

NUESTROS NIÑOS ARGUMENTAN

OUR CHILDREN ARGUE

Susana Ortega de Hocevar¹

Universidad Nacional de Cuyo
suhocivar@gmail.com

Resumen

¿Pueden argumentar los niños pequeños? Este interrogante ha guiado tres investigaciones realizadas por un equipo perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo: *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica (2009-2011)*, *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria (2011-2013)* y *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica (2013-2016)*. Los resultados obtenidos en las dos primeras investigaciones nos alentaron a dar continuidad y profundizar la indagación con alumnos más avanzados del nivel primario. En todos los casos hemos elaborado y aplicado en los cursos experimentales secuencias didácticas con el propósito de que los niños desarrollen competencias para la producción de discursos argumentativos orales y escritos. Esta investigación se ha realizado en escuelas urbanas de la ciudad de Mendoza. Además de los resultados obtenidos en la implementación de las secuencias (pretest, talleres, escritura en diádas, postest) hemos realizado un análisis minucioso de las interacciones

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

verbales mantenidas entre la docente y los niños y de estos entre sí. En este artículo presentaremos brevemente el marco conceptual que sustenta nuestra indagación, que toma aportes de investigaciones sobre discursos argumentativos de niños, que se centra en una perspectiva socioconstructivista de la enseñanza-aprendizaje en el aula y analiza los datos desde un enfoque lingüístico cognitivo de los discursos producidos por los sujetos estudiados. Específicamente expondremos los resultados obtenidos en la última aplicación de la secuencia en sexto año, en el ciclo lectivo 2014. Los logros obtenidos 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 fin.

Palabras claves: Producción oral y escrita – Argumentación - Interacciones verbales- Enseñanza - Educación básica

Abstract

May argue young children? This question has guided three investigations carried out by a team belong to the Faculty of Education of the National University of Cuyo: *Oral and written production of argumentative discourses in the first cycle of basic education (2009-2011)*, *Competence development for the production of argumentative discourses: verbal interactions in primary classroom (2011-2013)* and *Oral and written production of argumentative discourses in the second cycle of basic education (2013-2016)*. The results obtained in the first two investigations encourage us to continue and deepen the inquiry with more advanced students of the primary level. In all the cases we have designed and implemented didactic sequences in the experimental courses with the purpose that children develop skills for the production of oral and written argumentative discourses. This research has been conducted in urban schools in the city of Mendoza. In addition to the results of the implementation of the sequences (pretest, workshops, writing in dyads, postest) we have conducted a thorough analysis of verbal interactions held between teacher and children and of these among themselves. In this article we will briefly present the conceptual framework that underpins our inquiry that takes inputs from investigations about children's argumentative speeches, it focuses on a social-constructivist perspective of the teaching and learning in the classroom and analyzes data from a cognitive linguistic approach of discourses produced by the subjects studied. Specifically we will exhibit the results obtained in the last application of the sequence in the sixth grade, in the 2014 school year. The achievements obtained allow us to maintain that the competence of children to argue develops from early stages and it can increase with the application of didactic sequences specially designed for this purpose.

Keywords: Oral and written production – Argumentation – Verbal interactions – Teaching – Basic education

Recepción: 09-8-16 – **Aceptación:** 06-09-16

INTRODUCCIÓN

Nuestras investigaciones en torno a la producción de discursos argumentativos en niños se originan por múltiples motivos. En primer lugar porque si bien sabemos que la argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana, su enseñanza en la escolaridad obligatoria tiene un insuficiente o nulo desarrollo. En segundo lugar, porque son escasos los estudios realizados sobre producción oral y escrita de textos argumentativos en niños pequeños de habla hispana, particularmente en Latinoamérica y, finalmente, por el alto índice de fracaso de los alumnos de todos los niveles del sistema educativo en la modalidad textual mencionada, especialmente en la escritura.

Investigaciones realizadas en los últimos años del siglo XX sostienen que los niños pequeños pueden interactuar en forma polémica, dar opiniones y fundamentarlas, al menos con un argumento (Peronnard, 1992; Crespo, 1995; Golder y Coirier, 1996). Sin embargo esta competencia de los niños no es desarrollada en la escuela a partir de aprendizajes estratégicos que la perfeccionen y habiliten a los niños para el desempeño argumentativo.

Golder y 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. Asimismo formulan que recién 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 adolescentes entre 15 y 16 elabora una opinión con dos argumentos formulados por medio de contrargumentación o refutación.

El equipo de investigación que dirijo realizó una revisión de estudios realizados en América Latina que revela que no hay coincidencia con estos resultados y que los estudiantes logran la producción de textos argumentativos en edades más avanzadas (Parodi y Martínez (1999); Parodi y Núñez, 1999; Perelman, 2001; Rubio y Arias, 2002; Silvestri, 2001; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2001).

En función de esto nos propusimos estudiar qué nivel de competencia poseen estudiantes mendocinos que cursan la escolaridad básica, una franja etaria inexplorada en nuestro

medio, y si, a partir de una adecuada mediación pedagógica, se puede lograr el desarrollo de la mencionada competencia.

Surgieron así en forma encadenada tres investigaciones realizadas por un equipo perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo: *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica* (Ortega de Hocevar et al, 2009-2011), *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria* (Ortega de Hocevar et al, 2011-2013) y *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica* (Ortega de Hocevar et al 2013-2015). Debido a los sorprendentes resultados obtenidos en la primera investigación realizada con niños de entre 7 y 8 años, pertenecientes a tercer año, quisimos indagar qué instancias favorecían la producción de este tipo de textos lo que originó la segunda investigación. Finalmente, con el propósito no solo de dar continuidad y profundizar la indagación sino también de completar el ciclo de escolaridad primaria surgió el tercer proyecto de investigación, esta vez con alumnos más avanzados del nivel primario, de entre 10 y 11 años que cursaban el sexto año. Se trabajó, en todos los casos, con una metodología de pre y posttest, con la aplicación de una secuencia didáctica, elaborada ad hoc por el equipo, en los cursos experimentales. Estas investigaciones se han realizado en escuelas urbanas de la ciudad de Mendoza. Además de los resultados obtenidos en la implementación de las secuencias (pretest, talleres, escritura en diadas y posttest) hemos realizado un análisis minucioso de las interacciones verbales mantenidas entre la docente y los niños y de estos entre sí.

Presentaremos, en primer lugar, brevemente el marco conceptual que sustenta nuestra indagación. Incluiremos a continuación una breve descripción de la secuencia elaborada para su implementación en los curso experimentales y, posteriormente, desarrollaremos los resultados obtenidos en la última aplicación de esta secuencia en sexto año, en el ciclo lectivo 2014, desde un enfoque cuali y cuantitativo. La muestra estuvo constituida por transcripciones de clases orales y escritura de textos de 94 niños pertenecientes a dos escuelas urbanas de la Ciudad de Mendoza, Argentina. El análisis consistió en la identificación de las opiniones formuladas y la clasificación de los argumentos utilizados -

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

a través del uso de verbos, conectores y organizadores textuales. 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.

1. Marco teórico

La investigación realizada se nutre de consideraciones teóricas 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). Se posiciona, además, en 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 se intenta establecer un nuevo tipo de relaciones 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 integran el equipo de investigación y tienen a su cargo el trabajo en el aula de todo lo consensuado en el equipo.

Nos posicionamos en una postura sociocognitiva de producción escrita. Para la elaboración de la secuencia consideramos los aportes de los modelos cognitivos: de Flower- Hayes (1980,1981, traducido en 1996) los grandes procesos mentales que deben ser tenidos en cuenta al elaborar actividades de producción escrita; de Bereiter y Scardamalia (1987) las consideraciones que hacen sobre los “escritores aprendices”; de Hayes, (1996) la valiosa incorporación de nuevos componentes: la memoria de trabajo u operativa (MO) en un lugar central del modelo, la reformulación de procesos cognitivos básicos, pero sobre todo la consideración del componente actitudinal, esto hace que el modelo sea una bisagra entre los cognitivos y los sociocognitivos ya que permite, por primera vez, la integración de aspecto socioculturales, cognitivos y emocionales.

Asimismo integramos consideraciones importantes de los modelos denominados sociocognitivos (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002).

Además, tuvimos en cuenta la noción clásica de género discursivo de Bajtín (1982) concebido como el conjunto relativamente estable de enunciados que pertenecen a una esfera discursiva. Esta consideración, junto con la conceptualización de secuencia argumentativa realizada por Adams (1992), entendida 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), tuvo gran importancia al momento de la selección de textos en los que se apreciara el predominio de secuencias argumentativas. Particularmente elegimos aquellos en que se apreciaran claramente distintos puntos de vista, adoptados o rechazados por el locutor, la utilización de diferentes conectores: causales, de orientación argumentativa, aditivos, concesivos etc.

El propósito persuasivo de la argumentación hace necesario tener en cuenta la relación entre los interlocutores. Debido a ello, el marco teórico, considerado en esta parte del análisis, adopta elementos de la Teoría de la Enunciación: noción de *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, 2001).

Otro aspecto que nos interesa destacar es el que plantea Camps (1995) quien considera que el fuerte vínculo que existe entre la actividad argumentativa y el contexto. Esto hace que el discurso argumentativo posea mayor cantidad de referencias deícticas, particularmente las personales, que remiten tanto al *locutor* como al *alocutario*, como así también el empleo frecuente de pronombres personales, particularmente de primera y de segunda persona singular y plural. Es habitual, así, la presencia del *yo*, es decir el *locutor* y sus opiniones y del *tú*, *el vos* y *el ustedes*, en la variedad argentina del español, el *alocutario* (Cuenca, 1995). En el proceso de hacer partícipe al alocutario de nuestra concepción del mundo y, sobre todo de persuadirlo de “mirarlo” a nuestro modo, se puede indagar 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.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

Respecto a la argumentación, dada la cantidad de estudios que existen en torno al tema y las numerosas líneas teóricas que surgieron en el siglo pasado, optamos por una conceptualización simple y clara de lo que entendemos por argumentación. 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).

Otro aspecto que tuvimos que resolver es la relación existente entre el desarrollo cognitivo de los niños y el desarrollo de su competencia argumentativa, ya que esta competencia supone un avance de varias habilidades complejas: la selección y combinación de argumentos, aprender a refutar y generalizar, 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, otros opinan que..., etc.).

Los niños desde edades muy tempranas descubren la función de argumentar y emplean una serie de estrategias persuasivas en las que se entremezclan enunciados verbales con gestos, miradas, lo proxémico, tales como: llantos, gritos, contacto físico con el interlocutor, sostenimiento de la mirada, repeticiones, insistencia. No obstante ello, las investigaciones realizadas son escasas.

Una de las primeras investigadoras de este tema en lengua española es Peronard (1992). Sostiene 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” (p. 420). Los resultados de su estudio indican que los primeros argumentos que emplean los niños son de acción y que los producen en instancias comunicativas en que intentan convencer 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 del argumentar.

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 la mayor parte de las veces insatisfactorios, tal como evidencian numerosas investigaciones. Debido a ello, en la actualidad, numerosos investigadores (Dolz, 1995; Brassart, 1995; Cuenca, 1995; Cotteron, 2003) consideran que la enseñanza de la argumentación debe ser iniciada precozmente en la escuela.

La investigación realizada por de Golder y Coirier (1996), a partir de una muestra constituida por alumnos de entre 7 y 14 años (147 casos) y alumnos universitarios (34 casos), constituyó el insumo para el análisis de la estructura argumentativa. Para la categorización de los discursos obtenidos, estos investigadores, diseñaron un tabulador compuesto por tres categorías que daban cuenta de la presencia o no de distintos elementos estructurales propios del texto argumentativo: opinión y argumento (cantidad y relación entre los mismos, contraargumento o refutación de otros puntos de vista). Los resultados finales les permitieron establecer las siguientes fases o estadios en el desarrollo de la estructura argumentativa: 1- una etapa de pre-argumentación, en la que en un comienzo no se plantea una posición explícita, y luego sí se expone pero que no es sustentada por un argumento; 2- una etapa mínima de argumentación, en la que se toma una posición en forma clara la cual se respalda con un argumento; y 3- una etapa de argumentación elaborada, en la que se utilizan al menos dos argumentos de respaldo que no se encuentran relacionados, y luego se utilizan dos que si se relacionan entre sí.

El 90% de los niños de entre 7 y 8 años de edad, de este estudio, dominó la estructura

argumentativa mínima (punto de partida más un argumento de respaldo). El nivel de estructura más elaborado en el modelo empleado (dos argumentos relacionados) se consiguió con posterioridad: menos de uno de cada cuatro niños de entre 7 y 8 años versus tres de cada cuatro mayores de 14 años.

Si bien el modelo que proponen es básico y esencialmente descriptivo y no está basado en una teoría de “buena argumentación” (por ejemplo, dos argumentos no son necesariamente mejores que uno), les permitió establecer que la mayoría de los niños de 7 y 8 años son capaces de argumentar, y que muchos de ellos son incluso capaces de hacerlo de forma compleja.

Esta conclusión, más optimista que la sugerida por otros estudios, como así también el interrogante que plantean: *“¿Cómo podría desarrollarse esta competencia argumentativa si el sistema educativo pusiera tanto énfasis en este tipo de textos como convencionalmente lo hace en textos de tipo narrativo?”* (1996, p.13) motivaron nuestras investigaciones.

Para el análisis de los tipos de argumentos adoptamos una tabulación realizada por Sánchez y Álvarez (2001, p. 94) para el estudio de las producciones de estudiantes venezolanos. Establecieron cinco niveles, tomados de “[...] un fraccionamiento arbitrario de un continuum cuyos polos están constituidos por el “yo” y el colectivo”. Pertenecen al primer nivel aquellos argumentos centrados en el yo, en el interés o gusto individual (“razón: me gusta”). En el nivel II se encuentran argumentos “prácticos”, también cercanos al yo en tanto señalan una conveniencia particular (“razón: me conviene”). Tercer nivel: hay una incipiente interrelación entre el individuo y el colectivo: “A este conjunto pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo (“razón: es nuestro”)” (p. 94). Los niveles IV y V están centrados en el interés colectivo: en el IV se sitúan los económicos (“razón: conviene a todos desde una óptica material”) y el V, los valores de un nivel menos concreto (“razón: conviene a la sociedad”).

También es necesario destacar la incidencia que ha tenido en el diseño de la secuencia la teoría de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky (1979). Este autor, fundador de la teoría sociohistórica cultural, le otorga al docente un rol fundamental en tanto 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 (interpsicológico) y después en el plano psicológico (intrapsicológico). Sostiene que en los procesos de lectura y escritura, el rol del lenguaje, el diálogo y la intervención de un adulto o un par más capacitado es decisiva para el aprendizaje. Se trata de un aprendizaje asistido que comienza con un período de modelado y pensamiento en voz alta, luego pasa por un período de responsabilidad compartida y termina cuando los alumnos asumen el control de la estrategia.

2. Diseño metodológico de la investigación

2.1. Objetivos

Generales

- Describir el desarrollo de la competencia productiva oral y escrita de textos argumentativos alcanzado por niños pertenecientes a sexto año de educación general básica.
- Elaborar y aplicar una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos.
- Establecer si los niños, en su proceso de producción de textos argumentativos, son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas.

2.2. Supuestos de partida e hipótesis

a- Que la escritura, en tanto “composición” o “redacción” es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtarefas diferentes en las que intervienen múltiples procesos cognitivos de todo tipo.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

b- Que a este carácter complejo de la escritura deben sumarse las dificultades propias del texto argumentativo: elaborar y enunciar argumentos que apoyen el punto de vista personal y, al mismo tiempo, establecer una negociación con el oyente o lector, entre otros.

c- Que la conciencia acerca de lo que se está realizando tiene un rol central en el mejoramiento del proceso escrito y en la adopción de estrategias para su realización, facilitando el proceso de toma de decisiones en relación a cómo se debe escribir y por qué en distintas situaciones comunicativas.

d- Que es posible y necesario favorecer esta conciencia en situaciones de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

e- Las interacciones verbales manifestadas durante el evento comunicativo (alumno-docente) en el aula permiten la articulación de lo individual con lo social.

f- Que el docente tiene 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.

Hipótesis

Los estudiantes de 6º grado de escolaridad básica deberían estar en condiciones de producir textos argumentativos orales y escritos coherentes y cohesivos, con al menos una estructura mínima consistente en una tesis y un argumento, como así también, en el caso de textos escritos, de efectuar durante el proceso de producción reflexiones metacognitivas y metalingüísticas de distinta índole que favorezcan el logro de textualizaciones más eficaces.

Se realizó investigación aplicada, de carácter descriptivo y cuasi experimental, diacrónico.

2.3. Sujetos o participantes

Localización: Mendoza. Argentina.

Universo: escuelas de escolaridad básica, modalidad común de Mendoza.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

Población: alumnos de sexto año pertenecientes a dos escuelas de escolaridad común urbanas, una de gestión estatal universitaria y otra de gestión privada, con un total de dos secciones por escuela.

Muestra: la totalidad de los alumnos, de las secciones seleccionadas, para la aplicación de los instrumentos **a, b, y f.**

Se trabajó con un grupo testigo y un grupo experimental.

2.4. Instrumentos

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos:

- a- Pretest (grabación oral y trabajo escrito realizado individualmente por los niños tanto del grupo experimental como del grupo control).
- b- Aplicación de la secuencia didáctica en los dos cursos experimentales que incluye:
 - Producción oral
 - Producción escrita en forma colectiva (grupo clase)
 - Producción escrita realizada en díadas
 - Producción escrita individual
- c- Observación participante
- d- Registro de clases
- e- Análisis de documentación escrita: planificaciones, propuestas en los libros y documentos de apoyo que utilizan los docentes, NAP, CBC, DCP.
- f- Postest (grabación oral y trabajo escrito individual)

2.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos

- Instrumentos **a, b y f:** fueron aplicados por los docentes de las escuelas y secciones seleccionadas en sus horas de clase normales.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

- Instrumentos **c** y **d** estuvieron a cargo de las investigadoras en horas de clases de los niños, previo acuerdo con el docente responsable.
- Instrumento **e** a cargo de las investigadoras en un lugar del establecimiento a determinar y fuera del horario habitual de clases.
- Se elaboraron grillas específicas para sistematizar los datos obtenidos mediante la aplicación de cada uno de los instrumentos.
- El análisis de los datos fue de tipo cuanti y cualitativo a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos.

3. La secuencia didáctica

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; c- lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo (Lacón de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2003).

Primera fase: pretest

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

Para esto se seleccionó un tema polémico mediante un cuestionario de intereses que fue aplicado dos semanas antes de la realización del pretest. 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.

Segunda fase: observamos, escuchamos y realizamos las primeras producciones orales

- a- *Comprensión oral*: se trabajó la escucha a partir de la observación de un debate en la Legislatura Provincial.

b- *Producción oral*: se realizó un debate y posteriormente una dramatización.

Tercera fase: leemos comprensivamente antes de escribir

(Mediación pedagógica para focalizar el reconocimiento de marcas lingüísticas la tesis-argumento –conclusión)

Se trabajó la comprensión a partir del texto *Las tecnologías han transformado profundamente las relaciones interpersonales* de Marta Millán (publicado el 30 de noviembre de 2013 en MUNDIARIO).

Cuarta 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 fue organizada en diversos talleres. Cada uno de los talleres estuvo conformado por varias actividades mediante las cuales, en forma gradual, se logra el objetivo del mismo.

Quinta fase: “Hablamos para producir” y “Escribimos juntos”

Se les explicó a los estudiantes que juntos iban a producir una carta de lectores. Pero que, al igual que hizo la autora del texto que han leído, primero hay que pensar para quién van 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).

Posteriormente, el docente propuso a los alumnos concretar todo lo conversado en la producción colectiva de un texto argumentativo. Los niños le fueron dictando y entre todos se hicieron los procesos de planificación, textualización y revisión. El maestro puso 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, etc. en 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 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)

Los alumnos producen en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan los niños 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 poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje.

Octava fase: “Trabajamos solos” (Producción individual del tipo de texto elegido”).

Postest

Cada niño escribe su propio texto, de manera autónoma. El docente le pedirá que lo revise empleando para ello la guía elaborada. Esta producción la denominamos en nuestra investigación postest.

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.

4. Resultados

4.1. Resultados finales

Una vez analizado la totalidad del corpus se procedió a la elaboración de los resultados finales desde dos perspectivas: cualitativa y cuantitativa. Si bien a efectos de describir el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes de 6º año de escolaridad básica nos interesa particularmente mostrar sus propias producciones, por tratarse de una investigación cuasi experimental con un grupo testigo también vamos a presentar los resultados cuantitativo a efectos de determinar con mayor precisión la incidencia de la aplicación de la secuencia didáctica en los cursos experimentales.

4.4.1. Los resultados desde un enfoque cualitativo

Los principales logros de los niños se advierten en los siguientes indicadores que serán ilustrados con las producciones de los estudiantes:

a- Construcción del alocutor (en primera persona, singular o plural)

Somos Celeste y Sofía, alumnas de 6ªA y vamos a presentar el tema del bulling en las escuelas mendocinas. En nuestra opinión el bulling genera maltrato entre estudiantes y problemas en las relaciones interpersonales². Celeste y Sofía (D6A1).

[...] para mí el uso de la tecnología si disminuye las relaciones de las personas porque: antes la gente hablaba entre sí y ahora con skipe y todo eso la gente de ahora lamentablemente no socializa. Valentina (PE6A2).

b- Construcción del alocutario

[...] el objetivo de este texto es hacer que el lector tenga otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar. Agustina P y Gabriela L (D6B1).

Esta es la carta a los chicos de 7º B de la E.C.V.A. sobre la influencia de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana. María Clara y Macarena (D6B1).

c- La totalidad de los alumnos logró expresar con claridad tanto su opinión como su conclusión

En nuestra opinión las nuevas tecnologías son útiles pero deben ser usadas adecuadamente y no abusar de ellas. Creemos que son necesarias porque nos ayudan a conectarnos con numerosas personas que están cerca o lejos para informarnos, saludarnos, compartir trabajos, para entretenernos, relacionarnos y para las múltiples urgencias cotidianas con respecto la seguridad y la salud. Sofía R. (D6B1).

Mi opinión es a favor y en contra porque las tecnologías nos han ayudado mucho y hemos podido avanzar como sociedad pero también [...]. Candela (PO6B1).

Concluyendo, también son muchos los casos de niños que fracasan en las escuelas por el abuso de un ordenador o consola por jugar videojuegos y redes sociales. Martín y Marcos (D6B1).

En conclusión, para mí la tecnología es una gran ayuda para todos pero no hay que abusar de ella, hay un mundo real que nos espera allá afuera. Valentina (PO1A).

En conclusión creemos que las tecnologías a pesar de todo han sido el gran avance del siglo XXI pero es fundamental el buen uso que hagamos de ellas porque de ello depende nuestra salud y nuestras relaciones interpersonales. María Clara y Macarena (D6B1).

d- Empleo de distintos tipos de argumentos

Causales

[...] también es buena porque nos ayuda a comunicarnos con personas lejanas y cercanas [...] Milagros, Francisco y Ana Clara (D6B1).

Para mí el uso de los celulares si perjudica a las relaciones interpersonales porque por ej si vos estás en una juntada con tus amigas y estás con el celular no podés charlar con ellas por cosas importantes. Justina (PO6A2).

Concesivos

Sin embargo, los “bravucones” no son los únicos culpables de que esto ocurra, ya que normalmente no hay adultos observadores, disponibles y atentos para ayudar. Germán B., Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1).

En este ejemplo apreciamos que los niños solo marcan la restricción concesiva con *sin embargo* sino que añaden un causal con *ya que*.

Sin embargo las vidas privadas son invadidas por criminales y delincuentes gracias a la información que le agregamos a las redes sociales (facebook, twiter, tunte, whatsapp). Martina y Sofía (D6B1).

Consecutivos

[...] también nos volvemos tan dependientes a ella, que sin ese material no sabemos hacer nada. Mercedes y Agustina (D6B1).

Anteriormente las tecnologías no eran tan avansadas como ahora, por lo tanto los jóvenes [...] Martina V. (PO6B1).

Contrargumentación

En conclusión la tecnología en parte es buena pero también tiene un lado oscuro y trae consigo muchas enfermedades y además no nos deja realizar un montón de cosas [...]. Mercedes y Agustina (D6B1).

En conclusión las nuevas tecnologías nos benefician pero a la vez traen consecuencias como la nomofobia, intoxicación e infobesidad. Martina y Sofía (D6B1).

En nuestra opinión la tecnología ha ayudado a comunicarnos pero si se abusa de ella se podría llegar a cierto grado vicioso enfermedades. Martín y Marcos (D6B1).

e- Incorporación de distintos procedimientos discursivos, tales como ejemplificación, enumeración, definiciones, interrogaciones retóricas, comparaciones

- Ejemplificación

La tecnología se vuelve una adicción y nos causa enfermedades. Por ejemplo: autismo, depresión, infobesidad, nomofobia, infoxicación y la despersonalización. Milagros, Francisco y Ana Clara (D6B1).

Desde mi punto de vista, la tecnología se ha vuelto demasiado importante en nuestras vidas, por ejemplo: algunos adolescentes discriminan por no tener un celular de última tendencia. Valentina (PO6A1).

- Enumeración

Vamos a empezar por los aspectos positivos, la tecnología nos permite comunicarnos con personas que estén cerca o lejos también, el entretenimiento, compartir trabajo, la información, la seguridad y la salud además las tecnologías nos permiten conocer cada rincón del planeta. María Clara y Macarena (D6B1).

[...] pero, a veces nos volvemos adictos a ella y estamos cada dos por tres revisando whats app, Messenger, facebook y twittter y nosotros mismos nos privamos de un poco de tiempo en familia o con amigos. Celeste (PO1A).

La tecnología puede tener cosas buenas como: permiten entretenimiento, trabajo, comunicación, ayuda en emergencias de la vida cotidiana (salud y seguridad) y también permite relacionarse con gente de otros lugares. Nahuel y Franco(D6B1).

- *Definición*

[...] opino que no se debe matar al Arapaima es uno de los peces de agua dulce, es el más grande el mundo: Llega a medir 2 metros. Tomás (3POB1).

El bulling es el maltrato físico y/o psicológico deliberado y constante que recibe una persona por parte de otro u otros [...] German, Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1).

Los libros son un gran amigo [...] Germán (PO6B1).

- *Comparación*

Hace muchos años en nuestro país como en otros, habían esclavos es decir, personar menores de edad que eran vendidos y comprados para hacer ciertos trabajos forzosos. Francisco (PO3A1).

Sin embargo, la tecnología a distanciado a la gente volviéndola más antisocial y despersonalizada, como lo demuestra la película "Zaped" (de Disney Chanel). Mercedes y Agustina (D6B1).

Comparando con la antigüedad dónde no había tecnología la vida cotidiana ha cambiado en el sentido de que la comunicación ha sido más eficiente. Agustina P y Gabriela L (D6B1).

- *Interrogación retórica*

¿Dejaríamos que la tecnología nos domine? Sofía R. (D6B1).

Así que ¿si desaparece la tecnología, qué pasa con nosotros? Agustina (PO6B1).

Sabemos que hace mucho que no podemos pasar tardes con Sócrates pero ustedes creen que: ¿Pueden renunciar a la tecnología? Candela (PO6B1).

f- Utilización de ordenadores discursivos

- De inicio

En primer lugar, la tecnología nos ayuda a realizar tareas de la vida cotidiana[...] Mercedes y Agustina (D6B1).

Para comenzar habría que preguntarse si somos los que ayudan a que haya un nivel bajo de agua o los que tratan. Joaquín (PO6B1).

En primer lugar, desde mi punto de vista, la tecnología es buena cuando nosotros necesitamos contactaros con alguien lejano o que no se presenta contigo. Abril (PO1A).

-De continuidad

Así mismo también la tecnología puede beneficiar en ciertos empleos dando movilidad absoluta de datos. Martín y Marcos (D6B1).

Asimismo, te puedes comunicar con tus amigos que no ves hace mucho y organizas para juntarte. Violeta, I. (PO6A1).

- De cierre

Para finalizar, queremos dejarles un aprendizaje de cómo NO hay que comportarse ante situaciones injustas [...] German, Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1).

Finalmente decimos que el bullying no es bueno y que la causa es por una necesidad personal y no está bien ¿Pero ustedes, buscarían la solución para el bullying? Candela y Sol (D6B1).

g- Incorporación de información proveniente de otras fuentes

Las redes sociales han invadido la privacidad de uno, ya que según la agencia española de protección de datos, el 43% de las personas, tienen configurado su perfil de manera pública, esto es aprovechado por delincuentes, para llevar a cabo sus delitos. Martín (PO6B1).

Otro aspecto importante para mencionar son las enfermedades producidas por el abuso de la tecnología, como por ejemplo: autismo, depresión, infobesidad

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

(necesidad de revisar los mensajes) nomofobia (miedo a salir sin el celular), infoxicación (falta de concentración por exceso de información) y la despersonalización que está afectando a la mayor parte de los jóvenes. Sofía R. (PO6B1).

Especialistas del Centro de Estudios sobre el Estrés Humano (SHS) del hospital Lous L en Canadá sugieren que las víctimas acosadas son más vulnerables a padecer problemas mentales. Para la víctima esto se hacen notar en una evidente Baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, problemas psicóticos, depresión, ansiedad, pensamientos suicidas y tendencias de venganza entre otros. German, Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1).

En los dos primeros ejemplos los niños han tomado información del texto leído en clase o de otros pero la han sintetizado e incorporado a su propio texto; en el último han copiado textualmente la información sacada de otra fuente que no han señalado, tampoco lo han reelaborado. Esto es un indicador de que el tema debe seguir trabajándose en clase para evitar el plagio.

4.4.2. Resultados cuantitativos

Pretest

El análisis de los datos cuantitativos arroja resultados similares en ambas escuelas, tanto para la estructura argumentativa como para el tipo de argumento tal como se puede apreciar en los gráficos que mostraremos a continuación.

En lo que hace a la estructura argumentativa (Figura 1) los resultados obtenidos en las producciones de los estudiantes se concentran en su mayor porcentaje en el Nivel III (De argumentación mínima: presencia de una opinión y pocos argumentos) y IVa (De argumentación aceptable: presencia de dos o más argumentos interconectados y un grado rudimentario de textualización). En el Nivel III hay un aumento considerable de casos en la Escuela 2 respecto a la 1, pero estos resultados se revierten en el Nivel IV b (de argumentación elaborada: presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un mayor grado de textualización).

Es necesario destacar que estos resultados corresponden al pretest escrito que se realizó después del pretest oral. Los alumnos tomaron argumentos que habían sido elaborados en forma conjunta con sus compañeros y la docente del grado hecho que influyó en estos resultados.

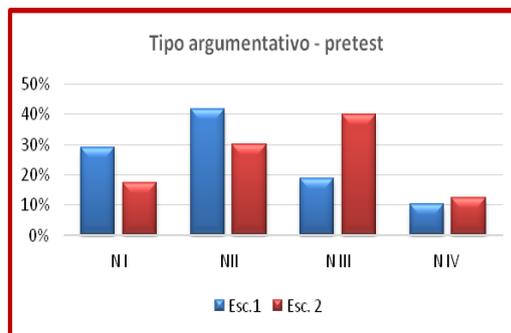
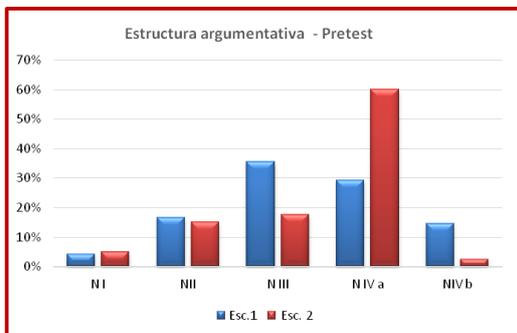


Figura 1: Resultados del pretest en Escuelas 1 y 2. Estructura argumentativa
 Figura 2: Resultados del pretest en Escuelas 1 y 2. Tipo de argumento

La Figura 2 grafica como las producciones de los estudiantes se concentran mayoritariamente en los tres primeros niveles con respecto al tipo de argumento. La tabla comparativa entre ambas escuelas presenta un dibujo que permite visualizar logros muy similares. En el Nivel I (los argumentos más centrados en el yo) los resultados indican un 29% en la Esc. 1 y el 17% en la Esc. 2. En el nivel II, el 42% en la Esc. 1 y 30% en la Esc. 2, es decir, un alto porcentaje de argumentos prácticos muy cercanos al yo. Esto nos indica que aún no han logrado el suficiente grado de descontextualización que permita construir al otro, en tanto alocutario de su discurso y lograr, en consecuencia, el empleo de argumentos de interés colectivo y con mayor grado de abstracción. Comienza a construir esta relación el 19% en la Esc. 1 y el 41%, en la Esc. 2 (el Nivel III) y, en el IV, el 10% y el 22% respectivamente de los ejemplos se concentran en este nivel.

Postest

El postest fue aplicado a todos los alumnos de la muestra (cursos testigos y experimentales). En el caso de la Escuela 1 fue el cierre de la secuencia y en la Escuela 2, un trabajo escrito solicitado por la docente sin que hubiera otras instancias de mediación

entre el pretest y este trabajo final. En este caso debemos señalar, además, que durante el año se produjo un cambio de la docente responsable de lengua y quien tomó este cargo no se interiorizó de la investigación que estábamos realizando en dicho establecimiento.

Los resultados indican una gran diferencia entre ambas escuelas tal como se puede ver en la Figuras 3 y 4 respectivamente.

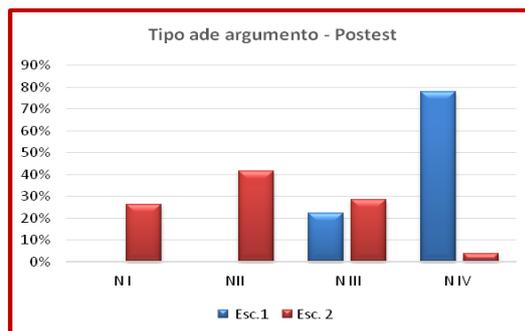
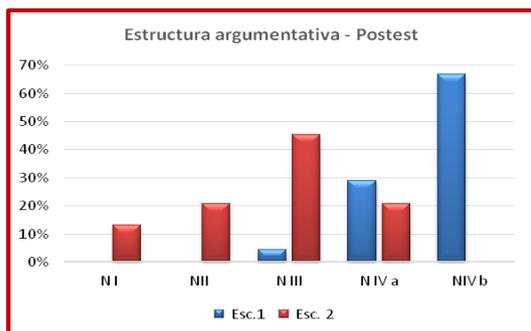


Figura 3: Comparación entre pretest y postest en Esc. 1 y 2 (Estructura argumentativa).

Figura 4: Comparación entre pretest y postest en Esc. 1 y 2 (Tipo de argumento).

En lo que hace a Estructura argumentativa en los estudiantes de la Esc.1 no se registran producciones en los dos primeros niveles, un escaso porcentaje en el Nivel III y un alto porcentaje (69%) en el Nivel IVb. Estos resultados indican un avance muy significativo respecto a los obtenidos en el pretest por los mismos niños. No sucede lo mismo en los cursos testigos que incluso poseen porcentajes de menor rendimiento en el postest que en el pretest. Nuestro equipo atribuye esta circunstancia a dos motivos. Tal como se expresó anteriormente, los niños hicieron el pretest escrito después del pretest oral, con una fuerte motivación por parte de las docentes y de las investigadoras presentes en dichas clases. El postest, en el caso de ambas escuelas fue tomado como una actividad final en las que solo se les dio la consigna. Mientras en la Esc. 1 fue el cierre de la secuencia, en la Esc. 2 esta tarea quedó descontextualizada al no haber participado de ninguna de las otras actividades y tampoco se contó con la colaboración de la docente del grado.

Como se puede apreciar en el diagrama de barras nº 4, la Esc. 1 no registra producciones en los primeros niveles y se produce una gran concentración en el nivel IV marcando claramente una curva ascendente. En cambio en la Esc. 2 la curva es descendente ya que la menor cantidad de casos se registran en los dos últimos niveles siendo casi inexistente la presencia del nivel IV.

Confrontación pretest, díadas y postest en la escuela experimental

Finalmente, a nivel cuantitativo, nos interesa mostrar la evolución seguida por los niños en las distintas instancias de producción escrita en los cursos experimentales.

En primer lugar, expondremos la Figura 5 con los porcentajes obtenidos en cada una de estas instancias desde la perspectiva de la estructura argumentativa:

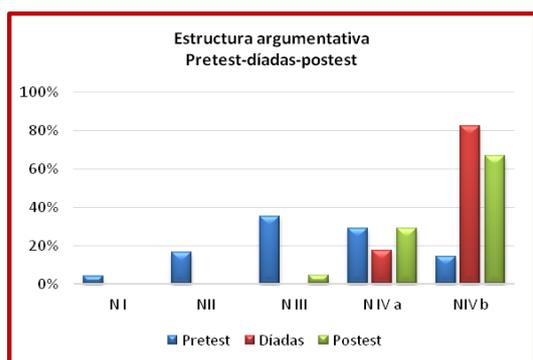


Figura 5: Confrontación pretest-díadas-postest en escuela experimental, en estructura argumentativa.

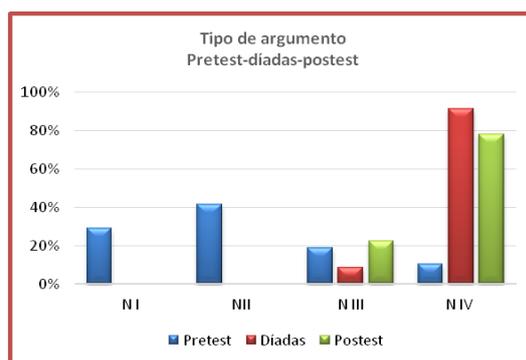


Figura 6: Confrontación pretest-díadas-postest en escuela experimental, en tipo de argumento.

La simple apreciación de esta figura indica claramente la evolución seguida por los niños en lo que hace a la estructura argumentativa; en el postest las producciones han superado totalmente los niveles de menor calidad argumentativa y se concentran en los niveles IV a y IV b, con la explicitación de la opinión, conclusión, mayor empleo de argumentos y mejor textualización.

En relación al tipo de argumento también la Figura 6 ilustra con precisión cómo los niños pasaron a concentrar sus producciones en el nivel IV lo que implica una fuerte construcción del alocutario como destinatario de su texto. Como ya señalamos

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

anteriormente, tanto en la estructura como en el tipo de argumento, los mejores resultados se dan en la escritura en díadas, hecho que fortalece nuestra hipótesis acerca de que los procesos de escritura por su complejidad deben ser graduales y espiralados.

CONCLUSIÓN Y TESTIMONIOS

Al finalizar nuestras investigaciones estamos en condiciones de afirmar que los propósitos que nos habíamos propuesto al inicio de esta se cumplieron, ya que los resultados finales obtenidos en el postest de la escuela experimental evidencian que la mayor parte de los niños está en condiciones de expresar su opinión con claridad, de reforzarla, de emplear distintos procedimientos discursivos: ejemplos, definiciones, citas de autoridad, recursos de estilo, interrogaciones retóricas, de marcar una mayor presencia del alocutor y del alocutario, de un uso abundante de elementos de conexión, entre otros aspectos.

Asimismo se advierte que emplean mayor cantidad y variedad de conectores. Se registra un uso abundante de *porque, sin embargo, aunque, pero*. Aparecen conectores para introducir ejemplos, para establecer condiciones o formular hipótesis, para explicar por finalidad, para establecer una disyunción, escasamente registrados en el pretest.

A partir de la elaboración e implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos hemos demostrado, en la muestra estudiada, que tal competencia puede ser modificada 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 modificaron la calidad de sus interacciones argumentativas y escribieron textos más apropiados y complejos tanto en lo que hace a la estructura argumentativa como al tipo de argumentos utilizados, como consecuencia de la participación en actividades y talleres propuestos en la secuencia didáctica.

Con respecto a las estrategias metacognitivas, que no las explicitamos en este artículo por razones de espacio, pudimos comprobar que presentan altos niveles de dificultad para ser observadas o medidas debido a que se hallan dentro de las estructuras internas de los

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

sujetos. Esta situación nos llevó a poner a prueba uno de los procedimientos empleados para su evaluación: provocar la verbalización durante la producción de textos argumentativos escritos.

La ubicación de las interacciones y de las reformulaciones en las respectivas grillas, nos permitió: a- Identificar los objetos sobre los que se reflexiona y b-Indicar el tipo de unidades en las que se centra la atención del escritor.

Esto nos ofreció un panorama de los propósitos que guían el control que ejerce el escritor en la composición escrita y nos impulsó a pensar en la posibilidad de brindar criterios orientadores de un diseño instruccional que posibilite alternativas de enseñanza tendientes a desarrollar estrategias cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas y metacognitivas en los estudiantes de educación básica.

Se debe avanzar sobre las acciones necesarias para que progresivamente la aplicación de una didáctica de la metacognición logre cambiar concepciones vigentes en pos de aprendizajes más constructivos. Esto permitiría que los estudiantes modificaran gradualmente sus representaciones de aprendizaje, para regular, modificar o corregir los procedimientos que entran en juego en la escritura, como también, para evaluar los productos de esta actividad.

En síntesis, los niños de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos, en forma oral y escrita y su competencia se incrementa notablemente después de la aplicación de la secuencia didáctica diseñada para este fin y con una adecuada mediación docente. Asimismo comprobamos que están en condiciones de efectuar reflexiones metalingüísticas y metacognitivas que favorecen su proceso de escritura. Esto nos permite sostener la necesidad de introducir la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de la escolaridad.

Asimismo, tras comprobarlo en tres investigaciones destinadas a la producción escrita, estamos en condiciones de sostener que nuestros supuestos de partida se han demostrado: el proceso de escritura es complejo y necesita ser trabajado en forma gradual y espiralada, con una precisa mediación docente. Los niños de la escuela primaria

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

primero deben escribir textos en forma colectiva, guiados por el docente, luego en parejas o díadas y, finalmente, en forma individual.

Testimonios de los niños producidos en el Acto de cierre de la investigación en el aula:

Soy Clarita y como todos saben tengo un carácter “un poco fuerte” y siempre discuto mucho. Quiero decirles que hay una distancia enorme entre el punto en el que estábamos antes de empezar con este trabajo de argumentación y ahora. Yo antes discutía sin muchos fundamentos, ahora he aprendido a argumentar. Hemos aprendido mucho de todo, de tecnología, de argumentación, de todo. Estoy muy contenta y fue divertido...

Macarena: bueno yo también quiero decir que aprendí mucho y que fue muy divertido. También quiero decir que esta escuela es distinta. Antes yo iba a otra escuela y cuando llegué a esta me di cuenta de que se podía aprender de otra manera. También me gusta que hay juegos. Al principio al patio de juegos yo le decía la plaza porque en la otra escuela no teníamos juegos y a mí me parecía que era una plaza. Aprendimos a argumentar y conocer todas las cosas para hacerlo bien. Me gustó mucho.

Sol: yo quiero darles las gracias por enseñarnos a argumentar. Nosotros lo hacíamos pero sin saber lo que estábamos haciendo. Ahora podemos distinguir una opinión o la tesis, los argumentos, cuando son a favor o en contra, etc. Aprendimos mucho y fue todo muy interesante y entretenido.

Germán: yo iba a decir lo mismo que sol. Dar las gracias por enseñarnos a argumentar pero ahora, que lo pensé mejor, lo voy a cambiar. Quiero darles las gracias por “iluminarnos”, sí esa es la palabra. Nosotros sabíamos argumentar pero no conocíamos las técnicas, las estrategias. Todo eso lo aprendimos con ustedes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: 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*. (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.
- Benveniste, E. (1985). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. N.J: Erlbaum.
- Brassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 41-49.
- 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* (321-342). Madrid: Alianza.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, XXXV (52-53), 149-162.
- 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: Graó.
- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos*, XXVIII, (37), 69-82.
- Cuenca, J. (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: Ariel.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 65-67.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Golder, C. y Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation* (vol. 10, pp. 271-282). Holanda: Kluwer Academic Publishers.

- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing* (cap. 1, pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Lacon de De Lucia, N., y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.
- Maingueneau, D. (2003). *Los términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Millán, M. (2013). Las tecnologías han transformado profundamente las relaciones interpersonales. <http://www.mundiaro.com/articulo/a-fondo/tecnologias-han-transformado-profundamente-relaciones-interpersonales/20131130200806012684.html>
- 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: 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 (2011-2013)*. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al (2016). *Informe final: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica (2013-2016)*. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Revista Lectura y Vida*, 2, 32-45.
- Parodi, G. y Martínez, M. (1999). Comprensión y producción de textos argumentativos en alumnos colombianos. *Informe Fondecyt*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Rubio, M. y Arias, V. (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. *Revista Lectura y Vida*, 4, 34-41.
- Peronard, M. (1992). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. L. Traill (Eds.) *Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch* (pp.417-443) México: Universidad Nacional autónoma de México.

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.

Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (pp 29-48). Colombia: Universidad del Valle.

van Dijk, T. (comp.). (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

¹ Susana Ortega de Hocevar es Magister en Ciencias del Lenguaje y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo. Diplomada en Gestión y Planificación de para la calidad educativa (Universidad de Jaén, España). Se desempeña como profesora titular efectiva, dedicación exclusiva, en las Cátedras *Didáctica de la lectura y escritura y Alfabetización*. Es Directora del *Instituto de Lectura y Escritura*; 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 de la carrera de posgrado *Maestría en lectura y escritura*; Directora de *EFE*, editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, unidad académica en la que cumple todas sus funciones. Editora de *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* que publica semestralmente la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura. Docente investigadora, categoría I. Directora de proyectos de investigación desde 1994 a la fecha, todos ellos en el ámbito de la escolaridad inicial y primaria. Consultora Internacional en Proyectos Educativos de Formación Magisterial (1997-1998) y de renovación de la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, área Lengua (2008), en Perú y en el Rectorado de la UNCuyo, competencia básica: *Producción de texto escritos* (2003-2006). Dictante de numerosos cursos de capacitación de grado y posgrado, en Mendoza, Neuquén, Río Cuarto, la Rioja, Catamarca, Buenos Aires, Perú, Colombia y Costa Rica. Autora de numerosas publicaciones nacionales e internacionales: libros, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas y diarios. Destacamos entre ellos: *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Recientemente ha sido nombrada profesora Honoraria de la Facultad de Educación.

² En la transcripción se respeta la versión escrita por los niños y entre paréntesis se indica la actividad (pretest: P, diádas: D o postest: PO, el curso y la escuela).