

Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP)

María Luisa Lagos Ramírez, Colegio Internacional de Educación Integral, CIEDI (Colombia)

Resumen

Dada la importancia de fortalecer la adquisición y el desarrollo de la actividad discursiva argumentativa, tanto en la oralidad como en la escritura, desde los primeros grados de escolaridad, en este artículo proponemos algunas reflexiones teóricas y pedagógicas orientadas a promover la enseñanza de la argumentación desde una perspectiva reflexiva y progresiva de prácticas discursivas argumentativas. La propuesta parte de la exploración de cuatro dimensiones de la lengua que sustentan la selección de géneros argumentativos como contenidos de enseñanza y aprendizaje, y su organización en secuencias didácticas. Este planteamiento se deriva de una revisión analítica de la actividad discursiva argumentativa en los campos transdisciplinarios que se busca desarrollar en el PEP¹.

Palabras clave: argumentación oral y escrita, géneros discursivos, transdisciplinariedad y estrategias.

¹ Resultados de la investigación titulada: “La argumentación en el PEP: Una propuesta de formación docente para el desarrollo de la actividad discursiva argumentativa en la escuela primaria”, dirigida por la docente María Luisa Lagos R.

Introducción

En las primeras etapas de interacción social, el individuo se relaciona a través del lenguaje informal (en la familia y su entorno más cercano). Cuando pasa a la adquisición formal del lenguaje (en la escuela), las preocupaciones que embargan a los docentes son varias, especialmente cuando se trata del manejo del lenguaje. Un supuesto que se da en la educación es que el lenguaje escrito es una manera de traducir o codificar el lenguaje oral. Vygotsky (1934) sostiene por el contrario que el lenguaje oral produce construcciones de un determinado tipo en la conciencia (dialógico, etcétera) y el escrito las produce de otro tipo (nomológico), de modo que los procesos psicológicos de la modalidad oral y de la escrita son distintos, al igual que los mecanismos psicológicos involucrados en la educación con uno y otro tipo de lenguaje.

Desde siempre, la escuela ha asumido la tarea de enseñar a leer y escribir, mientras que ha considerado que abordar la enseñanza formal de la actividad discursiva argumentativa² desde los primeros años de escolaridad es una actividad compleja. De esta forma, la escuela ha desconocido la importancia de esta actividad del lenguaje, que requiere en igual medida de un proceso de adquisición, desarrollo y enriquecimiento durante todas las etapas de la formación escolar. La ausencia de una tradición docente de enseñanza progresiva y sistemática de la argumentación en la lengua tiene diversas implicaciones, aunque en este artículo nos interesa destacar dos. En primer lugar, nos proponemos sustentar la importancia de la enseñanza de la argumentación oral y escrita y, en segundo lugar, presentar algunos presupuestos teóricos y metodológicos orientados a la toma de decisiones pedagógicas favorables para la construcción de una didáctica de la argumentación desde la primera infancia.

Estudios recientes indican que las dificultades en el manejo del lenguaje, especialmente del argumentativo, se evidencian en los diferentes niveles debido a la poca experimentación, difusión e implementación de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de los géneros discursivos argumentativos, tanto a nivel oral como escrito. Es lamentable que en la enseñanza del lenguaje oral y escrito se utilicen casi siempre textos narrativos y descriptivos para elaborar las actividades didácticas, pasando por alto la existencia de textos informativos y argumentativos. Estos últimos son los más ignorados en el contexto escolar, especialmente en los primeros ciclos de escolaridad. Esto ocurre a pesar de las políticas propuestas por el Bachillerato Internacional en el documento *¿Qué es la educación del IB?:* “La enseñanza y el aprendizaje en contextos globales apoyan la declaración de principios del IB de ‘formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural’ ” (IB, 2013, p. 6) y los lineamientos del Ministerio de Educacional

² El discurso argumentativo escrito tiene intrínsecamente un carácter dialógico. Esta característica se pone de manifiesto en la contraargumentación, uno de los aspectos que mayor dificultad presentan para los aprendices, tanto en la comprensión como en la producción de textos argumentativos escritos.

Nacional (MEN)³. Por esta razón, la escuela debe considerar la argumentación como una herramienta pedagógica que permita crear espacios de consenso entre las diversas opiniones que se puedan dar acerca de un tema o situación. Sólo a través del intercambio de posturas y la aceptación de la diferencia, llegando a la elaboración de acuerdos, lograremos un mundo pacífico.

Una de las causas de no favorecer la argumentación oral y escrita tiene que ver con el enfoque alfabetizador de los primeros años de escolaridad. La pedagogía de la lengua materna propone, generalmente, una apropiación del código escrito a través de ejercicios y caligrafía, desde una disciplina o mediante ella, con un equilibrio entre lo disciplinario y lo transdisciplinario. Esto se logra creando espacios para aprender de la lengua, sobre la lengua y a través de la lengua, diseñando experiencias de aprendizaje adecuadas para facilitar el avance y la transferencia del conocimiento, lo que favorece las diversas actividades comunicativas (narración, descripción etcétera), sin dejar de lado la argumentación, por su complejidad (exigiéndola en grados superiores). Así, en los niveles siguientes de formación escolar, la argumentación se convierte en la actividad comunicativa a través de la cual los temas de la escuela se van desarrollando. Lo que se suele desconocer es que para ello es necesario haberla adquirido de manera gradual y formal desde los primeros años de escolaridad.

En parte, esta concepción explica que no se desarrolle consciente y deliberadamente la actividad argumentativa oral y escrita a lo largo de la formación escolar, desde los primeros años académicos. De ahí la importancia de responder con estrategias pedagógicas que permitan dar sentido a la enseñanza-aprendizaje de la argumentación en la escuela contemporánea como vía para rescatarla como un derecho, una política y una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía. Es importante fortalecer desde los primeros grados de escolaridad la capacidad de expresar opiniones argumentadas, pues con ella se propicia la adquisición y el desarrollo de procesos lingüísticos, cognitivos y sociales.

1. Reflexiones teóricas y pedagógicas

En primer lugar, consideramos el aula como un escenario comunicativo donde el uso de la lengua se constituye en una capacidad cultural que permite a los hablantes comprender y producir enunciados con diferentes intenciones comunicativas en contextos particulares (Lomas, 2006). Esto indica que no es suficiente generar situaciones de uso de la lengua en el aula, sino que es necesario acudir a prácticas culturales y reflexivas que permitan desarrollar en los estudiantes sus capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse en diferentes contextos, aspecto que también desarrollan Cummins y Corson (1999): “La lengua es el centro en torno al cual se encuentran los diversos factores cognitivos, afectivos y sociales interdependientes que determinan el aprendizaje”.

³ El Ministerio de Educación Nacional (MEN) es el encargado de generar la política sectorial y la reglamentación para la organización de las diferentes modalidades de prestación del servicio público educativo en los niveles Preescolar, Básica, Media y Superior, Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano en Colombia.

Esto plantea la necesidad de una enseñanza que tome como referentes las experiencias y saberes previos de los estudiantes en relación con los usos espontáneos de la lengua (propios de los ámbitos familiares y cotidianos), para interrelacionar e integrar nuevos saberes que permitan el uso coherente de registros discursivos cada vez más especializados (propios de los ámbitos académicos y sociales). Así, la incursión de los niños y niñas en el mundo de la lengua formal implica un reconocimiento de los usos de la oralidad familiar y una iniciación en los usos formales, como lo plantea la Organización del Bachillerato Internacional en el documento *Cómo hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación primaria internacional* (IB, 2009).

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua son actos sociales, que dependen de las relaciones con los demás, el contexto, el entorno, el mundo y uno mismo. Dicho aprendizaje es interesante, pertinente, estimulante y significativo. El contacto con distintas lenguas y las experiencias en ese sentido, con toda su riqueza y diversidad, generan curiosidad por la vida y el aprendizaje, y la confianza necesaria para iniciar nuevas interacciones sociales. La lengua ofrece a los alumnos una herramienta para participar en el mundo en que viven y, en los Colegios del Mundo IB, para sentirse identificados con el principio del IB de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico y asumir la responsabilidad que ello conlleva (p. 78).

La lengua es una entidad sociocultural que se concreta mediante dos modalidades: la oral y la escrita. La oral implica dos procesos: el de producción (habla o discurso) y el de comprensión (escucha o recepción). La escrita implica los de producción (escritura) y comprensión (la interpretación de lo que otros escriben). La lengua debe desempeñar una función relevante en la construcción de significados y permitir el desarrollo íntegro de los alumnos, ofreciéndoles un marco intelectual que sirve de base a la comprensión conceptual y al pensamiento crítico.

Tanto la oralidad como la escritura tienen unas características que pueden ayudar en la adquisición de la lengua e ir creando el andamiaje propuesto por Bruner (1934) para facilitar el aprendizaje a los más jóvenes, con la estructuración hecha por el adulto. Este andamiaje se puede construir mediante las tipologías textuales, las características y las relaciones de las modalidades oral y escrita, la actividad discursiva y la argumentación sobre temas transdisciplinarios.

1.2 La argumentación

Una de las teorías modernas de la argumentación, que se conoce como la **nueva retórica**, fue desarrollada por Chaim Perelman y Catherine Olbrechts-Tyteca en su *Tratado de la argumentación* (1989). Estos teóricos plantean una concepción de argumentación coherente con el concepto de **argumentación dialéctica** reconocido por Aristóteles, como se expresa en las siguientes referencias: “En lugar de fundamentar nuestras teorías filosóficas en verdades definitivas e indiscutibles, tomaremos como punto de partida el hecho de que los hombres y los grupos humanos se adhieren a toda clase de opiniones con una intención variable, que sólo se puede conocer al ponerla a prueba. Las creencias que se

analizan no siempre son evidentes y pocas veces su objeto consiste en ideas claras y distintas. Las ideas admitidas con más frecuencia permanecen implícitas y sin formular durante mucho tiempo, pues en la mayoría de los casos sólo con motivo de un desacuerdo en cuanto a las consecuencias resultantes se plantea el problema de su formulación o de su determinación más precisa” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).

Cuando los estudiantes argumentan y contraargumentan se convierten en coautores de su proceso de construcción del conocimiento. La argumentación es una actividad comunicativa compleja, porque desarrolla habilidades de pensamiento, comunicación, investigación, sociales y de autogestión. Exige comprender los problemas, tener claridad sobre las relaciones entre diferentes situaciones, los conocimientos previos del estudiante y la reflexión sobre sus propios actos. Bien dice Boyer (1995) que para estar verdaderamente educado, un estudiante debe hacer conexiones entre las disciplinas para relacionar lo aprendido con la vida diaria.

Las prácticas argumentativas son recursos que permiten enfrentar contradicciones cognitivas, dudas, controversias, decisiones complejas e invitar a los participantes de una discusión al razonamiento, la consolidación de contraargumentos, la coordinación de acciones y la reflexión en torno a la construcción del conocimiento, ya que este no significa sólo la interiorización de conceptos y la apropiación del aprendizaje: implica traducir lo aprendido a situaciones y contextos reales de interacción. Este ejercicio se debe iniciar desde los primeros años de escolaridad con actividades formales que permitan a los alumnos ir desarrollando sus habilidades de comunicación con el propósito de mantener buenas relaciones personales (habilidades sociales).

Por consiguiente, es necesario ir creando desde esta actividad discursiva (la argumentación) espacios para desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, el planteamiento de preguntas, el logro de acuerdos y, finalmente, desarrollar habilidades de investigación y comunicación (oral y escrita) con diferentes propósitos en una variedad de situaciones y desde las diferentes tipologías textuales, lo que facilita la transferencia de aprendizaje a nuevos contextos.

Para poder alcanzar estos objetivos se hace necesario crear estrategias pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación, con actividades que se deben ir incrementando gradualmente desde los primeros años de escolaridad hasta lograr tener jóvenes que vinculen su aprendizaje con sus contextos, asumiendo posiciones críticas y de consenso en busca de un mundo mejor.

1.3 La oralidad y la escritura en la argumentación. El individuo ha privilegiado el uso del lenguaje oral en su interacción social. El individuo está íntimamente relacionado con todo lo que es social, y en consecuencia con todo lo que es interaccionar, y para ello ha privilegiado el uso del lenguaje y de la oralidad. Como lo plantea Ong (1967), “el lenguaje es abrumadoramente oral que, de entre las muchas miles de lenguas, solo algunas han alcanzado el paso a la escritura” (p. 16). El habla es inseparable de nuestra consciencia; ha fascinado a los seres humanos y ha provocado una reflexión seria acerca de sí misma desde las fases más remotas de la conciencia, mucho antes de que la escritura llegara a existir.

Tradicionalmente, la escritura ha sido vista desde una perspectiva sociocultural, porque preserva el habla a través del tiempo y del espacio. También es importante porque transforma el habla y le reconoce implicaciones cognitivas y psicosociales. La escritura se reconoce como una instancia reguladora de la vida social, como un espacio cultural autónomo. Mientras la oralidad es un modo de realización del sistema lingüístico primario y universal, la escritura es un modo de realización secundario que no es universal. La escuela juega un papel importante en el desarrollo formal de las modalidades oral y escrita. Esto implica, como lo dicen Calsamiglia y Tusón (1994, p. 20) un conjunto de estrategias específicas que hay que aprender y que no sólo afectan a la actividad verbal, sino al comportamiento psicológico, al conocimiento del mundo y a la socialización, así como a otros códigos no verbales, como el gestual, y a rasgos paralingüísticos como la voz y la entonación. Y en la escrita, al manejo del sistema lingüístico.

1.3.1 Relaciones de la argumentación oral y escrita. En condiciones normales de socialización, primero se adquiere el lenguaje oral, que es el eje de la vida social y la comunicación y permite establecer relaciones de interdependencia. El medio, la intención y el fin comunicativo de la expresión oral son distintos de los de la escrita (Blanche-Benveniste, 1998; Níkleva, 2008). Havelock (1995) agrega que la escritura surge de un proceso de invención, mientras que en la oralidad se trabaja principalmente desde la memoria y los actos de memorización.

Un fundamento importante en la adquisición de la modalidad escrita argumentativa es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación. A pesar de que la lengua escrita argumentativa está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento del nivel morfológico, gráfico y léxico que lo hace más complejo. Por ser multicanal y dialogal, y por realizarse cara a cara, la organización textual y discursiva del texto argumentativo oral característica de cualquier tipo de comunicación humana (que tiene marcas interactivas verbales, lingüísticas y no verbales), permite una interacción entre individuos. En estos discursos monologados o monogestionados se atienden varios aspectos como la organización textual, formas lingüísticas y textuales que dan coherencia al discurso, como los marcadores discursivos y las secuencias textuales, con el propósito de llegar con claridad al interlocutor y recibir una respuesta a su intervención, **relaciones de independencia** (Blanche-Benveniste, 1998).

Por el contrario, el texto escrito argumentativo es autónomo, pues contiene el significado y el contexto en sí mismo. En cuanto a la relación entre los interlocutores, se ha de considerar que aunque el receptor de la comunicación no está presente en el momento de la enunciación, el que escribe lo evoca mentalmente, y al hacerlo, le dota de unas características concretas que guían la elaboración de su mensaje. Lo que caracteriza de forma más típica el texto escrito es que puede hacerse público y que puede acceder a interlocutores desconocidos por el autor y distantes en el espacio y en el tiempo (Calsamiglia y Tusón, 1994). Queda de manifiesto que el texto escrito es un producto monogestionado. El autor es el responsable del texto y es él quien a partir de una finalidad

comunicativa se ciñe a un determinado tipo de texto (Adam, 1992) y lo planifica siguiendo la estructura convencional establecida por la tradición cultural en la que se inscribe.

Los autores nos sitúan frente a la necesidad de superar la dicotomía entre lo oral y lo escrito, en todos los ámbitos, pero principalmente en el ámbito pedagógico, donde se requiere enriquecer las competencias comunicativas de los estudiantes con un trabajo que conjugue las particularidades y confluencias de la modalidad oral y la modalidad escrita del lenguaje. Es necesario recordar que las condiciones de producción y recepción a nivel léxico son diferentes en cada modalidad. En la escrita, quien escribe vuelve con frecuencia sobre el eje sintagmático y selecciona desde el paradigmático (Nikleva, 2008). En cambio en la modalidad oral se observan tanto las acumulaciones de elementos paradigmáticos como las idas y vueltas, para completar su producción textual. Por el contrario, en la escritura no es apropiado ser repetitivo ni redundante, porque esto no permitiría la cohesión y la coherencia textual (correferencia, concatenación léxica y nexos), (Halliday y Hasan, 1976) a las que se pretende llegar, después de ser planeada, pulida, y revisada.

La oralidad y la escritura se **interrelacionan** todo el tiempo para consolidar los procesos de comunicación humana. Pese a que son dos formas de comunicación que difieren en sus modos de producción, corrección, representación y valoración, también son múltiples los elementos de intersección que sustentan procesos pedagógicos en los que se busca el enriquecimiento del uso y de la conciencia lingüística sobre este proceso de comunicación. Este es un aspecto que plantea Havelock cuando dice: “Relación de tensión creativa recíproca, que tiene una dimensión histórica, por cuanto las sociedades con cultura escrita han surgido de tradición oral, y una dimensión contemporánea, por cuanto buscamos una comprensión profunda de lo que podría significar para nosotros la cultura escrita en tanto superpuesta a una oralidad en la que nacimos y que aún gobierna gran parte de las interacciones normales de la vida cotidiana”. (p. 25)

La relación de **interdependencia** que presenta Blanche-Benveniste (1998) habla del apoyo entre oralidad y escritura para garantizar la preservación de la memoria colectiva. “Los especialistas muestran que una cultura oral preserva la información contenida en los textos literarios dándole una forma que se pueda memorizar: ritmos, regularidades fónicas, simetrías”. (p. 32). También se apoyan para advertir lo que dice y lo que quiso decir un interlocutor y lograr la comprensión del sentido completo de un texto o enunciado: “En lo que lo oral confunde allí aparece lo escrito para distinguir a través de la ortografía lo que realmente se quiso decir”. (p.36) En suma, para analizar los textos escritos es necesario apoyarse en elementos de la estructura prosaica propia de la oralidad. Así mismo, para analizar enunciados orales se hace uso de elementos característicos de la escritura. De modo que la oralidad y la escritura se apoyan recíprocamente para construir significados completos de las expresiones de nuestro pensamiento.

Lo anterior sustenta la importancia de abordar una enseñanza sistemática y progresiva de la lengua involucrando las diversas tipologías textuales desde la formalidad, para apoyar el desarrollo de la argumentación de los primeros años de escolaridad hasta los últimos, como vía para fortalecer la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva. Esto demanda unas condiciones adecuadas para que los niños y niñas logren cierto dominio y control de

lo que dicen (contenido del discurso) y como lo dicen (coherencia, corrección, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía) en un determinado contexto comunicativo. “Cuando los maestros planifican experiencias de aprendizaje que permiten a los alumnos aprender la lengua en contextos significativos y agradables, estos son capaces de establecer conexiones, aplicar sus conocimientos y transferir a situaciones nuevas los conceptos que ya han comprendido. Este desarrollo conceptual progresivo, junto con el placer de disfrutar del proceso, constituye la base para adoptar una actitud de aprendizaje durante toda la vida”. (IB, 2009, p. 78). Este desempeño comprensivo y expresivo de los estudiantes les permite formarse como ciudadanos críticos, capaces de participar de manera responsable en diversas instancias de la acción social. Si desde la escuela se trabajara con estos criterios, se estaría contribuyendo a la democratización de las relaciones entre las presentes y las nuevas generaciones y el mundo y, por tanto, se estarían propiciando el ejercicio de la ciudadanía y la participación responsable en el espacio público común. Además se estaría dando continuidad a aspectos planteados por el IB (2009), en su documento *Cómo hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación primaria internacional*, cuando plantea:

La lengua forma parte de todo el aprendizaje que tiene lugar en un colegio, tanto en lo afectivo como en lo práctico. Los alumnos escuchan, hablan, leen y escriben para negociar nuevos significados y comprender nuevos conceptos. (p. 78)

Para el cumplimiento de los propósitos señalados es necesario adecuar los contenidos escolares, planear la promoción permanente y progresiva de formas de interacción oral y diseñar estrategias y tareas de aprendizaje que contribuyan a evidenciar progresos en el desarrollo de la producción y la comprensión oral de los estudiantes.

Para lograr estos objetivos se hacen necesarias la creatividad y proactividad del maestro en la creación y ejecución de tareas que le permitan cumplir con la función esencial de la escuela, favorecer la socialización, promover el interés, para que los niños y jóvenes sean los propios artesanos y constructores de su desarrollo. Por ende, nos debemos convertir en mediadores en este proceso, creando estrategias que permitan reconocer que el conocimiento se construye a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. La condición indispensable es contar con la mediación adecuada del maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante (nivel cognitivo, afectivo, social y práctico). Para ello se proponen la secuencia didáctica (en la organización), las tipologías textuales, las rutinas de pensamiento y la pregunta como estrategias que se desarrollan en esta investigación.

1.4 De la secuencia didáctica, la tipología textual, las rutinas de pensamiento y la pregunta a la producción del texto argumentativo.

En la propuesta, la producción de textos argumentativos (orales y escritos) se concibe como un proceso de interacción y comunicación enmarcado en un género discursivo particular. La definición se sustenta en los siguientes referentes teóricos sobre la situación de enunciación y los géneros discursivos. Los enfoques comunicativos asumen que a través

de todo discurso se produce una relación entre el enunciador, el enunciatario y lo referido (el enunciado).

Según el planteamiento bajtiniano sobre el discurso, ésta relación se conoce como la situación de enunciación. De acuerdo con esta concepción, el sujeto que produce un discurso y quien lo recibe forman parte de una situación de enunciación; es decir, están inmersos en una situación comunicativa específica, aunque el proceso de comunicación se lleve a cabo de manera diferida en el tiempo o en el espacio. Martínez (2001) señala el carácter dialógico de la actividad discursiva de la siguiente manera: “La situación de enunciación se nos presenta entonces como el componente básico de una teoría del lenguaje inscrita en la dimensión dialógica e interactiva. Esta situación enunciativa pone en escena una serie de relaciones sociales y de tensiones entre esas relaciones que van a determinar finalmente las formas de manifestación textual y discursiva que tomará el enunciado”. El carácter dialógico de la producción discursiva, aplicado a la argumentación oral y escrita, se convierte en una condición esencial en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje; de lo contrario, los discursos producidos por los estudiantes en los contextos escolares pierden legitimidad por el hecho de producirse en abstracto, al margen de una situación concreta de comunicación e interacción que lleve a la formalidad de los mismos. Por esta razón, la propuesta reconoce en los estudiantes el estatus de sujeto y de interlocutor válido en las prácticas discursivas que tienen lugar en el aula.

Como derivación, se evidencia la necesidad de crear los caminos pedagógicos para adentrar a los aprendices en la argumentación. Una estrategia viable es la secuencia didáctica, entendida como un conjunto de acciones deliberadamente organizadas y estructuradas por el maestro de acuerdo con unas metas de aprendizaje y con unos principios pedagógicos claramente definidos. (Camps, 1994).

Las secuencias didácticas permiten integrar de manera transdisciplinaria las relaciones entre la argumentación oral y la argumentación escrita y de esta manera conectar la reflexión teórica e investigativa con la realidad pedagógica, en aras de una propuesta transformadora para el desarrollo de esta actividad discursiva, que debe iniciarse desde los primeros años de escolaridad.

La educación en el siglo XXI ha cambiado y con ella se han reconfigurado prácticas en y con las actividades discursivas tanto a nivel oral como escrito. La misma necesidad social ha venido involucrando los diferentes géneros discursivos y entre ellos la argumentación, ya sea que esta se trabaje a nivel oral o escrito. La argumentación se reconoce como un tipo de texto con unas características determinadas y diferenciables de otros tipos de textos como lo plantea Adam (1992) al afirmar que no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, puesto que, necesariamente, los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Por tanto, considerar que un texto, por ejemplo, es puramente narrativo, sería no tener en cuenta que se trata de una unidad comunicativa en la que, aparte de presentarse secuencias narrativas, también se presentan secuencias descriptivas, dialogadas, etc. Así pues, el término “secuencias textuales” es más adecuado y se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual. Por esta razón, Adam propone cinco tipos de estructuras secuenciales de base: narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo.

Por lo tanto, se puede decir que la responsabilidad de la escuela es, en primer lugar, reconocer que el niño llega con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva, y el reto para los docentes es crear el puente lingüístico que permita caracterizar las modalidades argumentativas oral y escrita. Para ello es necesario crear un modelo de trabajo que integre y permita desarrollar de manera continua las diversas tipologías que deben trabajarse en la escuela de manera transdisciplinaria. Entre las características de estas secuencias didácticas se encuentran las siguientes, de acuerdo con el modelo propuesto por Dolz (2003, pp. 68-70):

- La noción de secuencia didáctica se aplica de manera indiferente a la enseñanza de la expresión oral y escrita.
- Cada secuencia didáctica se organiza a partir de un género textual (cuento, relato de enigma, carta argumentativa, editorial, entrevista, conferencia, debate, etc.) o de un tipo de discurso (narración, argumentación, etc.).
- Toda secuencia didáctica supone la constitución de un corpus textual auténtico: documentos escritos y orales relativos a un género textual, que son tanto la referencia para organizar actividades y ejercicios como el modelo de inspiración para los alumnos en el desarrollo de temas transdisciplinarios a través de preguntas, y que permiten retar cognitivamente a los estudiantes.
- La estructura básica de la secuencia didáctica se compone de tres etapas:
 - La producción inicial, para observar los conocimientos previos y las necesidades de los alumnos al abordar un concepto;
 - La realización de módulos o talleres de aprendizaje sobre las dimensiones textuales problemáticas orientadas por preguntas (indagación);
 - La producción final de un nuevo texto oral o escrito que da la posibilidad al alumno de poner en práctica las nociones y las habilidades trabajadas en los talleres.
- La secuencia didáctica toma en consideración los **problemas de expresión** de los alumnos y propone una serie de instrumentos (rutinas de pensamiento) para resolverlos a diferentes niveles: transformando la representación de la **situación de comunicación**, ayudando a elaborar los conceptos y a organizarlos en un **plan textual** y facilitando la elección y la utilización de las unidades lingüísticas más adecuadas para la **textualización** final.
- La secuencia didáctica contempla una **diversificación de las actividades** (colectivas, en pequeño grupo e individuales) y **de los ejercicios de preparación** (guiados por los docentes) para dar a cada alumno la posibilidad de acceder a las diferentes nociones y habilidades variando los modos de trabajo.
- La secuencia didáctica parte de la idea de que **escribir un texto también implica prepararlo**: el alumno debe aprender a considerar su propio texto como un **objeto de trabajo** sujeto a revisión y reescritura.

Para asegurar la progresión de los aprendizajes, es necesario crear **una tensión entre lo que los alumnos ya conocen y lo que les queda por aprender**. Para ello proponemos trabajar a partir de objetivos de aprendizaje distintos para cada nivel de la enseñanza, a los que se va llegando con el uso de la pregunta, de rutinas de pensamiento y de la diversidad textual, para que los alumnos tomen conciencia no sólo de los elementos comunes que

facilitan el tratamiento cognitivo de un género textual, sino también de las diferencias que permiten comprender su especificidad.

Para terminar, la secuencia didáctica tiene como finalidad **sistematizar la enseñanza de la expresión oral y escrita**, dándole una forma regular, aunque abierta, con múltiples transformaciones, y así desarrollar el trabajo de manera progresiva y formal en cada ciclo de la enseñanza.

2. Propuesta metodológica

El presente trabajo de investigación se desarrolló desde un paradigma interpretativo, también llamado paradigma cualitativo, como lo plantea Thomas Kuhn (1975), por cuanto indaga sobre las relaciones que se dan en los grupos humanos y su contexto. Por lo tanto, permite hacer una descripción detallada de esa realidad que tiene lugar en el aula. Uno de los propósitos esenciales de este tipo de investigación es comprender los comportamientos humanos y las razones que los motivan y los originan.

Al considerar con detenimiento que se trata de una investigación de índole educativa, dado que acontece en medio de la vida escolar, es necesario precisar que dentro del diseño de tipo cualitativo este trabajo holístico opta por la investigación-acción participativa. Lewin (1946) identificó cuatro fases en la investigación-acción (planificar, actuar, observar y reflexionar) y la imaginó basada en principios que pudieran llevar “gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación”. A lo largo de estos años, el método de investigación-acción participativa se ha ido configurando a partir de numerosas aportaciones desde diferentes contextos geográficos e ideológicos.

La investigación-acción participativa interpreta lo que ocurre, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (la argumentación en el PEP). Por ejemplo, los profesores, alumnos y directores de un colegio internacional ubicado entre la ciudad de Bogotá y Cota, con un grupo de alumnos entre los 8 y 9 años de edad de nivel sociocultural alto.

La investigación sobre la problemática expresada atravesó por fases que permitieron la consolidación del proceso de indagación. Tales etapas presentan un recorrido que va desde lo exploratorio hasta lo analítico y propositivo (secuencias didácticas) pasando por la recolección de las evidencias, su sistematización y su posterior análisis.

3. Análisis y resultados.

El presente apartado da cuenta de la fase de intervención de esta investigación, su interpretación y el análisis del corpus recolectado de los textos argumentativos (orales y escritos) elaborados por niños del PEP en el contexto académico. La intervención consiste en clases que buscan favorecer la actividad argumentativa en niños del PEP. En ellas se programó el uso de estrategias como la pregunta y las tipologías textuales con temas

transdisciplinarios. El análisis se centró en las relaciones que se dan entre las tipologías textuales.

El corpus analizado incluye la oralidad como punto de partida (primeros años de escolaridad) o y/o en una relación de interdependencia (Blanche-Benveniste, 1998). Mediante la oralidad se crean argumentos sólidos que luego se escriben y más adelante se socializan. La siguiente codificación aclara su procedencia:

Tabla N.º 1

Código	Código	Código
Pausa breve (l) Pausa larga <...>	Corpus oral transdisciplinario (COT)	Marcadores y conectores: punto de vista (MCPV)
Rol del profesor (RP)	Argumento de comparación (AC)	Marcador y conectores: ejemplo (MCE)
Profesor (P)	Argumento causal (AC)	Marcadores y conectores: aditivos (MCA)
Estudiante(E)	Argumento de autoridad (AA)	Mantenimiento de referente défítico de persona (MRDP).
Interacción maestro-alumno (IM-A)	Argumento de definición (AD)	
Interacción alumno-alumno (IA-A).	Mantenimiento de referente: progresión temática. (MRPT)	

Códigos utilizados en la transcripción oral.

El primer conjunto de resultados tiene que ver con la importancia que, para el ejercicio de la influencia educativa del profesor, tienen la observación y la consideración de los procesos de trabajo cooperativo o colaborativo que realizan los alumnos en el aula. La relevancia de estos resultados se vincula a dos cuestiones:

3.1 La pregunta como estrategia pedagógica

Al desarrollar las habilidades de los enfoques del aprendizaje y los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, los alumnos del PD pueden convertirse en “alumnos autónomos” (Caplan, 1998). Este tipo de alumnos ha aprendido a ponerse metas de aprendizaje, plantear buenas preguntas, cuestionarse a medida que aprende, generar motivación y perseverancia, probar diferentes procesos de aprendizaje, controlar la eficacia de su propio aprendizaje, reflexionar sobre sus logros y modificar sus procesos de aprendizaje cuando es necesario (Schunk, 1989; Del Missier et al., 2011; Wolters, 2011; IB, 2015).

Por lo tanto, la educación centrada en habilidades y atributos del IB debe caracterizar e identificar al profesor como mediador del aprendizaje y de la cultura social, si bien es cierto que la transformación de la práctica pedagógica del docente depende en gran medida de su capacitación y de su cambio de estrategias metodológicas de enseñanza, para generar procesos que estimulen la comprensión y el pensamiento crítico desde los primeros años de escolaridad y ayuden a fortalecer de manera progresiva las habilidades y atributos.

Por consiguiente es vital fortalecer la práctica de utilizar la técnica de preguntas/respuestas durante las clases, procurando vigilar la calidad de las mismas,

siguiendo la secuencia “pregunta, respuesta, retroalimentación”, con interrogantes de niveles cognitivos superiores: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración. Se debe tener siempre presente que no se trata de adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción de conocimiento (Feuerstein, Klein y Tannebaum (1991). Para enfrentar los distintos momentos del aprendizaje, los autores sugieren al mediador utilizar preguntas que pueden trabajarse inicialmente en la oralidad con niños de 3, 4 y 5 años; y desde una relación de interrelación oralidad-escritura con los niños de 6 años en adelante. La incorporación de los interrogantes se puede realizar en la recogida de información, su procesamiento y el cierre.

La interacción maestro-alumno es clave cuando se busca fortalecer algún tipo de proceso, en este caso, el argumento. La pregunta desempeña un papel relevante en la actividad argumentativa, como se evidencia en una clase con niños de 5 años de edad. La profesora inicia su clase con un video como actividad de provocación para la unidad de indagación titulada “Hagamos un trato”.

Profesora: ¿Qué está pasando con los personajes de la historia?
Niño 1: Que los niños no son cuidadosos con la comida y se la están tirando.
Profesora: ¿Y tú qué opinas?
Niño 1: Que están mal.
Profesora: ¿Por qué?
Niño 1: Porque, porque <...>no debemos jugar con la comida porque <....> es malo, dice mi mamá (AA).
Profesora: ¿Por qué? ¿Ese trato es importante?
Niño 1: Porque eh <...> eh, por ejemplo, podríamos echar comida a los amigos, regar el jugo, eh <...>

Corpus oral 1. Niños entre 4 y 5 años. Diálogo que se da en la unidad de indagación titulada “Hagamos un trato”.

Desde este momento se hace visible el uso de opiniones argumentadas que se evidencian gracias a las preguntas orientadoras de la docente: “*Profesora: ¿Y tú qué opinas? Niño 1: Que están mal. Profesora: ¿Por qué? Niño 1: Porque, porque <...> no debemos jugar con la comida, porque <...> es malo, dice mi mamá*”.

Opiniones que se estructuran en argumentos de autoridad. Son argumentos que crean o completan la realidad, establecen relaciones entre las cosas que no se ven o no se sospechan. Parten de la inducción para luego generalizar (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; citados por Cros, 2003). Este tipo de argumento busca la adhesión de sus oyentes, quienes automáticamente comienzan a alzar su mano en señal de participación. Otros comienzan a dar sus opiniones. La profesora retoma la palabra y la cede a otro niño:

Niño 2: Otro trato es compartir.
Profesora: ¿Te parece importante?

Niño 2: Sí

Profesora: ¿Por qué?

Niño 2: Sí <...> si, porque si no compaltimos otro niño no puede jugal en el descanso y no puede jugal y <...> y pol eso se puede ponel tliste.

Corpus oral 1

Un intercambio (maestro-alumno, alumno-alumno) que va llevando a los niños a expresar opiniones argumentadas. Se trata de un profesor que ha desarrollado una capacidad reflexiva de cierta profundidad, que domina los conocimientos y conceptos sobre los contenidos o destrezas que debe enseñar, que tiene confianza en su capacidad de producir, que puede seleccionar o diseñar estrategias y alternativas de enseñanza pensando en los requerimientos del aprendizaje y en el aporte de sus alumnos.

La pregunta es una estrategia pedagógica que se puede utilizar a nivel oral o escrito con el propósito de enseñar a pensar. Enseñar implica saber utilizar los temas transdisciplinarios que se plantean en el documento *Cómo hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación primaria internacional* y hacer preguntas que apunten a la argumentación:

“El programa de indagación proporciona un contexto auténtico para que los alumnos desarrollen y utilicen la lengua. En la medida de lo posible, la lengua se debe enseñar a través del contexto pertinente y auténtico de las unidades de indagación. Los maestros deben proporcionar oportunidades para el aprendizaje de la lengua que sirvan de apoyo a las indagaciones de los alumnos y les permitan compartir lo que aprenden”. (IB, 2009).

Esta aseveración da paso a una nueva estrategia que tiene presente que la lengua debe enseñarse a través del contexto pertinente y auténtico que sale de las unidades de indagación. Una forma de proporcionar oportunidades para el aprendizaje de la lengua es planificar (secuencia didáctica) estratégicamente preguntas para el inicio de la unidad (producción inicial) como estas: ¿Por dónde podrías empezar? ¿Por qué? ¿Qué necesitas para realizar esta tarea? ¿Qué ideas vienen a tu cabeza cuando consideras esta pregunta, problema etc.?

Un segundo momento corresponde a la elaboración de los datos (problemática orientada), momento que puede ser aprovechado para utilizar preguntas como estas: ¿Qué te hace decir eso? ¿Por qué crees que está pasando eso? En esta estrategia resulta vital utilizar la técnica de preguntas/respuestas durante las clases, procurando vigilar la calidad de las mismas, siguiendo la secuencia “pregunta respuesta, retroalimentación”, con interrogantes de niveles cognitivos superiores: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración. Hay que tener presente que no se trata de adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción de conocimiento que permita el desarrollo de habilidades y destrezas de los alumnos fomente el progreso de estrategias cognitivas.

El tercer momento, o producción final, es aprovechado por el docente para verificar la transferencia de conocimiento y las conexiones hechas por los alumnos. Para constatar se pueden hacer preguntas como estas: ¿Cómo resolviste el problema?, ¿Por qué así?, ¿Se podrá hacer de otra manera?, ¿En qué otras situaciones tienes que hacer algo similar? ¿Qué fue lo más difícil? Este tipo de estrategia permite activar las funciones y estrategias, evolucionando de un aprendizaje de respuestas únicas a uno en que cada aprendiz construye con base en las conexiones que descubre y establece a partir de preguntas y desafíos planteados por otros y él mismo.

Los maestros del PEP deben esforzarse por fomentar el desarrollo de una comunidad lingüística basada en la comprensión y el apoyo mutuo, trascendiendo a un rol mediador, porque la enseñanza y el aprendizaje de la lengua son actos sociales, que dependen de las relaciones con los demás (la cultura y el contexto). Dicho aprendizaje se hace más interesante, pertinente, estimulante y significativo a través de las preguntas que permiten poner en práctica (en el aula) una serie de actividades discursivas (IB, 2009).

El segundo conjunto de resultados que queremos presentar tiene que ver con las actividades o productos que permiten a los alumnos producir textos (orales y escritos) en los cuales se demuestran razonamiento e imaginación, al mismo tiempo que se exploran nuevas perspectivas e ideas derivadas del trabajo personal en el proceso creativo. Ellas son las tipologías textuales.

3.2 Tipologías textuales utilizadas para trabajar los temas transdisciplinarios en el PEP

Es necesario ayudar a los alumnos a usar la lengua, apreciar su valor y riqueza, entender su naturaleza, conocer las muchas influencias que recibe y ser conscientes de la diversidad de idiomas y dialectos (en las comunidades). Deben reconocer la naturaleza transdisciplinaria de la lengua: ellos mismos utilizan la lengua dentro de las distintas áreas disciplinarias y en todas ellas de un modo que las trasciende, tanto dentro como fuera del aula. Es necesario ayudarlos a entender que la competencia lingüística (y en más de una lengua) es una habilidad valiosa para la vida, una herramienta poderosa tanto para la comunicación social como para la reflexión personal. Asimismo, aprender que la lengua y la literatura son procesos creativos que estimulan en los alumnos el desarrollo de la imaginación y la creatividad a través de la expresión (IB, 2009). Su comprensión de los temas determina qué recursos se seleccionarán, qué experiencias de aprendizaje se implementarán y cuán eficazmente se logrará enseñar.

Por consiguiente, es fundamental retomar lo planteado por Adam (1992), cuando dice que no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, puesto que, necesariamente, los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. La argumentación se reconoce como un tipo de texto con unas características determinadas y diferenciables de los otros cuatro tipos de estructuras secuenciales de base (narración, descripción, explicación y diálogo), pero se hace necesario basarse en estos últimos para ir desarrollando la argumentación, como ocurre

en la transcripción *Corpus oral 1 con niños entre 4 y 5 años*. Esto sucede a través de la estructura secuencial de diálogo en la unidad de indagación titulada “Hagamos un trato”. En ella, la profesora primero les proyecta un video (actividad detonante) y luego, a través de las preguntas, va orientando a los niños hacia el tema con dos propósitos claros. El primero es analizar los conocimientos previos y el segundo comenzar a desarrollar en ellos la argumentación desde la convergencia de las dos estrategias: tipología textual (estructuras secuenciales, dialogo) y pregunta. “Profesora: ¿Por qué? Niño 1: Porque, porque <...> no debemos jugar con la comida porque <....> es malo, dice mi mamá (AA). Profesora: ¿Por qué? ¿Ese trato es importante? Niño 1: Porque eh... eh, por ejemplo, podríamos echar comida a los amigos, regar el jugo, eh <....> Vemos que las respuestas del niño reflejan sus conocimientos previos y sus opiniones se vuelven argumentadas a través de la interacción con la docente.

Ahora veamos cómo se presenta en otra tipología textual, el texto informativo, que se utiliza en la unidad de indagación titulada “Vivamos saludablemente” con niños entre 7 y 8 años de edad. Una de las actividades propuestas es la elaboración de una carta, dirigida a una persona que necesita algunos consejos para cuidar su salud.

Corpus escrito N.º 1. Texto informativo: “La carta”.

Estimado Padre:

Hoy en el colegio he visto un tema muy importante ese tema es la buena alimentación. En los videos he visto niños obesos y no quiero que eso te pase. Por eso te voy a contar sobre la piramide de los alimentos debes comer mucha verdura porque tienen vitaminas y no son procesados. Debes consumir poca de los amarillos (comida chatarra) porque son procesados, no vienen de los animales y se manejan con las manos. Un beso un abrazo y espero que digas mis consejos.

A


M. P.

Atentamente,

La textura del escrito revela una elaboración de opiniones argumentadas (autorales) que luego el estudiante puede plasmar en su escrito: “En los videos he visto niños obesos y no quiero que eso te pase <...> debes comer mucha verdura porque tiene vitaminas y no son procesados”. El autor también establece en esta versión claridad en el manejo de conectores “...porque tienen vitaminas y no son procesados”. Se hace evidente la fuerza argumentativa (causa/consecuencia) que va tomando el escrito y da mayor énfasis y contundencia a su opinión.

Hay de los primeros caucos
es que hay mitos y leyendas
que son si comes una parte del
coñador se cura de alguna
enfermedad. 2 Porque los indios
van a las poblaciones Andinas
y van a cazar a los coñadores
invaden su hábitat

Las poblaciones han sufrido en
las últimas décadas un alarmante
decrecimiento a todo lo largo
de la cordillera de los Andes



Corpus escrito N.º 2. Texto informativo: "Noticia".

Otro tipo de texto pertinente para trabajar la argumentación es el informativo. Dolz (2003) dice que cada secuencia didáctica se organiza a partir de un género textual (cuento, relato de enigma, carta argumentativa, editorial, entrevista, conferencia, debate, etc.) o de un tipo de discurso (narración, argumentación, etc.). El trabajo escolar a partir del modelo del género textual puede definirse como una dinámica que distingue las restricciones y las libertades posibles en la producción de nuevos textos, lo cual promueve la creatividad y la autonomía de los alumnos. Los géneros textuales no sólo permiten el desarrollo gradual de la actividad argumentativa, sino que fortalecen la habilidad argumentativa desde la perspectiva de las relaciones oralidad-escritura.

Como ya se explicó, pese a que la oralidad y la escritura se interrelacionan todo el tiempo para consolidar los procesos de comunicación humana y pese a que son dos formas de comunicación que difieren en sus modos de producción, corrección, representación y valoración, también son múltiples los elementos de intersección que sustentan procesos pedagógicos en los que se busca el enriquecimiento del uso y de la conciencia lingüística sobre el discurso. La relación de **interdependencia** que presenta (Blanche-Benveniste, 1998) habla del apoyo entre oralidad y escritura para garantizar el progreso gradual de la habilidad comunicativa que es la argumentación. Este aspecto se reflejó en la unidad de indagación titulada "Quiénes somos: Creciendo", en la cual los estudiantes analizaron la forma en que las relaciones humanas y la toma de decisiones afectan la idea que tenemos de nosotros mismos. La profesora programó una serie de actividades (indagación, desarrollo de argumentos contruidos con las voces de las diferentes fuentes consultadas) para generar un debate y una producción escrita argumentativa final.

Lo primero que los niños hicieron fue completar un esquema que los orientara en la elaboración de los argumentos.

Argumentos (tipo de argumento: autorial, de ejemplo y causa - efecto).	conclusión a la que se quiere llegar (recuerde utilizar el conector apropiado)
<p>1. En primer lugar, depende mucho de como tu quieras que las otras personas te vean, y la que tu quieras que piensen las otras personas: por ejemplo si tu decides no hacer las tareas, no participar en clase y no prestar atención, todo el mundo se va a dar cuenta, entonces la decisión que tu tomaste influyo en el pensamiento que tienen las personas de ti.</p>	<p>En conclusión tu debes pensar muy bien las decisiones que tomas si quieres que tu mismo te vea bien y las otras personas tambien.</p>
<p>2. H continuacion hay otra forma mas para formar tu imagen porque si tu tomas una mala decision te puede afectar no solo hay si no muchas mas veces porque todas y cada una de las decisiones que uno toma sean buenas o malas tendran una consecuencia se a buena la consecuencia o mala y todo</p>	<p>En conclusión si tu no tomas buenas decisiones vas a tener muchas consecv. claro que hay veces que tu</p>

Corpus escrito N.º 3. Preparación de argumentos para el debate.

En esta actividad de preparación se evidencia el uso de conectores que los niños vienen adquiriendo cuando este tipo de ejercicios se hace de manera programada y ascendente. Es claro el manejo que tienen de los conectores de orden “*En primer lugar...*”, “*A continuación*”, y la estructuración (argumento de ejemplo) que van dando a su escrito, en la cual se apropian de elementos característicos de este tipo de textos.

Para concluir, podemos decir dos cosas sobre el resultado de la aplicación de estas secuencias didácticas. Una, que las técnicas argumentativas se utilizan para influir sobre la opinión, juicio y preferencia de los interlocutores (oyente-lector). La estructura argumentativa remite a las relaciones lógico-semánticas entre las diferentes partes del discurso y logra así su objetivo: convencer. Existen dos mecanismos que la manifiestan: el uso de conectores y la relación entre palabras o cohesión léxica de tipo contrastivo. Los mecanismos lingüísticos para estructurar las ideas (desarrollo) más utilizados en estos textos argumentativos orales y escritos, son la ejemplificación y la consecuencia. Estos mecanismos lingüísticos y discursivos asociados a la estructura argumentativa y al carácter dialógico (conectores), son los que convergen entre la argumentación oral y la escrita, porque las dos se alimentan del uso de los argumentos. Esto valida el apoyo que brinda la argumentación oral (diálogo, pregunta, asamblea o debate), al desarrollo de los argumentos escritos y la relación de subordinación de la escritura respecto a la oralidad.

El segundo punto, la construcción del sentido compartido del texto escrito, que es el propósito de la escritura argumentativa, toma intenciones diferentes (en este caso, convencer) de acuerdo con los textos argumentativos. En las actividades orales formales se busca orientar a los niños sobre las características propias de este género como: sus elementos (tipos de argumentos, registro, modalización, deixis, conectores o marcadores discursivos y mecanismos léxicos de cohesión), utilizados tanto en la argumentación oral como en la escrita. Esto busca formar escritores auténticos con capacidad de análisis y argumentación, una tarea compleja que sólo se logra si se inicia desde los primeros años

de escolaridad. El puente es la relación de interdependencia entre la modalidad oral y la escrita.

Conclusiones

La investigación sobre los textos argumentativos orales y escritos de niños de primer ciclo en contexto de aula permitió reconocer que desde los primeros años de escolaridad se favorece la argumentación escrita a partir de la argumentación oral. Su presencia revela que los estudiantes sí se apropian de la estructura argumentativa como instrumento de comunicación. El carácter procesal de los textos argumentativos (orales y escritos) se evidencia en el trabajo formal realizado en el aula. En él se constata que el emisor/autor produce textos argumentativos (orales y escritos) desde una concepción procesal en la cual es capaz de transformar el conocimiento apropiándose de los mecanismos de conexión, cohesión y modalización, mediante los cuales perfecciona lo que argumenta y lo adapta a una situación enunciativa orientada a un destinatario real y significativo.

Los textos argumentativos dejaron al descubierto subprocesos de revisión de alta complejidad que no surgen cuando se habla/escrbe sólo desde unos géneros trabajados por la escuela. Se logra motivar a los niños cuando los géneros trabajados en el aula surgen de procesos que permiten darles roles y apropiarse del proceso argumentativo (oral y escrito), hasta un punto en el cual perfeccionar el texto argumentativo se convierte en uno de sus objetivos primordiales, y se valen de operaciones metacognitivas y habilidades lingüísticas complejas para conseguirlo. En la mayoría de los casos estas estrategias cognitivo-lingüísticas las provee, favorece, desarrolla y fortalece la escuela. De esta manera, los estudiantes integran conocimientos discursivos y pragmáticos en géneros y temas que les resultan significativos.

La investigación permitió establecer que las funciones de los textos argumentativos orales confluyen y apoyan considerablemente la escritura y las funciones de los escritos argumentativos sencillos cuando se trabajan formalmente en la escuela, en la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad y de la escritura. Los textos argumentativos se caracterizan por la apropiación de funciones comunicativas determinadas por la interacción, la expresión y la formalización. La mayoría de ellos privilegia las formas discursivas de la sociedad, a través del uso de las técnicas argumentativas como herramienta en la formación de ciudadanos críticos capaces de tomar posturas en sociedades que buscan ser cada día más democráticas.

El análisis de la argumentación, elaborada en contextos curriculares, deja al descubierto tres características fundamentales de esta (detonantes de una escritura de alto nivel cognitivo, lingüístico, discursivo y social): la autonomía, la contribución a entender el significado del entorno y la reflexión. Estos elementos son el punto de partida del corpus analizado en este trabajo. Vale la pena ponerlos en consideración de la escuela a la hora de diseñar estrategias y objetivos para fortalecer la didáctica de la argumentación.

En relación con el corpus de la investigación, se puede señalar que constituye un conjunto de voces, ideas y puntos de vista que estaban inéditas y ausentes de las aulas, especialmente en los primeros años de escolaridad, debido al desconocimiento. Ante todo, las muestras constituyen una confirmación de que se puede tejer un puente que permita fortalecer la argumentación escrita desde la argumentación oral. El corpus permitió un valioso acercamiento a los estudiantes para conocer sus posturas, sus angustias, sus deseos, alegrías, expectativas de vida y los consensos a los que pueden llegar desde estos primeros años de escolarización.

La elaboración de la propuesta didáctica dejó al descubierto que la enseñanza-aprendizaje de la argumentación en la escuela debe tener en cuenta los intereses sociales del estudiante, los géneros que se pretende trabajar y las relaciones que se pueden tejer entre éstos. El niño encontrará razones de fondo si se realizan actividades a partir de su realidad para emprender tareas significativas. Es necesario asociar la escritura con un destinatario real (un amigo, la red social, los padres, los directivos etc.). A través de ello, la situación de escritura tomará autenticidad y el juego de “suponer que” podrá ser superado. En este sentido, la investigación determinó que es necesario “hablar/escribir para algo real” de manera que la aventura de hablar/escribir tenga sentido tanto para quien la realiza como para quien la recibe (destinatario).

Finalmente, hay que destacar que la investigación brindó importantes herramientas al grupo de investigación para observar su práctica pedagógica desde una instancia investigativa y así formular preguntas y problemas que normalmente se esconden bajo la cotidianidad del aula. Esta experiencia constituye el punto de partida de un ideal: seguir investigando en torno a este fenómeno llamado argumentación.

Bibliografía

- ADAM, M. *Los textos: tipos y prototipos*. París: Nathan, 1992.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- BOYER, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Princeton University Press y The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1995.
- BRUNER, B. Y. *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget*. Londres: Academic Press, 1992.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999.
- CAMPS, A., comp. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, 2003.
- CAMPS, A. y DOLZ, J. “Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual”. CL y E: Comunicación, lenguaje y educación. 1995. N.º 26, pp. 5-8
- CAPLAN, P. *Gender Differences in Human Cognition*. Nueva York: Oxford University Press, 1998.
- CUMMINS, J., y CORSON, D. *Bilingual Education* (Vol. 5). Springer Science & Business Media, 1999.
- DEL MISSIER, F., MÄNTYLÄ, T., y BRUIN, W. B. Decision-making Competence, Executive Functioning, and General Cognitive Abilities. *Journal of Behavioral Decision Making*, octubre de 2012, vol. 25 (4), 331-351.
- DOLZ, J. “¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria”. En CAMPS, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, 2003.
- FEUERSTEIN, R., KLEIN, P. S., y TANNENBAUM, A. J. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychological and Learning Implications*. Fried Publication House, 1991.
- HALLIDAY, M. y HASSAN, R. *Cohesión en inglés*. Londres: Longman, 1976.
- HAVELOCK, E. “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna”. En OLSON, D. R. y TORRANCE, N., comps. *Cultura escrita y oralidad*, 1995 (traducción del original en inglés: *Literacy and Orality*. Cambridge University Press, 1991).
- KUHN, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1975/1996. (Trabajo original publicado en 1962).
- LEWIN, K. “Action research and minority problems”. En LEWIN, K. ed. *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). Londres: Souvenir Press, 1973.
- LOMAS, C., comp. *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas, 1*. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2006.
- MARTÍNEZ, M. C. *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Didáctica del discurso: Colombia, 2005.
- NÍKLEVA, D. G. “La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2008. N.º 20, pp. 211-227.
- ONG, W. J. *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica. México, 1967.

- ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL. *Cómo hacer realidad el PEP. Un marco curricular para la educación primaria internacional*. Reino Unido, 2009.
- ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL. *¿Qué es la educación del IB?* Reino Unido, 2013.
- PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (Traducción de SEVILLA, J). Madrid: Gredos, 1989.
- SCHUNK, D. H. "Social cognitive theory and self-regulated learning". En ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. Nueva York: Springer-Verlag, 1989.
- VAN LIER, L., y CORSON, D. *Knowledge about language: 6* (Vol. 6). Springer Science & Business Media, 1999.
- VIGOTSKY, L. S. (1934), *Obras escogidas*. Madrid: Visor, traducción, 1993.