



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

DIVERSIDAD TEXTUAL Y COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL EN LOS NIÑOS(AS) DE TRANSICIÓN: UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

Carolina María Taborda Flórez

Asesor: Rubén Darío Hurtado V

Trabajo de investigación para optar por el título de Magister en Estudios en Infancias

Línea de formación

Educación infantil

Grupo de investigación

Calidad de la educación y PEI. Línea didáctica de la lectura y la escritura en la infancia

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
MEDELLIN-COLOMBIA
1 8 0 3
2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



<u>INTRODUCCIÓN</u>	9
<u>CAPITULO I</u>	10
<u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	10
<u>1.1. EL PROBLEMA</u>	10
<u>1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACION</u>	14
<u>1.3 ESTADO DEL ARTE</u>	15
<u>1.3.1 LA ARGUMENTACION</u>	15
<u>1.3.2 ARGUMENTACION INFANTIL</u>	16
<u>1.3.3 ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACION</u>	17
<u>1.3.4 LENGUAJE ORAL INFANTIL</u>	18
<u>1.4 OBJETIVOS</u>	20
<u>1.4.1 OBJETIVO GENERAL</u>	20
<u>1.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS</u>	20
<u>CAPITULO 2</u>	21
<u>MARCO CONCEPTUAL</u>	21
<u>2.1 INFANCIA Y FORMACION</u>	21
<u>2.1.1 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LAS INFANCIAS</u>	21
<u>2.2.1 EDUCACIÓN INICIAL</u>	24
<u>2.1.3 COMPETENCIAS EN LA INFANCIA</u>	25
<u>2.2 ARGUMENTACIÓN</u>	27
<u>2.2.1 CONCEPTUALIZACIONES Y ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN</u>	27
<u>2.2.1 LA ARGUMENTACION EN LA INFANCIA</u>	31
<u>2.2.3 COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL</u>	34
<u>2.3 PROCESO LECTOR</u>	37
<u>2.3.1 PRIMEROS PASOS EN EL LENGUAJE</u>	37
<u>2.3.2 PROCESOS LECTORES</u>	39
<u>2.3.3 ESTRATEGIAS PARA PROMOCION DE LA LECTURA EN EL GRADO TRANSICION</u>	41
<u>2.4 ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL A PARTIR DE LA LECTURA DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS</u>	42



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

<u>2.4.1 TEXTOS Y TIPOLOGÍAS TEXTUALES</u>	42
<u>2.4.2 FACULTAD DE EDUCACIÓN ARGUMENTACION EN LA INFANCIA</u>	44
<u>2.4.3 PROPUESTA DIDACTICA MEDIADA POR LA DIVERSIDAD TEXTUAL</u>	47
<u>CAPITULO 3</u>	49
<u>DISEÑO METODOLÓGICO</u>	49
<u>3.1 LA PRÁCTICA EDUCATIVA, UN TERRENO PARA LA CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO</u>	49
<u>3.2 LA EXPERIENCIA: UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA PARA CONOCER LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE UN GRUPO DE NIÑOS</u>	50
<u>3.2.1 COMUNIDAD OBJETO DE ESTUDIO</u>	50
<u>3.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN</u>	51
<u>3.2.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS</u>	52
<u>3.2.4 PROCESO SEGUIDO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</u>	53
<u>CAPITULO 4</u>	55
<u>ANALISIS DE LA INFORMACION</u>	55
<u>4.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN</u>	55
<u>4.1.1 EVALUACION INICIAL</u>	55
<u>4.1.2 APLICACIÓN INTERMEDIA I</u>	62
<u>4.1.3 APLICACIÓN INTERMEDIA II</u>	64
<u>4.1.4 EVALUACION FINAL</u>	66
<u>4.1.5 COMPARATIVO ENTRE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL</u>	73
<u>4.2 ANALISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO</u>	75
<u>4.2.1 COMPETENCIA ARGUMENTATIVA</u>	75
<u>4.2.2 MEDIACIONES DIDACTICAS PARA PROMOVER LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA COMO LA PREGUNTA Y LA PROBLEMATIZACIÓN DE LOS TEXTOS.</u>	78
<u>4.2.3 DIVERSIDAD TEXTUAL</u>	81
<u>4.2.4 INTERACCION PROFESORA ESTUDIANTE</u>	83
<u>5.0. CONCLUSIONES</u>	85
<u>6.0. RECOMENDACIONES</u>	87
<u>REFERENCIAS</u>	90

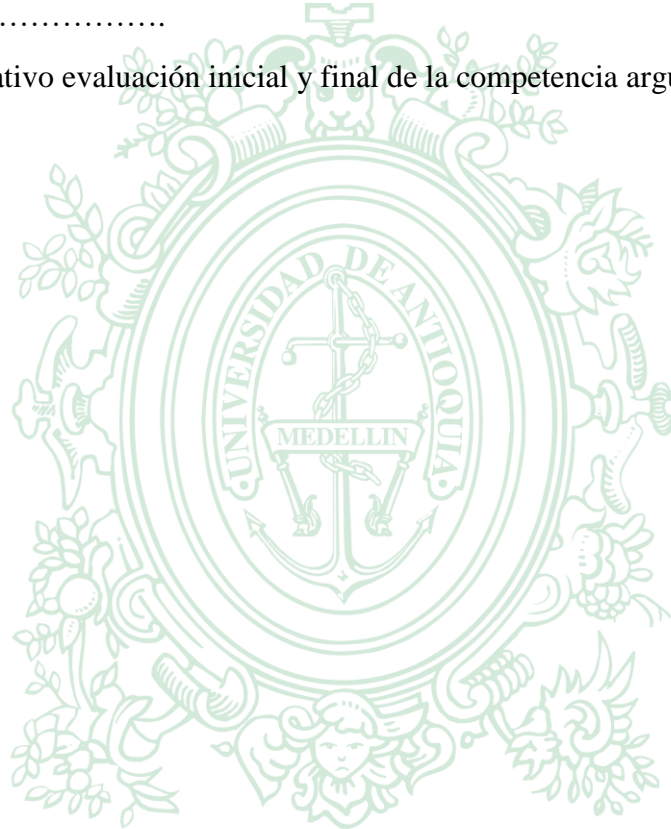


INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Evaluación inicial de la competencia argumentación oral.....	55
Cuadro 2: Ponderación evaluación inicial de la competencia argumentativa oral.....	60
Cuadro 3: Evaluación intermedia de la competencia argumentativa oral.....	62
Cuadro 4: Ponderación evaluación intermedia de la competencia argumentativa oral.....	64
Cuadro 5: Evaluación final de la competencia argumentativa oral.....	66
Cuadro 6: Ponderación evaluación final de la competencia argumentativa oral.....	71

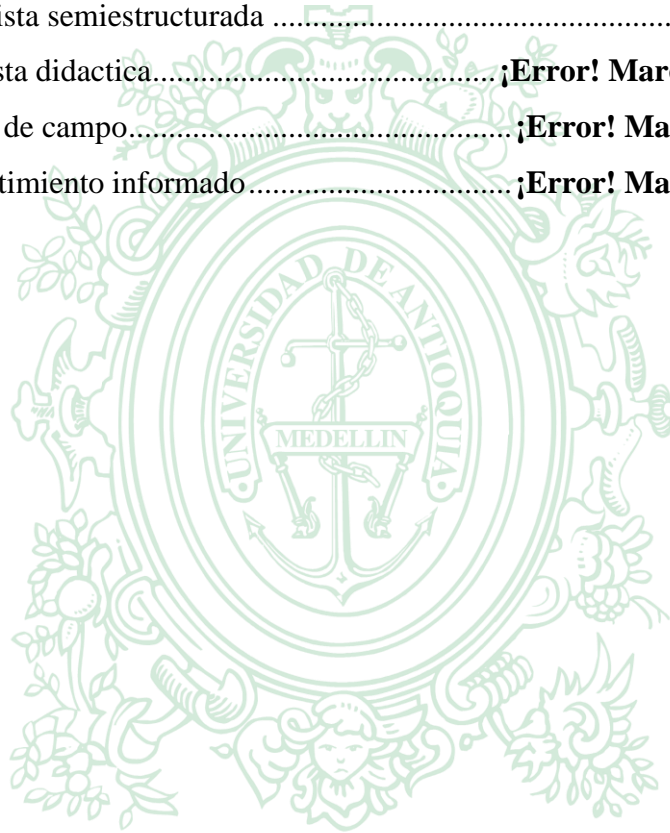


Grafico 1: evaluación inicial de la competencia argumentativa oral.....	55
Grafico 2: evaluación final de la competencia argumentativa oral.....	72
Grafico 3: comparativo evaluación inicial y final de la competencia argumentativa oral.....	73





Anexo 1 Entrevista semiestructurada	93
Anexo 2 Propuesta didáctica.....	¡Error! Marcador no definido. 6
Anexo 3 Diarios de campo.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 4 Consentimiento informado.....	¡Error! Marcador no definido.





El presente texto muestra los resultados de la investigación: “Diversidad textual y competencia argumentativa oral en los niños(as) de transición: una perspectiva pedagógico-didáctica” en la I.E María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia. En la cual se trataba de mostrar, de un lado, que los niños(as) del grado transición están en capacidad de argumentar, y de otro lado, observar y analizar de qué manera la lectura de diferentes tipos de texto movilizaba la competencia argumentativa oral en los niños(as) del grado transición, pues, se trataba de ilustrar cómo el tipo de mediaciones didácticas centradas en la pregunta y problematización de los textos permitía que emergiera la argumentación oral en los niños(as) del grado preescolar de la I.E María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia. Para eso es la investigación acción pedagógica el mecanismo para resolver la pregunta a través de la implementación de una propuesta didáctica, lo que me permite concluir que la emergencia de la competencia argumentativa oral en niños de preescolar se da, teniendo en cuenta diferentes factores.

Palabras claves: Argumentación infantil oral, diversidad textual, propuesta didáctica, grado transición.



INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se abordó la relación entre la diversidad textual y la competencia argumentativa oral en niños de transición de la I.E María Auxiliadora, de Ciudad Bolívar, Antioquia; esto es, se analizó cómo a través de determinadas mediaciones didácticas centradas en la pregunta y problematización de diferentes tipos de textos emerge la competencia argumentativa oral, asimismo conocer los niveles de su transformación en los niños del grado transición, es decir cómo se iba cualificando a partir de la lectura de diferentes tipos de textos y las diferentes mediaciones pedagógico-didácticas .

El informe de la investigación está estructurado de la siguiente manera: en el capítulo I inicia con el problema de investigación en el que se hace explícito el estado del arte alrededor de cuatro categorías: la argumentación, la argumentación infantil, enseñanza de la argumentación y lenguaje oral infantil. Como elementos básicos de la pregunta central ¿De qué manera la lectura de diferentes tipos de textos moviliza la competencia argumentativa oral en los niños(as) del grado transición en la institución educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar (Antioquia)?

Seguidamente, se encuentran los objetivos tanto generales como específicos que orientan la investigación y posteriormente, en el capítulo II, se presentan los referentes teóricos soportando el estudio, los cuales dan cuenta de conceptos tales como infancia y formación, argumentación, proceso lector y enseñanza de la competencia argumentativa oral a través de la lectura de diferentes tipos de textos.

En el capítulo IV, se expone la metodología, que corresponde a un enfoque cualitativo desde la investigación acción pedagógica, para lograr conocer como emerge la competencia argumentativa oral en un aula del nivel de transición. Se hacen explícitos, la unidad de análisis, los instrumentos empleados en la recolección de información, el procesamiento y análisis de datos.



Seguidamente, se describe paso a paso, el proceso para la construcción de la propuesta didáctica, que busca reconstruir como desde la particularidad de cada texto puede emerger la competencia

argumentativa oral; iniciando por la prueba piloto, el instrumento diagnóstico, la implementación de las mismas secuencias, y culminando con la evaluación final.

En el último capítulo aparece la discusión e interpretación de los resultados evidenciados, en la que se confronta lo planeado y ejecutado en la secuencia didáctica con el referente teórico, encontrando de esta manera unos hallazgos, las conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. EL PROBLEMA

La argumentación como un componente del lenguaje que permite utilizar la palabra como herramienta fundamental en la conversación e interacción con el otro, como un mecanismo para plantear un punto de vista y sustentarlo, o como lo plantea (Perelman, 1999, pág. 36) quien la define como la capacidad de un orador para emplear un conjunto de estrategias en vista de modificar el juicio de otros, permitiendo entrar en acuerdos mediados o cambiar puntos de vista desde el uso de las relaciones argumentativas, estas son como lo (Banks-Leite & Ruales, 1997, pág. 94) “A-C: donde se considera la argumentación como una relación entre enunciados donde A es el argumento que se presenta justificando otro y C es la conclusión.”

Uno de los factores fundamentales de la argumentación radica en la construcción de ciudadanía, la participación de los sujetos mediados por el uso efectivo de la palabra buscando la solución a los conflictos y a los actos de reconciliación sin la necesidad de



recurrir a las vías de hecho (Toulmin, 1979), este autor cataloga la argumentación como un proceso epistemológico que involucra la capacidad de razonar permitiendo la discusión, evaluación y validación de los puntos de vista de los participantes. El ideal de convivencia ciudadana basada en la interacción de los seres humanos desde el lenguaje y los procesos argumentativos.

La argumentación en la infancia inicia desde el uso del lenguaje para convencer a otros por medio de argumentos, como lo señala (Dolz, 1993, pág. 93) “la argumentación se asemeja a una especie de dialogo con el pensamiento del otro para transformar opiniones” la persuasión en el niño se convierte en el mecanismo óptimo para llegar al convencimiento del otro, buscando las razones para esto desde lo que ellos conocen, como su entorno, sus vivencias o su realidad.

Se cree que los niños en edad preescolar no poseen la competencia argumentativa, se especula que sus discursos son carentes en recursos lingüísticos, se plantea que su madurez cognitiva no le permite alcanzar esta competencia y desconocen el desarrollo de las relaciones argumentativas, pero varios estudios recientes demuestran lo contrario, en estas investigaciones se evidencia que el niño en edad preescolar argumenta utilizando diferentes estrategias discursivas, como lo muestra la investigación realizada por (Migdalek, Santibañez, & Rosemberg, 2014) la cual se analiza el desarrollo de estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos en niños de 3 a 5 años en las disputas de las situaciones de juego. En este estudio se pudo evidenciar que en el preescolar se despliegan habilidades argumentativas en contexto de disputas que muestran la complejidad argumentativa (construcción del punto de vista y estrategias argumentativas), además, el niño pareciera buscar las razones de sus primeros juicios en las relaciones que perciben en su propia actividad y en el contexto de la realidad inmediata.

El lenguaje como eje fundamental en la consolidación y evolución del ser humano y como capacidad innata y única de los mismos para comunicarse con los otros, es un punto central en el desarrollo del niño, pues es a través del lenguaje como lo diría (Arendt, 1996) que le presentamos a las nuevas generaciones el mundo y le damos su lugar, es por medio del



lenguaje que el niño aprende a conocer y reconocer su entorno, desde el nombramiento de las cosas hasta su funcionamiento, es desde la comunicación que el niño entabla relaciones con el otro que lo llevan a reconocerse como individuo y como un partícipe de una comunidad.

En el contexto colombiano la enseñanza de la lengua ha estado atravesada por una problemática de inequidad para el acceso a procesos de enseñanza y aprendizaje, pero se es consciente que el conocimiento del lenguaje se da a través de la reproducción de experiencias mediadas por la lectura, como lo expresa el (Camargo, Reyes, & Suarez, 2014, pág. 18) “toda la literatura posible en la vida cotidiana es la forma más eficaz y preventiva de eliminar la inequidad y de garantizar a los niños y a las niñas el derecho al desarrollo integral en igualdad de condiciones” leer como mecanismo de conocimiento y desarrollo de habilidades lingüísticas como la competencia argumentativa.

La enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial convoca a explorar el mundo desde lo simbólico y a que el niño se tenga que expresar de todas las formas posibles, ellos hacen un acercamiento al conocimiento de la lengua desde lo que se escribe y desde lo que escucha y se reconoce el proceso de escribir y leer desde los primeros años, pues estos tienen una motivación innata hacia el mundo del lenguaje que el adulto como intermediario en el aprendizaje debe aprovechar para potenciar, generando gusto y placer por la lectura, así como lo afirma el (Camargo, Reyes, & Suarez, 2014, pág. 24) “las experiencias literarias constituyen una gran reserva de conocimientos y emociones que, si bien facilitan la construcción de la lengua escrita no se restringen a “preparar” para leer alfabéticamente, sino para operar con símbolos”.

En Colombia la enseñanza de la argumentación en la infancia no se le ha dado la suficiente relevancia, pues se limita sólo al aprendizaje de ésta en los grados superiores del bachillerato esto debido a la creencia que sólo a esta edad se alcanza la madurez cognitiva para lograr estos procesos. En los grados de preescolar y la educación primaria la argumentación se invisibiliza y apenas se asoma la expresión oral en actividades de exposición de trabajos, narración de historias e intervención por medio de preguntas en clase, así lo expresa también (Hurtado & Chaverra, 2013, pág. 10) “el abandono de la enseñanza de la argumentación en



El pensamiento crítico como esa capacidad de análisis, comprensión y discernimiento de la información, ligado intrínsecamente con la competencia argumentativa, trabajado en el aula desde los primeros grados de escolaridad permitirá formar niños y niñas diferentes en el sentido de la participación, la indagación y la interpretación, logrando una generación de estudiantes críticos de su entorno y su propia realidad, capaces de ir más allá del conocimiento simple dado en la escuela, determinando su criterio hacia lo que quiere aprender y asimilar, clasificando lo que le sirve para su construcción personal y social.

Es en esta perspectiva me interesa investigar los efectos de una propuesta didáctica basada en la lectura de diferentes tipos de texto para la movilización de la competencia argumentativa oral en niños de transición en la IE María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia.

Si nos preguntamos por los espacios de participación y argumentación en la escuela rural en niños de Ciudad Bolívar del grado transición entre 4 y 6 años, con miras a desarrollar una propuesta didáctica que convoque a movilizar la competencia argumentativa oral en éstos, debemos partir del desarrollo de los mismos conceptos y cómo éstos son trabajados desde la escuela, por eso cuando en éstas se elaboran los currículos, el desarrollo de competencias se convierte en su eje central, aunque no se puede negar que hay competencias que presentan mayor importancia a los ojos de los docentes y a éstas se dedican con mayor intensidad de tiempo y actividades. Caso contrario sucede con la competencia argumentativa en los primeros años escolares, la cual es considerada poco relevante, como lo expresa (Quintero, 2014)

“Los maestros forman estudiantes en ausencia de la competencia argumentativa, pues dudan que los niños entre 5 y 8 años estén en la capacidad de argumentar, pues poseen una estructura mental concreta y aun no acceden a las operaciones formales del



Caso similar sucede con la enseñanza de la lengua, en específico la lectura y la escritura, pues se considera como una prioridad el conocimiento e interpretación de símbolos sin llegar a la comprensión analítica e interpretación de textos, creación de escritos con coherencia y cohesión, así como el desarrollo de la competencia argumentativa oral como mecanismo para la resolución de conflictos y el diálogo e interacción con el otro.

Con los resultados de esta investigación se busca dar un aporte a la transformación de la calidad educativa, desde la creación de estrategias didácticas que ayuden a mejorar las prácticas de aula en el entorno lingüístico, desencadenado en unos aprendizajes por parte de los estudiantes más significativos, permitiendo adquirir conocimientos que antes no estaban a su alcance. Cerrando la brecha de inequidad existente entre la educación rural y la urbana, brindando para todos, una educación de calidad.

Resignificando la importancia de la argumentación en el trabajo en el aula y priorizar unas mediaciones didácticas caracterizadas por la lectura de diferentes tipos de texto, como los narrativos, argumentativos, así como textos icónicos, a través de los cuales emerge la argumentación, como lo expresa (Perelman, 2001, pág. 2) “La argumentación se da en un gran número de textos orales y escritos que se producen dentro y fuera de la escuela: debates, avisos publicitarios, folletos turísticos, cartas a lectores, solicitudes, artículos de opinión, monografías y críticas literarias” que beneficien a las docentes de estos grados en la transformación o mejora significativa de sus prácticas de aula, teniendo a la mano recursos didácticos que permitan guiar en formas acertadas la potencialización de la misma competencia.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACION

- ¿De qué manera la lectura de diferentes tipos de textos moviliza la competencia argumentativa oral en los niños(as) del grado transición en la institución educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar (Antioquia)?

Para la construcción del estado del arte de la presente investigación se han utilizado herramientas de búsqueda virtuales tales como el Opac y Ceded pertenecientes a la Universidad de Antioquia, Google académico, Dialnet y Scielo como buscadores generales, o de manera presencial en diferentes bibliotecas municipales, asimismo se han consultado revistas como “Infancia y aprendizaje” e Imágenes, “Lenguaje y Escuela”, “Lectura y Vida”, “Lenguaje y Cultura, Comunicación” “Educación y lenguaje” entre otras, realizando un rastreo desde el año 1995 hasta el 2016, la búsqueda se ha realizado utilizando las siguientes categorías: la argumentación, enseñanza de la argumentación en la infancia y el lenguaje oral en niños en edad preescolar.

1.3.1 LA ARGUMENTACION

Los hallazgos encontrados alrededor de la argumentación se dan desde tiempos clásicos, pues es desde el uso de la retórica como el arte para persuadir con el discurso, que se puede pensar en el origen de la argumentación, pero en este estudio en específico nos vamos a referir al concepto, uso y formas de argumentar en tiempos actuales

Es (Harada, 2009) que en su texto, “Algunas aclaraciones sobre el modelo de Toulmin”, nos define el concepto de argumentación como ese conjunto de actos lingüísticos y no lingüísticos para persuadir, convencer o resolver desacuerdos con las personas, así como la competencia argumentativa son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para argumentar, la cual sirve para solucionar problemas, resolver conflictos, tomar decisiones sobre asuntos teóricos y prácticos.

Asimismo (Camps, 1995) considera la argumentación como la presunción de una diferencia en la representación de cierta situación con resistencia al punto de vista y a las razones presentadas por el argumentador, proponiendo reducir la diferencia a través del uso del lenguaje, nos presenta también la contra argumentación como una herramienta para formular



1.3.2 ARGUMENTACION INFANTIL

La documentación hallada referente a la argumentación en la infancia es muy poca debido a la concepción relacionada con la imposibilidad de ésta para argumentar por carencias de madurez cognitiva y recursos lingüísticos aplicados a ésta, solo desde la última década del siglo XX se plantea la idea de la argumentación infantil y muchos de esos estudios se basan en la tesis de si los niños pueden o no argumentar, recientemente se instaura la idea de la argumentación en la infancia y el propósito actual es su implementación en el preescolar y la básica primaria.

Entre los primeros estudios referidos al tema, está el de (Banks-Leite & Ruales, 1997) llamado la argumentación infantil que corrobora la existencia de una argumentación en los primeros años, razón por la cual se encuentran fenómenos argumentativos bastante elaborados en el lenguaje de niños de 5 años, el estudio del discurso argumentativo exige una aproximación que no debe ser confundida con la empleada dentro del estudio de las preguntas de orden lógico-cognitivo, apareciendo en los niños de edad preescolar índices de una actividad argumentativa, no lo suficientemente elaborada, pero que nos permite identificar la presencia de la misma en la infancia, la cual puede ser capitalizada didácticamente para cualificar su desarrollo.

En esta dirección está el trabajo de (Migdalek, Santibañez, & Rosemberg, 2014) quienes hablan de la génesis de la argumentación, un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego, en la cual se analiza el desarrollo de estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos, así como la progresión evolutiva del uso de las categorías argumentativas, el tipo de juego, índice de las estrategias y recursos lingüísticos empleados en la controversia.

De la misma manera en una tesis doctoral de (Rosero, 2012) se evidencian, cómo operan los mecanismos de influencia educativa, la cesión y traspaso progresivos de responsabilidad y



En esta misma perspectiva realizando una intervención didáctica para la elaboración de argumentos en la recomendación de libros, (Cohen & Verissimo, 2007) presenta los efectos de estas as intervenciones en el desarrollo de las actividades escolares y en las producciones infantiles, para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje para su proceso de producción de breves textos de recomendación argumentativa de libros en un grupo de primer año de primaria en una escuela privada de Porto alegre Brasil, a partir de la reflexión sobre la obra recomendada y la elaboración de argumentos y revisión textual para aprender cómo utilizar el lenguaje escrito, con miras a transformar las formas de planificación de la enseñanza de la lectura y escritura y la modificación de las mediaciones didácticas de los docente en clase.

(Molina, 2012) Realizó un estudio acerca de la emociones y el rol que juegan dentro de las interacciones argumentativas infantiles, un estudio de caso hecho en una escuela pública de la ciudad de Tucumana, Argentina con 3 niños de 5 años, esto con el objetivo de reivindicar la importancia de las emociones dentro de toda discusión crítica e indagar el lugar que se le ha dado a la misma dentro de las diferentes teorías sobre argumentación, concluyendo que las emociones son herramientas claves durante la génesis de la argumentación oral, pues permite a los niños manifestar y defender sus propios puntos de vista y que los niños puestos en instancias argumentativas intentan construir una perspectiva lógica.

1.3.3 ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACION

Enseñar a argumentar no es una tarea fácil, tanto así que en la actualidad el desarrollo de esta competencia no es de gran importancia en la escuela, al respecto, pero en el caso de (Camps



& Dolz, 1995) quienes nos hablan de la relevancia de la enseñanza de ésta en la escuela, a través del **Facultad de Educación** argumento del argumento y del cómo hacerlo por medio de estrategias didácticas, así como las dificultades encontradas para su enseñanza.

Por su parte (Perelman, 2001) hace un acertado acercamiento a los textos argumentativos y su producción en clase, así como la importancia de utilizarlos en la escuela desde edades tempranas como mecanismo para permitir defender las opiniones propias y como descifrar mensajes que vienen de diferentes contextos e intentan influir nuestra conducta, cuál es su superestructura y los recursos lingüísticos empleados en su construcción.

(Dolz, 1995) nos habla de las interacciones de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación analizando hasta qué punto la realización de actividades orales sobre algunas estrategias argumentativas puede servir de base para la realización de una secuencia de enseñanza sobre el monólogo argumentativo escrito y como las actividades de escritura argumentativa pueden ejercer un efecto de retorno sobre la argumentación oral, haciendo referencia además a las dificultades que presenta la escuela para la enseñanza del lenguaje oral en los estudiantes y cuáles son las estrategias más acertadas en el desarrollo de la argumentación oral y escrita.

Tratando de entender el proceso argumentativo en la infancia (Gonzalez Garcia, 2014) profundiza en el proceso de argumentación entre el maestro y un grupo de alumnos analizando las justificaciones presentadas y las estrategias que fomentan su aparición, señalando los enunciados que ofrecen un argumento que sustente o rechace una postura previa durante una actividad discursiva escrita en educación preescolar. Un estudio de observación sistemática por 3 trimestres con niños de 5 y 6 años en escuelas públicas urbanas de Burgos España y que luego se replica en la ciudad de Guanajuato, México. Concluyendo que los niños en esas edades son capaces de emitir valoraciones justificadas tanto a la maestra como a sus compañeros.

1.3.4 LENGUAJE ORAL INFANTIL



Tratando de comprender como utilizan el lenguaje oral los niños y como se expresan éstos a través de relatos, se efectuó la investigación de (Santamaría & Bother, 2011) quienes

estudiaron los relatos de niños en el juego de palabras, en los cuales crean y recrean vivencias para brindar elementos acerca de la expresión oral infantil cuando cuentan sus experiencias y del lenguaje que aprenden a utilizar para crear efectos en quienes lo escuchan, el análisis del relato infantil fue realizado desde la mirada antropológica donde éste permite evidenciar los roles de participación, cómo habita el niño el mundo, sus relaciones de poder y subordinación. Desde lo psicológico con la relación con su entorno y cómo evidencia los sentimientos, y desde lo narrativo donde el niño puede situar al narrador y los personajes de situaciones pasadas buscando reacciones emocionales de quien lo escucha.

Otro estudio de (Santamaría, 2006) que presenta el mismo enfoque del relato infantil, en el cual se observan las diversas formas que emplean los niños para estructurar y organizar sus narraciones y los mecanismos para darles heterogeneidad y singularidad desde los diversos procedimientos empleados para expresar relaciones espacio temporales que den la variedad narrativa en que los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de relatos, dando cuenta que en los relatos de los niños se encuentra heterogeneidad discursiva y múltiples posibilidades de creación y organización, así como la utilización de diversas formas de entrar a la secuencia narrativa, relaciones que le permiten representarse como protagonista y narrador a la vez.

Haciendo énfasis en la explicación y las construcciones orales de los niños y niñas en las aulas de preescolar (Acosta & Lancheros, 2012) generan una propuesta pedagógica que permita abordar la actividad discursiva oral de la explicación en niños de preescolar desde una perspectiva pragmática en interacciones dentro y fuera de las aulas a partir de proyectos pedagógicos, reflexionando y revisando en torno a la forma de planear y organizar el trabajo pedagógico sobre el lenguaje oral, permitiendo transformar las prácticas pedagógicas hacia la implementación de espacios que permitan hablar, escuchar, ser escuchado, interactuar, verbalizar sus ideas, expresar inconformidades, solucionar conflictos, construir conceptos.

Otra mirada para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar nos la da (Rodríguez, 2001) quien nos muestra de qué manera los factores sociales y culturales inciden en la producción de los discursos y cómo al hacer explícitos las marcas discursivas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

es posible recuperar las condiciones del contexto y sus implicaciones en su cognición social, trascendiendo las situaciones en las cuales se enmarcan los eventos comunicativos del aula,

para postular la concepción de lenguaje, la interacción y la argumentación como ejes de la formación lingüística centrada en el discurso para fundamentar el apoyo a los docentes en los desarrollos de los niños en las distintas dimensiones del currículo en preescolar.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Conocer cómo a través de determinadas mediaciones didácticas centradas en la pregunta y problematización de diferentes tipos de textos emerge la competencia argumentativa oral en los niños(as) transición de la institución educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Diseñar y aplicar situaciones didácticas centradas en la lectura de diferentes tipos de textos para movilizar la competencia argumentativa oral en los niños de transición de la IE María Auxiliadora.
- Describir como emerge la competencia argumentativa oral de los niños de transición de la IE María Auxiliadora.
- Identificar las transformaciones de la competencia argumentativa oral en los niños de transición de la IE María Auxiliadora.



2.I INFANCIA Y FORMACION

2.1.1 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LAS INFANCIAS

Si se piensa en la infancia como un concepto universal, estandarizado para todos, se está desconociendo la singularidad de los sujetos y los contextos, pues hay una relación directa entre el contexto y lo que podemos denominar como infancia, como lo expresa el (Camargo, 2014)

“Es así como no existe una única infancia. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esta noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidado y educación de las sociedades” (pág. 14)

Se podría decir que hay tantas infancias como lugares en el mundo, y esto es así porque los niños están permeados por su entorno y las prácticas culturales que estos tienen, no podemos pensar que poseen las mismas características los niños de África que los niños Europeos, estos son diferentes por sus raíces, costumbres e ideologías, así como sus condiciones económicas y sociales, las guerras o la capacidad de adquisición para acceder a diferentes medios o recursos que pueden facilitar la vida. Recordemos que aprendemos en la medida que interaccionamos con el medio, es en nuestro mundo donde conocemos lo que este es. Es así como tampoco podemos decir que tienen las mismas características los niños de las grandes urbes a los niños rurales, pues como se manifiesta en el informe de (Castro & Vizcaíno, 2013)

“Los ritmos particulares de maduración permiten apreciar que no todos caminan o hablan al mismo tiempo. Mientras unos se tambalean otros salen corriendo, hay quienes incluyen las palabras para comunicarse y quienes aún no las utilizan. Algunos viven en



particulares. De esta manera con el rol de los adultos que les rodean, las condiciones son distintas” (pág. 32)

Cuando se observa a la infancia de hoy y se leen varios autores entre ellos (Diker, 2009) quien aborda el tema del fin o de la transformación de la infancia, se puede dar una mirada en retrospectiva de la concepción que se ha tenido de la misma durante tantos años, y es que definirla se ha vuelto algo complejo, pues está delimitada directamente al pensamiento que se tenga sobre ella por parte de los adultos.

(Diker, 2009, pág. 12) Haciendo alusión a Aries, define la concepción de infancia clásica “Con características de su naturaleza infantil tales como: heteronimia, incompletud, falta de racionalidad y moral propia, maleabilidad, obediencia y docilidad” Estas hacen al niño digno de ser formado, intervenido, controlado, esta concepción es la que se instaura durante muchos años en el colectivo social.

La concepción actual sobre la infancia se caracteriza por considerar a los niños como sujetos activos, participes y de derechos, perspectiva que se expresa en el texto de (Argos, Ezquerria, & Castro, 2011)

“el papel del niño como un participante de pleno derecho, que se convierte en un agente social que tiene que ser escuchado en aquellos temas que le afecten y ser tenido en cuenta en la medida de lo posible, ya que será el primer beneficiario” (pág. 4)

La mirada dirigida a los niños determina las características propias de ellos, entender y develar su contexto se convierte en parte fundamental para escucharlos.

En esta perspectiva (Obregon & Zuluaga, 2004) analizan las concepciones de infancia y las prácticas de examen en los tratados pedagógicos de Quintiliano, Clemente de Alejandría, Vives, Comenio, Pestalozzi, Dewey y la psicología científica, basándose en tres tesis principales las cuales buscan relacionar dos grandes disciplinas como lo es la Psicología y la Pedagogía en su concepción de infancia y en las prácticas de examen que se emplean desde los tratados de pedagogos en diferentes épocas y así reconstruir el origen más antiguo de su



en el que la infancia se constituyó como concepto y objeto de conocimiento. Que tanto la concepción sobre la especificidad de la infancia como las prácticas para el desarrollo de los alumnos fueron constitutivas de la práctica pedagógica y precedieron el surgimiento de la escuela moderna y la psicología científica, encontrando que el trayecto histórico del concepto de infancia es de recurrencias, discontinuidades y retrocesos.

Partiendo de la pregunta ¿Cómo la pedagogía constituyó a la infancia como objeto de conocimiento y vigilancia y como etapa diferenciada de la vida humana?, se hace una crítica a la evolución gradual de las concepciones de infancia y a la historia que dio la pedagogía acerca de la misma como novedad dada por (Aries, 1986) nos sitúa la invención de la infancia como categoría entre el siglo XV y XVI.

Los autores en mención tratan de argumentar que la infancia fue objeto de estudio constituido dentro de la práctica pedagógica que se daba desde la era cristiana, (siglo V.) pues en la antigua Roma ya existía una concepción de la infancia y esta no era pensada, en términos de un niño(a) pequeño(a) y lo que ocurrió en siglo XV fue una propagación de nuevas nociones sobre el significado de la infancia. (Obregon & Zuluaga, 2004) el rastreo bibliográfico de diferentes pedagogos que desde sus tratados dan cuenta de su concepción de infancia, muestran como muchos de ellos, concebían al niño en relación a sus creencias, cuáles eran sus características principales dadas desde su naturaleza humana e infantil que se podrían clasificar en “buenas o malas” justificando así su intervención desde prácticas que conlleven a su “salvación”, cada pedagogo tenía su tesis acerca de cómo era el niño y cuál era su forma de intervención, dando por sentado que la infancia es una época crucial para el resto de nuestras vidas. Esta intervención se registra en términos de práctica del examen, como un mecanismo para dar cuenta de la evolución del alumno en términos de su individualización, disposiciones que tiene cada uno para el aprendizaje y así caracterizar su saber. El rol del maestro específico dado su lugar desde los diferentes tratados en el transcurso de la línea del tiempo que nos expone el texto.

Se muestra a Quintiliano y Clemente de Alejandría, pedagogos de la época cristiana desde las nociones claves presentadas con anterioridad (concepción de infancia, tesis, prácticas de examen, rol del maestro, individualización), esto para argumentar que en esta época ya se



hablaba de infancia desde su concepción e intervención, se pensaba en ella como objeto de conocimiento y prácticas para el desarrollo. Se hace alusión también a Vives (siglo XV) con

“su escuela examinadora y la naturaleza pecadora y moldeable de la infancia” (Obregon & Zuluaga, 2004) y su primer tratado pedagógico integral dirigido a la escuela. Comenio con su “maquina escolar y la contingencia del mal en la infancia” donde ve al niño como semilla, su enfoque hacia las prácticas de crianza y hacia un mismo método de educación. Pestalozzi “el examen psicológico y la inocencia natural de la infancia” (Obregon & Zuluaga, 2004) donde asemeja al niño con Dios y nos habla de los poderes del ser humano.

Dewey ya nos encamina hacia la psicología científica con “el examen experimental y la infancia como sociabilidad y plasticidad” (Obregon & Zuluaga, 2004) pedagogía activa, tendencias sociales del niño que impulsa el trabajo cooperativo.

Por último, se hace una comparación de las diferencias presentadas por Dewey y los nuevos pedagogos (eficientista), en cuanto a la definición de la pedagogía como experimento, la naturaleza humana, prácticas de examen y fines de la educación.

Trabajar con las infancias implica reconocerlas como sujetos de derechos con voz y criterio, tomando en cuenta sus necesidades tratando de mejorarlas desde diferentes ámbitos.

2.2.1 EDUCACIÓN INICIAL

Escuchar a los niños es la tarea fundamental de los agentes involucrados con los sujetos infantiles, reconocer en ellos sus particularidades, así como sus derechos, darles el puesto que la sociedad le ha negado durante tanto tiempo, hace parte de la transformación y reivindicación de la infancia, como lo (Argos, Ezquerra, & Castro, 2011)

“Escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva hegemónica de los agentes educativos adultos, tanto familiares como escolares” (pág. 13)



Tal vez así logremos los adultos aprender más de los niños, conocer de su naturaleza infantil portadora de sabiduría y, por tanto, encontrar la respuesta a tantos conflictos que agobian el mundo actual, tal vez el niño tenga la fórmula para la solución de las guerras y las desigualdades.

El preescolar es la etapa más importante en la vida de todo ser humano, como lo expresa (Comenio, 1998, pág. 45) “los primeros años son una edad crítica para la educación del ser humano, es el periodo más importante para formar tendencias intelectuales y morales”. lo significativo que se vive en el preescolar y queda en el recuerdo para siempre, es el “poder ser”, tanto el niño como el docente deben ser seres libres, en el aula echar a volar la imaginación y convertir esas horas de encuentro en un mundo de fantasía y magia, como lo expresa (Diez, 2013, pág. 5) “la escuela infantil como un lugar acogedor y saludable, en el que quepan el placer, la risa y el movimiento”. la maestra debe estar en constante armonía con los niños, el entorno y el resto de la comunidad educativa.

Pues el niño se debe sentir pleno en el preescolar, en confianza, que se levante en la mañana sin temores para asistir a este, que sepa que allí encontrará un ambiente de armonía, seguridad, acogida. Como lo dice (Diez, 2013, pág. 6) “debemos concebir la escuela infantil como un lugar acogedor y saludable en el que se pueda estar tranquilo, mostrarse como es, dejarse afectar por los afectos, aprender, encontrarse con los demás y disfrutar”.

En el contexto colombiano la educación infantil tiene unos fundamentos legales mediados por las políticas públicas de primera infancia y del sistema de educación básico formal.

2.1.3 COMPETENCIAS EN LA INFANCIA

1 8 0 3

Reconocer las habilidades comunes en los niños en transición como una mayor coordinación y control de sus movimientos corporales, dominio del lenguaje que permite tener conversaciones fluidas, pues sus preguntas van acompañadas de explicaciones, conjeturas e hipótesis. Los niños son sujetos activos cognitivamente, piensan y razonan elaborando



La educación inicial es la educación de los niños menores de 6 años, proponiendo una pedagogía para acompañar y potenciar sus dimensiones del desarrollo, estas son: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio afectiva y espiritual.

En el Conpes 109 se plantea el juego, el arte y la literatura como prioritarios en el trabajo pedagógico con los niños, estos son el soporte para construir pedagogía, convirtiéndose luego con la exploración del medio en las actividades rectoras de la infancia. Los principios de la educación preescolar según el decreto 2247 de 1997 son la integralidad, participación, lúdica y autonomía.

A partir del documento del Ministerio de Educación Nacional, “Serie de lineamientos curriculares” de 1998, se comenzó a hablar del enfoque por competencias que busca ir más allá de la simple enseñanza de contenidos teóricos, que conlleva a la repetición mecánica de conceptos, o como lo expresa (Trujillo, 2011)

“El enfoque de competencias de la política educativa colombiana parte de la idea de que el propósito de los procesos educativos en todo sistema es el desarrollo de un conjunto de competencias, cuya complejidad y especialización aumentan en tanto se alcanzan mayores niveles de educación.”

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El enfoque por competencias reconoce en el individuo unas habilidades que van más allá de una mirada positivista y piensan en el otro desde ¿Cómo el aprende? ¿Cómo se desenvuelve? ¿Qué es lo que el otro quiere?, basando el aprendizaje en los pilares del conocimiento como el ser, su saber, que sabe hacer y cómo sabe convivir con el otro. Este enfoque no se enfatiza exclusivamente en enseñar para el hacer o la producción en cadena, si no que integraliza el sujeto desde lo humano, su ser, para así poder aprender de manera acertada y ser un ciudadano útil en la sociedad. Aprender para la vida.



internalización de conceptos, sino el desarrollo de otro tipo de habilidades que van más allá de lo sistemático; como la capacidad de análisis, observación, inferencia, interpretación.

Fomentar la competencia argumentativa y el desarrollo de pensamiento crítico se ha convertido en pilares de la educación antes olvidados y hoy rescatados, entre otros, por el enfoque por competencias.

A partir del documento número 13, “Aprender y jugar”, Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición se les dio herramientas a las maestras del país para caracterizar habilidades de los niños comprendiendo sus maneras de representar al mundo; esta enumera cuatro competencias básicas en el desarrollo de la infancia: comunicativa, ciudadana, científica y matemática, desplegada en funcionamientos cognitivos que se dan en la ejecución de diferentes situaciones.

2.2 ARGUMENTACIÓN

2.2.1 CONCEPTUALIZACIONES Y ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN

Entender qué es la argumentación desde los orígenes de su campo conceptual y cuáles son las teorías más relevantes a cerca de sus componentes y características es el tema que se abordara en este apartado, así como los rasgos propios que se utilizan en el uso de la argumentación desde la infancia y como esta puede ser enseñada desde la escuela, para esto se retomara la recopilación de (Posada Gomez, 2004) y de (Cros, 2003) la cual abarca elementos importantes referentes a la argumentación.

Desde la retórica clásica de Aristóteles, se plantea que la argumentación es la parte del discurso retorico donde se aducen pruebas y se refuta la tesis del adversario, cuya finalidad es persuadir al destinatario.

Contrario a esto en la retórica moderna de (Perelman, Olbrechets, & Tyteca, 1989) se define la argumentación como el acto de provocar una adhesión del auditorio hacia la tesis



presentada, permitiendo razonar, inferir, deducir y derivar, creando lazos entre las diferentes proposiciones, buscando demostrar como de la premisa se puede pasar a la conclusión.

La nueva retorica es una disciplina cuyo objeto de estudio son las técnicas discursivas que usan los oradores para persuadir a un auditorio particular y convencer esforzándose por ganar la adhesión del auditorio universal, estudia técnicas argumentativas y no simples figuras de estilo aplicándose a todo tipo de discursos lingüísticos orales o escritos.

Para la retórica moderna (Perelman, Olbrechets, & Tyteca, 1989) el auditorio es todo aquel a quien un orador pretende persuadir o convencer. Existen cuatro tipos de auditorio: el que es cada uno para sí mismo, este conlleva a la autoreflexión o debate íntimo. El que alternan los roles del orador y auditorio para resolver dudas en común. Los auditorios particulares y el auditorio universal.

La premisa son datos o creencias evidentes, inobjectables, fuera de duda, que utiliza el orador para llegar al éxito de la argumentación como objetos de acuerdo que son aceptados por todo el auditorio. Las premisas se clasifican entre las que son relativas a lo real como los hechos, las verdades y las presunciones o hechos presumibles y las premisas relativas a lo preferible como los valores, la jerarquía de valores y los lugares comunes de lo preferible.

Existen unos modos generales de argumentar que conllevan a unos tipos de argumentos, como los cuasi lógicos, que tienen conclusiones que se pueden refutar estableciendo relaciones de contradicción, transitividad, de la parte al todo, igualdad y diferencia y de frecuencia. Los argumentos basados en la estructura de la realidad y los argumentos configurados de lo real.

Realizando un consenso entre las teorías enunciativas, (Anscombe & Ducrot, 1983) nos dicen que la argumentación consiste en presentar un enunciado verosímil destinado a hacer admitir otro, con el fin de influir sobre las creencias, valores, actitudes y conocimientos de los otros para modificarlos, admitiendo que cualquier enunciado tiene una intención argumentativa.



(Moeschler, 1985) define la argumentación como una actividad comunicativa de carácter intencional, donde el locutor toma los enunciados que dice para que sean interpretados de

cierta manera, aludiendo a su carácter convencional, el cual tiene una orientación que deja rastros que se ven en las marcas lingüísticas, y su carácter institucional, pues tiene unas técnicas determinadas.

El sentido ordinario de la argumentación radica en cualquier comunicación del locutor al destinatario para que se convenza de la verdad, su sentido técnico pone en relación unos argumentos con unas conclusiones, su efectividad radica en la capacidad del emisor para adecuarse al auditorio y cambiarles su opinión.

La estructura textual y lógica de la argumentación es tripartita, parte de la introducción a un tema, una disposición favorable a partir de la ubicación misma del destinatario. Una segunda parte dada desde el discurso como la exposición y justificación de los argumentos, la definición de la tesis y la refutación de los argumentos contrarios, terminando con las conclusiones que son las síntesis o el refuerzo.

(Charaudeau, 2009) nos referencia que la estructura argumentativa parte de las premisas como la aserción de partida, pasa a la conclusión como la aserción de llegada y termina en la aserción de paso donde están las pruebas, inferencias y argumentos.

Entre las características lingüísticas de la argumentación, está la modelización de los enunciados que indican la actitud e implicación del sujeto en el discurso, se manifiesta a través de las marcas de la modalidad oracional, operadores discursivos de tipo argumentativo que afectan a un solo enunciado y modifican el potencial argumentativo de su contenido, pertenecen a las categorías gramaticales de: verbos, adverbios, locuciones adverbiales, sustantivos, adjetivos, verbos valorativos, interjecciones etc.

1 8 0 3

La clasificación de los actos enunciativos donde se manifiesta la modalización son los actos apelativos como la manera que el locutor implica al interlocutor y se establece un tipo de relación social. En los actos elocutivos hay una posición, un punto de vista del locutor que



Los conectores que articulan el discurso son los mecanismos lingüísticos que permiten explicitar relaciones lógico semánticas entre las partes del discurso argumentativo cuya función es encadenar el argumento. Entre estos están los conectores causales y consecutivos que explican el razonamiento lógico que permite validar la relación entre una premisa y una conclusión, su función es justificar los argumentos por medio de una relación lógica entre dos acontecimientos. Los conectores contrastativos indican el tipo de contraste que se da entre ideas contrapuestas de oposición, sustitución, restricción y concesión.

Los argumentos se desarrollan discursivamente mediante unos instrumentos como a la estrategia argumentativa donde todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos que utiliza el hablante de forma intencional para la efectividad de una situación argumentativa.

(Toulmin, 1979) con su esquema básico de la argumentación nos define ésta como la actividad completa de hacer aseveraciones, cuestionarlas, respaldarlas con razones, criticarlas y refutar las mismas críticas. Él define el razonamiento como la forma de presentar razones para sustentar una aseveración y nos muestra el argumento como esa cadena de razonamientos donde está el contenido y la fuerza de la posición. Su esquema parte de la estructura. Si D entonces C, donde los datos (D) conducen a la aseveración (C) en la modalidad (M), dadas las garantías (G) y los respaldos (R) a menos que sean válidas las refutaciones u objeciones (O).

Las aseveraciones permiten asegurar el carácter preciso del destino, son los fundamentos los que me llevan a la información que se está siguiendo, permitiendo las garantías que los fundamentos proveen desde un apoyo genuino, respaldados por los hechos que se tienen como válidos con anterioridad, terminando con las posibles refutaciones bajo las circunstancias en que los argumentos podrían decepcionarnos.

(Van Eemeren & Groostendorst, 2011) con su modelo pragmático dialectico del análisis de la argumentación que combina el punto de vista dialectico de la razonabilidad argumentativa



con un punto de vista pragmático sobre los pasos seguidos en el discurso argumentativo, desarrolla la unidad de Educación. La discusión crítica donde se concibe al discurso argumentativo como un intento de resolver una diferencia de opinión, poniendo a prueba la aceptabilidad de ciertos puntos de partida.

Se establecen cuatro etapas del proceso argumentativo: el establecimiento del punto de partida, la puesta en duda de un punto de vista, presentación de argumentos a favor del punto de vista y las conclusiones de la discusión.

Los aspectos metateóricos se basan en la funcionalización donde se describe a la argumentación como un complejo de actos lingüísticos con función comunicativa en un contexto discursivo, llevando a la internalización que se logra desde la expresión de los sujetos. La socialización como el habla argumentativa se da entre personas que tienen un desacuerdo e interactúan para resolverlo, finalizando con la dialectización que trasciende el enfoque descriptivo de la argumentación.

2.2.1 LA ARGUMENTACION EN LA INFANCIA

Para hablar de la argumentación en la infancia (Banks-Leite & Ruales, 1997) corrobora su existencia encontrando fenómenos argumentativos bastante elaborados en el lenguaje de niños de 5 años, analiza las cadenas de enunciados para escoger las relaciones argumentativas y el intercambio lingüístico espontáneo basado en la teoría de la argumentación de la lengua. En los niños aparecen índices de una actividad argumentativa suficientemente elaborada que no se podría afirmar es rudimentaria o inicial. Las relaciones entre argumentos y conclusiones están establecidas de manera adecuada a los articuladores lingüísticos, como los conectores: “entonces, porque, si no”, surgen frecuentemente, el estudio del discurso argumentativo infantil, el cual exige una aproximación que no debe ser confundida con la empleada dentro del estudio de las preguntas de orden lógico-cognitivo.



En el análisis del desarrollo de estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos empleados en los niños de 3 a 5 años en las disputas en las situaciones de juego (Migdalek, Santibañez, & Rosemberg, 2014) nos habla de la progresión evolutiva del uso de las categorías argumentativas y los recursos lingüísticos que las configuran en la etapa preescolar, para esto retoma el origen de los argumentos de (Peronard, 1991) quien enumera los tipos de argumentos utilizados por los niños:

- ARGUMENTOS BASADOS EN LA ESTRUCTURA REAL SUCESION: se da entre los 2 y 3 años, dados por causalidad, relación, medios o fines.
- ARGUMENTOS POR COEXISTENCIA: dados por la autoridad materna o propia de los objetos.
- ARGUMENTOS POR TRANSPOSICION: dados por modelo – ilustración, analogía.
- ARGUMENTOS BASADOS EN LA ESTRUCTURA DE LO REAL: dados por la causalidad y coexistencia. Se da en niños de 5 y 6 años.
- ARGUMENTOS CAUSOLOGICOS: adición – incompatibilidad.

También se destacan las categorías de estrategias de argumentación más empleadas por los niños en edad inicial, estas son complejas, pues se caracterizan por seleccionar **conocimientos previos** estructurados en formatos como la narración, que se refiere a hechos del pasado como evidencia para sostener su posición. *La anticipación* proyecta cursos de acciones deseables o no vinculados al punto de vista. *Generalización* como afirmación que conceptualiza con un grado de abstracción los fenómenos que constituyen el objeto de la disputa, y la *descripción* que selecciona y presenta características o propiedades de un objeto, evento o estado interno que puedan afirmar el punto de vista como conclusión.

Se consideran, además, las características específicas del interlocutor como base de la estrategia argumentativa, estas son de *apelación a la autoridad*, pues el punto de vista es sostenido a partir del mando de otro interlocutor que lo ha afirmado previamente. De *cortesía* por medio de la utilización de diversos recursos de mitigación para lograr que un punto de vista sea aceptado. Y una *propuesta alternativa* para llegar a un acuerdo en torno a las posiciones enfrentadas en las disputas en las cuales los niños negocian la resolución de la diferencia ofreciendo opciones.



Facultad de Educación

Según (Migdalek, Santibañez, & Rosemberg, 2014) los recursos lingüísticos más empleados por los niños en edad inicial en una situación argumentativa son *los términos de oposición intra posicionales* donde las formas de no – tampoco – si – también, aparecen en el punto de vista, *las negativas* rechazan una acción o punto de vista hecha por un par. La *afirmativa* tiene un valor de oposición para rechazar enunciados negativos. Los Términos de oposición discursivos, aparece en la posición inicial, pues expresa una oposición al tiempo que conecta el turno con turnos de habla o acciones previas. Los términos que expresan relaciones causa-consecuencias como el “porque” son el único conector empleado para explicar la relación entre el punto de vista y el argumento. Y los términos de obligación es donde están todas las formas de la perífrasis verbal de obligación. Tener +que + infinito. Hay+ que+infinito.

Todo esto nos permite concluir que los niños en el preescolar despliegan habilidades argumentativas en contexto de disputas que muestran complejidad argumentativa como la combinación del punto de vista y la estrategia argumentativa; según (Rodriguez Castrillon, y otros, 2014) estos a partir de los 3 años emplean diversas estrategias para sostener su punto de vista y a los 4 años esgrimen una estrategia para sostener su oposición, esta edad es un punto de inflexión en la que comienzan habilidades tempranas de argumentación. El niño pareciera buscar las razones de sus primeros juicios en las relaciones que perciben en su propia actividad y en el contexto de la realidad inmediata, recurriendo de modo predominante a la estrategia de descripción y reiteración por el hecho de tratarse de una estrategia simple que no necesita información nueva, solo requiere del reconocimiento de una diferencia de opinión.

La escuela debe fomentar el desarrollo de la argumentación en los niños por medio de secuencias didácticas que tomen en cuenta sus discursos, los cuales emergen en la cotidianidad y la confrontación, ofreciéndoles elementos que permitan producir composiciones orales de calidad, ya que la competencia argumentativa se cualifica a partir de los contextos cotidianos, según (Rodriguez Castrillon, y otros, 2014, pág. 62) “los niños al comunicar ideas, gustos, preferencias o la diferencia con otros nos exponen su punto de vista con argumentos”



Los niños argumentan ligados a su contexto, a partir de los aprendizajes que les ha brindado su entorno inmediato, emplean en su discurso la secuencia básica de argumentación: premisa, dato, inferencia, conclusión;

formulan una aserción y se justifica. Utilizan además los marcadores lingüísticos de tipo consecutivo: porque y como. Referencias acticas de carácter personal: yo. Uso de conectores y de cohesión léxica de tipo contrastativos como los de oposición: pero, los conectores causales: por eso, por qué. Marcadores discursivos: claramente. Conector causal y consecutivo: porque y las marcas axiológicas con la cual sustenta su posición. Además, recurren a la ejemplificación, asumen la autoridad afectiva para apoyar sus argumentos y la analogía como forma de citar a otros. (Rodríguez Castrillon, y otros, 2014).

Los niños argumentan a partir de su experiencia, información, emoción y recurren a otros para defender una posición, definiendo y justificando sus puntos de vista en situaciones de dialogo de manera sencilla. También emplean la contra argumentación pues emplean refutaciones sobre la tesis anterior para formular una nueva tesis.

2.2.3 COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL

Partiendo de las actividades discursivas orales como lo son el dialogo, la argumentación, la explicación y la narración, (Santamaría & Bother, 2011) consideran que el lenguaje es una herramienta de construcción de imágenes con el cual se humaniza y se entra en la cadena de significados a través de la interacción, pues es la manera como el niño se vincula con el otro, hacen parte del tejido social dando herramientas para la apropiación de su cultura.

La forma de reconocer el lenguaje en la infancia se debe dar desde el conocimiento de las maneras de expresión de los niños y como utilizar las estrategias y herramientas que estos poseen para movilizar la enseñanza de la lectura y la escritura.

El lenguaje es el mecanismo más óptimo para el reconocimiento de la identidad propia y del otro, es la manera como el niño conoce e interpreta el mundo desde sus significados, él expresa a través de sus relatos su sentir, su pensar, lo que ve, y conoce.



En (Santamaría, 2006) se observan las diversas formas que emplean los niños para estructurar y organizar sus narraciones y los mecanismos para darles heterogeneidad y singularidad desde los diversos procedimientos empleados para expresar relaciones espacio temporales que den la variedad narrativa en que los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de relatos, concibiendo el relato como esa forma de acceder al mundo de los niños, a través del cual podemos indagar acerca de la mirada que tienen de sí mismos y del entorno.

En los relatos de los niños se encuentra heterogeneidad discursiva y múltiples posibilidades de creación y organización, así como la utilización de diversas maneras para entrar a la secuencia narrativa donde se mezclan otras formas de discursos como la descripción, la explicación y el dialogo. Poseen relaciones que le permiten representarse como protagonista y narrador a la vez, anunciándolo en la apertura del relato, “les voy a contar”, “mire pues”, empleando diversas formas de concluirlos y determinando que este no va a continuar.

Los relatos poseen un guion, secuencia narrativa, ubicación en el tiempo espacio, mezcla de narración, la descripción y el dialogo. Utiliza el “entonces” como pausa y conexión temporal. Recurre a la deíctica, involucra en sus expresiones efectos de compasión, juegos de palabras con sentido metafórico y uso de diminutivos.

Los acontecimientos de tiempo y espacio no se dan de manera explícita, pues no ven la necesidad de expresarla o lo hacen de manera indefinida o sin fijar un punto de referencia. La expresión oral a través del relato infantil como esa vía intrínseca que utiliza el niño para dar a conocer su sentir, lo que reconoce en el mundo y cuál es su lugar en él a través de sus vivencias.

(Acosta & Lancho, 2012) Conciben el lenguaje oral como ese regulador de la vida social que permite aprender a pensar, reflexionar, leer y escribir y relacionarse con la literatura, constituyéndose en la base esencial sobre la que se construyen actividades discursivas que favorecen la vida social.



La explicación como esa forma explícita de hacer claro lo confuso, se recurre a ella cuando se desea revelar un significado explícito para hacer saber, comprender y anclar el contexto

de la explicación partiendo de un agente poseedor de un saber hacia un interlocutor o público que puede interpretarlo a partir de su conocimiento previo. El niño da explicaciones para justificar sus propias intenciones y necesidades, tratando de responder a las solicitudes de la explicación realizadas por otras personas. La explicación inicial es muy utilizada por los niños, pues es construida con razones propias que elaboran desde sus conocimientos previos y experiencias, expresan las causas y origen de los acontecimientos. Y la Explicación final donde actúan sus vivencias, necesidades e intereses, interviniendo lo que sabe del objeto y la interacción con otros donde se explora, observa e investiga para construir la definición y explicar de manera más segura.

(García, Manchola Hurtado, & Sossa, 2006) Expresan que el niño utiliza el lenguaje con fines comunicativos, simbólicos, emotivos, lúdicos y que este tiene la capacidad de discusión verdadera y argumentada, siendo la competencia comunicativa ese conjunto de normas que construye el sujeto en su camino de socialización y le permite comunicarse en diferentes contextos, dados desde el lenguaje como ese proceso de construcción social del encuentro con lo verbal a través de la palabra.

En el lenguaje infantil existen dos etapas como lo es la pre lingüística que se da desde el nacimiento, él bebe se comunica al recibir estímulos y la etapa lingüística donde el niño pasa del gesto a la palabra.

Las competencias comunicativas según (Ascofade, 2006) son la gramatical que incluye la sintaxis, morfológica, fonológica, fonética. La semántica desde los significados y el léxico. La pragmática que son las reglas contextuales de comunicación. El enciclopédico que utiliza saberes previos y experiencias. El literario que es el pensamiento que se da por la lectura. Y el poético que se da al inventar mundos posibles por la interacción de diferentes códigos comunicativos.

Existen unos principios didácticos para la adquisición de la lengua oral planteados por (Ruiz, 2000) como la imitación, dado por el modelo a imitar. La interacción comunicativa como la participación y los componentes expresivos para una conversación fluida. La



contextualización de diferentes usos del lenguaje según el contexto. La escucha como habilidad comunicativa. La integración de todos los elementos del lenguaje como pronunciación, entonación, fluidez, comprensión, vocabulario. Espacios motivadores y la creatividad.

(Luna, 2001) Expresa que es en el lenguaje donde se constituye un proceso totalizante de naturaleza social, una práctica cognitiva, discursiva y cultural mediante la cual se lleva a cabo la función esencial de la significación. Es en las funciones del lenguaje donde el niño adquiere un potencial de significado que gradualmente se amplía en cuanto obtiene éxito en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad. Los componentes sintáctico y fonológico, semántico y pragmático conforman de manera solidaria el sistema lingüístico y, en consecuencia, requieren ser tomados como aspectos complementarios para el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.

Es el discurso el evento comunicativo específico de naturaleza compleja que involucra actores sociales con roles definidos que intervienen en actos comunicativos, los cuales se localizan en situaciones específicas de tiempo y lugar, con propósitos definidos por un contexto institucional más amplio. La argumentación considerada en el preescolar como esa estrategia para la formación de actores sociales participativos y críticos desde el aula, para esto la escuela debe asumir la actividad discursiva de los niños en la complejidad de sus dimensiones, el lenguaje, la expresión de la cognición, intersubjetividad y creación del sentido y las acciones pedagógicas requieren orientarse hacia la ampliación del potencial de la significación en el niño.

2.3 PROCESO LECTOR

1 8 0 3

2.3.1 PRIMEROS PASOS EN EL LENGUAJE



El bebé desde que nace entra en contacto con su entorno, inicia la comunicación inclusive desde el momento en que sus miradas y palabras cariñosas hacen parte de ese acercamiento.

El lenguaje también está presente en el mundo que rodea al niño o la niña, con carteles, en la televisión, ver a sus padres escribiendo, entre otros; esto hace que el proceso de lectura emergente aparezca desde los primeros años.

El niño aprende el lenguaje por descubrimiento, el lenguaje oral le permite comunicarse con el otro y ser parte de una familia y una comunidad; desde la interacción aprenden a nombrar las cosas, las normas gramaticales, así como la expresión de su sentir, como el enojo, el hambre y el malestar; él bebe lo manifiesta a través del llanto que es entendido a través de su cuidador, comprendiendo la función social del lenguaje en los seres humanos. Como lo expresa el (Marroquín, Ortiz, & Suárez, 2016, pág. 9) “A través del lenguaje oral los niños narran su propia historia, participan en conversaciones con pares y adultos en las que comparten sus vivencias, expresan sus emociones, participan, deciden y proponen.”

Los niños inician su proceso lector con representaciones simbólicas de su realidad, el dibujo se convierte en la primera manifestación gráfica de lo que él quiere expresar y es debido a esa curiosidad innata que tiene el niño de conocer su mundo, por medio de la pregunta hacia el adulto, los niños pueden llegar a develar misterios ocultos.

En el nivel transición la meta para tener en cuenta en lo referente al lenguaje es formar niños sin miedo a los libros, capaces de acercarse a ellos, tomarlos, abrirlos para sumergirlos en un mundo mágico y diverso, ese que solo los libros saben ofrecer, (Marroquín, Ortiz, & Suárez, 2016) traza su objetivo en:

“Se busca ir más allá de lo que dicen las palabras, se propone desarrollar herramientas para fomentar la pregunta, la duda, la posibilidad de descifrar aquellos mensajes ocultos dentro del mundo simbólico y el disfrutar de la musicalidad de las palabras”.
(pág. 10)

Es por eso que la enseñanza no se puede limitar a decodificar el código escrito convencional sino llevar a inferir, anticipar, analizar, argumentar entre otras.



El proceso de lectura emergente inicia con entablar mecanismos de dialogo; el hablar y escuchar. Esto permite que el niño comprenda que él es poseedor de un punto de vista, de un criterio propio y que lo puede manifestar a los demás, así como escuchar al otro desde el respeto y la comprensión mutua. Este mismo ejercicio permite que el niño amplíe su vocabulario y pueda conocer las estructuras gramaticales propias de su idioma, el conjugar de los verbos, la construcción de oraciones y frases con un sentido lógico y apropiado para su edad.

Es por eso que la lectura emergente no se puede limitar al acto de alfabetizar los niños de manera temprana, sino de lograr un acercamiento a la literatura, creando un vínculo entre el adulto lector y el niño receptor. Para el Ministerio de Educación Nacional en la primera infancia leer se trata de acercar a los niños al mundo de infinitas posibilidades que tiene los libros, promover su curiosidad y desarrollar vínculos afectivos.

Según (Teberosky, 1990) los niños tienen un proceso de desarrollo de la escritura el cual posee tres grandes fases:

La primera es el garabateo donde el niño en un primer momento descubre elementos del código escrito a través de sus trazos, diferencia además el uso comunicativo que separa la escritura y el dibujo.

Luego pasan a descubrir que existe cierta correlación entre los sonidos y lo que se escribe, reconociendo que hay ciertos sonidos que son útiles para escribir algunas palabras. Terminando con la introducción al sistema alfabético como es conocido convencionalmente.

2.3.2 PROCESOS LECTORES 1 8 0 3

Para (Castro, Perez, & Rincón, 1994) la lectura es un proceso de producción de sentidos y significados que tiene como base conocimientos sobre información semántica que tiene que ver con los contenidos, temas y vocabulario. La gramática de la lengua desde la producción



Se debe tener en cuenta que el niño sabe leer, aunque no lo haga como los adultos de forma convencional, se trata de un acercamiento a los textos escritos creando la necesidad de leerlos anticipando y prediciendo su contenido a partir de los indicios de las marcas gráficas, los portadores de texto y el contexto.

Para la comprensión de un texto son fundamentales la información visual y la no visual que dan el conocimiento del lenguaje. Las estrategias utilizadas en el acto de leer que permiten construir significados y sentidos, (Castro, Perez, & Rincón, 1994) son el muestreo que abarca globalmente el texto, identifica formas gráficas, formatos y letras, permitiéndole al lector seleccionar y omitir información. La predicción como forma de adelantarse a la información contenida en los textos. Asimismo la inferencia para deducir informaciones, relaciones y analogías no explícitas en el texto y la validación para probar las elecciones realizadas, rechazarlas o confirmarlas. (Castro, Perez, & Rincón, 1994) En el marco conceptual de los (MEN, 1998, pág. 73) la lectura es “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”

Para comprender un texto es necesario dar cuenta de sus elementos cognitivos y lingüísticos, ubicando ideas, identificando intenciones en los discursos y estableciendo relaciones lector, texto, contexto. Para el (MEN, 1998, pág. 73) comprender un texto es “un proceso interactivo del que se debe construir representaciones del texto actualizando la información del mundo con su propio modelo de comprensión, se interpreta los textos según su realidad interior, nivel de desarrollo cultural y experiencias cognitivas”

Hay tres tipos de competencias asociadas a la lectura; la competencia textual, competencia semántica y competencia literaria.

La competencia textual es el mecanismo del texto donde se da la comprensión microestructural, macroestructural y súperestructural dado desde el conocimiento del discurso, la jerarquía semántica y el uso de los conectores, reconociendo así la intencionalidad comunicativa en los diferentes tipos de textos. (MEN, 1998)



La mejor manera para promover la lectura en el aula parte de la pasión que posea el docente por la misma, la cual se trasmite a los niños por medio del ejemplo y el empoderamiento.

A continuación, se enumeran una serie de estrategias didácticas que buscan llevar a los niños del grado transición a un encuentro con la lectura, promocionando espacios que conlleven al desarrollo de procesos cognitivos y competencias comunicativas como la argumentación, estos ejercicios en su mayoría son rituales que inducen al encuentro mágico con las letras.

Una de ellas es la **lectura en voz alta**, una reunión entre el maestro y sus estudiantes, es el instrumento para la escucha de otras realidades, una creación de espacios para conversar sobre lo que se está leyendo.

Se deben propiciar, además, momentos para la **lectura individual** donde de manera introspectiva cada niño se puede sumergir en el mundo de las historias, imágenes y personajes que aparecen allí por inferencia, respetando además el ritmo que posee cada niño para aprender.

Todo esto hace que converja de manera espontánea la **escritura emergente**, donde los niños son los creadores de hipótesis del cómo se escribe. El ensayo y error se convierte en su principal herramienta para acceder al código escrito.

La asamblea es una estrategia clave donde los niños asumen una posición en el conversatorio, escuchan narraciones para luego participar en una rueda de preguntas. Aquí se construye conocimiento desde el trabajo colaborativo donde prima la palabra y el respeto por el otro, se reconoce la cultura, el contexto y su participación en la comunidad. Las asambleas (cf. Sánchez: 2008) citado en (Marroquín, Ortiz, & Suárez, 2016, pág. 30)

“Se convierten en la herramienta idónea para promover espacios de oportunidad para la comunicación, interacción, aprendizaje y socialización; puesto que durante las mismas se rompe la direccionalidad de la comunicación adulto – grupo y se abre la posibilidad de la interacción entre iguales.”



Las asambleas son el espacio para aprender cosas nuevas desde la interacción con el otro, donde se puede conversar desde lo cotidiano, lo cultural o lo que es tendencia; es por eso que

se pueden involucrar diferentes tipos de texto como narrativos, informativos y expositivos, estos como detonantes que conlleven a espacios de conversación, debate, controversia, entre otros; involucrando cualquier temática y formato propuesto.

2.4 ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL A PARTIR DE LA LECTURA DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS

2.4.1 TEXTOS Y TIPOLOGIAS TEXTUALES

Los textos son un tejido que tiene reglas y estructuras sintácticas, semánticas y pragmáticas, existen tres tipos de relaciones implicadas en la lectura, las intratextuales que hablan de la relación interna del texto. Las intertextuales que son las relaciones entre textos y las extras textuales que son las relaciones entre el texto y el contexto (MEN, 1998).

(Cassany, 1996) Define en el texto tres dimensiones comunicativas de carácter social. La pragmática como situación comunicativa que tiene el componente extralingüístico o contextual que condiciona la forma de interpretación del texto. La estructurada como organización interna del texto, coherencia y cohesión. Y la superestructura, que consiste en qué manera se ordena y presenta un texto, que es precisamente lo que le da identidad a un tipo de texto.

Para explorar la diferencia entre texto y discurso** (Lomas, 1999, pág. 92) considera que: “el texto es el producto de una emisión lingüística y el discurso es el texto en su contexto. Este está relacionado con tres dimensiones como la cognitiva dada desde la experiencia del lector, la cultural dada desde su concepción del mundo y la social”. Los tipos de textos se eligen después de decidir el género discursivo que se quiere producir, a cada género le corresponde un tipo de texto para a su vez concentrarse en las variedades de los géneros discursivos. Los textos tienen una microestructura, macroestructura y superestructura llevadas por la intención



Existen los tipos de textos que poseen características determinadas dadas desde su intención comunicativa, el género discursivo que representa, las características lingüísticas empleadas y la superestructura que maneja (Cassany, 1996, pág. 334), quien define el tipo de texto como “un modelo teórico con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales”

No existe un consenso en la clasificación de los textos, se retoma la clasificación hecha por (Fuentes Rodríguez, 2000).

TEXTOS INSTRUCTIVOS: su intención comunicativa es dar instrucciones, recomendaciones e indicar procedimientos, los géneros discursivos que encierran son los manuales de primeros auxilios, instrucciones y juegos, recetas de cocina, normas de seguridad y campañas preventivas. Sus características lingüísticas están en el orden de las oraciones imperativas, las perífrasis verbales de obligación y los conectores de orden. La superestructura que presenta es desde la lógica de cada acción, incluye imágenes u otros.

TEXTOS NARRATIVOS tienen la intención de relatar, contar o narrar hechos reales o ficticios que suceden a unos personajes, los géneros discursivos que encierra son las novelas, cuentos, noticias, fabulas, mitos, leyendas, etc. Sus características lingüísticas son los verbos de acción, variedad de tiempos verbales, conectores cronológicos, sustantivos, adjetivos, adverbios de lugar y tiempo. Su superestructura se caracteriza por un inicio, un conflicto, una resolución y cierre.

TEXTOS DESCRIPTIVOS: su intención comunicativa es ilustrar acerca de las características de objetos, personas, lugares, animales, sentimientos etc., puede ser literaria y técnica. Los géneros discursivos pueden constituir un texto independiente o servir de estrategia discursiva en otros textos como los narrativos o expositivos. Las características lingüísticas que presenta son la abundancia de sustantivos y adjetivos calificativos, predicados nominales, adverbios y preposiciones de lugar, figuras retóricas como metáforas,



similes, hipérboles. Su superestructura se basa en la presentación del objeto, la caracterización de los detalles, conjeturas y relaciones con el mundo exterior.

TEXTOS EXPOSITIVOS: su intención comunicativa es informar de manera objetiva hechos reales, sus géneros discursivos son los libros de texto, artículos de divulgación, enciclopedias, noticias, reseñas, reportajes, entrevistas. Las características lingüísticas son un lenguaje claro y directo, conectores explicativos, de causa y consecuencia, ordenadores etc. Su superestructura consiste en el inicio, el desarrollo de ideas y conclusión.

TEXTOS ARGUMENTATIVOS: su intención comunicativa es defender ideas y expresar opiniones. Los géneros discursivos que encierra son los ensayos, artículos de opinión, columnas periodísticas, editoriales. Sus características lingüísticas son los verbos que expresan juicios de valor u opiniones, los conectores causales de contraste, cambio de perspectiva, lenguaje subjetivo y pronombres en primera persona. Su superestructura radica en la presentación y planteamiento de la tesis, desarrollo de argumentos como analogías, ejemplificación, autoridad, experiencia, análisis de causas y termina con una conclusión.

2.4.2 ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACION EN LA INFANCIA

(Camps & Dolz, 1995) Nos hablan acerca de cómo los alumnos no comprenden el carácter de la controversia ni los intereses de los diferentes actores sociales, no identifican la posición del argumentador ni del adversario, las ironías, los contraargumentos, concesiones. Saturados se dejan influenciar sin saber justificar su elección y no son capaces de tomar una decisión con autonomía. Las personas están inmersas en una sociedad de persuasión donde se intenta influir en la opinión de los ciudadanos a través de los medios de comunicación.

Es por esto que (Camps & Dolz, 1995) hacen referencia al Decálogo del argumentador como esa herramienta fundamental para la enseñanza de la argumentación:

- Reconocer un tema polémico y los diferentes puntos de vista que existen.
- Discutir los puntos de vista y recursos argumentativos para defenderlos.
- Tener su propia opinión sobre el tema



- **Justificar su punto de vista** con argumentos adecuados.
- Utilizar de manera rigurosa y consciente los argumentos.
- Desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros.
- Reconocer los argumentos del oponente y saberlos refutar.
- Aceptar e incorporar algunos argumentos contrarios como concesiones
- Saber negociar una posición.

Este nos sugiere que para aprender a argumentar es necesario pasar por actividades de lectura, observación, comparación, análisis de textos auténticos publicados por prensa, fragmentos de obras literarias, anuncios de campañas publicitarias, textos escritos, discutir un punto de vista, participar en un debate, escribir textos para justificar algo, escribir cartas para periódicos, defender una tesis, entre otras actividades que le permitan a los estudiantes ejercer la competencia argumentativa.

Los autores en mención recomiendan al docente que para organizar situaciones didácticas para argumentar debe estar atento a la creación de medios para comprender y analizar situaciones de comunicación donde se argumenta, elaborar ejercicios y actividades sobre alguno de los recursos lingüísticos propios de la argumentación, reflexionar sobre estrategias y procedimientos teóricos y articular lo lingüístico y las actividades de reflexión sobre la lengua.

(Dolz, 1995) Analiza hasta qué punto la realización de actividades orales sobre algunas estrategias argumentativas puede servir de base y entregarse en una secuencia de enseñanza sobre el monólogo argumentativo escrito, explorando las posibilidades, el interés y los límites de la articulación de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación, en esta dirección analiza algunas actividades de escritura argumentativa para ejercer un efecto de retorno sobre la argumentación oral.

(Dolz, 1995, pág. 5) Delimita además algunas dificultades para la enseñanza oral en la escuela “pues se cree que la expresión oral se adquiere y desarrolla de manera informal fuera de la escuela, no se tiene claro ¿Cuáles son los contenidos de la enseñanza del lenguaje oral? Y las diferencias entre las formas de realización del lenguaje oral y escrito presentan muchas confusiones”



El autor enumera, además, los niveles de organización estructural del monólogo argumentativo en las actividades propuestas para desarrollar la argumentación como la

discusión sobre un tema polémico, la entrevista al representante de una posición determinada para comprender sus argumentos, ponerlos en duda o refutarlos, el debate como confrontación organizada entre personas o grupos con posiciones distintas sobre una problemática y la exposición o conferencia sobre un tema controvertido para defender con argumentos o contra argumentos cierto punto de vista.

(Dolz, 1995), también nos expone las características que debe tener el argumento para que este sea eficaz, como ser escuchado por los otros, dar lugar a una interacción, recibir la aprobación de otros, dejar al adversario sin posibilidad de réplica y obligar al interlocutor a cambiar de terreno. Y las actividades para trabajar una secuencia didáctica argumentativa:

- Contrarrestar diferentes situaciones de argumentación o textos.
- Elaborar diferentes tipos de argumento o contraargumentos, organizarlos en un texto.
- Practicar situaciones orales de colaboración para facilitar la simple oposición a los argumentos del adversario.

Según (Rodríguez Castrillon, y otros, 2014) enseñar a argumentar en la infancia promueve la formación de ciudadanos críticos, capaces de defender sus ideas y descifrar cuando quieren manipularlos, para ser potenciado en los momentos en el que el pensamiento crítico y reflexivo aparece.

Los niños con la ayuda del profesor aprenden a hacer sus justificaciones argumentativas elaboradas colocando en cuestión un tema mediante la palabra, enseña a remitirse a personas o situaciones para defender sus posturas, los temas elegidos deben dar pie a reacciones opuestas que hay que defender por medio del debate.

Dentro de las recomendaciones para potenciar la argumentación en la infancia, está el generar espacios en el aula que den lugar a la palabra y a la pregunta, sin negar ni limitar la validez de los aportes de los niños, repensar la concepción de infancia reconociendo su competencia para argumentar y promover además, la lectura de diferentes tipos de textos, suscitando discusiones y debates a partir de temas de su interés, generando en el aula una



2.4.3 PROPUESTA DIDACTICA MEDIADA POR LA DIVERSIDAD TEXTUAL

La didáctica, según (Camilloni, 2007, pág. 22) “es una disciplina teórica encargada de estudiar la acción pedagógica, las prácticas de la enseñanza describiéndolas y explicándolas fundamentando y anunciando normas para solucionar problemas en la enseñanza”. Desde la estructura curricular la didáctica emerge como discurso fundamentado teóricamente y como praxis que ilumina la especificidad de cada saber en cada área del currículo (Caro Torres, 2014), asimismo, identifica y evalúa los problemas de la educación como práctica social procurando resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza.

Para (Caro Torres, 2014)

“La didáctica de la lengua y la literatura es una ciencia aunada en la lingüística y la pedagogía, le interesan los procesos cognitivos relacionados con la competencia comunicativa, aporta desde la lingüística basada en procesos comunicativos, de orden pragmático y discursivo. Prima el interés por los procesos comunicativos y cognitivos de desarrollo de adecuación, el objetivo principal es la intervención formando hablantes competentes, lectores eficaces, buenos redactores” (pág. 90)

Según (Castellano Ascencio, 2014, pág. 12) “la didáctica de la lengua es un proceso de construcción epistemológica que se apoya en la revisión crítica y los aportes de la disciplina como la lingüística, didáctica general, metodología educativa, psicolingüística”. La didáctica se encarga de estudiar las prácticas de enseñanza relacionadas con el mundo de la vida y el mundo de la escuela, a partir de las metas que se fija la sociedad para formar un tipo de persona, es una disciplina cuya discusión inicia en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación, el currículo, estrategias metodológicas y los medios de trabajo.



Las estrategias didácticas de la lengua están ubicadas en el plano de la metódica y son un conjunto de procedimientos apoyados en técnicas y medios de enseñanza guiados por unos

objetivos establecidos tocando el plano de la formación, como un conjunto de acciones que realiza el docente con una intencionalidad pedagógica clara. (Castellano Ascencio, 2014). Es en el marco de la formación donde las estrategias dejan de ser instrumentos asociados a los métodos para convertirse en procedimientos de enseñanza.

Se debe tomar en cuenta que para (Castellano Ascencio, 2014) existen unas acciones para la construcción de estrategias didácticas:

- Acciones previas: es el establecimiento de una mirada crítica o hermenéutica sobre los contextos en los se está inmerso.
- Acciones propias de estructuración: consideración de unos objetivos claros de aspectos formativos, selección de contenidos apropiados para el logro de los objetivos, serie de procedimientos que enseñan dichos contenidos.
- Acciones posteriores a la construcción: evaluación de las implicaciones reales de las prácticas en las que se desarrolla las estrategias diseñadas.

Una de las principales estrategias para la enseñanza de lengua es la **secuencia didáctica**, concebida como esa sucesión de actividades conectadas entre sí, con un objetivo y propósito único, alcanzar un conocimiento estructurado y significativo. Cada actividad complementa o refuerza la anterior. La secuencia didáctica no es realizar una serie de actividades sin un sentido, solo para cubrir un tema, su particularidad radica en el orden lógico que se necesita para cumplir los objetivos de aprendizaje.

(Cotteron, 1995) nos plantea las fases que debe tener una secuencia didáctica que busca desarrollar la competencia argumentativa.

Fase 1: se pone en marcha una situación de argumentación de la cual se derivan unos objetivos de aprendizaje.

Fase 2: los estudiantes realizan una primera producción argumentativa que permite al profesor encontrar problemas relacionados la oralidad y cuáles son sus capacidades en este ámbito. Sirve para realizar un contrato didáctico que justifique las actividades de aprendizaje posteriores, así como los recursos.



Fase 3: los estudiantes realizan una serie de talleres que le permiten familiarizarse con diferentes contenidos de enseñanza propios de la argumentación. Los talleres pueden abarcar debates, juegos de roles, ejercicios de comprensión, observación, análisis de textos, vocabulario, producción simplificada, unidades lingüísticas y expresiones características de la argumentación.

Fase 4: se realiza una última producción argumentativa que debe ser revisada y comparada con la primera realizada, esto para medir los progresos alcanzados.

Tener en cuenta estas fases en el momento de construir una secuencia didáctica que busca la potencialización de la competencia argumentativa, es fundamental, pues simplifica y direcciona el camino de decisiones didácticas. Esta estrategia y la de implementar **situaciones argumentativas** se convertirán en ejes fundamentales para promover y cualificar la competencia. Pero, en qué consisten las situaciones argumentativas, (Cotteron, 1995) nos define una situación argumentativa como un espacio mediado por la previa lectura de un texto, donde el estudiante hace un primer acercamiento a este, desde la anticipación al tema dado ya sea de las imágenes o el título, donde buscan información que pueda ser relevante para las diferentes situaciones comunicativas, posteriormente el estudiante debe reconocer en el texto, sea oral o escrito, el carácter argumentativo de cada situación, identificando la controversia o el desacuerdo que da origen a la argumentación. Sus protagonistas, la opinión del autor, entre otros.

CAPITULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 LA PRÁCTICA EDUCATIVA, UN TERRENO PARA LA CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO



La investigación parte de un **enfoque cualitativo** que busca la comprensión del fenómeno total desde sus categorías conceptuales y la construcción teórica a partir los datos, la validez se da por la triangulación de los mismo, el método y la duración de la observación y aplicación. Retoma el paradigma hermenéutico desde su relación sujeto objeto, donde el sujeto es parte del objeto, el investigador hace parte del contexto a investigar y del fenómeno estudiado. El sujeto de investigación es el mismo investigador que se encuentra en un constante dialogo con su yo, que permite ir construyendo saber pedagógico.

La búsqueda del conocimiento se da con la aplicación de acciones que transforman la situación. Se construye saber pedagógico que busca la transformación social y con este crear acciones transformadoras. Habla de una práctica reflexiva para evitar la degradación de la práctica logrando su transformación histórica.

Se utilizó un tipo de investigación **acción pedagógica** aplicado a la transformación de las prácticas de enseñanza. En este enfoque el maestro entra al aula como a un laboratorio con el currículo como hipótesis (Stenhouse, 1991) tiene como objetivo investigar la práctica personal, construir saber pedagógico e identificar y criticar las teorías implícitas de la práctica.

3.2 LA EXPERIENCIA: UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA PARA CONOCER LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA DE UN GRUPO DE NIÑOS

3.2.1 COMUNIDAD OBJETO DE ESTUDIO

Iniciando el mes de enero del año 2017 se concretó cual iba a ser el contexto, la institución educativa, el grado y grupo de niños(as) con que se realizaría la investigación, la cual sería orientada por la docente investigadora, siendo primordial en este tipo de investigación la técnica de **observación participante**, con la cual la investigadora estuvo en integración total con el espacio y las prácticas de los niños(as), permitiéndole observar y participar a la vez al ser docente del grupo con el cual se implementó la propuesta didáctica, inmersa en su



contexto con disponibilidad de espacio, tiempo, discurso y posibilidad de recolección de la información requerida para los propósitos de la investigación.

El grupo con el cual se llevó la investigación estaba constituido por 31 estudiantes del grado transición 02, de los cuales 13 son niñas y 18 son niños, en edades entre 4 y 5 años. El grupo ya estaba conformado antes de la experimentación, hace parte de uno de los grupos naturales de la Institución educativa pública María Auxiliadora del municipio Ciudad Bolívar, ubicado en el suroeste Antioqueño, con estrato socioeconómico perteneciente al 1, 2 y 3.

3.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se inició primer semestre del año 2016 con el proceso de crear un instrumento que permitiera visualizar, identificar la competencia argumentativa oral en los niños(as) de transición, lo cual implicó la revisión de los objetivos del proyecto de investigación, así como la problemática expuesta desde el reconocimiento de las necesidades y particularidades del contexto en el que se iba a realizar la investigación, además de una ardua documentación que permitiera conocer y dominar el tema base de la investigación, un rastreo bibliográfico que vislumbrará el panorama de las investigaciones en argumentación oral en edad preescolar.

Para el segundo semestre del año 2016 se realizó una **prueba piloto** con el grado transición de la docente investigadora de aquel año, este grupo presentaba unas particularidades similares a los niños con que se aplicaría la investigación al año siguiente, como lo es el rango de edad, contexto sociocultural, la misma institución educativa, entre otras. La prueba piloto buscaba conocer el nivel de la competencia argumentativa oral de los niños del grado transición, por tanto, interesaba saber qué tipo de preguntas, posterior a la lectura de un texto narrativo, serían las más adecuadas para identificar el nivel de la competencia argumentativa en los niños(as).

Para nombrar las diferentes técnicas de recolección de información que se utilizaron durante el trabajo de campo tenemos la *observación participante*, donde la docente investigadora toma partido directo en su campo de trabajo, además del uso del diario de campo, registros



3.2.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Antes de iniciar el trabajo de campo se envió a la institución educativa una carta solicitando permiso para realizar la investigación y se hizo además una reunión con los padres de familia socializando diferentes puntos de las consideraciones éticas que conlleva la investigación además de presentar el consentimiento informado. Ver anexo N° 4.

Tomando en cuenta la importancia del cumplimiento ético dentro de la realización de una investigación realizada con la infancia se ponen a consideración elementos expuestos por (Barreto, 2011) sobre las consideraciones éticas que se tendrán en cuenta, estas son:

Participación: al inicio de la intervención didáctica se le informara a la comunidad educativa involucrada en la investigación, sobre que se pretende realizar, de qué manera, cuáles son los posibles actores involucrados, haciendo un énfasis en que la participación en ella es de manera voluntaria a través de la firma de un consentimiento informado y que se puede retirar de ella en cualquier momento (asentimiento).

Respeto: en esta investigación los individuos son considerados sujetos autónomos donde no se les busca evaluar ni juzgar, haciendo claridad que el objetivo de la investigación no es evaluar a los niños sino a la propuesta educativa.

Información: se harán reuniones regulares con la comunidad educativa involucrada en el proceso de investigación (estudiantes, padres de familia grado preescolar, docentes preescolar y directivos de la institución educativa María Auxiliadora), informando cuales son los avances o resultados de la misma, así como los beneficios esperados.



3.2.4 PROCESO SEGUIDO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En el mes de marzo del 2017, se inició la aplicación de una **entrevista semiestructurada** con los niños del grado transición con el objetivo de conocer el estado inicial de la competencia argumentativa oral de los niños(as) del grupo a investigar. Por medio de la lectura del cuento “*Fernando Furioso*” del autor Hiawyin Oram, perteneciente a la colección semilla que reposa en la institución y la posterior indagación por medio de preguntas abiertas que convocaran a los niños a responder de manera flexible y a sumir puntos de vista frente al tema con sus respectivas justificaciones, que son los elementos que nos permitieron conocer el estado inicial de la competencia argumentativa oral de los niños(as), Las preguntas del instrumento son del tipo:

- ¿Si ustedes estuvieran en la posición de Fernando qué pensarían?
- ¿Se arrepentirían ustedes como Fernando? Si, No, ¿por qué?
- ¿Creen que Fernando tiene la razón? Si, No, ¿por qué?
- ¿A ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien? Si, No ¿por qué?
- ¿Cuándo ustedes se enojan cómo se sienten, tienen ustedes la razón o motivos para estarlo? Si, No, ¿por qué?

El instrumento buscó reconocer de manera inicial cuáles son los recursos lingüísticos utilizados por los niños para asumir un punto de vista y exponer argumentos en su defensa, lo cual daría cuenta de su competencia argumentativa. Con preguntas como las presentadas y en textos diferentes, se realizó una evaluación intermedia, es decir, durante el proceso de intervenciones didácticas y una final, con el propósito de observar cómo emergía la competencia argumentativa oral en los niños(as) en diferentes tipos de texto y cómo se había cualificado

Posteriormente se inició la implementación de la **propuesta didáctica**, la cual buscó, saber cómo a través de determinadas mediaciones didácticas centradas en *la pregunta* y



del grado preescolar de la institución en la cual se realizó la implementación, estas fueron la 8 secuencias didácticas utilizadas durante la implementación y en la cuales se utilizaron como referencia diferentes tipos de textos como:

- 2 cuentos narrativos: Un día diferente con el señor Amos de Philip Stead y Quiero ser invisible de Carmen García Iglesias, pertenecientes a la colección semilla donada a las

instituciones educativas públicas por el Ministerio de Educación Nacional en el marco del plan de lectura.

- Canción: “*la vamos a tumbar*” del grupo saboreo, de corte social y folclórico.
- Un experimento: “volcán de colores”
- Cartel: imagen sobre el maltrato infantil.
- Narración oral: integración de la comunidad y los padres de familia al llevar al aula narraciones propias del contexto urbano del municipio.
- Libro álbum: *¿Y tú qué ves?* De Ricardo Ramírez Arriola, perteneciente a la colección semilla. Lectura de imágenes
- Noticia: donde se narra un evento catastrófico conocido por los niños por su alta difusión en los medios de comunicación como fue la tragedia del club deportivo Chapecoense.

Las secuencias didácticas buscaban desplegar una serie de actividades integradas con los diferentes componentes, objetivos y referentes de la educación preescolar, tratando de reconocer como desde la particularidad de cada texto puede emerger la competencia argumentativa; indagando, además, cómo esta competencia se puede desarrollar desde las diferentes dimensiones del desarrollo propias de la educación inicial. Las sesiones estuvieron divididas en los siguientes momentos:

- Actividad de motivación: ejercicio introductorio que buscaba motivar a los estudiantes hacia una temática en específico, se realizó, además, una indagación de saberes previos referente al tema para de esta forma contextualizar a los estudiantes.



Facultad de Educación
momento especial que conllevará a la atención de todas las variables puestas en el mismo.

- Asamblea: momento de retroalimentación, conversatorio donde se realizan y responden preguntas que convoquen a situaciones argumentativas.
- Construimos un nuevo vocabulario: se retomaron las palabras desconocidas dentro de la lectura y se construyeron entre todos sus posibles significados.
- Descubrimos el arte y el juego: momento para desarrollar las actividades rectoras de arte y juego entorno a la temática trabajada en el texto.

La recolección de la información se realizó a través del **diario de campo**, pues este permitió conocer con más detalles cómo emergía la competencia argumentativa a través de la diversidad textual, así como la transformación de la misma con el proceso de implementación de la propuesta didáctica, logrando a través de la descripción detallada de lo sucedido, argumentar e interpretar sobre la forma cómo emerge la competencia argumentativa oral en diferentes tipos de textos en los niños(as) de transición de la IE Maria Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia.

CAPITULO 4

ANALISIS DE LA INFORMACION

4.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.1.1 EVALUACION INICIAL

Fecha: marzo del 2017

Tipo de texto: narrativo



Facultad de Educación

Tabla No 1. Evaluación inicial de la competencia argumentativa oral de los niños(as) de transición de la IE Maria Auxiliadora de C. Bolívar, Ant.

PREGUNTA: ¿A USTEDES LES PARECE QUE LO QUE HIZO FERNANDO ESTÁ BIEN?						
Estudiante	Edad	Plantea punto de vista con argumentos	Plantea punto de vista sin argumentos	No plantea un punto de vista sino un relato	Introduce esquemas previos no pertinentes al texto en estudio	Introduce esquemas textuales no pertinentes a la pregunta formulada
N1	4 años	No, Porque era malo				
N2	4 años	No, Porque él no va ir para el cielo				
N3	4 años			No, Porque él estaba bravo y se perdió		



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

N4	5 años	Facultad de Educación				No obedeció a la abuela
N5	5 años				Yo estuve mañana en el parque con mi mamá.	
N6	4 años					El niño que estaba enojado.
N7	5 años		No, porque si			
N8	5 años	No, porque uno no se puede enojar con la mamá.				
N9	5 años			Era un niño mala que no obedeció		
N10	4 años		No, no se			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

N11	4 años	No, porque la tabla no es buena.			
N12	5 años	No, porque hay que saber perdonar.			
N13	4 años	No, porque si			
N14	4 años	No, porque no era un niño obediente.			
N15	4 años			Él estaba en todo el universo enojado	
N16	4 años			Profe yo tengo hambre.	
N17	4 años			Yo un día me enoje mucho pero no fui a	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

				muchos lugares.		
	Facultad de Educación					
N18	5 años		Sí, no se			
N19	5 años	No, porque se puedo enojar tanto y no volver a su casa				
N20	4 años				En mi casa vi la luna por la noche.	
N21	4 años	No, porque enojarse es del diablo				
N22	5 años		No, porque si			
N23	4 años	Esta muy malo, porque enojarse te puede convertir				
N24	4 años		No. Porque si			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

N25	5 años	Facultad de Educación		El llego a la luna y las estrellas		
N26	4 años				Profe yo no quiero responder.	
N27	4 años	No, porque enojarse es mala, pone triste a las personas				
N28	5 años		No, no se			
N29	5 años	No, porque nos debe gustar ser bueno				

Tamaño de la muestra (N) 29

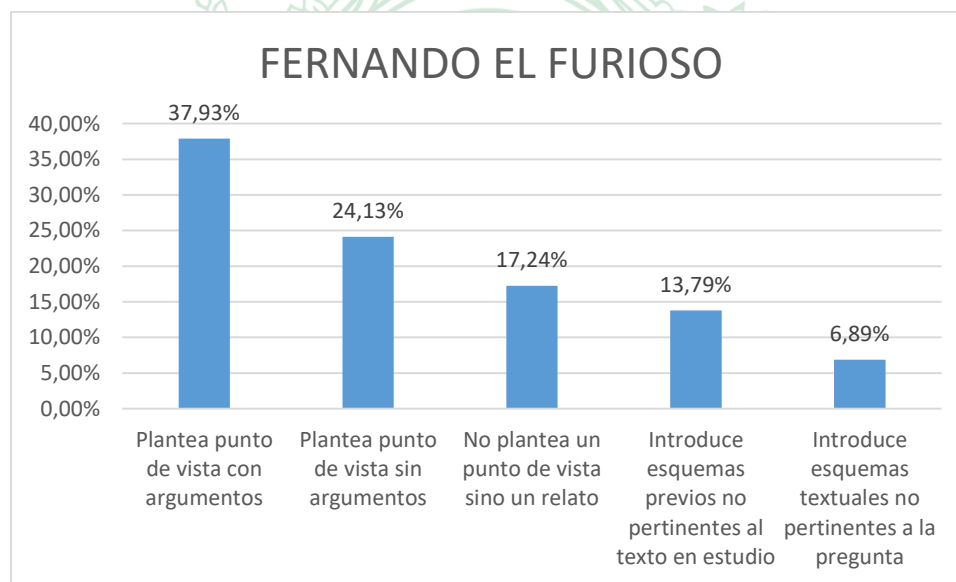
Tabla No 2. Evaluación inicial de la competencia argumentativa oral de los niños(as) de transición de la IE Maria Auxiliadora de C. Bolívar, Ant. Realizada en marzo de 2017.

Plantea punto de vista con argumentos	Plantea punto de vista sin argumentos	No plantea un punto de vista sino un relato	Introduce esquemas previos no pertinentes al	Introduce esquemas textuales no pertinentes a la pregunta
---------------------------------------	---------------------------------------	---	--	---



Facultad de Educación						texto en estudio			
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11	37,93	7	24,13	5	17,24	4	13,79	2	6,89

Gráfico No 1: Evaluación inicial de la competencia argumentativa oral de los niños(as) de transición de la IE Maria Auxiliadora de C. Bolívar, Ant.



En la tabla número 1, se evidencia el estado inicial de la competencia argumentativa oral de los niños(as) del grado transición, en ésta se consolidan los resultados a la formulación de una pregunta relacionada al texto narrativo “Fernando furioso” ¿a ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien?, para analizar los resultados se construyeron las siguientes categorías: a) plantea un punto de vista con argumentos, b) plantea punto de vista sin argumentos, c) no plantea un punto de vista si no un relato, d) introduce esquemas previos no pertinentes al texto en estudio y e) introduce esquemas textuales no pertinentes a la pregunta. Basado en las estrategias de argumentación en la infancia de (Perelman, Olbrechets, & Tyteca, 1989)

La muestra de la evaluación inicial consta de 29 niños y niñas, en edades comprendidas entre los 4 y 5 años, de los cuales el 37,93 % de la población plantea un punto de vista con



argumentos, o sea que dan cuenta de su posición ligados a los conocimientos previos que emergen del texto, de manera que los argumentos donde se evidencia que cada acción trae una consecuencia, el conector más utilizado es el “porque” como mecanismo para justificar su punto de vista con elementos muy simples de respuesta, todo esto muy relacionado a lo que expresa (Migdalek, Santibañez, & Rosemberg, 2014). Se evidencia además que el 24.13% de la población plantea un punto de vista sin argumentos, tomando una posición, pero sin ser capaz de justificarla con los argumentos. El 17.24% de la población no plantea un punto de vista sino un relato, los niños hacen una interpretación del texto desde la comprensión del mismo, al desconocer la estructura argumentativa, utilizan la narración como forma de responder a la pregunta. El 13,79% de la muestra introduce esquemas previos no pertinentes al texto de estudio, demostrando una desarticulación a la comprensión del texto, es evidente la falta de interés por el mismo o la temática tratada, dando una respuesta a la pregunta confusa y sin conexión. Por último, el 6,89% de la población introduce esquemas textuales no pertinentes a la pregunta, es decir, su respuesta no corresponde a la pregunta formulada, en su respuesta no da cuenta de haber comprendido la globalidad del texto y por tanto no plantea un punto de vista.

4.1.2 APLICACIÓN INTERMEDIA I

Fecha: marzo del 2017

Tipo de texto: narrativo

Cuento: UN DIA DIFERENTE PARA EL SEÑOR AMOS

Tabla No 3. Evaluación intermedia de la competencia argumentativa oral de algunos de los niños(as) de transición de la IE Maria Auxiliadora de C. Bolívar, Antioquia

PREGUNTA: ¿Por qué para ustedes son importantes los amigos? ¿por qué?						
Estudiante	Edad	Plantea punto de	Plantea punto de	No plantea un	Introduce esquemas previos no	Introduce esquemas textuales



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

		vista con argumentos	vista sin argumentos	punto de vista sino un relato	pertinentes al texto en estudio	no pertinentes a la pregunta formulada
N1	5 años	Porque ellos nos quieren mucho				
N2	4 años	Porque tenemos que tener muchos amigos para jugar bien				
N3	5 años	Porque me ayudan				
N4	5 años	Porque se aman mucho				
N5	4 años					A mí me gusta tener amiguitos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En la tabla número 3, se muestra el resultado de una de las secuencias didácticas inmersas en la propuesta de la **Escuela de Educación**, basada en el texto narrativo “*un día diferente para el señor Amos*”

del cual se hizo una pregunta de corte argumentativo ¿Por qué para ustedes son importantes los amigos? ¿por qué?, evidenciado cómo emerge la argumentación a partir de este tipo de texto, demostrado que sus discursos resultan emergentes de su cotidianidad, de sus vivencias diarias y entorno sociocultural. Sigue siendo el “porque” el conector más utilizado para la justificación de las respuestas.

4.1.3 APLICACIÓN INTERMEDIA II

Fecha: abril del 2017

Tipo de texto: narrativo

Narración oral: **LA IGUANA**

Tabla No 4. Evaluación intermedia de la competencia argumentativa oral de algunos de los niños(as) de transición de la IE Maria Auxiliadora de C. Bolívar, Ant.

PREGUNTA: ¿ustedes creen que está bien tener iguanas de mascotas?						
Estudiante	Edad	Plantea punto de vista con argumentos	Plantea punto de vista sin argumentos	No plantea un punto de vista sino un relato	Introduce esquemas previos no pertinentes al texto en estudio	Introduce esquemas textuales no pertinentes a la pregunta formulada.
N1	5 años	Esta mal, Porque los muerden o le				



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

		sacan sangre				
	Facultad de Educación	Una persona, o ella se vuela y le daña la puerta.				
N2	5 años	Nooo, Hay personas que se pueden convertir en iguanas				
N3	5 años	No, Porque las iguanas tienen maldiciones y son que otras personas le echo esa maldición.				
N4	4 años		Está bien, Porque si			
N5	4 años	Si, Por q las iguanas no				



		pican, ellas son buenas.				
		Facultad de Educación				
N6	5 años	Está bien porque ellas no son bravas, yo las he visto quietas.				
N7	4 años	No muerden, mi mamá dijo				

En la tabla número 4, se muestra el resultado de una de las secuencias didácticas inmersas en la propuesta didáctica, basada en una narración oral sobre “la iguana”, en esta se presentó una pregunta de corte argumentativo ¿ustedes creen que está bien tener iguanas de mascotas?, evidenciando un avance significativo en la apropiación y comprensión del texto, reconocimiento de la estrategia y estructura argumentativa, recurriendo a la ejemplificación y vivencias para apoyar sus argumentos, evolucionan los puntos de vista a una postura definida y justificada, recurriendo a otros marcadores lingüísticos además del “porque” como el “sí, no”, los argumentos por transposición y los basados en la estructura de lo real son los más reiterativos.

1 8 0 3

4.1.4 EVALUACION FINAL

Fecha: julio de 2017

Tipo de texto: expositivo

Cartel: **EL MALTRATO INFANTIL**



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Tabla No 5. Evaluación final de la competencia argumentativa oral de los niños(as) de transición de la IE María Auxiliadora de C. Bolívar, Ant.

Facultad de Educación

PREGUNTA: ¿Usted creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos?						
Estudiante	Edad	Plantea punto de vista con argumentos	Plantea punto de vista sin argumentos	No plantea un punto de vista sino un relato	Introduce esquemas previos no pertinentes al texto en estudio	Introduce esquemas textuales no pertinentes a la pregunta formulada.
N1	5 Años	Si, ellos lo hacen porque se portan mal				
N2	5 años	Si, por que los niños se lo merecen porque se portan mal				
N3	5 años	Sí, porque les pegan porque son muy desobedientes				
N4	4 años	No, si los castigan es porque no los quieren				



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación						
N5	5 años	Mal, los niños no se maltratan y a los niños no se maltratan.				
N6	5 años	No, los papas son malos porque les pegan mucho y pelean con las mujeres.				
N7	5 años	Si, las mamás tienen derecho a regañar				
N8	5 años	No, a los niños no se les puede pegar				
N9	5 años	No, porque hay papas que pegan muy duro, con una correa grande				
N10	5 años	Sí, porque los niños se portan mal.				
N11	4 años	Si, a los niños hay que regañarlos por se				



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

		vuelven			
		Facultad de Educación "Guanguaneros" (marihuaneros)			
N12	5 años		Sí, porque si		
N13	5 años			Una vez a mí me pegaron una pela muy dura, pero yo no hice nada.	
N14	5 años	Yo pienso que los papas tienen que amar a los niños y no maltratarlos.			
N15	5 años	Sí, porque las mamás pegan muy duro.			
N16	5 años	Si está bien, porque hay niños que los echaron de la			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

		casa, porque que			
		estaban cuando			
		mucha lidia.			
N17	5 años	No, porque hay papás que pegan muy duro con una correa fuerte.			
N18	5 años	Sí, porque hay niños que se portan mal, son groseros y por eso les pegan.			
N19	5 años	No, porque no me gusta que le peguen a los niños, me pone triste.			
N20	5 años		No, no se		
N21	5 años	No, porque los niños sientes dolor al pegarles con la correa.			
N22	5 años			A mi pegan	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

				con un palo cuando no quiero hacer tareas		
Facultad de Educación						
N23	5 años	Sí, porque los niños se deben portar bien.				
N24	5 años		Sí, si señora			
N25	5 años		Sí, no sé.			
N27	5 años			Mi papá pega dura y mi mamá no lo quiere.		

Tamaño de la muestra (N) 27

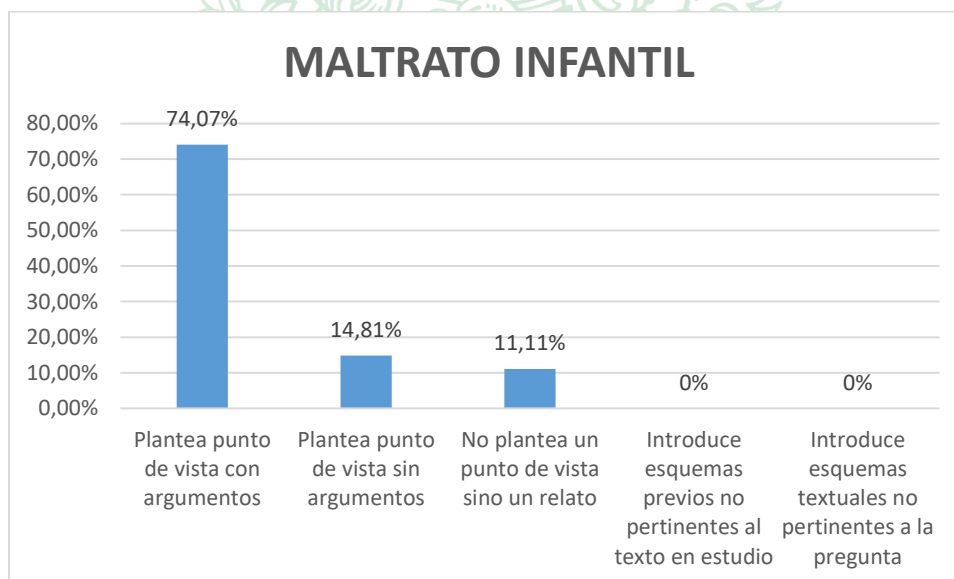
Tabla No 6. Evaluación final de la competencia argumentativa oral de los niños(as) de transición de la IE Maria Auxiliadora de C. Bolívar, Ant. Realizada en julio 2017

Plantea punto de vista con argumentos	Plantea punto de vista sin argumentos	No plantea un punto de	Introduce esquemas previos no	Introduce esquemas textuales no
--	--	-------------------------------	--------------------------------------	--



Facultad de Educación		vista sino un relato		pertinentes al texto en estudio		pertinentes a la pregunta formulada	
f	%	f	%	f	%	f	%
20	74,07	4	14,81	3	11,11	0	0

Gráfico No 2: Evaluación final de la competencia argumentativa oral de los niños(as) de transición de la IE Maria Auxiliadora de C. Bolívar, Ant





En la gráfica número 2, se muestra la ponderación de los resultados de la evaluación final de

competencia argumentativa en los niños de transición de la I.E Maria Auxiliadora de C. Bolívar (Ant), la cual parte de un texto expositivo, un afiche alusivo al maltrato infantil y posterior conversatorio a través de la asamblea donde se planteó la pregunta de corte argumentativo ¿Usted creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos?, donde el 74 % de la población plantea un punto de vista con argumentos. Los argumentos basados en la estructura de lo real dados desde la causalidad de las acciones tiene un efecto ya sea positivo o negativo, tal como lo presentaron (Perelman F. , 1999) seleccionan además saberes previos para sustentar su posición, asimismo describen momentos del pasado para afirmar su punto de vista como conclusión. Apelan a la autoridad de los padres, en este caso, pues su punto de vista parte de las enseñanzas de otros. Emplean variedad de recursos lingüísticos como “no, si, hay, yo pienso, son y porque”, hay además argumentos que van en contraposición de la explicación que da otro compañero, se evidencia mucho la relación causa – consecuencia, como si ellos analizaran que una mala acción merece el castigo. Caso muy similar se da con la descripción que nos ofrece (Peronard, 1991) con su tipos de argumentos. El 14.81% de la población plantea un punto de vista sin argumentos, evidenciando una disminución en comparación con la evaluación inicial. Esto y el aumento considerable del porcentaje en el planteamiento del punto de vista con argumentos nos muestra una cualificación notable en la construcción de competencia argumentativa a partir de la aplicación de las secuencias didácticas.

4.1.5 COMPARATIVO ENTRE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL

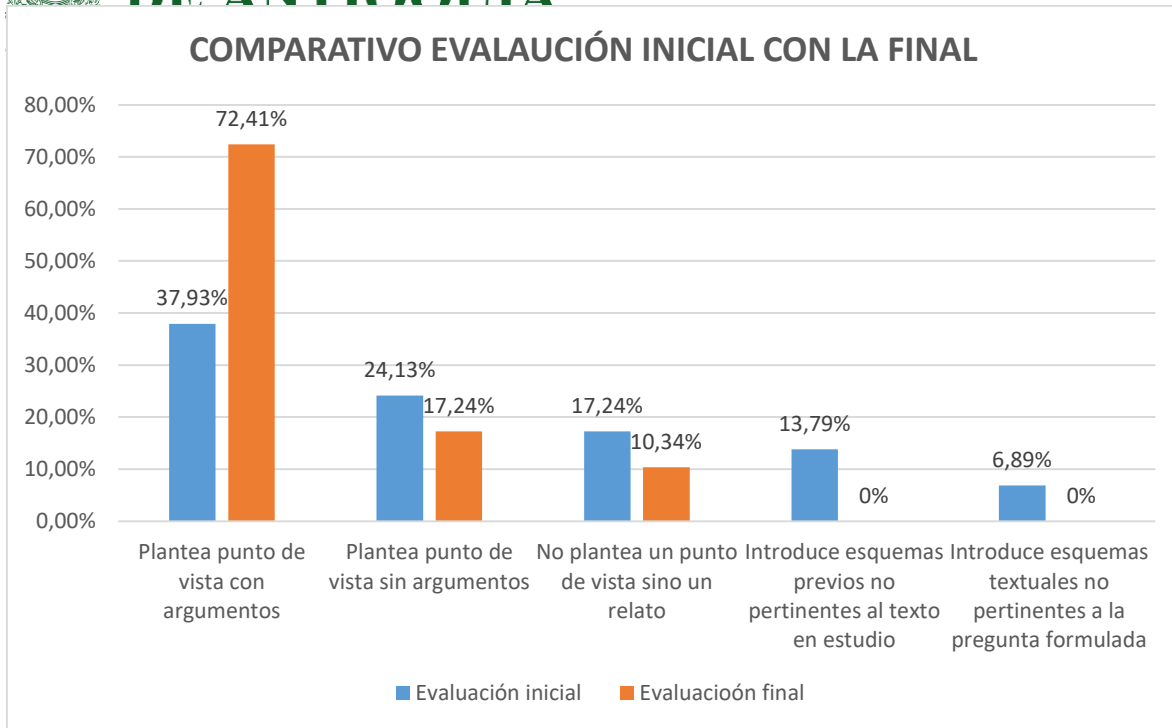


Grafico N°3. Comparativo evaluación inicial y evaluación final de la competencia argumentativa oral.

En el grafico número 3, se muestra de manera comparativa los resultados observados entre la evaluación inicial, realizada en el mes de marzo del 2017 y la evaluación final, realizada en agosto del mismo año. En la cual se evidencia que en la categoría *plantea punto de vista con argumentos*, en la evaluación inicial se ubica un porcentaje del 37.93 %, mientras en la final se alcanza un 72,41%, observándose un avance del 34.48% que da cuenta de la cualificación significativa de esta competencia. En la segunda categoría *plantea un punto de vista sin argumentos* se muestra que la primera evaluación arrojó un porcentaje del 24,13% y en la final un 17,24%, evidenciando una disminución del 6.89% en la categoría, lo cual implica que los niños logran agregar razones para dar sustento a sus argumentos.

En la categoría *no plantea un punto de vista sino un relato*, se observó que en la evaluación inicial se alcanzó un 17,24% y en la final un 10,34%, evidenciado una disminución del 6.9 % en la categoría, lo cual da cuenta de que los niños logran identificar el esquema argumentativo y lo pueden diferenciar de otro tipo de estructuras como las narrativas. En la categoría *introduce esquemas previos no pertinente al texto en estudio*, se mostró que en la primera evaluación se alcanzó un 13,79% y la evaluación final no se presentó ningún caso,



evidenciado que los niños lograron superar dificultades relacionadas con la comprensión textual. **Facultad de Educación**

En esta categoría *introduce esquemas textuales no pertinentes a la pregunta formulada* se observa que en la evaluación inicial se alcanzó un 6,98, mientras que en la evaluación final no se presentó ningún caso, dando cuenta del avance en los niños en cuanto a comprensión lectora y la coherencia en torno a las respuestas.

4.2 ANALISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO

4.2.1 COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

Esta categoría surge desde la creación de uno de los objetivos específicos que busca categorizar la competencia argumentativa oral en los niños del grado transición 02 de la I.E Maria Auxiliadora de C. Bolívar. Para eso se realizó una evaluación diagnóstica con el texto narrativo “Fernando furioso”, con la cual se pretendía determinar cuál era el estado inicial de esta competencia en los niños(as) del grupo objeto de estudio, y una evaluación final de dicha competencia con el texto expositivo “cartel maltrato infantil” que diera cuenta de las transformaciones de la misma comparando el estado inicial y final relativo.

Además, en el transcurso de las intervenciones didácticas se pudieron observar diferentes situaciones didácticas que podían evidenciar los cambios dados desde la misma competencia. Lo que se pudo demostrar desde la primera evaluación fue que los niños buscaban las respuestas a las preguntas en vivencias de su entorno, como se registró en el diario No1: “Se identificaron que los niños en un primer encuentro con una actividad que buscaba enfrentarlos con un contexto argumentativo, recurrieron a sus experiencias previas como herramientas para sustentar y fundamentar sus respuestas” (D. campo N° 1, marzo 2017), por ejemplo, Kimberly de 4 años ante la pregunta *¿a ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien?*, responde “no, porque enojarse es del diablo”. Esto es similar a lo expresado por (Rodriguez, 2001) donde nos cuenta como el niño utiliza estrategias argumentativas basado en su contexto y realidad.

Se evidencio además que en la evaluación inicial se utilizaron ciertos recursos lingüísticos que fueron reiterativos, como se registró en el diario de campo: “Se identificaron los recursos



lingüísticos iniciales utilizados por los niños donde el “*porque*” aparece como el conector más utilizado por los niños (D. Campo N°1, marzo 2017), esto se observa en las respuestas de Miguel Ángel Taborda, 4 años ante la pregunta, ¿a ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien? “Está muy malo, *porque* enojarse te puede convertir” o Juan José, 4 años “No, *porque* enojarse es malo, pone triste a las personas”. Estos recurso lingüísticos fueron manifestados previamente por (Banks-Leite & Ruales, 1997).

En una de las intervenciones didácticas realizadas se observa un avance en el desarrollo de la competencia argumentativa, “Los niños ya reconocen la estructura de la competencia argumentativa y tratan de justificar sus respuestas, utilizando diferentes puntos de vista y defensa del mismo, utilizando una variedad de recursos lingüísticos. (D. Campo N° 4, abril 2017), por ejemplo, ante la pregunta ¿Ustedes creen que está bien tener iguanas de mascotas? Guadalupe, 5 años, lo ejemplifica así: “No, Porque las iguanas tienen maldiciones y son que otras personas le echo esa maldición.” En contraposición Matías, 5 años dice: “Está bien porque ellas no son bravas, yo las he visto quietas.”

Finalizando las intervenciones didácticas, inclusive en la evaluación final se evidenció un avance progresivo en el desarrollo y apropiación de la competencia argumentativa en el grupo objeto de estudio, cómo se anota en el diario No 6: “En esta intervención didáctica, la sexta, se nota la fluidez con que los niños logran discernir una pregunta argumentativa, así ellos no reconozcan de manera global su diferencia, además se observa que utilizan otros conectores y que sus argumentos son más complejos.” (D. Campo N° 6, mayo 2017) se observa el caso de Estefanía Vargas, 5 años que a la pregunta ¿Ustedes creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos? Responde “Si está bien, porque hay niños que los echaron de la casa, porque que estaban dando mucha lidia.”

Se corrobora en otro diario: “Se evidencia además que a esta altura de la intervención los niños lograron con mucha fluidez construir un punto de vista de inmediato sin dejarse influenciar por los demás y que defendieron con argumentos, los cuales para ellos son sólidos como los afectos, la moral, sus creencias y vivencias, entre otros.” (D. Campo N°8, junio 2017). Esto se observa en el caso de Ángela Hernández, 5 años, cuando se le hace la pregunta ¿Ustedes creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos? ella responde: “Si, a los niños hay que regañarlos porque se vuelven “guaniguaneros” (marihuaneros)”



Los niños utilizaron algo muy significativo en el desarrollo de la argumentación y fue citar palabras de otros, como educadores, compañeros o emanadas de los textos, para incluirlas en sus argumentos por coexistencia, tal como lo manifiesta (Peronard, 1991) con el propósito de legitimar la posición que ellos han asumido, como es el caso de Danilo Urrego, 4 años, que ante la pregunta ¿ustedes creen que está bien tener iguanas de mascotas?, responde “si, ellas no muerden, mi mamá me dijo” donde retoma una cita de autoridad, en este caso familiar, para dar contundencia a su argumento, demostrando que los niños a pesar de su corta edad logran asumir y aplicar elementos argumentativos primordiales.

Se analiza que los niños lograron anticipar en la lectura de los argumentos expuestos de sus compañeros, elementos que le sirvieran para consolidar la solidez de sus propios argumentos como es el caso de Maximiliano Vasco, 5 años, que ante la pregunta ¿ustedes creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos?, responde " Si, a los niños hay que regañarlos por se vuelven “guaniguaneros” (marihuaneros)” donde de una manera elemental utiliza un contra argumento que estrategia para legitimar su postura, lo cual se puede comparar con lo planteado por (Van Eemeren & Groostendorst, 2011) en sus cuatro etapas del proceso argumentativo.

Al comparar los resultados de la evaluación final de la competencia argumentativa con la evaluación inicial se puede evidenciar las transformaciones cualitativas en el desarrollo de la competencia argumentativa, lo cual se puede observar en la calidad de los argumentos, como es el caso de Santiago, 5 años, quien ante la pregunta ¿A ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien? respondió, “No, porque si” en su evaluación inicial y en la evaluación final ante la pregunta ¿Usted cree que está bien que los padres castiguen a sus hijos? dice “Si, las mamás tienen derecho a regañar”

También se evidencia en los casos de niños que en la prueba inicial se ubicaron la categoría *No plantea una vista sino un relato* y en la evaluación final se lograron ubicar en la categoría *Plantea un punto de vista con argumentos*, como ejemplo el caso de Laura Sofía, 5 años, quien en la evaluación inicial ante la pregunta ¿A ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien? respondió “Era un niño malo que no obedeció”, y en la evaluación final ante la pregunta ¿Usted creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos? “No, porque hay papas que pegan muy duro, con una correa grande”.



Se observa también el caso de niños que en la evaluación inicial se encontraban en la categoría *Introduce esquemas previos no pertinentes al tema de estudio* y que en la

evaluación final se lograron ubicar en la categoría de análisis *Plantea un punto de vista con argumento* como es el caso de Yorladis, 5 años que ante la pregunta ¿A ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien? nos responde en la evaluación inicial: “Yo estuve mañana en el parque con mi mamá.” Y luego cuando se le pregunta ¿Usted creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos? en la evaluación final responde: “Mal, los maltratan y a los niños no se maltratan.”

Por último, se registran casos de niños(as) que en la evaluación inicial se ubicaron en la categoría *Introduce esquemas textuales no pertinentes a la pregunta*, como es el caso de Brayan, 4 años, que en su evaluación inicial ante la pregunta ¿a ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien? respondió “El niño que estaba enojado.” Y en su evaluación final a la pregunta ¿Usted creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos? respondió “No, los papas son malos porque les pegan mucho y pelean con las mujeres.” Ubicándose ahora en la categoría *Plantea un punto de vista con argumentos*.

4.2.2 MEDIACIONES DIDACTICAS PARA PROMOVER LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA COMO LA PREGUNTA Y LA PROBLEMATIZACIÓN DE LOS TEXTOS.

Durante la creación de las secuencias didácticas para promover y cualificar la competencia argumentativa oral en los niños(as) del grado transición a través de diferentes tipos de texto, se pensó en *la asamblea* basado en la idea de (Marroquín, Ortiz, & Suárez, 2016) como una estrategia clave o detonante de dicha competencia, y la pregunta, el componente principal de dicha estrategia, la cual contribuye a problematizar el contenido de cada uno de los textos y, permitir de esta forma que emergiera la argumentación.

Con el paso del tiempo la pregunta se convirtió en el pilar de las mismas secuencias, reconociendo en ella características únicas y ciertas particularidades que servían como mecanismo para promover la competencia argumentativa, teniendo como referencia la pautas presentadas por (Dolz, 1995) para la enseñanza de la argumentación.



En el transcurso de la implementación de las secuencias didácticas se utilizaron diferentes tipos de preguntas como las argumentativas o las que buscaban indagar la comprensión lectora, diferenciándolas en su estructura, tipo de respuestas y lo que se podía desarrollar a través de estas. Esto con base a lo que manifiesta (Cotteron, 1995) que nos hace una diferencia entre el discurso argumentativo y el discurso informativo. El discurso argumentativo pone en manifiesto las creencias y valores, defendiendo o refutando opiniones. Se toma en cuenta el pensar de cada individuo y se pregunta con la intencionalidad de que el individuo logre expresar su sentir. Mientras el discurso informativo tiene un componente más explicativo donde se hace referencia a hechos o información, se pregunta con la intencionalidad de que el individuo exprese información precisa.

En algunos episodios de la implementación de la propuesta didáctica se les hacían a los niños preguntas con el fin de identificar si lograban comprender el texto que se les estaba narrando, por ejemplo:

- ¿Cómo hacen ustedes para que los amigos siempre estén a su lado? (D. Campo N°3, abril 2017)
- ¿Cómo esta ese niño, como le ven la cara? (D. Campo N°1, marzo 2017)
- ¿Estaba el niño aburrido? (D. Campo N°3, abril 2017)

Las respuestas de los niños a estas preguntas eran cortas, de palabras precisas y muy puntuales como:

- “No los maltratan” Miguel Ángel Yepes, 4 años
- “Enojado” Susana Rico, 4 años
- “Si, Él estaba triste y quería ser invisible” Susana Vargas, 5 años

Aunque las respuestas eran cortas y concisas se hacía evidente que las preguntas que indagaban por el contenido del texto tenían mayor número de respuestas que aquellas donde se buscaba que emergiera la argumentación, Tal vez tenga que ver con el hábito de realizar preguntas que indaguen por el contenido del texto, por la historia, cuando se leen textos narrativos como cuentos y la novedad de introducir preguntas de tipo argumentativo, es decir que convoquen a la argumentación, lo cual puede generar en un principio a los niños inseguridad y temor.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En el proceso de implementación de las secuencias didácticas se logró enfatizar en la estructura de las preguntas argumentativas expuestas por (Camps & Dolz, 1995) y

como estas eran fundamentales en el desarrollo la argumentación. Algunas preguntas argumentativas que se realizaron fueron:

- ¿Usted cree que está bien que los padres castiguen a sus hijos? ¿Por qué?
- ¿Ustedes creen que está bien tener iguanas de mascotas? ¿Por qué?
- ¿Para ustedes son importantes los amigos? ¿por qué?

Las respuestas de los niños a estas preguntas muestran la estructura argumentativa en sus diferentes componentes, además de recursos lingüísticos empleados para lograr una argumentación, en estos casos algunas de las respuestas fueron:

- “Si, ellos lo hacen porque se portan mal”, Matías Castaño, 5 años
- “Está mal, Porque los muerden o le sacan sangre a una persona, o ella se vuela y le daña la puerta”. Matías Castaño, 5 años.
- “Porque ellos nos quieren mucho”. Ana Sofia Riaza, 5 años

Aunque al inicio de las secuencias didácticas se veía cierto recelo por las preguntas de tipo argumentativo y esto se evidenciaba en sus respuestas, algunas temerosas, o salidas de contexto, con pocos elementos de coherencia entre otros. Se evidencio que, con el paso de las intervenciones didácticas, los niños se fueron familiarizando con ellas, lo cual, además, contribuía al desarrollo de su competencia argumentativa oral.

En la actividad del texto explicativo: “el experimento” la pregunta fue ¿Que creen ustedes hubiera pasado si le hubiéramos echado otro ingrediente distinto al vinagre? Se pudo observar que las respuestas de los niños se direccionaron inmediatamente hacia la argumentación, incluso se observaron dos puntos de vista, en los cuales algunos niños tomaron partido defendiéndolos con argumentos, como se muestra en el caso de Sara Hincapié, 5 años quién responde: “nada, porque si no hubiera vinagre no explotaba nada.” La otra posición fue la de Miguel Ángel Taborda, 4 años, que ante la misma pregunta responde “pues no, porque lo que lo hizo explotar fue el bicarbonato, porque es blanco y yo he visto que echa burbujas.”



4.2.3 DIVERSIDAD TEXTUAL

Esta categoría surge a partir del objetivo general, el cual buscaba conocer cómo emergía la argumentación desde la diversidad textual, es por eso que se utilizaron diferentes secuencias didácticas cada una mediada por diferentes tipos de texto, de esto se recolectó la información en los diarios de campo llegando a analizar las respuestas de los niños(as) del grupo objeto de estudio desde la particularidad de cada texto.

En las primeras secuencias didácticas se utilizaron 3 cuentos narrativos diferentes, donde la imagen y la narración de la historia cobraban una vital importancia, la actividad era habitual para los chicos, pues el narrar un cuento y luego analizarlo con diferentes preguntas se hacía con regularidad en clase, se evidenció que el flujo de respuestas fue adecuado donde participaron 29 niños. Al analizar el volumen y manera de responder en los niños se apuntó que “(...) algunos niños respondieron a las preguntas de manera inmediata durante el ejercicio de la asamblea, pero en la mayoría de los casos los niños optaron por el silencio evidenciando temor de hablar en público, teniéndoles que preguntar posteriormente de manera individual, evidenciándose en los niños respuestas poco elaboradas”. (D. Campo N°1, marzo 2017) en el caso de los niños que respondieron de manera inmediata, está Jerónimo Taborda, 5 años, que ante la pregunta ¿a ustedes les parece que los que hizo Fernando está bien, por qué? “No, porque nos debe gustar ser bueno” o en el caso que se muestra timidez y respuestas poco elaboradas está el de Nelson Montoya, 4 años que, ante la misma pregunta, ¿a ustedes les parece que los que hizo Fernando está bien, por qué? Responde, “Profe yo no quiero responder.”

Otra forma como se trabajó la narración fue a partir de la oralidad, donde una persona externa, en este caso un padre de familia acudió al salón para contarnos la leyenda de la Iguana, posterior a esto se les realizó a los niños la pregunta: ¿Ustedes creen que está bien tener Iguanas de mascotas? Evidenciando que con un texto narrativo oral “Los niños utilizan argumentos así las preguntas no sean estrictamente de corte argumentativo”. (D. Campo N°4,



texto como en el caso de Emanuel Taborda de 5 años, quien responde a la pregunta mencionada, “Nooo, Hay personas que se pueden convertir en iguanas”

Otro texto narrativo que se utilizó fue la canción, donde se procuró que los niños lograran identificar el sentido de las mismas a través de la escucha de su letra, esta se hizo de diferentes maneras y en repetidas ocasiones buscando que los niños lograran diferenciar la letra del ritmo de la canción, pero esto fue infructuoso como se anotó en uno de los diarios de campo: “mostrando una aparente imposibilidad de escuchar, concentrarse y analizar la letra de la canción y solo dejarse llevar por la música. En esta ocasión hubo una imposibilidad de hacer *la asamblea* y las preguntas de tipo argumentativo.” (D. Campo N°5, abril 2017), donde las respuestas de los niños no tenían coherencia con lo que se preguntaba como en el caso de Violeta Escobar de 4 años, quien ante la pregunta ¿de qué se trata la canción? Ella respondió “son borrachos”, en esta oportunidad se evidenció la imposibilidad que emergiera la competencia argumentativa oral a través de un texto narrativo como la canción, como se analiza en el diario de campo “Se ha evidenciado la dificultad para que emerja la competencia argumentativa oral cuando se utilizan textos narrativos diferentes a los cuentos. Tal parece que la escucha y posterior análisis de las letras de las canciones no es significativo en muchos procesos de comprensión lectora para los niños(as), y se desconoce su uso como herramienta propicia para desarrollar diferentes competencias.” (D. Campo N°5, abril 2017)

Terminando con los textos de tipo narrativo, se trabajó también con una obra de títeres, dirigida por los estudiantes del grado once de la institución educativa, la docente investigadora no tutelaba la actividad pero esta fue grabada y documentada, esta vez fueron los mismos títeres los que hacían las preguntas de tipo argumentativo, logrando evidenciar que en las respuestas de los niños emergía la argumentación, como se registra en uno de los diarios de campo: “la argumentación surge en diferentes contextos, más allá de lectura de cuentos o textos netamente argumentativos, en una obra de títeres que puede ser un texto más dado a la diversión puede surgir la competencia argumentativa. Es importante tener en cuenta que los niños en edad preescolar pueden desarrollar estructuras argumentativas en contextos que no propiamente están organizados para este fin” (D. Campo N°6, mayo 2017) Como es



el caso de Matías Gómez de 5 años, quien ante la pregunta: ¿cree que es importante cuidar el planeta y responder a la pregunta: “¿cree que es importante cuidar los arboles?”

Para evidenciar la emergencia de la competencia argumentativa en la diversidad textual se utilizó un texto explicativo, un experimento, identificando a través de la lista de materiales y los pasos a seguir para su realización como pueden crearse situaciones argumentativas, lo que sorprendió fue que los niños se mostraban entusiasmados por realizar la actividad y responder a las preguntas como lo muestra el caso de Sara Hincapié de 5 años, quien ante la pregunta: “¿Que creen ustedes hubiera pasado si le hubiéramos echado otro ingrediente distinto al vinagre?” ella responde “nada, porque si no hubiera vinagre no explotaba nada.” En contraposición de Miguel Ángel Taborda de 4 años, que ante la misma pregunta responde: “pues no, porque lo que lo hizo explotar fue el bicarbonato, porque es blanco y yo he visto que echa burbujas.”

El último texto que se trabajo fue uno de tipo expositivo, donde a través de un cartel que solo mostraba una imagen se logró transmitir a los niños un mensaje y crear a partir de este una situación didáctica que nos permitiera comprender como surge la argumentación, se evidencio que los niños se encontraban muy conectados con la temática, mostrando además la habilidad ya adquirida de entablar debates, defendiendo su punto de vista. Lo cual se pudo observar en Matías Castaño de 5 años, quien ante la pregunta: “¿Ustedes creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos?” respondió: “Si, por que los niños se lo merecen porque se portan mal” en contraposición de Kimberly Yepes de 5 años. Quien responde: “No, si los castigan es porque no los quieren”.

Todo esto muestra como la competencia argumentativa oral puede emerger en diferentes tipos de textos, eso sí depende del tipo de mediación didáctica.

1 8 0 3

4.2.4 INTERACCION PROFESORA ESTUDIANTE

El objetivo de conocer como emerge la competencia argumentativa a partir de diferentes tipos de texto y potenciar su desarrollo reposa en manera considerable en la didáctica, como esa manera de hacer en el campo educativo que busca transformar o mejorar la práctica



docente, repercutiendo en un exitoso proceso de enseñanza y aprendizaje. Para esto se han creado una serie de estrategias marcadas en la creación y aplicación de la propuesta didáctica, como mecanismo para conocer y desarrollar la competencia tomando como base la didáctica de la enseñanza de la lengua de (Caro Torres, 2014).

La primera actividad didáctica que cabe resaltar es la motivación que se realizaba al inicio de cada secuencia, cada vez era una actividad diferente que buscaba enganchar al niño con la temática que se iba a exponer, además de recurrir a sus saberes previos como punto de partida para crear un nuevo conocimiento. Se destaca además el uso y conocimiento del contexto, las necesidades, motivaciones y gustos de los niños como forma de escoger los textos que se van a presentar a los niños, como se anotó en uno de los diarios de campo: “Se mostró que este fue un tema donde todos querían participar, tal vez porque la temática mostro gran interés en los niños, por ser muy cercana a lo que ellos viven a diario. Quizá la clave para promover la argumentación independiente del tipo de texto está en la precisión de los temas a tratar acercándose a su contexto y vivencias” (D. Campo N°8, junio 2017) por eso es clave el conocimiento del contexto para escoger y hacer uso del texto a trabajar. Un texto que no toque a los niños de alguna manera no tendrá resultados tan favorables como uno que involucre conexiones emociones y vivenciales.

Otra estrategia que se destaca fue observada al inicio de cada momento de lectura, donde se posicionaba esta actividad como un ritual mágico, un espacio de conexión especial. El llamado a las “haditas mágicas” les demuestra a los niños la importancia y la influencia que la lectura de diferentes tipos de texto puede realizar en muchos procesos cognitivos, esta actividad se consignó en el diario de campo N°1 de marzo, 2017 “Se inicia la actividad con la motivación hacia el momento de la lectura por medio de un ritual llamado “las haditas mágicas”, donde se repite con los niños una retahíla “haditas venid, haditas llegad, que la hora del cuento va a comenzar”

Una de las características que se pudieron observar durante la aplicación de las secuencias didácticas fue que, durante la asamblea, posterior a la lectura de cuentos, cada niño exponía su sentir y punto de vista, escuchando y respetando el aporte de sus compañeros, logrando



conservar su turno para hablar, a través de la estrategia “pedir la palabra”, a pesar de que se pudieran presentar diferencias de los puntos de vista, no se dieron altercados como peleas y discusiones, sino al contrario este fue un dialogo fluido.

Cumpliendo uno de los principales objetivos de la argumentación, debatir intentando persuadir al otro acerca de un punto de vista para llegar a un consenso y a una decisión mancomunada.

De los aspectos importantes que debe considerar el docente al momento de tomar decisiones didácticas para el fomento de la competencia, es reconocer y asumir que trabajar la argumentación en clase abandona esa neutralidad o pasividad que de alguna manera la mirada adulta, busca del sujeto infantil. Como lo expresa (Cotteron, 1995) “el maestro no debe plantear una mirada neutral, sino de polémica a su clase”. El niño debe transitar en un proceso de reacomodación de sus estructuras mentales que lo llevan a extrapolar habilidades propias del pensamiento crítico.

Involucrar a la comunidad educativa en el proceso de implementación de la estrategia didáctica, tuvo mucha importancia, pues durante dos actividades personas ajenas a la docente investigadora direccionaron la actividad. Reconociendo la importancia de conocer e involucrar el contexto y a la misma comunidad educativa en todo el proceso de aprendizaje, logrando así evidenciar que la competencia argumentativa no solo emerge en el aula de clase y con la mediación de un docente, sino que puede surgir en diferentes lugares, circunstancias y con distintos agentes, solo que estos medien con la intencionalidad de lograr los objetivos propuestos.

5.0. CONCLUSIONES

1 8 0 3

Los resultados de la presente investigación nos permiten concluir que:

- Las mediaciones didácticas centradas en la pregunta como medio para la problematización de los textos influyeron de manera positiva en el desarrollo de la competencia argumentativa oral los niños de transición de la Institución educativa



Facultad de Educación

- Los niños argumentan apoyándose en los conocimientos previos que tienen de su entorno sociocultural, de sus vivencias personales y autoridades afectivas como sus padres y madres de familia. Igualmente es importante resaltar que la marca lingüística más utilizada por los niños en el proceso de argumentación fue el “*porque*”.
- En la didáctica de la enseñanza de la lengua reposa gran parte de la responsabilidad del desarrollo de la competencia argumentativa oral, la utilización de estrategias como *la asamblea, la motivación, indagación de saberes previos y el momento de la lectura como ritual*, crean un vínculo importante entre el docente y el estudiante que promueve el surgimiento de la argumentación.
- El trabajar la articulación de los diferentes componentes propios de la educación preescolar y un tema tan puntual como lo es la competencia argumentativa, logró su punto de encuentro en la estructuración de la secuencia didáctica, donde sus diferentes componentes daban muestra de los contenidos a desarrollar en el grado transición, estrategias propias del grado como *la indagación de saberes previos, momento de arte y juego y la evaluación*, hicieron que el trabajo propio de la argumentación fuera cercano para los niños y no sintieran la imposición de hacer algo diferente y que no tuviera conexión con lo que ellos hacen diariamente. Al volverse el trabajo de la competencia argumentativa natural para ellos, lograron asimilarla sin presiones ni contratiempos.
- Enseñar a argumentar en la infancia promueve la formación de ciudadanos críticos, capaces de defender sus ideas y descifrar cuando quieren manipularlos; este proceso debe ser potenciado en los momentos en el que el pensamiento crítico y reflexivo aparece.
- Los niños con la ayuda del profesor aprenden a argumentar, a esgrimir argumentos, cuestionando un tema mediante la palabra, aprenden a remitirse a personas o situaciones para defender sus posturas, dando pie a posiciones opuestas que hay que defender por medio del debate.
- En la medida que la propuesta didáctica avanzaba, se hicieron más potentes los aprendizajes de los niños de preescolar de la I.E Maria Auxiliadora; ello se evidencia



a temas que les interesan, siendo capaces de establecer, desde la oralidad, puntos de vista a partir de la diversidad de textos que se les proponen.

- El acto de argumentar se convierte en algo cotidiano que no está limitado a su enseñanza y aprendizaje al ambiente escolar, ni a la tutoría exclusiva del docente; al asimilarse la competencia argumentativa y convertirse en un conocimiento tácito, pasa a aplicarse en diferentes aspectos vivenciales, como el dialogo con pares, situaciones de juego, escoger un juguete o que ropa colocarse; al tomar decisiones a lo largo de su vida, reconocer y dar a saber su punto de vista, hacerse escuchar y sentir, el niño deja sus votos de silencio para convertirse en un sujeto con voz y participación ciudadana.
- Una de las particularidades de la diversidad textual como mecanismo para el desarrollo de la competencia argumentativa es que su variedad hace que el niño amplíe el abanico de posibilidades que se le pueden presentar en cuanto a temáticas, estructuras textuales e intencionalidades de la información, logrando que el estudiante no se restrinja en cuanto a una modalidad única textual como la narrativa y pueda recoger y aplicar una multiplicidad de elementos que cada tipología textual pueda brindarles.
- No todos los niños logran argumentar de la misma manera, en esto influye de manera directa, el manejo del lenguaje que cada niño posee, partiendo del conocimiento y el uso de los diferentes recursos lingüísticos, por eso es importante trabajar el aprendizaje del vocabulario desde las mismas secuencias didácticas, pues al ampliarse éste, el niño logra poseer un dominio oral que le permitirá desarrollar diferentes competencias lingüísticas. Otro de los factores que influye en como el niño argumenta, radica en su contexto y que saberes previos que el medio le brinda, así como las condiciones y rigurosidad de la didáctica que desde su intencionalidad, estructura y desarrollo logra enfatizar en un mejoramiento continuo de la competencia.

6.0. RECOMENDACIONES



Facultad de Educación

- Es de fundamental importancia promover en el aula de preescolar y primer grado la lectura de diferentes tipos de texto como una condición para promover y cualificar la competencia argumentativa oral. Como docentes del grado preescolar debemos reconocer en los niños las inmensas habilidades para desarrollar estructuras de pensamiento más avanzado, pero ellos necesitan de nuestra mediación pedagógica y didáctica y compromiso para lograrlo.
- Para desarrollar la competencia argumentativa oral en la infancia, los maestros(as) deben conocer ampliamente el contexto en el cual habitan los niños(as), para de esta forma partir de sus necesidades, gustos y situaciones significativas y en consecuencia crear situaciones didácticas que los motiven y les genere una conexión inmediata con las temáticas a trabajar.
- Los docentes de preescolar deben comprometerse con lograr rescatar la voz de los niños(as) a los que se les dificulta participar en clase y dar sus aportes y exponer su punto de vista en torno a una temática en particular. Se debe recurrir a diferentes estrategias que medien entre la motivación del niño, sus posibilidades y ritmos propios de aprender y participar.
- Es de suma importancia integrar al plan de estudios y al currículo institucional la competencia argumentativa oral, pues se demostró en esta investigación, que se puede articular perfectamente a los demás contenidos del grado preescolar, tomando en cuenta los componentes propios del grado, como las dimensiones del desarrollo, los DBA y las actividades rectoras.
- Se debe enseñar a argumentar desde las prácticas sociales, reconociendo de primera mano lo que los niños quieren comunicar, “saber identificar lo que los otros quieren comunicarnos y tener claro el lugar de las ideas de los otros, es indispensable en una sociedad que cada vez tiene más dificultades para encontrar a través del discurso una vía de entendimiento” (Rubio & Arias, 2002) De allí radica la importancia de la enseñanza de la argumentación desde los primeros años, reconociendo el compromiso social que se tiene con todos los individuos.
- El docente al momento de decidir cualificar la competencia argumentativa oral, debe tomar en cuenta de manera inicial, que saben los estudiantes a cerca el tema, el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

diagnóstico se convierte en parte fundamental para la posterior toma de decisiones

Facultad de Educación, por ejemplo, cuáles serán los temas más acertados de acuerdo a las características de la población a intervenir, analizando además su contexto y motivaciones.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

- Acosta, C., & Lancheros, M. (2012). La explicación, construcciones orales de los niños y niñas en las aulas de preescolar. *Infancia e imágenes*, 74-78.
- Alcaldía de Ciudad Bolívar. (Febrero de 2015). Obtenido de <http://www.ciudadbolivar-antioquia.gov.co/index.shtml#8>
- Anscombre, J.-C., & Ducrot, O. (1983). *l'argumentation dans la langue*. Paris: Mardaga.
- Arendt, H. (1996). *Entre el Pasado y el futuro*. España: Península.
- Argos, J., Ezquerro, M., & Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambios e investigación educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-18.
- Aries, P. (1986). La infancia. *Revista Educación*(281), 5-17.
- Ascofade. (2006). *Estandares Basicos de Competencias en Lenguaje y Matematicas*. Bogota, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Banks-Leite, L., & Ruales, S. (1997). La argumentación en el niño de edad preescolar. *Revista colombiana de psicología*.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 635-648.
- Camargo, M. (2014). *Sentido de la Educación Inicial*. Bogota, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Camargo, M., Reyes, Y., & Suarez, D. (2014). *La literatura en Educación Inicial*. Bogota: Ministerio de Educación Nacional.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 5-8.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 51-63.
- Caro Torres, N. (2014). Los círculos concéntricos en el aula: de la didáctica de la literatura a la educación literaria y sus posibles vínculos con la enseñanza de las ciencias. *Lenguaje y escuela*, 77-101.



Cassany, D. (1996). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Castellano Ascencio, M. (2014). Pertinencia de las estrategias didácticas en la formación docente en lengua castellana. *Lenguaje y escuela*, 103-118.

Castro, A. L., & Vizcaíno, R. (2013). *Comisión Intersectorial par la Atención Integral de la Primera Infancia*. Bogota, Colombia: Comisión Intersectorial para la primera infancia.

Castro, M., Perez, D., & Rincón, G. (1994). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Charaudeau, P. (2009). Reflexiones para el análisis del discurso populista. *Discurso y sociedad*, 253-279.

Cohen, L. A., & Verissimo, V. (2007). La elaboración de argumentos para recomendar libros. *lectura y Vida*, 20-31.

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Mexico: Porrúa.

Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para la enseñanza a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, 79-94.

Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Diez, M. C. (2013). *10 ideas claves. Educación Infantil*. Buenos Aires: Grao.

Diker, G. (2009). *¿Que hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: 25 años, 25 libros.

Dolz, J. (1993). La Argumentación. *Cuadernos de pedagogía, monográfico, leer y escribir*, 56.

Dolz, J. (1995). Las interacciones de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, educación y lenguaje*, 17-27.

Fuentes Rodríguez, C. (2000). *Linguística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Ibérica Grafic.

García, V., Manchola Hurtado, D., & Sossa, N. (2006). El desarrollo del lenguaje oral en niños de transición y primero a través de las acciones institucionales pedagógicas. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Gonzalez Garcia, J. (2014). El proceso de argumentación en el inicio escritor. *Acta universitaria*, 33-46.

Harada, E. (2009). Algunas aclaraciones sobre el modelo argumentativo de Toulmin. *Contactos*, 45-56.



- Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. Madrid: Paidós.
- Luna, M. E. (2001). El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar. *Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.
- Marroquín, D., Ortiz, I., & Suárez, D. (2016). *Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado transición*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares para la lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Migdalek, Santibañez, & Rosemberg. (2014). La genesis de la argumentación un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Ikala: revista de lenguaje y cultura*.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation at Conversation*. Madrid: Hatier.
- Molina, M. E. (2012). Estudio de las emociones en la argumentación infantil. En *Practicas Discursivas a traves de las disciplinas*. Argentina: Nueva Epoca.
- Noguera Ramirez, C. E., & Marin Diaz, D. L. (2007). La infancia como problema o el problema de la in-fancia. *Revista Colombiana de Educación*, 115.
- Obregon, J. S., & Zuluaga, O. L. (2004). Relaciones entre psicología y pedagogia: infancia y practicas de examen. *Memoria y Sociedad*, 9-26.
- Perelman, C., Olbrechets, & Tyteca. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.
- Perelman, F. (1999). La argumentacion en el aula. *Revista en el aula*, 36.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su produccion en la escuela. *Lectura y vida*.
- Peronard, M. (1991). *Antecedentes Ontogeneticos de la argumentación*. Mexico: Universidad Autonoma de Mexico.
- Posada Gomez, P. (2004). *Argumentación, teoría y Practica*. Cali: Programa Editorial.
- Rodriguez Castrillon, A., Quintero Duque, J., Gaviria Marin, M., Grajales, N., Ortega, J., & Gomez, E. (2014). La argumentación en la infancia: una posibilidad que la escuela ha negado. *Lenguaje y escuela*, 59-76.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Rodríguez, M. E. (2001). El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.
Facultad de Educación

- Rosero, A. L. (2012). *Mecanismo de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje de la argumentación en niños de 5 y 6 años del nivel transición de la educación preescolar*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Rubio, M., & Arias, V. (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en tercer ciclo. *Lectura y vida*, 1-12.
- Ruiz, M. (2000). *La didáctica de la lengua y la sociolingüística*. Madrid: Aljibe.
- Santamaría, F. A. (2006). Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños de 5 a 13 años de escuelas públicas en Bogotá. *Infancia e Imágenes*, 17-23.
- Santamaría, F. A., & Bother, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras, que crean y recrean vivencias. *Infancia e imágenes*, 66-73.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Teberosky, A. (1990). El Lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida*, 3-15.
- Toulmin, S. (1979). *El regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Trujillo, F. (6 de julio de 2011). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html
- Van Eemeren, F., & Groostendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación*. Madrid: Biblos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXOS.

ANEXO N 1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

EVALUACION DIAGNOSTICA

TEXTO: Fernando furioso. Hiawyn Oram, Sitoshi Kitamura.

MOTIVACION – SABERES PREVIOS: Se inicia la actividad con una indagación de saberes previos donde los niños deben predecir de que se trata el cuento por el dibujo de portada y la expresión manifestada en el rostro del personaje principal, luego de esto se dice el nombre del cuento y de los autores del mismo.

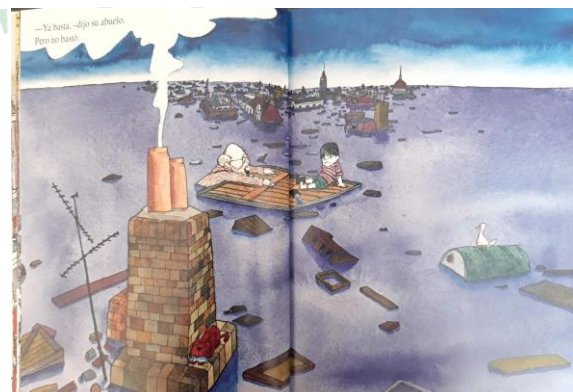
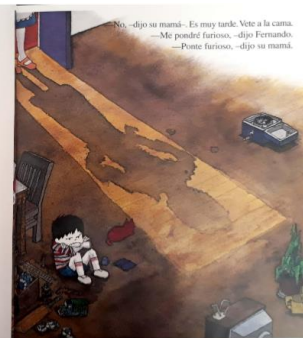
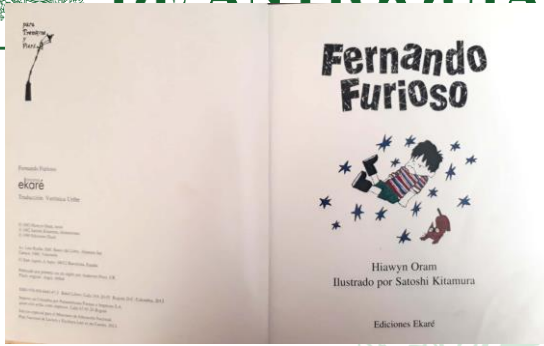
LECTURA: Se inicia la lectura del cuento con el ritual del llamado de las haditas, esto con el fin de convertir la hora del cuento en un momento mágico. Se inicia la lectura del cuento, haciendo preguntas durante su desarrollo que conlleven a retomar el hilo de la trama.

Se hace la siguiente pregunta:

- ¿A ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien? ¿por qué?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA





UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXO N° 2 PROPUESTA DIDACTICA

SECUENCIAS DIDACTICAS APLICADAS AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN EL AULA DE TRANSICION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA MARIA AUXILIADORA DE CIUDAD BOLIVAR, ANTIOQUIA.

La siguiente propuesta consta de 8 sesiones, las cuales están direccionadas por diferentes tipos de textos como cuentos, canciones, carteles, narraciones orales, libros álbum y noticias. Las sesiones están divididas en unos momentos que presentan unas estrategias puntuales como:

- Actividad de motivación: ejercicio introductorio que busca motivar a los estudiantes hacia una temática en específico, se realiza además una indagación de saberes previos referente al tema que pueda contextualizar a los estudiantes.
- Lectura del texto: ritual que busca colocar el espacio de la lectura como un momento especial que conlleve a la atención de todas las variables puestas en el mismo.
- Asamblea: momento de retroalimentación, conversatorio donde se realizan y responden preguntas que conlleven a situaciones argumentativas.
- Construimos un nuevo vocabulario: se retoman las palabras desconocidas dentro de la lectura y se construye entre todos sus posibles significados.
- Conciencia fonológica: análisis fonológico de la palabra clave dentro del texto.
- Descubrimos el arte y el juego: momento para desarrollar las actividades rectoras de arte y juego entorno a la temática trabajada en el texto.

Título: UN DIA DIFERENTE CON EL SEÑOR AMOS
TIPO DE TEXTO: cuento narrativo. Ver anexo 1
TITULO DE LA SECUENCIA: ¿para qué son los amigos?
<ul style="list-style-type: none">• DBA: Toma decisiones frente algunas situaciones cotidianas.



- Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y

Facultad de Educación

proyectos comunes.

- Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral
- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.
- Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.
- **DIMENSIONES:** comunicativa, socio afectiva, cognitiva, estética
- **ACTIVIDADES RECTORAS:** literatura, arte, juego

MOTIVACION: juego el amigo secreto, describo quien me toco (características físicas y comportamentales) para que los otros puedan adivinar quién es.

LECTURA: se hace una presentación virtual, debido a que el texto tiene una gran riqueza en las imágenes

ASAMBLEA: se hacen preguntas como:

- ¿Porque son importantes los amigos?
- ¿Cómo se cuando un amigo no es bueno, cuando este no me conviene?
- ¿Se puede perdonar a un amigo?
- ¿Qué hacen los amigos cuando son buenos?

VOCABULARIO: rompecabezas con las palabras desconocidas

CONCIENCIA FONOLÓGICA: reconstruimos la sonoridad de la palabra “Amos” y otras palabras que suenan similar como amor y otras que comienzan con la vocal “a”.

ARTE Y JUEGO: construimos el mural de los amigos

EVALUACION Y CIERRE: a través de una telaraña, destacamos un valor de cada uno de nuestros compañeros.



Facultad de Educación





Título: QUIERO SER INVISIBLE. Ver anexo 2

TIPO DE TEXTO: cuento narrativo

TITULO DE LA SECUENCIA: CUANTO NOS AMAMOS

- DBA: Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.
 - Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.
 - Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral



- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes

Facultad de Educación

que encuentra en distintos tipos de textos.

- Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

- DIMENSIONES:
- ACTIVIDADES RECTORAS

MOTIVACION: como soy yo, construyo mi imagen corporal a partir de recortes de revista.

LECTURA: nos ubicamos en el rincón de lectura, hacemos el ritual del cuento (llamado a las haditas mágicas) para hacer de la lectura un momento mágico.

ASAMBLEA: se hacen preguntas como:

- ¿Cuándo me siento invisible?
- ¿Cómo nos sentimos cuando se burlan de nosotros?
- ¿Por qué es mala la burla?
- ¿Cuál es la diferencia de reírnos de un momento gracioso y burlarse de otro?
- ¿Qué harías si alguien se burlara de ti?

VOCABULARIO: juego de apareamiento con palabras del nuevo vocabulario.

CONCIENCIA FONOLÓGICA: sonoridad de la palabra “invisible” y otras palabras que suenen similar y que comiencen por la vocal “i”.

ARTE Y JUEGO: juego con sombras chinescas

EVALUACION Y CIERRE: escribo una carta (escritura espontanea) donde me describo, resaltando que es lo que más me gusta y disgusta de mí.

Título: EXPERIMENTO “VOLCAN DE COLORES”. Ver anexo 3

TIPO DE TEXTO: EXPLICATIVO



TÍTULO DE LA SECUENCIA: exploro mi entorno

Facultad de Educación

- DBA:

Usa diferentes herramientas y objetos con variadas posibilidades.

Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor

Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.

- DIMENSIONES: estética, cognitiva, comunicativa
- ACTIVIDADES RECTORAS exploración del medio, arte, literatura

MOTIVACION: juego “como hace el volcán”

LECTURA: lectura y escritura espontanea de los materiales y pasos a seguir para realizar el experimento. Realización del experimento.

ASAMBLEA: se hacen preguntas como:

- ¿Por qué sucedió este fenómeno?
- ¿Donde más se puede ocurrir esto?
- ¿Qué otra explicación tienen para que esto ocurra?

VOCABULARIO: ruleta de palabras nuevas

CONCIENCIA FONOLÓGICA: recreamos con el tambor otras que terminen en an y on.

ARTE Y JUEGO: construcción y decoración del volcán con materiales de desecho

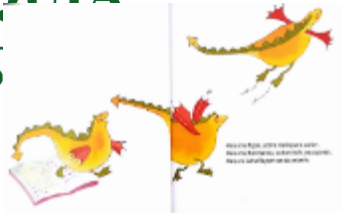
EVALUACION Y CIERRE: feria de la creatividad, exposición de trabajos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Quiero ser invisible
Carmen García Zafrales

ciación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA





Procedimiento:

- Llena la botella de agua hasta un poco más de la mitad.
- Añade 2 cucharaditas de bicarbonato y el colorante que más te guste.
- Cierra la botella con el tapón y colócala en la bandeja para empezar a decorar.
- Una vez terminada la decoración, quita el tapón y prepárate para la gran erupción.
- Echa un cuarto de vaso de vinagre y verás cómo la lava comienza a salir por el volcán.
- Rellena la botella de agua y repite la erupción con distintas cantidades de vinagre y bicarbonato.

Título: CANCION “LA VAMOS A TUMBAR” ver anexo 4

TIPO DE TEXTO: narrativo

TITULO DE LA SECUENCIA: nuestra casa

- DBA: Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.
Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal
Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.
- DIMENSIONES: corporal, comunicativa 3
- ACTIVIDADES RECTORAS: literatura, juego, exploración del medio

MOTIVACION: ¿Cómo es la casa donde vivimos? Representamos y exponemos como es nuestra casa.



LECTURA: escucha de la canción “la vamos a tumbar”

Facultad de Educación

ASAMBLEA: se hacen preguntas como:

¿Qué historia nos están narrando en la canción?

¿Por qué van a tumbar la casa?

¿es justo que les tumben su casa, la cual ellos han construido?

¿Qué harían ustedes en esa situación?

VOCABULARIO: listado de palabras autóctonas de la región pacífica que conozcan (Ciudad Bolívar limita con el Choco)

CONCIENCIA FONOLÓGICA: retomar la rima de la canción, separando las palabras que termina igual.

ARTE Y JUEGO: baile folclórico de la canción “la vamos a tumbar” y seguimiento del ritmo con diferentes instrumentos musicales

EVALUACION Y CIERRE:

CANCIÓN: LA VAMOS A TUMBAR

Esta casa que yo hice
Pasando tanto trabajo
tiene piso guayacán
Y paredes de chachajo (¿de qué?)

Esta casa la hice yo
Con amor y sacrificio
pero el barrio está de fiesta, he invitado a mis amigos

-

Hoy, la vamos a tumba

Hoy, la vamos a tumba



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Hoy, la vamos a tumba

- Facultad de Educación

Esta noche, me amanzco

Esta noche, bebo y bailo

Esta noche, toy contento

Esta noche, me emborracho

-

La vamos a tumba (hoy)

La vamos a tumba (hoy)

La vamos a tumba (y hoy)

La vamos a tumba

-

Vamos a quitarle el techo

Vamos a aflojar la cama

Vamos a tirar los platos

y chiros por la ventana

-

Esta casa es mía, túmbenla

Estoy contento, túmbenla

-

Túmbenla, túmbenla (5)

Pero que túmbenla (túmbenla)

-

Ya se está moviendo

Ya se está aflojando

Ya se está hundiendo

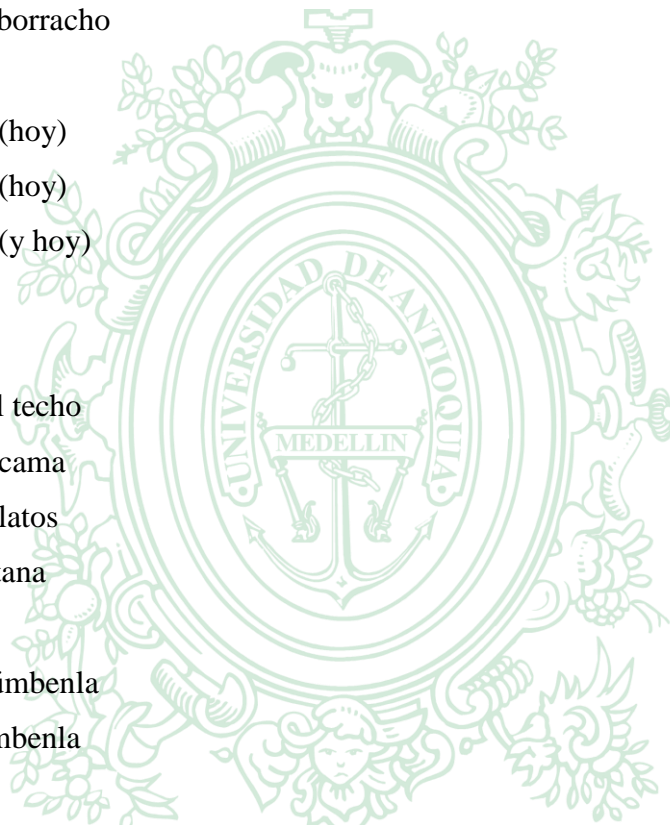
Ya se está cayendo

-

SALTEN BAILEN BEBAN COMAN CANTEN GRITEN BEBAN JODAN (bis)

-

Que hoy, la vamos a tumba



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Hoy, la vamos a tumba

Que hoy, **Facultad de Educación**

Hoy, la vamos a tumba

-

La vamos a tumba, Hoy

La vamos a tumba, Hoy

La vamos a tumba, Hoy

La vamos a tumba

-

SALTEN BAILEN BEBAN COMAN CANTEN GRITEN BEBAN JODAN (bis)

-

Se movió

Se aflojó

Se hundió

Se cayó se cayó se cayó

(mi sancocho, mi sancocho)

-

Se cayó mi casa, En una parranda

Tumbamos la casa, En una parranda (2)

(dios mío, me dejaste sin casa... pero hice mi buena parranda)

Título: Cartel.

TIPO DE TEXTO: informativo

TITULO DE LA SECUENCIA: derechos de los niños

- DBA: Toma decisiones frente a algunas situaciones cotidianas.
Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones
- DIMENSIONES: comunicativa, cognitiva, corporal, estética, socio afectiva
- ACTIVIDADES RECTORAS. Literatura, juego, arte



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MOTIVACIÓN: video introductorio sobre los derechos y deberes de los niños

Facultad de Educación

LECTURA: observación de la imagen en video vean

ASAMBLEA: se hacen preguntas como:

- ¿Qué nos muestra la imagen?
- ¿Porque la niña esta triste?
- ¿Qué piensas de los padres que los castigan?
- ¿Cuándo es justificado el castigo?
- ¿Qué piensan del maltrato infantil?

VOCABULARIO: se enuncian los derechos de los niños y de ella se extraen las palabras significativas para los niños, con cada una de estas palabras se construye un jardín.

CONCIENCIA FONOLÓGICA: cada niño escogerá su palabra favorita y debe buscar otra palabra que termine o empiece igual y exponerla a sus compañeros.

ARTE Y JUEGO: mural de los sentimientos, cada uno recrea como se siente a través del cuerpo y la música, así como de representación plásticas construidos por cada uno.

EVALUACION Y CIERRE: concéntrese con las imágenes de los derechos de los niños

Título: libro álbum “¿y tú que ves?”.

TIPO DE TEXTO: narrativo

TITULO DE LA SECUENCIA: niños del mundo

- **DBA:**
- **DIMENSIONES:** comunicativa, cognitiva, corporal
- **ACTIVIDADES RECTORAS:** literatura, arte, exploración del medio

MOTIVACION: donde te imaginas vivir, cada niño crea un lugar imaginario donde le gustaría vivir, lo dibuja y lo expone a sus compañeros



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

LECTURA: lectura silenciosa, cada niño en silencio y con música de fondo, lee las secuencias de imágenes que muestra el texto.

Facultad de Educación

ASAMBLEA: se hacen preguntas como:

- ¿Cuál es tu fotografía favorita?
- ¿Cómo viven los niños en otros lugares del mundo?
- ¿Piensas que eres privilegiado del lugar dónde vives?
- ¿Qué diferencias hay entre el lugar donde vives y los de la fotografía?

VOCABULARIO: a cada niño le corresponde una fotografía que debe describir retomando palabras vistas en secuencias anteriores.

CONCIENCIA FONOLÓGICA:

ARTE Y JUEGO: se realizara un juego de roles donde los niños deben representar los diversos lugares y personas del mundo.

EVALUACION Y CIERRE:



Título: leyenda “la iguana”.



TIPO DE TEXTO: narración oral

Facultad de Educación

TITULO DE LA SECUENCIA: nuestro hábitat y entorno

- **DBA:** Usa diferentes herramientas y objetos con variadas posibilidades.
Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.
Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.
Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.
- **DIMENSIONES:** cognitiva, comunicativa, estética.
- **ACTIVIDADES RECTORAS:** exploración del medio, arte, literatura

MOTIVACION: el personaje misterioso, se les cuenta a los niños que llega un personaje misterioso al salón (se encuentra en una caja) pero ellos deben descubrir quién es por medio de unas imágenes que dan pistas.

LECTURA: llega de invitado un padre de familia que nos va a narrar la leyenda de la iguana, un animal abundante en nuestro municipio.

ASAMBLEA: se hacen preguntas como: ¿que sabemos de las iguanas?, ¿han visto iguanas alguna vez?, ¿Dónde? ¿ustedes creen que las iguanas son cuidadas o maltratadas y por qué? ¿es bueno tener iguanas en la casa?

VOCABULARIO: se juega al dado preguntón con las palabras desconocidas y claves narradas en la leyenda

CONCIENCIA FONOLÓGICA: se rescata la palabra iguana, se buscan otras palabras que comiencen con i y se lleva el ritmo de su sonoridad con el tambor.

ARTE Y JUEGO: en grupos colaborativos y con los materiales recogidos del entorno con anterioridad cada equipo debe construir el hábitat de la iguana, luego el vocero del equipo debe exponer lo que realizaron.



EVALUACIÓN Y CIERRE: a través del dibujo y la escritura espontanea, motivados por la música de la naturaleza e imágenes del entorno natural de la iguana plasmada por el video vean los niños expresan su sentir referente al trabajo realizado en la clase.

LEYENDA DE LA IGUANA

Según cuenta la leyenda, vivía hace muchos años en un poblado, una mujer pobre y haragana cuyo único capital era una frazada sucia y rota. Por las noches, al acostarse tiritaba de frío y siempre decía:

- Mañana coseré mi frazada.-

Pero al día siguiente salía con su cobija y como le parecía que el sol calentaba bien, pensaba que no era urgente arreglar su prenda, y se entregaba al sueño tranquilamente.

Esto sucedía todos los días ,hasta que la frazada se destrozó por completo, y su dueña tuvo que ir a buscar abrigo en las cuevas de los animales, durante la noche para poder vivir más o menos abrigada. Dios al comprobar su haraganería y dejadez, la convirtió en iguana, condenada a vivir siempre entre las cuevas y cuya piel recuerda el color y cuya piel recuerda el color de la frazada sucia y rota.

DIARIO DE CAMPO N° 1	
TITULO: FERNADO FURIOSO	FECHA: Marzo
TIPO DE TEXTO: NARRATIVO	EVALUACION DIAGNOSTICA



OBJETIVO

Facultad de Educación

Conocer el estado inicial de la competencia argumentativa oral en el grupo a investigar.

OBSERVACION

Se inicia la actividad con la motivación hacia el momento de la lectura por medio de un ritual llamado “las haditas mágicas”, donde se repite con los niños una retahíla

“haditas venid, haditas llegad, que la hora del cuento va a comenzar”

Los niños están reunidos alrededor de la docente y se muestra a los niños la caratula del cuento “Fernando Furioso” del autor Hiawyn Oram, se les hace a los niños una pregunta de anticipación.

¿cómo esta ese niño, como le ven la cara? A lo que los niños responden. “Mal”, “Bravo” “Mal geniado”, “Triste” “Enojado” “Como un monstruo” “Como un diablo” “Un chuki” “Parece un diablo con chuzos”.

Luego de esto se comienza a leer el cuento y en diferentes partes del mismo se les hacen a los niños preguntas de anticipación como:

¿ustedes creen que hasta donde va a llegar la furia de Fernando? “Hasta el cielo más grande” “Hasta Jesús” “Hasta el río” “Hasta Dios” “Hasta arriba”.

¿qué estaría pensando Fernando? “Pensó en la mama y el papa” “Pensó en el tío y en la abuela”

“Extraña mucho a los amiguitos y quiere venir a la tierra otra vez”

¿por qué estaría Fernando arrepentido? “Él está arrepentido por los amiguitos, que los quería mucho” “Por qué se acostó”

¿por qué se puso Fernando furioso? “Porque era tarde” “Porque él era muy fuerte y rompió las cosas y no le hice caso ni al papa ni a la mama”. “No le obedeció al tío”.

Luego de terminar de leer el cuento se realiza la asamblea donde se le realizan a los niños las preguntas de orden argumentativo como:



¿a ustedes les parece que lo que hizo Fernando está bien? Todos los niños repitieron en coro que No

Facultad de Educación

Se le volvió a preguntar ¿por qué no está bien lo que hizo Fernando? Y los niños respondieron:

“Porque era malo” “Porque él no va ir para el cielo” “Porque él estaba bravo y se perdió” “No obedeció a la abuela”, entre otras respuestas.

RELEXIONES

- Se observó que algunos niños respondieron a las preguntas de manera inmediata durante el ejercicio de la asamblea, pero en la mayoría de los casos los niños optaron por el silencio evidenciando temor de hablar en público, teniéndoles que preguntar posteriormente de manera individual, evidenciándose en los niños respuestas poco elaboradas.
- Se identificaron que los niños en un primer encuentro con una actividad que buscara enfrentarlos con un contexto argumentativo, recurrieron a sus experiencias vividas con anterioridad como herramientas que dieran pie y fundamentaran sus respuestas.
- Se Identificaron los recursos lingüísticos iniciales utilizados por los niños donde es “por qué” el conector más utilizado por ellos.
- Se evidencio que los niños para hacer referencia al enojo utilizan personajes de ficción como (el diablo, monstruo, chuki) donde el asunto moral es de gran relevancia y el contexto al ser muy religioso puede afectar las referencias lingüísticas de los niños, recurriendo ellos a estos antecedentes como herramientas de respuesta.



TITULO: un día diferente para el señor Amos Facultad de Educación	FECHA: Marzo
TIPO DE TEXTO: NARRATIVO	Primera actividad de la secuencia didáctica
OBJETIVO: Desarrollar actividades que promuevan la competencia argumentativa oral	
OBSERVACION	
<p>Esta fue la primera actividad de la secuencia didáctica, basada en el cuento narrativo “el señor Amos” del autor Philip Stead. Se realizaron todas las actividades previas establecidas en la secuencia, como la motivación desde el juego el amigo secreto, donde cada niño llevo su endulzada y describió a su compañero para entregarle su presente. Se reunieron luego a los estudiantes para realizar la proyección digital del cuento, posteriormente por medio de la asamblea se les hace a los niños preguntas de orden comprensivo y argumentativo como:</p> <p>¿Para ustedes son importantes los amigos? “si, Porque ellos nos quieren mucho”, “si, Porque tenemos que tener muchos amigos para jugar bien” “si, Porque me ayudan” “A mí me gusta tener amiguitos” “si, Porque se aman mucho”</p> <p>¿Cómo hacen ustedes para que los amigos siempre estén a su lado? “No los maltratan” “Respetar su forma de ser” “Los tratamos con amistad”</p> <p>¿Qué piensan ustedes cuando un niño los golpea? “que los niños no pueden pelear” “Le decimos a la profe”</p>	



Facultad de Educación

RELEXIONES

- Se puede hacer una clara diferencia entre el tipo de pregunta utilizadas, se evidencia que las preguntas de tipo comprensivo tienen una estructura diferente a las preguntas de orden argumentativo y que se va a evidenciar en el transcurso del análisis de la investigación.
- También se hace evidente una diferencia entre las respuestas, desde su estructura y recursos lingüísticos empleados, que se hacen de preguntas argumentativas y comprensivas.
- Se evidencia también cual es el grado de respuesta de los niños a las preguntas, cuando se trabaja con un texto narrativo habitual para ellos como lo es un cuento. Logrando un volumen de respuesta bueno, donde se mostró confianza en la actividad por haberla realizada en otras ocasiones (lectura y posterior asamblea de un cuento narrativo)

DIARIO DE CAMPO N° 3

TITULO: Quiero ser invisible

FECHA: Abril



TIPO DE TEXTO: NARRATIVO	Segunda actividad de la secuencia didáctica
Facultad de Educación	
OBJETIVO	Desarrollar actividades que promuevan la competencia argumentativa oral
OBSERVACION	
<p>Se inicia con la secuencia didáctica con la actividad de motivación donde los niños debían reconocerse a través de la construcción de su imagen corporal por medio de recortes de revistas. Se continuo luego con el espacio de lectura del cuento “quiero ser invisible” de Carmen Iglesias, los niños se reúnen en un semicírculo entorno al texto, luego de leerlo se realizaron las siguientes preguntas.</p> <p>¿cómo estaban tratando al niño? “Muy mal” “Lo maltrataban” “Yo creo que el niño no es cuidado”</p> <p>¿Estaba el niño aburrido? “si, Porque en el futbol no lo dejaban jugar y lo llamaban gordo”</p> <p>“si, Él estaba triste y quería ser invisible” “Estaba triste porque quería hacer amigos” “ si, porque el descubrió que no quiere hacer nada” “Él no quería salir al futbol, porque estaba triste y no tenía amiguitos”</p> <p>¿Alguna vez han sentido que se han burlado de ustedes? ¿Y cuándo lo han hecho ustedes que sienten? “Tristeza, porque nos sentimos muy solitos y los compañeros se están burlando en la cara” “Porque a nadie le gusta que se le rían” “Lloras, no me gustan que los amiguitos se rían porque están gordos” “Los amigos ya lo quieren y lo saludan todos”</p> <p>¿ustedes creen que está bien que se burlen de los demás? “no, se siente mal, porque eso es maltrato” “Él se sentía triste porque se ríen de el” “El tenia los amiguitos y no le ponían atención” “El jamás volvió al futbol”</p>	



Facultad de Educación

RELEXIONES

- Que factores influyen en el tipo de respuesta que dan los niños, pues las preguntas comprensivas y argumentativas tienen una estructura muy definida, así mismo sucede con la estructura de las respuestas. Pero parece que a los niños se les dificulta diferenciarlas y recurren a realizar respuestas con una estructura comprensiva así sea una pregunta argumentativa, pues es lo más conocido y cómodo para ellos.
- Que hace que algunas preguntas tengan más volumen de respuestas que otra. Podría ser la estructura misma de la pregunta que puede ser más entendible o no para los niños

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

DIARIO DE CAMPO N° 4

TITULO: la iguana

FECHA: Abril

TIPO DE TEXTO: NARRACION ORAL

Evaluación intermedia



OBJETIVO

Facultad de Educación

Desarrollar actividades que promuevan la competencia argumentativa oral

OBSERVACION

En esta secuencia estuvo enmarcada en una narración oral por parte de un padre de familia que asistió al aula y contó la leyenda de “la iguana”. En esta ocasión los niños fueron grabados por un camarógrafo profesional y un micrófono de techo, pues se filmó ese día el video para el concurso docente, esto hizo que los niños se mostraron curiosos y muchos casos temerosos por las personas externas que estaban asistiendo a su salón.

Luego de realizar la indagación de los saberes previos por medio de la actividad “el personaje misterioso” y de personificar a la iguana, ingresa el padre de familia a contar la narración, realizando luego la asamblea con diferentes preguntas como:

¿ustedes donde han visto iguanas? “Allá abajo, en el reciclaje” “En la cancha, porque mi abuelita me dijo q ellas eran nocturnas” “Por el puente de la bananera” “Yo las he visto en el rio nadando” “En los arboles” “Por allá en ese monte” “En la selva” “Donde vivía mi perra”

¿ustedes creen que está bien tener iguanas de mascotas? “Noooo” “Está bien”

¿por qué no? “Porque los muerden o le sacan sangre a una persona, o ella se vuela y le daña la puerta.” “Hay personas que se pueden convertir en iguanas” “Porque las iguanas tienen maldiciones y son que otras personas le echo esa maldición”

¿por qué está bien? “Porque si”” Por q las iguanas no pican, ellas son buenas.” “No son bravas, yo las he visto quietas.” “No muerden, mi mamá dijo.”



Facultad de Educación

¿cómo creen ustedes que se sienten las iguanas al estar en sus casas de mascotas?

“Bien, porque las cuidamos y le damos comida.” “mal, porque extrañan su árbol.”

¿qué piensan ustedes de las personas, niños o adultos, que lastiman o maltratan a las iguanas?

“Cuando mi mamá ve una iguana en la casa ella agarra un cuchillo y quiere matarlas, pero yo le digo que no y ella dice que lo va hacer, ella a mí no me obedece y le echo la maldición”

“las iguanas no pueden ser maltratadas porque son de Dios.”

“ellos son malas personas”

RELEXIONES

- Los niños ya reconocen la estructura de la estrategia argumentativa y tratan de justificar sus respuestas.
- Ya sea diferencia del punto de vista y defensa del mismo, utilizando una variedad de recursos lingüísticos.



TÍTULO: la vamos a tumbar	FECHA: Junio
Facultad de Educación	
TIPO DE TEXTO: canción “la vamos a Tumbar”	
OBJETIVO	Desarrollar actividades que promuevan la competencia argumentativa oral
OBSERVACION	
<p>Esta secuencia inicia con la escucha de una canción tropical llamada “la vamos a tumba” del compositor....., que enmarca una problemática social de desplazamiento, los niños debían escuchar varias veces la canción para analizar el contenido de sus letras y hacer la posterior discusión por medio de las preguntas y la asamblea.</p> <p>Se colocó varias veces la canción y se le hacía una primera pregunta para situar al niño en la textualidad de la canción, ¿de qué se trata la canción? Al que los niños respondían sin una coherencia aparente con la pregunta cómo “es música” “son borrachos” mostrando una aparente imposibilidad de escuchar, concentrarse y analizar la letra de la canción y solo dejarse llevar por la música.</p> <p>En esta ocasión hubo una imposibilidad de hacer la asamblea y las preguntas de tipo argumentativo.</p>	
RELEXIONES	
<p style="text-align: center;">1 8 0 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ha evidenciado la dificultad para que emerja la competencia argumentativa oral cuando se utilizan textos narrativos diferentes a los cuentos. Tal parece que la escucha y posterior análisis de las letras de las canciones no es significativo en 	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

muchos procesos de comprensión lectora, y se desconoce su uso como herramienta

propia para desarrollar diferentes competencias.

- Vale la pena preguntarnos como docentes ¿qué tanto estamos preparando a los niños para ver o escuchar (interpretar) los mensajes implícitos en diferentes contextos o escenarios? (publicidad, internet, música, entre otros)



UNIVERSIDAD

DIARIO DE CAMPO N° 6

TITULO: El cuidado del planeta

FECHA: junio

TIPO DE TEXTO: obra de títeres

OBJETIVO

Desarrollar actividades que promuevan la competencia argumentativa oral



OBSERVACIÓN

Facultad de Educación

La docente investigadora se estaba preguntando qué pasaría si no fuera ella la que dirigiera una de las secuencias didácticas con sus estudiantes.

¿se sentirían ellos intimidados de alguna manera por la docente?

¿se sentirán los niños evaluados y cohibidos al momento de responder?

Por eso esta sección surgió como algo inesperado en el proceso del trabajo de campo. Se acordó con los estudiantes de grado 11 de la misma institución educativa donde se llevaba a cabo la investigación, que ellos organizarían una obra de títeres alusiva al cuidado del planeta, los títeres hacían las preguntas y un estudiante grababa la sección. La docente investigadora no estaba en escena.

Después de presentada la función de títeres a los niños, los mismos títeres hacia preguntas como: ¿cree que es importante cuidar el planeta y por qué? Al que respondieron “si, Porque los pescados se mueren” “si, porque es importante cuidar los arboles” “porque no deben morir los animales.”

RELEXIONES

- Como surge la argumentación en diferentes contextos, más allá de lectura de cuentos o textos netamente argumentativas, como en una obra de títeres que puede ser un texto ajeno a la comprensión y más dado a la diversión puede surgir la competencia, se evidencia que en este tanto como en cuento también se pueden crear preguntas de corte argumentativo, así como sus respuestas. Tener en cuenta además que los niños en edad preescolar pueden desarrollar estructuras argumentativas en contextos que no propiamente están organizados para este fin.
- ¿Tienen los niños ya asimilado la competencia argumentativa? Observar cómo ha sido el avance desde el primer diagnóstico con “Fernando Furioso” donde les



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

costaba responder o si lo hacían no se tenía mucha coherencia con el tema o la

Facultad de Educación

pregunta a tratar. En esta intervención, ya la sexta, se nota la fluidez con que los niños logran discernir una pregunta argumentativa y comprensiva, así ellos no reconozcan de manera global su diferencia, además se observa que utilizan ya otros conectores y que sus argumentos son más complejos.



DIARIO DE CAMPO N° 7	
TITULO: experimento “volcán de colores”	FECHA: Julio
TIPO DE TEXTO: explicativo	
OBJETIVO	Desarrollar actividades que promuevan la competencia argumentativa oral
OBSERVACION	
En esta ocasión se hizo un experimento científico, llamado “el volcán de colores”. Este se inició enumerando los materiales necesarios para su realización, seguido de los pasos a ejecutar. Los niños anotaron y siguieron de manera mental el recorrido que se debía hacer para su realización. Se hizo luego el experimento siguiendo los pasos explicados con anterioridad, luego de terminado nos reunimos en el salón, realizando un conversatorio	



donde los niños luego de analizar los fenómenos se abrió un debate en torno del mismo,

donde se discutían temas como:

¿Qué creen ustedes hubiera pasado si le hubiéramos echado otro ingrediente distinto al vinagre? A los que unos respondieron que nada y otros que, si pasaba algo, a lo que se preguntó porque, que debían argumentar su respuesta y ellos dijeron:

“Porque si no hubiera vinagre no explotaba nada.” “pues no, porque lo que lo hizo explotar fue el bicarbonato, porque es blanco y yo he visto que echa burbujas.”

RELEXIONES

- Se pueden identificar que existen ciertas similitudes entre preguntas y respuestas de corte inferencial y argumentativo, pues ambas llevan a desarrollar habilidades del pensamiento, especialmente el crítico.
- Se puede observar el cambio en las respuestas cuando se trabajan textos narrativos como cuentos y cuando se trabajan otras tipologías, en este caso particularmente las respuestas tienen un toque de análisis, inferencia, hasta creatividad”
-



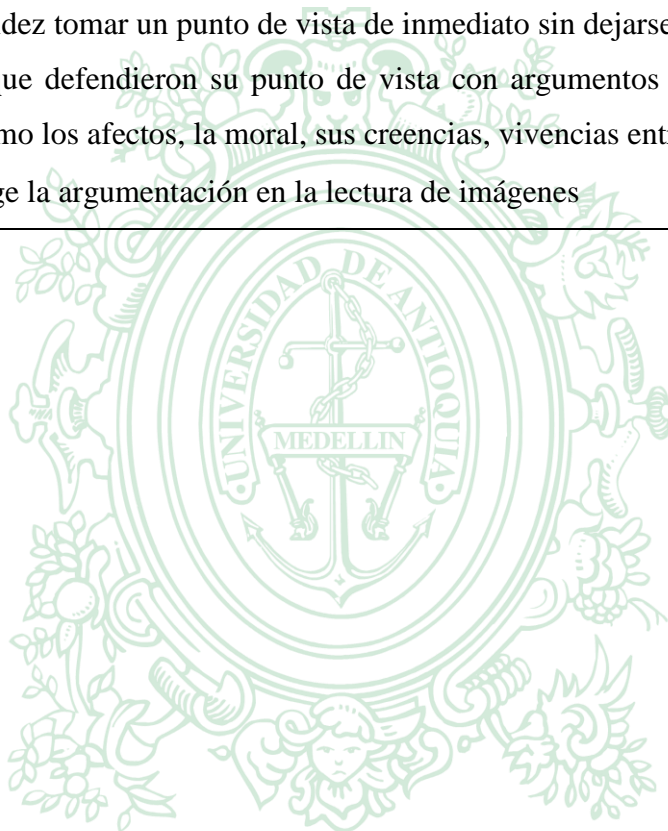
TÍTULO: El maltrato infantil Facultad de Educación	FECHA: Julio
TIPO DE TEXTO: Expositivo	Evaluación final
OBJETIVO	Reconocer el estado final de la competencia argumentativa oral.
OBSERVACION	
<p>Esta sección se dio con la muestra de un afiche (imagen) alusivo al maltrato infantil, allí se veía una niña llorando, el afiche no tenía ningún texto escrito u otra referencia que fuera más allá de misma imagen. Se vio esta por unos instantes y se procedió a realizar un conversatorio con los niños en torno a esta. Se inicia con una pregunta para tratar de entender lo que los niños lograban percibir de la imagen. se hizo el conversatorio en torno a esa imagen:</p> <p>¿Qué nos muestra la imagen? “una niña llorando” “le pegaron y regañaron”, luego de saber lo que los niños comprendían de la imagen se pasó a realizar las preguntas de corte argumentativo.</p> <p>¿ustedes creen que está bien que los padres castiguen a sus hijos? A lo que algunos niños tomaron partido por el sí, pues argumentaban que los malos actos debían llevar una consecuencia como lo expresaba Matías Castaño “Si, por que los niños se lo merecen porque se portan mal” y otros tomaban partido por el no, el castigo era malo indiferente de la razón y la fuente, como lo expresaba Kimberly Yepes “No, si los castigan es porque no los quieren”, así fueron surgiendo muchas respuestas de ambos bandos, con sus respectivos argumentos.</p>	
RELEXIONES	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Se mostró que este fue un tema donde todos querían participar, tal vez porque la temática mostró gran interés en los niños, por ser muy cercana a lo que ellos viven a diario. Quizá la clave para despertar la argumentación indiferente del tipo de texto este en la precisión de los temas a tratar acercándose a su contexto y vivencias.

- Se evidencia además que a esta altura de la intervención los niños lograron con mucha fluidez tomar un punto de vista de inmediato sin dejarse influenciar por los demás y que defendieron su punto de vista con argumentos que para ellos son sólidos como los afectos, la moral, sus creencias, vivencias entre otras.
- Como surge la argumentación en la lectura de imágenes



ANEXO N°4 CONSENTIMIENTO INFORMADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

AVANZADA

1 8 0 3
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Para padres, madres o acudientes responsables de nuestra comunidad estudiantil.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Reciban un cordial saludo y la invitación a participar del proyecto investigativo que se está llevando a cabo en esta **Facultad de Educación** educativa y que se titula **DIVERSIDAD TEXTUAL Y COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL EN LOS NIÑOS(AS) DE TRANSICIÓN: UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA** la cual tiene lugar en la I.E María Auxiliadora de C. Bolívar, Antioquia (Colombia) desde marzo de 2017. Su autora es la docente Carolina Taborda Flórez.

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO:

El objetivo del estudio es, *Conocer cómo a través de determinadas mediaciones didácticas centradas en la pregunta y problematización de diferentes tipos de textos puede emerger la competencia argumentativa oral, asimismo nos permitirá conocer los niveles de su transformación* en los niños del grado preescolar 02 de la I.E Maria Auxiliadora.

Por medio de la implementación de una propuesta didáctica que nos va permitir, entre otras cosas, conocer cuáles son las transformaciones en cuanto a la competencia argumentativa oral en el grupo de niños a investigar.

1. Una vez recogida dicha información se procederá a analizarla y a realizar los informes pertinentes los cuales los participantes: estudiantes y padres de familia conocerán de primera mano por parte de la investigadora.
2. La aplicación de los instrumentos de recolección de la información se desarrollarán dentro de las instalaciones de la I.E Maria Auxiliadora, en los horarios de clase cotidianos.
3. Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos encuentros, se requiere de registros audiovisuales, por los cuales los estudiantes aparecerán en filmaciones y grabaciones de audio, las cuales serán utilizadas sólo para fines académicos.
4. Quienes como estudiantes participen de este trabajo investigativo, podrá retirarse de la actividad y revocar el consentimiento firmado, informando oportunamente a la investigadora



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

su decisión. Igualmente, la participación en la investigación no genera compromiso a nivel académico. **Facultad de Educación** influencia en ellos.

5. La investigación no pretende conocer intimidades de la familia, y la identidad de los estudiantes será mantenida en absoluta reserva durante la investigación y después de ésta.

6. Las actividades a desarrollar en el estudio, han sido evaluadas previamente para garantizar la seguridad tanto física como psicológica del estudiante participante.

Cualquier información adicional puede solicitarla a las personas responsables:

CAROLINA TABORDA FLOREZ

INVESTIGADORA

CC: 43915427

Teléfono: 3117880322

Con mi firma y datos manifiesto que he comprendido la información anterior

Yo _____

Tutor del estudiante: _____

Quien se encuentra matriculado en el grado _____

Autorizo que participe en la investigación antes mencionada

_____ CC: _____

Firma y cédula

Fecha: _____



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3