



Directores: Luis Vega y Hubert Marraud **Editora:** Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <http://doi.org/10.15366/ria2020.20> / <https://revistas.uam.es/ria>

Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario

How to Get Children Argument. Didactic Sequences to Apply at the Primary Level

Susana Ortega de Hocevar

Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo
Sede Centro. Sobremonte 81. Ciudad de Mendoza. Argentina
suhocevar@gmail.com

Artículo recibido: 17-03-2020
Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es compartir dos experiencias de enseñanza de la argumentación en niños que cursan la escolaridad básica o primaria en colegios de Mendoza, Argentina, producto de tres investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Cuyo. El interrogante: ¿pueden los niños argumentar? guió nuestras indagaciones. Dado que el libro en el que se inserta este capítulo está destinado a la enseñanza de la argumentación, mostraremos, en primer lugar, una breve síntesis de investigaciones latinoamericanas, seguida de una escueta referencia al marco conceptual para centrarnos en el propósito mencionado: cómo enseñar a producir textos argumentativos. Para ello se presentará la secuencia didáctica elaborada para su implementación en los cursos experimentales. Finalmente, presentaremos las conclusiones que nos permiten sostener que la competencia de los niños para argumentar se desarrolla desde etapas tempranas y que se puede acrecentar con la aplicación de secuencias didácticas diseñadas especialmente para este logro.

PALABRAS CLAVE: argumentación, educación básica, enseñanza, lingüística cognitiva, producción oral y escrita, secuencias didácticas.

ABSTRACT

The objective of this chapter is to share two experiences of teaching argumentation to children who are in basic or primary schooling in colleges in Mendoza, Argentina, which are the product of three investigations carried out at the National University of Cuyo. The question "can children argue?" guided our inquiries. Because the book in which this chapter is inserted is intended for the teaching of argumentation, we will show, first of all, a brief summary of Latin American researches, followed by a concise reference to the conceptual framework to focus on the mentioned purpose: how to teach the production of argumentative texts. For this aim, the didactic sequence elaborated for its implementation in the experimental courses will be presented. Finally, we will present the conclusions that allow us to argue that children's competence to argue is developed from early stages and can be enhanced by the application of specially designed didactic sequences.

KEYWORDS: argumentation, basic education, teaching, cognitive linguistics, oral and written production, didactic sequences.



1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito compartir dos experiencias de enseñanza de la argumentación en niños que cursan la escolaridad básica o primaria en escuelas de Mendoza, Argentina, producto de tres investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Cuyo¹.

El origen de estas investigaciones surgió al ver expuestos en las galerías de la Facultad de Educación los trabajos ganadores de un concurso de afiches organizado por DAMSU, obra social de la Universidad Nacional de Cuyo, para “Programas preventivos. Campaña educativa: 31 de mayo. Día mundial sin tabaco: *Crecer libres del humo ambiental del tabaco*”. Sorpresivamente uno de los trabajos finalistas correspondía a alumnos² de primer grado del Departamento de Aplicación de la Facultad de Educación, quienes con una escritura incipiente y muchos dibujos, argumentaban en contra de los fumadores. Debemos aclarar que el afiche se confeccionó en el mes de abril cuando los niños todavía no habían superado la fase de alfabetización temprana, es decir, aún no escribían convencionalmente. No obstante ello, dado que asisten a una escuela “*alternativa*” - como la denomina Castedo (2004: 23) - o en la que se aplica un *paradigma sociocognitivo*³ (Ortega de Hocevar, 2007), los niños, a su manera y con la mediación del docente, leen y escriben textos desde el Nivel Inicial.

La reflexión en torno a los argumentos elaborados por niños pequeños nos llevó a la convicción de que están en condiciones de producir discursos más complejos que

¹ La primera investigación (2009-2011) se denominó *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*, subsidiada por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECTYP) de la Universidad Nacional de Cuyo. El equipo de investigación estaba constituido por: Susana Ortega de Hocevar (directora), Gabriela Herrera y Carmen Castro (codirectoras); investigadoras: Ana Torre, Elizabeth González, Laura Cabrera, Karem Collins, Marilina Collins, María Eugenia Mercau y Silvia Pastrán. La segunda investigación (2011-2013) se denominó *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*, también subsidiada por SECTYP y con el equipo integrado por: Susana Ortega de Hocevar (directora), Gabriela Herrera y Carmen Castro (codirectoras); investigadoras: Ana Torre, Elizabeth González, María Eugenia Mercau y Eloísa García. La tercera investigación (2013-2016) se denominó *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación primaria*, subsidiada y aprobada por SECTYP. Equipo de investigación: Susana Ortega de Hocevar (directora), Ana Torre (codirectora), investigadores: Paola Bruno, Carmen Castro, Elisabeth González, María Gabriela Herrera, María Eugenia Mercau, Claudina Rodríguez, Graciela Padilla y Eliana Mateos.

² Con la convicción de que la lengua no es sexista solo emplearemos para denominar ambos géneros la forma aceptada por la Real Academia Española.

³ En estas escuelas, la lectura y la escritura de textos completos, así como también el trabajo con los procesos específicos de cada una de estas macrohabilidades, se inicia en la sala de cuatro años. La postura opuesta se encuentra en las escuelas de prácticas tradicionales que comienzan por la enseñanza de las vocales para luego continuar con las sílabas y así sucesivamente hasta que los niños dominan todo el abecedario.

la narración, sin dejar de tener en cuenta la centralidad que este tipo de discurso debe tener en los primeros años.

Surgió así el interrogante: ¿pueden los niños argumentar?, que dio origen, en primer lugar, a una exhaustiva búsqueda acerca de los estudios en torno a esta problemática realizados con población infantil de habla hispana, especialmente en América Latina. La comprobación de la escasez de estos, hecho que por sí mismo justificaba la investigación, sumado a los nuevos conocimientos que fueron surgiendo vinculados al tema, como es la dificultad que experimentan los alumnos de todos los niveles del sistema educativo tanto en la comprensión como en la producción de textos argumentativos y el escaso desarrollo que su enseñanza tiene en la escolaridad básica, fueron elementos decisivos para iniciar los proyectos mencionados.

Dado que el libro en el que se inserta este capítulo está destinado a la enseñanza de la argumentación, mostraremos, en primer lugar, una breve síntesis de investigaciones latinoamericanas, seguida de una escueta referencia al marco conceptual que sustenta nuestra indagación, para centrarnos en el propósito mencionado: cómo enseñar a producir textos argumentativos. Para ello se presentará la secuencia didáctica elaborada para su implementación en los cursos experimentales, con datos específicos relativos a su aplicación en tercero (cf. Ortega de Hocevar, 2016a; Ortega de Hocevar *et al*, 2011) y sexto grado (cf. Ortega de Hocevar, 2016b; 2017). Finalmente, presentaremos las conclusiones que nos permiten sostener que la competencia de los niños para argumentar se desarrolla desde etapas tempranas y que se puede acrecentar con la aplicación de secuencias didácticas diseñadas especialmente para este logro.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

La función argumentativa es explorada tempranamente por los niños, quienes se inician en la persuasión con una serie de estrategias en las que se entremezclan enunciados verbales con gestos, miradas, lo proxémico, tales como: llantos, gritos, contacto físico con el interlocutor, mantenimiento de la mirada, repeticiones e insistencia⁴. A pesar de que esas acciones son habituales en las interacciones con los adultos, no despertaron el interés de los investigadores y son escasos los estudios realizados hasta fines del

⁴ La mayor parte de las expresiones vertidas en este apartado y en el siguiente se encuentran originalmente textualizadas en los informes finales de las investigaciones mencionadas y han sido reformuladas para este capítulo.

siglo XX (Peronard, 1992; Crespo, 1995; Golder and Coirier, 1996)⁵.

Marianne Peronard (1992: 420), pionera en estos estudios en lengua española, considera que el inicio de la argumentación se da a partir del momento en el cual “el niño, en emisiones sucesivas, temáticamente conectadas, trata de convencer a su interlocutor de algo”. Los resultados de su estudio indican que los primeros argumentos que emplean los niños son de acción en interacciones destinadas a los adultos que los rodean para que les permitan hacer algo que desean. Estas incipientes argumentaciones surgen entre los dos y tres años, según comprobó en su investigación, y se construyen en el marco de una secuencia dialógica.

Silvestri (2001) también analiza argumentaciones precoces, empleadas por niños generalmente para justificar su conducta o para convencer, pero sostiene que desde el punto de vista discursivo-textual, se trata de “proto-argumentaciones”, ya que aún no desarrollan las operaciones específicas de la argumentación.

De estas y otras indagaciones realizadas, podemos concluir que los niños inician el desarrollo de su competencia argumentativa tempranamente y que este podrá ser o no exitoso según la importancia que se le dé en el ámbito escolar. Lamentablemente, la enseñanza de la argumentación se introduce tardíamente en la escuela, generalmente al final de la escolaridad obligatoria, con resultados insatisfactorios -la mayor parte de las veces-, tal como evidencian numerosos estudios. Debido a ello, a fines del siglo XX y comienzos del actual, numerosos investigadores (Dolz, 1995; Dolz y Pasquier, 1996; Brassart, 1995; Cuenca, 1995; Cotteron, 1995, 2003) consideran que la enseñanza de la argumentación debe ser iniciada precozmente en la escuela. Sático y Puig (2000) sostienen que la argumentación como forma de razonamiento debe estar en el aula desde el inicio de la escolaridad, a efectos de garantizar la capacidad de aceptación de otros puntos de vista, así como también el reconocimiento de la variedad de alternativas.

Con respecto a la escritura, Golder and Coirier (1996) demostraron, en un estudio realizado con niños franceses de 7 y 8 años, que pueden lograr la escritura mínima de un texto argumentativo: una tesis y un argumento. Estos investigadores sostienen que entre los 13 y 14 años, 90% de los estudiantes produce un texto con una tesis y dos argumentos no relacionados entre sí y que 40% de los alumnos, que tienen entre 15 y 16 años, una opinión con dos argumentos formulados por medio de

⁵ Después de finalizar nuestras investigaciones surgieron varios estudios de argumentación con niños pequeños. No puedo dejar de mencionar la tesis doctoral realizada por Maia Migdalek, *La regulación de las situaciones de juego en la Educación Infantil*, dirigida por la Dra. Celia Rosemberg y codirigida a por mí, en 2014.

contrargumentación o refutación.

Varias investigaciones realizadas en el ámbito latinoamericano, con niños a partir de los 10 años o adolescentes, nos proporcionan resultados muy disímiles.

Una indagación efectuada en Colombia por Parodi y Martínez (1999) indica que solo 30% de los estudiantes de la muestra, entre 10 y 13 años, logra la estructura propia del texto argumentativo. Resultados similares a estos surgen de otras investigaciones realizadas en Chile por Núñez Lago (1999); en Venezuela por Sánchez y Álvarez (2001); Perelman (2001); Rubio y Arias (2004); Silvestri (2001) y Arnoux, Nogueira y Silvestre (2001) en Argentina.

En síntesis, frente a este panorama desalentador que arrojaban los estudios analizados surgió con fuerza nuestro interés por averiguar qué nivel de competencia productiva en discursos argumentativos poseían nuestros estudiantes. Comenzamos la indagación, tal como se mencionó, con los niños más pequeños debido a que constituían una franja etaria inexplorada en nuestro medio y, dada nuestra inserción en el sistema escolar, comprobar si con el empleo de una adecuada mediación pedagógica se podía lograr el desarrollo de esa competencia.

3. MARCO TEÓRICO

Nuestra investigación, tal como hemos expresado en numerosas publicaciones (Ortega de Hocevar, 2011, 2013, 2016b) incluye en su marco teórico conceptualizaciones provenientes de distintas disciplinas: de la Psicología Cognitiva (Vigotsky, 1979), la Psicolingüística (De Vega y Cuetos, 1999), el Análisis del Discurso (Maingueneau, 2003; Van Dijk, 1997), la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1985) y la Lingüística Cognitiva (Cuenca y Hilferty, 1999; Langacker, 2003, 2008), cuyos aportes se evidencian a través de las consideraciones de numerosos autores que se irán citando al interior de este capítulo.

También destacamos que desde el inicio de nuestras investigaciones sobre producción escrita (2004) adherimos a una de las líneas consolidadas en este siglo en el área de lectura y escritura: las innovaciones cooperativas entre docentes e investigadores. Desde esta perspectiva hemos establecido un auténtico vínculo entre investigadores y docentes para generar mayor compromiso en las prácticas de alfabetización. Debido a esto, los docentes de los cursos en los que se aplicó la secuencia integraron el equipo de investigación y tuvieron a su cargo el trabajo en el aula de todo lo consensuado en el equipo.

El sustento proporcionado por postulados epistemológicos actuales que nos llevó a concebir la escritura como un acto social, cultural, motivacional, afectivo y cognitivo hizo que adoptáramos una postura sociocognitiva de producción escrita. Esto hizo que al momento de diseñar nuestra secuencia didáctica seleccionáramos aportes de los modelos cognitivos: de Flower y Hayes (1980,1981, traducido en 1996), particularmente en lo que hace a los grandes procesos mentales que deben ser tenidos en cuenta al elaborar actividades de producción escrita; de Bereiter and Scardamalia (1987), las consideraciones que hacen sobre los “escritores aprendices”, ya que estaban destinadas precisamente a quienes se inician en la producción textual; de Hayes (1996), la valiosa incorporación de nuevos componentes: la memoria de trabajo u operativa en un lugar central del modelo, la reformulación de procesos cognitivos básicos, pero sobre todo la consideración del componente actitudinal, esto hace que su propuesta logre la articulación entre los modelos cognitivos y los sociocognitivos ya que permite, por primera vez, la integración de aspecto socioculturales, cognitivos y emocionales. Al respecto, Hayes (1996: 2) sostiene: “La escritura [...] depende, realmente, de una combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas”. Esta propuesta marcó la transición hacia los modelos sociocognitivos (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002).

Con respecto a la noción de género discursivo adherimos a Bajtín (1982), que lo describe como un conjunto relativamente estable de enunciados que pertenecen a una esfera discursiva. También adoptamos la conceptualización de secuencia realizada por Adams (1995) y concebimos la secuencia argumentativa como aquella que da cuenta de operaciones abstractas de orden lógico, destinadas a explicar las relaciones de causa efecto entre hechos o acontecimientos o de presentar diferentes puntos de vista (enunciadores). Algunas de estas perspectivas son adoptadas o rechazadas por el locutor, quien utiliza diferentes conectores: causales, de orientación argumentativa, aditivos, concesivos, etc. Para que una secuencia formada por una o más proposiciones pueda ser considerada argumentativa es necesario que se establezca entre los elementos una relación lógica (Adam, 1995; Bassols y Torrent, 1997; Calsamiglia y Tusón, 2001, entre otros).

Ahora bien, el propósito persuasivo de la argumentación hace necesario tener en cuenta la relación entre los interlocutores, por ello hemos considerado la configuración de las personas en el discurso: *locutor*, como persona que asume el yo del discurso; *alocutario*, como la persona a la que se dirige el *locutor*, el otro en la relación de alocución (Benveniste, 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1986; Ducrot 1984). Esto hace que el marco teórico, considerado en esta parte del análisis, adopte elementos de

la teoría de la enunciación: noción de *locutor*, *alocutario* y *discurso* (Maingueneau, 2003).

Abordado desde la una perspectiva cognitiva supone tener en cuenta los conceptos de *subjetivización* y configuración objetiva -o puesta en escena- propuestos por Langacker (2003, 2008). Estas son nociones que permiten establecer de qué manera el *conceptualizador* configura su presencia a través de la selección de elementos que conceptualizan el contexto, el *ground*, constituido por la situación de habla, sus participantes y sus circunstancias inmediatas (Castro y Ortega de Hocevar, 2013: 354). Langacker (2003) se refiere a un punto de vista desde el cual el *conceptualizador* muestra lo que conceptualiza. Además, el término alude también al punto de mira del oyente, tal como el hablante lo considera desde su evaluación del contexto de interacción⁶ y esto es clave en un discurso argumentativo. El propósito, precisamente, es hacer partícipe al *alocutario* de nuestra concepción del mundo y de las cosas, más aún persuadirlo de “mirar” el mundo a nuestro modo. En ese proceso, el que habla puede ponerse en escena, es decir, objetivarse en el discurso. “Tal escenificación del *locutor* y el *alocutario* se puede rastrear a través de la presencia de desinencias verbales y pronombres: en Español alternan formas omitidas, expresas y duplicadas de los pronombres para configurar a las personas discursivas” (Castro y Ortega de Hocevar, 2013: 354). En nuestras investigaciones describimos los usos de desinencias verbales de primera y segunda persona que realizan los niños en sus discursos argumentativos. Esto nos permitió aportar evidencia empírica que muestra la configuración de personas discursivas, *locutor* y *alocutario*, como reflejo de procesos cognitivos en los que se conceptualiza a los participantes de la interacción.

Con respecto a la argumentación, al enfrentar este complejo y tan estudiado tema, nos encontramos con una gran cantidad de investigaciones y de las numerosas líneas teóricas que surgieron en el siglo pasado, tales como: la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989); la estructura del argumento de Toulmin (1958); la pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst (2002), entre otros. En coincidencia con numerosos autores, consideramos que el discurso argumentativo es un tipo de discurso que se basa en opiniones y en el que el hablante o escritor adopta una posición acerca de un tópico controversial. Es decir, un discurso en el que, básicamente, se enuncia una opinión (tesis) y, al menos, un argumento (justificación).

⁶ La metáfora de “punto de mira” es utilizada por Langacker para mostrar la semejanza entre la percepción y la conceptualización (Langacker, 2003).

Lo Cascio (1998) afirma que los dos componentes fundamentales de la argumentación son el marco -que guarda relación con la situación pragmática- y el contenido -la estructura argumentativa. Esto supone, desde una perspectiva cognitiva-discursiva, que la producción de un texto argumentativo implica el empleo de dos operaciones: la justificación a través de argumentos que sean aceptados por la audiencia y la negociación de los significados, de manera tal que los argumentos se presenten como puntos de vista de quien argumenta. También nos interesó su aseveración de que cada lengua “tiene a su disposición una batería de modelos lingüísticos diferentes” (Lo Cascio, 1998: 19), que el enunciador selecciona y adapta a la situación comunicativa específica en la que participa. Pero también admite que los hablantes realizan su selección en función de los modelos que conocen o le parecen más adecuados, ya que no todos conocen la totalidad de los modelos existentes en su sistema lingüístico. Asimismo, nos interesó, para este estudio, su señalamiento acerca de que los niños emplean modelos cuantitativa y cualitativamente diferentes del de los adultos. Al respecto expresa:

Un niño cuenta una historia, un suceso, ordenando los hechos de forma distinta a la que elegiría un adulto. La organización de la información es distinta, no solo por la visión diferente que los niños tienen de las cosas, sino también porque disponen de un número más limitado de instrumentos lingüísticos y semiológicos. (Lo Cascio, 1998: 20).

Además, es imprescindible plantear la relación existente entre el desarrollo cognitivo de los niños y el desarrollo de su competencia argumentativa, ya que esta competencia supone el desarrollo de varias habilidades complejas: seleccionar y combinar argumentos, refutar, generalizar. A estas debe sumárseles el empleo de formas lingüísticas específicas, tales como los conectores: *porque, por lo tanto, en consecuencia* y el complejo empleo de la incorporación de otras voces en el discurso (*yo creo, considero que, otros opinan que...*).

Otro aspecto de gran peso en la elaboración del marco teórico fue la selección de autores cuyos trabajos tienen una eficaz transferencia al aula. Al respecto debemos señalar la fuerte influencia que ha tenido en la elaboración de la secuencia la teoría de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky (1979). Este autor le otorga al docente un papel fundamental como verdadero mediador, organizador y responsable de conducir al niño a través de los momentos críticos que se dan en dos planos: primero, en el plano social y, después, en el plano psicológico, es decir, primero entre las personas como categoría interpsicológica, y después dentro del niño como categoría intrapsicológica. Esto sucede tanto en la atención voluntaria como en la memoria lógica

y la formación de conceptos (González, 2011).

En los procesos de lectura y escritura, el rol del lenguaje, el diálogo y la intervención de un adulto o par más capacitado es decisiva para el aprendizaje (Vygotsky, 1979). Este investigador define la zona de desarrollo próximo como ámbito especialmente fecundo para que el docente intervenga con los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta zona surge de la diferencia entre el nivel de desarrollo real, que es retrospectivo, y el nivel de desarrollo potencial, que es prospectivo, y logra descubrir y desarrollar los saberes que están en proceso de desarrollo.

Asimismo, en esta línea trabajamos con nociones relacionadas con el pensamiento expresado de Vygostky (1979). Bruner (1990) habla de *andamiaje* y lo conceptualiza como acciones verbales y no verbales a través de las cuales personas adultas y niños mayores apoyan el desarrollo del pequeño, organizando y segmentando su esfuerzo en el desempeño de las actividades. Con respecto a la construcción del sentido, que lo define como un proceso social y que se da dentro de un contexto cultural e histórico, sostiene:

En la última década ha tenido lugar una silenciosa revolución en la psicología evolutiva. No se trata solo de que hayamos vuelto a considerar al niño como un *ser social* -un ser que juega y habla con otros, que aprende por medio de las interacciones con sus padres y maestros- sino que una vez más nos hemos dado cuenta de que a través de esa vida social, el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprende a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura. (Bruner, 1990: 9)

Por su parte, Nelson (1988), quien habla de *construccionismo colaborativo*, intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna del niño con la influencia y la determinación del medio social. Ambos, sostiene, son igualmente importantes en el proceso de construcción del conocimiento. La mente individual del niño se vuelve sociocultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega un rol fundamental.

Rogoff (1993), en esta misma línea, construye el concepto de participación guiada, que incluye al niño y a los adultos o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a- la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que se posee en un momento dado, para alcanzar otros nuevos y b- la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Esta investigadora considera que:

Los procesos de participación guiada se basan en la *intersubjetividad*. [...] Gracias a la participación guiada -en la que comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros-, los niños adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad. (Rogoff, 1993: 31)

Un concepto similar reaparece en este siglo con la denominación de *escenas atencionales conjuntas* de Tomasello (2007: 125), definidas como “interacciones sociales en las que el niño y el adulto atienden conjuntamente a una tercera entidad, y cada uno, también a la atención que presta el otro a esa tercera entidad, durante un lapso de tiempo razonablemente prolongado”.

Estos conceptos relacionados que hemos mencionado fueron importantes en todo el tratamiento de la secuencia, pero decisivos al momento de incluir la fase de escritura en diadas.

También señalamos como estudios que incidieron en nuestro posicionamiento los referidos al habla en la sala de clases, particularmente, el análisis del uso de estrategias discursivas basadas en el principio de que la educación es un proceso público en el cual, mediante el discurso, se construyen los nuevos conocimientos, se negocia, se transfiere el acervo cultural (Bruner, 1997; Edward, 1995). Esta construcción de conocimiento en el aula se da por medio de actos de interacción discursiva mediados por la participación en actividades de aprendizaje conjunto, lo que constituye un acto educativo (Coll y Onrubia, 2001).

4. LA SECUENCIA DIDÁCTICA

4.1. Fundamentación

A partir de las consideraciones teóricas explicitadas en el punto anterior elaboramos una secuencia didáctica en fases, cuyo objetivo es la producción de textos argumentativos orales y escritos, sustentada por las siguientes consideraciones:

- el proceso de producción del texto incluye los aportes de: a- los modelos cognitivos en tanto se trabajan los procesos de planificación, escritura y revisión y b- los modelos sociocognitivos que señalan que la producción está situada, es decir, se da en una situación comunicativa concreta;
- durante el desarrollo de la secuencia se promueve la interacción entre oralidad y escritura, lectura y escritura entre todos los actores, ya que concebimos el discurso escolar como una interacción docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, y no como una construcción guiada siempre por el maestro.

Consideramos, en coincidencia con diversos investigadores, que el discurso no es simplemente un instrumento para la transmisión de mensajes, sino que es “una *actividad* en la que se genera el significado” (Cubero Pérez y otros, 2008: 76). Debido a esto ponderamos la dimensión semiótica del aula y la consideración de esta como un escenario de construcción y negociación conjunta de significados (Wertsch, 1995). Particularmente, adoptamos la postura vigotskiana, en la que ya nos hemos posicionado en investigaciones anteriores (Ortega de Hocevar et al., 2005, 2007, 2009, 2011), que considera al discurso como medio para la construcción del aprendizaje;

- en función de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Ortega de Hocevar et al., 2002-2005, 2011-2013), se trabaja con un criterio de complejización del trabajo a medida que transcurre la secuencia. Esta es la razón por la cual se incluyen tres modalidades de escritura ordenadas de manera tal que las dos primeras (colectiva y en parejas) preparen al estudiante para asumir el reto final de la secuencia, la producción individual;
- se utiliza la lectura con uno de los propósitos esenciales para la formación de productores competentes: leer para hablar, leer para escribir y leer para revisar. Esta centralidad de la lectura en el proceso proviene del modelo de Hayes (1996: 10), que sostiene al respecto:

[La lectura] Contribuye a la realización de la escritura de tres maneras diferentes: leer para comprender, leer para definir la tarea de la escritura y leer para revisar. La calidad de los textos de la escritura depende de su capacidad para leer de estas tres maneras.

- en la fase “Hablar para producir”, la oralidad es el foco, ya que se utiliza de manera intencional para planificar el texto. Consideramos que es valioso hablar con otros acerca del texto que se quiere producir. Castelló (2002: 156) expresa que esta es una actividad interesante “para facilitar la correcta representación de la tarea de escritura por parte de los alumnos, así como un mayor conocimiento del proceso de composición a seguir”;
- se favorecen constantemente los procesos cognitivos y metacognitivos. Los estudiantes conocen desde el inicio los objetivos que se esperan que alcancen y, al finalizar cada una de las fases, se reflexiona acerca de lo realizado y los logros alcanzados;

- la interacción entre compañeros y con el docente es un elemento fundamental para la elaboración de los textos en todas las fases (planificación, escritura y revisión);
- la evaluación se incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje en tres modalidades: grupal, en pareja y autoevaluación en todas las instancias de la secuencia.

En síntesis, esta secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la argumentación en la escuela primaria contempla múltiples aspectos: lingüísticos, metalingüísticos, cognitivos, metacognitivos y actitudinales para lograr el desarrollo de la competencia argumentativa.

4.2. Secuencia didáctica para la enseñanza de la producción escrita en el primer ciclo (Ortega de Hocevar et al., 2003-2016)

La secuencia didáctica se estructura en ocho fases, entendidas cada una de estas como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando con complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos. Se pretende, con estas propuestas graduales, que los alumnos: a- se inicien, en su carácter de aprendices, en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas; b- aprendan a usarlas y c- lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo (Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2003).

Vamos a describir la secuencia con características de su aplicación en tercero y sexto años de primaria.

Primera fase: primeras producciones (pretest)

Se aplicaron dos pretest: uno de producción oral y otro de producción escrita.

Para la Producción oral se seleccionó un tema polémico mediante un cuestionario de intereses, que fue aplicado por la docente del grado una semana antes de la realización del pretest.

Tercer año.

El tema elegido por los niños fue “El cuidado del medio ambiente”. Se realizó un debate oral que fue grabado. La Producción escrita se trabajó con el mismo tema del debate oral. Se entregó a los niños una hoja con la siguiente consigna:

El tema más votado para el debate fue **La importancia del cuidado del medio ambiente**. Nos gustaría conocer tu **opinión** sobre el tema y las **razones a favor de tu opinión**. Te pedimos que las escribas.

Sexto año.

El tema elegido por un grupo de niños fue “Las relaciones de amistad” y, por el otro grupo, “Tecnología versus cultura”. Unimos ambos temas en la siguiente propuesta: “La tecnología y las relaciones personales”. Se realizó un debate oral de treinta minutos de duración, mediado por tres de los investigadores.

Producción escrita


NOMBRE.....

ESCUELA.....CURSO.....

FECHA.....

Los temas más votados para el debate fueron dos y los integramos en el siguiente: “La influencia de la tecnología en las relaciones personales”.

Nos gustaría conocer tu **opinión** sobre el tema y las **razones a favor de tu opinión**.



¿El uso de la tecnología disminuye las relaciones entre las personas?

1. Observa la imagen y responde. Justifica tu respuesta.

.....

¿Las opiniones de tus compañeros influyeron en tu respuesta? Sí- No

¿Por qué?

.....

Segunda fase: observamos, escuchamos y leemos comprensivamente antes de escribir

La denominamos así, en coincidencia con varios autores (Castelló, 2002, Lacon-Ortega, 2003), ya que coincidimos con ellos en que para poder escribir primero hay que tener información acerca de lo que se va a escribir, tanto del tema como del tipo de texto. Al respecto, Castelló (2002: 155) afirma: “Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la situación comunicativa”. Se deben seleccionar textos similares a los que el alumno debe producir. Su lectura

comprensiva debe incluir la interpretación de la situación comunicativa que originó el texto: para quien lo escribió, cuál fue el propósito del autor, cómo empezó su texto, cómo lo termina, está bien logrado, qué parte tiene el texto, los recursos que utilizó el autor, etc.

Tercer grado

La comprensión oral se trabajó a partir de la observación y análisis del video “Sancor bebé tres”. Para trabajar con los niños la producción oral se les pidieron ideas para luego efectuar dramatizaciones y una canción, con el objetivo de efectuar una visita a la sala de 5 para lograr que los niños consuman frutas.

Comprensión escrita: lectura del texto *Contra la Caza de ballenas, de Sol Torres*.

1. Primer abordaje del texto (estrategias de prelectura)

Se muestra el portador textual de donde se extrajo el texto *Contra la caza de ballenas, de Sol Torres* (revista Rumbos, Sección Correo) y se entrega a los niños una fotocopia de este. Se les pide que observen las marcas paratextuales: título, organización espacial de la escritura, autor e ilustraciones.

Se formulan preguntas para indagar acerca de los conocimientos previos que poseen los alumnos.

2. Estrategias de lectura

Leemos el texto. A medida que se va leyendo se van haciendo predicciones para verificar la comprensión de los alumnos y se va aclarando el significado del vocabulario por el cotexto, el contexto, etc. Luego, se trata de establecer el tema del texto con los niños. Se trabaja oralmente pero con la mediación del docente. El propósito que se persigue es que los niños logren un somero reconocimiento de la estructura de un texto argumentativo: presentación del tema, planteo de la tesis, desarrollo de la argumentación y conclusión.

3. Estrategias de poslectura

Se solicita a los alumnos, para favorecer las actividades metacognitivas, que al finalizar esta fase reflexionen acerca de todo lo que hicieron y por qué lo hicieron, para qué les sirvió.

Sexto grado

- a. *Comprensión oral*: se trabaja la escucha comprensiva a partir de la observación de un debate en la Legislatura Provincial.
- b. *Producción oral*: se realizaron las siguientes preguntas para la comprensión oral y síntesis de lo observado en la visita.

- ¿Qué les pareció el debate que improvisamos?
- ¿Cuál fue el tema sobre el que debatimos?
- ¿Qué argumentos emplearon los que estaban a favor?
- Y ¿los que estaban en contra?
- Hubo compañeros que no estaban ni a favor ni en contra. ¿Recordás algunos?
- ¿Cuál es tu opinión? ¿Por qué?
- *Dramatización*: se les da unos minutos para que organicen una dramatización de lo observado.

c. *Comprensión escrita*. Lectura comprensiva del texto: *Las tecnologías han transformado profundamente las relaciones interpersonales*, de Marta Millán (del 30-12-2013).

Se trabaja igual que en tercer año pero con mayor énfasis en la estructura argumentativa del texto, dado que es más complejo. Ejemplificamos la fase de lectura tal como fue trabajada con los estudiantes:

A medida que se va leyendo se van haciendo predicciones para verificar la comprensión de los alumnos y se va aclarando el significado del vocabulario por el cotexto, el contexto, etc. Por ejemplo: analógicas, tangible, etc. Luego, se trata de establecer el tema del texto con los niños. Se trabaja oralmente pero con la mediación del investigador. El propósito que se persigue es que los niños logren un somero reconocimiento de la estructura de un texto argumentativo: presentación del tema, planteo de la tesis, desarrollo de la argumentación y conclusión.

A continuación, se trata de establecer el tema del texto con los niños. Se trabaja oralmente pero con la mediación del docente. [Somero reconocimiento de la estructura en presentación del tema, planteo de la tesis, desarrollo de la argumentación y conclusión]:

1. ¿Qué tema actual desarrolla la autora? [Planteo e importancia del tema]
2. ¿A qué se refiere cuando dice “No es oro todo lo que reluce”
3. ¿Qué riesgos menciona? ¿Los conocías?
4. ¿Crees que te han afectado?
5. Vamos a leer nuevamente el texto para darnos cuenta donde la autora realiza los siguientes pasos:

- Expresa su opinión en una oración o dos. [Planteo de la tesis u opinión].
- Presenta datos, razones, justificaciones, para defender su opinión. Por ejemplo:
[Procedimiento discursivo: concesión]

*Y con el ritmo frenético de vida de la sociedad de la información, es mucho más cómodo contar lo que pasa por la cabeza vía chat, que buscar un hueco para hacerlo en persona. Se puede pensar lo que se quiere decir, escribirlo, borrarlo, reescribirlo y enviarlo. Contar en todo momento lo que se hace y lo que se piensa. **Aunque** esto, en realidad, no siempre es bueno.*

- Presenta datos que le ayudan a demostrar lo que ella opina: [Procedimiento discursivo: consecuencia]

Todo va mucho más rápido con la sociedad de la información, y por eso en las sociedades occidentales modernas existe una brecha digital enorme entre los que

nacieron con las tecnologías y los que no saben escribir en un ordenador. Y en el medio están los que aprendieron a utilizarlas.

- Define términos nuevos : [Procedimiento discursivo: definición]

*La **nomofobia** es el miedo a salir de casa sin el teléfono móvil, con la ansiedad que eso lleva consigo, incluso a los que no alcanzan límites irracionales de dependencia. Quién no ha pensado alguna vez “¿y si pasa algo?”. Ya no basta con enterarse en el momento en que se llegue a casa, como sucedía hasta ahora. También existe la **infobesidad**, un término de los años setenta perfectamente aplicado a la época actual, que se refiere a la necesidad constante de revisar la bandeja de entrada para ver si tenemos correo nuevo.*

- Se introduce una cita de autoridad

Dicen que Steve Jobs, el magnate de Apple, dijo “daría toda mi tecnología si pudiera, por una tarde con Sócrates”

- Emplea interrogación retórica

Sabemos que hace mucho que no podemos pasar tardes con Sócrates, pero ¿podemos renunciar a la tecnología?

- Establece una conclusión e intenta conmover y convencer al lector [Procedimiento discursivo, apelación al lector]

*Y aún así, parece que sigue habiendo una tendencia hacia lo tangible, hacia lo “abrazable”, que gana la sonrisa al **emoticono**. A que los amigos virtuales se vuelvan reales, y que las vías de comunicación sean solo medios de mantener el contacto hasta sacar el tiempo de verse físicamente. **Porque todavía parece que somos más humanos que tecnológicos.***

Tercera fase: Talleres de reconocimiento y aplicación de estrategias para la producción oral y escrita de discursos argumentativos

Dado que el propósito de esta fase es acercar paulatinamente a los niños a la identificación del texto argumentativo y al reconocimiento, caracterización y aplicación de distintas estrategias para la producción oral y escrita de distintos textos argumentativos, la fase ha sido organizada en diversos talleres. Cada uno de los talleres está conformado por varias actividades mediante las cuales, en forma gradual, se logra el objetivo. Dada la disponibilidad de espacio, solo mencionaremos los talleres realizados, el objetivo de cada uno de ellos y algunos ejemplos.

Tercer año

Taller Nº 1. El propósito es que los niños logren la identificación del texto argumentativo en contraste con el texto narrativo. Se observaron dos videos y se leyeron dos textos: 1. *La venganza del loro*, de Ricardo Mariño (cuento); 2. *Un Loro Misionero a punto de desaparecer*, Fundación Azara. Gestión Bosques de Pino Paraná (argumentativo); seguidos de conversaciones.

Actividad 2

- ☞ Ubiquen las características en el cuadro según el propósito del autor:
- ✓ El autor explica por qué el loro es una especie en peligro.
 - ✓ El autor cuenta una historia en la que el loro es el protagonista.
 - ✓ Hay un final “feliz” para el protagonista de la historia.
 - ✓ El autor opina sobre el “loro vinoso” como especie amenazada.
 - ✓ El autor quiere convencer al lector de cuidar a los loros.
 - ✓ El autor inventa una historia para entretener a niños pequeños contándoles un cuento.

Textos que cuentan historias para entretener NARRATIVOS	Textos para dar opiniones ARGUMENTATIVOS
Título del texto	Título del texto

Taller Nº 2. Está destinado, a través de variadas actividades, al reconocimiento de distintos puntos de vista sobre un mismo tema. Se realizó mediante dramatizaciones.

Taller Nº 3. Tiene como objetivo que los alumnos identifiquen diferentes situaciones comunicativas en las que se producen hechos conflictivos y encuentren varias soluciones posibles. Se realizó mediante dramatizaciones.

Taller Nº 4. El propósito es que los niños identifiquen distintos tipos de argumentos y reconozcan a los autores.

Sexto año

Taller Nº 1. Objetivo: identificar la tesis sostenida por el autor y los argumentos que la sustentan. Se utilizaron dos videos y dos textos. Las actividades iniciales estaban destinadas a la observación y la lectura seguidas de la siguiente consigna:

- Actividad 3. Identifiquen en cada uno de los videos y de los textos la tesis que sostiene el autor y los argumentos con los que la justifica (escrita en diadas).
- Actividad 4. A partir de cada una de las siguientes temáticas, formular en una frase completa y coherente una tesis, es decir, un punto de vista personal, una idea que revele una opinión clara y contundente y, por lo menos, dos argumentos.
- ✓ La televisión actual
 - ✓ La amistad
 - ✓ Los medios de comunicación y los adolescentes
 - ✓ La influencia de la tecnología en la vida diaria

Taller Nº 2. Objetivo: distinguir las marcas lingüísticas utilizadas por las distintas voces para indicar los argumentos a favor y en contra de una postura a propósito de un tema polémico.

En sexto año se realizaron solo dos talleres debido a la respuesta favorable obtenida y la capacidad de los estudiantes para resolver las actividades presentadas.

En todos los casos debemos señalar que las docentes responsables del área Lengua, en las horas que no estaban destinadas a la investigación, desarrollaban los temas referidos a la reflexión acerca de los hechos del lenguaje pertinentes a lo que se necesitaba para la realización de las actividades propuestas.

Cuarta fase: Hablamos para producir

Tomamos esta denominación también en coincidencia con Castelló (2002). El docente mantiene una conversación con los niños acerca de la actividad que van a realizar. Se les explica a los niños que juntos van a producir una carta a los lectores, pero que, al igual que hizo la autora de las cartas que habían leído, primero había que pensar para quién la iban a escribir (elegir una audiencia concreta: lectores de la revista mural o de la revista escolar, lectores de un medio al que se enviará la carta para ser publicada – diarios locales, revistas para chicos, páginas de diarios digitales). También se indaga acerca de qué saben del tema, qué ideas se pueden incluir, si les falta información dónde la pueden buscar y qué recursos se pueden emplear, entre otros aspectos.

Como parte de la planificación se establece que si no se les ocurren ideas pueden leer más cartas para ver de qué tratan, sobre qué temas discuten, qué opiniones sostienen, cómo las defienden, etc. Con el propósito de enseñarles a los niños que cuando surgen las ideas lo mejor es anotarlas para no olvidarse, el docente puede ir haciendo, a medida que conversan, un esquema, listado, borrador, etc., que luego será utilizado en el momento de escribir. También se puede recordar cómo empezó el texto el autor, cómo lo terminó, qué recursos empleó, etc.

Quinta fase: Escribimos juntos

El docente le propone a los alumnos concretar todo lo conversado en la producción colectiva de un texto argumentativo. Los niños le irán dictando y entre todos se harán los procesos de planificación, textualización y revisión. El maestro pondrá especial énfasis en “mostrar” a los niños cómo se va elaborando el texto, cómo las ideas se transforman para convertirse en escritura. Para ello “piensa” en voz alta, se detiene,

corrige, reelabora, introduce conectores, organizadores, entre otros aspectos, en constante interacción con los niños.

Sexta fase: Reflexionamos y elaboramos una guía

El docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado y juntos elaboran una guía de los pasos seguidos con el objeto de que les sirva a los alumnos en la producción individual. Esta será solo una guía inicial, ya que después de la producción de distintos textos se les pedirá a los alumnos que vayan “personalizando” su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno.

Séptima fase: Trabajamos con un compañero (producción en díadas)

Se les pide a los niños que escriban un texto en parejas con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que consensuar con un compañero qué se va escribir y cómo.

Lo ideal es que el maestro actúe en esta fase como investigador de su propia práctica docente, ya que escuchar atentamente a los niños (si es posible grabarlos) permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes, para posteriormente abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje.

Octava fase Trabajamos solos (Producción individual del tipo de texto elegido)

Cada niño escribe su propio texto, de manera autónoma. El docente le pedirá que lo revise empleando para ello la guía elaborada. También se les puede solicitar a los niños que se intercambien los textos para la evaluación.

Esta producción la denominamos en nuestra investigación posttest.

Posteriormente, se les pide a los niños que confronten este texto con el escrito en el pretest y que, ayudados por su guía, la evalúen y reelaboren. Esta actividad tiende al desarrollo de los procesos metacognitivos.

5. CONCLUSIÓN

Si bien no hemos explicitado en este capítulo los resultados, nos tenemos que basar en ellos para poder llegar a una conclusión. La aplicación de la secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos en los curso experimentales nos ha permitido demostrar, en la muestra estudiada, que la competencia productiva argumentativa puede ser desarrollada y perfeccionada en la

interacción entre el docente y los estudiantes y entre estos entre sí, en un contexto favorecedor de la construcción del aprendizaje. Los niños de la muestra tuvieron un crecimiento cualitativo notable entre el pre y postest, que se evidencia en la calidad de sus interacciones argumentativas, en la escritura de textos más apropiados y complejos, tanto en lo que hace a la estructura argumentativa como al tipo de argumentos utilizados.

Los estudiantes, en sus últimas producciones, consiguieron expresar su opinión con claridad, reforzarla, emplear variados procedimientos discursivos: ejemplos, definiciones, citas de autoridad, así como también recursos de estilo, marcar una mayor presencia del alocutor y del alocutario, un uso abundante de elementos de conexión, entre otros aspectos.

El empleo de conectores con distintas funciones: para introducir ejemplos, para establecer condiciones o formular hipótesis, para explicar por finalidad, para establecer una disyunción, entre otros, experimentaron un fuerte incremento tanto en la calidad como en la cantidad.

Además, comprobamos que están en condiciones de efectuar reflexiones metalingüísticas y metacognitivas que favorecen su proceso de escritura.

Asimismo, tras comprobarlo en tres investigaciones destinadas a la producción escrita, estamos en condiciones de afirmar que el proceso de escritura es complejo y necesita ser trabajado en forma sistemática, explícita, gradual y espiralada, con una precisa mediación docente. Los niños de la escuela primaria primero deben iniciarse en la escritura de textos en forma colectiva, guiados por el docente, luego en parejas o díadas y, finalmente, en forma individual.

Como cierre queremos dejar una reflexión destinada a los docentes que quieran aplicar la secuencia en sus aulas. Ninguna secuencia didáctica es una receta. Cada uno deberá adaptarla a su destinatario real, a sus intereses, a los temas polémicos que surjan en la situación comunicativa, a su contexto.

En síntesis, estamos convencidas de que la “la enseñanza de la argumentación escrita no es magia, es didáctica” (Rubio y Arias, 2004: 40).

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1995). *Les texts: types et prototypes*. París, Francia: Nathan.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2001). "La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo". En M. Martínez (Comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*, (pp.89-104). Colombia: Universidad del Valle.
- Bajtín, M. (1982). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. (248-293). México: Siglo XXI.
- Bassols, M. y Torrent, A. y (1997). *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Benveniste, E. (1985). *Problemas de lingüística general II*. DF, México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Brassart, D. (1995). "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela". *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 41-49.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Aprendizaje/Visor.
- Bruner, J. (1990). "El yo transaccional", 81-93. En J. Bruner y H. Haste. *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Calsamiglia Blancáfort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Camps, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura". En C. Monereo e I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (pp.321-342). Madrid, España: Alianza.
- Castedo, M. (2004). "Como si fueses otro". *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, II(2), 21-54.
- Castelló, M. (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". *Signos*, XXXV (52-53): 149-162.
- Castro, C. y Ortega de Hocevar (2013). "Uso de pronombres y verbos en discursos argumentativos de niños". En Marra de Acebedo, L.; Berenguer, L. y Hidalgo, L. (Comp.). *Enfoques desde la Lingüística Cognitiva*. (pp. 351-366). San Juan. Editorial de la Universidad Nacional de San Juan.
- Castro, C. y Ortega de Hocevar, S. (2011). "Discursos argumentativos de niños que cursan tercer año de la escolaridad básica: análisis de la construcción del locutor y el alocutario". VI *Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*. Barranquilla, Colombia.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos". *Investigación en el aula*, 45, 21-32.
- Cotteron, J. (1995) "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?" *Comunicación, lenguaje y educación*. N° 25,79-94.
- Cotteron, J. (2003) "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?" En A. Camps (Comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, (93-109). Barcelona, España: Graó.
- Crespo, N. (1995). "El desarrollo ontogenético del argumento". *Revista Signos XXVIII* (37), 69-82.
- Cuenca, M. (1995). "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación". *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 23-40.
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, España: Ariel.
- Cubero Pérez, R.; Cubero Pérez, M.; Santamaría Santigosa, A.; Mata Benítez, M.; Carmona, M. y Prados Gallardo, M. (2008). "La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula". *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Dolz, J (1995) Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*. N° 25, 65-67.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Navarra, España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, España: Paidós.

- Edward, D. (1995). "A commentary on discursive and cultural psychology". *Culture & Psychology*, 1(1), 55-65.
- Eemeren, F. van y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto*, (pp.72-110). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Golder, C. and Coirier, P. (1996). "The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers". *Argumentation*, 10, 271-282.
- González, E. (2011). "Registros, observaciones y reflexiones parciales sobre discursos argumentativos producidos por niños que cursan tercer año de la escolaridad básica". En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Hayes, J. (1996). "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura". *The Science of Writing*, 1, 1-27.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Langacker, R. (2003). "Extreme subjectification. English tense and modals". En H. Cuyckens, et al. (Eds.). *Motivation in Language*, (3-26). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid, España: Alianza.
- Maingueneau, D. (2003). *Los términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid, Alianza: Alianza.
- Núñez Lagos, P. (1999). "El desarrollo de la competencia textual argumentativa y sus implicancias en la sala de clases". *Revista Lingüística en el aula*, 3(3), 41-58.
- Ortega de Hocevar, S. (2007). "La génesis de la argumentación". En *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Constanza Padilla, Silvina Douglas, Esther Lopez (Coordinadoras). Facultad de Filosofía y Letras UNT, INSIL, Cátedra UNESCO.
- Ortega de Hocevar, S. (2016a) *Discursos argumentativos infantiles*. En Nothstein, S; Pereira, M.y Valente, E.. *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores*. (p236 – 260).Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur, EDIUNS.
- Ortega de Hocevar, S. (2016b). "Nuestros niños argumentan". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y Escritura*. 3, 6, 47-77.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2005). Informe final Proyecto *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial*. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2007). Informe final Proyecto *La incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de la competencia discursiva y metadiscursiva de los alumnos que finalizan en 1° ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial*. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2009). Informe final Proyecto *Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica*. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2011). Informe final *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2013). Informe final *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2017). Informe final: *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica (2013-2016)*. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

- Parodi, G. y Núñez Lagos, P. (1999). "En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito". En M. Martínez (Ed.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*, (83-116). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Parodi, G. y Martínez, M. (1999). "Comprensión y producción de textos argumentativos en alumnos venezolanos". *Informe Fondecyt*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perelman, F. (2001). "Textos argumentativos: su producción en el aula". *Revista Lectura y Vida*, 2, 32-45.
- Peronard, M. (1992). "Antecedentes ontogenéticos de la argumentación". En *Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch*. (pp.417-443). México: Universidad Nacional autónoma de México.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Rubio, M. y Arias, V. (2004). "Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo". *Revista Lectura y Vida*, 4, 34-41.
- Sánchez, I. y Alvarez, N. (2001). "El discurso argumentativo de los escolares venezolanos". En M. Martínez (Comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (pp.89-104). Colombia: Universidad del Valle.
- Sátiro, A. y Puig, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona, España: Eumo-Octaedro.
- Silvestri, A. (2001). "La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje". En M. Martínez (Comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*, (pp.29-48). Colombia: Universidad del Valle.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: University Press.
- van Dijk, T. (Comp.). (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Gedisa.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (Comp.). (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid, España: Trotta.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1995). [Vygotky y la formación social de la mente](#). Barcelona, España: Paidós.

SUSANA ORTEGA DE HOCEVAR es Profesora en Letras, Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Cuyo. Diplomada en Gestión y Planificación para la calidad educativa (Universidad de Jaén, España). Profesora extraordinaria: honoraria. Se desempeñó como profesora titular efectiva, dedicación exclusiva, en las Cátedras Didáctica de la lectura y escritura y Alfabetización. Docente investigadora Categoría I. Es coordinadora de la subsección Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina; Directora Académica y profesora en la Maestría en lectura y escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Editora de Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura de la Cátedra UNESCO.

AGRADECIMIENTOS: A mi entrañable equipo de investigación, a las autoridades de las escuelas que permitieron la aplicación de los distintos instrumentos, a los docentes y alumnos de los cursos de la muestra, a nuestro grupo de "pequeños expertos" conformado por hijos, nietos, sobrinos que posibilitaron la selección de textos y videos, a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Cuyo que evaluó y financió el proyecto de investigación.