidad manifestada tornaba aún más difícil la labor.

En vista de lo acontecido se ofreció a los miembros del curso la posibilidad de asumir un rol de hablantes activos para plantear una contrapropuesta de trabajo. Para ello fueron establecidos unos mínimos que debían ser contemplados por aquel que interviniera para que su participación fuese eficaz y provocara una reformulación en el énfasis del proyecto. Quien decidiese intervenir debía resolver al auditorio las preguntas por el qué, cómo, para qué y sobre todo por qué de su propuesta. Varios estudiantes hicieron uso de la posibilidad dada. Tras las razones empleadas para justificar su deseo de realizar una u otra actividad fueron advertidas una simple cuestión de gusto y la adopción de una postura de comodidad mental.

Ello provocó que ninguna de las solicitudes fuera acogida. Esta primera experiencia demostró que efectivamente ante la necesidad de conseguir algo, en este caso evitar hacer algo, los niños están dispuestos a proporcionar razones basados en su experiencia e interés.

Se corrió con el riesgo de ser impopular y seguir adelante con la propuesta planteada inicialmente: la construcción de un libro de cuentos. La solicitud de que dibujar fuera una actividad presente durante la ejecución del proyecto fue un elemento común a todas las intervenciones, por lo que fue necesario realizar tal concesión. Apareció la idea de adaptar la narración al formato de historieta. Consciente de la utopía que representa la llegada al consenso absoluto, tras la adhesión de un porcentaje mayoritario de estudiantes dispuestos a aceptar ser partícipes del proyecto luego de incluir la etapa de ilustración, se dio vía libre a su realización.

Anteriormente habían sido estudiados los elementos que componían el cuento, así que en principio fueron ejecutadas las estrategias para crear el personaje y el lugar en el que ocurriría la historia. Los resultados insatisfactorios de los ejercicios destinados a la creación de personajes y lugares, y, el interés de los niños hacia personajes de ficción ya reconocidos llevaron a tomar la decisión de diseñar tarjetas en las que se determinaban los personajes, acciones, lugares y tipos de final con base a los cuales debía originarse la narración. Dichas tarjetas fueron repartidas aleatoriamente entre los estudiantes. Quienes quisieran podían compartir con el grupo los elementos dispuestos en la tarjeta recibida. La reacción de sorpresa tanto del niño que leía como la del auditorio que escuchaba e intentaba descifrar la propia tarjeta fue general. “¡Profe, te equivocaste!”, “¡Así no es el cuento!”, “¡Eso no hace Caperucita!”, fueron algunas de las expresiones que indicaron el desconcierto de los niños al encontrarse ante una situación desequilibrante. Estaban ante personajes familiares pero que a la vez les resultaban desconocidos al no encajar en las historias que habían leído, visto o escuchado sobre ellos. En un principio, los niños se mostraron reacios ante la idea de tomar distancia de la historia que conocían para darle paso a la creación de una narración original.

El proceso de escritura comenzó y contempló la entrega de dos borradores, retroalimentados por la docente practicante, y un producto final. Durante la etapa de composición del primer borrador los niños se limitaron a replicar la historia conocida de antemano sobre los personajes asignados. En caso de no estar familiarizados por completo

con la historia acudían a un compañero que si lo estuviera y se mostrara dispuesto a narrarla para de esta manera proceder a plasmarla por escrito. En el segundo borrador, aunque los niños consiguieron alejarse de la historia matriz, aun podían ser percibidos elementos comunes. Finalmente, llegada la entrega del producto final, lograron construir lazos entre los elementos de la tarjeta e introducir unos nuevos para hacer de su historia una sólida narración en la que los rastros de la historia original eran cada vez menos perceptibles.

Luego de culminada la práctica fue posible tomar distancia prudente de ella. La renuncia a la oportunidad de abordar la oralidad al asumirla como una habilidad suficientemente trabajada en el grupo y por la aparente imposibilidad de obtener de ella evidencias tangibles para medir y evaluar el impacto conseguido con la intervención; haber asumido la oralidad y la escritura como procesos disociados; el desconocimiento de las potencialidades de otras tipologías textuales diferentes a la narrativa; la tendencia a ver el texto narrativo como lugar común; el abandono como posibilidad de trabajo de la disposición mostrada por los niños a participar oralmente en debates sobre piezas audiovisuales; el desaprovechamiento como oportunidades pedagógicas de la dificultad experimentada por los niños para responder ante los interrogantes de para qué o por qué, y de la situación problemática que representó para ellos el desprendimiento de sus prejuicios sobre los personajes empleados durante el ejercicio; y, la identificación de una tendencia a la producción oral y escrita influenciada por agentes externos (profesora, practicante, medios de comunicación, padres de familia), fueron algunos de los aspectos que, además de llevarme a evidenciar la existencia de vacíos conceptuales en mi proceso formativo, me hicieron descubrir la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza encaminados hacia el desarrollo de prácticas discursivas orales y escritas para dar lugar al afianzamiento de operaciones de pensamiento autónomos. Finalmente, las lecturas realizadas condujeron a establecer un diálogo particular entre estas categorías de estudio.

1.2.2 Pertinencia y necesidad de formar en argumentación en la infancia

A comienzos de 1990 se produjo un auge de investigaciones que asumieron el fomento de la argumentación por vía de la educación como una labor posible, necesaria, pertinente y de provecho para el desarrollo de procesos de índole subjetivo, social y cognitivo. Camps y Dolz publican en 1995 un artículo en el que establecieron como viable

e indispensable que el primer contacto con la argumentación se dé durante la infancia y consecuentemente exhortaron a explorar las potencialidades civiles y pedagógicas ofrecidas por la estimulación metódica y temprana de la argumentación. Tal invitación fue hecha tras advertir la realidad de sistemas educativos que, al promover una educación predominantemente narrativa, ignoran el hecho de que los jóvenes están constantemente bajo la influencia de discursos persuasivos y los veta de la posibilidad de leer tales discursos en clave crítica:

> La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, por los profesores universitarios y por la sociedad en general. No sólo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, a discutir y a debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos. (Camps, Dolz, 1995, pág. 5)

En el artículo se señalaba, además, que argumentar es una necesidad presente al interior de la escuela misma. En ella han circulado discursos con una inmensa carga ideológica cuyos verdaderos alcances han pasado y siguen pasando desapercibidos. Parecía como si la escuela se esforzara en instruir al niño bajo la directriz de La Fontaine, "*Una máxima moral desnuda aporta aburrimiento. El cuento lleva a aceptar sutilmente el precepto*"[4]. Tal situación resulta reprochable pues, "tratar de transmitir valores éticos sin precisar quién toma responsabilidad de los mismos, sin pasar por un debate, no parece ser la forma de educación cívica más adecuada en una sociedad democrática" (Dolz y Camps, 1995, pág. 6). Por esta misma época, las voces de varios autores se conjugaron en una sola que advertía de la deuda histórica de la escuela en materia de formación de sujetos capaces de comprender e insertarse activamente a las dinámicas de la época. Se sugirió que los sujetos estaban siendo formados para reproducir automática y memorísticamente lecciones cuya utilidad práctica era irrelevante considerando las circunstancias sociales y políticas de entonces.

[4] Citado por Dolz y Camps, 1995.

Como parte del despliegue argumentativo realizado por los autores del artículo, fueron vislumbrados algunos de los cuestionamientos empleados por los sectores pedagógicos más conservadores para catalogar de inviable el acercamiento a la argumentación antes de lo previsto según la edad biológica y el nivel de desarrollo cognitivo estipulado, en el mejor de los escenarios, para su enseñanza. Cuestiones tales como si los niños están o no preparados para enfrentarse a situaciones polémicas, si la argumentación puede representar una fuente de conflicto, o, si es aceptable enseñar a los niños a persuadir o a manipular al interlocutor, revistieron con un velo de inconveniencia la iniciativa de formar en argumentación antes de producirse la maduración de estadios cognitivos superiores que, presumiblemente, viene con los años. Sin embargo, la supuesta improcedencia fue rápidamente desvirtuada tras la consideración de que las situaciones polémicas están a la orden del día y es precisamente la esencia de la argumentación canalizar la agresión y evitar posibles escenarios de conflicto (Brassart, 1995).

> Aprender a argumentar, en el sentido de desarrollar un espíritu crítico frente a los valores de la sociedad y apropiarse de los mecanismos de la lengua para defender o discutir una postura, constituye un contenido fundamental para la formación de ciudadanos capaces de opinar, participar y construir una sociedad democrática plural. (Brassart, 1995, pág. 45).

Cotteron (1995) sostuvo que la prevención hacia la enseñanza sistemática de la argumentación a edades tempranas era un intento por resguardar las dinámicas jerárquicas implantadas por el sistema educativo tradicional. La autora cuestionó el abandono de la argumentación como objeto de estudio, que en tanto tal debe ser adaptado a la edad y capacidades del alumno, y halló como respuesta a tal interrogante el temor a la destrucción de la imagen de autoridad que ostentan adultos y a la alteración de las dinámicas de aula. Cotteron sostuvo que enseñar a argumentar significa "dar a los niños y niñas un cartucho de dinamita que puede hacer volar nuestra importancia, nuestra imagen de enseñante, de padre, de adulto" (Cotteron, 1995, pág. 80).

Afines a esta postura, Hurtado y Chaverra (2013) propusieron ver la infancia como una oportunidad para el desarrollo de los procesos argumentativos y no como una limitación. La consideración de que ella "representa una de las manifestaciones de la autonomía

cognitiva de los estudiantes, porque a partir de ella comienzan a consolidar su identidad, su criterio y su singularidad" (Hurtado y Chaverra, 2013, pág. 14) los llevó a percibir la argumentación como un objeto de enseñanza-aprendizaje de suma pertinencia en los tiempos de hoy. En consecuencia catalogaron como inadmisible el hecho de que se dejara pasar tanto tiempo para su fomento, y reivindicaron como el mejor estadio para hacerlo a la niñez, etapa en la que se ha demostrado la existencia de una mayor plasticidad cerebral[5].

> El abandono de la enseñanza de la argumentación en la infancia va en detrimento de la consolidación de la democracia en nuestro país, y del desarrollo de un pensamiento crítico, capaz de cuestionar lo incuestionado y de indagar acerca de las intenciones y consecuencias de los diferentes discursos y acciones que circulan en nuestros contextos. Asimismo, tener una generación de ciudadanos más pasiva y acrítica, incapaz de plantear sus puntos de vista frente a las diversas problemáticas y temáticas de la cotidianidad, y débil para utilizar el lenguaje como instrumento fundamental para dirimir los conflictos y no tener que acudir a las vías de hecho como única salida a los problemas humana. (Hurtado, Chaverra, 2013, pág. 10)

Asterhan & Schwarz (2016) realizaron la revisión sistemática de investigaciones empíricas cobijadas bajo el rótulo de *Argumentación para el aprendizaje (Argumentation For Learning (A.F.L)* e identificaron factores comunes. En su mayoría, ellas fueron emprendidas como respuesta a dinámicas coyunturales de una época fuertemente impactada por los fenómenos de la globalización y de la sociedad del conocimiento. En primer lugar, con el incremento de la interconectividad y la popularidad de las tecnologías de la educación, es un hecho que los ciudadanos acceden con mayor facilidad a un cúmulo cada vez mayor de información, en cuya producción intervienen sujetos procedentes de culturas, estratos e ideologías distintas. Ante tal circunstancia, la educación impartida en el marco de una sociedad democrática "debe preparar a los estudiantes para que puedan participar de manera que reflejen los principios básicos del razonamiento civilizado, racional y colaborativo" (Asterhan & Schwarz, 2016, pág. 32).

En segundo lugar, tales investigaciones responden a un carácter epistémico, en el que se resalta que no es suficiente poseer bastas cantidades de conocimientos, sino que es

[5] Capacidad del cerebro para cambiar y reorganizarse en respuesta a algún cambio en la entrada proveniente de una fuente interna o externa.

necesario saber cómo y porqué ellos fueron constituidos. En tercer lugar, la propuesta de *A.F.L* tiene que ver con los beneficios que representa en términos de desarrollo cognitivo la argumentación como un tipo de interacción social en el que los estudiantes "participan en actividades verbales que requieren que reflexionen, expliquen y articulen su propio pensamiento y razonen al respecto, aclaren malentendidos, sean cuestionados y cuestionen otros puntos de vista" (Asterhan y Schwarz, 2013, pág. 55). La cuarta razón es que la argumentación beneficia el aprendizaje en cuanto contribuye a que se generen estructuras de conocimiento más significativas y complejas. Cuando el individuo se ve obligado a convencer a otro, exterioriza su manera particular de comprender cierto asunto. La exteriorización de ideas y la consideración de posiciones alternativas a la propia promueven la reflexión y autoconciencia, permitiendo así el descubrimiento del carácter incompleto o erróneo de la comprensión.

1.2.3 Marco normativo

La Constitución política de Colombia de 1991 en su artículo 67 establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público cuya función social es garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia y a los demás bienes y valores de la cultura. En razón de lo allí dispuesto, el 8 de febrero de 1994 se expidió la ley 115 o Ley General de Educación. En ella se reglamentan las normas para regular la prestación del servicio de la educación en lo que respecta a la estructura, fines y contenidos programáticos que deberán ser tenidos en cuenta por las instituciones educativas prestadoras del servicio. En cuanto a la estructura del servicio educativo se distingue los siguientes tipos de educación:

1. educación formal, aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados y sujetos a las directrices promulgadas desde del Ministerio de Educación Nacional;
2. educación no formal, aquella que se ofrece con el objetivo de complementar, actualizar o suplir conocimientos sin sujeción a la estructura por niveles dispuesta para la educación formal;
3. educación informal, aquel conjunto de conocimientos adquiridos libre y espontáneamente y provenientes de personas entidades distintas a las reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional

El enfoque dado a la presente investigación exige que se enfatice en la denominada educación formal. Este tipo de educación es obligatoria, podrá ser prestada por instituciones de carácter oficial o privado y deberá contar con los siguientes tres niveles:

1. educación preescolar, comprende mínimo un grado de educación obligatoria para niños menores de seis años;
2. educación básica, comprende nueve grados repartidos en dos ciclos: educación básica primaria, compuesto por cinco grados de educación; y, educación básica secundaria, conformada por los restantes cuatro grados;
3. educación media, comprende una duración de dos grados.

En el artículo 16 de la Ley General de Educación se disponen los objetivos específicos de la educación preescolar, tales como el siguiente: "el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia" (Ley General de Educación, 1994, pág. 4). Más adelante en el artículo 21 con contemplados los objetivos de la educación básica primaria, dentro de los que de destacan los siguientes: "la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista", "el fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico" y "la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad" (Ley General de Educación, 1994, pág. 6-7).

La Ley General de Educación da origen a la expedición de los documentos *Lineamientos curriculares para preescolar* y *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*. En el primero son establecidos cuatro pilares del conocimiento: "*Aprender a conocer"*, "*aprender a hacer"*, "*aprender a vivir juntos"*, y, "*aprender a ser"*. En la explicación del tercer pilar la práctica del dialogo y de la argumentación son contempladas como herramientas para la resolución de situaciones de conflicto producto del encuentro de puntos de vista contrarios que deberán resolverse para la sana convivencia con los demás. En este sentido la formación en argumentación representa sin duda un aspecto clave tanto para la conquista de los citados objetivos específicos de la educación preescolar y básica primaria como para la fijación de los llamados pilares del conocimiento.

En la Ley 115 se establece, entre otras cosas, la implementación de un currículo[6] común de obligatoria adopción por parte de todas las instituciones educativas del territorio Nacional. El Ministerio de educación Nacional diseñó y expidió lineamientos curriculares para cada área y estableció indicadores de logro para cada grado de tal forma que la educación impartida a lo largo del territorio nacional responda a lo dispuesto constitucionalmente. Fueron expedidos los documentos oficiales *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* (1998), *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje* (2013) *y Derechos Básicos de Aprendizaje (2015).* El primero de ellos tiene como propósito explicitar los supuestos teóricos que rigen la enseñanza de la lengua castellana a partir de la reflexión en torno a la concepción del lenguaje. Como un intento por garantizar la democracia y la igualdad de oportunidades en el derecho a la educación, y como materialización de los lineamientos teóricos contemplados son publicados los otros dos documentos. En ellos se fijan una serie de logros secuenciados por grupos de grados que deberán ser alcanzados por los escolares al terminar cada ciclo de educación y él se precisan, "conjunto de aprendizajes estructurales[7] que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once" respectivamente.

El análisis intertextual de estos documentos plantea la tradicional dicotomía entre teoría-practica. La ley 115 y los lineamientos constituyen la teoría mientras que los Estandares Basicos y los Derechos Básicos en tanto concreción de objetivos de enseñanza-aprendizaje y la explicitación de ejemplos prácticos constituyen la práctica. Esto último hace de ellos un documento insumo para vislumbrar un planteamiento curricular para el ciclo de educación básica primaria. El análisis del contenido de los Estándares básicos para competencias en lenguaje y del documento Derechos Básicos de Aprendizaje versara sobre dos criterios específicos; el tipo de verbos empleados en la formulación de objetivos de aprendizaje, los contenidos de aprendizaje en lo que respecta al eje referido a la producción textual (oral y escrita) en los grados que componen la educación básica primaria y el momento en el que se propone el estudio y producción de textos argumentativos.

[7] Conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas (Derechos Básicos de Aprendizaje, 2016, pág. 2)

El análisis de la forma como son planteados los procesos de enseñanza en oralidad, escritura se realiza empleando las herramientas proporcionadas por Benjamín Bloom (1971) en su taxonomía de los objetivos de educación. En esta propuesta son contempladas tres áreas; cognoscitiva, afectiva y psicomotora. El enfoque investigativo adoptado exige poner el foco en la primera área, en ella se "incluyen aquellos objetivos que se refieren a la memoria o evocación de conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual" (pág. 10). El psicólogo y pedagogo estadounidense describió y organizó jerárquicamente seis niveles de dominio cognoscitivo: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. A cada uno de los cuales le atribuyó objetivos de aprendizaje "de tal manera que resulte más fácil planificar las experiencias y preparar los medios adecuados para la evaluación" (pág.5).

En cada dominio interviene un proceso cognitivo principal que se integra como elemento constitutivo de otros de mayor complejidad requeridos en los dominios cognitivos de orden superior. El siguiente esquema resume la propuesta de Bloom y contempla el aporte hecho en el 2001 por sus discípulos David Krathwohl y Lorin Anderson. En *"Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar: una revisión de la taxonomía de los objetivos educativos de Bloom"* ambos académicos reformularon el nivel que su mentor denominó como "*síntesis"* y lo plantearon, bajo el nombre de "*crear, como* el dominio cognitivo superior.

TAXONOMIA DE BLOOM

Dominios cognitivos							
	De orden inferior			**De orden superior**			
	Conocimiento	**Comprensión**	**Aplicación**	**Análisis**	**Síntesis**	**Evaluación**	**Crear (Krathwohl y Anderson.)**
En qué consiste	Recordar y recuperar información. ¿Quién? ¿qué? ¿cómo? ¿dónde?	Traducir, interpretar o extrapolar la información recuperada.	Hacer uso de la información recuperada, aplicándola en la resolución de una nueva situación.	Fraccionar la información en sus partes constitutivas, determinar las relaciones entre ellas y comprender de qué manera están organizadas.	Organizar, ordenar y combinar fragmentos de un todo para formar un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara.	Formar juicios de valor sobre ideas, opiniones partir de criterios y pautas de valoración.	Proponer soluciones alternativas mediante la reorganización de elementos en un nuevo patrón o estructura.
Verbos empleados para formular objetivos de aprendizaje	Elegir, copiar, definir, decir, citar, leer, recitar, observar, repetir, rotular, nombrar, identifica, repetir, listar, escribir, describir, deletrear, memorizar, nombrar.	Predecir, asociar, estimar, diferenciar, resumir, interpretar, discutir, contrastar, distinguir, parafrasear, comparar, explicar, expresar, predecir.	Identificar, actuar, calcular, entrevistar, enseñar, usar, conectar, planear, simular, hacer uso, emplear, seleccionar, dramatizar, seleccionar, resolver.	Examinar, inferir, dividir, inspeccionar, priorizar, agrupar, separar, ordenar, explicar, conectar, dividir, comparar, seleccionar, categorizar, reorganizar, causa-efecto.	Construir, componer, diseñar, formular, ensamblar, construir, esquematizar, reconstruir, deducir, hipotetizar.	Medir, evaluar, decidir, establecer, juzgar, valorar, criticar, justificar, convencer, seleccionar, apoyar, criticar, opinar, debatir, recomendar, estimar, persuadir,	Adaptar, añadir, construir, cambiar, descubrir, innovar, mejorar, maximizar, sustituir, reescribir, proponer, simplificar
Preguntas orientadoras	¿Puedes enumerar…? ¿cómo ocurrió…? ¿qué es…? ¿quién fue…? ¿cuáles son?	¿Cómo resumes…? ¿qué puedes decir sobre…? ¿puedes contar con tus propias palabras…?	¿Cómo usarías…? ¿Cómo resolverías …?	¿Cuál es la relación entre…? ¿Cuál es la función de…? ¿Qué diferencia hay entre…?	¿Cómo reconstruirías …? ¿Cómo replantearías?	¿Estás de acuerdo con…? ¿Cuál es tu opinión sobre…? ¿Sería mejor si…? ¿cómo justificarías …?	¿Qué cambios harías...? ¿Cómo mejorarías…?
	Adquisición de conocimiento		Apropiación del conocimiento		Creación de conocimiento		

Con el propósito de realizar el análisis, son presentados en primera instancia un cuadro sobre el tipo de verbos empleados en la formulación de objetivos en los Estándares Básicos de Competencia, seguido de un cuadro en el que fueron consignados los contemplados en los Derechos Básicos de Competencia.

CICLO	No. DE VERBOS	OBJETIVOS	CLASIFICACIÓN SEGÚN NIVEL DE DOMINIO COGNITIVO		ANÁLISIS
Primero a Tercero	10	• ***Utilizo,*** de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • ***Expreso*** en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. • Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. Elaboro un plan para organizar mis ideas. Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.	Dominios cognitivos de orden inferior	***Recordar***: expreso, escribo, busco, expongo ***Comprender:*** determino ***Aplica:*** utilizo, desarrollo	Del total de verbos empleados para la formulación de objetivos 7 se refieren a los tres primeros niveles de dominio cognitivo y sólo 3 hacen referencia a los dominios cognitivos de orden inferior De los 14
			Dominios cognitivos de orden superior	***Analizar*** ***Sintetizar*** ***Evaluar:*** reviso, elijo ***Crear:*** elaboro	

Cuarto a Quinto	9	• Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias. • Elaboro un plan para la exposición de mis ideas. • Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición así como al contexto comunicativo. • Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo. • Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa. • Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. • Diseño un plan para elaborar un texto informativo. • Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos. • Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.	Dominios cognitivos de orden inferior		
			Dominios cognitivos de orden superior		

Grado	Oralidad		Escritura		Análisis
	Primera versión	**Segunda versión**	**Primera versión**	**Segunda versión**	
Primero	***"Cuenta*** con sus propias palabras un texto informativo leído por la/el docente." (16)	***"Enuncia*** textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros." (7)	***"Escribe*** oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final." (17)	***"Escribe*** palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes." (8)	El énfasis de estos derechos esta puesto en el componente gramatical de la lengua y hace énfasis en la producción de textos informativos y liricos.
Segundo	***"Declama*** poemas de una estrofa y hace representaciones teatrales." (14)	***"Expresa*** sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares)". (7)	***"Escribe*** resúmenes de textos informativos leídos y escuchados utilizando sus propias palabras." (12)	***"Produce*** diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular." (8)	
Tercero	***"Realiza*** intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo, en los cuales contesta, pregunta o da su opinión." (11)	***"Produce*** textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa." (7)	***"Escribe*** textos de carácter lirico y dramático, realizando la planeación sugerida por el docente." (9) ***"Escribe*** textos de mínimo dos párrafos, de tipo informativo y narrativo (realizando la planeación sugerida por el docente)." (10)	***"Escribe*** textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses." (3) ***"Produce*** textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos." "(8)	Los derechos referidos a la oralidad hacen énfasis en los elementos paralingüísticos de la lengua. Los derechos referidos a la producción de textos escritos enfatizan en los textos informativo narrativo y en los aspectos gramaticales y ortográficos.

Cuarto	***"Realiza*** presentaciones orales y utiliza apoyo visual teniendo en cuenta elementos básicos de la exposición." (9)		***"Escribe*** textos informativos, narrativos, descriptivos y de opinión aplicando estrategias de planeación, revisión, edición y corrección de trabajos y textos escritos, tanto en clase como en casa." (7) ***"Escribe*** **textos de creación** literaria en los que utiliza las características propias de los géneros literarios narrativo, lirico y dramático." (8)	***"Escribe*** textos a partir de información dispuesta en imágenes, fotografías, manifestaciones artísticas o conversaciones cotidianas." (2) ***"Crea*** textos literarios en los que articula lecturas previas e impresiones sobre un tema o situación." (3) ***"Construye*** textos poéticos, empleando algunas figuras literarias." (4) ***"Produce*** textos atiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación." (8)	Se incluye por primera vez la mención explícita la producción de textos de opinión, pero no se es enfático en que tales opiniones deben ser respaldas por argumentos.
Quinto		***"Construye*** textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes con el propósito comunicativo en el que se enmarca el discurso" (7)		***"Produce*** textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar." (8)	Estos dos derechos contemplados para la enseñanza de la lengua, en su modalidad oral y escrita puede observarse la tendencia hacia la adopción de un enfoque funcional.

1.3 Antecedentes del planteamiento investigativo

La argumentación resurgió como objeto de interés en el escenario educativo hace poco más de tres décadas. La labor de determinar el momento apropiado para iniciar su enseñanza y las estrategias metodologías empleadas para ello ocupó los itinerarios de investigación. Las investigaciones producidas tuvieron como trasfondo el debate sostenido entre quienes afirmaban que la adolescencia traía consigo la adquisición natural y espontánea de la argumentación y quienes, al advertir las consecuencias desfavorables de ahorrar o postergar los esfuerzos pedagógicos para su estimulo, vieron en la infancia una posibilidad para iniciar su enseñanza sistemática. Así, la idea de que un niño pudiera argumentar tuvo detractores y promotores.

Los primeros se agruparon en torno a los estudios en psicología evolutiva como el realizado por Corier y Golder (1991)[8]. Ellos establecieron cinco niveles para la formación del discurso argumentativo. En un primer nivel, el niño no hace explicita su postura frente a un tema controversial. En un segundo nivel, el niño formula su posición frente a un tema dado, pero ella carece de razonamientos que la respalden. En un tercer nivel, cuando el niño tiene 10 u 11 años, está en la capacidad de introducir un argumento para apoyar su postura. Sólo es en el cuarto nivel, cuando el niño cuenta con entre 13 o 14 años, que comienza el distanciamiento del discurso propio y el uso de varios argumentos enlazados coherentemente entre sí. Llegado el quinto nivel, alcanzados los 16 años, puede hablarse de argumentación pues allí son introducidos argumentos y estrategias para negociar entre puntos de vista distintos. Las conclusiones de tal estudio fueron el antecedente para que un año más tarde Golder (1992)[9] afirmara la existencia de una tendencia hacia la adquisición natural de la argumentación. Las publicaciones que replicaban conclusiones similares no se hicieron esperar. Ellas desplegaron una lista de implicaciones negativas que a nivel pedagógico y cognitivo volvían improcedente que el desarrollo de la argumentación fuese estimulado por la acción educativa.

Hubo quienes aseveraron que, conforme al desarrollo natural y gradual de las etapas de maduración cognitiva, el tránsito hacia géneros discursivos más complejos, como

[8] Citados por Dolz (1994)
[9] Citado por Dolz (1994)

efectivamente lo es la argumentación, debía ocurrir de la misma forma, partiendo de las tipologías textuales sencillas y atractivas para los infantes. La aceptación de tal hallazgo como verdad originó una particular postura pedagógica. Conforme a ella fueron estructuradas las vigentes mallas curriculares que concentran el trabajo, durante los grados de educación primaria y gran parte de los de secundaria, casi que exclusivamente al estudio de textos narrativos, descriptivos y expositivos. La creencia en tales supuestos provocó por poco el destierro de la argumentación como objeto de estudio en la escuela. Ellos sugerían la fragmentación y la secuenciación de saberes como algo necesario.

Al respecto Dolz (1994) señala que "cada género discursivo presenta elementos característicos que exigen aprendizajes específicos", por lo que resulta incoherente pretender que las capacidades argumentativas se desarrollen a partir del trabajo en torno a las características típicas de otro género discursivo. Añadió, además, que el que los contenidos de enseñanza se asuman de manera lineal y fragmentada podrían ser la fuente misma del pesimismo y radicalidad de tales estudios. En consecuencia, la falta de dominio de las capacidades argumentativas por parte de los estudiantes de primaria, lejos de ser un impedimento de carácter cognitivo, tiene su razón de ser en la ausencia de su enseñanza sistemática. Así las cosas, la falla radicaría en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que priorizan los contenidos fraccionados y lineales, lo que para Cotteron (1995) no ha permitido el desarrollo de ciertas capacidades específicas que se ponen en juego en el texto argumentativo.

A continuación, se reseñan algunos trabajos investigativos de carácter empírico que, adoptando lo postulado por Camps y Dolz, narran experiencias de construcción de escenarios comunicativos y la implementación de secuencias didácticas para llevar a cabo procesos de enseñanza sistemática de la argumentación con niños de educación básica primaria.

	Título y fecha de la publicación	Autor(es)	Objetivo investigativo	Planteamiento didáctico	Conclusiones
1	*Sistema de apoyo pedagógico para favorecer el desarrollo de la argumentación. (2005)*	María del Pilar García Chivita y Carolina Moreno Marulanda	Diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas enmarcadas dentro de un Sistema de Apoyo Pedagógico (SAP), para favorecer la argumentación infantil en niños de entre 5 y 6 años de edad del grado transición de la Institución Educativa Distrital Villa Amalia.	Luego de identificar la ausencia de procesos de enseñanza intencionados, conducentes hacia el desarrollo del discurso argumentativo. García y Moreno, apoyadas en el concepto de andamiaje. Las características del denominado SAP son: existencia de una situación problemática, la presencia de un tutor que realice una tarea de andamiaje y la presencia de una motivación en el aprendiz. El denominado Sistema de Apoyo Pedagógico está configurado por estrategias de andamiaje y estrategias pedagógicas. Dentro de las estrategias de andamiaje son contempladas: 1. La formulación de preguntas divergentes, caracterizadas por no tener una única respuesta, exigir la toma de postura frente a un tema específico. 2. Uso de un argumento controversial, es decir que el tutor pone de manifiesto una postura opuesta a la manifestada por el	Es necesario desarrollar propuestas intencionadas, reflexivas y sistemáticas, en las cuales, el fortalecimiento de la argumentación infantil se vea favorecido. La contingencia intencionada favorece los procesos de desarrollo discursivo de los niños, pues exige construcción de enunciados argumentativos. La formulación de preguntas de tipo divergente por parte del maestro en el aula posibilita la construcción de significado en situaciones dialógicas específicas. El empleo del argumento permite fortalecer los argumentos de los niños en tanto se posibilita la confrontación de posturas con un par más capacitado. .

				niño que motiva al niño a buscar elementos para sostener lo dicho. Dentro de las estrategias pedagógicas fueron contempladas: • El proyecto de Aula, debido a que este parte de interese y situaciones reales • Talleres grupales y de tipo horizontal • Situaciones donde se lideran causas, por ejemplo, la elección del personaje de la semana en el salón. Para cada una de las estrategias pedagógicas fueron planteadas una serie de actividades tales como *"Ensalada de personajes", "Hablando sobre príncipes y princesas, "mi opinión sobre las princesas", "personaje de la semana, "Natalia escoge su comité", "Asumiendo posiciones en situaciones*	

				problema"[10] *y "dinosaurios y dragones"*[11]*, "opinemos sobre pesadillas"*[12]	
2	*Cosas de niñas debe permitirse en el colegio: Análisis de un caso de argumentación infantil. (2008)*	Harold Alexander Rodríguez Pacheco	Analizar el discurso argumentativo producido por un grupo de trece estudiantes, ocho niños y cinco niñas, de quinto de primaria del Liceo	A partir de la polémica suscitada entre un grupo de estudiantes de grado quinto luego de que uno de ellos llevara al aula de clase el texto *"Cosas de niñas"* Rodríguez Pacheco propuso al grupo llevar a cabo un debate en torno a la pregunta *"¿Por qué cree usted que a las niñas se les debe (o no en el caso de los niños) permitir el libro Cosas de Niñas en el colegio?* La organización del debate contempló dos momentos. En la primera parte, el total de los estudiantes debían presentar sus ideas de forma organizada y argumentar a favor de cada hipótesis "el	A lo largo del desarrollo del debate objeto de este análisis, es preponderante el uso del manual de convivencia, por parte de ambos grupos, como argumento de autoridad El marcador discursivo "porque" fue el más empleado por los niños y niñas durante el transcurso del debate. Existe una tendencia hacia el empleo de consideraciones religiosas a partir de las cuales el libro es catalogado como satánico y pornográfico por los niños que

[10] La discusión tuvo como pretexto la escena de la película *"La era de hielo"* en la que Diego, el tigre dientes de sable, cambia de opinión y decide alertar y ayudar a dos personajes para que no caigan en la emboscada que él y su manada han dispuesto para cazarlos. Luego de la proyección de la pieza audiovisual fue formulada la pregunta "Si tu fueras Diego, qué harías, apoyar a tus amigos de toda la vida pero que te dan, malos consejos, o apoyar a nuevas personas que conoces hace muy poco pero que son buenos"

[11] Fueron presentadas ilustraciones de dinosaurios y dragones para que los niños conformaran dos grupos de acuerdo a su predilección por uno u otro animal

[12] Esta actividad fue planteada teniendo como pretexto el cuento *"Una cama para tres"* de Yolanda Reyes e Ivar Da Coll.

			Manantial de Vida Eterna[13]	libro cosas de niñas debe permitirse en el colegio" y "el libro cosas de niñas no debe permitirse en el colegio". En la segunda parte las niñas debían argumentar a favor de la primera premisa, mientras que los niños debían hacerlo a favor de la segunda. Las niñas argumentan que el libro debe permitirse en el colegio pues *es un libro educativo, tienen derecho al libre uso del tiempo de descanso*.	argumentan en contra de que el libro "cosas de niñas" sea admitido en el colegio.
3	*Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partid de una*	Verónica Sánchez Abchi, Joaquim Dolz y Ana	Evaluar la incidencia de una secuencia didáctica para el aprendizaje del género "carta de solicitud" en las habilidades argumentativas de	Se solicitó a 62 niños de entre 7 y 9 años escribir una carta dirigida al director del zoológico para solicitarle una visita al zoológico. Los textos producidos durante esta etapa fueron denominados PI[14]. Luego de ello fue implementada una secuencia didáctica cuya estructuración se produjo a partir de cinco módulos: el primer módulo tuvo como objetivo la identificación de las características del genero carta de solicitud. El segundo módulo tuvo lugar la producción	Tras analizar los textos en ambos momentos de producción, Sánchez, Dolz y Borzone concluyeron que, luego de la intervención, se evidencia un progreso en las habilidades discursivas de todos los alumnos. Tras la implementación, ellos demostraron una mejora en la comprensión de la situación comunicativa planteada y en el

[13] Institución privada con influencia cristiana
[14] Producción inicial

	secuencia didáctica (2012)	María Borzone	alumnos de tercero de primaria de escuelas públicas de Córdoba (Argentina)	oral y escrita de solicitudes respaldas por justificaciones. El cuarto modulo fue contemplado el estudio de signos de puntuación. El quinto fue la revisión de producciones. Posterior a ello se solicitó la escritura de un segundo texto bajo la misma consigna PF[15]. Fue realizado un análisis contrastado en la primera y segunda producción atendiendo a los siguientes criterios: extensión de las producciones, nivel de adecuación del texto a la consigna dada, dominio del formato convencional de la carta, contextualización de la solicitud, contenido de las producciones, planeación argumentativa y textualización.	manejo del formato convencional de la carta. Además, adelantaron un proceso de planificación textual, acompañado, aunque en menor medida, de una planificación argumentativa evidente a través del empleo de conectores causales. Las dificultades en puntuación y el uso de una cantidad breve de argumentos siguieron estando presentes, sin embargo, los avances evidenciados confirmaron la validez de la propuesta de emprender la enseñanza *"precoz"* de la argumentación escrita.
4	*La actividad metaverbal en la enseñanza de la*	María Alejandra Arias y	Cualificar los procesos de argumentación oral, en estudiantes de tercer grado de	A partir del análisis de las categorías de: el léxico, la actividad metaverbal, el rol de la profesora y las reglas de comunicación en el aula, tiene lugar la evaluación de dos debates	La instauración sistemática y organizada de espacios cualifica la argumentación oral

[15] Producción final

	argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria (2016)	Daniel Tolmos Saponara	básica primaria. Todo ello a través de la implementación de una secuencia didáctica	ocurridos antes y después de la implementación de una secuencia didáctica	Los intereses reales de los niños facilitan y promueven la participación en debates orales La intervención de la profesora fue disminuyendo a media que se realizaban las sesiones. En la séptima sesión
5	*"Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo" (2016)*	María Eugenia Ruiz Cifuentes	Identificar los beneficios de implementar una secuencia didáctica para promover en los niños y niñas de grado segundo habilidades de argumentación oral y escrita.	La investigación se realizó con un grupo de 13 estudiantes, seis niños y siete niñas con edades comprendidas entre 6 y 7 años de segundo grado de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Gonzalo Arango, de la ciudad de Bogotá. La secuencia didáctica comprendió diez sesiones. Durante cada una de ellas se planteó un momento de oralidad y otro de escritura generados a partir de temas controversiales tales como ¿Qué opina de la sanción impuesta por una maestra de la institución de dejar sin descanso a los hombres de un curso que violó las reglas de desplazamiento al comedor y causó desorden? Entre el inicio de la sesión, debate oral y el cierre, escritura de un texto, fueron	Las experiencias de interacción dialógica contribuyen a organizar y complementar las ideas para la construcción de un texto.

				estudiados el tipo u uso de los conectores, el tipo de estrategias,	
7	*Expreso mi opinión: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos argumentativos en estudiantes de primaria en una Institución Educativa oficial del municipio de Santa Rosa de Cabal*	Alba Lucia Betancur Becerra y Evaristo Alberto Gómez Correa	Medir la incidencia de una secuencia de enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos de dos grupos de estudiantes de cuarto y quinto de primaria de las sedes "El Lembo" y "Las Margaritas" de la Institución Educativa oficial Pedro Uribe Mejía del municipio de Santa Rosa de Cabal.	La investigación contempló seis fases: diagnostico, intervención, evaluación, contrastación y reflexión de las prácticas de enseñanza. Para el pre-test fue solicitado que escribieran un texto a los compañeros en el que expresaran su opinión sobra la importancia de la sana convivencia. Fue rejilla de valoración de la producción textual de los estudiantes basada en tres dimensiones como son: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, cada una con cuatro indicadores.	Luego de evaluado los datos concluyeron que luego de la aplicación de la secuencia los estudiantes mejoraron en el reconocimiento de la situación comunicativa del texto argumentativo reconociéndose como autores y planteando su posición. En promedio, un 70% de los estudiantes comprendieron las partes y estructura de un artículo de opinión, aplicaron conectores para ordenar y enlazar las ideas y darle sentido.

Objetivos

General

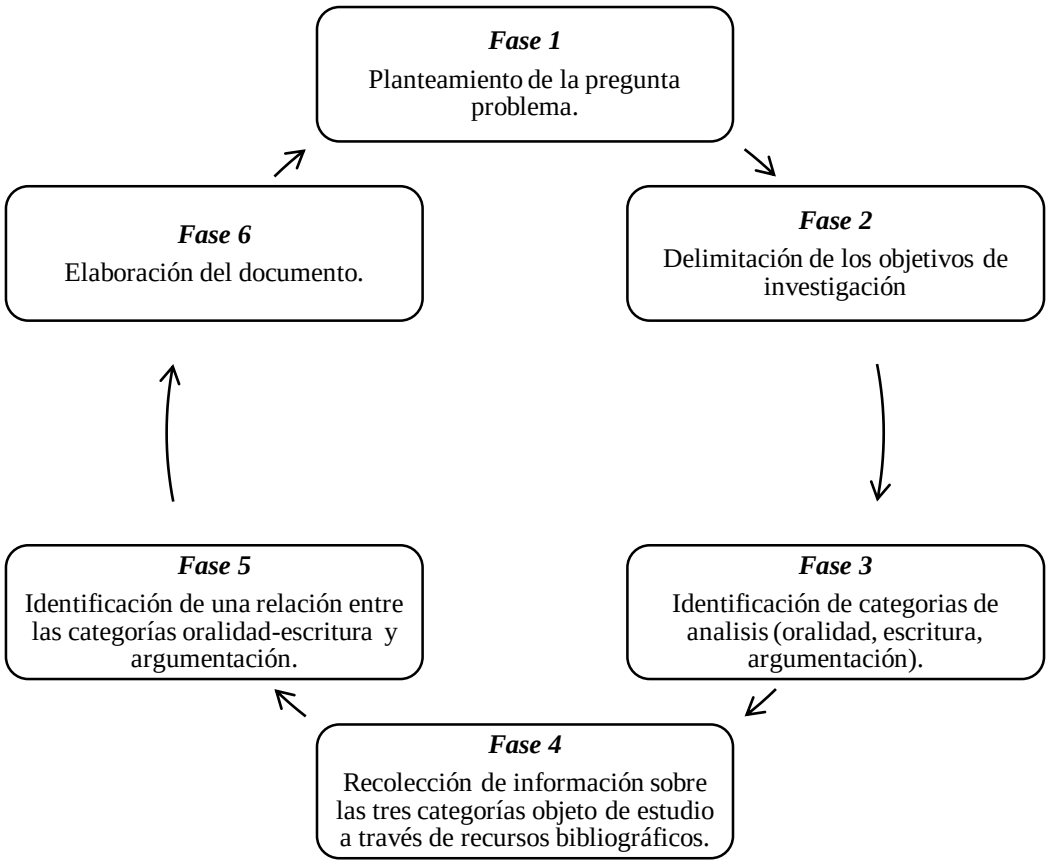
Establecer la incidencia de la oralidad y la escritura en el afianzamiento de la argumentación en la infancia desde un enfoque sociocultural

Específicos

- Caracterizar la oralidad y la escritura como expresiones verbales.
- Recopilar concepciones sobre la enseñanza de la oralidad, la escritura como insumos para forjar una noción de cómo se orientan el trabajo pedagógico en estas áreas.
- Señalar la incidencia de procesos de oralidad y escritura como actividades discursivas interdependientes, creadoras de conocimiento y de estructuras de pensamiento que repercuten de manera directa en la posibilidad de emprender procesos de pensamiento que permitan iniciar una enseñanza sistemática en torno a la argumentación desde la infancia.

2. Metodología

La presente es una investigación de corte cualitativo en el que se desarrolla un proceso interpretativo a partir de recolección de datos provenientes de fuentes bibliográficas. Para su ejecución fueron llevadas a cabo las siguientes fases:



2.2.1.1 Marco teórico

En el marco teórico se dará respuesta a las cuestiones originadas como desglose de la pregunta problema, estas son: ¿bajo qué enfoque pedagógico es orientada la enseñanza de la oralidad y la escritura en la escuela?, ¿cuáles son características de la expresión oral y escrita?, ¿cuáles son los enfoques didácticos para la enseñanza de la oralidad y la escritura?, ¿cuáles son algunos rasgos de la argumentación en la infancia?

3.1 Enfoques pedagógicos para la enseñanza de la oralidad y la escritura en la escuela

A continuación, se presentan cuatro escuelas que plantean una relación entre la maduración cognitiva y el aprendizaje: constructivista, funcionalista, gestáltico y sociocultural. Cada enfoque conceptualiza la maduración cognitiva de manera particular, aspecto determinante para llevar a cabo la enseñanza de la lengua y las distintas tipologías discursivas. Este es uno de los trasfondos de los argumentos esgrimidos por detractores y promotores de la formación en la argumentación desde la infancia.

3.1.1 Enfoque constructivista

A lo largo de sus más de cuarenta años de investigaciones, Jean Piaget se interesó, entre otras cosas, por intentar comprender la naturaleza y funcionamiento de la mente infantil. El psicólogo suizo definió el desarrollo cognitivo en términos de equilibrio. Para él, “el desarrollo es, en un sentido, un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (Piaget, 1964, pág. 11). La evolución de la mente es equiparable a la maduración del cuerpo. Mientras el crecimiento de los órganos indica el desarrollo orgánico, la superación de la incoherencia de las ideas infantiles y la consolidación de la razón en la adultez son dos de los indicadores del desarrollo cognitivo. Este último es siempre un proceso continuo resultante de la modificación de estructuras, garantes de la superación de niveles de desarrollo cognitivo primarios.

Si bien es cierto que existe un grado de generalidad entre las conductas de niños y adultos, es importante centrar la atención en la manera como ocurre el desarrollo progresivo de las estructuras que determinan el paso de un nivel a otro a través de la manifestación de

tales hábitos conductuales. La aparición sucesiva de estas estructuras queda demostrada a través de cuatro estadios de desarrollo progresivos (sensorio-motor, pre-operacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales) identificables por la aparición de nuevas estructuras cognoscitivas que los distinguen de los anteriores, "lo más esencial de estas sucesivas construcciones subsiste en el curso de las ulteriores etapas, como subestructuras, sobre las que vienen a edificarse los nuevos caracteres" (Piaget, 1964, pág. 14). El niño no actúa sin antes ser impulsado por un móvil, alguna necesidad. Cuando se produce alguna modificación física o mental en el interior o exterior del ser ocurre un desequilibrio que trata de resolverse con el reajuste de una conducta para responder ante dicha alteración.

Los estudios de Jean Piaget fueron motivados en gran medida por los de Alfred Binet. Este dedicó sus esfuerzos al estudio y medición de las aptitudes mentales de los niños. Las consideraciones históricamente aceptadas sobre que los niños son un hombre en miniatura, y sobre la existencia de un tipo específico de niño al que todos los demás tienden a convertirse llevaron a desconocer¸ erróneamente según él, las diferencias entre las maneras de pensar de los niños y las distintas aptitudes intelectuales que ellos poseen. Luego de empezar sus investigaciones experimentales, Binet advirtió que los escolares estaban siendo categorizados por sus maestros como inteligentes o retrasados sin considerar sus edades biológicas o la posibilidad de que tales deficiencias estuvieran siendo ocasionadas por factores de debilidad física o por la influencia de alguna circunstancia de su medio social.

Su inmersión en varias escuelas le llevaron a descubrir que en una misma aula convergían niños de edades variadas o con limitaciones físicas de diversa índole. Tales circunstancias les representaba una clara desventaja ante los otros a la hora de que sus aptitudes intelectuales fueran evaluadas. La situación de precariedad y desamparo a la que la escuela sometía a tales niños, lo condujeron a querer explorar cómo funcionaba la mente infantil. A través de sus indagaciones en psicología experimental, Binet se concentró en determinar las características mentales de los niños. El psicólogo y pedagogo francés deseaba descubrir si tras el diagnóstico, el nivel de desarrollo inferior atribuido a aquellos catalogados como retrasados, podía corregirse. Lo que en el fondo estaba en juego era el deseo de "cortar a su medida la enseñanza que reciben" (Binet, 1909 pág., 5), instruirlos para que se adaptaran cada vez mejor a su medio y dirigirlos hacia determinada profesión.

Con ayuda de Pierre Vaney, Binet diseñó un conjunto de exámenes, en los que se interrogaba a los niños sobre lectura, ortografía y cálculo, y con los que buscaba medir el nivel de instrucción de alumnos entre los siete y los doce años. Estos test estaban compuestos por un conjunto de preguntas con una dificultad gradual y pretendían "comparar el grado de instrucción del término medio de los niños de igual edad y condición social que frecuentaban las mismas escuelas" (Binet, 1909, pág. 14). Luego de efectuar las pruebas, los resultados obtenidos fueron analizados a través del empleo de un baremo de instrucción que indicaba "cuáles son los conocimientos escolares que se puede razonablemente pedir a un alumno, porque tales conocimientos los poseen por término los escolares de igual edad" (Binet, 1909, pág.15)

Piaget y Binet temían a la instrucción precoz. Es decir, a que el niño fuera expuesto a aprendizajes para los que no estaba preparado aún. Consideraban que "si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción será inútil" (Vigotsky, pág. 124). En vista de su creencia en que el aprendizaje está supeditado al desarrollo natural de las fases y etapas del pensamiento, ambos autores dedicaron sus estudios a establecer en qué nivel evolutivo debían estar ciertas funciones mentales para impartir instrucciones educativas específicas. Ante una postura como esta para la que el desarrollo cognitivo está destinado a acontecer gradual y naturalmente, todo intento de estímulo proporcionado por la acción educativa fuera de los límites impuestos por las estructuras cognitivas hasta el momento desarrolladas se convierte en un sinsentido.

De las consideraciones hechas por Piaget y Binet, en el marco de la psicología cognitiva, se desprende la primera teoría que supone que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje se dan de manera independiente y subordinada. El aprendizaje está supeditado al desarrollo y este, por su parte, está sometido a leyes naturales, que otorgan oportunidades para que los distintos niveles de instrucción impartidos en la escuela sean asimilados. Basados en investigaciones experimentales en torno al desarrollo del pensamiento infantil, postulan que hasta los niños que nunca han asistido a la escuela alcanzan el nivel de desarrollo previsto para todo ser humano. Y, que el desarrollo puede seguir su curso natural y alcanzar su nivel máximo sin la intervención de la instrucción. Así las cosas, el aprendizaje es asumido como un proceso puramente externo que no contribuye activa ni efectivamente a la

maduración cognitiva. Este último es siempre un requisito previo para el aprendizaje, que "simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo." (Vygotsky, 1978, pág. 124)

Es enmarcada en esta perspectiva que los trabajos investigativos tales como los de Courier y Golder (1992), sostuvieron la existencia de un desarrollo natural gracias al cual tiene lugar el advenimiento progresivo de ciertas habilidades, y, señalaron la imposibilidad de que la competencia argumentativa, oral y escrita, se desarrollara antes de la aparición de las operaciones formales. Ella gestó una particular manera de ver y entender la educación. Durante años los planes educativos fueron estructurados bajo la consigna de que el aprendizaje tenía lugar sólo después de alcanzada la maduración de los estadios mentales propuestos por Piaget. La educación tradicional procuró fragmentar y secuencializar los contenidos para así atender al supuestamente inalterable desarrollo natural del niño.

3.1.2 Enfoque funcionalista

La segunda posición teórica concibe el aprendizaje y el desarrollo como sinónimos. Entre ellos se establece una relación de identidad y simultaneidad. Esta posición engloba un gran número de teorías entre las que se destaca la elaborada por William James a partir del concepto de reflejo. El filósofo estadounidense vio en la educación el camino para avanzar hacia los ideales de la nación. Pensaba que para lograr una educación más eficaz el maestro debía aspirar a una capacitación profesional más compleja y a un conocimiento más completo del alumno y de su mente. Para James (1899) el maestro debía poseer "ingenio para conocer y perseguir al alumno, tener tacto para la situación concreta". Alcanzar la comprensión del funcionamiento de las operaciones mentales del alumno significaba obtener una posición de ventaja sobre el proceso de aprendizaje. James postuló como premisa irrefutable la existencia de campos de conciencia que van mutando gradualmente en otros como resultado de las experiencias y sensaciones proporcionadas por el mundo externo y por la instrucción recibida de la escuela.

Los diversos campos de la conciencia, son el resultado de un número definido de estados mentales elementales perfectamente definidos y químicamente combinados. De acuerdo con algunos pensadores, Spencer y Taine, por ejemplo, los campos de conciencia

están conformados por pequeñas partículas psíquicas o átomos de "materia mental", a partir de los cuales se acumulan todos los estados mentales más inmediatamente conocidos. Tal corriente de conciencia, propia de la naturaleza humana, tiene dos funciones: el pensamiento, y la acción. Mediante estímulos recibidos del mundo externo, el primero de ellos restringe el comportamiento y lo adapta para preservar la vida en la tierra. La acción mental está condicionada por la acción del cerebro y se desarrolla paralela a ella. Pero, el cerebro está dado por un comportamiento práctico, "todas las corrientes que entran en él desde la piel, los ojos o las orejas vuelven a salir hacia los músculos, las glándulas o las vísceras, y ayudan a adaptar al animal al entorno del que proviene la corriente." (James, 1899).

Las anteriores consideraciones, llevaron al autor norteamericano a definir la educación como la "organización de hábitos adquiridos de conducta y tendencias al comportamiento" (James, 1899). Para él el niño está equipado con una serie de reacciones nativas, sin las cuales la tarea del educador estaría condenada al fracaso pues el niño se mostraría indiferente ante cualquier intento de instrucción. James toma como ejemplo un caso típico de un intento por educar a un niño en buenos modales para ilustrar la existencia de tendencias nativas en el niño y para señalar la manera como estas pueden ser sustituidas a través de la educación. Configura la siguiente situación: un cuidador presenta un juguete nuevo a un niño que tiene la tendencia de arrebatar con sus manos cualquier objeto detonador de su curiosidad. Ante el intento instintivo del pequeño por arrebatar de las manos de su cuidador el juguete, este quita instintivamente las manos luego de que le son golpeadas y enseguida llora. Su cuidador levanta el juguete a la altura de sus ojos, sonríe y hace un gesto mientras le dice *"pídelo bien".* El niño deja de llorar, imita a su cuidador y recibe el juguete. El ciclo instrucción ha sido completado con éxito cuando, gracias a la memoria, cuando el niño experimente una situación similar y la asocie con el recuerdo del manotazo y el llanto, sustituirá su tendencia natural a arrebatar por una tendencia artificial adquirida consistente en estirar las manos en dirección al juguete y sonreír. En vista de que "el hombre es un organismo para reaccionar ante impresiones: su mente está ahí para ayudar a determinar sus reacciones" (James, 1899). El propósito de la educación es garantizar que las reacciones sean numerosas y cada vez más perfectas y consecuentemente la del educador será:

> capacitar al alumno para que se comporte; adoptar un comportamiento, no en el sentido estricto de sus modales, sino en el sentido más amplio posible, ya que incluye todo tipo de reacción adecuada sobre las circunstancias en las que puede verse envuelto por las vicisitudes de la vida. (James, 1899)

Para James tanto el desarrollo como el aprendizaje ocurren tras conseguir el dominio de reflejos condicionados, por lo que "redujo el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo" (Vigotsky, 1978, pág. 125). Para el filósofo estadounidense el desarrollo cognitivo estaba dado por la adquisición y acumulación de todos los posibles hábitos que resultan en una forma más compleja de comportamientos innatos. Es posible advertir entre las dos posturas hasta el momento presentadas la existencia de una convergencia en la manera como es concebido el desarrollo. No obstante, los tiempos en los que este ocurre determinan una diferencia sustancial entre ambas posturas. Mientras desde la primera se sostiene que el desarrollo precede al aprendizaje, la segunda considera que el desarrollo se da en simultáneo a el aprendizaje.

3.1.3 Escuela gestáltico

El tercer enfoque es representado por escuela de psicología de la Gestalt. Ella trata de eliminar las discrepancias entre las anteriores dos posturas. Kurt Koffka (1924), cofundador de los principios de la Gestalt, desarrolló una teoría en la que postula que la maduración y el aprendizaje son dos procesos evolutivos distintos, pero mutuamente dependientes en los que se basa el desarrollo, "el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso especifico de aprendizaje. El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración". (Vygotski, 1978, pág. 126). Koffka estableció un doble aspecto del desarrollo: el desarrollo como maduración y el desarrollo como aprendizaje. El primero de ellos, tal cual como ocurre con las características morfológicas, depende de los rasgos genéticos del individuo. Pese a que la aparición de las fases de desarrollo depende principalmente de las leyes de la herencia, el entorno del individuo también parece tener influencia sobre la maduración. El aprendizaje, por otro lado, es un "cambio en la capacidad que resulta de actividades individuales bastante definidas" (Koffka, 1924). Para aprender a jugar cartas no

basta con crecer en un ambiente favorable o que los dedos hayan alcanzado cierto grado de agilidad, es necesario, también, comprender el significado de cada carta y del paquete en sí.

> en condiciones "normales", el ambiente puede influir en el crecimiento y la maduración al determinar la Selección de tipos individuales de comportamiento. Los niños que crecen al aire libre son estimulados por su entorno para correr, saltar y nadar, mientras que los niños que permanecen adentro tienen más probabilidades de usar los dedos que los brazos y las piernas. (Koffka, 1924)

Definir el desarrollo en ambos sentidos plantea la dualidad entre capacidades innatas y capacidades adquiridas. Si bien debe considerarse "cada mejora en un desempeño como una adquisición de aprendizaje" (Koffka, 1924) no todos los aprendizajes son adquiridos pues no hay que perder de vista el papel desempeñado por la maduración en la mejora de un comportamiento. Ningún otro mamífero tiene un periodo de infancia tan prolongado ni nace en un estado de indefensión como el del ser humano. Durante el transcurso de la infancia el hombre deja de ser una criatura indefensa y se convierte en el organismo más complejo de todos. El aprendizaje ocurrido durante la infancia excede en cantidad e intensidad a el aprendizaje de las épocas posteriores a ella. Tal hecho hace de la infancia "el período de mayor potencialidad para el desarrollo", (Koffka, 1924). En el periodo embrionario el desarrollo está sujeto a leyes inmanentes, pero es en el desarrollo post-embrionario que el ambiente cobra relevancia, "cuanto más viejo se hace un niño, más específica es la influencia que el mundo ejerce sobre su vida." (Koffka, 1924)

Koffka consideró que el aprendizaje conseguido en cierta área del pensamiento favorece la formación de estructuras que podrían emplearse a la hora de ejecutar labores concernientes a un área distinta. Sin embargo, Thorndike y Woodworth demostraron que tal afirmación carecía de validez y afirmaron que el desarrollo de una capacidad en especial casi nunca tiene influencia en el desarrollo de otra a menos que entre ellas existan elementos comunes. La anterior no es la única discrepancia entre los autores, pues mientras para Koffka el desarrollo es siempre mucho más amplio que el aprendizaje por lo que ambos procesos nunca van a coincidir, para Thorndike y Woodworth ambos procesos se superponen.

3.1.4 Enfoque sociocultural

Lev Vygotski (1934) rechaza las anteriores tres posturas y se propone ir al fondo de la cuestión. Luego de varias disertaciones considera que "el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo". Se percató de que las investigaciones hasta entonces empleadas en el análisis de la relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje seguían limitándose a equiparar el aprendizaje al nivel evolutivo del niño, por lo cual la relación real entre ambos procesos seguiría oculta. Si se deseaba despejar tal incógnita se requería precisar los dos niveles de desarrollo conseguidos, respectivamente, durante la etapa preescolar, el nivel evolutivo real, y, el conseguido durante la etapa de escolaridad. El primero, el nivel evolutivo real, está definido por las "funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo", mientras que el segundo, el nivel de la zona de desarrollo próximo:

> distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1978, pág. 133)

Las investigaciones realizadas hasta entonces analizaban retrospectivamente el desarrollo y atribuían a la imitación un papel determinante en el aprendizaje. La aparición y elaboración del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, significó una revolución en los estudios en torno al desarrollo infantil, pues este proporcionó instrumentos para analizarla prospectivamente.

> Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación de algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en logros evolutivos independientes del niño. Desde este punto de vista el aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje (Vigotsky, 1978, pág. 138)

De acuerdo con lo anterior, el proceso evolutivo del desarrollo cognitivo va en remolque del proceso de aprendizaje. Ambos procesos no son idénticos ni se realizan en igual medida o paralelamente. Entre ellos existen relaciones dinámicas altamente complejas. Los procesos de aprendizaje se consolidan en procesos de desarrollo cognitivo independiente e interno con la intervención de la acción educativa de los pares y adultos. La idea promovida por este último enfoque acerca de que todo proceso de desarrollo cognitivo puede ser estimulado por el proceso educativo, es precisamente la que aquí se defiende. No debe entenderse que la postura socio-cultural de Vigotsky representa un sacrificio de lo cognitivo en función de lo social. Contrario a ello, Vigotsky reconoce la existencia de un desarrollo cognitivo pero sujeto a la mediación social, pues "el ser humano desde su nacimiento es un ser social y la adquisición del lenguaje lo faculta para acceder al acervo cultural y social, es así que la palabra como parte inherente de la actividad humana, lleva al sujeto a reorganizar sus procesos mentales y a mejorar el reflejo de la realidad" (Ruiz, 2016, pág. 27). La anterior cita introduce el siguiente de los apartados que trata la relación entre pensamiento y lenguaje

3.2 Características de oralidad y la escritura

ORALIDAD	ESCRITURA
Primera manifestación del lenguaje verbal	Sistema de comunicación artificial
Producto de la interacción	Requiere de un proceso de enseñanza
Canal auditivo	Canal visual
Efímera. Una vez se produce	Duradera. Su registro perdura a través del tiempo
Espontanea.	Planificada. Es ejecutada a través de las fases de planificación, textualización y revisión
Simultanea	Diferida
Dialógica.	No hay interacción directa con el receptor
Menor elaboración sintáctica. Presencia de redundancia lexical	Mayor elaboración sintáctica. Uso ampliado de léxico
Uso de elementos no verbales, acompañada por movimientos corporales y expresiones faciales que refuerzan lo dicho	Empleo de elementos gramaticales

3.3 Concepciones sobre la enseñanza de la oralidad, la escritura

3.3.1 Concepciones en torno a la enseñanza de la oralidad

Son varios los imaginarios que habitan en la escuela en torno a la oralidad. Ellos originan posturas pedagógicas hegemónicas sobre el qué, para qué, cómo y por qué de las prácticas de enseñanza y evaluación planteadas a propósito de ella. Que los niños ya saben hablar, que en la clase se habla mucho, que lo que se aprende en lengua escrita es aprovechable para la lengua oral (Ruiz, 1997); que la oralidad y la escritura son idénticas o irremediablemente opuestas (Dolz, 1994); que la oralidad es inherente al desarrollo del ser humano y por tanto no exige de una enseñanza sistemática; que lo fundamental en la oralidad es garantizar el correcto uso de la norma; que la oralidad está al servicio de la escritura; y, que la oralidad es aprovechable para evaluar la comprensión lectora, por ejemplo, pero que

ella no constituye un objeto de enseñanza en sí mismo (Rodríguez Luna, 2006), son algunos de los supuestos que le atribuyen a la oralidad un carácter connatural que lleva a plantear su enseñanza como un tema secundario.

Dolz (1994) afirmó la existencia efectiva de un fenómeno de deslegitimación de la oralidad en la escuela y formuló al menos tres razones para este hecho. En primer lugar, identificó en el imaginario docente una convicción de que la expresión oral se adquiere y desarrolla fuera de la escuela, informal y espontáneamente. En segundo lugar, determinó que la injerencia hegemónica de tal consideración solapa la idea de la necesidad de formar en oralidad y provoca un desplazamiento de su centralidad en la escuela. Este encubrimiento se traduce en lagunas durante el proceso formativo del profesorado, que, ante la escasez de medios didácticos e indicaciones metodológicas, deja sin respuesta cuestiones como ¿cuáles son los contenidos de enseñanza de la lengua oral? o ¿qué actividades de producción y evaluación puede llevarse a cabo para evaluar sus logros? En tercer lugar, como consecuencia de radicales relaciones de oposición o identificación entre la oralidad y la escritura, se incurre en reduccionismos que tergiversan la singularidad y carácter complejo de la oralidad. En virtud de sus similitudes y divergencias se asumen como análogas o como opuestas. Se tiende a "presentar la lengua escrita como un simple sistema sustitutivo de la lengua oral (natural) o la expresión escrita como una simple transposición de la expresión oral" (Dolz, 1994, pág. 18). Este pensamiento tiene sus raíces en la época antigua y aún perdura. En la antigüedad la falta de recursos para aprehender lo volátil y circunstancial de los corpus orales provocó que su estudio se llevara a cabo por medio de insuficientes e inexactos registros escritos, hecho que heredó el pensamiento de que la oralidad "era en esencia idéntica a la expresión verbal escrita con la que normalmente trabajaban, y que las formas artísticas orales en el fondo solo eran textos" (Ong,1982, pág. 14).

> …era difícil que los discursos -u otras producciones orales cualesquiera- estudiados como parte de la retórica, pudieran ser las alocuciones mientras estas eran recitadas oralmente. Después de pronunciar el discurso, no quedaba nada de él para el análisis. Lo que se empleaba para el "estudio" tenía que ser el texto de los discursos que se habían puesto por escrito, comúnmente después de su declamación y por lo regular mucho más tarde (en el mundo antiguo nadie, salvo los oradores vergonzosamente incompetentes, solía hablar con base en un texto preparado de antemano palabra por palabra). De esta manera, aun los discursos

compuestos oralmente se estudiaban no como tales sino como textos escritos" (Ong, 1982, pág. 19)

En el segundo de los casos, centrarse exclusivamente en las diferencias entre una y otra puede conducir a conceptualizarlas como radicalmente opuestas. Juicios tales como que la lengua oral es pobre, vulgar y poco estructurada y que la lengua escrita representa "la base de toda norma de corrección" ignoran las posibilidades de una y otra. "Sin negar las diferencias comunicativas y lingüísticas entre lengua oral y lengua escrita, se dibuja actualmente una nueva tendencia que trata de evitar presentarlas como dos ámbitos completamente separados" (Dolz, 1994, pag.19)

A pesar de los múltiples intentos de reivindicar la importancia de oralidad en la escuela, Rodríguez Luna (2006) narra cómo la aplicación de una encuesta a 68 docentes de la Educación Básica y Media, corrobora la presencia de estas y otras creencias de los docentes en torno a la oralidad, e identifica los criterios bajo los cuales es ejecutada su evaluación. ¿Realiza evaluaciones sobre las producciones orales de los estudiantes?, ¿cómo evalúa la oralidad? y ¿qué aspectos tiene en cuenta para su evaluación? fueron las tres preguntas estructurantes de la encuesta. El 24% de los docentes encuestados, casi una cuarta parte de la muestra total, reconoció que la oralidad está ausente de sus prácticas. El 76% restante, las tres cuartas partes de la muestra, afirmó que realizaba ejercicios para evaluar las producciones discursivas orales de sus alumnos. De ese porcentaje, el 22% aseguró que los criterios bajo los cuales evaluaba las producciones orales de los estudiantes correspondían a elementos de orden fonético, tales como la pronunciación y el volumen de la voz; el 12% contestó que la evaluación realizada por ellos estaba basada en categorías tales como el vocabulario y el empleo de muletillas; el 16% respondió que al momento de evaluar atendía a la claridad y coherencia del discurso; mientras que sólo el 10% tenía en cuenta consideraciones acerca de la adecuación de los discursos orales a la intención y características del auditorio. Esta encuesta permite sacar dos conclusiones: la existencia de un desconocimiento de la complejidad de la lengua como sistema de significación al centrar su enseñanza y evaluación en la explicación y uso fragmentado de los componentes de la lengua como sistema; y, la presencia de un desinterés por fomentar la oralidad como actividad discursiva a través de la cual tiene lugar la aprehensión del mundo, la creación de

conocimiento y el desempeño de operaciones mentales pertenecientes a dominios cognitivos que trasciendan de la recuperación y comprensión del conocimiento.

> Por desconocimiento o por desinterés, muchos docentes no "enseñan a hablar ni a escuchar"; creen que con proponer o permitir algunos debates o exposiciones en clase y corregir ciertos errores articulatorios, morfológicos, sintácticos o semánticos, ya han cumplido con los objetivos de la comunicación oral. Otros se obsesionan por las correcciones lingüísticas, olvidando que la competencia comunicativa implica mucho más que conocer y manejar la norma". (Reizabal, 1993, pág. 73)

El uso que se hace de la pregunta como mecanismo de interacción en el aula contribuye a modelar una noción del estado actual de los procesos de enseñanza de la oralidad. En el aula tradicional, particularmente, se ha instalado la creencia de que la labor de formular y responder preguntas le pertenece exclusivamente al maestro (Núñez, 1999, pág. 45). La cantidad de preguntas en relación con la calidad de ellas resulta ser un tema que llama la atención. Los maestros formulan una amplia variedad de preguntas que no propician procesos de inferencia o análisis. En el caso de que sean los niños los que preguntan, las respuestas obtenidas de los maestros suelen ir limitando la capacidad de asombro y curiosidad. A través de ellas, se desequilibra, se ponen en duda certezas y se estimula la creación de inferencias que pueden dar lugar a conocimientos nuevos, “ya sea en forma oral o en forma escrita siempre se está preguntando” (Núñez, 1999, pág. 45)

> La pregunta ha sido tradicionalmente usada como una forma de comprobar el dominio o el nivel de aprehensión sobre algún tema, que casi siempre, va dirigida del profesor hacia el estudiante, por eso preguntar se ha convertido en una acción intimidatoria en el aula. (Freire, 1988)

La formulación de preguntas ejerce una influencia en el aprendizaje y en tipo de producciones discursivas llevadas a cabo por los estudiantes. El tipo de preguntas planteadas determina el proceso mental que deberá llevar a cabo el estudiante para dar una respuesta y tendrá un menor o mayor impacto en los procesos de desarrollo cognitivo y en los niveles de desarrollo discursivo. Sanders (1966), citado por Colas-Bravo (2009), tomando elementos de la taxonomía de Bloom, propone una taxonomía en la determina siete tipos de peguntas: *preguntas memorísticas*, aquellas que se formulan con la intención de que el alumno recuerde o demuestre que reconoce información; *preguntas de traducción*, solicitan que el estudiante

cambie la información recibida a otra forma de comunicación o lenguaje; *preguntas de interpretación*, formuladas para que el estudiante relacione hechos; *preguntas de aplicación*, que los estudiantes transfieran principios o teorías a una situación concreta para resolverla; *preguntas de análisis*, exigen la solución de un problema haciendo uso de procesos de deducción e inducción; *preguntas de síntesis*, dedicadas a que el estudiante resuelva un problema que requiere de ideas y pensamientos originales y creativos; *preguntas de evaluación*; pretenden que los estudiantes emitan juicios de acuerdo a ciertos criterios.

Las preguntas de memorización, traducción e interpretación implican un menor nivel de pensamiento que las de aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Los datos obtenidos de un análisis comparativo le permitieron a Colas-Bravo (2009) concluir que "tanto los profesores como los alumnos fomentan, por medio del tipo de preguntas que plantean, procesos inferiores de pensamiento y descuidan el desarrollo de procesos mentales superiores." manifiestos en las producciones académicas orales y escritas que tienen lugar dentro y fuera del aula.

3.3.2 Concepciones sobre la enseñanza de la escritura

Se espera que los sujetos que nacen en el seno de una sociedad letrada aprendan la expresión escrita. En consecuencia, han sido varios los intentos por comprender la manera como ocurre su apropiación para así disponer los elementos necesarios para llevar a cabo su enseñanza. Basado en los cuatro enfoques para la enseñanza del inglés como segunda lengua, propuestos por Shih (1986), Cassany (1990) sintetiza cuatro de los principales enfoques metodológicos para la enseñanza de la escritura, estos son: enfoque basado en la gramática, enfoque basado en las funciones, enfoque basado en el proceso y enfoque basado en el contenido. A continuación, se describe brevemente algunos aspectos de los mencionados enfoques.

3.3.2.1 Enfoque basado en la gramática

Para el primero de los enfoques mencionados, el basado en la gramática, la composición escrita se concibe desde un marco prescriptivo. Ella es considerada como producto del conocimiento e internalización de las normas gramaticales y de su correcta aplicación. De

acuerdo a esto, el proceso de enseñanza de la escritura se centra en la transmisión de contenidos referidos a la ortografía, el léxico, la morfosintaxis, etc. Y, su evaluación y aprendizaje están determinadas por la manifestación del cumplimiento estricto de las reglas ortográficas, el empleo de un léxico formal, el correcto uso de la flexión de las palabras (conforme al género, número, persona o tiempo), la construcción de oraciones atendiendo a la estructura del sistema, entre otros aspectos de carácter formal. Cassany ofrece a manera de ilustración una situación de aprendizaje conforme a lo esperado por este enfoque. Así pues, el primer paso es la explicación teórica de un ítem lingüístico por parte de profesor que suele acompañarse con ejemplos, el segundo paso es la realización de ejercicios del ítem anteriormente explicado en situaciones controladas, el tercer paso es la práctica del ítem en situaciones abiertas, por ultimo tiene lugar la corrección de tales ejercicios atendiendo al aspecto gramatical, "el profesor corrige básicamente los errores gramaticales que han cometido los alumnos. Le interesa que los textos que escriban sean correctos según la norma establecida. En cambio, no tiene en cuenta otros parámetros como la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto, etc." (Cassany, 1990, pág. 66)

3.3.2.2 Enfoque basado en las funciones

El enfoque funcional, sostiene que la escritura es un instrumento de comunicación que se realiza por motivación interna ante la necesidad de comunicar algo. En consecuencia, su enseñanza se centra en el uso, en el cumplimiento de la función comunicativa. Contrario a lo expuesto por el enfoque gramatical este sostiene que la lengua no es un conjunto finito de conocimientos que el estudiante debe memorizar, sino más bien una herramienta útil para conseguir suplir una necesidad tal es el caso de pedir un café o expresar sentimientos o pensamientos. La organización y ejecución del currículo reside en los usos mismos de la lengua. Al atender a la lengua en uso su visón de la lengua, a diferencia del enfoque basado en la gramática, es descriptivo. La consideración de los factores contextuales y sociales tanto del escritor como del potencial destinatario es un factor crucial y por conforme a ello la dicotomía correcta/incorrecto, presente en el enfoque gramatical, es sustituida por el binomio adecuado/inadecuado. Pues un acto lingüístico es juzgado como adecuado o no según la situación comunicativa. De allí

porque se procure que los textos empleados en clase para la enseñanza de la lengua sean lo más ajustado posible a los usos cotidianos de la lengua.

Tal y como lo hizo en el enfoque gramatical, ofrece a manera de ilustración el procedimiento empleado en un aula de clase para llevar a cabo la enseñanza de la lengua desde el enfoque funcional. En principio se lleva a cabo la lectura de varios tipos de textos verosímiles, en segundo lugar, se comparan entre ellos con el propósito de develar las característicos de cada uno de ellos (estructura, tipo de información), en tercer lugar los estudiantes escriben un texto de acuerdo a la situación fabricada por el docente para tal propósito, por último los profesor corrige el texto producido atendiendo a "los errores que dificultan la comprensión y que podrían enturbiar el significado del texto" (Cassany, 1990, pág. 70).

3.3.2.3 Enfoque basado en el proceso

A diferencia de los dos enfoques anteriores que enfatizan en la escritura como producto terminado, el enfoque procesual pone el énfasis en el proceso de composición de un texto A comienzos de los años sesenta un grupo de profesionales en psicología y pedagogía, inconformes con resultados obtenidos luego de aplicar los tradicionales métodos para enseñar la expresión escrita, empezaron a analizar lo que realizaban antes, durante y después de componer un escrito un conjunto de estudiantes que tenían a su cargo. El de Rohman y Wlecke (1964), citado en Camps (1989), fue uno de los primeros y más influyentes estudios que buscó desentrañar los misterios de lo que ocurre a nivel cognitivo durante el proceso escritural. Estos autores establecieron tres etapas discretas, lineales y sucesivas que según, están implicadas en el proceso de composición textual: la *pre-escritura*, la etapa de descubrimiento de ideas; la *escritura*, la etapa de producción del escrito; y la *re-escritura*, la etapa en la que se reelabora el escrito para finalmente obtener un producto terminado. Con base en esta afirmación se llegó a considerar que seguir ordenadamente las tres etapas seria garantía de la elaboración de un texto de aceptable calidad. La supuesta unidireccionalidad y linealidad del proceso, sugerida por este modelo, significaba la posibilidad de instruir al niño en técnicas para responder al propósito de cada etapa, "con esta orientación se han elaborado diversos modelos pedagógicos de tipo prescriptivo que especifican los pasos que hay que

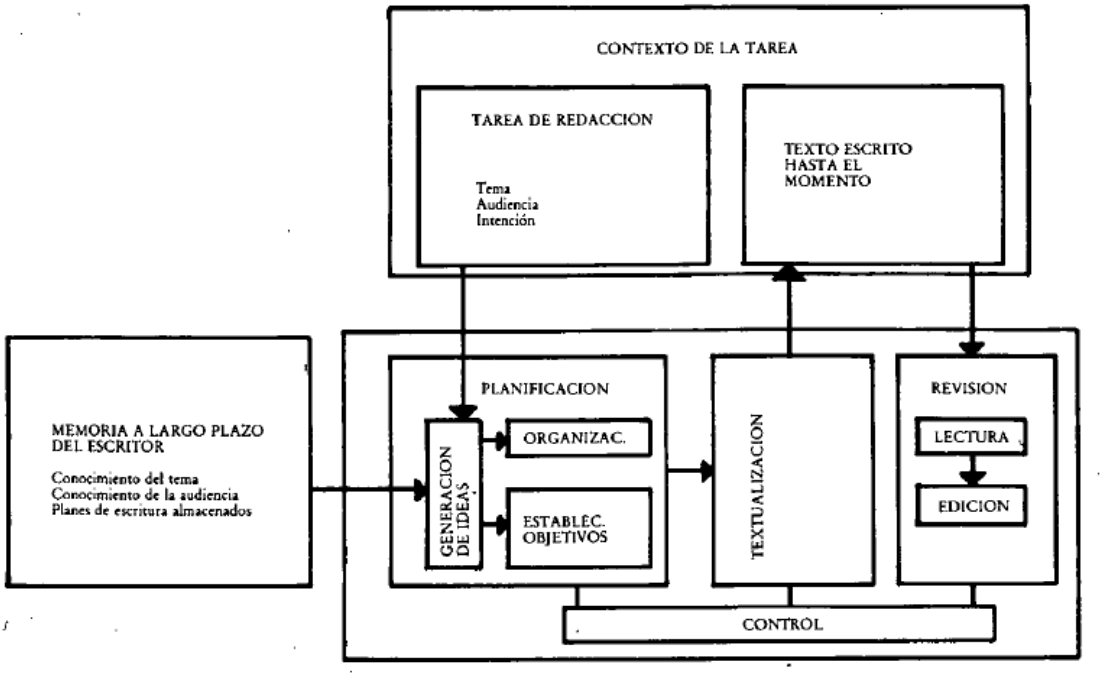
seguir para producir un texto. Por la facilidad de aplicación, han sido adoptados por números autores de libros de texto" (Camps, 1989, pág. 4)

Sin embargo, en este modelo seguía persistiendo el énfasis en el producto y no en el proceso. Tal insatisfacción generó el emprendimiento de investigaciones posteriores. Ellas demostraron que el proceso de composición escrita no es lineal, "el escritor hace y re-hace constantemente, planifica y re-planifica sobre la marcha, re-escribe, corrige, etc." (Camps, 1989, pág. 4). El proceso de composición apareció, pues, como la conjugación de subprocesos que interactúan unos con otros, por lo que la idea de etapas sucesivas y discretas fue desestimada. Los modelos cognitivistas intentaron dar respuesta al vacío dejado por el modelo prescriptivo y pretendieron determinar los procesos implicados en la escritura, "la atención en estos modelos, se centra en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma como interactúan durante el proceso. Los subprocesos se ven, no como etapas que hay que seguir una detrás de otra, sino como operaciones que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente" (Camps, 1989, pág. 5). La propuesta de Eming (1964) fue pionera en el tema. El autor concluyó que la planificación de un texto ocurre durante todo el proceso de redacción por lo que no puede concebirse como una etapa previa, desligada de la fase de producción.

Las investigaciones que vinieron después, tales como la de Flower y Hydes (1981) se enfocaron más efectivamente en el proceso implicado durante el acto de escribir. Para ello utilizaron como estrategia el "pensamiento oralizado", una técnica que consistía en hacer que los escritores pensaran en voz alta cada tarea designada durante el proceso de composición textual. Los protocolos en los que escritores competentes oralizaban las estrategias empleadas para componer textos fueron analizados con detenimiento. Su estudio condujo a la formulación de un modelo constituido por tres componentes interrelacionados: *la memoria a largo plazo del escritor*, referida a los conocimientos que este posee sobre contenidos temáticos, sobre los posibles receptores y sobre los esquemas textuales; *el contexto de producción que configura la situación retórica*, referido al conjunto de problemas, exigencias y limitaciones relacionados con la intención del escrito, el auditorio y el tema a tratar; y, finalmente el *proceso de escritura*, integrado a su vez por operaciones de planificación, que constan de tres subprocesos: la generación de ideas y el establecimiento

de objetivos; la textualización, en la que son realizadas operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado que obliga a frecuentes revisiones y retornos a la operación de planificación; y la revisión, consistente en la lectura y posterior corrección del texto.

Los autores descubrieron que la lectura permitía evaluar el resultado de la escritura en función de los objetivos y la coherencia del contenido en función de la situación retórica. La introducción de la noción de control contemplada por Flower y Hymes fue un factor crucial, pues se advertía la existencia de una capacidad meta-cognitiva en el escritor. Se contempló por primera vez el hecho de que quien escribe asume una actitud reflexiva que lo conduce a tomar decisiones tales como en qué momento es necesario revisar parcialmente el texto, porque se advierte en él un desajuste, o reformular los objetivos de la composición. Conforme al proceso descrito por Flower y Hymes, para realizar un texto un escritor toma, en primer lugar, información del contexto y de su memoria a largo plazo para establecer los objetivos que guiaran su proceso de producción textual y el contenido del mismo. Pese a que en las anteriores formulaciones la idea de recursividad está presente la linealidad como rasgo del proceso de composición textual no logró ser del todo superada en este modelo.



Estructura del modelo de escritura (Hayes y Flower 1980, p. 11).

La situación de diálogo oral entre un emisor y un receptor permite que, efectivamente, ellos construyan, elaboren y evolucionen el contenido en torno al cual se adelanta el diálogo. Al final de la conversación sus conocimientos y pensamientos iniciales se han trasformado gracias a los aportes de uno y otro interlocutor. De las contradicciones, los puntos de vista contrapuestos han surgido nuevas relaciones, que han forjado nuevos puntos de vista. En ultimas, tal tipo de interacción ha provocado la evolución de los pensamientos y creencias de ambos interlocutores, quienes sin proponérselo han elaborado conocimientos nuevos (Camps, 1989). Tal dinámica no es exclusiva de la oralidad. En el proceso escrito ocurre algo similar, pero con un grado de complejidad mayor pues el escritor desempeña el rol de emisor y receptor simultáneamente. Él sostiene permanentemente un diálogo interior consigo mismo ante los retos que le suscitan la labor de tejer un discurso que se baste a sí mismo.

> Para darse a entender claramente sin ademanes, sin expresión facial, sin entonación, sin un oyente real, uno tiene que prever juiciosamente todos los posibles significados que un enunciado puede tener para cualquier lector posible en cualquier situación concebible, y se debe hacer que el lenguaje funcione a fin de expresarse con claridad por sí mismo, sin contexto existencial alguno. La necesidad de esta exquisita formalidad hace de la escritura la penosa labor que comúnmente es (Ong, 1982, pág. 64)

Matsuhari (1983) considera que durante la escritura se da una especie de diálogo interiorizado en el que el escritor tiene la posibilidad de adoptar alternativamente la función de emisor y receptor. Para de Beaugrande (1984), durante el proceso de ideación el escritor tiene la posibilidad de combinar elementos pertenecientes a diferentes esquemas de conocimiento que podría producir una nueva idea. Para estos y otros autores la elaboración de nuevos conocimientos es una función inherente al hecho de escribir. Widdowson considera el discurso escrito como un proceso interactivo de negociación, para lo cual es importante que el escritor sepa a quién y para qué dirige con su discurso. Scardamalia y Bereiter (1985) afirman que el conflicto entre la exigencia del texto y las del pensamiento, proveen a la escritura un carácter dialéctico.

De Beaugrande (1984) afirma que la no adopción de un punto de vista personal sobre un tema impide que se realice una verdadera elaboración del pensamiento. Applebee (1982) observa que, a menudo, los escritos escolares no son más que la exposición de materiales no seleccionados por el escritor, “hemos encontrado muchos ejemplos de trabajos que no eran

gran cosa más que un catálogo de "hechos importantes" relacionados unos con otros principalmente desde el punto de vista el profesor". Para Beaugrande (1984) la situación escolar impide que los estudiantes desarrollen la habilidad de exponer sus pensamientos por escrito.

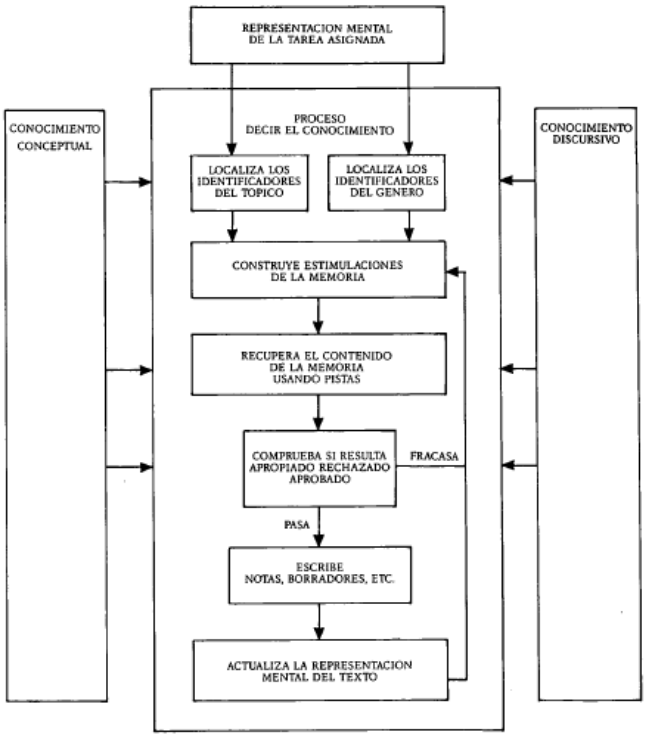
> La escritura debe interiorizarse personalmente para que afecte los procesos de pensamiento. Las personas que han interiorizado la escritura no sólo escriben, sino también hablan con la influencia de aquélla, lo cual significa que organizan, en medidas variables, aun su expresión oral según pautas verbales y de pensamiento que no conocerían a menos que supieran escribir. (Ong, 1982, pág. 61)

Así pues, los subprocesos y operaciones que se llevan a cabo durante la redacción "no son lineales, sino recursivos […] muestran que escribir no consiste solo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento" (Camps, 1989, pág. 3). Los ejercicios de escritura deben partir de situaciones reales, es un hecho que el alumno debe tener algo que decir y es labor de la escuela motivarlos a que experimenten la complejidad del proceso, "el alumno puede escribir mucho y en cambio no aprender estrategias para que la escritura se convierta en un instrumento de transformación de conocimientos y de elaboración del pensamiento" (Camps, 1989, pág. 14). Para que escribir pueda llegar a ser un instrumento de elaboración epistémica es necesario que el alumno experimente la tensión entre algo que quiere decir, el lenguaje y la situación comunicativa (Camps, 1989).

Entonces, ¿qué convierte a alguien en un escritor maduro o inmaduro? Para Scardamalia y Bereiter (1992) la diferencia entre ambos radica en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a este a lo largo del proceso de composición de un texto. "*Decir el conocimiento"* y "*Transformar el conocimiento"* son dos modelos proporcionados para comprender dos procesos de composición textual, cuyo empleo marca la diferencia entre escritores maduros e inmaduros. Al respecto, Bereiter y Scardamalia (1992) afirman que conforme a estos dos modelos la escritura puede ser natural o problemática. La diferencia entre los modelos radica en los procesos mentales involucrados en el proceso de producción textual. Al centrase en el aprendizaje de estrategias el modelo *"Decir el conocimiento"* permite resolver aparentemente de manera eficaz los problemas planteados por la redacción.

> Numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición. Estos efectos sobre la comprensión no son propiedades universales del proceso de composición, sino el resultado de ciertos procedimientos complejos en la solución de problemas presentes en un modo de composición y ausentes en el otro. (Scardamalia y Bereiter, 1992, pág. 44)

En el modelo *"Decir el conocimiento"*, la generación del contenido del texto se produce a partir de la definición de un tópico y de un género. El texto se genera de la siguiente manera: el escritor construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego, localiza los identificadores del tópico y del género. Estos identificadores sirven como pista para la búsqueda en la memoria y estas a su vez ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Así, gracias a un proceso de activación propagadora, es posible utilizar en la composición la información que existe en la memoria, deducidas de la propia tarea asignada.

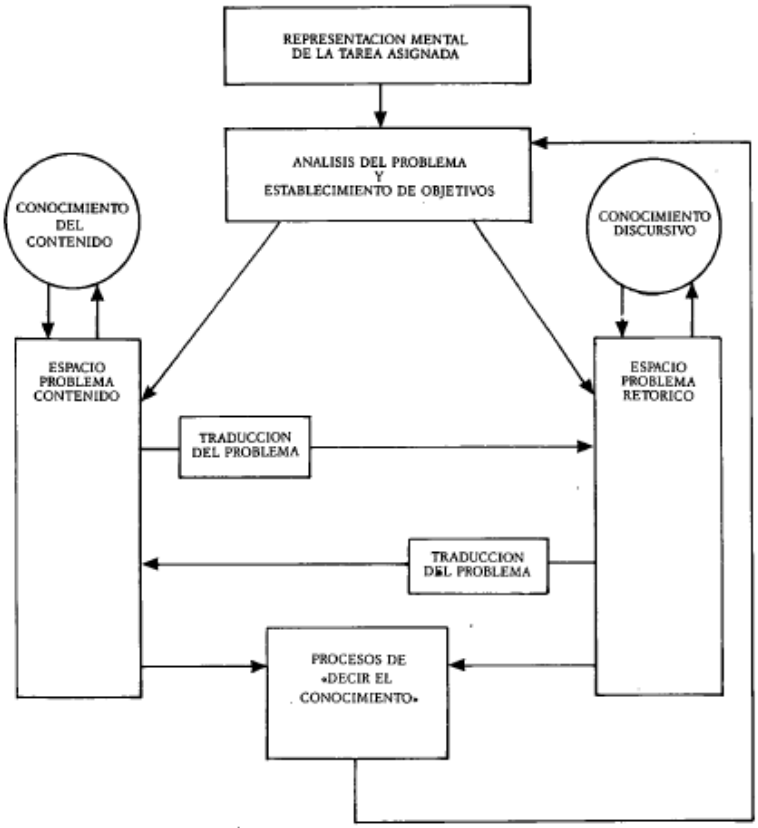


La estructura del modelo «decir el conocimiento». Este modelo es una adaptación del modelo, presentado con anterioridad, por Bereiter y Scardamalia (1985)

El segundo modelo, denominado "*Transformar el conocimiento"* no está desligado del modelo *"Decir el conocimiento"*, lo contiene como un subproceso "introduciéndolo dentro de un proceso complejo de solución de problemas" (Bereiter y Scardamalia, 1992,

pág. 46). Las operaciones llevadas a cabo dentro del espacio de contenido podrían producir cambios en la creencia del escritor, en sus elaboraciones, al provocar la modificación de posturas a través del establecimiento de nuevas conexiones entre los conocimientos almacenados en la memoria. La recuperación de contenidos de la memoria es igual a la implicada en el modelo *"Decir el conocimiento"*. El gran problema con el que se encuentran los escritores inmaduros es el de convertir el sistema de producción del lenguaje, desarrollado sin mayores dificultades durante una conversación, en un sistema capaz de funcionar autónomamente. La ausencia de las contribuciones de otras personas al discurso implica, encontrar caminos para activar y buscar en los almacenes de la memoria contenidos y desarrollar esquemas que garanticen su adecuación, coherencia e integralidad (Bereiter y Scardamalia, 1992)

Los escritores novatos ante la tarea de escribir, ven en el modelo "Decir el conocimiento" una salida. Reducir los procedimientos a rutinas, evitar los procedimientos recursivos y optar por los lineales para mencionar datos y luego ignorarlos. Evitar el análisis.



La estructura del modelo transformar el conocimiento

Lo que está en juego en uno y otro modelo no es la falta de adaptación a la audiencia, de planificación o de delimitación de objetivos, sino la ausencia de una actitud reflexiva constante en torno al proceso de composición textual que torne problemático un texto y exija de la construcción efectiva de conocimiento nuevo. Flavell (1985), citado por Crespo (2000), denomina tal proceso como metacognición, "la cognición sobre la cognición". Haciendo referencia con ello al conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, es decir del funcionamiento intelectual de la propia mente humana. La metacognición se desarrolla en un organismo que piensa mucho y que es susceptible de cometer errores cuando piensa, por lo cual necesita poseer algún tipo de mecanismo que le permita regular estos errores, "en la escritura, las palabras, una vez "articuladas", exteriorizadas, plasmadas en la superficie, pueden eliminarse, borrarse, cambiarse. No existe ningún equivalente de esto en una producción oral, ninguna manera de borrar una palabra pronunciada" (Ong, 1982, pág. 98).

> …es necesario ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consisten en decir el conocimiento a procesos de composición que consisten en transformar el conocimiento. Este es un objetivo educativo práctico e importante porque va más allá de la enseñanza de la redacción y tiene claras las implicaciones en la manera en que los alumnos desarrollan su conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992, pág. 44)

La inmediatez y volatilidad de los discursos orales dificultan volver sobre ellos. Las planeaciones exigidas por la composición textual otorgan la posibilidad de llevar a cabo actividades metacognitivas. La ausencia de un interlocutor en una situación comunicativa de tipo cara a cara exigen del escritor mayores esfuerzos para lograr una continuidad en el discurso y su objetividad, "la escritura separa al que sabe de lo sabido y así establece las condiciones para la "objetividad" en el sentido de una disociación o alejamiento personales" (Ong, 1982, pág. 51) Con la posibilidad de tomar distancia, "la escritura da vigor a la conciencia […] Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo. (Ong, 1982, pág.84).

La escritura como producto requiere de la construcción progresiva de una representación coherente de contenido. Estar frente a la tarea de comprender o producir un texto escrito exige de estrategias puntuales distintas a las requeridas en un discurso oral. La posibilidad de leer el lenguaje corporal de quien se tiene en frente, de pedir explicaciones o

aclaraciones, de compartir un contexto conocido, es algo de lo que no se puede echar mano en la modalidad escrita. La actitud decodificadora, aunque necesaria, no es suficiente para explicar los procesos requeridos en los procesos de lectura ni tampoco puede pretenderse que la escritura correcta de vocablos sea determinante para la correcta ejecución de un discurso escrito. Sin embargo, la escritura como proceso es un constante ir y devenir en función de lograr la representación precisa del pensamiento que se desea expresar. Escribir exige de estrategias de selección de información, atendiendo a su relevancia, por lo que al escribir suprimimos categorizada como irrelevante u obstaculizadora de la continuidad del discurso. También se exige de la organización y planeación, ejecutada con base en procesos de generalización y categorización de ideas en función de un fin específico, de los anteriores procesos depende la textualización.

La oralidad concede licencias que la escritura no. Cuando son formuladas ideas imprecisas en una situación de interacción cara a cara existe la posibilidad de hacer o pedir aclaraciones, “la escritura establece lo que se ha llamado un lenguaje "libre de contextos" o un discurso "autónomo" que no puede ponerse en duda ni cuestionarse directamente, como el habla oral, porque el discurso escrito está separado de su autor” (Ong, 1982, pág. 89). Los textos tienen que ser legible y preciso por si solo por lo que debe llevarse a cabo una cuidadosa disposición de elementos al interior del texto y la adecuación de vocablos que dejen lugar a la ambigüedad, la imprecisión o la malinterpretación que otorguen al lector libertades interpretativas que pueden llegar a ser problemáticas.

> El pensamiento requiere cierta continuidad. La escritura establece en el texto una "línea" de continuidad fuera de la mente. Si una distracción confunde o borra de la mente el contexto del cual surge el material que estoy leyendo, es posible recuperarlo repasando selectivamente el texto anterior…Con la escritura, la mente está obligada a entrar en una pauta más lenta, que le da la oportunidad de interrumpir y reorganizar sus procesos más normales y redundantes. (Ong, 1982, pág. 46)

3.3.2.4 Enfoque basado en el contenido

El último de los enfoques descritos por Cassany sostiene que el contenido está por encima de la forma. Tal postulado se originó durante la década de los 80 como producto de

las disertaciones que tuvieron lugar en paralelo en el marco de cursos de escritura dictados en las universidades de Estados Unidos y en las escuelas básicas y medias en las que tuvo lugar el movimiento *"escritura a través del currículo". Escribir es un instrumento de aprendizaje es el principio fundamental* En ambos contextos se advirtió que a la hora de realizar textos la necesidad básica de los estudiantes es la de responder una exigencia de tipo académico, realizar exámenes, apuntes, ensayos, etc. Estos textos tienen unos rasgos que las diferencias de otros tipos de texto en tanto nacen de una necesidad y/o obligación vinculada a un saber disciplinario en consecuencia requieren de un trabajo intelectual metodología de enseñanza distinta. Realizar una clase adoptando este enfoque sigue los siguientes pasos: se realiza una investigación sobre algún tema, se procesa la información, se produce el texto.

3.4 Argumentación

La argumentación será entendida en términos de competencia en razón al enfoque adoptado en el documento lineamiento curriculares para lengua castellana. Allí se plantea como ideal la superación de un planteamiento curricular basado en los contenidos para dar paso a un planteamiento curricular que propenda por el desarrollo de la competencia comunicativa[16]. Así las cosas, la formación en el área del lenguaje debe propender por el desarrollo de cuatro competencias: la competencia critica para la lectura, la competencia textual en la producción escrita, la competencia argumentativa y la competencia intertextual. La competencia argumentativa es la actividad discursiva en la que se emprende la defensa, enmarcada en el respeto y reconociendo del otro como interlocutor, de una postura los adoptada luego de suscitarse un desacuerdo

3.4.1 Estrategias de argumentación en la infancia

A partir de la observación y registro de disputas[17] acontecidas en situaciones de juego natural de las cuales fueron participes, en el contexto del hogar, niños prescolares de 4 años de la ciudad de Buenos Aires (Argentina), Migdalek y Arrúe (2012) propusieron un sistema

[16] Concepto elaborado por Dell Hymes (1972) referido al conocimiento y habilidad de un hablante para hacer uso de la lengua en situaciones reales y concretas

[17] Migdalek, Santibáñez y Rosemberg entienden por disputa la situación en la que se produce el encuentro de puntos de vista opuestos

de categorías para el análisis de habilidades argumentativas de niños en etapa preescolar. La labor de las autoras permitió la formulación de las siguientes estrategias argumentativas: reiteración del punto de vista sostenido, anticipación de cursos de acción, descripción, narración, apelación a la autoridad, generalización, mostración, propuesta alternativa, y mitigación. Tales estrategias hacen referencia empleadas por los menores para persuadir a sus pares de juego de modo que realicen acciones acordes a su postura.

Luego de dos años de formulado el sistema de categorías Migdalek, Santibáñez y Resemberg (2014) llevan a cabo la aplicación del sistema, pero ahora en un contexto educativo institucional (jardín infantil). Fueron participes 54 niños de tres años, 63 niños de 4 años y 122 niños de 5 años. Los menores fueron distribuidos en ocho salas según su edad biológica. El siguiente cuadro es producto del análisis de 15 situaciones de juego en las que fueron registradas por medio de filmaciones 124 situaciones de disputa entre pares. En cada sala fueron dispuestos cuatro "rincones de juego": el de dramatización, en el que eran llevados a cabo juegos de rol; el de construcción, en el que fueron dispuestos fichas de diversos materiales para fabricar construcciones; el de juegos de mesa en el que se fueron dispuestos juegos tales como lotería, dominó, rompecabezas; y, el de biblioteca.

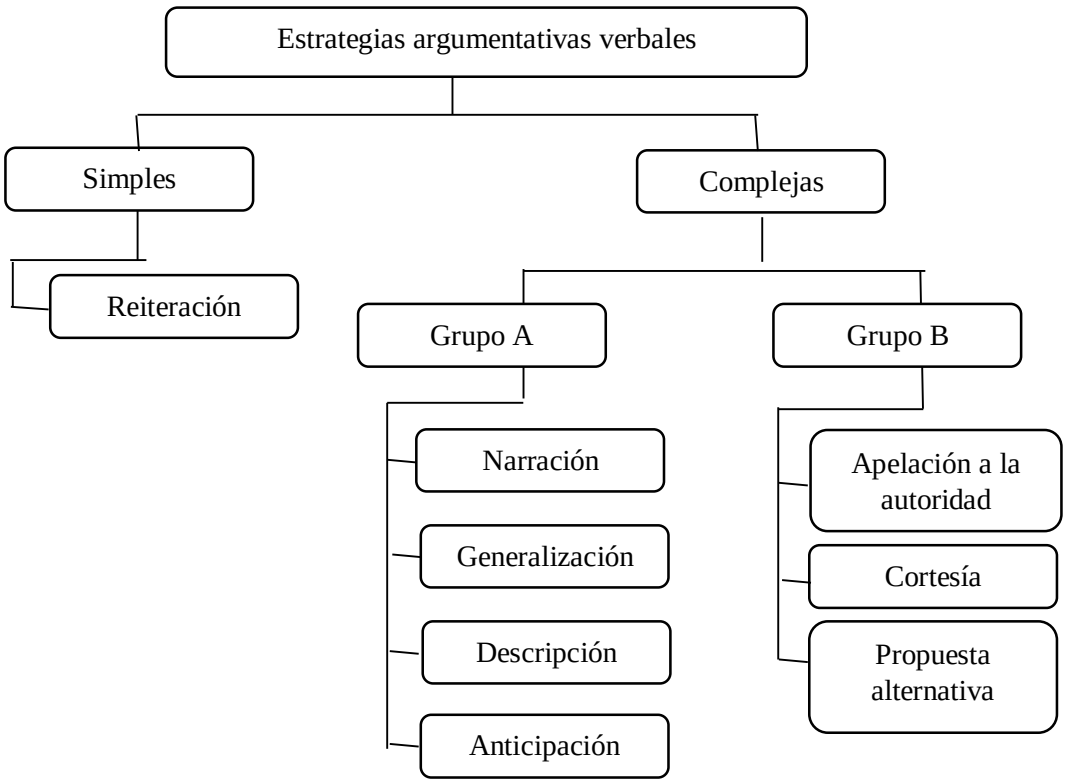
ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS DE NIÑOS PRESCOLARES EN SITUACIONES DE JUEGO			
Estrategia	***En qué consiste***	***Situación 1***	***Situación 2***
Reiteración	Estrategia de persuasión en la que los niños emplean construcciones lingüísticas repetitivas para en las que radica la fuerza argumentativa que sostiene su posición	Disputa ocurrida en una situación de juego en la que participan una niña y un niño de 3 años de edad. Ambos menores dramatizan una escena de visita al doctor. La niña sostiene un bebé de juguete mientras que el niño en su rol de doctor se aproxima al muñeco y le pone una inyección. La niña empuja la mano del niño que sostiene la jeringa mientras pronuncia reiterativamente as palabras ***"no no no"***.	Disputa ocurrida entre tres niños de cinco años. Los menores están en la tarea de construir "La casa de los marcianos". Uno de los menores, que no participa en la construcción de la casa propone asignarle una función a los elementos que sus dos compañeros han empleado para fabricar la casa. Para ello el niño reitera que una de las partes ***"es el motor, es el motor"*** para que sus pares lo acepten que la parte a la que el niño se refiere efectivamente sea reconocida por los otros como el motor.
Anticipación	Estrategia que consiste en anticipar argumentos en tanto prevén acciones que desde su punto de vista son deseables o no	Disputa originada entre cuatro niños que han elegido jugar en el rincón de la construcción. Uno de los niños supervisa la ejecución de la construcción y determina qué bloques pueden ser usados para realizar la construcción. Uno de los niños agrega una pieza con el que el niño supervisor anticipando que su inclusión provocaría el colapso de la construcción. La	Disputa ocurrida entre dos niños de 5 años que discuten por cómo ubicar las piezas para construir. Uno de los niños interroga al otro por la posición en la que debe ir el bloque que tiene en la mano, el otro de los niños lo instruye. Sin embargo el interlocutor anticipa que de poner la pieza donde le fue indicado provocaría la caída de dos piezas

		anticipación por parte del niño provoca que el otro desista de su intención	
Narración	Estrategia en la que se refieren a hechos del pasado como evidencia para sostener su punto de vista.	Disputa ocurrida entre cuatro niños de 3 años durante un juego de construcción. Los menores estaban realizando una construcción empleando como pretexto el cuento de *"Los tres cerditos"*. Cada niño adoptó el rol de un cerdito y conforme a la historia se dispusieron a elaborar su casa. El niño en el rol de lobo ha destruido previamente las construcciones de dos de sus compañeros. Luego entra para destruir la que aún queda en pie. Para justificar su acción y el enfado de su amigo el niño dice ***"te dije que venía el lobo",*** expresión con la que pretende justificar su actuación y evitar el enfado de sus compañeros.	Disputa originada durante un juego de mesa del que participan dos niños de 4 años. El juego consiste en atrapar con una espátula una figura de pescado. Al terminar el juego los niños hacen el conteo de las fichas y declaran un empate. Sin embargo, uno de los menores demanda el resultado refiriendo que anteriormente su compañero había realizado actos que iban en contra de las reglas de juego.

Descripción	Estrategia en la que se presentan características de un objeto, evento o sentimiento para validar una postura	Disputa ocurrida durante un juego en el que participan una niña y dos niños de 3 años que recrean una situación de visita al médico. Dos de ellos sujetan la figura de un bebé mientras el tercero en el rol de medico se aproxima con la intención de aplicar una inyección al bebé. La niña expone como razón para que no se le aplique la inyección el sentimiento de dolor que experimentaría el bebé si el doctor cumple su cometido.	Disputa originada durante una situación de juego en la que se lleva a cabo la construcción y de la que participan cuatro niños de 5 años. Uno de los niños tiene la intención de chocar las construcciones de sus compañeros con un carrito de juguete. Luego del forcejeo entre este y otro que quiere evitar la acción de su compañero. Los niños se ponen de acuerdo para excluir al niño del juego
Generalización	Consiste en presentar como evidencia un elemento de algo como evidencia para sostener un punto de vista.	Disputa presentada entre dos niñas de 5 años que adoptando el rol de cajera y compradora en un supermercado.	
Mostración	Consiste en apoyar el punto de vista a través de la realización de acciones no verbales	Disputa entre cuatro niños de 3 años que construyen un castillo. Uno de los niños llama a la maestra para señalar con su dedo que ha terminado su labor porque así tal y como lo está viendo la maestra es que lucen los castillos.	Disputa originada entre dos niños de cuatro años que juegan a atrapar pescados con una espátula. Uno de los niños invalida la jugada de su compañero al señalar que ha ido en contra de las reglas de juego al pescar dos figuras en un mismo turno. Cuando la maestra interviene el niño ejemplifica como realizó la jugada a la que su compañero se refiere

Apelación a la autoridad	Estrategia que consiste en remitirse a la maestra como autoridad para validar un punto de vista	Disputa ocurrida entre niños de 5 años que se encontraban interactuando en el rincón de la construcción. La maestra introduce un nuevo set de carros de juguete y les indica que deben compartirlos. Uno de los niños interpela a otro para hacer que le preste la moto de juguete que tiene en su poder. Al no lograr que su compañero le comparta la posesión del juguete de interés le recuerda que la maestra ha dicho con anterioridad que deben compartir los juguetes	Disputa originada entre un grupo de niños en el rincón de construcciones. Uno de los niños intenta excluir al otro del juego acudiendo al apoyo de sus otros compañeros, entre ellos al líder del juego.
Propuesta alternativa como subtipo de negociación	Estrategia en la que ocurre la negociación de una diferencia a través de la presentación de alternativas	En el rincón de juegos de mesa, dos niñas de 4 años interactúan en torno a un juego de secuencias. Se produce una disputa entre ambas menores por la posesión de una ficha, situación que es solucionada por las menores cuando una de ellas ofrece a la otra una ficha que ambas quieren.	
Cortesía	Estrategia de mitigación.	Disputa ocurrida entre dos niñas de 3 años. Una de las niñas está sola jugando a la doctora como un muñeco. Enseguida se acerca la otra menos para invitarla a jugar otra cosa. Ante la negativa de la primera niña la segunda insiste valiéndose de la forma interrogativa con tonos	

Las anteriores estrategias argumentativas fueron clasificadas en dos grandes grupos: simples y complejas. Las simples son aquellas en las que no se aporta información nueva para respaldar el argumento. Las complejas, por su parte, se dividen en dos grandes grupos, el primero de ellos está constituido por las estrategias de narración, generalización, descripción y anticipación mientras el segundo grupo lo integran las estrategias de apelación a la autoridad, cortesía y propuesta alternativa. El siguiente esquema ilustra la categorización realizada por Migdalek Rosemberg y Santibáñez (2014).



3.4.2 De la protoargumentación a la argumentación

Estudios como los realizados por Migdalek y Arrúe (2012) y Migdalek, Santibáñez y Rosemberg (2014) se ocupan de analizar cómo ocurre el desarrollo de la argumentación. Las actuaciones lingüísticas identificadas y descritas en este tipo de estudios son denominadas "proto-argumentaciones". El prefijo "*proto"*, de origen griego, hace referencia a un estado previo a la argumentación y cobija a aquellas producciones lingüísticas que buscan persuadir

al interlocutor de adoptar una determinada postura sin que necesariamente se lleve a cabo la estructura completa de premisa-argumentos-conclusión. El conocimiento de esta etapa previa a la argumentación permite "una comprensión más adecuada de lo que significa argumentar" (Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, 2014, pág. 436).

Valiéndose del mismo corpus de estudio empleado para poner en práctica el sistema de categorías de análisis y con el propósito de ampliar la comprensión de la manera como ocurre la evolución de la argumentación, Migdalek, Rosemberg y Santibáñez (2014) analizan la progresión evolutiva de las estrategias argumentativas en la etapa preescolar. El análisis del corpus arrojó como resultado que en comparación a los niños de 3 años es posible evidenciar en los niños de 4 años la existencia de una mayor comprensión del conectivo "porque" como desencadénate de la argumentación. Los niños de mayor edad que participaron del estudio emplearon más estrategias argumentativas en los rincones de juego de mesa y de dramatización. El anterior hallazgo puede deberse a la exigencia racional que este tipo d escenarios que operan bajo ciertas reglas. Esta última conclusión lleva a pensar que las interacciones entre pares constituyen una zona de desarrollo próximo que promueven el desarrollo psicolingüístico.

4 Incidencia de la oralidad y la escritura en el afianzamiento de la argumentación en la educación preescolar y básica primaria

El recorrido teórico realizado hasta el momento proporciona elementos para dar respuesta a los dos últimos interrogantes contemplados en el apartado dedicado al planteamiento de la pregunta problema, estos son: ¿qué aspectos de la enseñanza de la oralidad y la escritura favorecen la argumentación en la infancia?, y, ¿cuál de los dos tipos de expresión verbal, oralidad o escritura, tiene una mayor incidencia en el fortalecimiento de la argumentación en la infancia? Cuestionamientos que suponen la ejecución de un proceso interpretativo de la información obtenida por medio de la recopilación de recursos bibliográficos.

4.1 Rasgos de la escritura que inciden en el fortalecimiento de la competencia argumentativa

> *Escribir puede incidir en la transformación de los conocimientos individuales. Según esto, redactar no sería solo expresar los conocimientos que se tienen, sino que a través de esta actividad el escritor establecería nuevas relaciones, profundizaría en el conocimiento, es decir, lo transformaría y aprendería.*
> *(Hayes y Flower, 1981)*[18]

Es deber de las instituciones educativas garantizar que tras culminados los tres niveles de educación formal obligatoria toda persona haya adquirido la competencia de componer textos escritos conforme a situaciones comunicativas reales y concretas. Es así que como hemos visto en apartados anteriores existen diferentes enfoques didácticos empleados para su enseñanza. La predilección por un enfoque basado en la gramática ha originado que sean muchas las voces que alertan sobre la dificultad de los escolares para expresarse coherente, eficiente y eficazmente por escrito (Albarrán y Gracia, 2010). Sin duda una visión integral de los enfoques redundaría en una mejora en el desempeño para componer textos escritos. Sin embargo, de un tiempo para acá son muchos los teóricos que asocian el dominio de la expresión escrita con la práctica habitual y consciente de procesos cognitivos tales como

[18] Citado por Bereiter y Scardamalia, (1983)

planificar, textualizar y revisar y suboperaciones cognitivas como lo son la generación de ideas, la fijación objetivos, la búsqueda de fuentes de información, la categorización de ideas, la identificación de fallas estructurales, gramaticales o relacionadas con el cumplimiento del propósito de la comunicación producida.

La ejecución de operaciones y suboperaciones cognitivas supone una superación de dificultades experimentadas en la escritura tanto en el proceso como en el producto final. La muestra de un dominio gramatical, de un conocimiento de la estructuración del texto atendiendo a las características de las tipologías textuales y de una adecuación del texto a la situación comunicativa son el reflejo de la activación de procesos cognitivos en cada fase de producción textual. Pese a que la ejecución de actividades cognitivas "pueden ser el mejor procedimiento de enseñanza para que los estudiantes realicen buenas composiciones escritas" (Albarrán y García, 2010, pág. 29) la baja calidad de las composiciones textuales producidas por los escolares evidencia la inexistencia de prácticas educativas comprometidas con el afianzamiento de dichos procesos desde las etapas iniciales de aprendizaje de la composición escrita. Tal comportamiento ha derivado en:

1. Un desconocimiento por parte de los estudiantes de la existencia de estas operaciones cognitivas y de su incidencia en la calidad final de la composición. La omisión de la etapa de planificación textual tiene como consecuencia que en la fase de textualización los escolares atiendan única y exclusivamente a la demanda de llenar espacio. La revisión del texto tampoco es una práctica arraigada, pero de producirse ella se imita a corregir la ortografía y el léxico empleado.

2. Escasa o nula experiencia previa a la hora de utilizar las operaciones cognitivas para producir los textos; por lo tanto "es común que escriba a chorro y termine su escrito cuando considera que ya no tiene más información que exponer en el escrito" (Albarrán y García, pág. 29)

3. La no realización de interpretaciones, la no ejecución de procesos cognitivos tales como jerarquizar, contrastar, proponer, frecuentemente ocasionan que los textos únicamente versen sobre resúmenes o reseñas de lo que han escuchado, leído o visto sin incluir aportaciones personales.

Lo expuesto por Albarrán y García es evidenciado en la forma como es planteada el proceso de composición textual en los grados de educación básica primeria: "reviso, socializo y corrijo mis escritos teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor y atendiendo a algunos aspectos algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua" (Estándares Básicos de Competencias, 2013, pág.), "produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos" (Estándares Básicos, 2013, pág. 34)

Tales comportamientos pueden ser evitados si desde los primeros cursos educativos, se le exija al alumno la práctica sistemática de las fases para la composición escrita con el fin de que sean asimilados y realizados automáticamente, en consecuencia:

> deberíamos enseñar a planificar el texto desde el momento que el niño dice que va a escribir, es decir, desde la educación infantil. Este proceso supone ayudarle a pensar previamente qué información va a dar y cuál es la finalidad de esa producción y, más tarde, enseñarle a revisar lo producido para que diagnostique y cambie lo que considere inadecuado para la intención que pretende. Durante la educación primaria sería aconsejable que el niño tuviera un cuaderno específico destinado a planificar sus producciones escritas, elaborar los borra-dores y ejecutar la revisión (Albarrán y García, 2010)

Además de los potenciales beneficios en el desarrollo de operaciones de pensamiento de una enseñanza de la composición escrita enfática en el proceso, la escritura en tanto proceso introspectivo ha conseguido transformar la conciencia humana (Ong. 1982). Su carácter artificial y monologal, exige la adopción de una actitud reflexiva. Al no contar con la colaboración ofrecida por la presencia física de un interlocutor efectivo, quien escribe debe esforzarse por construir un mensaje complejo y coherente pues "la palabra escrita no puede defenderse como es capaz de hacerlo la palabra hablada natural" (Ong, 1982, pág. 81). La escritura, la acción de consignar la palabra en el espacio, es una invención humana ligada a procesos de socialización complejos que desbordan las labores de codificación y

decodificación de grafías. En tanto artificial, su adquisición está mediada por un factor social y depende de la instrucción recibida por parte de aquellos que se supone ya han adquirido tal rasgo de pertenencia a determinado grupo social. La enseñanza de la escritura debe trascender el aspecto motriz y codificador, "el desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso indispensable para organizar y reorganizar el propio conocimiento" (Lerner, 2001, pág. 41)

COMPOSICION TEXTUAL	ARGUMENTACIÓN
FASE DE PLANIFICACIÓN Surgimiento de una necesidad de comunicar en respuesta a determinada situación (solicitar un permiso, realizar un reporte académico, etc) • Planteamiento de objetivos en respuesta a una necesidad comunicativa. • Generación de ideas • Categorización de ideas	ETAPA PREVIA A LA ARGUMENTACIÓN Surgimiento de la necesidad de disminuir la brecha entre dos posturas distintas suscitadas por una situación polémica Recolección de información que respalde la postura tomada frente a la situación. Identificación de argumentos con mayor y menos fuerza argumentativa
FASE DE TEXTUALIZACIÓN Estructuración textual.	EJECUCIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN

Empleo de párrafos, oraciones y signos de puntuación para dar coherencia y cohesión a la composición.	Estructuración de la argumentación en tres partes; introducción, desarrollo y conclusión. Selección de marcadores discursivos
FASE DE REVISÓN Identificación de errores gramaticales, estructurales y de intención comunicativa	FINALIZACIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN Evaluación de la eficacia del proceso

4.2 Aspectos de la oralidad que inciden en el fortalecimiento de la competencia argumentativa

La oralidad tiene múltiples aristas. Rodríguez Luna (2006) la entiende como práctica social que integra dimensiones de la actividad humana tales como la cognitiva, interactiva y cultural y posibilita el acceso, comprensión y actuación en la cultura. Vásquez (2011) ve en ella una forma básica de expresión y comunicación humana y un dispositivo para legar tradiciones, valores y saberes. En vista de lo anterior, algunas de las concepciones hegemónicas, descritas en el segundo apartado, han sido devaluadas durante los últimos años y se ha insistido en la necesidad de devolverle a la oralidad su centralidad en la escuela.

> Entendemos que pensar la oralidad, no como un aprendizaje inherente a la condición social del sujeto sino como un objeto de estudio susceptible a ser abordado sistemáticamente, es una de las necesidades apremiantes del trabajo escolar del trabajo escolar desde diferentes áreas del saber. Sin embargo, en la dinámica cotidiana de la escuela, se concibe la oralidad como connatural al proceso formativo de los estudiantes. Esta concepción se ha instituido dentro y fuera de la escuela, permeando el conocimiento del profesor y actuando como filtro en sus razonamientos y en su toma de decisiones pedagógicas (Gutiérrez y Rosas, 2008, pág. 26)

Edwards y Mercer, 1988 (citados por Ruiz, 1997) desestimaron la idea de que en la escuela se habla mucho al constatar la existencia de lo que denominaron “ley de los dos tercios”. Ella señala que dos tercios del total de tiempo destinados a hablar en una clase son

empleados por el docente y sólo el tercio restante es repartido entre el total de estudiantes que componen la clase (entre 20 y 25). Si cuantitativamente el hallazgo resulta desalentador no deja de serlo cualitativamente. Es un hecho que las participaciones de los estudiantes son la respuesta ante preguntas formuladas por el docente con la única intención de comprobar si le están prestando atención, "el profesor explica, ordena y organiza la actividad de la clase, decide de qué hay que hablar y concede o no la palabra a los niños" (Ruiz, 1997, pág.12). En este orden de ideas, no es de extrañar que, ante la ausencia de escenarios para la práctica de la oralidad, los estudiantes no hagan más que a formular ideas imprecisas e inconexas cuando experimentan la oportunidad o necesidad de hacerlo.

Coincidiendo con Ruiz, Pujol-Berché (1994) asegura que "la lengua oral y la lengua escrita pertenecen a una misma lengua. Ninguna de ellas es mejor, cada una es utilizada según las necesidades de la situación de comunicación y el canal elegido para la trasmisión del mensaje", por ende, su enseñanza debe ser sistemática y articularse en torno a objetivos pedagógicos claros.

> La enseñanza de la lengua oral debe llevarse a cabo de manera sistemática. <<Hablar por hablar no conduce a nada>>. Hay que dar la palabra a los alumnos, pero además les debemos proporcionar las herramientas necesarias para que su toma de palabra sea pertinente y adecuada a la finalidad comunicativa que se quiere conseguir (explicar a un compañero cómo funciona la máquina expendedora de coca-colas, argumentar delante de sus padres que, a cierta edad, es necesario contar con un poco de dinero semanal para los propios gastos, etc.). (Pujol-Berché, 1994, pág. 14)

Si bien todos los estudiantes son hablantes nativos de una lengua y llegan a la escuela con un capital lingüístico determinado (Tusón, 1991) la escuela y la familia deben ser los dos contextos de desarrollo natural de la oralidad, y padres, maestros y compañeros los agentes que contribuyan a su desarrollo (del Río, 1991). La oralidad requiere ser desarrollada en la institución y por los agentes que el grupo social del que haga parte un individuo haya destinado para tal fin. Es un hecho que a la escuela llegan niños procedentes de entornos socioculturales distintos y con variedad de experiencias que influyen en el nivel de dominio de la lengua oral, por tanto "la escuela tiene la obligación de hacer de todos ellos ciudadanos

que dominen ese instrumento básico de relación social y pensamiento que es el lenguaje" (Ruiz, 1997, pág. 11).

> hay que recordar que existen aspectos de la lengua oral que los niños no aprenden si no se les enseñan directamente ni si se las da la oportunidad de participar en situaciones en las que se requiere su uso; por ejemplo, hacer una exposición oral coherente, expresar dudas ante un grupo, dar argumentos en un debate para defender sus opiniones o bien para hacer una refutación social o lógicamente aceptable en una situación en la que hay adultos (De Río, 1991, pág. 35)

La posibilidad de interacción y la espontaneidad como rasgos de la oralidad hacen de ella una herramienta para el acceso y la creación de conocimiento en situaciones de comunicación reales. Sin embargo, las planeaciones curriculares enfáticas en el estudio del texto narrativo y la centralización de la palabra en la figura del maestro han acabado por hacer de la oralidad un modo de expresión artificial y controlado. En ese sentido es preciso diversificar las practicas discursivas orales y escritas motivadas por situaciones de comunicación reales. La escuela no puede desligarse de la cultura y en consecuencia no puede pretender desconocer los intereses y realidades de estudiantes y maestros. En este sentido, David Perkins, cofundador del *proyecto Zero*[19], asegura que "necesitamos escuelas en donde predomine el pensamiento". El intelectual señala la necesidad de construir en las aulas de clases una "cultura del pensamiento" conducente a dotar de sentido palabras tales como describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar, todas ellas referidas a procesos de pensamiento cuya complejidad y trascendencia no logran ser del todo asimiladas por los sistemas educativos vigentes.

> Basado en investigaciones de aula Perkins aseguró que llenar de sentido estas palabras mejora notablemente los procesos de uso del lenguaje y a la vez desarrolla el pensamiento metacognitivo, en el sentido de controlar el uso del lenguaje tanto a nivel oral como escrito.

[19] Proyecto investigativo y educativo fundado en 1967 por el filósofo Nelson Goodman en la escuela de educación de Harvard. Fue creado con el propósito de adelantar investigaciones que buscaran comprender y mejorar la educación en y a través de las artes. Con el tiempo se sumaron al proyecto intelectuales como Howard Gardner y David Perkins y su enfoque se extendió al punto de encargarse del estudio del funcionamiento de la mente, para llegar a plantear que el pensamiento no solo es consecuencia del aprendizaje, sino que es un factor clave para él. El proyecto se propone plantear estrategias de fortalecimiento de los sistemas educativos para hacer de ellos dispositivos que preparen a los alumnos para el mundo en el que se desenvolverán.

> Para este autor las palabras referidas al pensamiento son herramientas de precisión y su uso sistemático tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo. (Lineamientos curriculares para Lengua Castellana, 1996, pág. 63)

Argumentar es un proceso de pensamiento complejo que en tanto contribuye a la formación de la autonomía y la subjetividad es de trascendental importancia en el escenario social. Ella "supone hacer compartir al interlocutor una visión de mundo" (Núñez, 1999, pág. 3) que exige que el sujeto que argumenta se conciba como ser pensante y aprenda realizar lecturas de los elementos implícitos en una situación para luego construir una postura propia que ofrece a un receptor, previo reconocimiento de él como interlocutor y ser pensante. Su aspecto como habilidad en la que se ven implicados aspectos lógicos, gramaticales, textuales, cognitivos, sociales y culturales la hacen ser clave para emprender la reivindicación del trabajo en torno a los procesos de pensamiento descuidados por la escuela tradicional. La incidencia de diversidad de prácticas orales y escritas en el afianzamiento de la argumentación es vista en tres sentidos; primero, las practicas orales y escritas son fuente de conocimientos; segunda, las prácticas discursivas en su modalidad oral y escrita dotan de estructura al pensamiento, y tercero, el ejercicio intencionado de diversidad prácticas discursivas proporciona mecanismos de autorregulación cognitiva.

> La pedagogía del lenguaje se orientó […] hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio – culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. […] El trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción de sentido en los actos de comunicación (Lineamientos curriculares, 1996, pág. 25).

Es a través de la interacción discursiva, en su modalidad oral y escrita, que accedemos y comprendemos un cúmulo de conocimientos históricamente consolidados. Desde pequeños nuestra familia y escuela ponen a nuestro alcance información sobre nuestro entorno, en cuya producción no fuimos participes, pero que paulatinamente vamos dotando de sentido como resultado de nuestra interacción social con otros. La escuela ha obviado ello y ha implantado como dinámica la transmisión y repetición de contenidos cuya utilidad práctica ponemos en

duda o con los que en ocasiones no estamos del todo de acuerdo, pero que recibimos al no poseer las herramientas necesarias para generar ideas producto del propio discernimiento. Ello ha menoscabado el sentido y función de las practicas discursivas y para revertir tal situación es preciso empezar a proponer tareas diferentes a la producción de cuentos, exposiciones o resúmenes en los que se repliquen informaciones provenientes de textos que ni siquiera son producto de la propia indagación. La recuperación y apropiación de la información es la primera operación para producir un discurso. Las principales fuentes de contenido para las producciones discursivas son la experiencia, la memoria, la investigación en libros. A través de ellas podemos acceder a bastas cantidades de información que ante la ausencia de procesos de pensamiento permanecen inconexas.

> Consideramos que una de las mayores dificultades de las prácticas de escritura en el aula radica en el hecho de que se desconoce esta primera operación. En muchas ocasiones se le pide a los estudiantes que escriban sobre lo que ellos no saben y no se les orienta no se les acompaña a adquirir dicho conocimiento. Esta es una de las razones que explica la pobreza conceptual y la incoherencia de muchos textos (Núñez, 1999, pág. 28)

La escritura y la oralidad, además de acercar al niño a la cultura, favorecen la organización del pensamiento para la construcción de conocimiento. El acto de escribir, específicamente, debe ser pensado como una actividad que va más allá de codificación y decodificación de grafías. La escritura como forma de lenguaje, es un sistema de comunicación complejo que requiere del despliegue de operaciones cognitivas que operan en conjunto para organizar y presentar ideas que se tienen frente al mundo. Por ello debe empezar a pensarse en el planteamiento de ejercicios de escritura diversos que exijan de la creación de textos reales para destinatarios reales. Componer un texto demanda saber qué decir, de qué forma decirlo, a quién decirlo y para qué decirlo, preguntas a las que deberá darse respuesta a través de la conjugación de operaciones de pensamiento superiores. Este proceso se compone de etapas que como ha sido señalado anteriormente, son dinámicas. La planeación, la textualización y la revisión/edición exige tener un dominio sobre el pensamiento propio para tomar decisiones que van desde la reformulación del objetivo, hasta la decisión de dar por concluido el texto.

Del mismo modo que la escritura la oralidad, la palabra hablada, debe ser objeto de una enseñanza sistemática y en torno a ella deben ser propuesta diversidad de situaciones

comunicativas demandas por el entorno y que den cuenta de la realización de operaciones distintas a las de recuperación y comprensión de datos inconexos. La escuela no puede evadir la labor de fomentar su desarrollo implantando la idea reduccionista de que ella se adquiere junto a la cultura a través del diálogo cotidiano y espontáneo. Si bien el contacto con los demás depende un buen porcentaje del éxito de la oralidad, ello no es suficiente. La escuela debe instruir al sujeto en diversas situaciones discursivas con las que vendrá un enriquecimiento lexical, una apropiación de la estructura del sistema.

Dar a la oralidad y a la escritura lugares centrales en el proceso formativo de los estudiantes, implica pensar en su transversalidad y en las estrategias pedagógicas que se deben implementar para empoderar a los niños y niñas en lo que respecta al uso y función de estas habilidades. Entendemos que pensar la oralidad, no como un aprendizaje inherente a la condición social del sujeto, sino como objeto de estudio susceptible de ser abordado sistemáticamente, es una de las necesidades apremiantes del trabajo escolar desde las diferentes áreas del saber. Sin embargo, en la dinámica cotidiana de la escuela, se concibe la oralidad como connatural al proceso formativo de los estudiantes. Esta concepción se ha instituido dentro y fuera de la escuela, permeando el conocimiento del profesor y actuando como filtro en su toma de decisiones pedagógicas (Gutiérrez y Rosas, 2008).

4.3 Oralidad y escritura, dos prácticas discursivas interdependientes

La oralidad debe y está destinada a producir la escritura

(Walter Ong, 1982, pág. 23)

En vista de que "la sociedad se formó primero con la ayuda del lenguaje oral" (Ong, 1982, pág. 12) y que "la escritura nunca puede prescindir de la oralidad" (pág. 17) antes de hablar de la escritura conviene ocuparse de la oralidad. Junto con la escritura y la lectura, el desarrollo de la oralidad es uno de los principales objetivos de la educación formal obligatoria. Sin embargo, los esfuerzos empleados para el aprendizaje de la lectura, la escritura, la gramática y la ortografía siguen siendo mayores a los dispuestos para el desarrollo de la oralidad. Pese a que la expresión oral "es capaz de existir y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad" (Ong, 1982, pág. 18), su enseñanza sistemática y su uso en distintas situaciones

comunicativas es escaso. Construir una lógica de la escritura y de su enseñanza sin tener en cuenta la oralidad "a partir de la cual surgió y en la cual está basada permanente e inevitablemente" (Ong, 1982, pág. 20), significa limitar la comprensión de ambas modalidades del lenguaje. En este orden de ideas, es preciso detectar cuáles son las concepciones existentes en torno a la oralidad que le han significado su exilio de la escuela, ellas determinan de cierta manera cómo se lleva a cabo su enseñanza, y bajo qué criterios ocurren los procesos de evaluación en torno a ella.

> Uno de los problemas que ha tenido la enseñanza de la lengua materna en el ciclo inicial ha sido la separación de los procesos de aprendizaje de la oralidad y la escritura, que a nuestro modo de ver son complementarios, si entendemos que la oralidad y la escritura, como modalidades del lenguaje, son sistemas de construcción simbólica del mundo. (Gladys Jaimes, 2015, pág. 256, Entrevista realizada por Rodríguez Luna)

Dolz (1994) sostiene que tradicionalmente, el desarrollo de la oralidad ha sido considerado como requisito necesario para abordar la escritura, sin embargo, sus diferencias e interdependencias han sido escasamente tratadas. La interdependencia debe ser vista en dos direcciones, debe ser contemplado en qué medida la realización de actividades orales pueden servir de base y/o integrarse en una secuencia de enseñanza de la escritura y de la misma manera debe ser medido el impacto que actividades de escritura pueden provocar en la oralidad.

Es cierto que el trabajo en torno a la oralidad y la escritura debe estar interrelacionados, Ruiz (1997), pero no debe tomarse como uno mismo. Es preciso aprovechar los aspectos comunes de ambos procesos, pero también contrastar sus diferencias. Investigadores del habla infantil han señalado que, si bien los niños adquieren los usos básicos de la lengua, las diferencias socioculturales se reflejan en el desarrollo oral de los niños en lo que respecta a la variación de su capacidad para construir discursos precisos, con un nivel mayor de elaboración y que tienen en cuenta puntos de vista contrarios. Pero por otro lado ellas también tienen que ver con "la presencia que en cada medio social tiene la palabra escrita" (Ruiz, 1997, pág. 12). La interpretación, la reformulación, la sensibilidad a la ambigüedad y el empleo de vocablos apropiados a la situación se ven favorecidos por el contacto con la escritura,

> es frecuente que una criatura que vive en un medio social letrado, en cuya vida cotidiana la lectura de textos y la escritura ocupan un papel importante, perciba la importancia de los cambios en las palabras, la relación de éstas con los interlocutores, las intenciones y los efectos, en definitiva, es probable que use y valore la lengua como instrumento clave para el establecimiento de relaciones complejas. (Ruiz, 1997, pág. 12)

Conclusiones

Son varios los objetivos de la educación dispuestos en la Ley 115 de 1994 que establecen como deber de las instituciones educativas el fomento de prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y la autonomía ciudadana. En la misma línea, los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* apuntan hacia la "consolidación de una cultura de la argumentación en el aula". Los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo. Para este fin sería necesario el estudio de la argumentación, en tanto práctica de la autonomía y la subjetividad, desde los primeros grados de educación. Pese a ello, el documento *Derechos Básicos de Aprendizaje* en sus dos versiones no contempla la educación en argumentación hasta antes de llegado el grado sexto de educación básica secundaria. Una competencia de tal envergadura en las que se conjugan procesos de índole cognitivo, lingüístico y social justifica la pertinencia de una enseñanza sistemática desde la infancia. El dialogismo y espontaneidad de la oralidad hacen de ella un medio de expresión verbal propio para llevar a cabo las primeras experiencias argumentativas.

La idea de una relación directamente proporcional entre maduración cognitiva y edad biológica está presente en la configuración curricular para la enseñanza de la lengua castellana. La idea de estimular la maduración cognitiva a través de acciones educativas no

está aun plenamente difundida al momento de llevar a cabo la planeación curricular pues es posible advertir la secuenciación de contenidos partiendo desde aquellos más simples hasta llegar a unos más complejos. Razón por la cual el estudio de la argumentación es reservado para los grados en los que se prevé los escolares cuentan con una edad biológica.

La oralidad uno de los principales objetivos de la educación, depende en gran medida de la frecuencia, variedad y calidad de las experiencias comunicativas que el niño tenga al interior de la escuela. La variedad de escenarios comunicativos en los que se invite al niño a ser partícipe, además de definir la adquisición de herramientas lingüísticas con las podrá intervenir en su entorno social y cultural, le exige del despliegue paulatino de operaciones de pensamiento vinculadas con dominios cognitivos superiores, que al representar una mejoría en el proceso de producción repercute directamente en su calidad como productos, "a medida que aumentan las demandas sobre los aprendices se favorecen procesos dinámicos que se manifiestan en diferentes grados de manejo, cada vez más complejos, elaborados y conscientes." (Flórez y Gómez, 2013, pág. 94)

Las operaciones cognitivas implicados durante la etapa de planificación, producción y revisión textual hacen del ejercicio de la escritura una herramienta importante en la consolidación de estrategias de pensamiento.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas.* Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

Albarrán, M. García, M. (2010). *El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes.* 22 (3), (15-32). Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A

Arias, M., Tolmos, D. (2016). *La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria*. 25 (), (50-69). Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n25/n25a05.pdf

Asterhan, C., Schwarz, B. (2016). *Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories.* (51), (1-64). Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2016.1155458

Berdichewsky, B. (2002). *Antropología social: Introducción. Una visión global de la humanidad.* Santiago de Chile: Editorial LOM.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.* 58, (43-64). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf

Betancur, Gómez, E. (2018). *Expreso mi opinión: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos argumentativos en estudiantes de primaria en una Institución Educativa oficial del municipio de Santa rosa de Cabal*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qfTWD5rI7oMJ:repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/9175/T372.623%2520B562.pdf

Binet, A. (1909) *Las ideas modernas acerca de los niños.* Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-ideas-modernas-acerca-de-los-ninos--0/html/

Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales.* Grafica Yanina: Argentina.

Borzone, A, Dolz, J., Sánchez, V. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica.* Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200008&script=sci_abstract&tlng=es

Braslavsky, C (2005). *La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos.* En Ruiz, J. & Vásquez, G. Pedagogía y Educación ante el siglo XXI. pág. 269-286.

Brassart, D. (1995). *Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria*. 26 (41-50). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941563.pdf

Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Revista Infancia y Aprendizaje Nº 49. pág. 3-19.

Camps, A., Dolz, J. (1995*). Introducción. Enseñar a argumentar: Un desafío para la escuela actual*. 25(4), (5-8). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554

Cassany, D., (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En* Comunicación, Lenguaje y Educación, 1990, 6, pág. 63-80. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf

Catón, I. (1997). *"Didáctica de la lectoescritura"*. En J, Serrano. Didáctica de la Lengua y la Literatura, (293-338)

Colas-Bravo, M., (2009). *La formulación de preguntas en el acto didáctico: un estudio comparativo*. Revista Interuniversitaria de Didáctica. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3151

Correa, M., Castro, F., Lira, H. (2002) *Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo*. Horizontes Educacionales No. 7, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile, pág. 58-63.

Cotteron, J. (1995) *¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en primaria?* (65), (79-94). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941572.pdf

Crespo, N. (2000). *Metacognición, metacomprensión y educación.* Revista Enfoques Educacionales. Volumen 3 Número 1.

De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Del Rio, M. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral*

Díaz, Á (2002). *La argumentación escrita*. ED. Universidad de Antioquia.

Díaz, J. (2011). *La metacognición en el proceso de lectura*.1, (20-38). Recuperado de

Dolz, J. (1994). *La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación*, 23, (17-27). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941326.pdf

España, E. (2012). *Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica.*

Flórez, R., & Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafío*s. Bogotá: Universidad Nacional.

Freire, P. (1987). Pedagogía de la Pregunta. En: Educación y Cultura. Nº 11. Bogotá. Ceid. FECODE.

García, M., Moreno, C. (2005). *Sistema de apoyo pedagógico para favorecer el desarrollo de la argumentación.* (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259910892_SISTEMA_DE_APOYO_PEDAGOGICO_PARA_FAVORECER_EL_DESARROLLO_DE_LA_ARGUMENTACION_INFANTIL

Gutiérrez, Y, Rosas, A. (2008). *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes.* 7 (1), (24-29). Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4509

Hurtado, R., Chaverra, D. (2013). *La enseñanza de la argumentación en la infancia.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Hymes, D. (1972*). Acerca de la competencia comunicativa.* En Hymes, D. Pride and Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguín. (269-293).

James, W. (1899) *Talks to teachers on Psychology and to Students on some of life´s ideals.* Recuperado de https://archive.org/details/talkstoteacherso1899jame

Koffka, Kurt. (1924). *The growth of mind.* Recuperado de https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.223145

León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide

Lerner, D. (2001). L*eer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Marín, G., (2013) *Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas.* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3868/37241P153.pdf?sequence=1

Migdalek, M., Arrúe, J. (2012). *Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: Un análisis de las disputas en las situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios.* Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v47n86/a05.pdf

Migdalek, M., Santibáñez, C., Rosemberg, C. (2014). *Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares.* 47(86), 435-462. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342014000300005

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana.* Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional, (2013). *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*. Bogotá: MEN.

Núñez, V. (1999). *Desarrollo de estrategias argumentativas escritas en niños de 3o. a 5o. grado de educación básica primaria.* IDEP: Bogotá.

Ong, W., (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica de Argentina: Argentina.*

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Perkins, D. (1997). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

Rodríguez, H. (2008). *Cosas de niñas debe permitirse en el colegio: Análisis de un caso de argumentación infantil.* (Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia). Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.

Rodríguez, M. (2006). *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula.* 11(1), (59-72). Recuperado de https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/470

Ruiz, M. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo.* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/52215/7/mariaeugeniaruizc.2016.pdf

Ruiz, U. (1997). *El diálogo y la conversación en la Educación Primaria*, 65(2), 11-16. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41701456/helvia/sitio/upload/El_dialogo_y_la_conversacion_en_la_educacion.pdf

Schneuwly, B. (1997). *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural*. En A. Álvarez. (Ed.), Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación, (91-100). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Torres, A. C. (2014). *Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning*. 19(2), (237-251). Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7537

Vásquez, F. (2011) *La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad.* 16 (1), (151,160). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782210.pdf

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.