

Competencia discursiva y argumentación temprana

Susana Ortega de Hocevar

Facultad de Educación
Subsede Cátedra UNESCO
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina

Introducción

En el transcurso de seis años, el equipo de investigación que dirijo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, se dedicó a investigar qué discursos argumentativos están en condiciones de producir los niños de escolaridad básica. En la primera investigación trabajamos con niños de tercer año (término medio ocho años) y luego con alumnos de sexto año (once años). En este trabajo presentamos brevemente el marco conceptual que sustentó nuestras indagaciones, que toma aportes de investigaciones sobre discursos argumentativos de niños, se centra en una perspectiva socioconstructivista de la enseñanza-aprendizaje en el aula y analiza los discursos producidos por los estudiantes desde un enfoque lingüístico cognitivo. Específicamente expondremos, a través de la palabra de los protagonistas, los resultados obtenidos en la última aplicación de la secuencia en sexto año de educación básica, que nos permiten sostener que la competencia argumentativa de los niños se desarrolla desde etapas tempranas y que se puede acrecentar con la aplicación de secuencias didácticas diseñadas especialmente para este logro.

Problema a tratar

En 2009, al observar una exposición de afiches de niños pequeños en una campaña para dejar de fumar, nos surgió un fuerte interrogante acerca de las características de los discursos argumentativos que pueden producir los niños pequeños. Este dilema dio origen a tres investigaciones realizadas por un equipo perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, cuya dirección ejercí: *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica* (2009-2011), *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria* (2011-2013) y *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica* (2013-2016). En todos los casos hemos elaborado y aplicado en los cursos experimentales secuencias didácticas diseñadas con el objetivo de vencer todos los desafíos que implica lograr que los niños desarrollen su competencia argumentativa

Perspectiva teórica

La construcción del marco teórico de nuestra investigación nos llevó a tomar aportes de distintas disciplinas a efectos de poder dar respuesta a la compleja problemática con la que nos enfrentábamos. Entre estas, mencionamos en primer lugar a la Psicología Cognitiva (Vigotsky, 1979), la Psicolingüística (Vega y Cuetos, 1999), el Análisis del Discurso (Maingueneau, 2003; Van Dijk, 1999), la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1997) y la Lingüística Cognitiva (Cuenca y Hilferty, 1999; Langacker, 2008). Asimismo, dado que era imprescindible nuestra presencia en las aulas y tener el aporte y la colaboración de los docentes a cargo de estas, nos posicionamos en una de las líneas consolidadas en este siglo en el área de lectura y escritura: las innovaciones cooperativas entre docentes e investigadores. Debido a ello los docentes de los cursos en los que se aplicó la secuencia integraron el equipo de investigación.

Desde hace muchos años, el equipo que dirijo concibe la escritura como un acto social, cultural, motivacional, afectivo y cognitivo, sustentada por los postulados epistemológicos actuales. Hemos adoptado una postura sociocognitiva de producción escrita basada en los aportes de los modelos cognitivos (Flower- Hayes, 1980, 1981, traducido 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996), sociocognitivos, (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002) y psicolingüístico (van Dijk y Kintsch, 1983).

Con respecto a la problemática de género, adoptamos la conceptualización de Bajtín (1982) de género discursivo entendido como el conjunto relativamente estable de enunciados que pertenecen a una esfera discursiva (Bajtín, 1982). En particular enfocamos géneros discursivos en los que se manifiesta el predominio de secuencias argumentativas. Por ello, tuvimos en cuenta las consideraciones de Adams (1995) sobre la secuencia argumentativa, entendida como aquella que da cuenta de operaciones abstractas de orden lógico, destinadas a explicar las relaciones de causa-efecto entre hechos o acontecimientos o de presentar diferentes puntos de vista (enunciadores). Algunos de estos son adoptados o rechazados por el locutor, quien utiliza diferentes conectores: causales, de orientación argumentativa, aditivos, concesivos etc. Para que una secuencia formada por una o más proposiciones pueda ser considerada argumentativa es necesario que se establezca entre los elementos una relación lógica (Adam, 1995; Bassols y Torrent, 1997; Calsamiglia y Tusón, 2001, entre otros).

El propósito persuasivo de la argumentación hace necesario tener en cuenta la relación entre los interlocutores. Por ello, hemos considerado la configuración de las personas en el discurso: *locutor*, como persona que asume el yo del discurso; *alocutario*, como la persona a la que se dirige el *locutor*, el otro en la relación de alocución (Benveniste, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1986; Ducrot, 2001). Esto hace que, en esta parte del análisis, incorporemos elementos de la Teoría de la Enunciación: noción de *locutor*, *alocutario*, *discurso* (Maingueneau, 2003). Otro aspecto que nos interesa destacar es el que plantea Camps (1995), que considera que la argumentación está estrechamente vinculada al contexto, ya que los argumentos no se dan en el vacío, sino que “que son respuesta a unas opiniones que se consideran distintas de las propias e inadecuadas” (p.52).

Esto hace que el discurso argumentativo posea mayor cantidad de referencias deícticas, particularmente las personales, que remiten tanto al *locutor* como al *alocutario*. Los pronombres personales, particularmente de la primera y de la segunda persona singular y plural, son más frecuentes en este discurso que en otros. Es habitual, así, la presencia del *yo*, es decir el *locutor* y sus opiniones y del *tú*, *el vos* y *el ustedes*, en la variedad argentina del español, el *alocutario* (Cuenca, 1995).

Al argumentar lo que se pretende es hacer partícipe al *alocutario* de nuestra concepción del mundo y de las cosas, más aún persuadirlo de “mirar” el mundo a nuestro modo. En ese proceso, el que habla puede ponerse en escena, es decir, objetivarse en el discurso. Tal escenificación del *locutor* y el *alocutario* se puede rastrear a través de la presencia de desinencias verbales y pronombres: en español alternan formas omitidas, expresas y duplicadas de los pronombres para configurar a las personas discursivas (Castro y Ortega, 2013).

Uno de los encuadres más difíciles de resolver fue el de argumentación, dada la cantidad de estudios que existen en torno al tema y las numerosas líneas teóricas que surgieron en el siglo pasado (Toulmín, 1958; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Lo Cascio, 1998; van Eemeren y Grootendorst, 2002, entre otros). Para nuestra indagación seleccionamos una conceptualización simple y clara. En coincidencia con numerosos autores, consideramos que el discurso argumentativo es un tipo de discurso que se basa en opiniones y en el que el hablante o escritor adopta una posición acerca de un tópico controversial. Es decir, un discurso en el que, básicamente, se enuncia una opinión (tesis) y, al menos, un argumento (justificación).

Otro aspecto considerado es la relación existente entre el desarrollo cognitivo de los niños y el desarrollo de su competencia argumentativa, ya que esta supone el desarrollo de varias habilidades complejas: seleccionar y combinar argumentos, refutar, generalizar, conocer las distintas modalidades orales y escritas que posee el discurso argumentativo. A las que debe sumárseles el empleo de recursos lingüísticos específicos para expresar y para encadenar los argumentos, como los organizadores textuales lógico-argumentativos, por ejemplo: “*si bien*”, “*sin embargo*” (para concesiones parciales), “*no es cierto*”, “*contrariamente*”, “*es necesario aclarar que...*” (estrategias de desmentida). Asimismo, requiere del dominio de estrategias cognitivas-retóricas tales como: la definición, la ejemplificación, la comparación o contraste, la reformulación, la causalidad, la concesión, la analogía y la hipótesis (Marinkovich, 2007); el empleo de la incorporación de otras voces en el discurso (yo creo, otros opinan que...). También supone el uso de modalizadores, que tienen la función de marcar la subjetividad del escritor o del hablante: “*quizás*”, “*evidentemente*”, “*seguramente*”, “*sin dudas*”, “*desgraciadamente*”; de adjetivos calificativos: “*inusual*”, “*horrible*”; de verbos de opinión o creencia: “*creo que*”, “*me parece que*”, “*pienso que*”, “*supongo que*”.

Para el análisis de la estructura argumentativa nos basamos en los estudios de Golder y Coirier (1996), quienes realizaron un estudio de esta a partir de una muestra constituida por alumnos de entre 7 y 14 años (147 casos) y alumnos universitarios (34 casos). El objetivo que guió su trabajo fue investigar la evolución de la escritura argumentativa mediante el análisis de la organización estructural de textos argumentativos. Establecieron las siguientes fases o estadios en el desarrollo de la estructura argumentativa: 1- una etapa de pre-argumentación, en la que en un comienzo no se plantea una posición explícita, y luego sí se expone una posición explícita, pero que no es sustentada por un argumento; 2- una etapa mínima de argumentación, en la que se toma una posición en forma explícita, la cual se respalda con un argumento; y 3- una etapa de argumentación elaborada, en la que se utilizan al menos dos argumentos de respaldo que no se encuentran relacionados, y luego se utilizan dos argumentos que si se relacionan entre sí.

Con respecto a los tipos argumentos que se presentan, tuvimos en cuenta una tabulación realizada por Sánchez y Álvarez (2001, p.94) para el análisis de las producciones de estudiantes venezolanos. Establecieron cinco niveles: 1-argumentos centrados en el yo; 2- argumentos prácticos cercanos al yo; 3- argumentos que indican pertenencia a un

grupo; 4 y 5- centrados en el interés colectivo: en el 4 se ubican los argumentos de índole económica o material y el 5- los valores de un nivel menos concreto (conviene a la sociedad).

Señalamos, además, la influencia que ha tenido en la elaboración de la secuencia didáctica el posicionamiento epistemológico en la teoría de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky (1979). Este autor le otorga al docente un papel fundamental como verdadero mediador, organizador y responsable de conducir al niño a través de los momentos críticos que se dan en dos planos: primero, en el plano social y después, en el plano psicológico; es decir, primero entre las personas como categoría interpsicológica, y después en el niño como categoría intrapsicológica. Dentro de esta línea, Bruner (1990) desarrolla el concepto de *andamiaje* y lo caracteriza como acciones verbales y no verbales a través de las cuales personas adultas y niños mayores apoyan el desarrollo del pequeño, organizando y segmentando su esfuerzo en el desempeño de las actividades.

Por su parte, Nelson (1988), a través de su concepto de *construccionismo colaborativo*, relaciona teóricamente la actividad cognitiva interna del niño con la influencia y la determinación del medio social. La mente individual del niño se vuelve sociocultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega un rol fundamental.

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

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

Estos conceptos relacionados que hemos mencionado fueron importantes en todo el tratamiento de la secuencia, pero decisivos al momento de incluir la fase de escritura en díadas.¹

Aspectos metodológicos de la investigación

Nuestras investigaciones son descriptivas y cuasiexperimentales, ya que durante su concreción se han elaborado y aplicado en los cursos experimentales secuencias didácticas con la intención de que los niños desarrollen competencias para la producción de discursos argumentativos orales y escritos. En todos los casos se trabajó con cuatro cursos (dos experimentales y dos cursos testigos o control) pertenecientes a escuelas urbanas de la Ciudad de Mendoza, Argentina. En la indagación realizada en sexto año se trabajó con un total de 110 alumnos, se transcribió y/o desgrabó la totalidad de las actividades realizadas, que posteriormente fueron sistematizadas y analizadas desde un enfoque cuanti-cualitativo.

¹ Las consideraciones de este apartado están incluidas en Ortega de Hocevar et al. (2016). Informe final de Investigación, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Debido a los resultados obtenidos en el pretest de tercer año tuvimos que realizar una modificación en la categorización de la estructura argumentativa: incorporamos una segunda etapa que denominamos “de argumentación escasamente elaborada: no expresan su opinión, la suponen como un dato y en torno a esta formulan argumentos con un nivel de elaboración básico”. También, la tercera fase de Golder y Coirier (1996), para nosotros la cuarta, subdividimos en: a- presencia de dos o más argumentos interconectados, un grado rudimentario de textualización y b- presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un mayor grado de textualización. Este ajuste facilitó la categorización de los trabajos de los estudiantes.

Otra problemática que tuvimos que resolver al interior del equipo fue plantearnos cómo solucionar los desafíos², expuestos brevemente en el marco teórico, que implican enseñar y aprender a argumentar; ya que una didáctica de la argumentación en la escuela primaria tiene que contemplar múltiples aspectos tanto en lo cognitivo, lo metacognitivo, lo lingüístico y lo metalingüístico, como en lo actitudinal y motivacional para lograr el desarrollo de la competencia argumentativa (Brassart, 1995; Dolz, 1995; Camps, 1995 y Cotteron, 2005).

Ahora bien, para poder contemplar todos estos aspectos tuvimos que elaborar una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la argumentación. Esta secuencia fue testeada en cursos pilotos y, luego de las modificaciones necesarias, aplicada en los cursos que participaban de la muestra.

La secuencia didáctica, que no desarrollaremos por la extensión del capítulo, se estructura en ocho fases, entendidas cada una de estas como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando con complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos³.

La aplicación completa de la secuencia demandó aproximadamente tres meses debido a que había que respetar el cronograma de asignaturas de los cursos con los que se trabajaba. Solo podíamos disponer de las horas destinadas a Lengua una o dos veces a la semana. El resto de las horas semanales de esta asignatura la docente responsable se ocupaba de desarrollar los temas sobre la reflexión del lenguaje, vinculados con la secuencia.

Resultados y discusión

Nos vamos a centrar en mostrar los logros a través de los trabajos escritos de los niños, ya que por las restricciones de espacio no se abordará la oralidad. En el transcurso de aplicación de la secuencia se realizan tres tipos de escritura: colectiva, en díadas e individual (postest). En todos los casos se trabaja primero la planificación, se escribe el borrador, se revisa y luego se llega el texto final. Para ejemplificar este proceso presentamos, en primer lugar, los resultados cuantitativos de cada una de las instancias de escritura mencionadas y, luego, un ejemplo de elaboración de un texto, en este caso escrito por dos niñas de sexto año.

2 Desarrollados en Ortega de Hocevar, S. (2016b).

3 La secuencia completa está publicada en Ortega de Hocevar, S. (2020).

a- Pretest (Primera escritura individual que se utiliza como diagnóstico)**Tabla 1***Protocolo pretest, cursos experimentales: estructura argumentativa y tipo de argumento*⁴

Estructura argumentativa						
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV a	Nivel IV b	Totales
6°A	0	6	9	5	1	23
	0	26,08%	39,14%	21,73%	4,35%	100%
6° B	0	2	8	9	6	25
	0%	8%	32%	36%	24%	100%
Tipo de argumento						
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Totales	
6°A	7	10	5	1	23	
	30, 43%%	43,47%	21,75	4,35%	100%	
6°B	7	10	4	4	25	
	28%	40%	16%	16%	100	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2*Ejemplos correspondientes al pretest*

Texto. Alumno	Nivel de argumentación (Adaptación Golder y Coirier, 1996)	Tipo de argumento (Sánchez y Álvarez, 2001)
<p><i>Ejemplo 1</i>⁵ <i>En parte puede servir para hacer conversaciones a larga distancia pero también puede hacer que las relaciones sean más tensas, personalmente a mí me gusta hablar por teléfono pero facilitan muchas cosas en resumen pueden ayudar en algunas situaciones y en otras no.</i> Gabriela L (PE6B1)</p>	<p>Nivel III: de argumentación mínima Presencia de una opinión y pocos argumentos</p>	<p>Nivel II: argumentos con incipiente relación entre el individuo -"yo"- y el colectivo -"nosotros".</p>
<p><i>Ejemplo 2</i> <i>Creo que no disminuye las relaciones porque a la larga distancia uno se puede comunicar y tener una relación con alguien que te conoce personalmente y puedes tener una relación a la distancia pero cuando tenes la oportunidad de tenerla cerca creo que es buena poder tenerla cara a cara y ver sus expresiones al hablar con vos.</i> Agustina P. (PE6B1)</p>	<p>Nivel IV a: de argumentación aceptable presencia de dos o más argumentos interconectados. un grado rudimentario de textualización</p>	<p>Nivel II: argumentos con incipiente relación entre el individuo -"yo"- y el colectivo -"nosotros".</p>

Fuente: elaboración propia a partir del corpus (9-Gabriela L y 12-Agustina P (PE6B1))

4 En la transcripción se respeta la versión escrita por los niños y entre paréntesis se indica la actividad (pretest: P, diadas: D o posttest: PO), el curso (A o B) y la escuela (1 o 2).

5 En los ejemplos que se muestran se ha respetado la escritura original de los niños.

Estos dos ejemplos pertenecen al pretest. Como se aprecia, ambas niñas no comienzan su texto referenciando el tema a tratar. Simplemente se limitan a contestar la pregunta que se les había formulado para realizar su producción escrita: *¿El uso de la tecnología disminuye las relaciones entre las personas?*

Emiten su opinión y la justifican, emplean argumentos y construyen su conceptualización de la entidad del locutor en primera persona del singular; en el Ejemplo 1, con pronombres personales explícitos (me, mí) y, en el segundo, con la desinencia verbal y conceptualiza al alocutario en segunda personal singular (tenés, correspondiente al uso en la Argentina del vos), también con pronombre explícito (te).

En estos ejemplos, que forman parte del diagnóstico inicial, sin ningún trabajo previo sobre argumentación, se puede comprobar lo que diversos autores, (Dolz, 1996; Brassart, 1995; Cuenca, 1995; Cotteron, 2003, entre otros) consideran que la enseñanza de la argumentación debe ser iniciada precozmente en la escuela. Al respecto Golder y Coirier (1996), han expresado con respecto a la posibilidad de argumentar de los niños: [...] las habilidades argumentativas precoces existen en los niños antes de los 11 o 12 años de edad (p. 2).

En la misma línea Brassart (1990) también considera que las habilidades de escritura argumentativa se desarrollan considerablemente con la edad (entre los 8 y 13 años de edad) y que los maestros pueden generar una mejora considerable ya que las habilidades argumentativas se encuentran claramente presentes entre los 8 y 9 años de edad.

b. Producción en díadas

Tabla 3

Protocolo: Díadas, cursos experimentales: estructura argumentativa y tipo de argumento

COMI-SIÓN	RESULTADOS					
	Estructura argumentativa					
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV a	Nivel IV b	Totales
6ºA	0	0	0	4	7	11
	0%	0%	0%	36.0%	64%	100%
6º B	0	0	0	0	12	12
	0%	0%	0%	0%	100%	100%
	Tipo de argumento					
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV		Totales
6ºA	-	-	2	9		11
			18%	82%		100%
6º B	-	-	-	12		12
				100%		100%

Fuente: elaboración propia.

El Ejemplo 3, que presentamos a continuación pertenece a la fase 7 de la secuencia: la escritura en díadas. En este caso, hemos seleccionado la pareja conformada por las dos niñas que presentamos en la Tabla 1 a efectos de que se pueda apreciar la evolución en su escritura. Entre ambas instancias, todos los alumnos observaron videos y leyeron textos con predominio de secuencias argumentativas (fase 2), trabajaron en distintos talleres (fase 3),

construyeron un texto en forma colectiva (fases 4 y 5), reflexionaron y elaboraron una guía de los pasos seguidos y de las características propias de la argumentación (fase 6).

Tabla 4

Proceso de escritura del texto (planificación, escritura, revisión)

<p>Ejemplo 3: Díada Agustina P. y Gabriela L. (D6B1)</p> <p>Categorización: Nivel IV b (Golder y Coirier, 1996, modificado) , Nivel IV (Sánchez y Álvarez, 2001)</p>
<p>Torbellino de ideas o planificación</p> <p><i>La tecnología. Irradio y cambio + o – a las personas en la vida cotidiana (tesis).3º</i></p> <p><i>Recordar la vida cotidiana sin tecnología.</i></p> <p><i>Presencia de locutor y alocutario (cualquier lugar)</i></p> <p><i>Argumentos negativos y positivos. 4º</i></p> <p><i>Introducción: de lo que se va a hablar.</i></p> <p><i>1º Título: los cambios que ha producido la tecnología en la vida cotidiana.</i></p> <p><i>Conclusión. En conclusión ¿5º? (pregunta retórica)</i></p> <p><i>Objetivo: que el alocutario tengan otro punto de vista.</i></p> <p><i>Alocutario: adolescentes y jóvenes</i></p>
<p>Borrador del texto</p> <p><i>Título: Los cambios que ha producido la tecnología en la vida cotidiana.</i></p> <p><i>Es necesario antes de iniciar explicar el siguiente objetivo de este texto el hacer que el alocutario tenga otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar.</i></p> <p><i>Tesis. En nuestra opinión la tecnología cambia de forma + o – a las personas en la vida cotidiana.</i></p> <p><i>Comparando con la antigüedad donde no había tecnología la vida cotidiana ha cambiado en el sentido de que la comunicación ha sido más eficiente, las urgencias pueden ser atendidas de forma más rápida, hay otras formas de entretenerse y nos informamos de las cosas en el instante en el que ocurren. Estas son algunas de las muchas cosas que han producido el cambio en forma positiva.</i></p> <p><i>Argumentos +</i></p> <p><i>Pero no estamos de acuerdo que hallan cambios que lleven a la gente al extremo como por ej: no prestar atención cosas importantes que ocurren en la vida cotidiana, cierto nivel de autismo, despersonalización (no poder depender de los talento o avilidades que tiene cada uno) y vicios</i></p> <p><i>Para terminar ¿podríamos decir que la tecnología llegaría a cambiar la vida de forma que provoque más daños en ella?</i></p> <p><i>- ¿la tecnología invade la vida de forma que provoque + daños en tu vida?</i></p>

Texto definitivo

Los cambios que ha producido la tecnología en la vida cotidiana

*Es necesario antes de iniciar explicar lo siguiente, el objetivo de este texto es hacer que **el lector** tenga **otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar**.*

*En **nuestra opinión** la tecnología cambia de forma positiva y negativa a las personas en la vida cotidiana.*

***Comparando con** la antigüedad dónde no había tecnología la vida cotidiana ha cambiado en el sentido de que la comunicación ha sido más eficiente, las urgencias pueden ser atendidas de forma más rápida. Hay otras formas de entretenerse, y nos informamos de las cosas en el instante en el que ocurren. Estas son algunas de las cosas que han producido el cambio en forma positiva.*

***Pero no estamos** de acuerdo en que hallan cambios que lleven a la gente al extremos como **por ej:** no prestar atención a las cosas importantes que ocurren en la vida cotidiana, cierto nivel de autismo, despersonalización (no poder depender de los talento o habilidades que tiene cada uno) y vicios.*

*Para terminar **¿podríamos** decir que la tecnología llegaría a cambiar tu vida de forma que provoque más daños en ella?*

Fuente: elaboración propia a partir del corpus (2- Agustina P. y Gabriela L. (D6B1)

El texto, que lo hemos categorizado en el Nivel IV b: de argumentación elaborada, con la presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un mayor grado de textualización (Golder y Coirier, 1996, modificado). En nivel IV: argumentos centrados en el interés colectivo con razones de nivel menos concreto (Sánchez y Álvarez, 2001), evidencia cómo las alumnas han internalizado la estructura propia de los discursos argumentativos, expresan su opinión (*En nuestra opinión [...]*) y su conclusión (*Para terminar [...]*), así como también el propósito de su texto: *el objetivo de este texto es hacer que el lector tenga otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar*. Es decir, desde el inicio poseen clara conciencia de que deben persuadir al otro.

Además, titulan su producción, usan argumentos y contrargumentos (a favor y en contra de), emplean distintos procedimientos discursivos, tales como: ejemplificación (*por ejemplo [...]*), enumeración (*la comunicación ha sido más eficiente, las urgencias pueden ser atendidas de forma más rápida [...]*), definiciones personales (*no poder depender de los talento o habilidades que tiene cada uno*), interrogaciones retóricas (*¿podríamos decir [...]*), comparaciones (*Comparando con [...]*); ordenadores discursivos (*antes de iniciar [...]*, *para terminar [...]*).

Conceptualizan la entidad del locutor en la primera persona del plural (*estamos, podríamos*) y con pronombre explícito (*nuestra*). El *alocutario* ha sido conceptualizado con precisión: *el lector*, con el empleo de la tercera persona singular (*tenga*).

En todos los informes y publicaciones presentadas por el equipo de investigación hemos destacado que los mejores resultados se han obtenido en la escritura en Díadas. El trabajo entre pares favorece, a través del diálogo, la búsqueda de consensos, la reflexión, la revisión, el logro de la coherencia y cohesión, entre otros aspectos.

Debemos señalar que esta fase de la escritura se graba para luego poder analizar las reflexiones metacognitivas y metalingüísticas, con metalenguaje y sin él, que efectúan los estudiantes.

c- Posttest (producción final individual)

Tabla 5

Protocolo: Posttest, cursos experimentales: estructura argumentativa y tipo de argumento

RESULTADOS						
Estructura argumentativa						
C	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV a	Nivel IV b	Totales
6ºA	0	0	2	9	9	20
	0%	0%	10 %	45%	45%	100%
6ºB	0	0	0	4	21	25
	0%	0%	0%	16 %	84 %	100%
Tipo de argumento						
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Totales	
6ºA	-	-	9	11	20	
			45%	55%	100%	
6ºB	-	-	1	24	25	
			4%	96 %	100%	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Protocolo: posttest

Ejemplo 4
Gabriela L (P6B1)
Categorización: Nivel IV b (Golder y Coirier, 1996), Nivel IV (Sánchez y Álvarez, 2001)
<p><i>¿Cómo afecta la tecnología en las relaciones interpersonales?</i></p> <p><i>En los últimos años las personas y sus relaciones han cambiado mucho. Pasó de que los amigos, familiares o conocidos hablaran personalmente a que ni siquiera podamos hablarnos cara a cara, lo cual no ha sido algo muy bueno.</i></p> <p><i>Tenemos que admitir que más allá de ese problema, las nuevas tecnologías nos han traído muchos beneficios y/o comodidades como por ejemplo: puede ayudar a dos o más personas que están a mucha distancia, estas pueden comunicarse por teléfono o por las redes sociales (Facebook, Skkype, etc.) y esto puede servir aunque no estén a gran distancia ya que de todas formas podemos comunicarnos cuando se presenta una emergencia, también podemos hacer acuerdos, etc., sin embargo puede traernos muchos prejuicios, como los vicios y las fobias. Algunas son la nomofobia (miedo a salir de casa sin el celular), infoxicación (hay tanta información que cuesta encontrar lo que en realidad se busca).</i></p> <p><i>En conclusión las nuevas tecnologías son muy útiles pero si las usamos adecuadamente.</i></p>

Fuente: elaboración propia a partir del corpus (11-Gabriela L (P6B1)

Hemos seleccionado el texto producido por una de las integrantes de la diada anterior, ya que por razones de espacio no podemos presentar los dos. Tendríamos que repetir prácticamente el mismo análisis que hicimos en el apartado de Díadas, ya que como se advierte, Gabriela titula su trabajo, presenta su opinión, concluye, justifica, emplea argumento, contraargumenta, usa conectores específicos, comparaciones, enumeraciones y definiciones. Se construye como locutor en primera persona del plural y con pronombre explícito. La comparación entre el pretest de esta alumna y su posttest en un claro ejemplo del desarrollo de la competencia argumentativa que tuvieron la mayor parte de estos estudiantes⁶.

6 Estos textos fueron seleccionados al azar. Hay muchos ejemplos de menor y mayor nivel de textualización.

Conclusiones

Consideramos que a partir de la elaboración e implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos pudimos demostrar, en la muestra estudiada, que la competencia argumentativa puede ser modificada y perfeccionada en la interacción entre el docente y los estudiantes y entre estos entre sí, en un contexto favorecedor de la construcción del aprendizaje.

Los resultados finales obtenidos en el postest de las escuelas experimentales prueban que la mayor parte de los niños están en condiciones de expresar su opinión con claridad, de reforzarla, de emplear distintos procedimientos discursivos: ejemplos, definiciones, citas de autoridad; recursos de estilo: interrogaciones retóricas, de marcar una mayor presencia del alocutor y del alocutario, de un uso abundante de elementos de conexión, verbos de opinión, entre otros aspectos. Los niños de la muestra modificaron la calidad de sus interacciones argumentativas y escribieron textos más apropiados y complejos tanto en lo que hace a la estructura argumentativa como al tipo de argumentos utilizados, como consecuencia de la participación en actividades y talleres propuestos en la secuencia didáctica.

En síntesis, los niños de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos complejos, en forma oral y escrita y su competencia discursiva se incrementó notablemente después de la aplicación de la secuencia didáctica diseñada para este fin y con una adecuación mediación docente. En consecuencia, manifestamos con firmeza que es necesario introducir la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de la escolaridad. No es fácil pero sí posible. Requiere de sistematización, constancia, paciencia, dedicación, cualidades propias de un buen docente como así también gradualidad en la escritura: los niños aprender a escribir en forma colectiva, guiados por el docentes, luego entre pares y, finalmente solos.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París:Nathan.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores
- Bassols Puig, M. y Torrent Badía, A. (1997). *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. N.J: Erlbaum.
- Brassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 41-49
- Bruner, J. (1990). El yo transaccional. En J. Bruner y H. Haste (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño* (81-93).Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, XXXV (52-53), 149-162.
- Castro, C. y Ortega, S. (2013). Uso de pronombre y verbos en discursos argumentativos en niños. En M. de Acevedo, L. Berenguer e L. Hidalgo, L (comps.). *Enfoques de la lingüística cognitiva* (pp.351-366). San Juan: Editorial de la Universidad de San Juan.
- Cotteron, J. (2003). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En A. Camps (comp), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.93-109). Barcelona: Graó.
- Cuenca, J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 23-40.
- Cuenca, J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 65-67.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires Edicial.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto* (3-19). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Golder, C. y Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. I: 1-27.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford/ New York: Oxford University Press.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- Maingueneau, D. (2003). *Los términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40(63), 127-146.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Ortega de Hocevar, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten. Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario. *Revista iberoamericana de argumentación*, N° Extra 20 (*Ejemplar dedicado a: La Enseñanza de la Argumentación en Brasil y Argentina*), 78-100.
- Ortega de Hocevar, S. (2016a). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 47-77.

- Ortega de Hocevar, S. (2016b). Desafíos de la producción de discursos argumentativos infantiles. *Actas del VIII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura Lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo*, 431-453. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/76226/actasUNESCO-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2011). *Informe final: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2013). *Informe final: Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria (2011-2013)*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2016). *Informe final: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica (2013-2016)*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, I. y Alvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. Martínez (comp), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (pp.89-104). Colombia: Universidad del Valle.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: University Press.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos.
- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vega, M. de, Cuertos, F. (comps). (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.