



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL

Un estudio de casos: Desarrollo de la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el primer nivel de transición de dos establecimientos educacionales de la región metropolitana.

Tesis para optar al título de educadoras de párvulos y básica inicial

POR:

Natai Jorquera Torres

Elizabeth Soto Gutiérrez

PROFESORA GUÍA:

Angélica Riquelme Arredondo

SANTIAGO DE CHILE

2016

Dedicatoria

Dedico esta tesis, a mi triángulo de amor, mi papá y mi mamá, quiénes me han acompañado toda mi vida en mis logros y caídas, las cosas hubiesen sido muy distintas sin ustedes, gracias por esta conexión de amor profundo y genuino que nos une como la hermosa familia que somos, los amo, siempre...

Natai Jorquera Torres

Dedico este logro a mis padres, por su apoyo y amor incondicional, a mis hermanas Natalia y Andrea por quererme y apoyarme en cada locura de mi vida desde el día en que nací, les agradezco infinitamente a ustedes cuatro, mi pilar fundamental que me sostiene día a día, los amo.

Elizabeth Soto Gutiérrez

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias, por su apoyo y cariño durante este proceso de crecimiento y aprendizaje.

A nuestra querida docente guía Angélica Riquelme por acompañarnos de manera constante a lo largo de esta trayectoria investigativa, agradecemos su cariño y cercanía.

También a nuestras amigas y compañeras por confiar en nuestras capacidades y alentarnos a continuar con nuestras metas día a día.

A su vez, a los centros educativos por abrirnos las puertas de su comunidad, para realizar nuestra investigación.

Finalmente, agradecemos a todos los partícipes de este proceso de enseñanza, el cual nos ha enriquecido y fortalecido como profesionales, personas y futuras educadoras.

Resumen: El presente estudio de casos, investigó el desarrollo argumentativo en la primera infancia, específicamente en el primer nivel de transición de dos establecimientos educativos. La investigación se basó en una metodología mixta, realizando un análisis descriptivo y de discurso, integrando ambos enfoques pero con tendencia cuantitativa. El estudio se realizó a partir de entrevistas desde las creencias de los educadores/as en relación a la temática y observaciones en aula desde las prácticas de los docentes, considerando estos últimos como sujetos claves en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de niños y niñas. A su vez, para determinar la presencia o ausencia del desarrollo argumentativo, se realizaron experiencias de aprendizaje, a partir de la intervención de las investigadoras en aula. Los resultados de este estudio, determinaron que existe una divergencia conceptual en cuanto a las creencias que tienen los docentes, con respecto a la argumentación como término, interpretándolo como un sinónimo de opinión y reflexión. A su vez, desde las observaciones se detectó que los docentes trabajan con mayor intención la expresión oral y la opinión. En relación a las experiencias de aprendizajes, se detectó que existe desarrollo argumentativo en los niños y niñas, en la medida en que este se potencie y se trabaje con un objetivo vinculado al desarrollo de argumentos.

Abstract: This case study investigates the argumentative early childhood development, specifically in the first transition level of two schools. The research was based on a mixed approach, performing a descriptive and discursive analysis, integrating both approaches but with quantitative trend. The study was conducted through interviews from the beliefs of teachers in relation to the subject and classroom observations from the practices of teachers, considering the latter as key subjects in the development of learning processes of children. In turn, to determine the presence or absence of argumentative development, learning experiences were made, from the intervention of the researchers in the classroom. The results of this study determined that there is a conceptual divergence in beliefs that teachers have with respect to the argument as a term, interpreting it as a synonym of opinion and reflection. In turn, from the observations was detected that teachers work more intent oral expression and opinion. In relation to the learning experiences, it was found that there is argumentative development in children, to the extent that this is strengthened and working with an objective linked to the development of arguments.

Abstract: Palabras claves: Argumentación, primera infancia, educación, desarrollo.

TABLA DE CONTENIDO

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen/Abstract	4
CAPÍTULO I: Introducción	11
1.1.1 Esquema N°1: Organigrama de la investigación	12
1.1.2 Introducción	13
1.1.3 Justificación del problema	18
1.1.4 Antecedentes Empíricos: Un breve Estado del Arte	21
1.1.5 Pregunta de Investigación	29
1.1.6 Objetivos de Investigación	29
CAPÍTULO II: Marco Teórico	31
2.2.1 Una mirada desde la conceptualización de las “creencias”	32
2.2.2 Concepciones del Lenguaje	34
2.2.3 Conceptualización del lenguaje desde el Socio-constructivismo	37
2.2.4 Conceptualización del lenguaje desde el Innatismo	39
2.2.5 Conceptualización del lenguaje desde el Cognitivismo	40
2.2.6 Desarrollo y Adquisición del Lenguaje	41
2.2.7 La adquisición del lenguaje desde una perspectiva Conductista	45
2.2.8 El desarrollo del lenguaje bajo una mirada Cognitivista	47
2.2.9 Proceso adquisitivo del lenguaje desde la visión innatista	50
2.2.10 Desarrollo del lenguaje desde la mirada Constructivista	51
2.2.11 La adquisición del lenguaje desde la mirada Socio-constructivista	52

2.2.12	Funciones del Lenguaje	52
2.2.13	Visiones y conceptualizaciones de la argumentación	56
2.2.14	¿Qué entendemos por argumentación oral?	61
2.2.15	Desarrollo de la Argumentación en la primera infancia	64
CAPÍTULO III: Marco Metodológico		70
3.3.1	Esquema N°2 Organigrama Metodológico	71
3.3.2	Metodología de la investigación	72
3.3.3	Paradigma de investigación	75
3.3.4	Tipo de estudio	77
3.3.5	Enfoque de Estudio	78
3.3.6	Acceso al campo	80
3.3.7	Universo de estudio	81
3.3.8	Tiempo de estudio	82
3.3.9	Instrumentos y técnicas de recolección de datos	82
3.3.10	De la línea de análisis	85
3.3.11	Tabla N°1 “Criterios de selección”	86
3.3.12	Esquema N°3 Protocolo de análisis	88
CAPÍTULO IV: Análisis e Interpretación de datos		89
4.4.1	Una mirada hacia el análisis de datos	90
4.4.2	De la concepción y construcción de categorías	94
4.4.3	Esquema N°4 “categorías y subcategorías de análisis”	95
4.4.4	Esquema N°5 “Categorías de análisis”	96
4.4.5	Potenciación y desarrollo de la argumentación infantil	97
4.4.6	La argumentación como herramienta de aprendizaje	98
4.4.7	Estrategias de implementación y desarrollo de la argumentación infantil	100

4.4.8 Estrategias de potenciación del vocabulario en fomento del desarrollo argumentativo	101
4.4.9 Conocimiento y familiarización con el concepto de argumentación	102
4.4.10 Percepciones y valoración de la formación docente, respecto de la argumentación en la primera infancia	104
4.4.11 Introducción análisis descriptivo	106
4.4.12 Análisis descriptivo: Pautas de observación	107
4.4.13 Acción docente	107
4.4.14 Participación y Comunicación oral	108
4.4.15 Tabla N°2 Pauta de observación “Dimensión participación”	110
4.4.16 Gráfico N°1, N°2 y N°3 “Indicador de observación: Participación”	111
4.4.17 Gráfico N°4 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 1.1”	112
4.4.18 Estrategias de argumentación	113
4.4.19 Tabla N°3 Pauta de observación “Dimensión: Estrategias Argumentativas”	115
4.4.20 Gráfico N°5 Resultado del indicador de observación 2.1	116
4.4.21 Gráfico N°6 Resultado total de ambos establecimientos, a partir del indicador de observación 2.2	117
4.4.22 Gráfico N°7 Resultado total de ambos establecimientos, a partir del indicador de observación 2.3	118
4.4.23 Oportunidades para favorecer el desarrollo argumentativo	118
4.4.24 Tabla N°4 Pauta de observación “Dimensión: Oportunidades de Favorecimiento argumentativo”	119
4.4.25 Gráfico N°8 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.1	121
4.4.26 Gráfico N°9 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.2	121

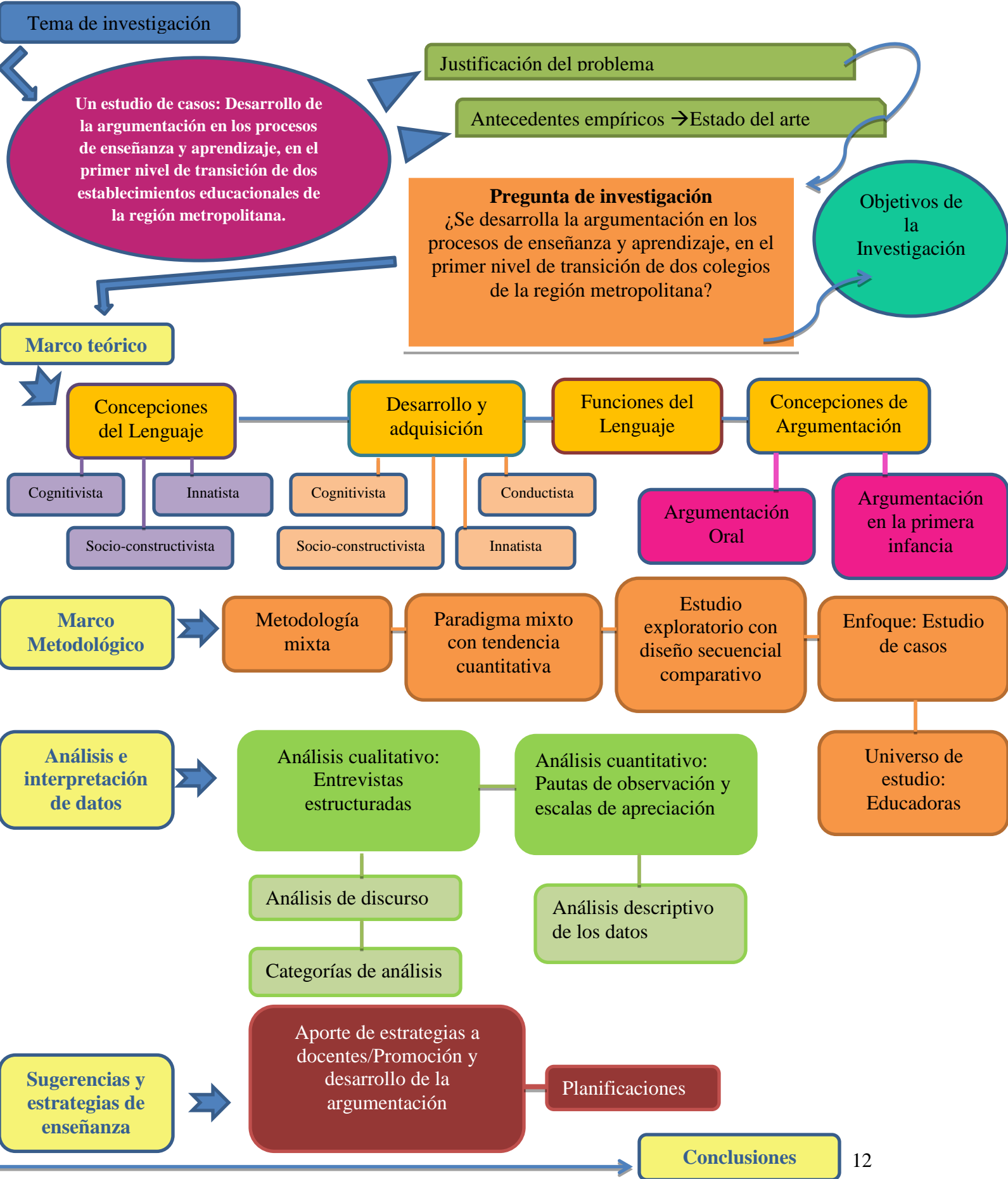
4.4.27 Gráfico N°10 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.3	123
4.4.28 Gráfico N°11 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.4	124
4.4.29 Gráfico N°12 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.5	125
4.4.30 Prácticas Docentes	125
4.4.31 Tabla N°5 Pauta de observación: “Dimensión: practicas docentes”	126
4.4.32 Gráfico N°13 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 4. 1, 4.2 y 4.3	127
4.4.33 Análisis descriptivo: Experiencias de Aprendizaje	128
4.4.34 Primera experiencia de aprendizaje: ¿Qué es argumentar?	128
4.4.35 Tabla N°6 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje ¿Qué es argumentar?	129
4.4.36 Gráfico N°14 “Resultado total del indicador evaluativo N°1”	130
4.4.37 Gráfico N°15 “Resultado total del indicador evaluativo N°2”	131
4.4.38 Gráfico N°16 “Resultado total del indicador evaluativo N°3”	131
4.4.39 Gráfico N°17 “Resultado total del indicador evaluativo N°4”	132
4.4.40 Segunda experiencia de aprendizaje: ¿Por qué es buena la alimentación saludable?	133
4.4.41 Tabla N°7 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje ¿Por qué es buena la alimentación saludable?	133
4.4.42 Gráfico N°18 “Resultado total del indicador evaluativo N°1”	134
4.4.43 Gráfico N°19 “Resultado total del indicador evaluativo N°2”	135

4.4.44 Gráfico N°29 “Resultado total del indicador evaluativo N°3”	135
4.4.45 Gráfico N°21 “Resultado total del indicador evaluativo N°4”	136
4.4.46 Tercera experiencia de aprendizaje: La contaminación	137
4.4.47 Tabla N°8 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje: La contaminación	137
4.4.48 Gráfico N°22 Y N°23:“Resultado total del indicador evaluativo 1 y 2”	138
4.4.49 Cuarta experiencia de aprendizaje: Animales en el circo	138
4.4.50 Tabla N°9 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje: Animales en el circo	139
4.4.51 Gráfico N°24:“Resultado total del indicador evaluativo 1”	140
4.4.52 Gráfico N°25:“Resultado total del indicador evaluativo 2”	141
4.4.53 Quinta experiencia de aprendizaje: Una historia para pensar	141
4.4.54 Tabla N°10 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje: Una historia para pensar	142
4.4.55 Gráfico N°26:“Resultado total del indicador evaluativo 1”	143
4.4.56 Gráfico N°27:“Resultado total del indicador evaluativo 2”	144
4.4.57 Sexta experiencia de aprendizaje: Un debate para niños(as)	144
4.4.58 Tabla N°11 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje: Un debate para niños/as	145
4.4.59 Gráfico N°28:“Resultado total del indicador evaluativo 1”	146
4.4.60 Gráfico N°29:“Resultado total del indicador evaluativo 2”	147
4.4.61 Gráfico N°30:“Resultado total del indicador evaluativo 3”	147

CAPÍTULO V: Sugerencias y estrategias de enseñanza para el desarrollo de la argumentación en la primera infancia	148
5.5.1 Sugerencias y estrategias como guía de apoyo pedagógico	149
5.5.2 Recomendaciones generales	150
5.5.3 Enfoque conceptual: Participación y opinión en el aula	151
5.5.4 Enfoque conceptual: Elaboración de argumentos a partir de situaciones concretas.	155
5.5.5 Enfoque conceptual: Elaboración de argumentos para la potenciación del pensamiento crítico.	160
CAPÍTULO VI: Conclusiones y proyecciones de la investigaciones	164
6.6.1 Conclusiones	165
6.6.2 Proyecciones del estudio	172
BIBLIOGRAFÍA	173
7.7.1 Bibliografía teórica	174
7.7.2 Bibliografía metodológica	179
7.7.3 Bibliografía de análisis	180
7.7.4 Bibliografía de sugerencias ,estretegias de enseñanza y conclusiones del estudio	182
7.7.5 Sitios web visitados	183
ANEXOS	186
8.8.1 Estado del arte: investigaciones internacionales	187
8.8.2 Estado del arte: investigaciones latinoamericanas	194
8.8.3 Estado del arte: investigaciones nacionales	202
8.8.4 Entrevista	205
8.8.5 Pautas de observación	208
8.8.6 Planificaciones	214

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

1.1.1 Esquema N°1: Organigrama de la investigación



Fuente: "Organigrama de la trayectoria investigativa". Elaborado a partir desde el inicio, fases investigativas y conclusiones de la investigación

1.1.2 Introducción

Desde el origen del ser humano, el lenguaje ha estado presente de manera permanente a lo largo del tiempo con distintas modalidades de expresión pero con un fin, comunicar. “Llamamos comunicación a la capacidad de realizar conductas intencionadas y significativas, capaces de interactuar con otras ajenas. Sería un acto comunicativo cualquier acción dirigida a un receptor que éste pueda interpretar y actuar en consecuencia.” (Serón, 1992)

Se percibe al lenguaje como una capacidad propia del ser humano, tal como lo expresa Maturana “lo humano surge, en la historia evolutiva del linaje homínido al que pertenecemos, al surgir el lenguaje” (2006:96). Es decir, el autor reafirma una teoría que apunta y direcciona a esta capacidad, como una habilidad inherente al ser humano, la cual integra aspectos enfocados a la capacidad comunicativa, entendida como “una condición sine qua non de la vida humana y el orden social”. (Watzlawick, Helmick & Jackson, 1985:17)

De esta forma, se comprende la habilidad lingüística como propia de cada ser humano, la cual contempla un sistema de comunicación basado en signos y representaciones que buscan comunicar.

Desde la visión de Coseriu (1964) entiende el lenguaje como un sistema de comunicación, el cual se genera a partir de una interacción entre hablantes, en donde los elementos y signos comunicativos que se utilizan, deben ser comunes y de entendimiento mutuo.

Pensando el lenguaje como un sistema de comunicación, múltiples autores han investigado acerca del concepto de lenguaje, y cómo este se adquiere y desarrolla en los seres humanos y la interrelación comunicacional con el otro, considerando desde la etapa inicial hasta la adultez. Las principales teorías que aportan a esta temática son las siguientes: Socio-constructivismo (Lev Vygotsky, Reuven Feuerstein): explicita que el lenguaje se construye a partir de la interacción con el entorno, Innatismo (Noam Chomsky): el lenguaje sería un

elemento inherente al ser humano, Cognitivismo (Jean Piaget, Jerome Bruner) el lenguaje se construye desde el desarrollo y estado cognitivo del niño o niña, Conductismo (Burrhus Skinner) se señala que el lenguaje se aprende por imitación.

Estas teorías se responsabilizan por entregar un enfoque particular y diferente entre sí, permitiendo de esta forma, caracterizar cada una de las etapas de crecimiento, en donde se ejemplifica de manera detallada y concreta cada uno de los elementos propios del desarrollo lingüístico que debiésemos atravesar de acuerdo a nuestra edad.

Otro aspecto que se configura como medular en lo que respecta el lenguaje, son sus funciones, distintos teóricos han investigado su funcionalidad de acuerdo a las interacciones sociales. Uno de los autores más reconocidos en el desarrollo de este tema es Román Jakobson (1984) quien expone en su teoría, las principales funciones del lenguaje: Función referencial, emotiva, expresiva, conativa, fática, metalingüística y poética.

De acuerdo a las funciones señaladas, tres de ellas se vinculan de manera directa, con el proceso de desarrollo argumentativo; entre las funciones mencionadas se explicita: la función apelativa que intenta persuadir al receptor, la función referencial que entrega información y por último la función expresiva por el grado de implicancia que tenga el emisor al desarrollar la temática argumentativa.

Acercándose a las visiones y conceptualizaciones de la argumentación, autores como Caron (1987) Perelman (1997) Díaz (2002), convergen que es un diálogo, en donde el lenguaje se utiliza para el convencimiento, transformación o adhesión a nuevas perspectivas o creencias con respecto a un tema.

Otro autor, como Álvarez (2005) adhiere a la idea que la argumentación se constituye como pieza clave para desarrollar el pensamiento crítico, o que incluso este daría los lineamientos para su desarrollo.

La Teoría de la Argumentación, (TAL) se constituye como otro elemento esencial en la de investigación de este tema, ya que según este enfoque la argumentación se considera como una característica propia del sistema lingüístico, como un elemento propio del lenguaje, innato.

Desde otras concepciones, teóricos han señalado que la argumentación se liga al desarrollo de los procesos cognitivos como lo enuncia Piaget y Kuhn. Desde la perspectiva de Leitão (2000), quién ha desarrollado múltiples investigaciones, considera la argumentación como una práctica social, disputa social para conformar la meta-cognición y desarrollar la reflexión dentro de los individuos.

La argumentación oral es otra competencia que se desprende de la temática argumentativa, la cual explicada desde una teoría propuesta por Santos, se comprende con gran amplitud el modo en que esta cualidad se genera. Para explicar de manera más clara esta visión, se parafraseará la visión propuesta por la autora (Santos, 2013), la cual comprende a la argumentación oral como una competencia, generada y desarrollada en el hogar de cada niño y niña, es decir, mediante una familiarización y vinculación con su entorno y contexto cercano, el niño/a dará inicio a su proceso lingüístico, el cual de manera futura se enriquecerá de acuerdo al paso del tiempo.

En relación al desarrollo de la argumentación en la primera infancia, existen diversos estudios que señalan que ésta no sería posible desarrollarla en los primeros años de edad, y sólo se podría enseñar y potenciar desde los 8 o 10 años de edad (en adelante).

Desde el enfoque de la psicología del desarrollo, Piaget, (1983) hace referencia de manera indirecta a que este tipo de habilidades y competencias se desarrollarían en etapas posteriores, donde exista un mayor desarrollo cognitivo por parte del niño o niña.

Sin embargo, autores como Dolz (2000) y Rosero (2013), entre otros, han respaldado una visión contraria a la que se señala, destacando las capacidades que tienen los niños y niñas, desde temprana edad para argumentar. Autores como Ponce de León y Batista (2011)

además agregan que este desarrollo argumentativo a temprana edad se debe a las mismas situaciones que experimentan niños y niñas en la vida cotidiana, Tal como plantea Vygotsky (1979) siempre está presente, es inherente al entorno social. O tal como exponen Ponce de León y Batista (2011) “La argumentación desarrolla el pensamiento crítico y forma parte de la vida cotidiana de los escolares”

Desde estos estudios e hipótesis, se sitúa una temática que ha sido poco abordada por investigadores en el campo de la educación, y que desde este estudio se pretende rescatar que es “El desarrollo de la argumentación en la primera infancia” y como ésta se trabaja o no, en las aulas del sistema educativo en Chile. A partir de este tema y acotando el universo de estudio se optó por considerar la siguiente pregunta de investigación “*¿Se desarrolla la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el ¹primer nivel de transición?*”

Surge la necesidad por desarrollar este tema de estudio, en primer lugar porque pensamos que responde a un plano poco abordado a nivel investigativo, de modo de que la presente investigación, podría constituirse como un aporte al área educativa, identificando un problema o necesidad dada la ausencia temática. Por ejemplo, en el curriculum nacional y explícitamente en las Bases Curriculares para la educación Parvularia, no se aprecia una profundización hacia el tema.

Así mismo el estudio de la argumentación, emerge como un tema interesante de abordar, para generar un análisis acerca de la formación que poseen las educadoras sobre el tema y las creencias de ellas (os), como principales agentes educativos que interactúan de forma inmediata y significativa con los niños(as).

En otro sentido, se constituye como una importante temática investigativa, por las consideraciones conceptuales y la promoción en el niño(a) respecto de habilidades

¹ Primer Nivel Transición: recibe niños y niñas de 4 a 5 años de edad MINEDUC. (s.f.). Ayuda MINEDUC. Recuperado el 22 de Abril de 2015 , de Normativa de Ingreso Educación Parvularia: <https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/5b8f7c83-1d28-e211-8986-00505694af53>

ventajas tales como, el desarrollo de procesos cognitivos, desarrollo lingüístico, trabajo de la persuasión y poder de convencimiento, desarrollo del pensamiento crítico, conformación el proceso de meta-cognición, interacción social con intencionalidad y funcionalidad del lenguaje, entre otras.

Desde estas consideraciones y otras revisadas, son muy pocas las teorías, que sesgan la argumentación hacia un desarrollo negativo en las herramientas lingüísticas del ser humano. Muy por el contrario, que este proceso (desde lo social a lo educativo) comience en edad temprana, favorecería el desarrollo lingüístico de los niños y niñas y con mayor razón, en lo que ocurra en su adultez. “El desarrollo de prácticas argumentativas orales en la escuela, permite a los estudiantes conocer puntos de vista similares o diferentes. A su vez incita a los individuos a llevar a cabo procesos de dialogo y disputa para la negociación en las posiciones planteadas (...) Además estas prácticas llevan a los estudiantes a desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la diferencia de opinión, procesos de pensamiento a partir de la escucha reflexiva con la que integra sus conocimientos y organiza las posteriores intervenciones, con las que razona y demuestra sus puntos de vista” (Santos, N. 2013: 13)

Por las ventajas señaladas, se hace esencial distinguir el desarrollo de esta competencia a nivel inicial, es decir, indagar el posible desarrollo de la argumentación en la primera infancia, específicamente en el nivel de transición, y establecer lineamientos que logren develar el porqué de los resultados obtenidos.

De esta manera la investigación, se desarrolló en la extensión de un año aproximadamente orientando sus tareas desde el enfoque mixto, indagando principalmente en las creencias que tienen los docentes, por su condición de ser agentes absolutamente significativos en el desarrollo educativo, como también, la argumentación y su desarrollo en el proceso de aprendizaje y enseñanza que tienen los niños y niñas desde los establecimientos escogidos, de esta forma se realizaron tareas desde el marco metodológico, utilizando principalmente entrevistas estructuradas como herramienta metodológica para develar el problema investigativo.

La investigación es de carácter mixta centrado en un paradigma mixto (multidimensional), pues se orienta en el comprender el desarrollo de la argumentación en la primera infancia desde las creencias de las educadoras y educadores.

El tipo de estudio es exploratorio con un diseño secuencial-comparativo y el enfoque de la investigación se constituye como Estudio de Casos, pues se aborda la realidad de dos centros educacionales, específicamente en el primer nivel de transición, ubicando el universo de estudio, desde las creencias de las educadoras, considerando también el desarrollo argumentativo de los niños(as) a través de actividades planificadas que se llevaron a cabo mediante visitas sistemáticas a los centros educativos, y finalmente estableciendo una ruta de estrategias y enseñanzas aprendizajes que potencian el desarrollo argumentativo en dichos niveles educativos desde un apoyo pedagógico al docente con material técnico, como lo son las planificaciones.

1.1.3 Justificación del Problema:

La educación inicial se ha ido escolarizando a lo largo del tiempo, preparando a temprana edad a los niños(as) para evaluaciones academicistas, pruebas estandarizadas y exigencias curriculares basadas en competencias científico-humanistas que enfrentarán en la educación básica. De aquí, en el rol docente se ha generado un “prejuicio en torno a las profesionales y a este tipo de educación inicial y de manera primordial, debido a las exigencias que cada vez más, hacen de esta etapa, sólo la preparación para los niveles básicos que le siguen.” (Quiroga, 2009)

A partir de estos énfasis se obvian otras áreas que aportan al desarrollo integral del niño(a) como lo es el juego, aprendizaje de las artes, modalidad dialógica entre el docente y educando, etc. “Esta tensión, que vuelve difusa la misión, sentido y valor de la educación Parvularia, se vería principalmente reflejada en el abandono de ciertas metodologías de enseñanza propias de la educación inicial, con las consecuencias que ello trae para los niños. La integrante del equipo que realizó el proyecto, Quiroga (2009) considera que “se le está pidiendo al kínder que sea el nuevo primero básico, por lo que la metodología didáctica

se empieza a perder (...) se privilegian los espacios más formales como mesas, sillas, orden, mirar hacia el frente, etc."

En relación a la metodología didáctica, uno de los aspectos que se ha ido perdiendo en las actividades y transcurso escolar/educativo, es entorno a la participación de los niños y niñas dentro de las aulas, priorizando el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el oyente pasivo, más que una participación activa y dialógica en las experiencias de aprendizaje. Tal como explicita Freire en relación a la educación bancaria que es "quien mantiene y estimula la contradicción. De ahí que ocurra en ella que: (...)b) el educador es quién habla y los educandos quienes escuchan dócilmente (...) Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tendrán que adaptarse al mundo en lugar de transformar (...) (Freire, P.1970: 53).

Desde este concepto, es lo que se ha ido reflejando en educación Parvularia y aun con más fuerza en la educación básica y media. Donde "(...) La concepción bancaria niega la dialogicidad como esencia de la educación (...)" (Freire, P. 1970: 57)

A partir de esta carencia de diálogo y participación dentro del aula, es que los niñas y niños, no cuestionan sus saberes, no reflexionan ante lo escuchan o ven, no opinan ni argumentan sus formas de pensar, pues siempre será lo que la educadora vació en sus depósitos de conocimiento.

Desde esta problemática, partiendo desde una educación inicial que poco a poco se escolariza, carece de didáctica, participación, diálogo, opinión, argumentos, etc. Surge la necesidad de indagar acerca de la temática "el desarrollo de la argumentación en la primera infancia". Partiendo desde la importancia de la participación de los niños y niñas en su sala de clases "Reconocer la posibilidad de la participación infantil responde a una nueva visión de los niños como sujetos sociales de derechos, que como J. J. Pérez plantea, significa "el reconocimiento del papel activo que éstos pueden tener frente a su realidad y de la capacidad que tienen para contribuir en el desarrollo propio, el de su familia y su comunidad". (Corona. Y, 2000: 35) En relación a este punto el niño o niña, se considera parte de una sociedad y en interacción con esta por ende a partir de "estos argumentos se enfatiza la necesidad de prácticas que hagan descubrir a los padres de familia, a lo

educadores y a la sociedad en general, que la participación infantil es una herramienta infantil en el proceso de aprendizaje y formación (...)" (Sauri, G., & Márquez, A. 2005: 118).

En un segundo punto, una educación dialógica y participativa se reafirma en una educación problematizada, según Freire (1970), que no tan solo permite una interacción lingüística sino que también le da una razón de ser al pensamiento. "Y sólo así tienen sentido el pensamiento, si solo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación (Freire, P.1970: 57)

Y en último, punto la dialogicidad y opinión, no basta para generar un aporte con respaldo y proyección a los planteamientos de niños y niñas. Si bien la participación y dialogicidad son elementos que potencian el desarrollo lingüístico, y dan el punta pie inicial al desarrollo de la argumentación en la primera infancia, es esta la última la que se quiere posicionar para llegar a comprender mediante esta investigación si efectivamente se da este elemento en las aulas de clases Chilenas. "¿Se desarrolla la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el primer nivel de transición de dos colegios de la región metropolitana?"

Se considera relevante tratarlo, pues los niños y niñas se pueden comunicar y expresar, pueden participar y opinar, pero el verdadero respaldo para validar todo lo que dicen se creará mediante el desarrollo de su argumentación, competencia que no sólo será una herramienta benefactora en su niñez sino también a lo largo de toda su vida. "En este sentido, dar la voz tiene ya un valor en sí. Sin embargo, el salto está en la interacción entre lo subjetivo y lo objetivo, es decir, entre las experiencias del sujeto y los conocimientos socialmente construidos y la sociedad, sus estructuras de poder y de funcionamiento existentes. Interesa ir de la opinión a la argumentación, en este último caso, el sujeto se incorpora al proceso de construcción del conocimiento y de crítica social" (Monarca, H, 2013).

A su vez Monarca (2013) señala al igual que Flecha (1997), la construcción de un concepto de diálogo igualitario bajo los supuestos teóricos que cuestionan las relaciones de poder y dominación; sostiene que se da en términos de igualdad cuando las aportaciones se tienen

en cuenta por la validez de sus argumentaciones y no por la posición de poder que tiene el que las enuncia.

En relación a este mismo punto, la argumentación se constituye teórica y conceptualmente como una herramienta al servicio del lenguaje, que no se connota como negativa a no ser de su peligrosidad política, que dificulta el apaciguamiento humano. Pero fuera de esto diversos autores señalan su aporte al pensamiento crítico, al desarrollo cognitivo, a la habilidades y desarrollo lingüístico, potenciación de la capacidad meta-cognitiva y de interacción social, etc.

Por tanto, que este proceso (desde lo social a lo educativo) comience en edad temprana, favorecería el desarrollo lingüístico de los niños y niñas y con mayor razón, en lo que ocurra en su adultez. “El desarrollo de prácticas argumentativas orales en la escuela, permite a los estudiantes conocer puntos de vista similares o diferentes. A su vez incita a los individuos a llevar a cabo procesos de dialogo y disputa para la negociación en las posiciones planteadas (...) Además estas prácticas llevan a los estudiantes a desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la diferencia de opinión, procesos de pensamiento a partir de la escucha reflexiva con la que integra sus conocimientos y organiza las posteriores intervenciones, con las que razona y demuestra sus puntos de vista” (Santos, N. 2013: 13)

Finalmente, al ser un tema poco abordado empírica y teóricamente, se pretende investigarlo con el fin de aportar en el ámbito educativo, generando insumos que permitan dar una panorámica en torno al desarrollo de la argumentación en la primera infancia, y cómo esta se manifiesta o no en la aulas Chilenas, para posteriormente proponer estrategias de complementación o innovación curricular en el nivel de transición uno.

1.1.4 Antecedentes Empíricos: Un breve Estado del Arte

Desde el marco investigativo de la argumentación en la primera infancia, distintos investigadores a nivel nacional e internacional, han profundizado en el tema. A pesar de ser una temática poco investigada en el plano educativo inicial, se presentarán los principales y más relevantes estudios, que develan una panorámica general en torno a la argumentación en la etapa inicial.

Para el desarrollo de una investigación formal, se hace indispensable el uso de antecedentes teóricos y antecedentes empíricos que den cuenta del estado actual de los estudios académicos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación, a partir de este punto se realizó una revisión en diversas fuentes indexadas y material electrónico académico, que profundizará en el desarrollo posterior del tópico a investigar.

Los hallazgos que se evidencian desde los estudios realizados a nivel mundial, señalan que la argumentación en la primera infancia tiene un desarrollo desde la etapa inicial, manifestándose principalmente en la interacción entre pares.

Es así, como en el año 2000, los investigadores suecos Dolz y Pasquier proponen en su libro: “Escribo mi opinión” una propuesta metodológica orientada a los profesores de educación inicial de Navarra, cuyo énfasis se centraba en entregar herramientas y técnicas de enseñanza que facilitaran la entrega de conocimientos relacionados a la expresión oral. Dentro de esta temática, sobresale la argumentación: oral y escrita, ya que para ambos autores, este proceso se describe como un elemento necesario de conocer y manejar desde temprana edad, basándose en el principio de acción y de sociabilización de todo ser humano. “La argumentación forma parte de nuestra vida diaria. Prueba de ello es su presencia en todo tipo de situaciones: en las discusiones privadas, en la familia, con los vecinos, con los amigos; en los debates públicos entre políticos, estudiantes, compañeros de trabajo; en la prensa: editoriales, páginas de opinión, artículos de crítica; en los tribunales: actuación de abogados y de fiscales; etc.” (Dolz, J. & Pasquier, A, 2000:7)

En Málaga (2011), Ponce de León y Batista en su artículo: “El texto argumentativo, su enseñanza en la escuela primaria”, señalan diversos referentes teóricos y ejemplos de tareas y actividades, alineadas con las diferentes asignaturas que contempla el currículo de educación primaria; de esta forma se trabajará de manera integral cada temática educativa junto a una potenciación de la capacidad oral y escrita de la argumentación. Además dentro del mismo artículo, los autores proponen una guía metodológica de trabajo, la cual sirva de ayuda a los maestros y maestras, en el momento de iniciar la temática argumentativa,

pasando por la introducción y familiarización del concepto argumentativo, desarrollo de situaciones didácticas y utilización dentro de la vida cotidiana.

A su vez la británica Zadunaisky (2011) en su artículo: “Argumentative discourse of kindergarten children: features of peer talk and children-teacher talk”, manifiestan las diferencias o similitudes que se producen en el proceso argumentativo, de acuerdo a diversos tipo de interacción: entre pares y entre maestro-niño/a. Basado en un minucioso análisis, se dispondrá la forma: diferencias y similitudes en que estas interacciones toman lugar, es decir, si dependen de un ambiente estimado o se generan de manera libre de acuerdo a la afinidad entre los hablantes.

Por otra parte en España, las investigadoras madrileñas Mygdalek y Rosemberg (2013) señalan en su investigación “Construcción Multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego” que a través de las interacciones entre niños y niñas, específicamente, en la organización y distribución de roles en un contexto de juego, los párvulos desarrollaban la argumentación a temprana edad, evidenciándose de acuerdo a aspectos verbales, así como también los relacionados al ámbito emocional y corporal.

También en España las investigadoras, Beatriz Gallardo-Paúls y Verónica Moreno-Campos (2014) desarrollaron en su artículo “Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad”, un trabajo que profundiza en las diferencias de competencia lingüística de niños con trastorno por déficit, verificando si estos niños presentan en las tareas orales los mismos problemas de control inhibitorio y de autorregulación que se han señalado en investigaciones basadas en datos escritos, y describir tales problemas (falta de adecuación ,producción inadecuada) según aparecen en los datos orales. Los resultados obtenidos en la investigación comprobaron que la diferencia era evidente entre los resultados de las dos pruebas, lo que indica la necesidad de revisar los mecanismos de evaluación verbal y de completar los resultados escritos con pruebas de destreza oral. Los problemas normalmente asociados a las tareas escritas no

aparecen en lenguaje oral; los participantes son capaces de seguir el hilo discursivo y aportar nuevas argumentaciones relacionadas con el tema.

Dentro de otros estudios la Belga Janny Cotteron (1995) realiza un artículo “Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria” en donde expone un diseño didáctico, orientado en potenciar una enseñanza precoz de la argumentación. La autora revisa una serie de dimensiones del discurso, que pueden ser abordadas desde la escuela primaria, explicitando cómo pueden integrarse en una secuencia didáctica. Para ilustrar las secuencias didácticas, se proponen numerosos ejemplos de actividades y ejercicios.²

Desde la revisión bibliográfica en organismos e instituciones mundiales, no se encontraron mayormente estudios que consideraran el tema en particular, ya que la gran mayoría de investigaciones (internacionales) que estudian el proceso argumentativo, son desarrolladas en niveles superiores de escolaridad (primaria, secundaria y universitaria). Aun así desde la convención de los derechos del niño, si se podrían relacionar el derecho a la libertad de expresión³ como evidencia de la importancia investigativa de la argumentación en la primera infancia dada su consignación legal y a su vez lo que implica en sí este proceso, donde se desarrolla la capacidad comunicativa, la interacción social y por tanto un paso hacia ejercer este derecho en el contexto educativo, que recae con más fuerza, si es que se aborda desde la argumentación, y más aún en la primera infancia.

A nivel Latinoamericano se aprecia un mayor índice bibliográfico y desarrollo de estudios que abordan la argumentación Infantil. De acuerdo a este punto, en Colombia se han realizado diversos estudios que investigan el tema, ya sea con orientaciones para el desarrollo de estrategias y propuestas de argumentación infantil, o bien para el recabo de información como tal.

²Taylor & Francis Online. (s.f.). Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/VA-LqMJ5PkU>

³ “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”, (UNICEF, 1991)

Rodríguez (2001), en Colombia, realiza el estudio “Hacia un modelo de análisis para la comprensión del discurso del niño en la interacción maestro-niño en el aula” específicamente en el artículo “El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar.” De la Revista Científica Universidad Distrital Francisco José de Caldas, “Se busca la formulación de una concepción holística sobre el lenguaje, la lengua y la argumentación como referentes conceptuales sobre los cuales se fundamente la comprensión de los docentes sobre la discursividad de los niños de Preescolar, así como la orientación de sus acciones pedagógicas, con el fin de apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y la cualificación de los docentes.” Los resultados de este estudio llegaron a las conclusiones de que los niños y niñas emplean estructuras argumentativas utilizando recursos (sintácticos, semánticos, pragmáticos) que emanan de la lengua, haciendo secuencias significativas en situaciones de aprendizaje correspondientes.

A su vez, el hecho de incluir temas referidos al mundo social, generó la producción de argumentación en los párvulos y llevó a la reflexión docente sobre incluir estos tópicos como parte de los aprendizajes de los niños y niñas, esto en relación a cómo influye en la construcción de la identidad de los estudiantes. Finalmente, como es un estudio que además conlleva una propuesta y realización de estrategia, se configuró un taller que ofreció experiencias de aprendizaje contextualizadas y significativas que permitieron la integración del curriculum y promovieron el desarrollo de “competencias comunicativas en los niños(as) e investigativas en los docentes”

Otro estudio realizado en Colombia, por Santos (2013) “La argumentación oral en primaria”, al igual que la investigación anterior, se centró en generar una propuesta de intervención a las prácticas de la argumentación en primaria, a partir de esto se realiza un taller de debate que invita a la reflexión teórica y práctica y que otorga a los estudiantes herramientas que contribuyan al desarrollo de otras prácticas del debate. Destacando algunos de sus resultados la relevancia de la participación del docente en el posicionamiento de la reflexión de las practicas argumentativas, orales y debatibles en sus estudiantes.

En otras investigaciones, la colombiana Ana Lucía Rosero, el 2013 realizó un estudio que centró su objeto de investigación en la identificación de los mecanismos de influencia (construcción de sistemas de significado compartidos) educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como estos inciden en los procesos de argumentación de los niños y niñas, donde se logró identificar la incidencia de estos aspectos desde las observaciones en las interacciones que se dan dentro del proceso de construcción de un conocimiento y desarrollo de la argumentación como a su vez en la interacción que se da entre el docente y el estudiante.

González

(2007), en México, realizó un estudio que se centra en la de observación y análisis de las estrategias de argumentación a partir de la lectura de tres cuentos, por parte de las maestras y alumnos, en dos escuelas públicas de la capital de Burgos, donde los resultados apuntaron que los niños entre cinco y seis años son capaces de emitir valoraciones justificadas (entre pares y con el docente), por otra parte el rol del docente es fundamental en la presentación y desarrollo de las estrategias argumentativas en los niños y niñas, finalmente “La información obtenida pone de manifiesto que todos los niños pueden lograr un mayor control sobre sus recursos lingüísticos y cognitivos y adquirir nuevos recursos para producir géneros discursivos más complejos, resultados que coinciden con Borzone (2005). Asimismo la labor y el “estilo de interacción” de las maestras está influyendo en la forma de elaborar la información (Borzone y Rosemberg, 1994), y por lo tanto, de comprender el cuento”

En Brasil, Banks-Leite y Ruales Arango (2012) en su investigación “La argumentación en el niño de edad preescolar” buscan desarrollar fundamentos teóricos y empíricos para sustentar la idea de que los preescolares son capaces de establecer enunciados argumentativos y coherentes a diferencia de otras posturas y teorías tradicionales que señalan lo contrario. El estudio finalmente, reafirmó su premisa y se logró identificar que los niños(as) son capaces de establecer relaciones entre argumentos y conclusiones que están establecidas de manera adecuada y coherente. Por ende los niños(as) demuestran actividad argumentativa y son capaces realizar esta actividad a corta edad.

A nivel nacional “Peronard (2002) enfoca su estudio en las formas argumentativas como una modalidad de interacción social, aborda los enunciados argumentativos utilizados por niñas y niños en los inicios de la etapa verbal con el objetivo de mostrar la sistematicidad en el contenido y en las formas persuasivas utilizadas.” (Rosero, 2013: 26)

A su vez, las investigadoras Chilenas Cademartori y Parra en el año 2004, dan cuenta en su investigación: “Reforma Educativa y Teoría de la Argumentación” una amplia mirada hacia el proceso argumentativo, el cual se expone como una metodología necesaria y requerida para solucionar problemáticas sociales y cotidianos.

A su vez, las autoras proponen como objeto de estudio tres teorías que fundamentan el proceso argumentativo: la lógica, la nueva retórica y la pragmadialéctica, concluyendo finalmente que la teoría predominante dentro de la argumentación actual es la nueva retórica.

Dentro de la investigación, las autoras dan cuenta de la importancia del aprender a argumentar en el ámbito estudiantil, es por esto el motivo central de su inclusión en el currículum escolar. “De ahí la importancia de aprender a argumentar. Por eso, como docentes, creemos que en el currículum de los alumnos ha de haber lugar para una teoría de la argumentación que fomente de manera consecuente el pensamiento crítico y enseñe a argumentar racionalmente, con el propósito, entre otros, de lograr acuerdos que faciliten la convivencia social” (Cademartori, Parra, 2004)

A nivel nacional, las investigadoras chilenas Larraín, Freire y Olivos (2014), dan cuenta en su investigación: “Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico”, en donde se visualiza una panorámica general de lo que ocurre con el proceso argumentativo y contra-argumentativo, dentro de las aulas de diferentes 5° básicos de la región metropolitana y de los lagos.

A modo de síntesis, las investigaciones presentadas dan cuenta de distintos factores que inciden en el desarrollo de la argumentación en la primera infancia. Uno de estos es el rol fundamental que tienen los docentes en la promoción de la argumentación temprana,

posicionándolo como un actor central, en la elaboración de estrategias reflexivas, orales y justificadas en diversas situaciones educativas, en función del aprendizaje de niños(as).

A su vez, las interacciones entre pares y con el docente se hacen cruciales en el desarrollo de la argumentación, así como también las que se desenvuelven en las situaciones de juego, en donde se vislumbra con más énfasis la producción de argumentos en los párvulos.

Otros puntos destacables en las investigaciones, se relacionan a la capacidad que tienen los niños para generar argumentos coherentes y correctamente utilizados en edad preescolar, dejando en evidencia que en la primera infancia si se patenta el desarrollo de la argumentación y no es necesario esperar años superiores de escolaridad para abordarlos.

Además se destacan innumerables estrategias, modelos y prácticas educativas que enriquecen y potencian el desarrollo del proceso argumentativo en la primera infancia, la cual es entregada mediante diferentes actividades, como por ejemplo: debates, lectura de cuentos, entre otros. También en las investigaciones se presentan diferentes diseños, guías y estrategias orientadas en ayudar al maestro y al educador en la difícil tarea, de determinar la mejor manera de enseñar e introducir el proceso argumentativo en niveles de educación parvularia, la cual se lleva a cabo por medio de la entrega de herramientas y modelos que se alinean en una orientación que potencia el proceso de aprendizaje e internalización de conocimientos.

Las investigaciones expuestas, son las que se focalizan con más énfasis en el área educativa y las referidas al proceso argumentativo en la escolaridad inicial, las cuales proporcionan información acerca de la capacidad o habilidad argumentativa que poseen los niños y niñas antes de los 4 primeros años. Tal como lo demuestran algunos de los autores investigados con anterioridad, los cuales mediante sus propias investigaciones, dan cuenta del temprano desarrollo de las habilidades discursivas de los niños y niñas comenzando en situaciones cotidianas, escolares y extraescolares.

1.1.5 Pregunta de Investigación:

¿Se desarrolla la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el primer nivel de transición de dos colegios de la región metropolitana?

1.1.6 Objetivos de la investigación:

Objetivo general:

Identificar si se desarrolla la argumentación en el primer nivel de transición, en dos colegios de la de la región metropolitana

Objetivos específicos:

- 1) Develar cuáles son las creencias de las/los educadoras/es, respecto al desarrollo y aprendizaje de la argumentación, en la primera infancia, de acuerdo a dos aulas de la región metropolitana.
- 2) Observar si existen estrategias de enseñanza- aprendizaje, que promuevan el desarrollo de la argumentación, en la primera infancia, de acuerdo a dos aulas de la región metropolitana.
- 3) Identificar el desarrollo argumentativo en la primera infancia, de acuerdo a dos aulas de la región metropolitana.
- 4) Proponer una ruta de Estrategias Metodológicas para la enseñanza -aprendizaje que promuevan el desarrollo la argumentación, en la primera infancia.

Desde el comienzo de esta investigación, siempre se tuvo la convicción de develar una respuesta a la interrogante planteada: ¿Se desarrolla la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el primer nivel de transición de dos colegios de la región metropolitana?, cuyo objetivo general contempla cada uno de los elementos que se consideran relevantes de conocer, es decir, ser capaces de identificar y conocer los componentes que propician o en su defecto aplacan este desarrollo y/o aprendizaje en los niños y niñas.

Debido a esto y al considerar como supuesto la “posibilidad” de que es viable el desarrollo de la argumentación infantil, ideamos los objetivos específicos de nuestra investigación, los cuales contemplan: las creencias de las educadoras con respecto al tema, considerando a este agente como clave en el desarrollo del aprendizaje en niños(as), y sus estrategias de promoción referente al tema argumentativo.

A su vez, parte fundamental de esta investigación, se orientó en conocer cada uno de los elementos que pudieran potenciar esta habilidad en las diferentes aulas de nuestro país, por lo que la observación de experiencias de aprendizaje en aula, contempla más bien una necesidad, es decir, se requiere conocer el cómo los educadores y educadoras de este país orientan sus actividades, para analizar de esta forma estrategias o formas de hacer posible el desarrollo de la argumentación.

Finalmente, solo resta esperar que la argumentación infantil sea una realidad latente, por tanto, que esta sea posible y lograda en cada uno de los contextos educativos de nuestro país, solo se requiere de algún tipo de orientación que facilite este trabajo, por lo que el último objetivo específico de nuestra investigación, se centró en la realización de propuestas/sugerencias de aprendizaje para los docentes y educadores que trabajen en conjunto a niños y niñas de niveles de transición menor. Con la finalidad que esta “guía” sea vista como una propuesta plausible a la realización de experiencias de aprendizajes que promuevan la argumentación en niños y niñas de temprana edad.

CAPÍTULO II:
MARCO TEÓRICO

2.2.1 Una mirada desde la conceptualización de las “creencias”

La presente investigación, tiene como fin el develar e identificar las creencias que poseen los/as educadores/as de un grupo de niños/as pertenecientes al primer nivel de transición, correspondiente a dos instituciones educativas de dependencia particular de la región metropolitana. Estas creencias fundamentarán el cómo los docentes comprenden el proceso de desarrollo argumentativo que se genera(o no) dentro de la institución.

Entendiendo la argumentación como la exposición de un “punto de vista propio para hacer que otro lo comparta. La argumentación está presente en la vida diaria en multitud de situaciones de comunicación, no exclusivamente verbal, en las que alguien intenta justificar un pensamiento o un comportamiento, influir en la actuación ajena, etc.”⁴

El estudio se alinea de acuerdo a una metodología mixta, basada en la información que se obtuvo de acuerdo a lo entregado por los mismos docentes, de esta forma y mediante sus propias creencias relacionadas al tema de estudio, se pudo identificar cada uno de los parámetros de conocimiento que ellos y ellas manejan en relación al tema.

Algunas definiciones relacionadas al concepto de creencia, se constituyen de acuerdo al conocimiento de saberes, entendimiento y comprensión de un tema, pero existen algunos autores que proponen que las creencias no necesariamente se centran en un saber, tal como lo explica Villoro (1986). “Para el autor, todo saber implicaría creencia, pero no toda creencia implicaría saber; es decir, no entiende que sea posible saber algo sin creer en ello, pero sí lo contrario, creer en algo sin tener la certeza, la seguridad de que realmente se sabe”. (Encomienda, 2007:3).

Dewey por su parte define la creencia como algo que “abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser

⁴Qué es argumentar. (s.f.). Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de Sectorlenguaje: www.sectorlenguaje.cl/contenidos/argumentar.doc

cuestionadas en el futuro” (Dewey, 1989, 24). Es decir, de acuerdo a lo explicitado por el autor las creencias contemplan un conocimiento basado en la confianza y la seguridad; estas creencias no encuentran sustento en un saber permanente, por el contrario se detallan como momentáneos, los cuales pueden cambiar de acuerdo a las nuevas creencias que se tengan hasta el momento.

A su vez, las creencias pueden presentarse como “descriptivas, evaluativas o prescriptivas. Y poseen un componente cognitivo, afectivo y conductual”. (Encomienda, 2007:4). Describiendo de esta forma, una gran cantidad de formas de creencias y modos de presentación, las cuales pueden ser regidas de acuerdo a fines emocionales, conductuales o cognitivos.

Por su parte, Ruiz (1999: 124) sostiene que las creencias de los docentes en particular “permanecen implícitas, no siendo conscientes los estudiantes de las interpretaciones que sostienen”. Demarcando una dificultad implícita, en el proceso de recoger o dilucidar aquellas creencias que estos posean en relación a un tema específico. Tal como lo describe Encomienda (2007:2) al hacer referencia al campo educativo en donde “se han pasado décadas indagando qué tipo de creencias poseen los docentes”.

Motivo central que impulsa el querer conocer las creencias de los docentes, de acuerdo al problema de estudio, ya que “Hoy día sabemos que las representaciones mentales de los maestros (creencias, opiniones, valores, actitudes...) son un constructo difícil de delimitar, ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos-afectivos que han sido estudiados tanto por la psicología (análisis de su génesis) como por la pedagogía (implicaciones para la práctica educativa) (Encomienda, 2007:3)

Luego de haber conceptualizado los lineamientos de esta investigación, en relación a las creencias que serán claves para el desarrollo del estudio, se dará paso a una mirada desde el lenguaje y otros tópicos relacionados con la argumentación en la primera infancia, que sustentará la investigación en todas sus fases.

2.2.2 Concepciones del Lenguaje

A través de los años, se han realizado múltiples investigaciones que han centrado sus objetivos, en develar una posible explicación al origen del lenguaje como un sistema de comunicación, es decir, proveer de una respuesta que dé cuenta cómo los seres humanos, han utilizado el lenguaje y sus componentes (signos) como una herramienta sistémica de comunicación social.

“El habla y el lenguaje constituyen únicamente una parte de la comunicación. Existen otros elementos en la comunicación que forma parte esencial de la misma: los aspectos metalingüísticos, paralingüísticos y los no estrictamente lingüísticos pueden provocar el cambio del significado de un mensaje; además de implicar la intervención de elementos afectivos y/o emocionales que se expresan de las formas más diversas. Sirvan como ejemplos los acentos en determinados lugares de las palabras, determinadas entonaciones o pausas, los gestos corporales, las expresiones faciales, la velocidad o intensidad de expresión, el contacto visual, la repetición de ciertos gestos o expresiones, etc. No obstante, se puede afirmar que el principal medio de comunicación humana es el verbal / auditivo, es decir; el lenguaje”. (González, 2010:4)

Para comprender las diferentes concepciones del lenguaje, es necesario considerar cada uno de los aspectos relacionados a los comienzos de la interacción entre el ser humano y el lenguaje. “Los antropólogos, que siguen la evolución de los comportamientos complejos al hilo de los testimonios arqueológicos y los lingüistas, interesados en la definición del lenguaje, han elaborado numerosos escenarios para explicar cómo fue posible que el hombre franqueara un día cierto «umbral de la palabra», dejando tras de sí las posibilidades limitadas de un surtido de gruñidos y aullidos simiescos para producir los armoniosos sonidos”. (Laitman, 1986:2)

“Así, para comprender la historia evolutiva que da origen a lo humano, es necesario primero mirar el modo de vida que al conservarse en el sistema de linajes homínidos hace posible el origen del lenguaje, y luego mirar al nuevo modo de vida que surge con el lenguaje”. (Maturana, 2006:97). Postulado inicial que da origen a la siguiente interrogante ¿Qué es el lenguaje?

Si se realiza esta pregunta a la población, se podrían encontrar variadas respuestas, algunas parecidas entre sí y otras bastantes diferidas. Como por ejemplo, la que hace referencia al

lenguaje como “el medio que hace posible la formulación de preguntas y respuestas” (Guerrero, 1970:2). Es decir, netamente relacionada a una forma de interacción entre las personas, la cual encuentra su fundamento en la obtención de información de parte de uno de los emisores, hacia el otro miembro de la conversación.

Por otra parte, encontramos una visión que determina al lenguaje como el “medio de comunicación primordial y específico de la especie humana. Es igualmente, nuestro instrumento privilegiado para manipular las representaciones mentales, para pensar” (Bardies, 2007:17). Visión que adjudica la capacidad lingüística, como una cualidad propia y única del ser humano, la cual se relaciona directamente con las funciones propias del pensamiento y por consiguiente del cerebro, es decir, esta función ha de utilizarse como una herramienta de transmisión y vocalización de la idea o expresión que la persona desea comunicar frente a algún receptor u oyente.

Boysson-Bardies en su libro *¿Qué es el lenguaje?* (2007:18), nos describe este tópico, como “la función de expresión del pensamiento y de comunicación mediante los órganos del habla y mediante un sistema de notación que utiliza signos materiales”. Es decir, una capacidad humana que busca vocalizar, describir y detallar todas aquellas ideas, pensamientos, deseos, requerimientos, etc. Que buscan ser comunicados, ya sean estos a través del uso de diferentes formas de comunicación: orales, escritas, gestuales, entre otras.

Es de esta forma, que describimos el lenguaje como una capacidad humana, la cual está presente de manera continua en la vida de los seres humanos. El “lenguaje verbal en su función de acto de la vida de todos los días, de acto social y de acto de pensamiento” (Bardies, 2007:19). Formando parte importante, del desarrollo diario de las funciones básicas que nos describen como seres humanos, es decir, comunicando y expresando nuestro sentir y pensar. “Es una herramienta fácil de manejar y remodelar que permite a los seres humanos elaborar conocimientos, enriquecer la comunicación, alimentar su pensamiento, escribir poemas” (Bardies, 2007:22)

Además, existen otras definiciones, que dan cuenta del pensamiento compartido mayoritariamente por las personas, el cual refiere al lenguaje como un medio de comunicación e interacción social, utilizado mediante la representación de signos expresados tanto de manera oral como escrita. “El lenguaje tiene dos fines básicos: por un lado, ser un medio de comunicación y, por otro lado, servir de instrumento cognitivo, teniendo una relación estrecha con el pensamiento” (Gallardo y Gallego, 1995).

Tal como lo define Rondal (1991), al decir que el lenguaje se trata de “una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas, a través de signos acústicos o gráficos”, es decir, un sistema comunicativo complejo y de máximo interés, que no solo es expresado de manera oral.

Por su parte Coseriu (1964) “destaca que el lenguaje está fundado en la asociación arbitraria de un significado (contenido semántico) y un significante (imagen acústica). Esto supone que para poder establecer la comunicación es preciso que hablante y oyente acepten los mismos símbolos para los mismos objetos y que la combinación de los mismos se efectúe según una determinada regla; es decir, deben aceptar una norma preestablecida”. Parafraseando a Coseriu, podríamos entender el lenguaje como un sistema de comunicación, el cual requiere de un conocimiento previo de los elementos o signos comunicativos que se utilizaran en dicha interacción, ya que de no existir esta normativa pre-establecida por los participantes, la comunicación podría no desarrollarse de la forma esperada, al no existir un código común y de entendimiento por ambas partes.

La forma en que el lenguaje comienza y se desarrolla en nuestras vidas, se inicia con los orígenes de este, es decir, desde la primera infancia. En relación a esto, se presentan las principales definiciones de lenguaje, según teóricos e investigadores del desarrollo evolutivo en los niños y niñas.

2.2.3 Conceptualización del lenguaje desde el Socio-constructivismo:

Lev Vygotsky (1979), autor que considera al lenguaje como “base de toda construcción social, de la personalidad, la conciencia y del desarrollo del pensamiento de las niñas y los niños. Reconoce que su estructuración está permeada por los hechos históricos y el colectivo social donde recogen los elementos necesarios a través de herramientas materiales que permiten la transformación del entorno y las herramientas psicológicas que actúan como mediadores para transitar por la vida llena de un mundo de significados y sentidos y que le garantizan el proceso de socialización” Rosero (2013:53)

De acuerdo a esta visión propuesta por el autor, entendemos que la función primaria del lenguaje es “la comunicación, el intercambio social, constituyendo un instrumento regulador y controlador de los intercambios comunicativos” (González, 2010:3). Es decir, a partir del lenguaje y de las interacciones sociales, los seres humanos dan comienzo al proceso de comunicación, el cual se iniciará y desarrollará en la primera infancia.

“Desde el modelo explicativo de Vygotsky se desprenden la interacción entre lenguaje y pensamiento, siendo fundamental la interacción social y, dentro de ella, la comunicación por medio del lenguaje para el desarrollo cognitivo del sujeto” (González, 2010:3)

En la obra de Vygotsky “Pensamiento y Lenguaje”, el autor hace referencia en múltiples ocasiones a Stern, quien explícita que el lenguaje posee tres aspectos de relevancia e importancia: “la tendencia expresiva, la social y la "intencional". (Vygotsky, 1995:26). Tres aspectos que hacen directa alusión, a la capacidad inherente que solo poseen los seres humanos, las cuales se cargan de intencionalidad y significado.

Stern manifiesta, que los niños y niñas, son capaces de descubrir por si solos el significado e intención del lenguaje “de una vez y para siempre. En realidad, éste es un proceso en extremo complejo que tiene "su historia natural" (sus comienzos y formas transicionales en los más primitivos niveles de desarrollo) y también su "historia cultural" (nuevamente con

sus propias series de fases, su propio crecimiento cuantitativo, cualitativo y funciones, sus propias leyes y dinámica)". (Vygotsky, 1995:234).

A partir de estas consideraciones naturales y evolutivas del lenguaje Bardies (2007) señala que independiente de la forma, los seres humanos se comunican a través de habla "Los seres humanos hablan mucho o poco, con gracia e ingenio o pobremente, con ciencia o llanamente, poética o trivialmente, pero todos, en cuanto seres humanos, hablan o al menos pueden hablar" (Bardies, 2007:15). A su vez señala que "La capacidad lingüística forma parte de nuestro patrimonio genético; consecuentemente, no existe grupo humano desprovisto de lengua, es decir, de un sistema estructurado de signos verbales arbitrarios que permitan expresarse y comunicarse" (Bardies, 2007:17)

Así también el autor explicita una relación simbiótica entre el lenguaje y el hombre donde ambos son así mismos tanto en su conceptualización como en su razón de ser. Es así como describe que "En su sustancia, el hombre es inseparable del lenguaje. Éste da testimonio de su humanidad y, también, de su individualidad. Su origen y su función universal nos funden en la humanidad; y su función específica nos distingue como seres hablantes" (Bardies, 2007:19)

Entre otras consideraciones evolutivas Bardies señala que "A partir de Darwin, se sabe que la comprensión de ciertos comportamientos humanos pasa por la evolución genética de la especie. Esto particularmente cierto en el caso de la facultad de comunicación, que es lo que constituye la particularidad y, también, la complejidad de la especie humana" (Bardies, 2007:20) A partir de esta complejidad en lo que respecta el proceso de evolución de especie Bénédicte Bardies explicita que "El surgimiento del lenguaje parece haber marcado una discontinuidad en el proceso de evolución que llevó al Homo sapiens; sin embargo, aún se adoptase esta concepción tal discontinuidad únicamente habría podido producirse, durante el proceso evolutivo, en un momento de la evolución biológica que hubiese hecho posible la aparición del lenguaje" (Bardies, 2007:25)

Los niños y niñas comprenden de manera inesperada y repentina, el significado del lenguaje “tal explicación de cómo el lenguaje se hace significativo merece incluirse realmente en un grupo junto con la teoría de la invención deliberada del habla, la teoría racionalista del contrato social y otras famosas teorías intelectualistas. Todas ellas hacen caso omiso de las realidades genéticas y no explican verdaderamente nada”. (Vygotsky, 1995:235)

2.2.4 Conceptualización del lenguaje desde el Innatismo:

Según Chomsky, padre de la teoría innatista, explícita que el lenguaje se constituye como “la línea de demarcación entre los seres humanos y el resto de especies animales” (González, 2010:4). Determinando de esta forma, al lenguaje como una capacidad que solo posee la especie humana, distinguiéndolos por sobre cualquier otra especie que posea un sistema de comunicación, es decir, para el autor el lenguaje (lingüística) se caracteriza por ser el medio interactivo que han de utilizar solo los seres humanos.

Este teórico, propuso dos nuevos elementos del lenguaje, el primero referido al origen de la capacidad de habla de los seres humanos, el cual según el autor esta “esta genéticamente determinada” (González, 2010:4), de acuerdo al desarrollo y crecimiento evolutivo de las personas, es decir, responde netamente a una capacidad innata e inherente a cada ser humano. Y el segundo elemento propuesto por el autor, da cuenta de como el conocimiento lingüístico resulta vital y de alta importancia dentro del proceso comunicativo, ya que este determina el nivel de conocimiento sintáctico que podamos aprender mediante nuestro desarrollo o crecimiento (producciones infantiles).

Finalmente podemos concluir que para Chomsky, el lenguaje constituye “un sistema para representar la realidad y, por lo tanto, la explicación de su dominio por parte de los niños comporta necesariamente la invocación de capacidades, bien innatas, bien construidas, que permiten la representación (González, 2010:5)

2.2.5 Conceptualización del lenguaje desde el Cognitivismo:

Jean Piaget, define el lenguaje como “la capacidad cognitiva general que diferencia a los humanos de las demás especies animales, siendo el lenguaje una expresión de dicha capacidad cognitiva”. (González, 2010:5) Es decir, el autor propone que la capacidad lingüística es propia y única de los seres humanos, debido a que esta requiere de un desarrollo cognitivo, que tan solo la especie humana presenta.

“Para poder utilizarlo, el ser humano debe previamente construir la capacidad para simbolizar. De todo ello es fácil deducir que para este autor el estudio del desarrollo de la capacidad simbólica es anterior al lenguaje”. (González, 2010:5). Es decir, se requiere de un conocimiento simbólico y gráfico, para así de esta forma poder elaborar y comprender un sistema comunicativo.

También desde la mirada cognitivista, se destacan los aportes de Jerome Bruner, quien explicita el lenguaje como “el mejor ejemplo de una tecnología potente, ya que se utiliza no sólo para comunicarse, sino también para representar, codificar y transformar la realidad. (Oyarbide, 2004:12). Es decir, un complejo sistema que no solo nos aporta aspectos referidos al habla, sino también aquellos relacionados al entendimiento y comprensión de este, ayudándonos a generar esquemas de representación y codificación.

El autor propone en una de sus innumerables teorías, que el aprendizaje del lenguaje en los niños y niñas, se basa en un conocimiento previo relacionado a su capacidad cognitiva inherente e innata “Antes de aprender a hablar, el niño dispone de unas capacidades cognitivas”. (Oyarbide, 2004:13)

“Cuando el niño entra en el mundo del lenguaje y de la cultura, está ya preparado y capacitado para descubrir e inventar formas sistemáticas de relacionarse con las exigencias de la sociedad y con las formas lingüísticas”. (Oyarbide, 2004:13). Propuesta que nos dice, que la capacidad comunicativa de los niños y niñas, se encuentra definida desde su

nacimiento, tratándose de una capacidad propia de cada ser humano, la cual se pone a prueba y a ejercicio desde el inicio del proceso adquisitivo del lenguaje.

“Es la característica central que tiene el sistema para la transmisión cultural; el lenguaje es creador de esa cultura, y a la vez, instrumento de ella. En su interacción con el primer lenguaje, el niño dispone de la primera oportunidad para interpretar los textos culturales. Al aprender cómo decir, aprende lo que es canónico, obligatorio y valorado en y por la cultura. El niño aprende esto último por medio de un tipo de comunicación que no llega a ser lingüístico”. (Oyarbide, 2004:14). El lenguaje, se traduce en un aprendizaje moldeado por el entorno y la cultura en donde el niño/a halla crecido y desarrollado, es decir, la forma en que se efectue y aplique depende netamente del entorno en el cual el/ella, haya establecido sus primeras interacciones sociales y humanas.

Finalmente, se comprende que cada una de las orientaciones y fundamentos del lenguaje, indican que gran parte de las responsabilidades de este proceso comunicativo, recaen tanto en las interacciones sociales como en la intencionalidad que cada uno de los hablantes pretenda ejercer. “El lenguaje es comunicación, su uso comporta una determinada intención” (González, 2010:5) Es por esto, que se torna fundamental y relevante el ofrecer la mayor cantidad de oportunidades de sociabilización a los infantes durante su crecimiento, ya que serán tales interacciones, las cuales determinen el nivel de desarrollo lingüístico “De ahí la importancia que para el desarrollo del lenguaje tiene el entorno social que rodea al niño”. (González, 2010:5)

2.2.6 Desarrollo y Adquisición del Lenguaje

El desarrollo del lenguaje se entiende como el proceso en el cual, los seres humanos dan comienzo a su capacidad de producción lingüística (habla). Dicha habilidad se desarrolla en gran parte desde el nacimiento hasta aproximadamente los 5 o 6 años de vida (primera infancia), por lo que las primeras interacciones sociales del niño/a con el entorno se tornan de máxima relevancia e importancia. “De ahí la importancia que para el desarrollo del lenguaje tiene el entorno social que rodea al niño. El componente pragmático del sistema

lingüístico analiza el lenguaje en su ámbito contextual, referencia fundamental para entender su funcionamiento, adquisición y desarrollo”. (González, 2010:3)

El desarrollo del lenguaje se divide en dos grandes etapas: pre- lingüística y lingüística:

- Pre- lingüística: corresponde a “la etapa en la cual el niño se prepara adquiriendo una serie de conductas y habilidades a través del Espacio de Relación. Es básicamente la inter- relación entre el niño, el adulto, y lo que se genera entre ellos, desde cómo se adapta e integra a los estímulos dados por el medio”. (Svec, 2008). Esta etapa “comprende los primeros 10 a 12 meses de edad. Se caracteriza por la expresión buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo. Otros la consideran como la etapa del nivel fónico puro, debido a que el infante emite sólo sonidos onomatopéyicos”. (Castañeda, 1999)
- Lingüística: periodo que “se inicia con la expresión de la primera palabra, a la que se le otorga una legítima importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación.” (Castañeda, 1999).

Es en esta etapa última etapa, es en donde se desarrolla el proceso adquisitivo del lenguaje, que va desde los 12 meses hasta los 7 años.

- De los doce a los catorce meses de edad: en esta etapa el niño ha comenzado a establecer una “red de comunicación gestual, vocal y verbal con la familia. Las primeras expresiones vocales eran simples sonidos con una significación únicamente expresiva”. (Castañeda, 1999).

- De los quince a los dieciocho meses de edad: “Ya tiene un repertorio diferido de palabras (más de tres menos de 50), todavía hay mucho balbuceo con un intrincado patrón de entonación”. (Svec, 2008)

- De los dieciocho a veinticuatro meses de edad: “El niño entra en la etapa sintáctica, es decir, comienza a unir palabras a formar "frases". Manejan un vocabulario de aproximadamente 50 palabras: referentes a las cosas que lo rodean, nombre de familiares,

comidas habituales, juguetes favoritos, cosas que se mueven y que cambian de lugar. Comienza a manejar las acciones y algunas palabras que indican lugar”. (Svec, 2008)

- De los dos a los tres años de edad: “El niño en sus expresiones verbales ya emplea verbos auxiliares "haber" y "ser" y da cierta prevalencia al artículo determinado. En el curso de esta edad comienza a utilizar las proposiciones y el niño ya tiene un lenguaje comprensible, incluso para personas ajenas a la familia, manifestando un dominio de la mayor parte de la gramática de su lengua materna (sintaxis), por lo que los especialistas suelen denominarlo como el período de la "competencia sintáctica". (Castañeda, 1999)

- De cuatro a los cinco años de edad: “El niño empieza a utilizar los pronombres en el siguiente orden: Yo, Tú, Él, Ella, Nosotros-as, Ustedes; contando con un vocabulario de 1,500 palabras y a los cinco años, 2,300 palabras aproximadamente. Entre los 4 ó 5 años, el niño suele estar ya capacitado para responder a preguntas de comprensión referentes al comportamiento social aprendido, dado que su lenguaje ya se extiende más allá de lo inmediato. Esto se debe a la capacidad simbólica del niño y, como tal, puede evocar y representarse mentalmente las cosas, acciones y situaciones, trascendiendo la realidad y el presente” (Castañeda, 1999)

-De los seis a los siete años de edad: “A esta edad se inicia la etapa escolar, en la cual el niño manifiesta una madurez neuropsicológica para el aprendizaje y un lenguaje cada vez más abstracto. Debido al "dominio" del lenguaje el niño puede percibir distintas unidades lingüísticas dentro de una lectura o discurso, percibiéndolo como un todo”. (Castañeda, 1999).

Se contempla este rango etario en el desarrollo del lenguaje, pues el carácter de esta investigación, se enfoca en el desarrollo argumentativo de los niños y niñas, en estas etapas, específicamente entre los cinco y seis años de edad, por ende las herramientas lingüísticas que utilice, van vinculándose con el desarrollo de la argumentación que se patentó en la primera infancia, de acuerdo al contexto del niño o la niña.

Respecto a la adquisición del lenguaje, podemos mencionar que se refiere al proceso o etapa de desarrollo lingüístico, en donde todos los seres humanos dan inicio a su capacidad verbal. Entendiendo esta capacidad lingüística explicitada por George Orwell en su libro de 1984, como “una conducta humana por excelencia. Por ello, el mundo en que vivimos es

un mundo lingüístico: lo que se aprende, lo que se piensa y todo cuanto tiene alguna importancia a nivel psicológico, está moldeado por los usos del lenguaje” (Urday, 2014: 116)

La adquisición del lenguaje se determina como un aprendizaje de suma relevancia, ya que este define el modo en que nos comunicaremos, a lo largo de toda la vida. “El lenguaje es, como decía Wittgenstein, una forma de vida establecida por acuerdo social tácito; así, en muchos aspectos (sino en todos) crea la realidad, haciendo "ver" donde nada haya ignorar lo que es evidente, de acuerdo a los usos culturales. Tiene, pues, gran importancia para el comportamiento, aun cuando en sí mismo el lenguaje no sea un proceso psicológico” (Urday, 2014: 116)

“La facultad del lenguaje es una propiedad de la especie humana, todos los seres humanos nacen con la capacidad potencial de adquirir una lengua. El proceso de adquisición de la lengua además se produce en condiciones realmente sorprendentes, por un lado no hay una enseñanza metódica sobre la lengua, no se le dice al niño las oraciones se construyen así o así, esta palabra es un sustantivo aquella otra un verbo, el niño adquiere la lengua sin un adiestramiento específico”. (Romero, 2009).

Parafraseando a Romero (2009), la autora menciona algunos componentes que se necesitan trabajar y desarrollar con anterioridad, pues serán los principales promovedores de la capacidad lingüística. Dentro de esos componentes se encuentran: la capacidad fonológica, semántica y gramatical. Aspectos que necesitan ser integrados en cada ser humano, debido a que serán dichos elementos los cuales determinen el modo en que se desarrollará una capacidad lingüística coherente y cohesionada entre sí.

La adquisición del lenguaje ha sido investigada desde variadas corrientes teóricas, que explican este proceso con diferentes enfoques, por ejemplo: desde la mirada cognitivista (Piaget), innatista (Chomsky), conductista (Skinner), constructivista (Bruner), interaccionista Social (Vygotsky), entre otros. Gran parte de estos autores, dan cuenta cómo este proceso de adquisición se lleva a cabo, mediante propuestas referidas al desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En la actualidad, se encuentran variadas teorías en las que se “Expresan concepciones distintas sobre el lenguaje y que se materializan de forma diferente en el estudio sobre su adquisición” (Vila, 1991:111), entre aquellas corrientes teóricas encontramos:

2.2.7 La adquisición del lenguaje desde una perspectiva Conductista (Burrhus Frederic Skinner)

El conductismo describe la adquisición del habla, como un proceso llevado a cabo mediante la “imitación asociativa”, proceso basado en la “contingencias de refuerzo que operan sobre el sujeto para propiciar respuestas positivistas. Es decir, lo fundamental es la acción de estimulación verbal, la cual se orienta en una dirección de afuera hacia adentro del sujeto” (Rojas, 2007:74), es decir, el niño o niña en cuestión aprende a hablar a través de la imitación que realiza en su propio ambiente de crecimiento, por lo que según el autor este espacio de máxima importancia definirá la capacidad lingüística que el niño/a desarrollará en un futuro (interacciones enriquecidas). “Se entiende hoy que la imitación (no la mímica, ni la emulación) implica que el niño ha hipotetizado la intención comunicativa del hablante, no sólo que está intentando acercarse a la forma producida por el hablante lo más posible. Por ello, se entiende también que la imitación es el comienzo de un proceso concreto de adquisición, es decir, los niños comienzan a aprender estructuras lingüísticas imitando ejemplos de lenguaje, que ponen en práctica”. (López-Ornat, 2011: 6)

El proceso de imitación – asociación, se da inicio en el momento en que el niño/a comienza a imitar lo que ve en su ambiente más cercano, lo cual genera una futura cercanía y conocimiento de las palabras que utiliza día a día, situación que da paso a la asociación de palabras, encargada de generar vínculos y nexos entre las palabras y las situaciones, objetos y acciones. “el niño escucha, recoge, imita, organiza, repite, forma analogías y logra hablar, gracias al influjo del medio social” (Rojas, 2007:74)

Además el autor propone que el lenguaje, es una capacidad que se aprende por mecanismos de condicionamiento, es decir, mediante diferentes estímulos se espera que el niño responda y desarrolle dicha capacidad. “El lenguaje está en las respuestas que el niño aprende por

condicionamientos aparentes, respuestas que son verbales e intraverbales, de manera secundaria”. (Astorga, 2012). “Su conducta muestra pequeñas unidades ecoicas aproximadamente del tamaño de los sonidos del habla, ya sea como resultado del refuerzo educacional directo, o como subproducto de la adquisición de unidades mayores. Solamente con este repertorio mínimo, es capaz de repetir en forma ecoica pautas verbales que escucha por vez primera.

La conducta textual presenta, en cierto modo, un repertorio mínimo similar. Al niño se le puede enseñar a leer por sonidos aislados, palabras, frases u oraciones. Sin importar el tamaño de la unidad que se refuerza más a menudo, se desarrolla un repertorio mínimo con el cual la persona es capaz de leer palabras con las cuales no está familiarizado. En la conducta intra-verbal falta ese repertorio mínimo.

Cuando se refuerzan muchas respuestas diferentes bajo el control de un solo estímulo y cuando la misma respuesta puede reforzarse bajo el control de muchos estímulos, el hablante adquiere sólo poco más que tendencias intraverbales diversas que se muestran en los experimentos de asociación de palabras” (Skinner, 1981:130)

“En su libro *On Verbal Behavior* (Comportamiento Verbal) (1926), Skinner presenta la adquisición del lenguaje como una forma de conducta que se desarrolla a partir del esquema: estímulo-respuesta-recompensa” (Cavalheiro, 2010), descrita por el propio autor como “el proceso de adquisición lingüística como una serie de hábitos que imitan y repiten una y otra vez respuestas a estímulos concretos o respuestas a asociaciones condicionadas.

No importa si el estímulo es o no observable, como en cualquier otro proceso del aprendizaje del hombre, pues lo importante en este caso es la respuesta, verbal o no, pero consolidada, ante la existencia del estímulo. Verbal o no, porque no sólo aprendemos conductas, sino también pautas de conducta social (habilidades, representaciones, actitudes) y contenidos procedimentales (estrategias de aprendizaje, de pensamiento, etc.). Cuando una respuesta se consolida tras varias repeticiones, esta es ya para el hombre una forma de conducta. El individuo enriquece entonces su visión del mundo, pues transforma, aumenta, disminuye, modifica y es capaz de ofrecer respuestas” (Álvarez, 2011).

La teoría conductista, explica el proceso de aprendizaje del lenguaje, basado en un principio de habla dirigida al niño, el cual “constituiría una parte esencial de dichas condiciones ambientales. Skinner no afirmó nunca que el lenguaje pueda ser aprendido solamente a partir de la imitación del habla adulta. Tampoco proclamo la necesidad de que todas y cada una de las emisiones infantiles sean reforzadas”. (Rivero, 1993:46)

Finalmente se describe el método conductista como “un aprendizaje automático en el que el alumno escucha un diálogo, contextualiza las estructuras que se introducen e ilustra las situaciones. El diálogo se repite y el alumno memoriza insistiendo el profesor en la pronunciación y en la entonación. Se utilizan tablas distributivas y en cada una de ellas se incluyen formas gramaticales diferentes. Repetir una y otra vez las estructuras produce para el método audiolingüe el conocimiento de una lengua” (Álvarez, 2011)

2.2.8 El desarrollo del lenguaje bajo una mirada Cognitivista (Jean Piaget)

Jean Piaget propone una teoría basada en la formación genética, la cual se desarrolla de acuerdo a la propia apropiación y construcción del conocimiento que cada niño y niña debe desarrollar a lo largo de su propio crecimiento. Dicho desarrollo constituye un avance de las nociones y estructuras operativas elementales del mundo físico y social, las cuales darán inicio y avance a la adaptación del lenguaje como tal. “Piaget consideraba que las palabras y los símbolos son expresiones de la función simbólica, de forma que la aparición y el desarrollo del lenguaje depende en último término de la capacidad infantil para representar sucesos (en su planteamiento, un "símbolo" sería la "imagen interiorizada" de un suceso). (Vila, 1991:115)”

Se plantea dentro de la teoría una asimilación entre el lenguaje y la inteligencia, es decir, el lenguaje proviene de la capacidad de desarrollo que la inteligencia evoluciona en cada niño y niña. Piaget plantea en su libro (1923) "El lenguaje y el pensamiento en el niño" que “El lenguaje sería un producto de la inteligencia por lo que el desarrollo del lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo”. (Astorga, 2012)

La teoría Piagetiana plantea un lineamiento que comprende la inteligencia como propulsor y promovedor (adaptación) del desarrollo de las capacidades humanas, entre las cuales situamos al desarrollo lingüístico o de habla. Dentro de las etapas a desarrollar encontramos la: asimilación, acomodación y adaptación.

El autor propone una relación progresiva entre el desarrollo cognitivo y lingüístico, en donde el avance cognitivo toma protagonismo y supremacía por sobre el desarrollo lingüístico. “En sus consideraciones, entendía el lenguaje como representación, al igual que, entre otras, conductas como el dibujo o la imitación diferida, apareciendo todas ellas al final del estadio sensorio-motor”. (Vila, 1991:115)

Esta teoría desarrolla cuatro estados de evolución o crecimiento de los niños y niñas, (etapas) en donde adquieren habilidades y capacidades, que ayudaran en su manera o forma de aprender futura.

Estados propuestos por la psicología del desarrollo según Piaget:

- Sensorio- motriz: etapa que toma lugar en el nacimiento del niño/a, hasta los dos años de edad “Durante este período el niño usa sus capacidades sensoriales y motrices para explorar y obtener nuevos. En este período el lenguaje del niño es pobre, va desde la repetición de sílabas a la palabra-frase.” (Cavalheiro, 2010) “El periodo que va del nacimiento a la adquisición del lenguaje está marcado por un desarrollo mental extraordinario. Se ignora a veces su importancia, ya que no va acompañado de palabras que permitan seguir paso a paso el progreso de la inteligencia y de los sentimientos” (Piaget, 1983:19)
- Pre- operacional o intuitiva: comienza desde los dos años de edad hasta los siete. “Los niños comienzan a usar los símbolos, los pensamientos se vuelven más flexibles y empiezan a usar la memoria y la imaginación. Entre los dos y los cuatro años surge la función semiótica que permite la aparición del lenguaje, del diseño, de la imitación, etc. El niño crea imágenes mentales en ausencia del objeto”.

(Cavalheiro, 2010) “Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual. Además de todas las acciones reales o materiales que sigue siendo capaz de realizar como durante el período anterior, el niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. (Piaget, 1983:31)

- Operaciones concretas: se da inicio a los siete años de edad y concluye a los once. “Los niños empiezan a pensar lógicamente, presentando en este período la capacidad de ordenar los elementos por su tamaño. La capacidad de la organización social, que incluye la integración en grupos y la comprensión de las reglas sociales. Es posible la conversación, y presentan ya un lenguaje social”. (Cavalheiro, 2010)
- Operaciones formales: comienza a los 11 años de edad en adelante. “Comienzan a reflexionar acerca del pensamiento. Éste es, además, sistemático y abstracto. En esta etapa el niño ya está apto para calcular una probabilidad: es posible la dialéctica, lo cual permite que el lenguaje se desarrolle en un ámbito de discusión que permita establecer conclusiones”. (Cavalheiro, 2010)

Finalmente se determina la teoría piagetiana, como una metodología que considera al niño/a como una pieza clave en la construcción de su propio aprendizaje y desarrollo, es decir, de acuerdo a su propio avance y crecimiento se desarrollarán las capacidades humanas: inteligencia-lenguaje. “Con el lenguaje, el niño descubre, en efecto, las riquezas insospechadas de realidades superiores a él: sus padres y los adultos que lo rodean se le antojaban ya seres grandes y fuertes, fuente de actividades improvisadas y a menudo misteriosas, pero ahora estos mismos seres revelan sus pensamientos y sus voluntades, y este universo nuevo comienza a imponerse con una aureola de seducción y de prestigio. (Piaget, 1983:35)

2.2.9 Proceso adquisitivo del lenguaje desde la visión innatista (Noam Chomsky)

Noam Chomsky el máximo exponente de la teoría innatista, propone que la capacidad lingüística se desarrolla de manera biológica, y no mediante el aprendizaje social, ya que el niño/a posee de manera inherente la capacidad de comprender y entender por completo las reglas gramaticales del lenguaje. “el niño genera sus propias reglas lingüísticas a partir del análisis del habla que escucha a su alrededor. Inicialmente, dichas reglas serían muy simples y generales para irse modificando y ampliando hasta constituir la base para producir habla adulta”. (Rivero, 1993:47).

Chomsky enfatizo una teoría lingüística basada en “una teoría formal del lenguaje, vista como un conjunto de relaciones quasi-biológicas que constituían las bases de la estructura formal de cada una de las lenguas”. (Vila, 1991:112)

El innatismo comprende el desarrollo del lenguaje, como una capacidad innata al ser humano, la cual además comprende la genética hereditaria denominada LAD (dispositivo de adquisición del lenguaje), mecanismo que permite una comprensión inmediata de los principios gramaticales universales. “Our learning of language results from a specific innate capacity rather than inductively from observation of the language around us” (Nuestro aprendizaje de la lengua obedece a una capacidad innata específica más que a una inducción a partir de la observación del lenguaje que nos rodea) (Lightfoot, 1999:2)

Finalmente el autor propone que el lenguaje se describe, como una capacidad inherente al ser humano, la cual se desarrolla de manera inmediata. “Desde el momento en el que el niño lo usa parece que ya lo haya aprendido”. (Astorga, 2012)

2.2.10 Desarrollo del lenguaje desde la mirada Constructivista (Jerome Bruner)

La teoría desarrollada principalmente por Jerome Bruner, da cuenta del proceso de adquisición lingüística, basado desde una construcción conjunta entre el entorno familiar y el ambiente que rodea al niño y niña. “La visión constructivista, por su parte, considera el proceso de adquisición del lenguaje como un proceso de construcción de la estructura”. (Rivero, 1993:48)

Basándose desde una visión que une y combina perspectivas cognitivas y constructivistas, las cuales desarrollarán un aprendizaje situado desde un conocimiento previo, el que se modificará de acuerdo a la adaptación del nuevo aprendizaje, generando de esta forma un nuevo conocimiento, el cual ha sido construido desde la promoción y promulgación de un rol activo del niño/a. “ Shatz (1982) identifico fundamentalmente dos líneas teóricas que basan su explicación de la adquisición del lenguaje en factores de interacción social y comunicativa. Cada una de ellas establece un tipo particular de dependencia entre variables interactivas y adquisición de la estructura lingüística, si bien coincidirá en plantear que el niño extrae conocimientos acerca de la estructura lingüística a partir de una base interactiva”. (Rivero, 1993: 48)

Bruner introduce en su explicación de la adquisición del lenguaje el concepto de LASS (Language Acquisition Support System, Sistema de Ayuda a la Adquisición del Lenguaje). Para la adquisición del lenguaje serán necesarios mecanismos innatos que predispongan al niño a la interacción social y al aprendizaje del lenguaje, pero serán precisos además 10 soportes y ayudas ofrecidos por el adulto en la interacción con el niño. Bruner denomina andamiaje a las acciones de instrucción implícita del lenguaje ejercidas por el adulto en la interacción. Otro aspecto importante del planteamiento teórico de Bruner es la propuesta de continuidad funcional -relativa a las funciones comunicativas entre la comunicación pre-lingüística y el lenguaje. (Rivero, 1993:49)

Desde la teoría constructivista, el proceso de adquisición del lenguaje se desarrolla desde una perspectiva social y comunicativa, es decir, el niño/a tiene acceso a una comunidad

lingüística (familia) encargada de entregar la mayor cantidad de interacciones positivas, las cuales enriquecerán el desarrollo lingüístico del niño/a. “Es fundamental, ya desde el nacimiento, la relación con los agentes externos, la comunicación pre-lingüística” (Astorga, 2012)

2.2.11 La adquisición del lenguaje desde la mirada Socio-constructivista (Lev Vygotsky-Reuven Feuerstein)

Teoría que describe el aprendizaje, como un proceso llevado a cabo de acuerdo a la interacción social, es decir, “los niños nacen en un mundo social y el aprendizaje se realiza a través de la interacción con otras personas”. (Cavalheiro, 2010)

El lenguaje se determina como un estructurador del pensamiento, dado que el autor propone que es el lenguaje el primer indicador de la formación del pensamiento (promulgador). Además nos plantea que el lenguaje se desarrolla desde afuera hacia adentro, es decir, desde las interacciones sociales-comunicativas se da inicio al proceso de adquisición lingüística.

La teoría socio-constructivista, da cuenta de cómo los factores sociales inciden de manera directa, en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, las que según el autor deberán ser medidas por el adulto a cargo, persona responsable de determinar el progreso de nuestro desarrollo a través de los llamados refuerzos: “premios o castigos”, estímulos que direccionarán y determinarán nuestro desarrollo lingüístico.

2.2.12 Funciones del Lenguaje

Las funciones del lenguaje han sido postuladas y descritas por distintos autores e intelectuales a lo largo del tiempo, varias de estas teorías han sido complementadas por otros investigadores o bien, refutadas, a continuación se revisarán principales autores que abordan de diversos enfoques las funciones del lenguaje.

Desde el enfoque clásico, Vygotsky destaca que “La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (Vygotsky, 1995: 13) constituyéndose como un instrumento funcional de control y regulador en los intercambios comunicativos.

A su vez, el lingüista Karl Bühler (1934) en su libro de “Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache”⁵ propone “El modelo de órganon propio del lenguaje, que se funda en la triple función de sentido de los fenómenos lingüísticos: expresión, apelación y representación”⁶ De esta manera la función expresiva se centra en la transmisión de sentimientos por parte del emisor, la apelativa que busca influir, a través del mensaje, al receptor. Y finalmente la función representativa que busca transmitir información de manera más amplia y objetiva.

Otro intelectual que profundiza y complementa el estudio de Bühler acerca de las funciones del lenguaje, es Roman Osipovich Jakobson, quién desde la corriente estructuralista⁷ desarrolla en su libro: “*Linguistics and Poetics*” (1960) devela distintos factores de interrelación con las funciones del lenguaje. Los factores del lenguaje los clasifica como “factores que entran a formar parte de cualquier hecho del habla, de cualquier acto de comunicación verbal. El hablante envía un mensaje al oyente. Para que sea operativo, ese mensaje requiere un contexto al que referirse («referente», según un a nomenclatura más ambigua), susceptible de ser captado por el oyente y con capacidad verbal lo de ser verbalizado; un código común a hablante y oyente, sino total, al menos parcialmente (o lo que es lo mismo , un codificador y un descifrador del mensaje); y, por último , un contacto, un canal de transmisión y una conexión psicológica entre hablante y oyente, que permita a ambos entrar y permanecer en comunicación” (1960, Jakobson. R: 33).

⁵ Jena, Fischer, traducido por [Julián Marías](#): *Teoría del lenguaje*, Madrid, Revista de Occidente, 1950)

⁶ Bühler, K. (1950). *Reseña de Libros*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de Centro virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/08/TH_08_123_221_0.pdf

⁷ “El estructuralismo es una corriente de pensamiento del siglo XX que refiere inicialmente al Curso de Lingüística general de Ferdinand de Saussure y posteriormente a los desarrollos de una de las corrientes más importantes de la lingüística del siglo XX, a la antropología contemporánea proveniente de los trabajos de Claude Lévi-Strauss, a las teorías de la literatura de Roland Barthes, al marxismo de Althusser, a la filosofía de Foucault o Derrida, al psicoanálisis de Lacan –entre muchos otros(as) autores. Es una corriente teórica de carácter amplio, cuya gran representatividad precisa ser abordada superando los marcos estrictos de una ciencia estructural, reconociendo tanto las corrientes que lo fundan como sus posteriores aperturas y problematizaciones” Tijoux, M. E. (2011). *Programa de estudios "estructuralismo"*. Santiago.

A partir de estos 6 elementos el autor determina las funciones del lenguaje para cada cual. “La estructura verbal de un mensaje depende, primariamente, de la función predominante. Pero incluso si una ordenación (Einstellung) hacia el referente, una ordenación hacia el contexto –en una palabra, la llamada función referencial, “denotativa”, “cognoscitiva”- es el hilo conductor de varios mensajes, el lingüista atento no puede menos que tomar en cuenta la integración accesoria de las demás funciones en tales mensajes. (...) Por otra parte “La llamada función emotiva o “expresiva”, centrada en el emisor, apunta a una expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando. Tiende a producir una impresión de una cierta emoción, sea verdadera o fingida (...) La orientación hacia el destinatario, la función “conativa”, halla su más pura expresión gramatical en el vocativo y el imperativo, que tanto sintácticamente como morfológicamente, y a menudo incluso fonéticamente, se apartan de las demás categorías nominales y verbales. (...)” (Jakobson, R, 1960: 34.).

Siguiendo la misma línea, el autor describe la función fática donde explicita que, a través del mensaje se busca “establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para cerciorarse de que el canal de comunicación funciona (“Oye, ¿me escuchas?”), para llamar la atención del interlocutor o confirmar si su atención se mantiene.” (1960, Jakobson. R: 36.). Otra de las funciones que señala Jakobson es la función metalingüística “Cuando el destinador y / o el destinatario quieren confirmar que están usando el mismo código, el discurso se centra en el código: entonces realiza una función metalingüística (eso es, de glosa). “No acabo de entender, ¿qué quieres decir?”, pregunta el destinatario. Y el destinador, anticipándose a estas preguntas, pregunta: “¿Entiendes lo que quiero decir?” (1960, Jakobson. R: 37.). Por otra parte “cuando la orientación está focalizada en el mismo mensaje como tal se le denomina función poética “Esta función, al promocionar la patentización de los signos, profundiza la dicotomía fundamental de signos y objetos. De ahí que, al estudiar la función poética, la lingüística no pueda limitarse al campo de la poesía.” (1960, Jakobson. R: 37.).

A su vez Micheal Halliday criticó las posturas estructuralistas y nativistas, y propuso un nuevo modelo funcional del lenguaje, integrando elementos culturales y sociales.

Según Halliday (1979) existen tres grandes meta-funciones del lenguaje, a saber:

“La función **ideacional** representa el potencial del significado del hablante como observador; es la función del contenido del lenguaje, del lenguaje como “acerca de algo”. Este es el componente mediante el cual el lenguaje codifica la experiencia cultural y el hablante codifica su propia experiencia individual como miembro de la cultura(...) El componente **interpersonal** representa el potencial significado del hablando como intruso; es la función participatoria del lenguaje como algo que hace; es el componente mediante el cual el hablante se inmiscuye en el contexto de situación, tanto al expresar sus propias actitudes y sus propios juicios como al tratar de influir en las actitudes y en el comportamiento de los otros(...) El componente **textual** representa el potencial de formación de texto del hablante, es lo que hace al lenguaje importante. Es el componente que da la textura, el que constituye la diferencia entre el lenguaje que se encuentra suspendido *in vacuo* y el lenguaje operativo en un contexto de situación. Expresa la relación del lenguaje con su entorno (...) el componente textual tiene una función habilitadora con respecto a los otros dos; los significados ideacionales e interpersonales sólo se actualizan en combinación con los significados textuales.” (Halliday, 1979: 148-149)

Profundizando en los postulados de Halliday, el autor, a lo largo de su carrera realiza una investigación a un niño llamado “Nigel” en donde estudia el desarrollo de su lenguaje desde los nueve meses en adelante. Para estudiarlo utiliza una estructura dividida en 7 funciones iniciales, el autor las clasificó como las siguientes:

“1 Instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales.

2 Reguladora (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás.

3 Interactiva (“yo y tu”): para involucrar a otras personas

4 Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo

5 Heurística (“dime porque”): para explorar el mundo exterior e interior

6 Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio.

7 Informativa (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes.” (Halliday, 1979: 31)

Las funciones del lenguaje, responden a diversos actos comunicativos, que reproducimos en situaciones formales e informales. Desde este enfoque, la argumentación se enmarca desde los dos escenarios⁸, predominando a su haber 3 funciones, explicitadas con anterioridad. La función apelativa o conativa porque el emisor busca convencer al destinatario. La función referencial, por la transmisión de información, y finalmente se puede relacionar la función expresiva, de acuerdo al grado de implicancia que tenga el emisor al desarrollar la temática argumentativa. Tal como expone Giménez (2002) “También caracteriza a las lenguas naturales operando una reestructuración de las tres funciones primarias detectadas por Bühler en el proceso de comunicación: Expresar la subjetividad del emisor, incidir sobre el destinatario y describir el mundo.” (Giménez, 2002:103)

2.2.13 Visiones y conceptualizaciones de la argumentación

El origen de la argumentación tiene sus bases en Grecia, “La argumentación, en términos de lo que se llamaba retórica en la antigüedad prácticamente nació en Sicilia hacia el siglo V a.C. Sicilia, en esta época no era parte de Italia sino de la Magna Grecia. Los primeros conatos de democracia se desarrollaron allí. El Primer uso de la retórica se atribuye a Córax, por lo menos en los tratados griegos. Es probable que Córax sea un personaje mítico, en todo caso es un personaje que ha pasado a la historia, como tantos personajes míticos. Córax hacia la teoría del doble discurso (dossoi logoi) para defender a un acusado [...] Aquí tenemos ya la idea del doble discurso que va a ser central en toda la 48 historia de la argumentación. Con La aparición de los sofistas (cuya mala fama propagó Platón), la

⁸ “La argumentación no se debe entender como una práctica netamente académica, también se desarrolla en situaciones cotidianas, en actividades sociales en las que el ser humano se desenvuelve en el día a día, al enfrentar diversas alternativas, presentar justificaciones, demostrar una premisa y tomar decisiones” “La Argumentación oral en primaria” Nidia Patricia Santos Velandia (Universidad Francisco José de Caldas. Cundinamarca. Bogotá, Colombia)

argumentación ya no fue una mera práctica, pues comenzó a hacerse su teoría.” (López; 2010: 29-30)

Parfraseando a Pastor, a partir de los cambios políticos que comenzó a vivir Grecia culminando en Atenas con las reformas que realizó Pericles, se exigió a los ciudadanos mayor participación en lo que respecta la administración del estado donde “Debían intervenir en el sistema político y judicial como orador que proponía medidas políticas referentes al bien del Estado, ya como acusador o como juez que impartía justicia. Se hizo necesario entonces cambiar la forma de los discursos, que representaban el instrumento práctico esencial del sistema político-democrático

.
Se aprovechó fundamentalmente la técnica de los maestros sicilianos quienes, de hecho, sentaron las bases de la retórica en Grecia. Córax y Tisias marcaron la división del discurso en partes: proemio, narración, discusión y epílogo. En muchos casos también se incluía el llamado "argumento de probabilidad", la presentación de un asunto se estudiaba desde dos puntos de vista: el del que acusaba y el del que se defendía. Un recurso relativamente nuevo fue el aprender de memoria los "lugares comunes", con lo que se eliminaba el elemento improvisado. (López, 2010)

La argumentación ha sido concebida por distintos autores, convergiendo en su conceptualización características de razonamiento persuasivo, trasformador y convincente, a través de fundamentos que sustenten una posición. Según Dolz (1993), “La argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones”. Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre fuertemente ligada al contexto (Camps, 1995)⁹.

⁹ EducarChile. (s.f.). La Argumentación: cuestiones teóricas. Recuperado el 13 de Octubre de 2014, de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/argumentacion.pdf>

Siguiendo esta línea de significación, Caron (1987) señala que la argumentación es "la utilización de un lenguaje como forma de modificar las creencias y/ o el comportamiento de uno o varios auditores" (Caron, 1987:162).

Por su parte el autor Álvaro Díaz, señala que "La argumentación es una forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose más que todo en criterios racionales (...) con la argumentación se busca fundamentalmente un convencimiento, una aceptación de una forma de interpretar un hecho o situación, y no propiamente la manipulación para realizar una acción." (Díaz, Á, 2002)

Otros autores señalan que "‘dar un argumento’ significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones (...)" (Weston, 2001)

A su vez la autora, Nidia Santos (2013) cohesiona la visión de otros autores a la luz de una conceptualización de argumentación señalando que "Perelman (1997), establece la argumentación como el objeto de estudio de las técnicas discursivas que provocan la adhesión de las personas a una tesis. Esta adhesión se caracteriza por la evidencia, la cual implica la razón para dirigir nuestra acción e influir en los demás por medio del uso de premisas de hecho y de valor." (Santos, N.2013:10)

Siguiendo en la línea de Perelman (1997), el autor también desarrolla el tema de la argumentación desde una perspectiva o plano jurídico, "Según este, la situación argumentativa es una situación originariamente conflictiva. Ahora bien, ¿cómo puede resolverse racionalmente una situación de tal naturaleza? Mediante el recurso a una concepción de lo justo —responde Perelman—. Por eso, el concepto de justicia desempeña un papel fundamental en su teoría de la argumentación. Por supuesto que el término *yurf/c/a* remite primero, a una familia de derivados que van de lo jurídico (conforme a la ley) a lo cotidiano (conforme a la equidad), pero también remite a una segunda línea de derivaciones que desemboca en el ámbito del conocimiento; entonces *lo justo* es *lo justificado* y, por eso mismo, lo razonable, sea que se trate de una decisión, sea de un

enunciado que aspira a la verdad (por lo menos en una epistemología justificacionista).” (Giménez, G. 2002:105)

Cohesionado la línea de Perelman, Plantin (2001), señala que “ejercitar un pensamiento justo es argumentar. En este proceso se lleva a cabo la síntesis y análisis de un material, por lo que se requiere revisar previamente un problema, reflexionar y demostrarlo por medio de argumentos, razones o pruebas (...)” (Santos, N.2013:10)

Desde un enfoque informal, rescatado del trabajo de Santos (2013), se señala que la “argumentación es una actividad discursiva común, que puede surgir en cualquier situación de la vida cotidiana en la que suscita controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema y en la que pretende conducir al destinatario hacia la propia opinión” (Cross. A, 2005)

Desde el enfoque del pensamiento crítico¹⁰ el autor Alfredo Álvarez expone que” la argumentación es el mecanismo que relaciona la información concreta con las abstracciones y generalizaciones; es decir, es el proceso que relaciona datos, siguiendo las reglas del pensamiento crítico, para obtener información nueva” (Álvarez, A, 2005:74)

Karl Popper es otro autor que aborda la temática de la argumentación, pero posicionándolo como una función del lenguaje “(...) Popper profundiza en otra modalidad de su pensamiento pedagógico que es el lenguaje crítico en donde analiza primero su función descriptiva (...) y finalmente en las funciones más importantes que son las argumentativas y críticas. Estas funciones últimas son las más propias o representativas del lenguaje humano (...)” (Retamoso, 2012:4)

A demás Popper, considera que esta función se constituye como base del pensamiento crítico. “Así, en el mundo 3 donde se encuentra el lenguaje, surge la argumentación crítica de la cual depende el conocimiento en sentido objetivo. “Las teorías, las proposiciones o enunciados son las entidades lingüísticas más importantes de este mundo” (Popper 1992).”(Burgos, C 2011:9) Popper también señala la importancia de la argumentación en

¹⁰ Santiuste et al. (2001), describen el pensamiento crítico como “responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados. Pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas)” (pp. 47).

educación donde expresa que esta “debe gozar de un alto grado de libertad, orientarse a la autonomía y, por lo tanto, promover la argumentación” (Burgos, C 2011:19)

A su vez otro elemento que se destaca en el escenario de la argumentación, es lo que se conoce como TAL (Teoría de la Argumentación en la Lengua) ésta parte de las investigaciones publicadas por los franceses Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombe desde finales de los años setenta y se basan en “la defensa de la idea de que es el propio discurso el que propicia la interpretación argumentativa.” (Pons, L. 2003:508) Por lo tanto al generar un análisis de los textos argumentativos, son la construcción del mensaje y no los hechos, los que validan la posición de algún punto de vista, porque su estructura desencadenará los argumentos hacia una conclusión particular. (Prado. G, 2012: 20)

En relación a este mismo punto De la Fuente señala que “Uno de sus objetivos principales [de la TAL] es integrar el estudio de la argumentación dentro de una semántica ampliada (incluyendo una parte de la pragmática) y de carácter no referencialista” (2007b: 270). (Prado. G 2012:20)

La TAL considera la argumentación como una característica en sí, del sistema lingüístico. Por tanto, no ve la argumentación como un fenómeno de género textual, sino como un elemento constitutivo del lenguaje en uso: “De este modo, hablar no es en absoluto describir el mundo sino adoptar puntos de vista argumentativos para aplicarlos a una situación concreta” (De la Fuente 2007b: 372).” (Prado. G 2012:22)

A su vez, la argumentación también ha sido ligada al desarrollo de procesos cognitivos, según los autores Larraín, A., & Moretti, R. (2011) señalan que diversos autores han relacionado estos procesos, comenzando por Piaget y otros autores más contemporáneos como como Kuhn (1992) o Leitaó (2000), “siguiendo a Protágoras y el enfoque retórico de Chaim Perelman y Lucy Olbrech-Tyteca (1969), concibe la argumentación como un aspecto retórico central del pensamiento humano pues se organiza en argumentos que articulan diferentes posiciones sobre el estado de cosas. Billig adhiere a la idea protagórea de la inexistencia de verdad absoluta derivada de la posibilidad de generar dos argumentos opuestos ante todo hecho, ambos “verdaderos”. (Larraín, A., & Moretti, R. 2011:64)

Por otra parte, recurriendo a Larraín & Moretti, (2011) quien cita a Leitão en su texto del (2000), autora contemporánea que ha estudiado bastante el tema, “entiende la argumentación como una práctica social que ocurre en el discurso, que es un proceso dialógico pues acontece en el modo de la conversación aun cuando no existan interlocutores reales presentes”. A su vez Larraín & Moretti, (2011) señala que la autora concibe la argumentación como una actividad epistémica, pues: “favorece en los individuos la reconstrucción de perspectivas sobre los objetos y fenómenos del mundo y la reflexión sobre los fundamentos del conocimiento que ellos producen” (Leitão, 2003:4)

Según Leitão (2002) el presentar una posición implica un mínimo nivel de reflexión sobre las bases del argumento, en la medida que considera implícitamente la perspectiva opuesta o el contra-argumento. Por esto para Leitão el paso del argumento a su disputa es crucial para conformar el proceso como meta-pensamiento. Según la autora la propuesta del contra-argumento es el movimiento que constituye el mecanismo semiótico clave que regula la transición de la atención del sujeto desde un hecho particular del mundo hacia su propio pensamiento. (Larraín & Moretti, 2011)

2.2.14 ¿Que entendemos por argumentación oral?

De acuerdo a Santos (2013), “la oralidad ha sido vista como la competencia adquirida en el hogar y desarrollada con el paso del tiempo”. Es decir, de acuerdo a lo explicitado por la autora, este proceso se da inicio dentro de un espacio cotidiano y familiar, en el que los niños y niñas se relacionan de manera activa y directa con el desarrollo de dicha competencia lingüística.

Tal como los explicita (Rosero, 2013:63), quien mediante una cita de Plantin (1998:118), afirma que “la actividad de argumentación es coextensiva a la actividad del habla, y tan pronto como se habla, se argumenta”. Entendiendo de esta forma, al proceso argumentativo como un aprendizaje inherente a la capacidad lingüística que poseen todos los seres humanos desde su nacimiento. Ya que, tal como nos explicita (Dolz, J. & Pasquier, A, 2000:13) la capacidad argumentativa oral, en “el niño se adapta con una mayor facilidad y de manera inmediata a la posición del adversario, mientras que en las situaciones de escritura argumentativa debe realizar un esfuerzo mucho mayor para identificar la finalidad

y el destinatario del texto. Por esta razón, los psicólogos se muestran bastante pesimistas cuando analizan la evolución “natural” del texto argumentativo escrito”.

Generando de esta forma, una ratificación a la visión propuesta por (Dolz, J. & Pasquier, A, 2000:13), en la que se expresa la dificultad que significa “para el niño producir un monólogo argumentativo escrito (por ejemplo, escribir una carta de protesta-reclamación). En este último caso deberá:

- a) Anticipar globalmente la posición del destinatario.
- b) Justificar y desarrollar su punto de vista con un conjunto de argumentos.
- c) Planificar la sucesión de los argumentos y su articulación.
- d) Negociar una posición aceptable para todos”

Sin embargo, el trabajo y desarrollo de este proceso o competencia se ven contextualizados dentro del ámbito escolar, tal como lo explica Marinkovich (2007), al citar a Cros en su texto del 2003 “la argumentación oral se desarrolla en un contexto áulico, es decir, en “la clase”, género discursivo que se transmite fundamentalmente por la vía oral y que es gestionado en la mayoría de las veces por una persona experta que interacciona con un grupo de personas no expertas o menos expertas”. Refiriendo de esta forma los diferentes componentes que requieren ser conocidos y manejados de manera previa al desarrollo del proceso argumentativo, entre los cuales se encuentran los explicitados por Marinkovich (2007), a través de la referencia realizada a Zamudio en su texto del 2002, quien presenta variables “tales como la práctica de la discusión, la interacción con un oponente y los saberes previos”

De esta forma el desarrollo de tales prácticas argumentativas “permite a los estudiantes conocer puntos de vista similares o diferentes. A su vez incita a los individuos a llevar a cabo procesos de diálogo y disputa para la negociación en las posiciones planteadas”. (Santos, 2013). Favoreciendo de esta forma, la capacidad lingüística y la oralidad que contempla el aprendizaje, desarrollo y aplicación de esta competencia. Entendida como “un recurso, como una vía de negociación entre las personas, que privilegia la capacidad de

entendimiento y razonamiento crítico humano por encima de la violencia, el autoritarismo o la manipulación” (Cademartori, 2004).

Finalmente, se puede explicitar el trabajo oral de la argumentación de acuerdo a los elementos presentados por (Santassusana, 2005), quien citando a Cross (2005) expone que este “debería centrarse sobre todo en: el contexto argumentativo, la estructura argumentativa formal, las estrategias encaminadas a conseguir los propósitos argumentativos y a mantener una actitud cooperativa con el interlocutor”. Factores que de acuerdo a la autora, responderían a un desarrollo completo y centralizado , en el favorecimiento de los aspectos lingüísticos del proceso argumentativo, tal como se expresan dentro de las características del discurso argumentativo .

- Caracterización del discurso argumentativo (Santassusana,2005), citando a Cross en su texto del 2005.

“Análisis del contexto de la argumentación:

-Grado de controversia de la situación

- Intención comunicativa

-Previsiones sobre el destinatario

- Elaboración de una estructura argumentativa formal:

-Tesis Presentación y justificación de los argumentos

-Inclusión de contraargumentos en el propio discurso

-Refutación de los argumentos contrarios y defensa de la posición argumentativa

- Estrategias argumentativas:

-Fundamentadas en los distintos tipos de argumentos: encaminadas a convencer

-Fundamentadas en las estrategias de cortesía: encaminadas a buscar la cooperación y el acuerdo”

2.2.15 Desarrollo de la Argumentación en la primera infancia.

“La primera infancia es el período que se extiende desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad. Se trata de una etapa crucial de crecimiento y desarrollo, porque las experiencias de la primera infancia pueden influir en todo el ciclo de vida de un individuo. Para todos los niños, la primera infancia es una importante ventana de oportunidad para preparar las bases para el aprendizaje y la participación permanentes, previniendo posibles retrasos del desarrollo y discapacidades (...)”¹¹ (UNICEF, 2013)

Bastantes discusiones a nivel empírico y teórico han dado lugar al desarrollo de la argumentación en un periodo posterior a la primera infancia, Dolz (2000), afirma que las investigaciones realizadas por algunos psicólogos consideran los procesos de argumentación inician así: “a los 10/11 años los niños son capaces de exponer una opinión; a los 13/14 años comienzan a modelizar su texto y a distanciarse de él; a los 16 años, finalmente, dominan la negociación”.

A su vez, y según los estudios de Banks-Leite y Arango (2012) señalan que “Cuando se examinan los trabajos desde el punto de vista del desarrollo, uno se encuentra frecuentemente con resultados que ponen en evidencia el carácter tardío de una argumentación relativamente elaborada. Tal hecho puede ser fácilmente explicable cuando los investigadores adoptan una concepción lógica de la argumentación; más específicamente si el pensamiento lógico O lógico-matemático -en los términos definidos por Piaget- se cumple en la adolescencia, solamente será en este período donde una actividad argumentativa en el sentido clásico se producirá.” (Banks-Leite y Arango, 2012:91)

Sin embargo, investigaciones actuales sobre los textos, ponen en evidencia un cierto número de capacidades discursivas de los niños para argumentar (Brassart, 1990: Golder, 1992), Desde este punto, Dolz (1995), defiende claramente la enseñanza temprana de la

¹¹ OMS, u. &. (2013). El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate. Recuperado el 13 de Octubre de 2014, de [http://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_\(low_res\).pdf](http://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf)

argumentación, señalando que deben ser tenidos en cuenta seis elementos para realizar un trabajo sistemático en ese campo:

- Las situaciones de argumentación.
- La estructura de los argumentos.
- Las operaciones específicas de argumentación (apoyo, negación, negociación).
- Las estrategias y los procedimientos retóricos básicos.
- Las marcas y recursos lingüísticos propios del discurso argumentativo.
- La planificación global del texto argumentativo.

Por otra parte, el portal EducarChile¹² señala que la argumentación se haya día a día en la vida cotidiana, y también en el desarrollo lingüístico de los niños y niñas considerando el proceso cognitivo y de socialización, “la capacidad de argumentar que los niños y las niñas poseen es gracias a su capacidad cognitiva y a la interacción sociocultural a muy temprana edad”.(Rosero, A, 2013:146) Desde la etapa inicial los niños y niñas comienzan a convencer a sus padres para conseguir algo, o justifican las cosas que quieren obtener. “estas capacidades que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita [...] sean objeto de un aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades de los alumnos” (Cotteron, 1995). (EducarChile)¹³

Desde la concepción de Rosero(2013) se señala que “es poco probable pensar la argumentación en la primera infancia desde la construcción de la superestructura del texto de la argumentación, pero sí se puede ubicarla desde la pragmática; a temprana edad en la

¹² “Es un portal autónomo, pluralista y de servicio público que cuenta con la colaboración de los sectores público, privado y filantrópico. Concurren a su creación el **Ministerio de Educación de Chile** y la **Fundación Chile**. Nace de la confluencia de los sitios educativos de la Red Enlaces del Ministerio de Educación y del Programa de Educación de la Fundación Chile. EducarChile está dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa nacional: a las escuelas, sus docentes, alumnos y directivos; a las familias chilenas y los organismos de padres y apoderados; a los sostenedores municipales y privados; a los investigadores y especialistas de la educación; a las facultades de pedagogía y a los organismos de la cultura” <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/somos?scc=somos>

¹³EducarChile. (s.f.). La Argumentación: cuestiones teóricas. Recuperado el 13 de Octubre de 2014, de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/argumentacion.pdf>

vida diaria y en la vida académica pueden colocar un punto de vista para que el otro o la otra persona lo comparta, esto es, que personas compartan la idea o realicen una acción acudiendo a la razón o a los sentimientos al respecto. (Rosero, A, 2013:59)

Desde este punto de vista, la argumentación infantil debe empezar desde las interacciones básicas y sociales hasta vincularlas en la estructura formal que se desarrolla en debates, por ejemplo u otras situaciones en que se manifieste la argumentación. “Es preciso resaltar que el discurso argumentativo en las niñas y los niños de cinco y seis años no se presenta desde el rigor lógico formal (...)al igual que los adultos, los y las niñas producen y usan en su cotidianidad escolar y diaria una serie de argumentaciones desde las ciencias sociales como la persuasión, el convencimiento sobre actos de la vida social en los está implícito el levantamiento de hipótesis, contrastaciones y refutaciones que manifiestan a través de un lenguaje y una lógica no formal. (Rosero, A, 2013:60)

A su vez, Golder (1996), en Jaimes (2002), enuncia tres factores importantes dentro del proceso de argumentación de los niños y niñas “la capacidad para mantener el tema, la capacidad para enfrentar una perspectiva diferente, y la capacidad para manifestar esta toma de conciencia en el discurso de cooperación argumentativa” (Golder, 1996: 123)¹⁴

Por otra parte hay autores que señalan que a través del juego es donde esencialmente se desarrollan las habilidades argumentativas “En particular, se ha señalado que el juego dramático es un marco propicio para la argumentación dado que las intenciones de los jugadores, el plan de juego y las acciones que lo conforman son negociados y co-construidos (Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka, 2010: 2)

Desde otra línea, y Parfraseando a Rosero (2013) la autora señala que el discurso argumentativo en niños(as) se va desarrollando en la medida de que estos tengan oportunidades en sus prácticas cotidianas y sociales, de “contrastar, confrontar, elaborar,

¹⁴ Rosero, A. L. (2013:63). Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar. Colombia: CINDE.

tomar decisiones, prever las consecuencias de sus acciones y desarrollar su capacidad de razonamiento para mejorar una acción. (Rosero, A, 2013:64)

En la misma línea de Rosero, los autores Ponce de León y Batista (2011) “Los niños y niñas desarrollan muy temprano sus capacidades argumentativas. En observaciones e indagaciones cotidianas en los diferentes procesos que realizan los escolares dentro y fuera de la escuela, refieren argumentos a partir de las situaciones comunicativas para lograr sus objetivos y aspiraciones. Así sucede cuando defienden sus puntos de vista sobre un asunto de interés ante sus padres, familiares u otras personas, en la que tratan de convencer o persuadir con argumentos para conseguir sus propósitos y finalidades: ir a jugar, visitar a un amigo, salir de paseo o cuando quieren que se les compre algo, etc.” (Ponce de León y Batista, 2011)

Desde la visión de los clásicos Vygotsky (1979), desde una perspectiva pragmática del lenguaje, hace referencia a la argumentación infantil como un proceso que se da atado e inherente al entorno social, lugar donde los niños y las niñas tienen la opción de incidir sobre el comportamiento de otra persona, elaborar un plan de resolución de situaciones problemáticas y alcanzar objetivos determinados, que sólo pueden resolver con los otros. (Rosero, A, 2013:64)

Otros autores que defienden la capacidad de argumentar de los niños y niñas son Dolz, J., & Pasquier, A. (2000). Donde expresan que “Un niño es capaz relativamente pronto de defender en una conversación su punto de vista sobre un tema que le concierne (por ejemplo, para intentar convencer a sus padres de que le aumenten la paga o de que le compren chucherías); el niño adapta sus argumentos, sin demasiadas dificultades, a la oposición que encuentra en cada respuesta de los adultos. (Dolz, J., & Pasquier, A. 2000:12)

A pesar de la defensa de algunos autores, en relación al desarrollo de la argumentación en la etapa temprana de niños y niñas, muchas veces esta misma, es considerada como generadora de enfrentamientos y conflictos, prefiriendo omitir su profundización a nivel

educativo y/o en el proceso de socialización (Dolz, J., & Pasquier, A. 2000:12). Tal como plantea la autora Cotteron (1995) “enseñar a los alumnos a argumentar es un ejercicio peligroso (...) es dar a los niños un cartucho de dinamita que pueda hacer volar nuestra importancia, nuestra imagen de enseñante, de adulto. Puesto que el terreno de la argumentación, al contrario de la explicación científica o de la exposición no es el de los <cierto> sino el de las creencias, de los valores y, por eso, nos implica no sólo intelectualmente sino psicológicamente, afectivamente; y también porque nuestras propias relaciones con la argumentación son a menudo conflictivas. (Cotteron, J. 1995: 80).

A pesar del sesgo conflictual hacia el desarrollo de la argumentación, Dolz, J., & Pasquier, siguen sosteniendo que la argumentación puede “constituir un medio de resolver o de negociar los conflictos y de canalizar, a través de la palabra, la agresividad de los alumnos.” Dolz, J., & Pasquier, A. 2000:13).

El autor Hugo Mercier (2011) comenta que “The first and most straightforward prediction of the argumentative theory is that people should have enough argumentive skills to be able to take part in informal arguments. Moreover, children should not have to learn argumentive skills entirely, and some of these skills should develop at least as early as other reasoning abilities, In order to engage in informal arguments only relatively basic argumentive skills are required. People must be able to construct and evaluate simple arguments and not to build the complex and lengthy arguments found in books or essays. They do not have to recognize argument forms or to draw argument schemas—as language user do not need to be able to explicitly recognize what a subject is or to draw syntactic trees (...) The focus here is on the basic skills necessary to engage in an informal discussion, as it is only the mastery of these skills that is predicted by the argumentative theory.” (Mercier, H. 2011: 9-10)

Desde esta perspectiva se señala que los niños y niñas no debieran aprender habilidades muy complejas de argumentación para participar en discusiones informales, ya que estas habilidades ya están dadas como tan pronto de desarrolla el razonamiento (desde la teoría de la argumentación), la importancia está en centrarse en éstas habilidades básicas de argumentación como el inicio de este proceso.

Además el autor demuestra en su artículo que los niños y niñas no sólo comprenden argumentos sino que también los someten a evaluación, “Children and adolescents possess other valuable argumentive skills. For example, 6 years old are sensitive to circular arguments (Baum, Danovitch, & Keil, 2007) (...) So it does seem that children, even at a very young age, can not only understand but also evaluate arguments, and that these skills continue to mature as children grow older” (Mercier, H. 2011:11)

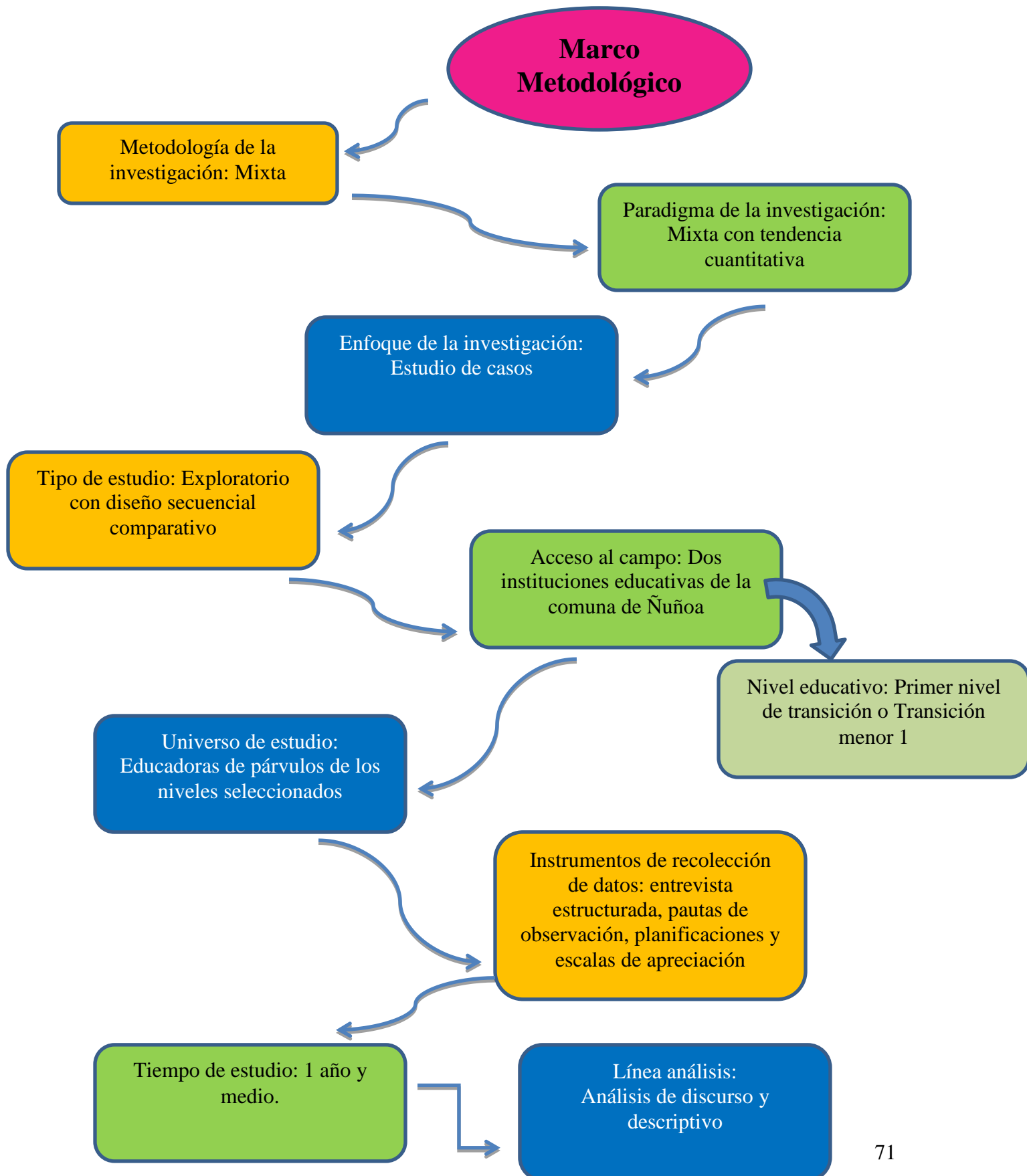
Por otra parte, parafraseando a Hugo Mercier(2011) en su investigación “Reasoning Serves Argumentation in Children” el autor llega a las conclusiones de que la argumentación en los niños se da de forma espontánea y se aprovecha de los beneficios del razonamiento colaborativo, además se señala que los niños poseen habilidades básicas de argumentación, entre otros hallazgos del autor.

Para finalizar y según los autores Ponce de León y Batista “La argumentación desarrolla el pensamiento crítico y forma parte de la vida cotidiana de los escolares, tal es el caso de las conversaciones, discusiones entre coetáneos, amigos, familiares y otras personas con las que intercambian a diario temas comunes relacionados con el contexto en que se desenvuelven.

En ocasiones son pobres los argumentos que se utilizan; generalmente, los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que pueden utilizar para defender sus opiniones, pues no emplean los recursos comunicativos que están a su alcance” (Ponce de León y Batista, 2011) Pero a pesar de esto último, está en las herramientas que utilicen los docentes y entorno familiar, en cómo el niño(a) desplegará sus habilidades argumentativas y las empleará y utilizará a su favor en diversas experiencias cotidianas, escolares o formales.

CAPÍTULO III:
MARCO METODOLÓGICO

3.3.1 Esquema N°2: Organigrama Metodológico



Fuente: "Organigrama de la trayectoria metodológica".

3.3.2 Metodología de la investigación

La metodología¹⁵ en que se basó este estudio es de carácter mixto, debido al “interés demostrado por la combinación del uso de métodos cualitativos y cuantitativos puede ser atribuida a varias razones. Una de ellas es el aumento del rigor metodológico del enfoque cualitativo, que ha hecho que sea más aceptable para los investigadores formados dentro de un paradigma predominante cuantitativo; una segunda razón son las reconocidas contribuciones de la investigación cualitativa para el estudio y comprensión más profunda” (Poblete, 2013:219).

A su vez esta investigación, trabajó con mayor preponderancia un enfoque cuantitativo, debido a esto la metodología de trabajo fue referida a un paradigma cuantitativo mixto, es decir, presentó con mayor ímpetu, un trabajo ligado a los aspectos cuantitativos que los cualitativos, pero aun así se trabajó con ambas metodologías. “El método mixto es el uso de dos o más estrategias, cuantitativas y/o cualitativas dentro de un único proyecto de investigación (4-6). Dicho de otra forma, métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (Driessnack, 2007:1047)

Se trabajó la metodología mixta, entendiéndola como un “conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:532)

Por su parte autores como “Johnson y Onwuegbuzie (2004) definieron los diseños mixtos como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17)” (Pérez, 2011:18).

¹⁵ “El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva” (Taylor, S. J. y Bogdan, Introducción a los métodos cualitativos de investigación , 1992:5)

A su vez Sampieri , hace referencia a los métodos mixtos como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada”. (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:534)

Chen (2006), por otro lado, define los métodos mixtos como “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más compleja del fenómeno, y señala que estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras sus estructuras y procedimientos originales”. (Sampieri, Fernández, Baptista 2010:534). La unificación de enfoques permite obtener una mejor aproximación de la realidad, al considerar cada aspecto propio de las investigaciones cuantitativas y cualitativas.

Definiciones que de manera previa, ayudaron a determinar el principal objetivo de la metodología mixta, “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Sampieri, Fernández, Baptista 2010:532)

Finalmente comprendemos que “los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (Creswell, 2013^a y Lieber y Weisner, 2010) (Sampieri, Fernández, Baptista 2010:534)

Otro aspecto importante a considerar dentro de la investigación mixta, se refiere a la labor del investigador/evaluador, es decir “Es poco frecuente encontrar una única metodología de evaluación que pueda contemplar absolutamente todas las complejidades del funcionamiento de los programas en el mundo real.

En consecuencia, los evaluadores deben hallar maneras creativas de combinar diferentes marcos, herramientas y técnicas de evaluación; esto explica el creciente interés por los enfoques de MM. La característica única de los enfoques de métodos mixtos (MM) es que procuran integrar las disciplinas de las ciencias sociales con enfoques predominantemente

CUANT y predominantemente CUAL a la teoría y a la recolección, el análisis y la interpretación de los datos” (Bamberger, 2012:3)

Por lo tanto, desde estas concepciones, la metodología mixta nos proporcionó un campo de mayor visibilidad, al contemplar cada uno de los aspectos a considerar en la resolución de la interrogante o problema metodológico “Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos: (...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)” (Pérez, 2011, pág. 17).

Esta metodología se acerca hacia el objeto de estudio investigado pues su “diseño de MM es mucho más eficaz si se integran los enfoques CUANT y CUAL en varias etapas de la evaluación” (Bamberger, 2012, pág. 9)

Finalmente, a través de esta metodología, el estudio permite dar una visión más particular, valorativa y propia, acerca del desarrollo de la argumentación en la primera infancia, rescatando las creencias de los actores de la comunidad, desde un contexto natural e identitaria con la realidad que se presenta en los establecimientos escogidos.

El uso de una metodología mixta al unificar y concentrar los beneficios, aportes y potencialidades de cada enfoque “Cuando se utilizan de forma aislada, ambos métodos de evaluación, CUANT y CUAL, tienen ventajas y desventajas. El objetivo de los MM es aprovechar las ventajas de ambos enfoques, CUANT y CUAL, e integrarlos para superar sus desventajas.” (Bamberger, 2012:4)

3.3.3 Paradigma de investigación

Para esta investigación se utilizó un paradigma mixto (multimetódico) con tendencia al enfoque cuantitativo, siendo este nombrado “cuantitativo mixto”, el cual se visualiza como “un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativos y cualitativos, centrándose en más en uno de ellos o dándoles el mismo peso” (Sampieri, Fernández, Baptista 2010:534)

El paradigma mixto encuentra sus orígenes en la pragmática “El pragmatismo involucra una multiplicidad de perspectivas, premisas teóricas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos, y entendimientos y valores que constituyen los elementos de los modelos mentales” (Sampieri, Fernández, Baptista 2010:553)

“De acuerdo con Greene (2007), el “corazón” del pragmatismo (y por ende de la visión mixta) es convocar a varios “modelos mentales” en el mismo espacio de búsqueda para fines de un diálogo respetuoso y que los enfoques se nutran entre sí, además de que colectivamente se genere un mejor sentido de comprensión del fenómeno estudiado”. (Sampieri, 2010:552). Es decir, basar la investigación desde un constructo entre ambos enfoques de estudio, considerando los aportes y alcances de cada uno de ellos, con la finalidad de generar una solución o respuesta en conjunto.

El paradigma mixto o multidimensional, considera un trabajo unificado entre ambos enfoques, por lo que la corriente filosófica que guía y direcciona este trabajo (pragmatismo) considera e incluye un modelo adaptable que adecua la información, de acuerdo a los resultados que se pretenden obtener, es por esto que “El pragmatismo es ecléctico (reúne diferentes estilos, opiniones y puntos de vista), incluye múltiples técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo “portafolios” y luego selecciona combinaciones de asunciones, métodos y diseños que “encajan” mejor con el planteamiento del problema de interés (Onwuegbuzie y Johnson, 2008).” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:553)

“El pragmatismo tiene sus antecedentes iniciales en el pensamiento de diversos autores tales como Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey. Adopta una posición balanceada y plural que pretende mejorar la comunicación entre investigadores de distintos paradigmas para finalmente incrementar el conocimiento (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Maxcy, 2003)” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:553). La finalidad de este paradigma,

es generar un complemento de enfoques, en donde ambas partes aporten y generen una vision desde la mirada plural y homogenea.

El objeto de este paradigma es utilizar toda la información recaba durante el proceso investigativo “la decisión de emplear los métodos mixtos sólo es apropiada cuando se agrega valor al estudio en comparación con utilizar un único enfoque” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:536)

Por lo tanto a través de este paradigma se logra:

- 1- “Una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. Nuestra percepción de éste resulta más integral, completa y holística (Newman et al. 2002). Lieber y Weisner (2010) señalan que los métodos mixtos “capitalizan” la naturaleza complementaria de las aproximaciones cuantitativa y cualitativa” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:537)
- 2- “Producir datos más “ricos” y variados mediante la multiciplidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis” (Todd, Nerlich y Mckeown, 2004) (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:537)
- 3- “Permitir una mejor “exploración y explotación” de los datos (Todd, Nerlich, Mckeown, 2004) (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:537)
- 4- “Desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación, o bien reforzarlas” (Brannen,2008) (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:537)

3.3.4 Tipo de estudio

El presente estudio es de carácter exploratorio, con un diseño secuencial comparativo “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...)” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. 2010: 115). El desarrollo de la argumentación en la primera infancia, es una temática muy poco investigada en el plano educacional, por tanto el carácter exploratorio de la investigación nos permitió familiarizarnos con el fenómeno para de esta manera “obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. 2010.115)

Se describe el estudio como una investigación exploratoria- secuencial-comparativa, es decir, al trabajar desde la metodología mixta, se debieron incluir otros aspectos que permitieran una mejor clasificación y comprensión de la información recabada teniendo en consideración la unificación de resultados y posturas frente al problema investigativo. “en los diseños secuenciales, los datos recolectados y analizados en una fase del estudio (CUAL o CUAL) se utilizan para informar a la otra fase” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:546)

Se comprendió el diseño secuencial durante la investigación como una etapa en donde “se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método. Normalmente, cuando se recolectan primero los datos cualitativos, la intención es explorar el planteamiento con un grupo de participantes en su contexto, para posteriormente expandir el entendimiento del problema en una muestra mayor y poder efectuar generalizaciones a la población (Creswell, 2013^a) (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:547)

Se entendió al diseño comparativo como una fase en donde “se recolectan y analizan datos cualitativos para explorar un fenómeno, generándose una base de datos; posteriormente, en

la segunda etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos y se obtiene otra base de datos” (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010:552)

En esta investigación se utilizó este tipo de estudio porque “es útil para incrementar el grado de conocimiento del investigador respecto al problema” (Naghi, M.2005:89), por tanto para vincularse más con el estudio del desarrollo de la argumentación en la primera infancia y para tener cierta flexibilidad para de abordar la temática en profundidad.

3.3.5. Enfoque de Estudio

El enfoque de esta investigación se realizó a través del Estudio de Casos, según Stake (1998) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. La particularidad más característica de este método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce.” (Stake. R, 1998: 15). Se consideran todos los aspectos del problema investigativo desde una perspectiva acotada y detallada, con la finalidad de limitar, objetivar y resguardar el contexto particular del problema, pero aun así trabajándolo desde su complejidad y origen.

Por su parte Yin (1989), define el estudio de casos como una “descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.” (Castillo,Jiménez, Moreno, 2015)

“Para algunos autores el estudio de casos no es una metodología con entidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real” (Castillo,Jiménez, Moreno, 2015)

A partir de estas definiciones, pudimos comprender al estudio de casos como “un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en

profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas” (Castillo,Jiménez, Moreno, 2015)

Este enfoque investigativo permitió de manera directa “comprender en profundidad los fenómenos educativos aunque también el estudio de casos se ha utilizado desde un enfoque nomotético”. (Castillo,Jiménez, Moreno, 2015)

“Desde esta perspectiva, el estudio de casos sigue una vía metodológica común a la etnografía aunque quizás la diferencias en relación al método etnográfico reside en su uso, debido a que la finalidad del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado”. (Castillo,Jiménez, Moreno, 2015) La orientación de este enfoque investigativo, se centra en la presentación y demostración de cada uno de los detalles, componentes y elementos centrales que se pretenden dilucidar (problema investigativo), desde una perspectiva completa y específica.

La investigación desarrolla este enfoque, pues el contexto situacional del objeto de estudio se centra en dos casos que convergen en la misma problemática: desarrollo de la argumentación en la primera infancia. Desde este lineamiento se tomarán los casos que ocurren en dos colegios de la región metropolitana, por tanto lo que caracterizaría este estudio de casos, sería su particularización, y unicidad donde su finalidad primera sería la comprensión de este. (Stake. R, 1998: 20)

3.3.6 Acceso al campo

El campo de estudio se configura como “el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objetos de investigación”¹⁶, es decir, se constituye como un proceso en donde el investigador “va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio”¹⁷

Desde este campo de estudio, se seleccionaron dos instituciones educativas ¹⁸de la misma comuna, ambos de carácter privado, donde se contrastaron las realidades en torno a la problemática central “¿Se desarrolla la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el primer nivel de transición de dos colegios de la región metropolitana?”. Los establecimientos se escogieron de acuerdo al acceso de las investigadoras, desde un centro de práctica profesional y un contacto vinculado con docentes de otra institución educativa.

El nivel educativo que se consideró para el desarrollo de la investigación fue NT1, donde se accedió al campo investigativo de un nivel de transición menor de cada establecimiento, Es decir, uno de cada establecimiento. Se toma como referente investigativo este nivel, pues según los hitos del desarrollo¹⁹ entre los 5 años de edad, aproximadamente, los niños y niñas “Usan un vocabulario amplio (...) Conversa con otras personas y le entienden (...) Forma la opinión de sí mismo o sí misma a partir de lo que le comunican sus adultos cercanos. (...) (UNICEF, FOSIS, Programa Puente de Chile Solidario, 2010: 9-13) Por tanto las competencias lingüísticas en esta edad, están más avanzadas para apreciar las habilidades comunicativas, y que por tanto, eventualmente podrían utilizar al argumentar en alguna situación.

¹⁶ op. cit. Rodríguez, G; Gil, J; García, E. [1999], p. 103

¹⁷ op. cit. Rodríguez, G; Gil, J; García, E. [1996], p. 4

¹⁸ Para este estudio se investigarán solo dos establecimientos, para resguardar el carácter y enfoque que se desarrolla en un estudio de casos. Entendiéndolo como “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce.” (Stake, R, 1998: 15)

¹⁹ “Un hito es un hecho fundamental que ocurre dentro de un cierto contexto. En este caso, se habla de hitos del desarrollo para referirse a ciertas conductas o características que un niño o niña ya debiera poder realizar a determinada edad.” (UNICEF, FOSIS, Programa Puente de Chile Solidario, 2010:6)

A su vez, desde la bases Curriculares de Educación Parvularia²⁰ se señala que “en esta etapas los niñas y niños han logrado (...) el inicio del pensamiento intuitivo que les permite establecer relaciones lógico-matemáticas y desarrollar significativamente el lenguaje y la capacidad de comunicación” (BCEP, 2005:30) por tanto, se explícita otro argumento que favoreció el desarrollo de la investigación en este nivel, pues los niños y niñas poseen las habilidades y competencias necesarias para expresarse y por lo tanto para argumentar. (Considerando el marco teórico señalado anteriormente, que avala el desarrollo de la argumentación en la primera infancia)

3.3.7 Universo de estudio

El universo de estudio se constituyó a partir de los informantes claves que se conceptualizan como las “personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es más importante, con voluntad de cooperación” (Rodríguez; Gil; García, 1996:17)

Es por este motivo, que las educadoras (de las instituciones y niveles correspondientes) se constituyen como un actor fundamental para abordar la problemática del estudio, pues su vinculación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y con los estudiantes es directa y primordial para develar el desarrollo de la argumentación dentro del contexto educativo del nivel, aportando, además desde sus propias creencias/, generando una comprensión más profunda del tema estudiado.

Por otra parte, en el desarrollo del muestreo “Los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo a criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación”²¹. Por tanto el universo de estudio se centró en la selección de las educadoras de los primeros niveles de transición de

²⁰ Ministerio de Educación de Chile. (2001). Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

²¹ ibídem, Rodríguez, G; Gil, J; García, E. [1999], p.73

las instituciones educativas escogidas, desde los fundamentos que se plantearon con anterioridad.

3.3.8 Tiempo de estudio

El tiempo de estudio, se realizó aproximadamente de un año y medio cumpliendo con los protocolos administrativos de cada centro de acuerdo a sus posibilidades de espacios para la aplicación de la investigación que fluctuaron entre los meses de junio a Agosto.

A su vez el acceso al campo estuvo fundamentado a través de diversos instrumentos de recolección de datos (Entrevista, Pauta de observación, Planificaciones y evaluación a través de escalas de apreciación) que fueron revisados y validados por jueces expertos que aportaron con diversas apreciaciones para su correcta aplicación en el desarrollo del estudio.

Para la realización del análisis y conclusiones se destinaron aproximadamente tres meses y medio, considerando la relevancia de estos puntos en la elaboración de la investigación.

3.3.9 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Uno de las técnicas que se utilizaron en esta investigación fue la **entrevista**. Esta última se entiende como “una conversación, generalmente oral, entre dos seres humanos, de los cuales uno es el entrevistador y otro el entrevistado.” (Pardinas, F. 2005: 78). Se utilizó este instrumento pues “(...) el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso. Por ello Las técnicas más usadas en este tipo de investigación son: la observación participante, la entrevista, el estudio de casos, el análisis de contenido, los perfiles, los grupos de discusión, etc.”(Pérez, 1998: 16).

Por otra parte, es importante destacar la importancia del entrevistar, cuyo accionar se constituye como un elemento esencial “en la vida contemporánea, es comunicación primaria que contribuye a la construcción de la realidad, instrumento eficaz de gran precisión en la medida que se fundamenta en la interrelación humana. Proporciona un

excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar” (Galindo, 1998:277).

A su vez el proceso de realización de un entrevista (cualitativa)²² recae en diversos ejes que hay que precisar de antemano para llevarla a cabo, entre ellos está la finalidad, el tipo de entrevista, el tipo de entrevistado y el tipo de datos que deseamos recabar. En relación a este punto, se realizaron entrevistas estructuradas a cada una de las educadoras de los niveles participantes de la investigación:

-Entrevista para las educadoras del primer nivel de transición (anexo 8.8.4):

Se comprendió la entrevista estructurada (dirigida) como una herramienta que permitió la acotación y el detalle de la información recabada “Una entrevista estructurada (dirigida) se emplea cuando no existe suficiente material de información sobre ciertos aspectos que interesa investigar, o cuando la información no puede conseguirse a través de otras técnicas” (Soriano, 1996:216)

La utilización de esta herramienta o técnica de recopilación permitió dilucidar grandes e importantes tópicos a analizar, siendo alguno de estos temas a claves al momento de orientar y re- enfocar la investigación “Las entrevistas representan una gran información cuando se obtiene de personas identificadas con el fenómeno de estudio al obtener de ellos sus puntos de vista como emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos mediante preguntas abiertas que tienen que ver con los objetivos de la investigación”. (Ruíz, Borboa, Rodríguez, 2013:18).

Esta misma permitió además, continuar con la lógica propuesta de una metodológica mixta, es decir, facilitó los aspectos cualitativos a dilucidar “La técnica de la entrevista se utiliza en la investigación mixta aplicando el enfoque Cualitativo a los resultados de la investigación” (Ruíz, Borboa, Rodríguez, 2013:18)

²² “Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.” (Taylor, S. J., & Bogdan, R. 2008:195)

A su vez, para profundizar en el desarrollo argumentativo de niños(as), y generar un vínculo coherente entre las creencias de las educadoras y su rol dentro de aula, se realizaron observaciones en aula, de tal modo de sistematizar la información que se da desde un contexto diario y en conjunto con la participación de niños y niñas. A partir de esto se trabajó con el instrumento evaluativo de una pauta de observación²³ (anexo 8.8.5) con enfoque en el trabajo que realiza la docente en aula.

Dichas pautas de observación fueron validadas por dos jueces expertos (docentes del departamento de educación de la Universidad de Chile), quienes a través de una exhaustiva revisión del instrumento, definieron cambios en dos de las dimensiones de dicha pauta, correspondiendo estos cambios a las dimensiones de participación y oportunidades. Ambos jueces coincidieron en definir de mejor forma aquellas dimensiones, otorgándoles mayor claridad a los conceptos utilizados.

El objetivo de las pautas de observación, se centró en la recopilación de información referida a la observación de estrategias de enseñanza- aprendizaje, que promuevan el desarrollo de la argumentación desde la acción docente, en un contexto de aula.

A demás, para develar el desarrollo de argumentación que poseen o no los niños(as) en el aula, se realizaron diversas planificaciones (anexo 8.8.6) por parte de las investigadoras, que buscaron a través de aprendizajes esperados y escalas de apreciación una visualización más concreta de la situación discursiva-argumentativa de los educandos del aula.

Se trabajaron con planificaciones pues “Dentro de los contextos de aprendizaje mencionados por las Bases Curriculares de Educación Parvularia, la planificación cumple con un rol fundamental dado que es el instrumento que hace posible la organización del quehacer pedagógico, señalando las decisiones centrales que forman parte de la labor

²³ “Un instrumento, en cambio, es una herramienta específica, un recurso concreto o material estructurado que permite recopilar datos al aplicar la técnica escogida. (...) las técnicas propias de la evaluación educativa pueden agruparse en: **De observación:** se obtiene información sobre conductas y acontecimientos habituales de los participantes y permite conocer aspectos como intereses, actitudes, habilidades, destrezas, etc.” <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217556>

educativa y manifestándose en distintos niveles de concreción.”²⁴ Al configurar el quehacer educativo en el desarrollo argumentativo, se pudo analizar con mayor profundidad las habilidades de los niños(as) evidenciadas a través de escalas de apreciación²⁵ por actividad. De esta manera se fue levantando información que será descrita en los resultados de la investigación.

3.3.10 De la línea de análisis

La información obtenida, se interpreta desde el análisis de discurso y descriptivo. El “analizar discursos es una tendencia que como indicábamos en la introducción ha logrado importante aceptación en las Ciencias Humanas y Sociales. En lingüística se trata de un movimiento que en su origen dice relación con la necesidad de estudiar el lenguaje en uso, es decir, emisiones realmente emitidas por lo hablantes, superando el principio de inmanencia tan propio de la lingüística saussuriana, interesada en el sistema formal del lenguaje (llamado lengua), antes que en su uso real (el habla). A ello se suma la valoración de lo que Verón (1998) y otros autores de la llamada segunda semiología denominan la materialidad de los signos, o sea, los efectos sobre la realidad social que tienen los discursos (constituidos por signos de diferente naturaleza, no sólo lingüísticos)” (Santander, 2011:209).

Por su parte el análisis descriptivo “Constituye el primer nivel de análisis y sus funciones son las de establecer cuál es la forma de distribución de una, dos o tres variables en el ámbito global del colectivo, cuántas unidades se distribuyen en categorías naturales o construidas de esas variables, cuál es la magnitud de ella expresada en forma de síntesis de valores, cuál es la dispersión con que se da entre las unidades del conjunto, etc. (Briones, 1988:71)

²⁴ Planificación en el nivel de transición (2006). Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Pág. 11

²⁵ “Conjunto de características, aspectos o cualidades que deben ser juzgadas de acuerdo a una escala que permite identificar el grado hasta el cual se ha presentado cada cualidad o característica. Pretenden graduar la fuerza con la que aparece una conducta, por lo tanto, es un buen instrumento para recoger información frente a comportamientos o acciones que queremos observar de manera permanente si nos interesa cuantificar su grado o intensidad.” <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217556>

El objetivo de este modo de análisis corresponde a la construcción de significado a partir de las interpretaciones de los discursos, de acuerdo a las creencias y experiencias que tengan las educadoras(es) del primer nivel de transición, ¿Se desarrolla la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer nivel de transición de dos establecimientos de la RM?

Para seleccionar la muestra, según Flick (2004) “la conveniencia de la estructura y el contenido de la muestra, y así la conveniencia de la estrategia elegida para obtener ambos, se puede evaluar únicamente con respecto a la pregunta de investigación del estudio”²⁶. Por ende, la recogida de datos fueron contrastados con la pregunta de investigación con el fin de dar respuesta a esta última

A partir de lo antes expuesto, se plantearon los siguientes criterios para la selección de la muestra:

3.3.11 Tabla N°1 “Criterios de selección”

Criterios	Fundamento
1. Selección de dos instituciones educacionales de la comuna de Ñuñoa, donde las dependencias son particulares.	<ul style="list-style-type: none"> - Se buscó representar la realidad de una comuna específica, y las diferencias de la misma a través de las dependencias de las instituciones educacionales escogidas. - Ambas instituciones educativas, nos dieron el acceso necesario para la realización de la investigación, factor fundamental de su elección. Las instituciones se seleccionaron de acuerdo al vínculo de las investigadoras con un centro de práctica profesional y el otro desde un contacto con docentes del otro establecimiento investigado. - Estas instituciones educativas, albergan un contexto socioeconómico similar, por lo que la información extraída, contemplaría altos márgenes de comparación.
2. La selección de los docentes se hizo de acuerdo a los niveles	<ul style="list-style-type: none"> - Comenzamos esta investigación, desde un planteamiento personal, al creer (supuesto) en que la argumentación se puede desarrollar en la primera infancia, específicamente en los niveles de transición. Por lo

²⁶ U. Flick, [2004] “Introducción a la Investigación Cualitativa” Ed. Morata, Madrid, España. Pág. 85

<p>de transición que había dentro del establecimiento y las educadoras que trabajan en dichos niveles.</p>	<p>que se conversó con las educadoras a cargo de los niveles educativos, se les planteó este supuesto y las intenciones de afrontar este desafío investigativo de manera conjunta, con la finalidad de llegar a la respuesta de esta interrogante.</p>
<p>3. Régimen mixto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La investigación al ser mixta (considera la participación de ambos géneros), hace que la muestra sea más diversa y contextualizada en la realidad educativa.

Fuente: Elaboración propia, a partir de fundamentos relacionados a la selección de muestra investigativa.

Estos criterios fueron elaborados considerando “los casos particularmente *típicos*, es decir, los casos en que el éxito y el fracaso son realmente característicos para la media o la mayoría de los casos”²⁷. Fundamentado en la investigación cualitativa, se debe representar la realidad social y la de sus actores. Para efectos de esta investigación: la realidad del sistema educacional chileno.

²⁷ *Ibíd*em, p. 82

3.3.12 Esquema N°3: Protocolo de análisis



Establecimiento Educativo Particular 1	Establecimiento Educativo Particular 2
Educadora nivel transición menor 1	Educadora nivel transición menos 2



Instrumentos utilizados	Entrevista estructurada Pautas de observación no participante Planificaciones y escalas de apreciación
Categorías de análisis	Entrevistas estructuradas
Descripción de datos	Pautas de observación Escalas de apreciación

CAPITULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.4.1 Una mirada hacia el análisis de datos

La presente investigación se situó bajo los lineamientos de una metodología mixta “La utilización de los diseños de método mixto se constituyen, día a día, en una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo” (Pérez, 2011:15) la cual propone un análisis basado en “integrar las disciplinas de las ciencias sociales con enfoques predominantemente cuantitativos (CUANT) predominantemente cualitativos (CUAL) a la teoría, la recolección, el análisis y la interpretación de los datos.

El objetivo es aumentar la confiabilidad de los datos, la validez de los hallazgos y las recomendaciones, además de ampliar y profundizar la comprensión de los procesos a través de los cuales se logran los resultados e impactos de un programa, además de cómo estos se ven afectados por el contexto en el que se implementa tal programa. Aunque ahora los métodos mixtos se utilizan comúnmente en la evaluación de programas, y las solicitudes de propuestas de evaluación con frecuencia exigen el uso de dichos métodos, muchos evaluadores no aprovechan todo el potencial del enfoque de MM.” (Bamberger, 2012:1)

A partir de esta orientación, se realizaron dos tipos de análisis, los cuales responden a un análisis de discurso a partir de entrevistas desde un enfoque cualitativo, como también análisis descriptivo de observaciones en aula y experiencias de aprendizaje aplicadas desde un marco cuantitativo.

En relación al primer análisis, que se realizó a partir de la observación de la existencia de estrategias de enseñanza- aprendizaje que promuevan el desarrollo de la argumentación en la primera infancia, a través de pautas de observaciones validadas por jueces expertos, en donde se utilizó el análisis de discurso perteneciente al enfoque cualitativo como herramienta de análisis lingüístico, el cual se define como “una útil y recurrida herramienta de análisis, con potencial heurístico importante” (Santander, 2011:207).

Por su parte, otros autores lo definen como “un método (Phillips y Jørgensen, Jäger), como una metodología (Powers, Goom) y como una técnica de análisis (Sayago, Santander

Molina)” (Sayago, 2014:1). Pero, para los fines de esta investigación se hará uso de esta herramienta como técnica de análisis, entendida como “una técnica de análisis potente y precisa, que resalta por su ductilidad” (Sayago, 2014:3), resultando ser una herramienta de análisis confiable y segura de aplicar al analizar la información obtenida.

Se utilizó esta técnica de análisis, debido a la “opacidad de los discursos: sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico. (Santander, 2011:208). Es decir, todo lo que compone un discurso lingüístico, responde un trasfondo y una intención comunicativa que se pretende identificar y analizar.

El análisis de discurso en “lingüística se trata de un movimiento que en su origen dice relación con la necesidad de estudiar el lenguaje en uso, es decir, emisiones realmente emitidas por lo hablantes, superando el principio de inmanencia tan propio de la lingüística saussuriana, interesada en el sistema formal del lenguaje (llamado lengua), antes que en su uso real (el habla). A ello se suma la valoración de lo que Verón (1998) y otros autores de la llamada segunda semiología denominan la materialidad de los signos, o sea, los efectos sobre la realidad social que tienen los discursos (constituidos por signos de diferente naturaleza, no sólo lingüísticos (Santander, 2011:209). Presentando de esta forma, un análisis cualitativo de la información recogida, la que para esta investigación en particular se situó en la realización de dos entrevistas a dos educadoras del nivel transición menor, las cuales se analizaron desde una perspectiva de reconocimiento y análisis de discurso.

Las entrevistas realizadas a las educadoras de párvulos, se analizaron a partir del uso de codificación y categorías de información, las cuales responden a un análisis cualitativo, el cual Mucchielli (2001), en su “diccionario de métodos cualitativos de las ciencias humanas y sociales” menciona seis etapas o fases:

- Codificación: Esta etapa se orienta en dilucidar lo relevante y esencial del discurso, para así de esta forma determinar el sentido y la orientación de la investigación

“consiste en un examen atento y en una reformulación auténtica de la realidad vivida y manifestada o expresada” (Mucchielli, 2001:71)

- Categorización: Etapa que tiene como función, generar agrupaciones que integren e incluyan temáticas relacionadas entre sí , “una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracciones, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos” (Mucchielli, 2001:73)

- Relación: Esta etapa tiene como fin, generar vínculos claros y coherentes entre las categorías, su función se describe como fundamental y relevante dentro del proceso de análisis, ya que se orienta en buscar las similitudes entre los tópicos predominantes de cada categoría detalladas en los discursos lingüísticos.

- Integración: Esta etapa tiene como principal orientación, el dilucidar la orientación de la investigación así como también el problema o fenómeno estudiado “permite clarificar el objeto definitivo de la relación o de la tesis” (Mucchielli, 2001:76)

- Modelización: Esta etapa “consiste en reproducir lo más fielmente posible la organización de las relaciones estructurales y funcionales que caracterizan al fenómeno principal esclarecido al término de la operación de integración” (Mucchielli, 2001:76)

- Teorización: Esta etapa se orienta en dilucidar el problema de estudio, a través del uso de diferentes medios de análisis como por ejemplo: marco teórico, marco metodológicos, entre otros. Es decir, sustentar la problemática y la solución a este.

En función de la investigación y análisis de la información, se trabajó con el lineamiento propuesto por Mucchielli (2011), haciendo uso de las primeras tres etapas propuestas por el autor, las cuales colaboraron en la orientación e identificación de las temáticas sobresalientes y sus respectivas categorías de análisis²⁸:

²⁸ “La categorización, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones,

De esta manera, la primera categoría se define como la potenciación y desarrollo de la argumentación infantil, y su categoría se configuró a partir de a las formas de potenciar el desarrollo de la argumentación.

La segunda categoría, se denomina la argumentación como herramienta de aprendizaje, en donde su categoría se definió como herramientas argumentativas que colaboren con el aprendizaje.

Por su parte, la tercera categoría tema responde a estrategias y técnicas de implementación y desarrollo de la argumentación infantil, donde su categorización se refirió a tipos de estrategias/técnicas que permiten el desarrollo de la argumentación

La cuarta categoría corresponde a la argumentación como estrategia de potenciación del vocabulario y su categorización se relaciona con las estrategias que amplían el vocabulario de los niños/as.

La quinta categoría por su parte, se basó en el conocimiento y familiarización con el concepto de argumentación y su categorización se basó en las concepciones del concepto de argumentación.

Finalmente, la última categoría se basó en conocer acerca de la formación docente de las educadoras, en relación al tópico del aprendizaje de la argumentación infantil, y su categorización se vinculó con la valoración de su propia formación docente.

contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.” (Oses, Sanchez, Ibañez, 2006)

4.4.2 De la concepción y construcción de categorías

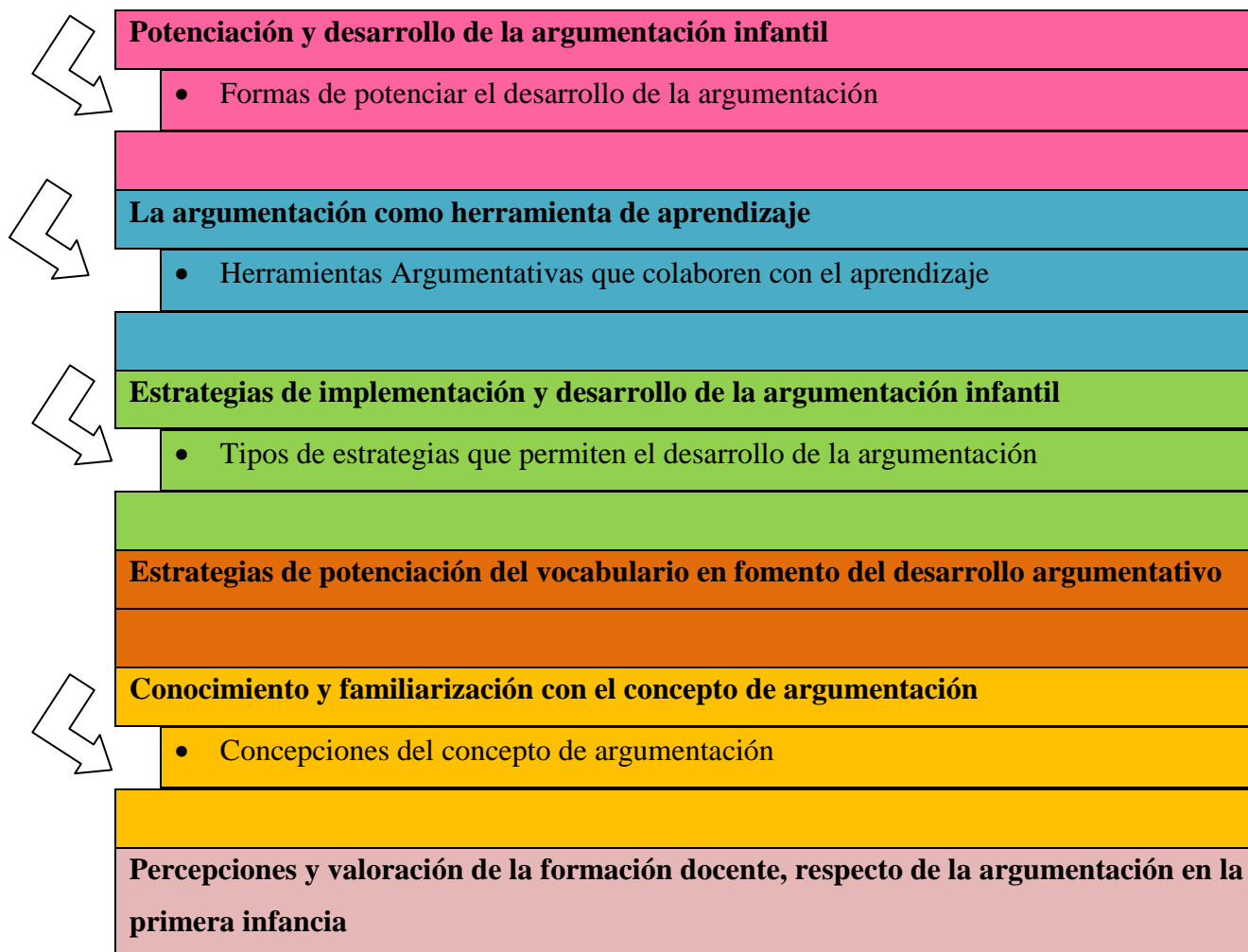
“El análisis de contenido tiene como finalidad que los elementos importantes de un mensaje se conviertan en unidades que se puedan describir y analizar, por esto para Rodríguez, Gil y García (1996) es un proceso donde se realiza un juicio, descartando elementos que según el investigador no se puedan codificar, tomando decisiones frecuentemente de qué información es relevante o no, en relación con el resto de la información.” (Oses, Sanchez, Ibañez, 2006). Tal como lo expresan los autores, la categorización nos provee de un orden y lineamiento que ayudara al posterior análisis de la información.

Por lo que entenderemos el concepto “categorizar como la clasificación de “las partes en relación con el todo, de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. Categorizar es clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática; una unidad temática puede estar constituida por uno o varios párrafos o escenas audiovisuales”. (Monje, 2011:13)

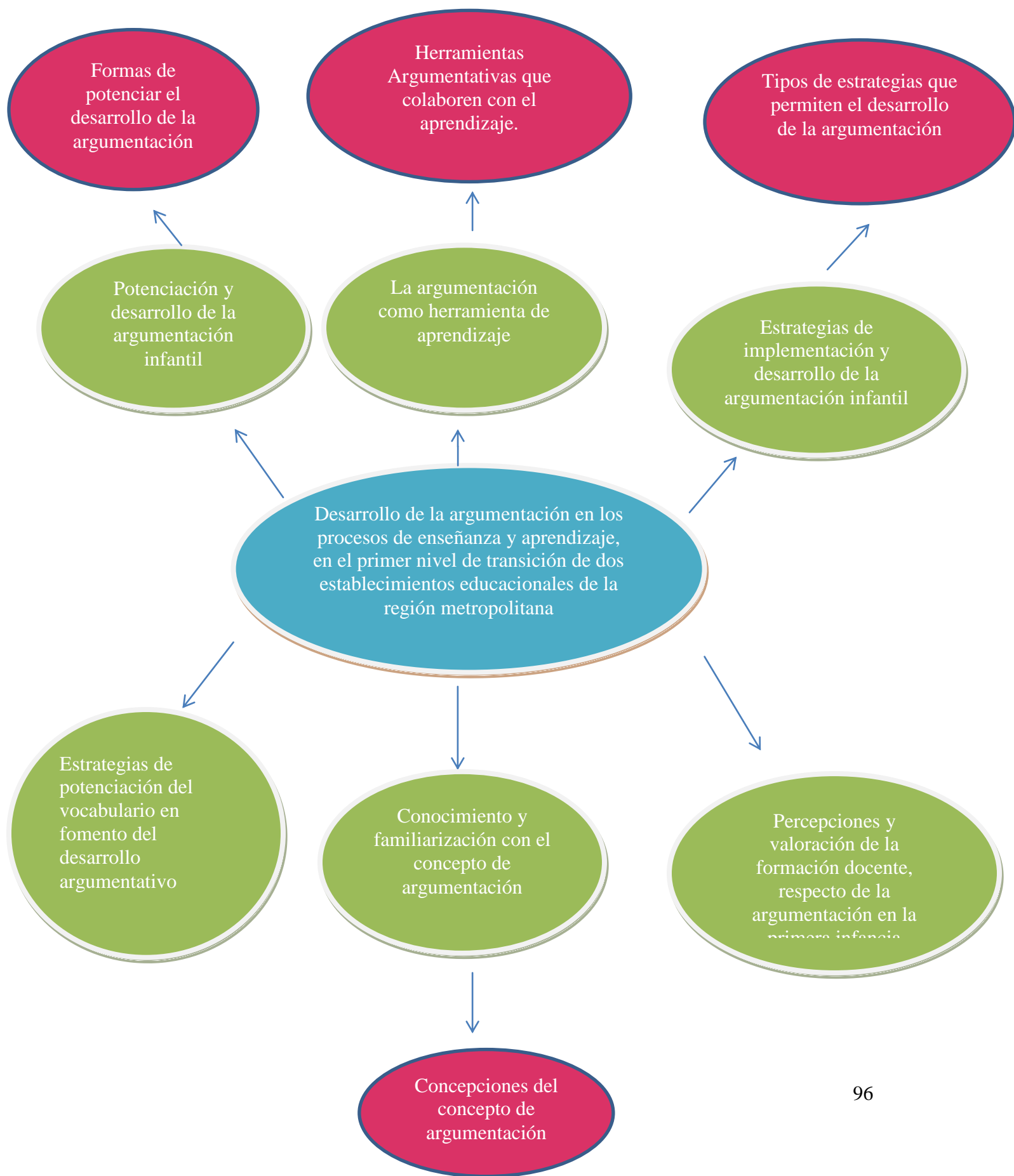
Para este proceso de categorización, se requiere un orden y estructura para lo cual “habrá que tener muy presente que el proceso de categorización, análisis e interpretación, deberá estar guiado fundamentalmente por conceptos e hipótesis que provengan o emerjan de la información recabada y de su contexto propio, que muy bien pudieran ser únicos, y no de teorías exógenas, las cuales sólo se utilizarán para comparar y contrastar los resultados propios”. (Monje, 2011:15)

A partir de la categorización, se conseguirá una comparación y contrastación, las cuales “pudieran llevarnos hacia la reformulación, reestructuración, ampliación o corrección de construcciones teóricas previas, logrando con ello un avance significativo en el área; es decir, que algunas teorizaciones ya existentes cumplirían en gran parte la función de proveer algunas líneas directrices para interpretar los nuevos datos.” (Monje, 2011:15)

4.4.3 Esquema N°4: Categorías y subcategorías de análisis.



4.4.4 Esquema N°5: Categorías de análisis



4.4.5 Potenciación y desarrollo de la argumentación infantil

Formas de potenciar el desarrollo de la argumentación:

Las educadoras tienen distintas visiones en torno a cómo potenciar, el desarrollo de la argumentación, y la asocian a diversos conceptos que se vinculan con la comprensión lectora y los sucesos que ocurren en la cotidianidad.

Desde estas consideraciones personales, una de las educadoras señala:

“(…)en la comprensión lectora, cuando hemos visto un cuento reflejado respecto que los niños se expresen respecto a la historia del cuento, a los personajes, a lo que les gustó, que justifiquen sus decisiones que cosa le cambiaran, que se pudieran expresar, especialmente con eso” **(Educadora de párvulos colegio particular 1)**

En relación a esta forma de potenciación, existen estudios que confirman que a través del relato de cuentos infantiles es posible desarrollar la argumentación “los resultados indican que los niños de educación infantil pueden beneficiarse de este tipo de actividades educativas, al mostrarnos que son capaces de apropiarse progresivamente de las estrategias argumentativas que les proporciona la maestra tras una lectura de cuentos” (González, J, 2007:673)

De acuerdo a la visión de la otra docente, el desarrollo argumentativo infantil tiene que ver con la promoción de herramientas orales como por ejemplo *“hablar ehh de las cosas cotidianas que pasan, o de las noticias, siempre en la mañana hablamos con los niños (risas) ehh de los temas si está el tema de los estudiante, está el tema de los profesores, se les pide la opinión, y los niños arman un poco por lo que escuchan en la casa, y por las noticias y ahí también van armando su pensamiento según lo que piensan los otros chicos”* **(Educadora de párvulos colegio particular 2)**

Desde esta apreciación se vinculan los enunciados de Bermejo que explicitan la concepción argumentativa como una actividad cotidiana y esencialmente social “la argumentación es

una actividad cotidiana y ubicua en la interacción social: desde los medios de comunicación a los foros científicos, desde las sobremesas a los debates parlamentarios, es tan común ver gente embarcada en la tarea de dar y pedir razones que no queda sino pensar que tal ubicuidad no es mera casualidad” (Bermejo, 2011)

Finalmente, este contraste teórico, deja en evidencia que existe un respaldo en las formas de educar que en el discurso sostienen las educadoras condiciéndose con los aportes de estudiosos del tema. En el fondo aspectos cotidianos, de conversación como también relacionados a la lectura y comprensión potencian el desarrollo de la argumentación, evidenciándose tanto en la teórica como en la práctica, de acuerdo a lo que afirman las docentes.

4.4.6 La argumentación como herramienta de aprendizaje

Herramientas Argumentativas que colaboren con el aprendizaje

De acuerdo a las herramientas que utilizan las docentes, una de ellas sostiene:

“Acá tenemos un programa de prevención de riesgo y abuso sexual, también favorecemos como modulo especialmente que el niño pueda expresar sus emociones y sentimientos, argumentar que cosas son las que les gusta, las que no, cariños buenos, cariños malos, sorpresas si, secretos no, entonces son cosas que nosotros vamos manejando desde esa mirada, así que yo creo que manejamos la argumentación pero siempre nos falta, falta trabajarlo de mejor manera, darle mayor importancia, es difícil dentro de esto, ya que está sobre saturado de experiencias de aprendizaje, inglés, música, psicomotricidad, talleres, libro teca, ECBI y la potenciación de todas las otras experiencias, es bastante, las experiencias variables que realizamos aparte de las habituales hacen difícil dejar espacio, específicamente para esto, pero si yo creo que debemos darle el espacio en los cierre de la experiencia para que los niños evalúen, opinen, justifiquen y argumenten sobre su participación en cada una de las experiencias.” (Educadora de párvulos colegio particular 1)

En relación a este punto, se evidencia que la argumentación para la docente tiene que ver con la expresión de emociones, de pareceres, de justificar y opinar. A partir de esto existe

divergencia entre los autores sobre qué se entiende por argumentación “«dar un argumento» significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí, un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (Weston, A., & Seña, J. F. M. (1994:11). De acuerdo a este autor argumentar no es una afirmación y dar una opinión sino tiene que ver con las razones que se dan para para apoyar una tesis, en este sentido la educadora relaciona la argumentación con temática más de expresar emociones y no con un aspecto más formal de lo que implica argumentar.

A partir de estas divergencias, se plantea la necesidad de profundizar en qué se está entiendo por argumentación, pues desde esta arista se desprende si realmente la docente desarrolla herramientas que, efectivamente tienen que ver con argumentación o estaríamos hablando de expresión oral u de opinión. “El proceso argumentativo consiste en exponer un punto de vista, justificarlo y tratar de convencer a uno o varios interlocutores o adversarios de su valor (Camps y Dolz, 1995; Van Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs, 1997). Este punto de vista se concretiza a través de la elaboración de una tesis, la cual puede estar expresada explícita o implícitamente (pero, en ningún caso, puede estar ausente) debido a que constituye el punto de partida del proceso de argumentación.” (Cordero, Marcela. (2000).)

Si bien, la existencia de múltiples concepciones acerca de la argumentación varía a su haber, la mayoría responde que no requiere tan solo de dar una opinión o comentar acerca de algo sino de justificar a través razones, en ese sentido la educadora I manifiesta algo esencial en argumentación, que tiene que ver con manifestarse y expresarse pero que no constituiría un argumento en esencia, por ende las herramientas que utiliza estarían relacionadas con competencias comunicativas que quizás colaboren en cierta medida procesos argumentativos, pero que no constituyen argumentos como tal. Sin embargo se ha demostrado que los niños(as) de temprana edad son capaces de elaborar argumentos más simples a su haber, hecho que en cierta medida si podría considerarse como un primer acercamiento a la argumentación.

4.4.7 Estrategias de implementación y desarrollo de la argumentación infantil

Tipos de estrategias que permiten el desarrollo de la argumentación:

Existen variadas estrategias que permiten el desarrollo argumentativo, sin embargo, la docente expone un tema que trasciende específicamente a la argumentación pero tiene que ver con el rol docente y como aportamos en los aprendizajes de los niños(as) en el sistema educativo actual, como se evidencia a continuación: *“(…)Mediación y el brindar oportunidades, básicamente las educadoras y todos los agentes educativos debemos brindar oportunidades para que el niño se exprese, y lamentablemente muchas veces, estamos centrados en el silencio, cantando la lechuza, que se queden calladitos, cuando están calladitos dan las instrucciones, los niños trabajan, luego calladitos tienen que trabajar, calladitos tienen que irse después del patio, siempre estamos pidiendo que estén calladitos, entonces debemos brindar oportunidades donde planteemos temáticas, donde dentro de la rutina diaria debemos tener un periodo para favorecer la expresión verbal oral de los niños ya cercarlo lo que es mucho más a la expresión de sus sentimientos emociones y lo que quieren decir, a lo mejor un periodo de contar noticias, o al finalizar la jornada, a lo mejor favoreciendo meta-cognición, que aprendieron hoy, porqué le gustó cual o tal experiencia que realizaron, sobre todo pensando que en educación Parvularia a veces hay tantas experiencias emergentes”* (**Educadora de párvulos colegio particular 1**)

Por ende, una de las estrategias más utilizadas dentro de la sala de clases, es la que se orienta a desarrollar y promover el habla y lenguaje como tal, es decir, “La práctica de sustentar afirmaciones mediante razones presupone la habilidad de adoptar una perspectiva reflexiva sobre éstas, y para ello se necesita un lenguaje capaz de predicar sobre sí mismo: es porque podemos decir cosas tales como “lo que digo es verdad”, “esa afirmación no es exacta”, “tu discurso resulta muy convincente”, etc. que estamos en condiciones de evaluar lo que decimos y, por ende, de dar y pedir razones para ello. En este sentido, incluso las formas más sencillas de argumentación constituyen formas sofisticadas de comunicación que sólo son posibles gracias a la existencia de un lenguaje reflexivo como el nuestro” (Bermejo, 2011)

A partir de estas conclusiones, se desprende la importancia en el brindar oportunidades a la expresión, para que de esta manera se comience el desarrollo argumentativo de forma más concreto en los niños(as) potenciando la capacidad reflexiva y comunicativa en los niños(as) a través de argumentos.

4.4.8 Estrategias de potenciación del vocabulario en fomento del desarrollo argumentativo

La argumentación tiene implicancia en múltiples habilidades que se requieren o despliegan a través de lo que comprende su desarrollo, de acuerdo algunos teóricos existen técnicas que desarrollan y potencian el vocabulario infantil y que a su vez aportan al fomento del desarrollo argumentativo, es decir, que a través de un trabajo en la ampliación del vocabulario en los niños y niñas, se potencia su habla y lenguaje que en sí contribuye al desarrollo en la argumentación o viceversa. La educadora en relación a este punto señala:

“Si fomentamos la argumentación eh, los niños van a tener mayores posibilidades de ampliar su vocabulario, su léxico y poder expresarse de mejor manera en el mundo, pensando que en la actualidad el lenguaje nos retrata, para mí, dentro de todos los ámbitos que pueda potenciar en los niños, el ámbito de la comunicación es clave, el lenguaje es clave, el lenguaje te retrata, el lenguaje expresa lo que el niño es” **(Educadora de párvulos colegio particular 1)**

A su vez la otra educadora también reconoce la ampliación de vocabulario como estrategia que aporta a la argumentación *“incrementación de vocabulario, eh la como lo dije antes po la estructura, la reflexión, hay que enseñarle a los niños a reflexionar y no a repetir sino a reflexionar en relación a los temas y em siempre eh , además que también el tener una argumentación tiene una base, y esa base tiene que ver con tu pensamiento, entonces también se les enseña a los niños a decir lo que piensan y lo que sienten en relación a algo”* **(Educadora de párvulos colegio particular 2)**

La argumentación además de desarrollar la capacidad de reflexionar y contestar el porqué de una decisión, postura o elección, también trabaja en gran escala el desarrollo lingüístico

y sobre todo de habla de los niños y niñas, es decir, tal como mencionan la educadora de párvulos, a través de la argumentación se pueden desarrollar innumerables capacidades ligadas al aumento de vocabulario y léxico “Las teorías pragmáticas del significado proporcionaron las bases para este nuevo enfoque –bien de manera indirecta, como en el caso de los trabajos pioneros de S. E. Toulmin o Ch. Perelman, los cuales concebían la argumentación como una forma particular de actividad comunicativa; o bien de manera directa, como en el caso de la Pragma-dialéctica, que en su presentación de 1984 (van Eemeren y Grootendorst, 1984) se muestra abiertamente basada en la teoría de los actos de habla” (Bermejo, 2007:39)

Las múltiples investigaciones “confirman a la argumentación oral y escrita como un elemento promisorio en el fomento de la AC. En efecto, tanto la argumentación escrita (Heitmann et al., 2014) como la AC (Bauer, 2015; Garmendia y Guisasola, 2015) forman parte de propuestas actuales de investigación.” (Archila, 2015:402)

4.4.9 Conocimiento y familiarización con el concepto de argumentación

Concepciones del concepto de argumentación:

la educadora 1 señala sus principales concepciones acerca a la argumentación, asociando el término al desarrollo de la comprensión lectora: *“Eh si, la verdad que la argumentación la conozco como uno de los ocho componentes de la comprensión lectora que plantea el ministerio de educación, emm... junto con el parafraseo, la conciencia fonológica y otros aspectos de la argumentación, forma parte de una estrategia interesante para poder fomentar en los niños el aprendizaje de la comprensión lectora y el acercamiento a la lectura, sabemos que los niño se acercan a la lectura desde el nacimiento, Paulo Freire decía que se leía primero el mundo y después se lee el ambiente letrado, eeh.. la argumentación, es una posibilidad de ayudar a los niños a expresar, entender el mundo, la argumentación se debiese potenciara través de una mediación, la mediación va ayudar a los niños a poder expresar y conocer mejor el mundo y ampliarlo, eh...la idea de la argumentación es que los niños expresen opiniones, justificaciones de los sucesos que están ellos enfrentando, situaciones diversas, vivencias, que está de acuerdo con sus propias experiencias, pero también depende de la medicación del adulto porque, de esa*

manera se puede enriquecer los juicios que los niños establecen con mayor precisión, eso yo podría decir que sería la argumentación.” (Educatora de párvulos colegio particular 1)

La Educadora 2 señala sus concepciones en relación a fundamentos u explicaciones acerca de un tema:

“(Emmmm) la verdad es que de la argumentación (risas) no se mucho, pero (eeeh) la argumentación tiene que ver con las explicaciones (eeeh) fundadas que das acerca de algo ¿no cierto? (eeeh) ahí podría definir como eso, las explicaciones fundadas, que tenga fundamentos ante eee algo que quiera explicar, además también se incluyen las experiencias en relación al tema que quieres explicar, entonces para argumentar algún tema tienes que ver la parte como teórica, también tienes que ver tu experiencia en relación a eso y ahí como que se armaría una argumentación, según mi (iii) punto de vista” (Educatora de párvulos colegio particular 2)

Para comprender y desarrollar de mejor forma la argumentación, se debe reflexionar acerca de esta como concepto, como, proceso y sobre todo que alcances, beneficios y herramientas vienen consigo, “la argumentación resultaba ser, ante todo, un instrumento esencial para la actividad teórica: sin argumentos podríamos mantener creencias, pero sólo los argumentos nos permitirían establecer que éstas son correctas. De ese modo, la argumentación cumpliría la función epistemológica y, en general, teórica, más importante, a saber, la de servir de garante del conocimiento. Al menos en parte, tal función teórica daría cuenta del valor de la argumentación para seres racionales como nosotros (Bermejo, 2011)

Las concepciones y orientaciones que se tienen de la argumentación pueden ser muy variadas, como las presentadas anteriormente por las educadoras de párvulos, en donde ellas como docentes desarrollan junto a los niños y niñas un concepto ligado a la reflexión y opinión, la cual puede contraponerse a una visión de la argumentación ligada a actividad teórica, entendida como una forma de defender un punto de vista, es decir, la

argumentación como “ habilidad para comunicar el razonamiento, y con ello, para persuadir racionalmente. Esta característica de la argumentación ha sido subrayada sólo en épocas recientes, en consonancia con una recuperación de la antigua concepción de la argumentación como arte, y también como actividad pública. En ese sentido, los enfoques contemporáneos sobre la argumentación han destacado su naturaleza como medio para influir en los otros, representando los fenómenos argumentativos no sólo como casos de razonamiento, sino como casos de razonamiento explícito. Desde esta perspectiva, el discurso argumentativo no sería únicamente un medio para adquirir conocimientos, sino también un medio para persuadir” (Bermejo, 2011)

4.4.10 Percepciones y valoración de la formación docente, respecto de la argumentación en la primera infancia

En relación a este punto las educadoras comentan acerca de su formación docente entorno a esta temática:

“La verdad es que yo estudie hace muuuchos años, pero era una formación muy buena porque era de la Universidad de Chile, yo estudié en la universidad de Chile, y la argumentación en la actualidad se le ha dado más énfasis, en cuanto estudiamos la verdad prácticamente no se le daba mayor relevancia al lenguaje verbal oral, escrito sino que era mucho más centrado en la integralidad del niño, no habían énfasis tan marcados como en la actualidad si se tienen que relevar ciertos núcleos de aprendizaje a través de la bases, cuando yo estudiaba no habían bases curriculares, se trabajaba con programas educativos y con objetivos bidimensionales, entonces dentro de esos objetivos si habían tendientes al lenguaje pero no había con un acento en la argumentación, no.” **(Educadora de párvulos colegio particular 1)**

“Eh, no así como argumentación no, pero si (eee) los objetivos que apuntan es a la (aaa) es a incrementar el vocabulario que eso también tiene que ver (eee) con alguna parte de la argumentación y la explicación y las reflexiones también, que ahora último se habla mucho también de que a los chicos hay que enseñarle a reflexionar y para reflexionar tiene

que tener también más conocimientos en relación a algo y ahí se podría hablar de argumentación, al reflexionar, pero (ooo) que te hayan enseñado así hay esto es la argumentación, (eh) lo que te enseñaban es por edad, cuanto niños hablaban, las palabras que tenían, las palabras (eee) frases cuando incluían los verbos eso que es como lo básico como para hablar pero(ehhhhhh) de argumentación como formal yo no lo estudie por lo menos, cuando yo estudie hace como quince año (risas) noooo”. **(Educadora de párvulos colegio particular 2)**

La formación docente, se describe como uno de los niveles más importantes de aprendizaje, es decir, una formación educativa puede variar notoriamente la orientación pedagógica que escoja el docente y como el lleve a cabo cada uno de los aprendizajes que se consignent como importantes de enseñar y construir con los niños y niñas.

Las educadoras al no tener un vínculo directo con estos conocimientos, genera en que ambas conciben la argumentación como distintas cosas, la trabajen de diversas maneras y por lo mismo le den o no cabida en el espacio educativo. A partir de esto es importante una formación docente que aporte al conocimiento e importancia de la argumentación pues los teóricos ya expresan que es una habilidad que se comienza a desarrollar a temprana edad y que aporta de manera significativa al desarrollo educativo “ya a la edad de 2 años es posible observar enunciados con la función de argumentar. Recientes estudios (Bernard, Mercier & Clément, 2012) muestran que los niños a partir de los 3 años ya son sensibles, en su rol de audiencia, al conectivo ‘porque’ como desencadenante de argumentación. (...)En el transcurso de la niñez, el niño va ampliando sus habilidades argumentativas, siendo necesario para el completo desarrollo de la competencia argumentativa que su entorno directo e indirecto lo propicie (Silvestri, 2001; Faigenbaum, 2012). (...)” (Migdalek, Santibáñez, Rosemberg, 2014: 437).

A su vez en “Entre la amplia producción de Stein y colaboradores cabe mencionar el trabajo de Stein y Albro (2001) donde estudiaron la argumentación de niños preescolares estadounidenses a partir de conflictos con sus padres. Señalan que dichos conflictos constituyen el marco para el desarrollo de las habilidades argumentativas y enfatizan la

importancia de los objetivos personales y sociales, y las emociones en el curso de la argumentación.” (Migdalek, Santibáñez, Rosemberg, 2014: 438).

De igual manera, se hace necesario recalcar que la argumentación es un tema relativamente nuevo en lo que es educación inicial, por ende, se comprende que quizás no exista una mayor profundización en su época de estudios, pero de todas maneras se releva el hecho de que a pesar de estas consideraciones, las docentes de alguna u otra manera recogen la importancia de esta temática, y explicitan de acuerdo a sus conocimientos como ellas mismas las van desarrollando.

4.4.11 Introducción análisis descriptivo

El análisis descriptivo “Se dirige fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada (...) en este nivel las preguntas están guiadas por esquemas descriptivos y taxonomías; sus preguntas se enfocan hacia las variables de los sujetos o de la situación (...) se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, de forma tal de describir los que se investiga. Este tipo de estudio puede ofrecer la posibilidad de llevar a cabo algún nivel de predicción (...)” (Cauas. D, 2006: 6)

De acuerdo a este punto y en un segundo periodo de análisis investigativo, se utilizó la metodología cuantitativa de acuerdo al estudio mixto, a partir de esto se realizó la descripción de los datos recogidos a través de pautas de observación y experiencias de aprendizaje que se realizaron en el proceso de aplicación del estudio con el fin de identificar la presencia de desarrollo argumentativo en las aulas visitadas.

4.4.12 Análisis descriptivo: Pautas de observación

Para el desarrollo de este nivel de análisis, se precisa acotar antecedentes claves del proceso investigativo que colaboran con un entendimiento global del estudio:

- a) La pauta de observación se aplicó a dos educadoras de los niveles de transición menor, de dos establecimientos educativos particulares de la comuna de Ñuñoa, se hace necesario precisar este dato pues las tablas de análisis responden a la acción docente en aula y no al nivel en donde se realizó la investigación.
- b) Durante el proceso se realizaron cuatro observaciones en aula de dos centros educativos, en total se realizaron ocho observaciones dirigidas a la acción docente de las educadoras de cada nivel.

Considerando esta aclaración, el análisis de los datos se presenta primeramente con un respaldo teórico acerca de las diversas dimensiones/sub-dimensiones utilizadas en la pauta de observación, identificando su relevancia y aporte, contrastándolo a su vez, con la tabla de datos descriptiva que presentan en porcentaje los resultados de los indicadores utilizados en dicha pauta, de acuerdo a la acción docente presentada.

4.4.13 Acción docente

La acción docente y del equipo educativo, es un elemento clave en la promoción o fortalecimiento de cualquier aprendizaje que se desee forjar en los niños(as). Desde este punto, se resalta la importancia del accionar docente y del equipo educativo a través de una mirada social de su quehacer “En el campo de la postura de socializada, la acción docente se manifiesta como la capacidad del docente para establecer un acercamiento sinérgico con los estudiantes con base en el compromiso, la unión y la moral, en función de viabilizar los procesos de construcción y socialización del conocimiento. El docente en este caso, fomenta el esfuerzo colectivo, logra la unión y el trabajo en

equipo y se ocupa de gestionar los conflictos interpersonales” (Lúquez, P., Reyes de Suárez, L. M., & Sansevero de Suárez, I. (2011:47).

Por tanto desde estas consideraciones se desprende la dimensión general de la pauta de observación “El docente o la docente, junto al equipo educativo promueve/favorece acciones como:”, que guarda relación en las acciones que el docente y equipo educativo, promueven o favorecen el desarrollo de ciertas habilidades, desde una visión social, integradora y con un énfasis participativo de los estudiantes. En relación a este último punto los autores describen que la acción docente desde el enfoque social “(...) desarrolla la competencia mediadora en el proceso de aprendizaje; manifiesta un don especial para lograr la integración y la participación de los estudiantes, en igualdad de condiciones” (Lúquez, P., Reyes de Suárez, L. M., & Sansevero de Suárez, I. (2011:47)

4.4.14 Participación y comunicación oral

A partir de la consideración social de la acción docente, como se revisó en el apartado anterior, se relevó la “participación” como punto esencial de desarrollo de aprendizaje, surgiendo así, la sub-dimensión de análisis: “Participación” que se relaciona específicamente en las “Oportunidades que construye el docente para favorecer la participación oral en la experiencia”, desde esta sub-dimensión se constata la relevancia de la participación y oportunidades que se enmarca en las implicancias de la acción docente y del equipo educativo en el aula, pero a su vez en los aportes que genera la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje que se viven en el aula, como también la importancia de la comunicación oral en el desarrollo infantil.

La comunicación oral es un aspecto clave en el desarrollo del lenguaje, y más aún en la oralidad “El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores”(Bigas, M. (1996:1) A sus vez la autora no solo señala la importancia de la oralidad en la primera infancia sino que también explicita que “la democratización

creciente de la acción educativa, que ha supuesto una participación más alta del alumnado en las tareas escolares, en la medida en que se ha valorado, cada vez más, la necesidad de incorporar al sujeto que aprende en su propio proceso de aprendizaje; y esta participación pasa por la intervención oral de los alumnos en la actividad escolar y por la interacción entre todos los miembros como forma cooperativa de trabajo” (Bigas, M. (1996:1) Por tanto existe una correlación entre la oralidad y la participación que convergen en pos de una potenciación en los aprendizajes de los niños(as) de forma de contribuir y aportar positivamente en los educandos.

A su vez la importancia del desarrollo oral en los niños(as) no sólo recae en que el educando se exprese o se comunique, sino también en las oportunidades de participación que construye el docente, y cómo las construye para su adecuado desarrollo.” El estudiante tiene la capacidad de innovar, razonar, discrepar, sentir y pensar, si tiene la oportunidad para ello. Estas habilidades no surgen espontáneamente sino que son aprendidas en contacto directo con preguntas y retos, experiencias que los activan intelectual y emocionalmente.” (Massi, P. A. (1995:43) Por tanto hay una serie de factores que debe prever y poner en práctica el docente (y su equipo) entorno a la participación y construcción de oportunidades para el desarrollo de la oralidad y comunicación en los niños (as) “la motivación es consecuencia lógica de la sensación de ser el conductor responsable del propio proceso de aprendizaje, en el momento en que aún se puede modificar lo que no se entendió bien. En este sentido la participación en clase es el mecanismo que mejor garantizara consecución de un aprendizaje significativo.” (Kurman, L. G. (1993:35)

En relación a “la participación infantil” se entiende como “un derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes y que está recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). La Convención de los Derechos del Niño es el tratado internacional más ratificado de la historia y recoge los Derechos Humanos inherentes a las personas menores de 18 años.” (UNICEF (2003:4)

En relación a este punto, uno de los artículos de la “Convención de los Derechos de los Niños” específicamente el 12º es el Derecho a opinar. “Los niños tienen derecho a

opinar y a que esta opinión sea tenida en cuenta en relación a su edad y madurez cuando los adultos vayan a tomar una decisión que les afecte” (Unicef. (1991) Art.12) Desde esta consideración también se aplica en contexto formal de aula, donde los niños(as) por ley tienen derecho a opinar y ser parte activa de las experiencias educativas, por tanto el rol y accionar docente es clave en la generación de estos espacios a través de las oportunidades que brinda. Cómo también de la interacción entre pares²⁹, equipo y accionar docente.

A partir de estas consideraciones se sitúa el primer foco de observación, en donde se arrojan los siguientes resultados, que se obtuvieron a partir de las 4 observaciones que se realizaron por nivel, quedando un total de ocho observaciones, como se mencionó con anterioridad:

4.4.15 Tabla N°2 Pauta de observación: “Dimensión: participación”

		Indicadores								
1. Sub/Dimensiones Participación: Oportunidades que construye el docente para favorecer la participación oral en la experiencia.	1.1 El educador(a) favorece instancias de participación oral con los educandos. Generando espacios de opinión en distintos momentos de la actividad.	1.2 El educador(a) promueve las interacciones orales entre pares, durante la actividad.			1.3 El educador(a) realiza preguntas a los niños/as (participación de al menos 5, que permitan dar su punto de vista de acuerdo a una temática establecida.					
Indicadores	Presencia	Ausencia	N/o	Presencia	Ausencia	N/o	Presencia	Ausencia	N/o	

²⁹ Kolberg (1980) considera que el grupo de iguales representa una excelente oportunidad(...) para adoptar un papel social(...) A través de este proceso de adopción de perspectivas conoce que el otro es, en cierta manera como el yo y aquel conoce o responde este en función de expectativas complementaria(...) la interacción entre compañeros puede ser la ocasión para que el sujeto experimente conflictos cognitivos, y favorecer por tanto su desarrollo(...)”(Díaz-Aguado, 1986)

Cursos 30	Transición Menor 1	75%	--	25%	25%	50%	25%	100%	--	--
	Transición Menor 2	100%	--	--	25%	25%	50%	100%	--	--
	Total ³¹%	87,5%	--	12,5%	25%	37,5%	37,5%	100%	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones en aula.

4.4.16 Gráficos N°1, N°2 y N°3 “Indicador de observación participativa”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en aula.

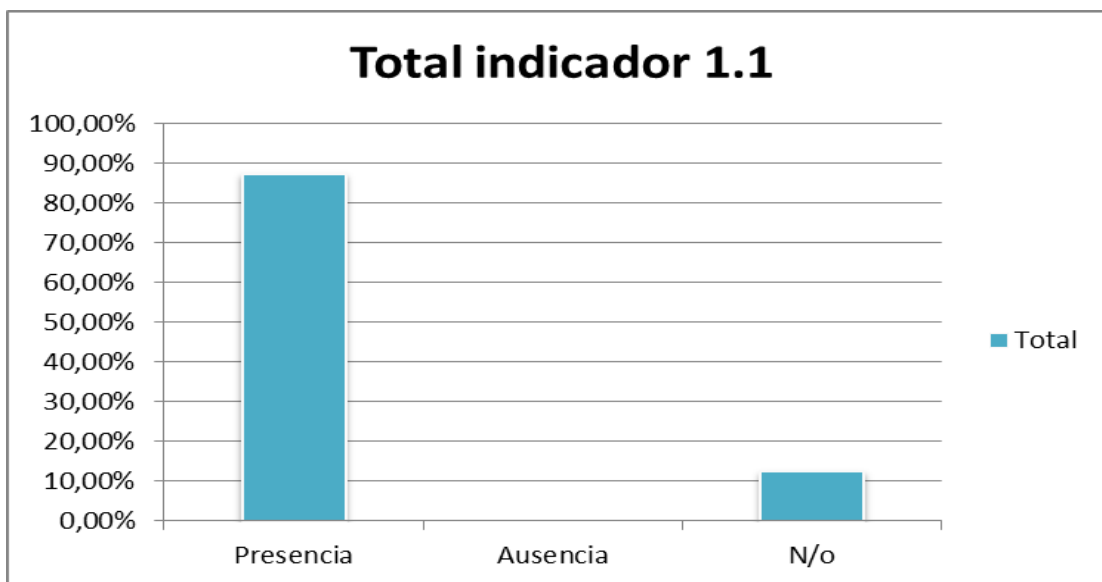
En términos generales la dimensión participativa, muestra un alto desempeño en la acción educativa, por promover la participación oral en el aula. En el primer indicador pone de manifiesto que ambas educadoras con valores porcentuales bastantes altos, como muestra el gráfico, demostraron que construyen espacios de opinión en el aula, generando de esta manera una participación y comunicación oral que sobre sale con un 87,5 % en común

³⁰ Los resultados de los curso están descritos en función de las 4 observaciones que se realizaron por curso, obteniendo el resultado de acuerdo a esas cuatro observaciones y no en el total.

³¹ El total que se explícita en la barra roja, arroja el resultado total de ambas observaciones, considerando las ocho que se realizaron a las educadoras de las aulas, es por esto que difiere con los resultados por curso, ya que se consideran en conjunto y no por nivel.

como se aprecia en el siguiente gráfico, hecho que favorece los procesos de aprendizaje de los niños(as) integrando una visión activa de su participación en aula.

4.4.17 Gráfico N°4 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 1.1”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 1.1, correspondiente a la dimensión de participación.

A diferencia de estos índices, la interacción entre pares se aprecia menos preponderante en la acción docente, quedando un 25% de presencia en aula, versus un 75% sumando el indicador ausencia y no observado, este hecho se manifiesta de manera similar en ambas aulas, dejando entre ver una dificultad en los procesos de participación oral entre los niños(as) pues la interacción entre pares es un elemento esencial que “implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana (...)Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción. En la interacción todos los participantes en un proceso de co-aprendizaje, potencian sus aprendizajes y gatillan procesos similares en los otros. (...) Es importante que quienes participan del diálogo y reflexión reconozcan al otro como legítimo para aprender de él, en tanto es un par en el oficio. El otro, aunque tenga diferentes conocimientos,

experiencias y expectativas, constituye un aporte a la reflexión porque justamente es la diversidad la que permite abrirse a nuevas miradas, cuestionamientos y reflexiones.” (Cerda, López, Arellano, 2006:4). A partir de estos beneficios de la interacción entre pares, se hace necesario poner ahínco en este aspecto y lo que sucede en las aulas de clases, sin generalizar evidentemente, y entendiendo también que se trata de un estudio de casos.

Finalmente el último indicador relacionado a preguntas que realiza el educador a los niños(as) de acuerdo a una temática establecida y que favorecen la participación oral en el aula, se evidencia un 100% en su total, es decir, existe una presencia absoluta en la observaciones realizadas, en este punto, apelando a una óptima acción del docente y su equipo por favorecer la participación de los educando a través de interrogantes.

4.4.18 Estrategias de argumentación

Todo tipo de discurso posee una dimensión retórica la cual a través de la argumentación se dirige hacia la persuasión de un receptor, esta función es transversal en el tiempo pues desde la oratoria antigua hasta las aulas en la actualidad, se evidencia este convencimiento o persuasión en el desarrollo del lenguaje. Tarabay, Yunes, Fany; León, Salazar, Aníbal. (2004)

“Todo cuanto se dice o se escribe con fines pedagógicos, implica un mensaje persuasivo, convincente, o al menos con tal intención lo realiza el docente(...) Exponer, fundamentar, motivar, justificar, defender, así como, recomendar lecturas, artículos periodísticos, revistas y libros, constituyen una labor argumentativa” (Tarabay, Yunes, Fany; León, Salazar, Aníbal. (2004).) Desde esta postura el docente en su lenguaje pedagógico siempre utiliza la persuasión o intención para comunicar, en el desarrollo de sus más diversas experiencias de aprendizaje, “Por lo tanto, cualquier disciplina científica, ya sea experimental o social, requiere del uso argumentativo para que el acto enseñanza-aprendizaje cumpla cabalmente con su propósito” (Tarabay, Yunes, Fany; León, Salazar, Aníbal. (2004).)

A partir de este respaldo teórico, surge la segunda sub-dimensión del instrumento de observación que se explicita como: “Estrategias argumentativas: Tipos de estrategias argumentativas que utiliza el docente durante el desarrollo de diferentes experiencias de aprendizaje”

Para que se desarrollen estrategias argumentativas, entendiendo, que generalmente el docente actúa en un rol persuasivo con los estudiantes, se requiere primeramente la existencia de una interacción argumentativa, que según Baker (1999) es una interacción comunicativa que satisface sólo dos condiciones mínimas (para ser escrito). Estas condiciones corresponden a una definición mínima de una dialéctica (...) “En esa medida, una interacción argumentativa es simplemente una interacción comunicativa verbal en el que la dimensión dialéctica está presente.” (Baker, 1999:6)

De acuerdo a estas aseveraciones Baker (1999) plantea la existencia de dos características que una interacción comunicativa debe poseer de forma mínima, para que se considere como una interacción argumentativa. La primera de ellas, la denomina como “Fase de apertura” donde expresa que un conflicto verbal debe ser reconocido por todos los participantes con una o más visiones, expresando una diferencia de posiciones “a favor, en contra, pro, contra” con respecto a las visiones.

En relación a este último punto, una de las estrategias argumentativas que se busca que forje el profesor en sus experiencias educativas, son que los educandos busquen distintas posiciones o interpretaciones de acuerdo a un tema determinado, que acoja las diversas visiones de los participantes y que incluso se favorezca el rol activo del niño(a) evitando coartar sus apelaciones u interrogantes argumentativas con respecto a un tema en particular.

A partir de estas conceptualizaciones se establece el segundo cuadro de observación que se acuña en las principales estrategias argumentativas que utiliza el docente en el aula, y la cuales arrojan los siguientes resultados:

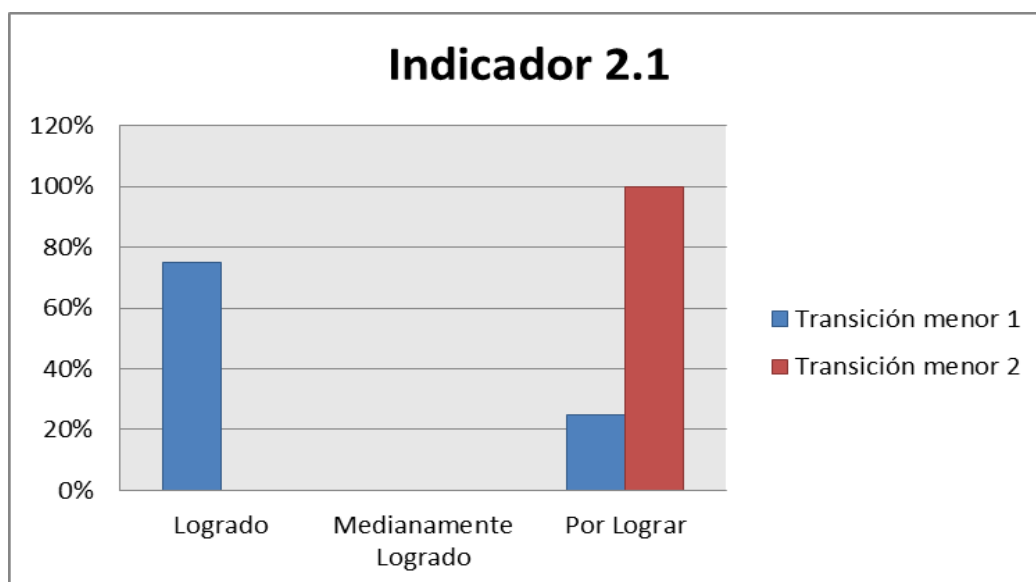
4.4.19 Tabla N°3 Pauta de observación: “Dimensión: estrategias argumentativas”

		Indicadores								
2. Sub/Dimensiones Estrategias argumentativas: Tipos de estrategias argumentativas que utiliza el docente durante el desarrollo de las diferentes experiencias de aprendizaje		2.1 El educador(a) acoge las diferentes visiones o respuestas expuestas por los niños(as) de acuerdo a un tema determinado.			2.2 El educador(a) fomenta que los niños y niñas busquen distintas interpretaciones de acuerdo a un tema determinado.			2.3 El educador(a) evita coartar las respuestas de los niños(as) y espera que sean ellos/as quienes respondan las interrogantes realizadas por él o ella. O bien ellos mismos generen interrogantes en el docente.		
	Indicadores	Presencia	Ausencia	N/o	Presencia	Ausencia	N/o	Presencia	Ausencia	N/o
Cursos	Transición Menor 1	100%	--	--	25%	--	75%	--	75%	25%
	Transición Menor 2	100%	--	--	25%	25%	50%	--	50%	50%
Total %		100%	--	--	25%	12,5%	62,5%	--	62,5%	37,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones en aula.

Los resultados que se aprecian en las acciones que generan las docentes de las aulas, por lo general son similares entre los indicadores, tal como muestra la tabla. En relación al primer indicador se aprecia que las educadoras acogen la diversas visiones de los niños(as), donde se manifiesta que ya el sólo hecho de generar esta acción docente, se van desarrollando principales estrategias argumentativas, que parte por la detección de diversas visiones o posturas tal como se mencionó de acuerdo al teórico Baker (1999) y la fase de apertura argumentativa. Este indicador mostró un 100% de presencia en las observaciones quedando de manifiesto la óptima recepción de los docentes hacia la participación y posturas de sus estudiantes.

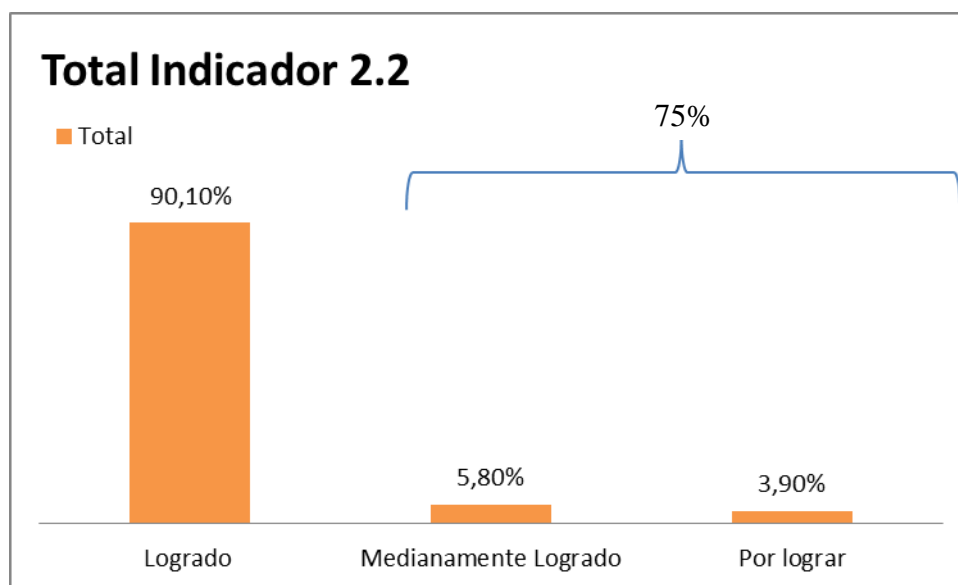
4.4.20 Gráfico N°5: “Resultado del indicador de observación 2.1”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 2.1, correspondiente a la dimensión estrategias argumentativas.

Si bien el educador(a) en el primer indicador se muestra receptivo a las diversas visiones de los niños(as), en el segundo indicador se aprecia que no fomenta mayormente que los niños (as) busquen diversas interpretaciones para un mismo tema, es decir, se comporta más bien pasivo ante la toma de un rol que despierte las ganas de buscar más de una visión en los niños(as) hecho que se evidencia con un 75% entre ausencia y no observado en las aulas de clases, y que genera una falta de estrategias para promover el desarrollo argumentativo en los niños(as), tal como evidencia el gráfico.

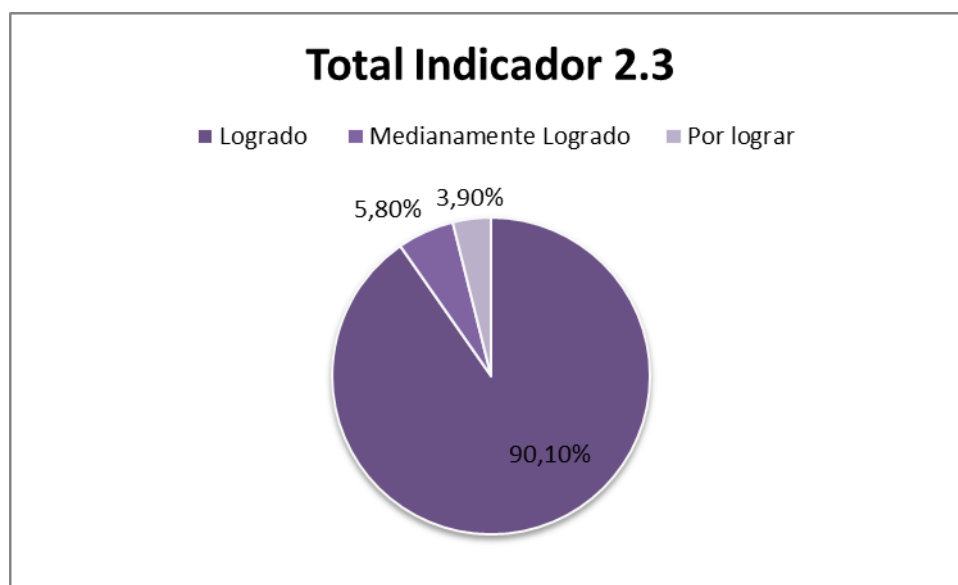
4.4.21 Gráfico N°6: “Resultado total de ambos establecimientos, a partir del indicador de observación 2.2”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 2.2, correspondiente a la dimensión estrategias argumentativas.

En el último indicador, se aprecia al igual que el segundo, que el educador coarta algunas de las respuestas de los niños (as), es decir, evita que se exprese totalmente irrumpiendo en sus respuestas o bien evitando que generen sus propias preguntas, de esta manera el indicador muestra una alta ausencia de este foco observacional 62,5% versus un 37,5% donde no se observó dicha conducta.

4.4.22 Gráfico N°7: “Resultado total de ambos establecimientos, a partir del indicador de observación 2.3



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 2.3, correspondiente a la dimensión estrategias argumentativas.

En síntesis esta sub-dimensión muestra una baja en las estrategias argumentativas, que sin lugar a dudas afecta el desarrollo de argumentación en los niños(as) pues es el mismo docente quien dificulta el proceso, en la medida que no permite una expresión o manifestación oral propia de los niños(as) a través de interrogantes o fomentando la diversidad de visiones para un tema.

4.4.23 Oportunidades para favorecer el desarrollo argumentativo

Según las recopilaciones de Rodríguez, L (2008) “Erduran, Simon y Osborne (2004) resaltan el valor cognitivo de la argumentación en las ciencias de la educación. Desde la perspectiva cognitiva, el argumento involucra un ejercicio público de razonamiento Al argumentar el estudiante externaliza su pensamiento para lo cual requiere un movimiento desde el plano intrapsicológico, y el argumento retórico, hasta el plano interpsicológico y el argumento dialógico. Cuando el estudiante empata en tal proceso y soporta con argumentos de alta calidad, la interacción entre las dimensiones personal y social promueve la reflexividad, la apropiación, y el desarrollo del conocimiento, creencias y valores.

Además, la relación entre las afirmaciones y los apoyos perfecciona la habilidad para pensar críticamente en el contexto científico. (Billig, 1987; Kuhn, 1992; Vygotsky, 1978; Quinn, 1997 citados por Erduran, Simon y Osborne, 2004)” (Duque, 2008:38)

En relación a los múltiples beneficios que contribuye la argumentación en educación, se hace necesario rescatar la importancia del aporte y la dirección en este proceso argumentativo, el cual está liderado por el rol docente, en cuanto a su acción pedagógica y la de su equipo. De acuerdo a esto, el planteamiento de situaciones emergentes críticas, la promoción de la búsqueda de argumentos en los educandos, la mediación argumentativa para la resolución de conflictos, etc. Se halla en las oportunidades que otorga el docente para que dicha habilidad se conforme y desarrolle.

Desde este punto emerge una tercera sub-dimensión que guarda relación con las Oportunidades de favorecimiento argumentativo: En donde se busca identificar, de qué manera el docente ofrece oportunidades para favorecer el desarrollo de la argumentación. Así se de acuerdo a las observaciones realizadas ambas educadoras de párvulos, en contexto de aula, se desprenden los siguientes resultados:

4.4.24 Tabla N°4 Pauta de observación: “Dimensión: oportunidades de favorecimiento argumentativo”

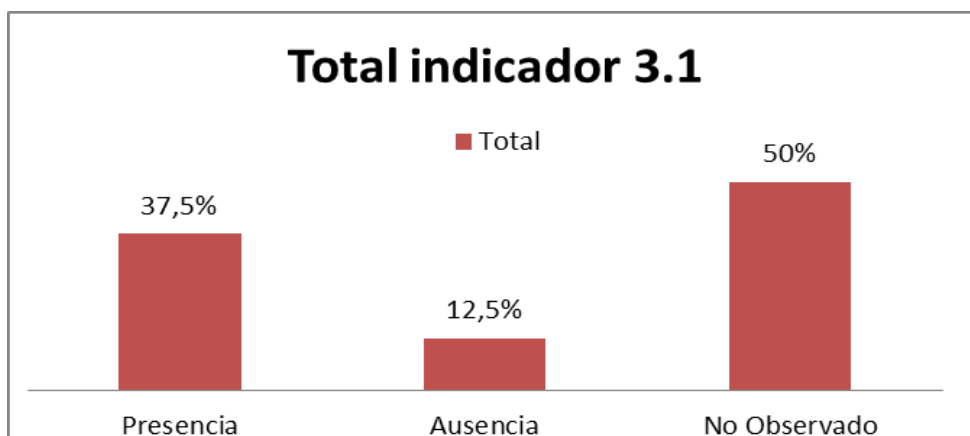
	Indicadores						
3. Sub/Dimensiones: Oportunidades de favorecimiento argumentativo: De qué manera el docente ofrece oportunidad para favorecer el	3.1 El educador(a) plantea situaciones controversiales, emergentes y críticas que permitan elaborar argumentos, para que los niños(as) decidan una postura propia	3.2 El educador(a) promueve el desarrollo de argumentos en las respuestas de los niños(as)	3.3 El educador(a) hace uso de materiales concreto/didácticos para promover el desarrollo de la argumentación.	3.4 El educador(a) en situación de conflicto permite y promueve en los niños(as), una resolución del problema a través de la	3.5 El educador(a) favorece la posibilidad de valorar las distintas conclusiones de los niños(as) a partir de distintos argumentos.		

desarrollo de la argumentación											posibilidad de concluir mediante argumentos.					
Indicadores	P	A	N/o	P	A	N/o	P	A	N/o	P	A	N/o	P	A	N/o	
Presencia																
Ausencia																
N/0																
Cursos	Transición Menor 1	25%	--	75%	25%	--	75%	--	100%	--	75%	-	25%	25%	50%	
	Transición Menor 2	50%	25%	25%	50%	25%	25%	25%	75%	--	--	-	100%	25%	0	75%
	Total %	37,5%	12,5%	50%	37,5%	12,5%	50%	12,5%	87,5%	--	37,5%	-	62,5%	25%	12,5%	62,5%

Fuente de elaboración propia a partir de las pautas de observación realizadas.

Los resultados totales del primer indicador, muestran que en la mayoría de los casos, no se observa que el educador brinde oportunidades que permitan que los niños argumenten de acuerdo a un planteamiento controversial, emergente o crítico, desde esta consideraciones solo un 37,5% de los casos se vio presente, preponderando el indicador N/o con un 50% de las observaciones, tal como evidencia el gráfico.

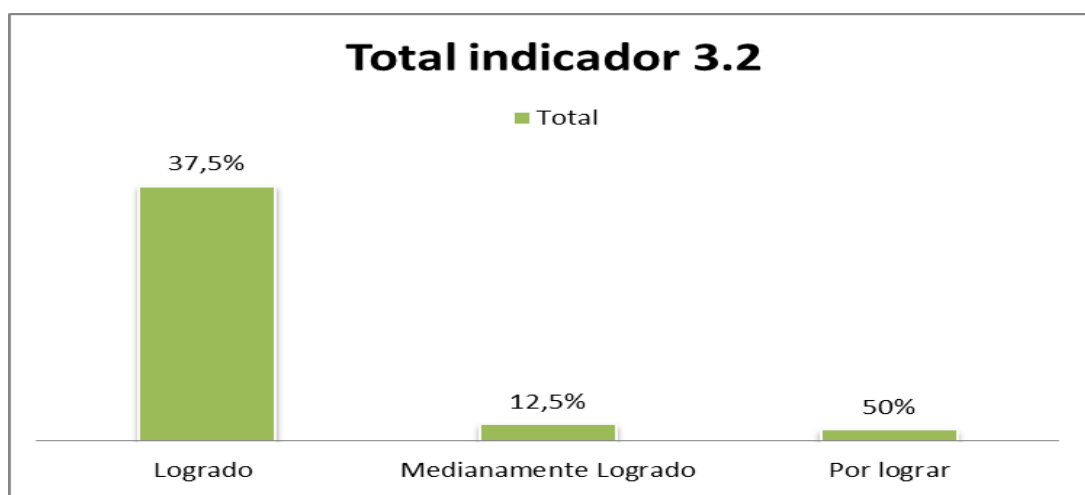
4.4.25 Gráfico N°8 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.1



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 1.1, correspondiente a la dimensión oportunidades de favorecimiento argumentativo.

A su vez en el segundo indicador, también se manifiesta en la mitad de los casos, un registro no observado en cuanto a la promoción de argumentación en los niños(as), seguido de un 37,5% la presencia de este indicador en las oportunidades que brinda el docente para el desarrollo de la argumentación en niños(as).

4.4.26 Gráfico N°9 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.2

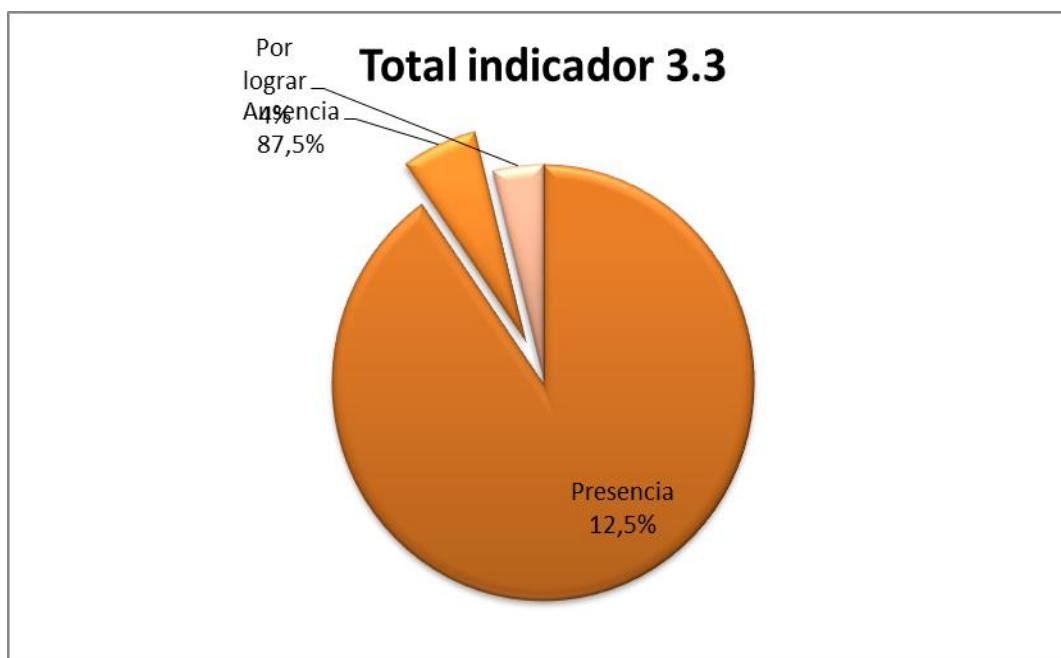


Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 3.2 correspondiente a la dimensión oportunidades de favorecimiento argumentativo.

De la misma forma, el tercer indicador, muestra que prácticamente no existe uso de material concreto/didáctico para promover el desarrollo argumentativo en los niños(as) quedando en evidencia con un 87,5% de ausencia en las experiencias de aprendizaje vistas (gráfico total indicador 3,3) , este último elemento es crucial en las aulas, pues el material concreto y educativo es esencial en los aprendizajes de los niños(as) sobre todo considerando las edades que poseen y lo importante que es el manejo de material didáctico para fortalecer los aprendizajes “Los materiales educativos constituyen una mediación entre el objeto de conocimiento y las estrategias cognitivas que emplean los docentes; estos materiales facilitan la expresión de los estilos de aprendizaje, pues crean lazos entre las diferentes disciplinas y, sobre todo, liberan en los estudiantes la creatividad, la capacidad de observar, clasificar, interactuar, descubrir o complementar un conocimiento ya adquirido dentro de su formación (Sánchez, 2000; Gallego, et al., 2007; Area Moreira, et al., 2003; Boude, 2007)” (Angarita, M; Fernández F, Duarte, J, (2008: 50-51).

Por ende, al ser la argumentación un elemento complejo y poco común de enseñar en la primera infancia, cómo se ha mencionado a lo largo del estudio, se hace más necesario, hacerlo palpable y lúdico a través del uso de material didáctico que aporte al desarrollo argumentativo en los niños(as).

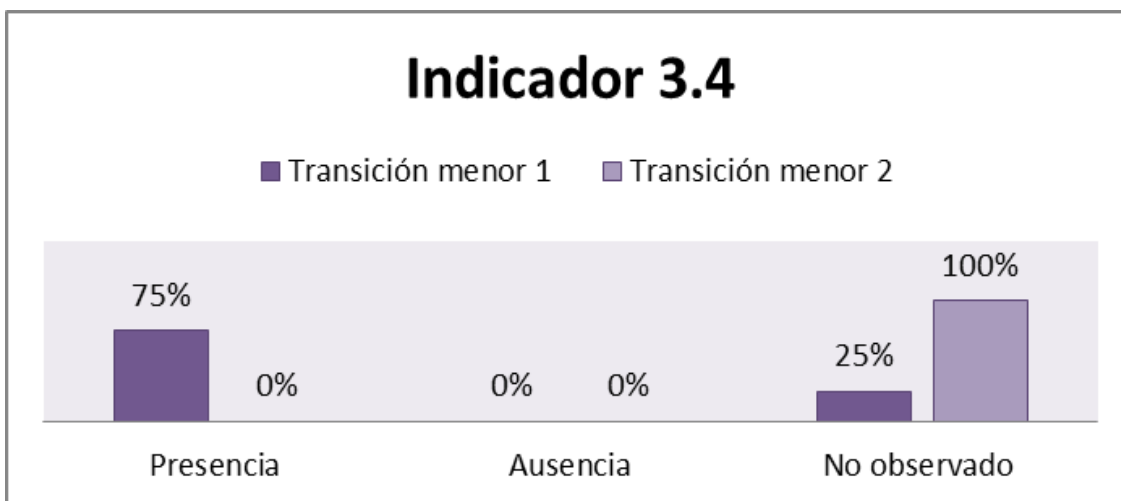
4.4.27 Gráfico N°10 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.3



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 3,3 correspondiente a la dimensión oportunidades de favorecimiento argumentativo.

Los conflictos, son elementos comunes que se dan en cualquier espacio educativo al ser un lugar donde intrínsecamente interactúan sujetos, por el mismo motivo en los procesos de socialización y de resolución de conflictos se hace necesario un diálogo entre los participantes pero también la existencia de un carácter argumentativo del cual se puede obtener una resolución con respaldo y argumentos que colaboren en la mediación y entendimiento del conflicto. A partir de esto, el cuarto indicador señala la colaboración del docente en la promoción de utilización de argumentos en la solución de conflictos, en donde se aprecia que, en el primer nivel que se observa, se realiza en un 75% de las observaciones a diferencia del otro caso en donde un 100% de las visitas no se observó dicho indicador.

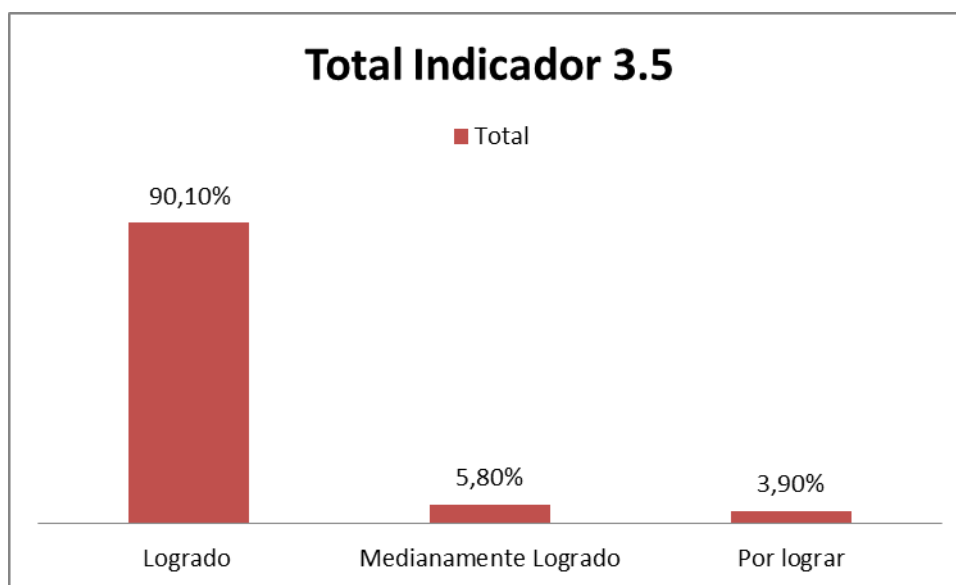
4.4.28 Gráfico N°11 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.4



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 3,4 correspondiente a la dimensión oportunidades de favorecimiento argumentativo.

Finalmente el último indicador señala que en más de la mitad de los casos, 62,5% no se observa que el educador(a) favorezca la posibilidad de valorar las distintas conclusiones de los niños(as) a partir de distintos argumentos, evidenciando que en la mayoría de los indicadores revisados existe una preponderancia de situaciones no observadas o carentes en las oportunidades que ofrece el docente para el desarrollo argumentativo, comprobando que es bajo el compromiso del docente en torno prácticas que se relacionan directamente con la argumentación, a diferencia de elementos primarios como lo son la participación o comunicación oral, que si bien son claves en procesos argumentativos y obtuvieron porcentajes más altos, no se desarrollan hacia el objetivo que deseamos si es que no se potencia concretamente las oportunidades para que el niño(a) desarrolle argumentos y logre un desarrollo argumentativo más profundo.

4.4.29 Gráfico N°12 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 3.5



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 3,5 correspondiente a la dimensión oportunidades de favorecimiento argumentativo.

4.4.30 Prácticas Docentes

Según las autoras Fierro, Fortoul & Rosas (1999) una práctica docente sería una *praxis* social, objetiva e intencional, en donde se entrecruzan los significados, la forma de percibir, y las acciones de diversos agentes que están imbricados en el proceso, que de acuerdo a los proyectos educativos que tienen cada país delimitan la función del educador. Desde este punto existen múltiples *praxis* sociales en donde el docente puede favorecer ciertos aprendizajes y experiencias educativas en los niños(as), en este caso, el foco de observación se centró en las prácticas docentes que desarrolla el educador, entorno a ciertas habilidades específicas que favorecen la argumentación ya sea en su promoción o modelación, de acuerdo a lo que ocurra en la práctica docente.

A partir de lo siguiente, surge una cuarta sub-dimensión que adecúa de forma conductual ciertas prácticas que realiza el docente en pos de una vinculación argumentativa “Prácticas docente: Prácticas que realiza el docente, durante, el desarrollo de experiencias de

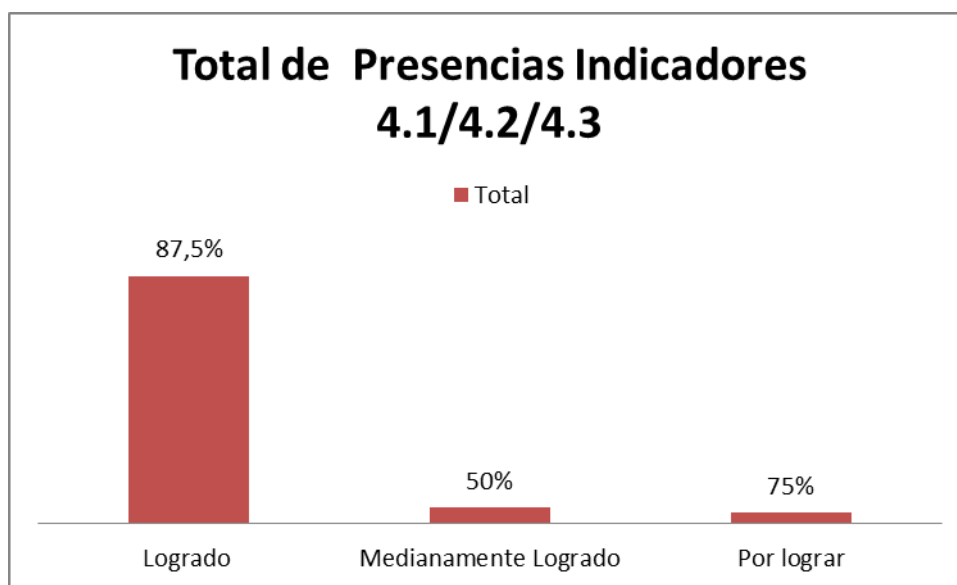
aprendizaje”, en relación a este foco, se obtienen los siguientes resultados de observación áulica:

4.4.31 Tabla N°5 Pauta de observación: “Dimensión: practicas docentes”

		Indicadores								
4. Sub/Dimensiones Práctica docentes: Práctica que realiza el docente, durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje		4.1 El educador(a) acepta y promueve la diversidad de pensamiento en los niños(as)			4.2 El educador(a) utiliza la argumentación durante el desarrollo de diferentes experiencias de aprendizaje en función de modelar el desarrollo argumentativo en los niños y niñas			4.3 El educador(a) utiliza la argumentación durante situaciones propias de la cotidianidad diaria de los niños(as) en aula		
	Indicadores	Presencia	Ausencia	N/o	Presencia	Ausencia	N/o	Presencia	Ausencia	N/o
Cursos	Transición Menor 1	75%	--	25%	50%	25%	25%	75%	--	25%
	Transición Menor 2	100%	--	--	50%	25%	25%	75%	--	25%
	Total %	87,5%	--	12,5%	50%	25%	25%	75%	--	25%

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones en aula.

4.4.32 Gráfico N°13 “Resultado total de las observaciones en ambos establecimientos del indicador 4. 1, 4.2 y 4.3



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de las observaciones en el indicador 4.1, 4.2 y 4.3, correspondiente a la dimensión de prácticas docentes.

Por lo general, en las prácticas docentes que incluían aspectos más genéricos y cotidianos se apreció un alto porcentaje de presencia en los focos observados, quedando de manifiesto que las educadoras en un 87,5% de las ocasiones promueve la diversidad de pensamiento, como también utiliza (de forma consiente o no) la argumentación como herramienta dentro de los sucesos cotidianos que ocurren dentro del aula, este último aspecto se evidencia con un 75% de presencia en las diversas prácticas docentes.

En un nivel porcentual menor, con un 50% del total de las observaciones se encuentra el indicador de la utilización de argumentos que realizan las educadoras en función de modelar el desarrollo de la argumentación en los niños(as), dejando en evidencia que si bien se utiliza en ciertas ocasiones también se omite o no se observa. Este aspecto indiscutiblemente se podría potenciar o mejorar en la medida que se haga más consiente la importancia de la argumentación y el desarrollo argumentativo en los primeros años de edad.

4.4.33 Análisis descriptivo: Experiencias de Aprendizaje

Para la realización de este análisis, se aplicaron 6 experiencias de aprendizajes diarias en cada establecimiento las cuales contemplaban ente 30 a 45 minutos en aula. Dichas experiencias de aprendizaje se basaban en planificaciones formales con la utilización de instrumento evaluativo de escala de apreciación para la evaluación del desarrollo argumentativo en niñas(as).

Los aprendizajes esperados en la realización de las actividades, estaban contemplados desde el marco de las bases curriculares, específicamente del ámbito comunicacional con énfasis en el núcleo lenguaje, a través del cual se rescata un aprendizaje global: “Comunicarse con distintos propósitos en distintos contextos, con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones respetando turnos, y escuchando atentamente.”³² para todas las planificaciones con distintos niveles de especificidad de acuerdo a las experiencias realizadas.

A continuación y a partir de estas consideraciones, se detallan los propósitos y sustento de cada planificación con los resultados evaluativos que se manifestaron en ambos establecimientos educacionales.

4.4.34 Primera experiencia de aprendizaje: ¿Qué es argumentar?

Esta primera experiencia se planificó en relación a generar un primer acercamiento a la argumentación, detectando conocimientos previos u ideas de los niños(as) para luego configurar un concepto más “concreto”, que colabore con la continuidad del resto de la actividades que se vinculaban progresivamente con el acto de argumentar como tal. Por este motivo, el aprendizaje esperado específico se definió como: “Comprende el concepto y aplicación de la argumentación en casos determinados”

Se especifica que la asistencia este día fue de 28 niños(as) en el transición menor 1 con asistencia completa y de 28 niños(as) en el nivel de transición menor 2 con la ausencia de

³² Ministerio de Educación de Chile (2001) Bases Curriculares para la Educación Parvularia,

un niño del curso. De acuerdo a la evaluación de esta primera experiencia, se definieron los siguientes indicadores adjuntando a su vez los resultados de la cantidad de niños(as) que lograron el indicador, obtenidos por lo de ambos niveles estudiados y a su vez arrojando un resultado final explicitado en porcentaje:

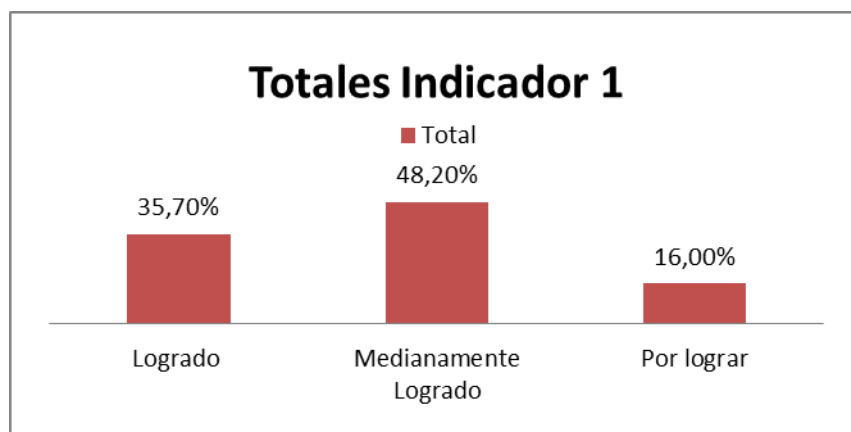
4.4.35 Tabla N°6 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje ¿Qué es argumentar?”

		Indicadores											
		1) Establece ideas en forma oral que se relacionen con el concepto de argumentación.			2) Comprende el concepto de argumentación aplicado través del relato, expresando algunos de los argumentos de los personajes de la historia			3) Reconoce al menos un argumento señalado en la historia.			4) Distingue el argumento que tiene más validez en el cuento.		
Indicadores		L	ML	PL	L	ML	PL	L	ML	PR	L	ML	PL
Niveles	Nivel de transición menor 1 (28 niños)	28,5%	50%	21,4%	60,7%	32,1%	7,1%	78,5%	14,2%	7,1%	35,7%	46,4%	17,8%
	Nivel de transición menor 2 (28 niños)	42,8%	46,4%	10,7%	67,8%	21,4%	10,7%	85,7%	10,7%	3,5%	39,2%	57,1%	3,5%
	Total (56 niños)	35,7%	48,2%	16,0%	64,2%	26,7%	8,9%	82,1%	12,5%	5,3%	37,5%	51,7%	10,7%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la evaluación de las experiencias de aprendizaje.

De acuerdo al primer indicador se aprecia que los niños(as) de ambos establecimientos, logran medianamente la generación de ideas que se relacionen con el concepto de argumentación, seguido de un 35,7% de niños y niñas que si logran establecer ideas vinculadas al término, tal como presenta el gráfico.

4.4.36 Gráfico N°14 “Resultado total del indicador evaluativo N°1”

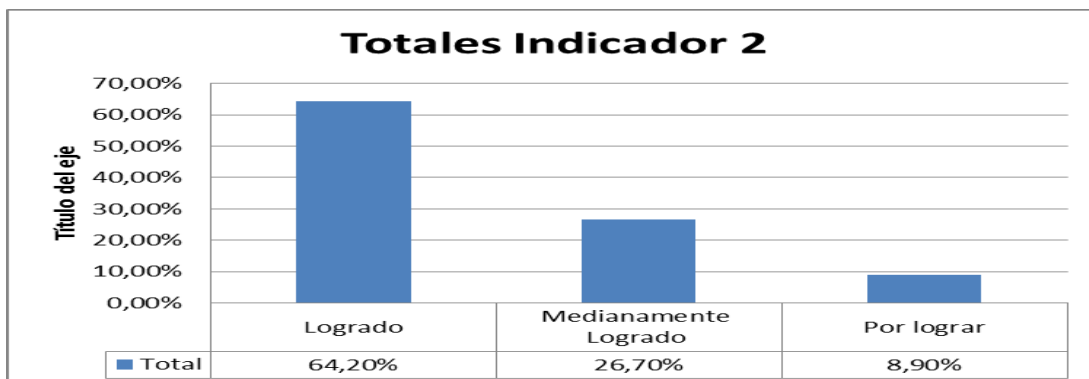


Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 1 de la experiencia de aprendizaje.

De acuerdo a este marco, se explicita que la mayoría de los niños(as) poseen ideas u conocimientos previos que aportan al concepto de argumentación, pero que aún falta mayor conocimiento para concretizarlo.

De acuerdo al segundo indicador se aprecia cifras similares entre un establecimiento y el otro, obteniendo porcentajes cercanos en los niveles de logro de los niños(as). A partir de esto los resultados totales muestran que los niños(as) logran conceptualizar mejor el término, a través de ejemplos concretos que se realizaron a partir de una historia que evidenciaba argumentos a través de sus personajes. Esto se visibiliza a través del alto porcentaje de niños(as) entre ambos establecimientos que obtuvieron logrado (64,2%) en este indicador, seguido de un 26,7% de medianamente logrado y una cifra inferior de 8,9% de niños(as) que tuvieron mayor dificultad, como se evidencia en el siguiente gráfico.

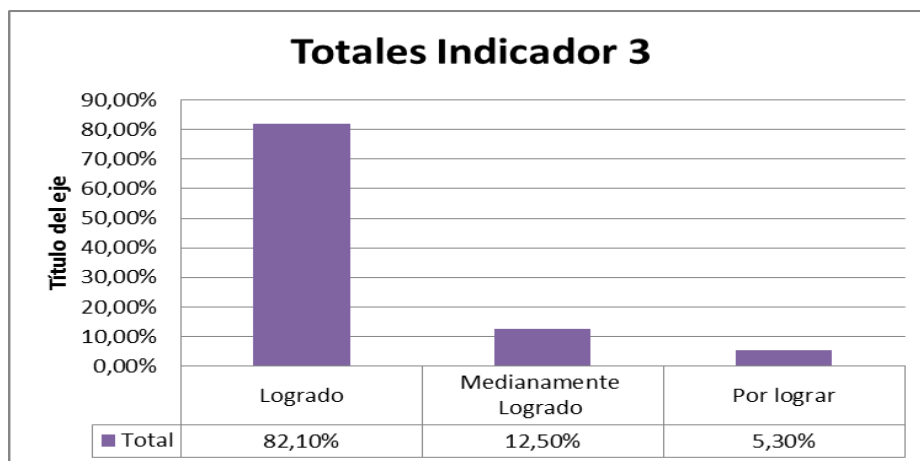
4.4.37 Gráfico N°15 “Resultado total del indicador evaluativo N°2”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 2 de la experiencia de aprendizaje.

El tercer indicador, que señala si los niños(as) logran reconocer al menos un argumento de la historia, se logra evidenciar que el nivel de transición menor uno obtiene mejores resultados que el dos, sin embargo, los resultados se mantienen altos en ambos casos, evidenciando un total de 82,1% de logros, hecho que es un gran avance para la primera realización de la experiencia de aprendizaje en los centros. Luego con menores resultados se evidencia el indicador medianamente logrado junto con el por lograr quedando con 17,8% sumando ambos porcentajes, que definitivamente es muy inferior al nivel de logro de este indicador, como se evidencia en el siguiente gráfico:

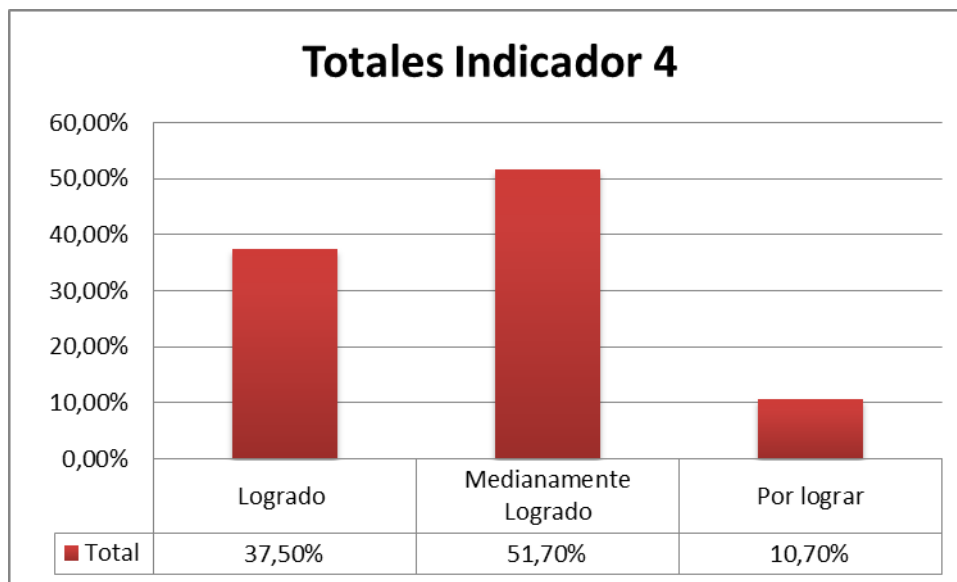
4.4.38 Gráfico N°16 “Resultado total del indicador evaluativo N°3”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 3 de la experiencia de aprendizaje.

En relación al cuarto indicador, se aprecia una disminución en el nivel de logros, quedando en evidencia que los niños(as) se les dificulta reconocer un argumento con mayor validez que otro, obteniendo un 62,4% entre el medianamente logrado y el por lograr, siendo más de la mitad de niños(as) que realizaron la experiencia, sin embargo, y con 37,5% se aprecia que un porcentaje no bajo de niños(as) logra el objetivo del indicador, esto quiere decir que, a pesar de la dificultad que se vio en este indicador, igualmente es se aprecia una cifra considerable, para poder seguir ahondando en los conceptos, y que es bastante buen parámetro para las siguientes actividades.

4.4.39 Gráfico N°17 “Resultado total del indicador evaluativo N°4”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 4 de la experiencia de aprendizaje

4.4.40 Segunda experiencia de aprendizaje: ¿Por qué es buena la alimentación saludable?

En esta segunda actividad se proyecta retomar los conceptos de argumentación con los niños(as) aplicándolos a temáticas comunes hoy en día, como lo es la alimentación saludable. A partir de esta temática se pretende que los niños(as) manifiesten su opinión respecto al tema para luego vincular argumentos que potencien esta habilidad, a lo largo de las actividades propuestas.

De esta manera se realiza la experiencia de aprendizaje en ambos establecimientos con una asistencia de 25 niños(as) en el nivel de transición menor 1 y de 26 niños(as) en el nivel de transición menor 2, en donde se obtuvieron los siguientes resultados por establecimiento.

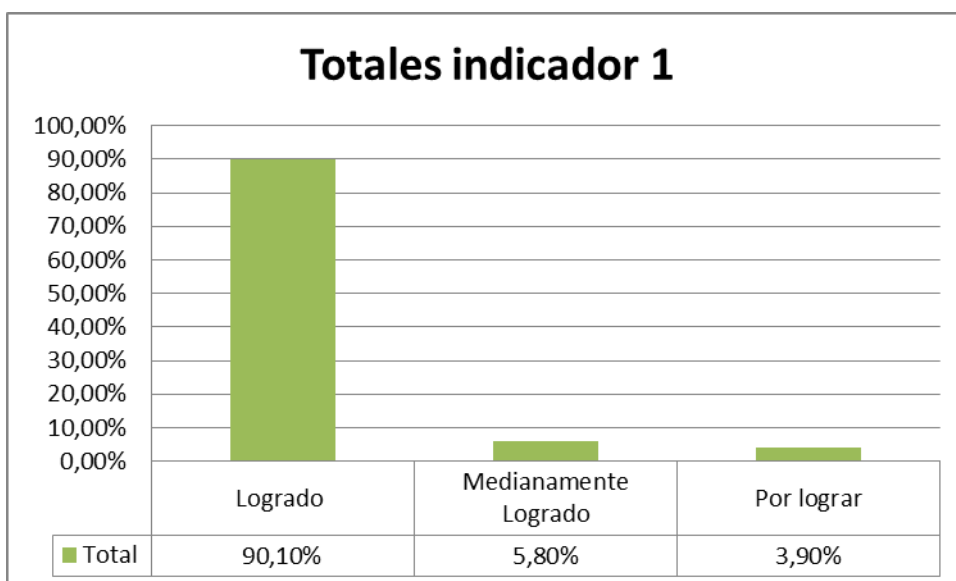
4.4.41 Tabla N°7 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje ¿Por qué es buena la alimentación saludable?”

		Indicadores											
		1) Comenta la temática trabajada en la actividad.			2) Manifiesta oralmente alguna opinión referida al tema trabajado.			3) Entrega argumentos a favor de la alimentación saludable.			4) Valida su opinión argumentando a favor de la alimentación saludable.		
Indicadores		L	ML	PL	L	ML	PL	L	ML	PR	L	ML	PL
Niveles	NTM 1 (25 niños)	88%	8%	4%	76%	12%	12%	52%	16%	32%	40%	44%	16%
	NTM 2 (26 niños)	92,3%	3,8%	3,8%	88,4%	7,6%	3,8%	57,6%	7,6%	34,6%	42,3%	42,3%	15,3%
	Total (51 niños)	90,1%	5,8%	3,9%	82,3%	9,8%	7,8%	54,9%	11,7%	33,3%	41,1%	43,1%	15,6%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la evaluación de las experiencias de aprendizaje

Como se aprecia en los porcentajes del primer indicador, la habilidad de comentar acerca de la temática establecida, queda prácticamente lograda con un 90,1% de los niños(as) presentes en la actividad, hecho que evidencia que esta habilidad parte del lenguaje oral, es un aspecto que los niños(as) manejan con facilidad y participación en la experiencia propuesta. A través del siguiente gráfico se reflejan el notorio logro de este indicador.

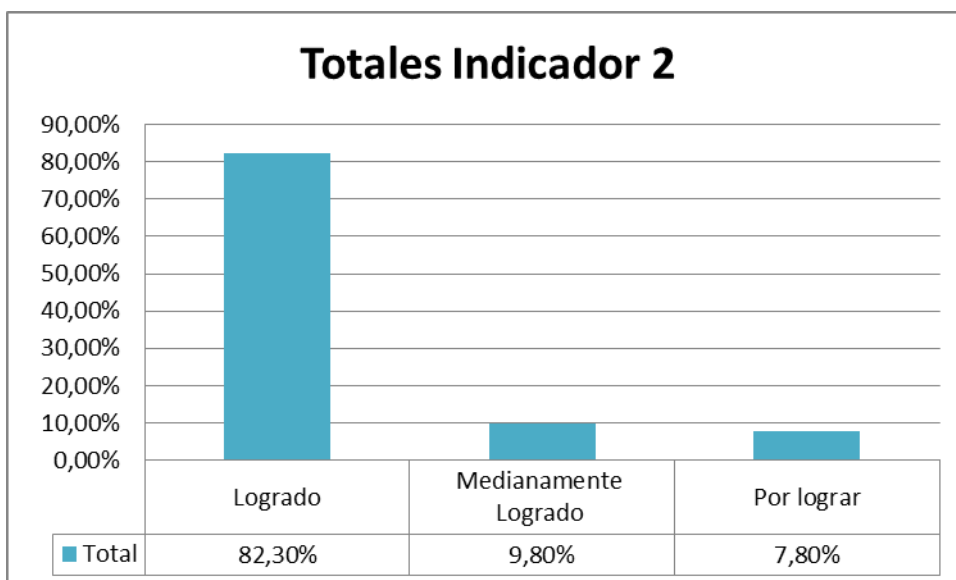
4.4.42 Gráfico N°18 “Resultado total del indicador evaluativo N°1”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 1 de la experiencia de aprendizaje

En relación al segundo Indicador se aprecia que los niños y niñas logran manifestar oralmente su opinión referida al tema trabajado, evidenciado en un 82,3% de los casos, a su vez en un porcentaje mucho menor se encuentra el indicador medianamente logrado con un 9,8% y el indicador por lograr 7,8% que dejan demostrado que los niños(as) de estos niveles, no poseen mayor dificultad para poder opinar y participar de experiencias más dialógicas que incentiven de manera gradual el desarrollo de la argumentación. En el gráfico se logra apreciar dichos niveles de logro que evidencian los niños(as) de ambos establecimientos.

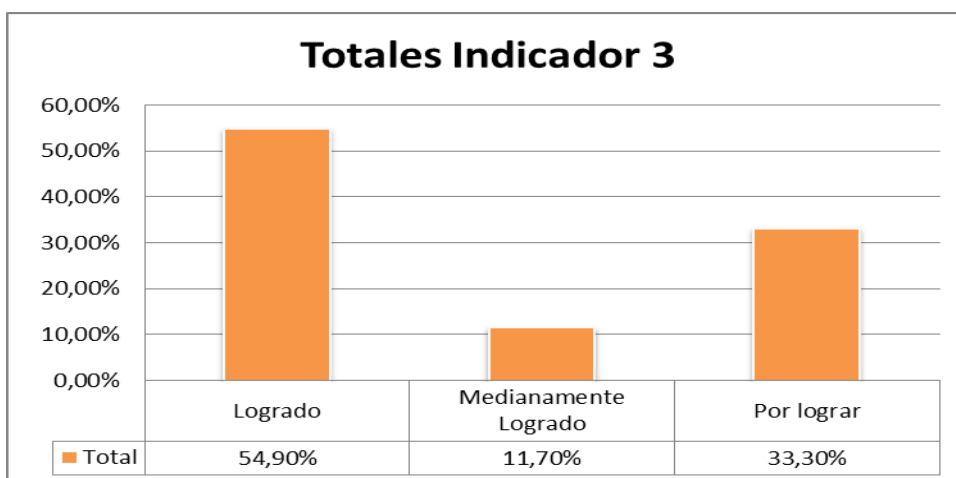
4.4.43 Gráfico N°19 “Resultado total del indicador evaluativo N°2”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 1 de la experiencia de aprendizaje

En relación al tercer indicador “Entrega argumentos a favor de la alimentación saludable” se aprecian los siguientes resultados presentes en la gráfica:

4.4.44 Gráfico N°29 “Resultado total del indicador evaluativo N°3”



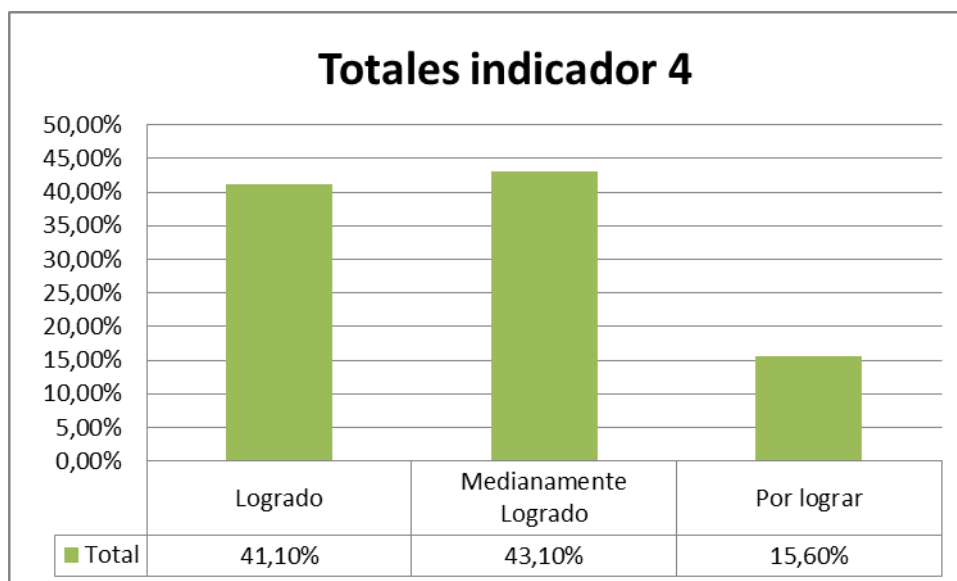
Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 3 de la experiencia de aprendizaje

Como se evidencia, existe un opuesto en los niveles de logro, por un lado el indicador con más porcentaje es el logrado con un 54,9% pero por otro el indicador por lograr lo sigue con un 33,3% hecho que deja en manifiesto que el manejo de argumentos de los niños(as)

es en cierta medida es extremista en sus resultados. Los niños(as) en el proceso de la experiencia, lograron establecer argumentos en defensa de la alimentación saludable, pero por otro lado un número considerable no logra elaborar argumentos.

Finalmente el último indicador “Valida su opinión argumentando a favor de la alimentación saludable” se gráfica en sus logros con los siguientes resultados:

4.4.45 Gráfico N°21 “Resultado total del indicador evaluativo N°4”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 4 de la experiencia de aprendizaje

Como se estima en el gráfico, los niños(as) logran validar algunas de sus opiniones a través de argumentos, quedando reflejado con el 41,1% y agregando el medianamente logrado con un 43,1%, lo cual demuestra que más del 80% lograr validar opiniones a través de argumentos a diferencia del indicador 3 que refleja que existe una dificultad mayor por cierta cantidad de niños(as) para elaborar argumentos sin una opinión de por medio. Es decir, se interpreta que los niños(as) pueden validar su opinión con argumentos, ya sea en un nivel de elaboración mayor o más básico como en el indicador de medianamente logrado que lo refleja con un 43,1%.

4.4.46 Tercera experiencia de aprendizaje: La contaminación

A través de esta experiencia de aprendizaje se pretende continuar ampliando y aplicando el concepto de argumentación a temáticas concretas, en este caso se trabajó con el tópico: La contaminación, en el cual se situó un aprendizaje basado en que los niños(as) Lograsen comunicar oralmente su visión y argumentos con respecto a la contaminación en situaciones específicas, en donde ésta represente un perjuicio al medio ambiente pero una utilidad para sociedad. Ejemplo: Micros, Empresas Mineras, etc.

A partir de esta experiencia, se acotaron los indicadores con el fin de especificar y reforzar aún más la elaboración de argumentos por parte de los niños(as) centrando los objetivos solo en estos aspectos para evaluar con mayor precisión su nivel de desarrollo argumentativo.

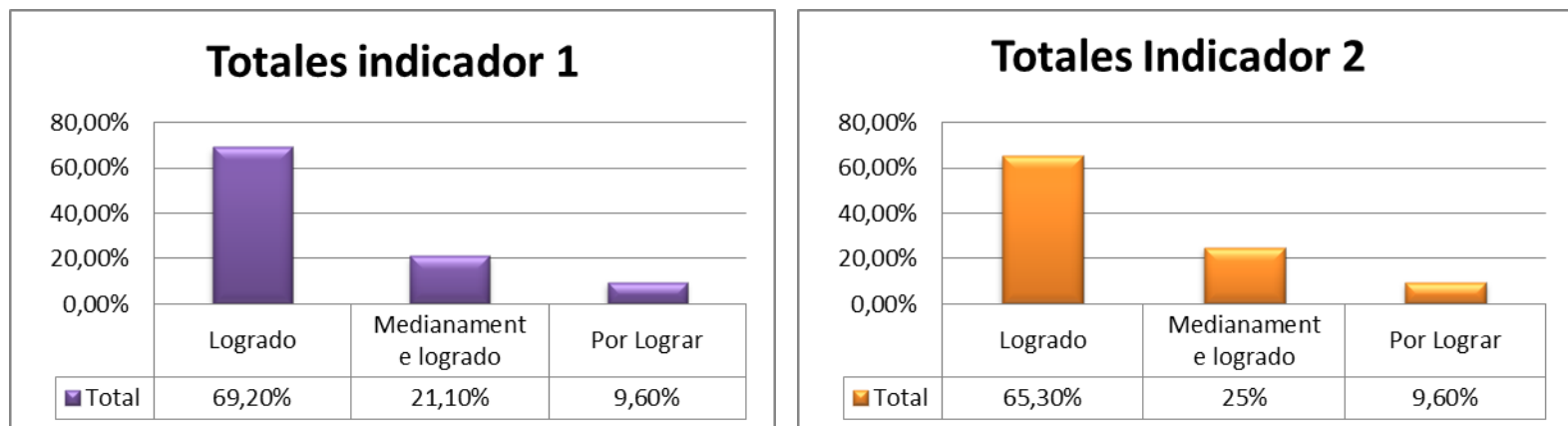
En razón de antecedentes de esta actividad, se acota que en el establecimiento de transición menor 1 hubo 27 asistentes y en el nivel de transición menor 2 asistieron 25 niños(as). A continuación se presenta la tabla de resultados con sus respectivos gráficos.

4.4.47 Tabla N°8 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje: La contaminación

		Indicadores					
		1) Entrega argumentos relacionados al cuidado del planeta y del medio ambiente.			2) Expresa argumentos acerca del cómo mejorar las situaciones descritas con anterioridad.		
Indicadores		L	ML	PL	L	ML	PL
Niveles	NTM 1 (27 niños)	59.2%	25.9%	14.8%	55.5%	29.6%	14.8%
	NTM 2 (25 niños)	80%	16%	4%	76%	20%	4%
	Total (52 niños)	69,2%	21,1%	9,6%	65,3%	25%	9,6%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la evaluación de las experiencias de aprendizaje.

4.4.48 Gráfico N°22 Y N°23: “Resultado total del indicador evaluativo 1 y 2”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 1 Y 2 de la experiencia de aprendizaje

Se expusieron los siguientes gráficos en paralelo, para evidenciar el símil que existe entre sus resultados. Como el indicador se centraba en la elaboración de argumentos, en ambos casos se probó que los niños(as) ya poseían ciertas herramientas que les permitían elaborar argumentos para la temática abordada. A partir de esto se rescatan los valores logrados en ambos indicadores obteniendo un 69,2% y 65,3%, es decir más de la mitad de los niños(as) de ambos niveles logran cumplir con el indicador en un alto porcentaje, seguido del nivel medianamente logrado, por tanto son cifras positivas en torno a que el desarrollo argumentativo se ha ido trabajando y potenciado con la realización de las experiencias de aprendizaje realizadas.

4.4.49 Cuarta experiencia de aprendizaje: Animales en el circo

La cuarta experiencia de aprendizaje sigue la misma lógica de las actividades 2 y 3, en donde a partir de un tópico se busca seguir reforzando la elaboración de argumentos, la diferencia recae en que esta actividad busca precisar en qué medida los niños(as) logran elaborar un argumento o más para la defensa de una tesis central que en este caso se configura en contra de que los animales estén en el circo.

A lo largo de la actividad los niños(as) se enfrentan a un animador del circo que está a favor de que los animales sean partícipes de actuaciones en el circo abalando maltrato y otros tratos vejatorios, por lo tanto la labor de los niños(as) se centra en cómo elaboran argumentos de peso para convencer a este animador que está herrado en sus concepciones.

En relación a los antecedentes de la actividad, los asistentes a clases ese día fueron 23 niños(as) en el nivel de transición menor 1 y de 25 en el nivel de transición menor dos. A continuación se aprecia la tabla de resultados y gráficos que visibilizan dichos porcentajes arrojados.

4.4.50 Tabla N°9 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje: Animales en el circo.

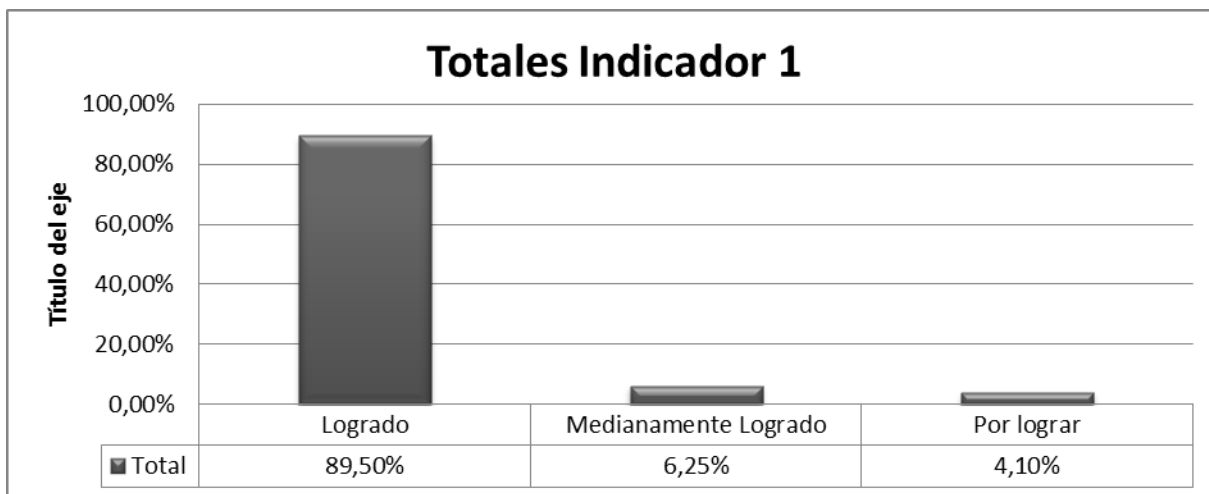
		Indicadores					
		1) Utiliza al menos un argumento, expresado de forma oral para resolver la problemática señalada.			2) Logra elaborar dos o tres argumentos para defender la tesis señalada.		
Indicadores		L	ML	PL	L	ML	PL
Niveles	NTM 1 (23 niños)	86,9%	8,6%	4,3%	65,2%	26,0%	8,6%
	NTM 2 (25 niños)	92%	4%	4%	68%	20%	12%
	Total (48 niños)	89,5%	6,25%	4,1%	66,6%	22,9%	10,4

Fuente: Elaboración propia, a partir de la evaluación de las experiencias de aprendizaje

Como se aprecia en la tabla, ambos niveles se encuentran en similares condiciones en cuanto a la capacidad que tienen los niños(as) de elaborar argumentos por lo tanto se generan dos gráficos en función de los resultados totales entre ambos niveles, para distinguir a modo global el nivel de logros de los niños.

De acuerdo al primer indicador, se desprenden los siguientes resultados:

4.4.51 Gráfico N°24: “Resultado total del indicador evaluativo 1”

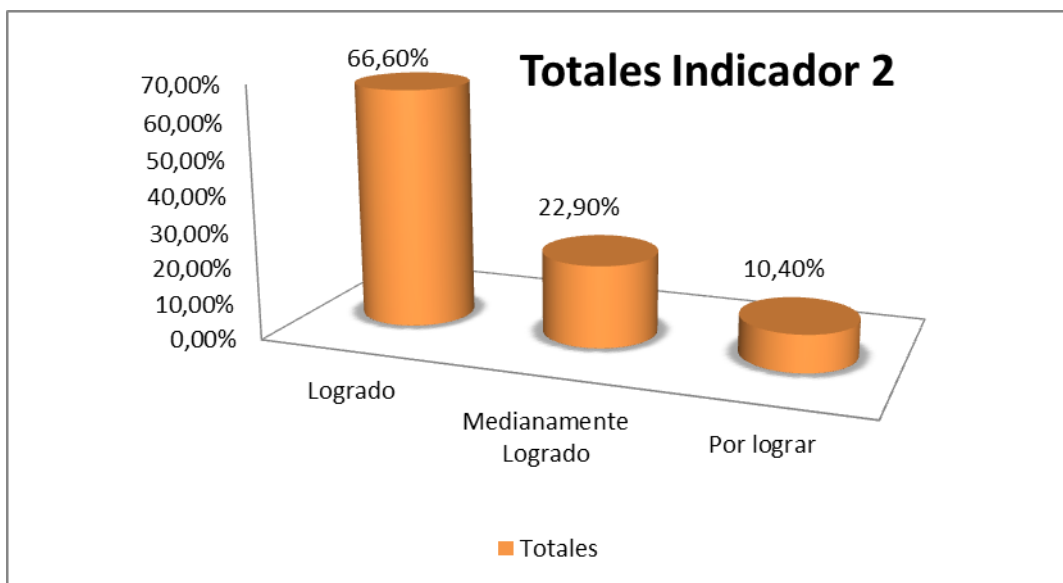


Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 1 de la experiencia de aprendizaje

Como se evidencia en el gráfico, el nivel de logro es superior en relación a los otros dos indicadores, demostrando que la mayoría de los niños(as) son capaces de elaborar por lo menos un argumento, hecho que deja en manifiesto, el proceso del cual han sido parte a través de las experiencias realizadas con anterioridad.

A su vez el segundo indicador como complemento del primero, señala si los niños(as) son capaces de elaborar dos o tres argumentos más, para la defensa de la tesis en relación a este punto se evidencian los siguientes resultados:

4.4.52 Gráfico N°25: “Resultado total del indicador evaluativo 2”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 2 de la experiencia de aprendizaje

Como se patentó en el gráfico, los niños(as) son capaces de elaborar dos o tres argumentos para defender la tesis, sin embargo, y generando una comparación con la primera gráfica, se aprecia que solo un 66,6% de los niños(as) logran elaborar más argumentos, seguidos de un 22,90% que lo logran medianamente en la medida que sus argumentos de plantean de forma más básica. Por tanto aun es deducible que los niños(as) tienen mayor facilidad para elaborar un solo argumento, quizás el más lógico o cercano a la defensa de la tesis, pero les es más dificultoso elaborar otros argumentos en apoyo al convencimiento que se quería lograr a través de la experiencia de aprendizaje.

4.4.53 Quinta experiencia de aprendizaje: Una historia para pensar

A través de la penúltima actividad, se busca seguir profundizando en el desarrollo de habilidades argumentativas en torno a la presentación de situaciones que se pueden resolver desde diversas perspectivas, dependiendo de los argumentos que se utilicen. Esa es la idea que se transmite en la realización de cada actividad propuesta.

De acuerdo al tópico trabajado en esta experiencia, se habla acerca del trabajo infantil y situaciones complejas de familias, donde no tienen otra opción que hacer trabajar a los

niños(as), por ende a partir de esta situación los niños(as) deben elaborar argumentos que sustenten o no la tesis del trabajo infantil, agregando ahora otro desafío en relación a la resolución de la problemática presentada a través de una gráfica en donde ellos describan a través de argumento el porqué de su resolución.

De esta manera, la experiencia se desarrolla en ambos niveles con una asistencia de 27 niños(as) en el nivel de transición menor 1 y 28 niños(as) en el nivel de transición menor 2, obteniendo los siguientes resultados evidenciados en la tabla contigua:

4.4.54 Tabla N°10 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje: Una historia para pensar

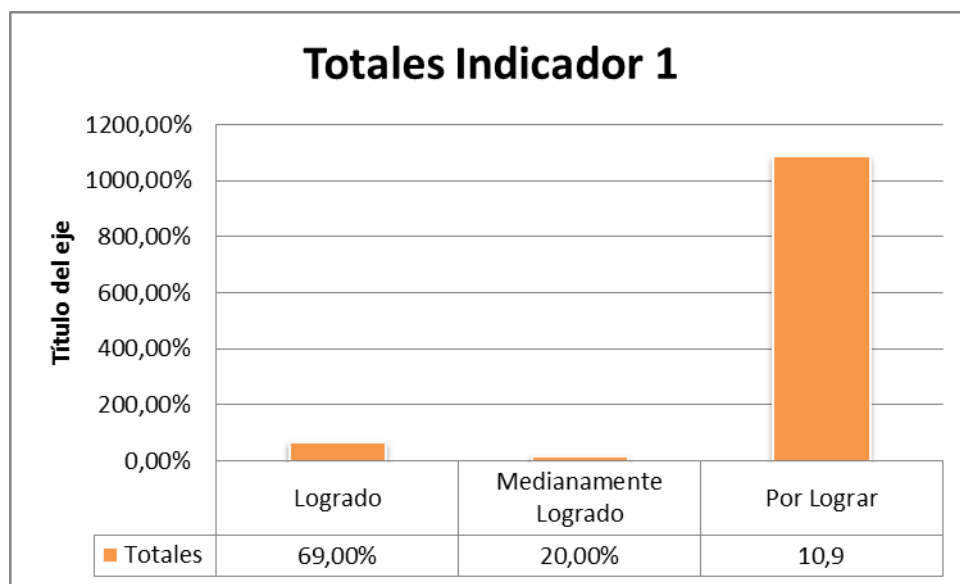
		Indicadores					
		1) Elabora argumentos en contra o favor del trabajo infantil.			2) Expresa argumentos vinculados al registro gráfico realizado		
Indicadores		L	ML	PL	L	ML	PL
Niveles	NTM 1 (27 niños)	66,6	22,2%	11,1%	51,8%	29,6%	18,5%
	NTM 2 (28 niños)	71,4%	17,8%	10,7%	64,2%	17,8%	17,8%
	Total (55 niños)	69,0%	20,0%	10,9	58,1%	23,6%	18,1%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la evaluación de las experiencias de aprendizaje

Como se evidencia en la tabla y en el gráfico que se explicita a continuación, se aprecia que los niños(as) en un alto porcentaje logran elaborar argumentos como se ha ido observando también en los resultados anteriores, por tanto es un indicador que a través del proceso se ha logrado sostener en los niños(as), incluso recabando argumentos que aportan a la resolución de estar a favor del trabajo infantil en ciertas condiciones, siendo que es una alternativa menos común, pensando en la tesis de una manera más ética y lógica. Por lo tanto los niños(as) han logrado afiatar este logro en las experiencias de aprendizaje, pues además es una recurrente en la evaluación, pues se pretende que los niños(as) logren

elaborar argumentos, en la medida de lo más cercanos a nivel de argumentos más completos y menos básicos.

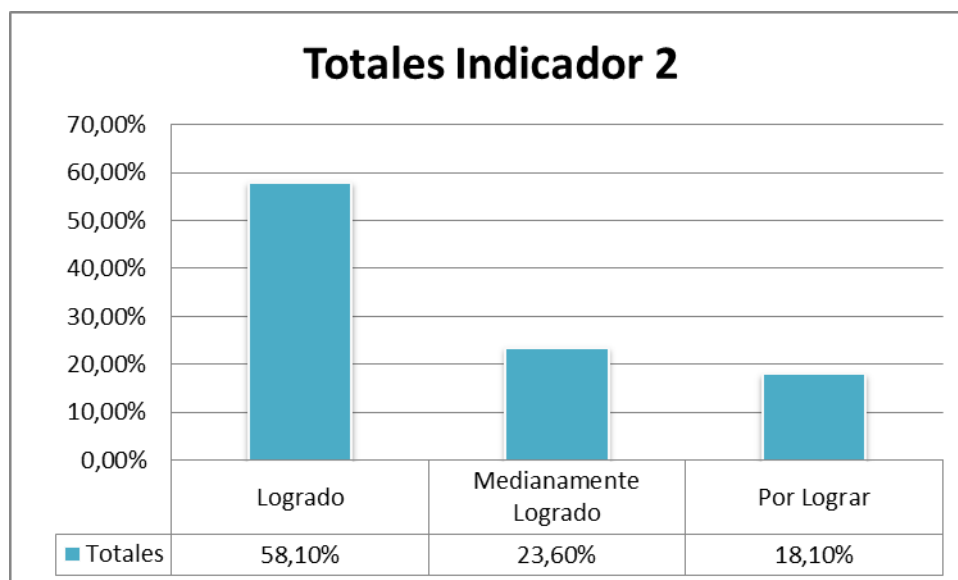
4.4.55 Gráfico N°26: “Resultado total del indicador evaluativo 1”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 1 de la experiencia de aprendizaje

En relación al segundo indicador, en donde se agrega una nueva arista en apoyo de la elaboración de argumentos, se aprecia que los niños(as) si bien lo logran con un 58,1%, también el 41% entre los medianamente logrados y por lograr, tienen mayor dificultad para relacionar un constructo gráfico con la argumentación, dejando en evidencia que este nuevo soporte al ser la primera vez que lo utilizan, les cuesta conectar ambos ejes en pos de potenciar el desarrollo argumentativo, como se aprecia en el siguiente gráfico:

4.4.56 Gráfico N°27: “Resultado total del indicador evaluativo 2”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 2 de la experiencia de aprendizaje

4.4.57 Sexta experiencia de aprendizaje: Un debate para niños(as)

La última experiencia se refiere, a un nivel más complejo de argumentación, invitando a los niños(as) a participar de un debate, que es una instancia un poco más formal de elaborar argumentos, en donde se debatió acerca de si la tierra tiene vida o no. Para la realización de esta actividad y llevarla a un nivel más comprensible para niños(as) se formaron dos grupos con el curso, y junto con las investigadoras, se separaron para apoyar cada una a cada grupo. De esta manera las investigadoras orientaron la elaboración de argumentos con los grupos, apoyados de papelógrafos que graficaban sus argumentos a través de dibujos.

En la realización de la experiencia la participación fue de 26 niños(as) el nivel de transición menor 1 y 27 niños(as) en el nivel de transición dos, a continuación se evidencia la tabla de resultados y los respectivos gráficos.

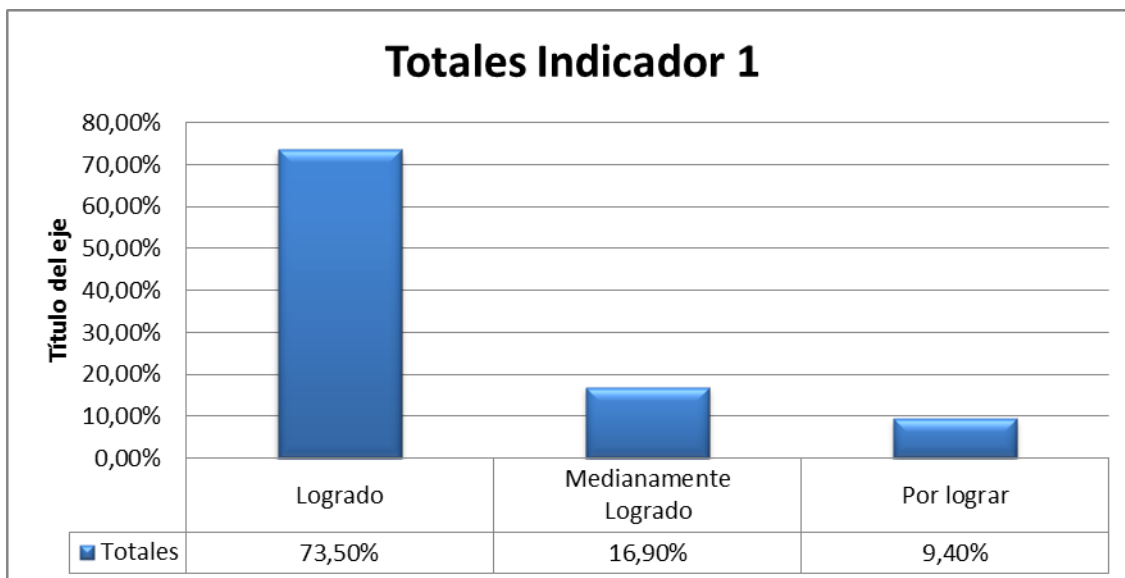
4.4.58 Tabla N°11 “Indicadores de evaluación (escala de apreciación), en base a la experiencia de aprendizaje: Un debate para niños/as

		Indicadores								
		1) Discute sus ideas con los compañeros del grupo respecto a la tesis que deben defender			2) Logra elaborar argumentos que aporten a la tesis			3) Relaciona sus argumentos con la gráfica presentada.		
Indicadores		L	ML	PL	L	ML	PL	L	ML	PL
Niveles	NTM 1 (26 niños)	73,0	15,3%	11,5%	84,6%	11,5%	3,8%	57,6%	30,7%	11,5%
	NTM 2 (27 niños)	74,0%	18,5%	7,4%	88,8%	7,4%	3,7%	62,9%	33,3%	3,7%
	Total (53 niños)	73,5%	16,9%	9,4%	86,9%	9,4%	3,7%	60,3%	32,0%	7,5%

Fuente: Elaboración propia, a partir de la evaluación de las experiencias de aprendizaje

En relación al primer indicador se obtuvieron los siguientes resultados que se patentan en el gráfico:

4.4.59 Gráfico N°28: “Resultado total del indicador evaluativo 1”

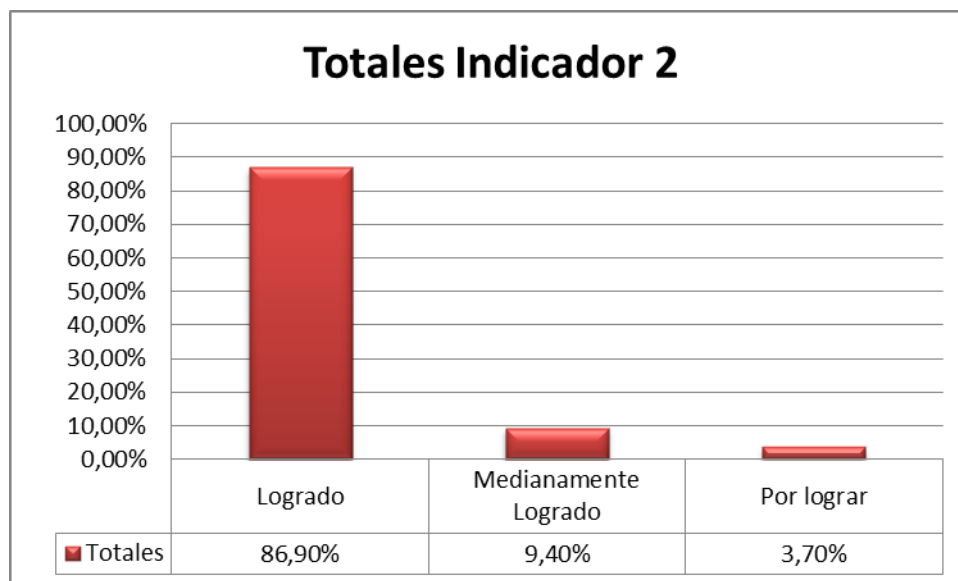


Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 1 de la experiencia de aprendizaje

Como se aprecia en el gráfico, los niños(as) en esta última actividad muestran bastantes logros con respecto a la discusión que se genera con sus compañeros, se ve que proponen ideas las comparten con respecto al tema que se les dio, hecho que se ve reflejado con la cifra de un 73,50% de logro, superando a más de la mitad de los niños(as) de ambos niveles.

En relación al segundo indicador, que es uno de los más utilizados en el proceso de todas las experiencias, se aprecia un alto logro con un 86,9% de los casos, es decir, se verifica que el hecho de potenciar este aprendizaje ha ido mejorando en torno a su desempeño y desarrollo argumentativo, hecho que se evidencia con creces en el gráfico que se observa a continuación.

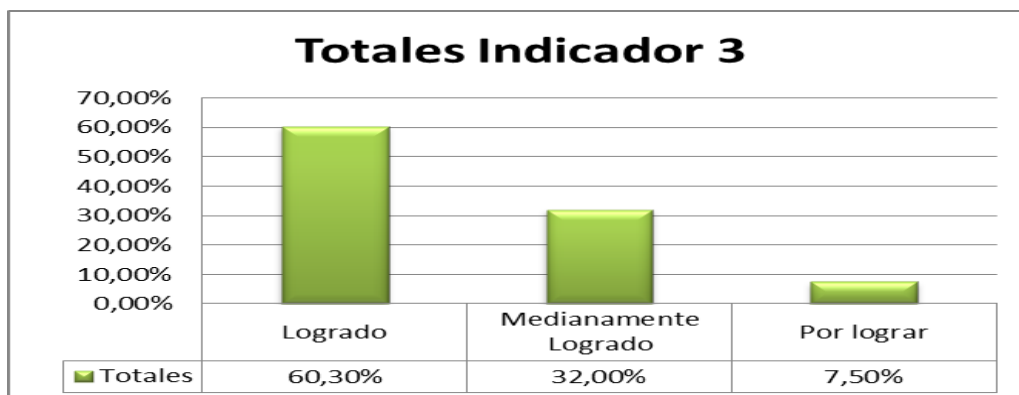
4.4.60 Gráfico N°29: “Resultado total del indicador evaluativo 2”



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados totales del indicador 2 de la experiencia de aprendizaje.

Finalmente el último indicador que responde a un aprendizaje evaluado en la experiencia anterior “Relaciona sus argumentos con la gráfica presentada.” Se aprecia un nivel de logro importante considerando que solo ha sido trabajado solo una vez en la planificación anterior y por segunda vez en esta experiencia, por tanto los niños(as) logran por completo o medianamente el indicador dejando en un porcentaje mucho menor con un 7,5% a los niños(as) que tienen mayor dificultad para relacionar gráfica con argumento, como se aprecia en el gráfico:

4.4.61 Gráfico N°30: “Resultado total del indicador evaluativo 3”



Fuente de elaboración propia a partir de los resultados totales del indicador 3

CAPITULO V
SUGERENCIAS Y ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE LA
ARGUMENTACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

5.5.1 Sugerencias y estrategias como guía de apoyo pedagógico

En el marco del levantamiento de información, a partir de la aplicación y análisis del estudio, se pretende recoger la evidencia con el fin de generar sugerencias y estrategias de enseñanza³³ que contribuyan con el quehacer pedagógico del educador(a) en nivel inicial, para desarrollar y potenciar la argumentación en la primera infancia. Por otra parte esta proposición surge como respuesta al último objetivo planteado en la investigación, donde a través de esta propuesta educativa, se procura aportar técnica y pedagógicamente al docente en pos de contribuir al desarrollo argumentativo infantil

A partir de este aporte, se pretende colaborar desde a la creación de un material formal como lo son planificaciones que orienten la tarea de los docentes y apoyen en la realización de experiencias de aprendizaje concretas, alineadas a su aplicación en contexto formal como lo es el aula.

Para el desarrollo de estas sugerencias, se configuró un enfoque conceptual que busca dar sustento a las estrategias de enseñanza través de teoría, pero también considerando aspectos prácticos que contribuyan al desarrollo de la argumentación en nivel inicial, desde la concretización de la labor docente a través de planificaciones.

A continuación se presentan 3 ejes conceptuales que sitúan el desarrollo de las sugerencias a partir de una gradación de contenidos, que buscan desarrollar la argumentación de manera gradual y sustentada en redes teóricas, para luego patentar sus ejes en las planificaciones propuestas.

- 1) Participación y Opinión en el aula
- 2) Elaboración de argumentos a partir de situaciones concretas.
- 3) Elaboración de argumentos para la potenciación del pensamiento crítica.

³³ Se entenderá como sugerencia, en la medida que aporte de manera propositiva a la labor docente, como también estrategia de enseñanza comprendida como “ los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos(Mayer,1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff,1991)

A partir de estos 3 ejes se desprenden 3 planificaciones por enfoque conceptual, que desarrollan las temáticas en un nivel práctico las cuales se adjuntaran luego de las consideraciones y sustentos teóricos de dichos ejes.

5.5.2 Recomendaciones generales

Como eje fundamental en el trabajo con este material, se pretende que el docente o agente educativo que lleve a cabo las propuestas de estas sugerencias y estrategias de enseñanza, funcione como modelo fundamental en el desarrollo de las habilidades argumentativas, es decir, que utilice argumentos, que invite a la participación y el desarrollo de opinión, motivando desde sus propias acciones pedagógicas, entendiendo que, si se desea que el estudiante logre argumentar, participar, opinar y desarrollar el pensamiento crítico, el docente debe ser potenciador y modelador de estas habilidades.

Otra consideración fundamental es el clima participativo y activo que debe favorecer el docente con los niños(as), es decir, incentivar la participación y oír las intervenciones con el fin, de aportar y seguir motivando el aprendizaje activo de los niños(as), explicitando y valorando las intervenciones de opinión y argumentación que es el foco de estas sugerencias y estrategia de enseñanza.

A demás se sugiere que el agente educativo potencie las interacciones orales entre pares, de tal manera que exista un aprendizaje colaborativo, y no se centre solo en el vínculo docente estudiante, de esta manera los niños(as) podrían intercambiar opiniones y argumentos en pos de potenciar estas habilidades.

Por otra parte se incentiva que el docente comparta información clave acerca de los conceptos que trabajará, pero generando en los estudiantes una motivación a investigar acerca del tema, potenciado el rol activo de los niños(as).

Así también, el diálogo sostenido y claro con los niños(as) es fundamental al momento de hacer comprensible los enfoques conceptuales que se desean integrar, por tanto es de suma

importancia socializar y concretizar los conceptos a través del diálogo e información compartida con los niños(as).

Finalmente se explicita la flexibilidad de las experiencias presentadas, pues el contexto y los lugares de aplicación siempre son diversos, como también el nivel de conocimientos y habilidades de los niños(as), por tanto se configura este aporte como sugerencias y estrategias desde un piso adecuado para la mayoría de los niños(as) entre los 4 y 6 años de edad.

5.5.3 Enfoque conceptual: Participación y Opinión en el aula

A partir del enfoque conceptual “participación y opinión en el aula”, el cual será comprendido como un proceso fundamental de desarrollo dentro del aula, ya que “La participación del alumnado en la gestión y funcionamiento del centro escolar debería requerir una atención específica, ya que la posibilidad que se les ofrece de participar debe ser considerada más allá de aspectos puramente formales y organizativos. Debemos tener en cuenta que la participación va a proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para integrarse de manera activa en la vida en sociedad, a través de un aprendizaje de conductas y actitudes tolerantes, democráticas, activas, críticas y de respeto, contribuyendo con ello en la capacidad de desarrollo de los alumnos/as y en la mejora de su entorno social. (Gómez, 2009:1)

De esta forma, entenderemos que “La importancia del aprendizaje y del desarrollo de actitudes participativas en el alumnado implica desde un punto de vista social garantizar la coherencia con nuestro sistema democrático, creando actitudes cívicas, críticas y solidarias. Manifestándose en nuestro alumnado en el plano individual a través de las reivindicaciones de sus demandas e intereses y en el plano social a la hora de conseguir acuerdos y toma de decisiones compartidas. La participación escolar, puede ser el entrenamiento para que los alumnos/as empiecen a practicar valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad, el pluralismo y la libre expresión. (Gómez, 2009:1)

A continuación se presentan tres planificaciones, de acuerdo al enfoque que se pretende trabajar y desarrollar en los niños y niñas, las cuales se trabajaran desde un nivel simple hasta alcanzar la complejidad del aprendizaje.

Planificación 1

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Formación Personal y Social	Proponer ideas y estrategias para contribuir a resolver situaciones que les permita llevar a cabo sus iniciativas y propuestas	<p>Inicio: Comience la actividad invitando a los niños(as) a sentarse en un círculo con el fin de estar contacto cercano con los niños(as). Luego invítelos a participar de la creación de un juego grupal, en el cual ellos(as) deberán escoger el juego, distribuir roles de participación para luego poder ejecutarlo.</p> <p>Usted, deberá guiar el proceso con el respeto de turnos, valoración de opiniones y ordenamiento de ideas, puede utilizar la pizarra para ir rescatando las opiniones de los niños(as), o utilizar una pelota que ordene los turnos de habla cuando el niño(as) reciba el balón.</p>	-Balón - Pizarra -Plumones
Núcleo	Aprendizaje Esperado Especifico		Tiempo estimado:
Autonomía	Proponer ideas y opiniones de forma participativa que les permitan organizar un juego grupal.	Desarrollo: Una vez acordados los roles y función del juego, Ud. acompañará los niños(as) a ejecutarlos y respetar las opiniones dadas con anterioridad, de esta manera siendo un mediador de las propias consideraciones de los niños(as) como agentes activos de su aprendizaje.	30 minutos aproximados
Orientaciones pedagógicas			
Segundo ciclo		Finalización: En esta fase, se dará término al juego, y usted. Invitará a los niños(as) a concientizar los conceptos que hubieron detrás de las acciones que les solicitó, como por ejemplo la participación a través de las opiniones, la realización del juego empoderando sus roles de decisión y participación en aula, como también la creación del juego y la organización a través de sus propias ideas.	

Planificación 2

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Formación Personal y Social	Manifiestar seguridad para sostener sus ideas enriquecerlas con aportes de otros y llevar a cabo sus proyectos.	<p>Inicio: usted deberá comenzar la actividad invitando a los niños y niñas a sentarse en un semi- círculo, con la finalidad de generar familiaridad y cercanía entre cada uno de ellos. De esta forma se trabajara la confianza al momento de opinar y exponer las ideas y opiniones de cada uno de ellos/as.</p> <p>De manera posterior, usted presentara un problema a resolver, el cual deberán solucionar los niños y niñas, a través de la formación de equipos de trabajo, de esta forma, cada integrante tendrá la posibilidad de aportar y opinar acerca del cómo solucionar la problemática presentada, así como también aceptar y trabajar desde el conjunto de opiniones y respuestas referidas a la interrogante.</p>	- Plumón Pizarra Problemática
Núcleo	Aprendizaje Esperado Especifico		Tiempo estimado:
Autonomía	Fomentar la participación oral, a través de un trabajo grupal y de cooperación entre cada uno de los integrantes del equipo de trabajo.	<p>Desarrollo: usted invitara a los niños a formar 3 o 4 grupos de trabajo, los cuales deberá guiar y acompañar al momento de entablar soluciones, respuestas y opiniones, relacionadas a la problemática presentada.</p>	30 minutos aproximados
Orientaciones pedagógicas			
Segundo ciclo		<p>Finalización: Cuando los niños y niñas, finalicen sus respuestas a la interrogante, usted deberá invitarlos a sintetizar y recordar cada una de las fases que vivieron, para así de esta forma concluir con una solución a una problemática. Es decir, otórguele importancia al espacio de opinión, a la entablación de respuestas, al trabajo en equipo, al respeto de ideas y a la elaboración de opiniones desde un conjunto de ideas.</p>	

Planificación 3

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Formación Personal y Social	Iniciarse en prácticas democráticas señalando sus opiniones respetando la de los demás y contribuyendo al desarrollo de proyectos de bien común con sus pares y con la comunidad	<p>Inicio: En una primera instancia, invitará a los niños(as) a formar grupo de no más de 4 niños(as) por afinidad.</p> <p>Luego se pondrá como tema central de la experiencia la importancia de la buena convivencia entre compañeros, y les preguntará como la entienden ellos/as, se pedirán opiniones e ideas potenciando la participación general de los niños(as)</p> <p>Posteriormente en grupos de invitará a dialogar en torno al tema y a recopilar ideas.</p>	<p>-Papelógrafos</p> <p>-Plumones</p> <p>-Lápices</p>
Núcleo	Aprendizaje Esperado Especifico		Tiempo estimado:
Convivencia	Señala opiniones e ideas de manera grupal con respecto a mejorar la convivencia entre pares.	<p>Desarrollo: Luego se les entregará por grupo un papelógrafo en donde deben dibujar las ideas del grupo en relación a como se podría mejorar la convivencia entre los niños(as) del aula.</p>	40 minutos aproximados
Orientaciones pedagógicas			
Segundo ciclo		<p>Finalización: Finalmente se invitará a exponer sus ideas, por grupo en donde ellos deberán explicar sus opiniones y consideraciones a los niños(as), y el docente deberá apoyar sus ideas y aportar con los conceptos de participación y opinión distinguiendo su importancia a través de la recién actividad realizada.</p>	

5.5.4 Enfoque conceptual: Elaboración de argumentos a partir de situaciones concretas.

La argumentación ha sido definida por múltiples autores, así como se describe en el marco teórico de la presente investigación. De acuerdo a esto se rescatan las siguientes conceptualizaciones “La argumentación forma parte del desempeño discursivo del ser humano en contextos de discusión familiar, social, académica, política entre otras; con la intención de convencer a su interlocutor” (Santos, 2013)

A su vez otros autores definen la argumentación como “ofrecer razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas. Si usted llega a la convicción de que está claro que debemos cambiar la manera de criar y de usar a los animales, por ejemplo, debe usar argumentos para explicar cómo llegó a su conclusión, de ese modo convencerá a otros. Ofrezca las razones y pruebas que a usted le convenzan. No es un error tener opiniones. El error es no tener nada más” (Weston, 2001)

De esta manera la argumentación, es un acto complejo y discursivo que va más allá de expresar ideas “En este sentido el propósito de la argumentación no es presentar opiniones o exponer conocimientos, sino presentar las razones que lo motivaron a seguir una consigna, esas razones son un medio para indagar, explicar y defender sus propias conclusiones.” (Santos, 2013)

A partir de esta base teórica, y comprendiendo la situación actual del país, en donde cada vez más la sociedad se hace cargo de sus problemáticas y es capaz de plantear sus derechos y críticas, es que también la educación y las mismas niñas y niños, han tenido una transformación en lo que respecta su rol en el aula, y el mismo rol que el educador debe potenciar, la participación y la intervención oral como comentamos en el punto anterior.

Donde este último sería la base para un desarrollo argumentativo, que de todas maneras se hace necesario en la actualidad, que los niños(as) manifiesten sus argumentos para defender ideas y para plantearse frente a un mundo que invisibiliza la infancia y sus capacidades. Por lo tanto “se desprende que no sólo es razonable sino necesario que en la

escuela se enseñe a argumentar y para ello será necesario confrontar a los alumnos con situaciones de argumentación en dos aspectos: el de la comprensión de los argumentos que se vinculan a través de los discursos sociales, orales y escritos, y a través de la creación de situaciones de argumentación en que ellos deban poner estrategias(...)(Dolz.J y Camps. J , 1995: 7)

Por este motivo el rol del educador en la promoción y desarrollo de la argumentación se hace necesario para la construcción y estructuración de pensamiento “Las demandas de la argumentación que los maestros promueven, la búsqueda de explicaciones causales de los fenómenos, desarrollan la práctica de poner a prueba, tanto experimental como conceptualmente, las versiones que cada alumno sostiene y ayudan a estructurar el pensamiento. Con estas demandas de argumentos se contribuye a que los niños aprendan que es importante no sólo el conocimiento sino la capacidad de elaborar explicaciones que convencen a otros o de modificar las ideas propias cuando hay argumentos convincentes” (Candela, 1999)

A partir de esta relevancia y fundamentos se invita al docente a poner en práctica el dialogo argumentativo con los niños(as), en donde se aprecian las siguientes “propuestas didácticas de Anna Camps, Jany Cotteron y Joaquim Dolz(...) que son las siguientes:

-Creación de medios para comprender y analizar, las situaciones de comunicación en que se argumenta.

-Elaboración de ejercicios y actividades sobre algunos de los recursos lingüísticos característicos de la argumentación(...)”(Dolz.J y Camps. J , 1995: 8)

Se quiso relevar estas dos propuestas, considerando que a los niños(as) que va dirigido son edades menores a los 6 años, por tanto, aun no leen de corrido, por lo cual parece pertinente crear medios de comprensión y análisis de situaciones concretas argumentativas, como podría ser a través de noticias o historias, como también ejercitar desde situaciones cotidianas en donde podríamos elaborar argumentos.

En relación a este último se proponen las siguientes estrategias de enseñanza que colaboran con este apartado:

Planificación 1

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Comunicación	Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente.	<p>Inicio: Invitará a los niños(as) a sentarse en semi-círculo, les contará que cada vez que nos sentemos de esta manera, significara una clase de conversación, diálogo y argumentación. A partir de esta última pregunta, invitará a los niños(as) a realizar una lluvia de ideas en torno a que entienden ellos por argumentación.</p> <p>Luego con ayuda del docente, irán seleccionando los conceptos más acordes e irán construyendo un concepto genérico de argumentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Títere -Pizarra -Plumón -Texto o noticia llamativa (imágenes) -Pelota
Núcleo	Aprendizaje Esperado Especifico	Como ayuda puede utilizar algún títere o creación plástica, que relacione ese elemento con la argumentación, para ir relevando la información nueva a partir de una propuesta didáctica.	Tiempo estimado:
Lenguaje verbal	Comprender el concepto de argumentación a través de ejemplos concretos.	Desarrollo: Luego para comprender que es la argumentación, se invita al docente a escoger algún tema o noticia pertinente cómo: Alimentación saludable, trabajo infantil, derechos de los niños(as). En donde los niños(as) logren comprender los argumentos que emanan de por ejemplo: llevar una alimentación saludable, guiado siempre a la respuesta de un “porqué”, todo esto con ayuda del docente	40 minutos aproximados
Orientaciones pedagógicas			
Segundo ciclo		Finalización: Para el cierre, se retoman los conceptos con los niños(as), se puede utilizar una pelota para el traspaso de turnos al hablar, a su vez se revisa la conceptualización que construimos y vamos identificando los argumentos de los temas de los cuales hablamos el día de hoy.	

Planificación 2

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Comunicación	Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente	<p>Inicio: Se invitará a los niños(as) a sentarse en círculo, y el docente utilizará el títere que invite a recordar acerca de la argumentación y sus significados. (Si los niños no recuerdan, el docente apoya y motiva el aprendizaje)</p> <p>Luego el docente presentará un tema que de espacio a la elaboración de argumentos y donde este también puedan fomentar y ayudar en la elaboración de dichos argumentos. (Temáticas sugeridas: animales en el circo, mar para Bolivia, etc.)</p>	-Hojas -Lápices -Títere
Núcleo	Aprendizaje Esperado Especifico	<p>Desarrollo: En el desarrollo se presentará el tema como tal y los niños(as) deberán dibujar lo que ellos piensan del tema y como lo argumentan, esto último se evidenciará a través de comunicación oral, donde al finalizar se pedirá a cada niño(as), que explique sus argumentos acerca del tema y como lo gráfico en su hoja.</p> <p>Finalización: Para finalizar se relevará el concepto se argumentación con los niños(as), se analizarán los argumentos más repetidos de los niños(as) y se les comenzará a explicar como ellos ya están elaborando argumentos y defendiendo su postura, para ir avanzando en el desarrollo de la argumentación</p>	Tiempo estimado:
Lenguaje Verbal	Elaborar argumentos a partir de una situación concreta.		40 minutos aproximados
Orientaciones pedagógicas			
Segundo ciclo			

Planificación 3

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Comunicación	Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente	<p>Inicio: Al igual que las sesiones anteriores, Ud. deberá seguir invitando a los niños(as) a este espacio de conversación (círculo) y nuevamente reforzar el concepto de argumentación con ayuda del títere de apoyo y los comentarios de los niños y las niñas.</p> <p>Luego le comentará que hoy vamos a debatir, los niños(as) seguramente no sabrán que significa pero a través de ejemplificaciones y vídeos de apoyo, les comentará que es una forma de argumentar pero más seria que utilizan en lugares formales.</p> <p>Pero que esta vez lo haremos como un juego. Entonces se harán dos grupos en el curso, y se les pedirá que uno de cada grupo, escoger un papel que va definir la postura acerca de un tema (circo animal, trabajo infantil, etc.)</p> <p>Desarrollo: Luego en grupos, se les pedirá a los niños que conversen y si pongan de acuerdo, en relación a argumentos para defender la postura, Ud. Deberá guiar a los grupos y ayudar a elaborar argumentos, para luego que los niños(as) dibujen en un papelógrafo grande sus argumentos. Finalmente se les pedirá a dos de cada grupo, defender su postura (con un tiempo determinado) y explicarlo con la gráfica.</p> <p>Finalización: Par finalizar se hablará de la experiencia, se recogerán los conceptos y argumentos del tema visto, y con los niños(as) se irá concientizando acerca de los aprendizajes de estas tres sesiones y su evaluación al respecto.</p>	-títere -Papelógrafo -Lápices

5.5.5 Enfoque conceptual: Elaboración de argumentos para la potenciación del pensamiento crítico.

Se Comprenderá este enfoque, de acuerdo a la definición proporcionada por EducarChile (2014) “El pensamiento crítico es un ejercicio del intelecto que permite realizar juicios y tomar decisiones luego del análisis, evaluación y contraste de argumentos, afirmaciones, puntos de vista y evidencias”. (EducarChile, 2014).

A su vez complementamos esta definición con las palabras de Arango (2003) quien define el pensamiento crítico como: “El tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas a partir de su revisión y evaluación, para repensar lo que se entiende, se procesa y se comunica. Es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios. Es concebido como un pensamiento racional, reflexivo e interesado, que decide qué hacer o creer, que es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas”. (Fedorov, 2006:4)

Dentro del ámbito educativo, el pensamiento crítico busca internarse como un elemento necesario y relevante de aprender y promover en los niños y niñas, por lo que se requieren algunas consideraciones para trabajar este tópico como: “ presentar la mayor cantidad posible de puntos de vista alternativos, encargar la recolección de fuentes de información diversas para su interpretación, la búsqueda de conexiones entre las piezas de material reunidas y la elaboración de conclusiones a partir de los mejores análisis” (EducarChile, 2014)

Por otra parte “el pensamiento crítico en el dialogo permanente en la formación del niño y la niña, a partir del programa de filosofía para niños y niñas, como elemento central de la educación, abre un camino hacia la transformación social de las sociedades” (Sánchez, 2008: 100). Es decir, abre puertas y oportunidades a nuevos y valiosos aprendizajes, que serán fortalecidos a través del paso del tiempo y de la educación.

Finalmente podemos concluir que “El pensamiento crítico es una habilidad que nos ayuda a tomar decisiones y resolver los problemas complejos conocidos y aquéllos con los que

todavía no nos familiarizamos y que deberán resolver el en futuro nuestros alumnos (EducarChile, 2014)

A través de este pensamiento favorecemos y promovemos “la educación desde el diálogo entre los seres humanos, desde donde se van descubriendo las trampas de la opresión para adquirir una visión de compromiso a través del desarrollo del pensamiento crítico, el cual llevado a la praxis, con miras a la liberación y a la transformación, es vivificar la conciencia humana” (Sánchez, 2008: 105)

Planificación 1

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Comunicación	Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente	<p>Inicio: Para dar inicio a la actividad, usted deberá invitar a los niños y niñas a sentarse en un semi- círculo en el medio de la sala.</p> <p>Luego les hablara acerca de los derechos del niño, de sus obligaciones y necesidades, del como ellos a través de un carta de requerimientos (petitorios), la cual basada a través de argumentos pueden conseguir algunos beneficiosos cambios.</p> <p>De manera posterior, los invitara a dialogar acerca de un tema en particular: “sus derechos como alumnos, sus necesidades y demandas”, desarrollando de esta forma un petitorio estudiantil.</p>	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Papel</p>
Núcleo	Aprendizaje Esperado Especifico		Tiempo estimado:
Lenguaje verbal	Discutir y Dialogar diferentes temas de carácter escolar, presentando argumentos que validen cada postura y pensamiento de sus emisores.	<p>Desarrollo: Para desarrollar el petitorio, se trabajaran dos grupos, en los cuales unos representaran a los alumnos/as y el otro a las autoridades. La idea central es validar de mejor forma, cada uno de los elementos que se desean considerar en este petitorio, el cual de manera posterior será presentado a las autoridades del establecimiento.</p> <p>Usted como docente, deberá apoyar a ambos grupos, presentándoles ideas que validen sus argumentos y sustenten su pensamiento.</p> <p>Ambos grupos se enfrentaran a través del dialogo y la discusión de sus posturas,</p>	30 minutos aprox
Orientaciones pedagógicas			
Segundo Ciclo			

		finalizando en un petitorio validado y sustentado por cada uno de los involucrados. Finalización: Usted invitara a ambos grupos, a escribir una carta que alberque cada una de las posturas e ideas que se acaban de sustentar y validar a través de la presentación de argumentos de ambos grupos de trabajo. El cual, de manera posterior le será entregado a las autoridades del establecimiento educativo.	
--	--	---	--

Planificación 2

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Relación con el medio natural y cultural	Reconocer relaciones de causa efecto estableciendo asociaciones cada vez más complejas entre las acciones y los efectos que ellas producen sobre los objetos y el medio.	<p>Inicio: Al comenzar con la actividad, usted invitara a los niños y niñas a ver un video que gráfica, las consecuencias de la contaminación en el mundo. Para luego preguntarles a cada uno de ellos y ellas, acerca del origen de esta destrucción (causa), invitándolos a reflexionar acerca de las posibles fuentes que ocasionan tales daños hacia el planeta-flora y fauna del mundo. Luego los invitara a pensar en posibles formas de mejorar tales situaciones.</p> <p>Desarrollo: Durante el desarrollo, usted invitara a los niños y niñas, a trabajar en grupos de a 3 integrantes, y les pedirá que grafiquen 3 formas en que ellos/as ayuden a mejorar la contaminación en el mundo. Para lo que deberá integrar un sentido crítico y reflexivo, es decir, les dirá a los niños y niñas que se hagan la siguiente pregunta de reflexión, la cual los ayudara a realizar su actividad ¿qué es lo que yo hago, que afecta y repercute en la contaminación que observo en las imágenes y en la cotidianidad?</p> <p>Cierre: Para finalizar la actividad, usted invitara a los niños y niñas, a pegar en la sala sus dibujos, los cuales nos brindaran de ideas y formas de ayudar y mejorar la contaminación. Usted como docente deberá decirles que cada uno de estos dibujos, serán utilizados como recordatorios de las cosas que debemos hacer para mejorar nuestro hábitat, ya que si continuamos contaminando el mundo ya no será un lugar óptimo para vivir, es decir, que nuestras acciones repercuten en altamente costosas y perjudiciales consecuencias.</p>	<p>Video de contaminación</p> <p>Lápices</p> <p>Hojas de dibujo</p> <p>Pegamento</p>
Núcleo	Aprendizaje Esperado Especifico		Tiempo estimado:
Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	Descubrir las relaciones de causa y consecuencia, que se generan durante la toma de decisiones, a través de un pensamiento crítico y reflexivo.		35 min aprox
Orientaciones pedagógicas			
Segundo ciclo			

Planificación 3

Ámbito	Aprendizaje Esperado	Actividad	Materiales
Seres vivos y su entorno	Iniciarse en la formulación de hipótesis, buscando respuestas y explicaciones, para anticipar probables efectos que podrían producirse como consecuencia de situaciones de la vida diaria y de algunos experimentos realizados.	<p>Inicio: Para comenzar la actividad, usted deberá invitar a los niños y niñas, a ver una serie de imágenes en la pizarra, las cuales muestran en detalle, el proceso alimenticio de los niños y niñas, para su correcto desarrollo.</p> <p>De manera posterior, abrirá la discusión, invitando a los niños y niñas a describir que es lo que ven en las imágenes, para luego mostrar nuevas imágenes que podrían alterar ese “buen” desarrollo, presentando ahora productos no alimenticios y dañinos para la salud.</p> <p>Nuevamente deberá abrir la discusión, preguntándole a los niños/as, acerca de esos alimentos y que sucede si se consumen en alta frecuencia. ¿Los resultados son los mismos?, ¿los niños se desarrollan de la misma forma?, ¿crecen de manera saludable?, entre otras.</p> <p>Desarrollo: A continuación, usted invitara a los niños y niñas, a formular sus propias conclusiones, a partir de lo que podría sucederle a esos niños/as, si dejan de comer de una categoría de alimentos (imágenes en la pizarra) y comienzan a alimentarse de manera no saludable (imágenes en la pizarra). Para ello, usted deberá pedirles que grafiquen los cambios en ellos y ellas, mismos/as, es decir, que imaginen y piensen que los que no comen saludable son ellos y ellas mismas, por lo que se requiere que se auto dibujen, demostrando las repercusiones de dicha alimentación.</p> <p>Finalización: Para finalizar, invite a los niños y niñas a reflexionar de manera crítica, en los beneficios y daños que este tipo de alimentación provoca en sus cuerpos y más importante aún su correcto desarrollo. Además, invítelos a pensar siempre en que ellos/as serán los más perjudicados, si no se alimentan de manera segura y consciente de su bienestar.</p>	<p>Imágenes de comida saludable y no saludable</p> <p>Lápices</p> <p>Hojas de dibujo</p>
Núcleo	Aprendizaje Esperado Especifico		Tiempo estimado:
Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	Formular explicaciones y respuestas, a preguntas latentes y presentes en la cotidianidad escolar.		35 min aprox
Orientaciones pedagógicas			
Segundo ciclo			

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

6.6.1 Conclusiones:

La investigación: “Un estudio de casos: Desarrollo de la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el primer nivel de transición de dos establecimientos educacionales de la región metropolitana.” Se dio en el marco de la importancia de considerar la argumentación como una herramienta posible y favorable en la primera infancia, desde la base empírica y teórica que si bien no era en demasía por ser un campo poco investigado, igualmente se indagó en el estado de arte, los aportes investigativos internacionales, latinoamericanos y nacionales que abordaban esta temática.

En donde en síntesis los investigadores corroboran la posibilidad de que los niños(as) logran argumentar en edad temprana como señalan Mygdalek y Rosemberg (2013) en donde explicitan que a través de las interacciones entre niños y niñas, específicamente, en la organización y distribución de roles en un contexto de juego, los párvulos desarrollaban la argumentación a temprana edad, evidenciándose de acuerdo a aspectos verbales, así como también los relacionados al ámbito emocional y corporal. Y a su vez los beneficios que esto aportaría a su desarrollo social y educativo en los contextos que se encuentran.

Desde esta relevancia, se sitúa la investigación como aporte al campo educativo, desde la problemática que se plantea ¿Se desarrolla la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el primer nivel de transición de dos colegios de la región metropolitana? En donde desde este nudo conflictivo se orientaron objetivos que buscaban develar dicha problemática a partir de la consideración de un agente esencial en los procesos educativos como lo son los educadores y educadoras y sus creencias, que sin duda influyen en el desarrollo e impacto de los aprendizajes en los niños(as).

Para develar los resultados de los objetivos propuestos, se utilizó la metodología mixta con una preponderancia en lo cuantitativo, debido a que los resultados obtenidos a través de la investigación, requerían el análisis complementario que ofrece esta metodología, es decir, extraer la mayor cantidad de información desde las dos perspectivas posibles (cualitativas y cuantitativas).

Es así, como el primer objetivo que nos planteamos dentro de la presente investigación, apunta al descubrimientos de las creencias de las/los educadores/as con respecto al desarrollo y al aprendizaje de la argumentación, todo esto correspondiente a la realidad de dos educadoras de párvulos, de dos establecimientos educativos de la región metropolitana. Las conclusiones que se presentarán a continuación, se desprendieron a través de un análisis de discurso proveniente de las entrevistas estructuras realizadas a cada docente.

Frente a este punto, concluimos primeramente que existe divergencia, en cuanto al concepto de argumentación, el cual podemos ver a través de la formación docente de las educadoras, se familiariza mayormente hacia la opinión, cambiando un poco la lógica del proceso argumentativo, el cual nos habla de razones y motivos para sustentar mi opinión, es decir, va más allá de tan solo opinar, para clarificar aún más el concepto, de este se entenderá que “no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (Cordero, 2000)

Por lo que, las experiencias de aprendizaje que lideran las educadoras de párvulos, sitúan la argumentación como un proceso ligado a la opinión y a la reflexión, cambiando de cierta forma la orientación teórica que este desarrollo conlleva “habilidad para comunicar el razonamiento, y con ello, para persuadir racionalmente” (Bermejo, 2011)

Las visiones que tienen las docentes con respecto al proceso argumentativo, se relacionan con mayor preponderancia hacia una promoción de las herramientas orales y de habla, es decir, ““(…) en la comprensión lectora, cuando hemos visto un cuento reflejado respecto que los niños se expresen respecto a la historia del cuento” educadora 1.

Concluyendo mayormente en técnicas que promueven las capacidades lingüísticas orales de los niños y niñas, por lo que las áreas en donde se trabajan con mayor ímpetu, son comunicación. Es decir, se trabajan aspectos del día a día, como en la conversación, la lectura y la comprensión. “En este sentido, incluso las formas más sencillas de argumentación constituyen formas sofisticadas de comunicación que sólo son posibles gracias a la existencia de un lenguaje reflexivo como el nuestro” (Bermejo, 2011)

A través de esto, podemos desprender la importancia que tiene el brindar oportunidades a los niños y niñas, para que ellos y ellas se puedan expresar de manera oral, y así de esta forma posicionar los cimientos para dar inicio al desarrollo de la argumentación.

De igual manera, es relevante mencionar que el tema investigado, resulta ser algo nuevo dentro de la educación inicial, por lo que resulta casi lógico encontrar poca profundización del tema, pocos estudios académicos y cursos formativos que trabajen el desarrollo de este tópico dentro del aula. Aun así las educadoras participantes de este estudio, recogieron la importancia de este tema y graficaron sus deseos de investigar y desarrollar la argumentación, como herramienta sustentable y validada por los niños/as dentro de su cotidianeidad educativa.

En relación al segundo objetivo planteado, se observó la presencia de estrategias de enseñanza- aprendizaje (por parte del docente) que promuevan el desarrollo de la argumentación, en la primera infancia, para develar este objetivo se realizó un análisis descriptivo de los datos en donde a partir de los datos se concluyeron los siguientes resultados:

De acuerdo a los ejes observados en la dimensión participativa, en la promoción de la participación oral en el aula, explicita un alto desempeño en la acción educativa, en donde se concluye que las educadoras construyen espacios de participación y comunicación oral demostrados con un 87,5 % entre los dos casos. A su vez la participación oral en el aula, se evidencia con un 100% es decir, existe una presencia completa en las observaciones realizadas en este punto, hecho que refleja que esta dimensión tiene un muy desempeño, siendo el un elemento inicial en el desarrollo de la argumentación, que los niños participen y sean parte activa de las experiencias de aprendizaje.

A su vez se apreció, que el docente no fomenta enfáticamente que los niños(as) busquen distintas interpretaciones argumentativas para un tema, en ese sentido de concluye que las educadoras observadas se comportan más bien de forma pasiva con respecto a este incentivo, evidenciándose en los datos con un 75% de ausencia y no observado en los casos estudiados. A pesar que los docentes no incentiven en demasía este aprendizaje tampoco

coartan las intervenciones o respuestas de los niños(as), quedando en una ausencia 62,5% y no observada 37,5% de esta conducta hecho que igualmente se destaca y se revela a partir de este análisis.

Sin embargo, esta divergencia de resultados influye en el desarrollo argumentativo, pues no existe una concientización respecto al tema, hecho que dificulta el proceso de argumentar en la medida que no incentiva u expresión o manifestación oral propia de los niños(as) a través de interrogantes o fomentando la diversidad de visiones para un tema, como estrategia de desarrollo argumentativo.

En relación a la dimensión “favorecer la posibilidad de valorar las distintas conclusiones de los niños(as) a partir de distintos argumentos” se observa que en más de la mitad de los casos (62,5%) el educador no favorece ni potencia esta dimensión evidenciando que existe una preponderancia de situaciones no observadas o carentes en las oportunidades que ofrece el docente para el desarrollo argumentativo, demostrando que existe un poco concientización y compromiso docente en torno prácticas que se relacionan directamente con la argumentación, concluyendo que los docentes priorizan o enfatizan más la comunicación oral o participación de los niños(as), que sin duda es clave para iniciar un desarrollo argumentativo, pero si no se enfatiza, ni se intenciona como tal y explícitamente, difícilmente se desarrollará por sí sólo, por lo complejo que es esta habilidad.

Ahora bien en términos generales, las prácticas docentes que incluían aspectos más cotidianos se apreció un alto porcentaje de presencia en los focos observados, quedando de manifiesto que las educadoras en un 87,5% de las ocasiones promueve la diversidad de pensamiento, pero siguiendo este déficit en el énfasis del desarrollo argumentativo.

Por otra parte en un 50% del total de las observaciones se encuentra el indicador de la utilización de argumentos que realizan las educadoras en función de modelar el desarrollo de la argumentación en los niños(as), este indicador demuestra que las educadoras utilizan argumentos en algunas ocasiones también se omite o no se observa, en la misma cantidad.

Finalmente se concluye de estos datos y evidencias, que las educadoras utilizan ciertas estrategias argumentativas pero de manera muy básica. Es decir, aspectos de participación y comunicación oral, que son válidos e iniciales en un proceso argumentativo, son bastante utilizados en sus experiencias de aprendizaje, sin embargo, dimensiones directamente relacionadas con el desarrollo de estrategias argumentativas o utilización de argumentos queda en rangos de menor desempeño.

Generando un vínculo con en análisis del primer objetivo, se evidencia que las docentes al no tener una formación directa con esta temática, evidentemente tampoco la potencian ni la desarrollan mayormente.

Por lo tanto, a pesar de estos resultados, estos aspectos son indudablemente mejorables y potenciables en la medida que los docentes, concienticen y prioricen la herramienta argumentativas en pos de un aprendizaje necesario para estos días. Por los resultados y conclusiones aportan hacia un reflexionar en torno a la práctica y a poner sobre el escenario la argumentación infantil como herramienta posible y potenciable en la educación temprana.

El tercer objetivo de la presente investigación, apunta a la identificación del desarrollo argumentativo, el cual se dio en dos aulas de dos establecimientos educativos de la región metropolitana. La información recaba fue obtenida a través de la realización de seis experiencias de aprendizaje en cada institución.

Las experiencias de aprendizaje, tenían como orientación identificar si se desarrolla o no la argumentación en la primera infancia.

Las experiencias de aprendizaje concluyeron “que los niños(as) de ambos establecimientos, logran medianamente la generación de ideas que se relacionen con el concepto de argumentación, seguido de un 35,7% de niños y niñas que si logran establecer ideas vinculadas al término”. En relación a esto, se establece que la gran mayoría de los niños/as posee ideas o conocimientos relacionados al concepto de argumentación, pero aún falta mayor desarrollo para dominar el aprendizaje y/o habilidad.

Un 64,2% de los niños/as correspondientes a ambos establecimientos, logran conceptualizar de mejor manera el término “argumentación” a través de ejemplos concretos, como por ejemplo: historias que evidencian argumentos mediante el dialogo de sus personajes. De esta forma, podemos identificar que los ejemplos concretos, son una buena estrategia para desarrollar la argumentación en la primera infancia, sobre todo pensando en un contexto áulico que represente cada una de las realidades educativas de nuestro país.

Dentro del reconocimiento de argumentos, un 62,4% de los niños/as, se sitúan entre los niveles medios y por lograr, de acuerdo al reconocimiento de un argumento de validez, considerándose este aspecto, uno de los más importantes para ejercitar y seguir trabajando en las diferentes experiencias de aprendizaje.

Un 90,1 % de los niños/as, no presenta ningún inconveniente al momento de comentar acerca de las diferentes temáticas abordadas, demostrando de esta forma una habilidad oral inherente a los niños/as, la cual les permite referirse y expresarse con total libertad y dominio, evidenciado esto en un 82,3% de los casos logran manifestar oralmente su opinión, en relación a la temática trabajada.

Otra de las experiencias de aprendizaje, invito a los niños/as a elaborar argumentos a favor de una alimentación saludable, siendo lograda por un 54,9% de los niños y niñas, un número bastante alto, si es que se piensa en la complejidad del tema y en la dificultad que constituye el elaborar argumentos de validez, que sostengan una postura argumentativa. Por otra parte, y dentro de esta misma experiencia un 33,3 % de los niños y niñas, fueron calificados por lograr, es decir, no lograron elaborar sus argumentos a favor de la temática propuesta.

A través de esto, podemos observar la variación de los resultados, los cuales no indican una cercanía al desarrollo, pero no un total dominio y abstracción de lo que realmente significa argumentar y elaborar argumentos a favor de un tema en particular. “Un 41,1% de los niños y niñas logran validar sus opiniones a través de la utilización de argumentos”

Se demuestra que en un establecimiento el 69,2% de los niños/as y en el otro el 65,3% poseen herramientas que les permiten elaborar argumentos, de acuerdo a la temática elaborada. Es decir, la mayoría de los niños/as son capaces de fabricar por lo menos un argumento sustancial, que valide su postura y pensamiento, un 66,6% de los niños/as logran fabricar más de un argumento, y un 22,90% logra medianamente elaborar un argumento, bajo los lineamientos básicos de su planteamiento.

Al momento de elaborar un constructo gráfico, se presenta que un 58,1% de los niños/as, no presenta dificultades en relacionar un argumento con un aspecto visual que lo represente. Por otra parte, un 41 % de los niños y niñas, presentan dificultades para dominar esta habilidad o aprendizaje. Podría comprenderse esta dificultad, al ser esta la primera experiencia de aprendizaje que los invite a graficar sus argumentos, por lo que no debemos quedarnos tan solo con estos resultados, sino ir mas allá, y seguir profundizando el trabajo y desarrollo argumentativo con los niños y niñas de niveles menores, ya que como hemos apreciado, existen las características, motivaciones y ganas necesarias, de seguir aprendiendo y trabajando esta habilidad y aprendizaje.

Por otro lado, un 73,50% de los niños y niñas no presenta problemáticas en instancias de discusión y diálogo al trabajar un tema junto a sus compañeros y compañeras de nivel.

Por último, se concluye que, el desarrollo argumentativo es un aprendizaje latente, que se puede enseñar, transmitir y trabajar junto a los niños y niñas de primera infancia, es decir, es una posibilidad, si es que sigue trabajando, promoviendo y sobre todo invitando a los niños y niñas a ahondar aún más en el tema. Situando a la argumentación, como una habilidad a desarrollar en cada uno de los momentos diarios de nuestra rutina académica. En un 86,8% de los casos, se verifica que la potenciación de los aprendizajes referidos a la argumentación, ha ido aumentando a medida que se trabaja y desarrolla el tema, con mayor continuidad y constancia.

6.6.2 Proyecciones del estudio

Para finalizar, las proyecciones de este estudio se plantean como un aporte para las instituciones donde se realizó la investigación, pero también para el actual sistema educativo y sus bases, en donde se pone sobre la palestra, la argumentación infantil como un desafío y un aporte no tan solo para los niños(as) sino también para las y los educadores, en la medida que contribuimos a formar sujetos consientes y críticos desde lo valioso y útil que es argumentar y construir argumentos, sobre todo en la sociedad y contexto actual donde nos situamos.

Actualmente y desde este estudio de casos, se evidenció que si bien existe un desarrollo argumentativo en los niveles de transición menor, es muy poco potenciado de forma directa por las educadoras, a pesar de estos resultados, y como se mencionó anteriormente, no responde a unos datos pesimista del contexto, si no muy por el contrario, estos resultados potencian e invitan a los docentes a utilizar la argumentación y desarrollarla en la primera infancia, porque efectivamente es posible.

Las investigaciones internacionales corroboran que si se desarrolla la argumentación en la primera infancia, y este estudio demostró que si existe una potenciación, utilización de estrategias y pedagogía y en el proceso de argumentar evidentemente se puede desarrollar, y los niños(as) pueden adquirir herramientas que así lo permitan.

Por lo tanto se abre este estudio para contribuir en la reflexión y acción docente educacional actual, con el fin de aportar desde este la mirada de un estudio de casos, que no pretende generalizar, más si develar una realidad, y que nos ha indicado la necesidad de un mejoramiento de la educación y comunicación que los niños(as) desde niveles iniciales a través del desarrollo de la argumentación.

BIBLIOGRAFÍA

7.7.1 Bibliografía Teórica

1. Álvarez, A. (2005). *Escribir en español* . México : Porrúa .
2. Banks-Leite, L., & Arango, S. R. (2012). La argumentación en el niño de edad preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 91-95.
3. Bardies, B. d. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* México : Fondo de Cultura Económica .
4. Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache [Das Organon-Modell]*. Verlag von Gustav Fischer: Jena.
5. Burgos, C. (2011). *Hacia una teoría educativa, desde el pensamiento de Karl Popper. XII congreso de la teoría de la educación*. Barcelona : Universidad de Barcelona.
6. Cademartori, Y., & Parra, D. (2004). Reformas educativas y teoría de la Argumentación. *Signos*, 69-85.
7. Caron J y Pierault- Le Bonniec, G. (1987). *Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation*. Bruxelles : Mardaga.
8. Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño*. Perú: Centro de Producción Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
9. Corona, Y. (2000). La importancia de la participación infantil . *He aquí al niño*, 35-37.
10. Coseriu, E. (1964). Pour una sémantique diachronique structurale. *Travaux de linguistique et de littérature*, 139-186.
11. Coseriu, E. (1964). Pour una sémantique diachronique structurale. *Travaux de linguistique et de littérature*, 139-186.
12. Cotteron, J. (1995). ¿ Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, 79-94.

13. Cros, A. (2005). *La argumentación oral. En El discurso oral formal*. Barcelona : Grao .
14. Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
15. Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita* . Colombia: Universidad de Antioquía
16. Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita* . Medellín : Universidad de Antioquia.
17. Dolz, J., & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión: Gobierno de Navarra*. Suiza: Departamento de Educación y Cultura.
18. Educación, M. d. (2001). *Bases curriculares de Educación Parvularia*. Santiago de Chile.
19. Encomienda, M. J. (2007). Algunos conceptos claves en torno a las creencias de los docentes en formación . *Docencia e Investigación* , 1-19.
20. Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido* . New York: Herder & Herder .
21. Gallardo, J., & Gallego, J. L. (1995). *Manual de logopedia escolar*. Málaga: Aljibe.
22. Gallardo-Pauls, B., & Campos, V. M. (2014). Oralidad y escritura: Argumentación en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Neurol*, 107-110.
23. Giménez, G. (2002). Lengua, discurso, argumentación. *Signos Literarios y Lingüísticos*
24. González, A. O. (2010). La importancia de la comunicación y del lenguaje. *Mundo Educativo*, 3-7.
25. González, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Mexicana de Investigación educativa*, 657-677.
26. Guerrero, J. B. (1970). *Vereda*. Caracas: Monte Avila .
27. Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social* . México : Fondo de Cultura Económica.
28. Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel .

29. Laitman, J. (1986). El origen del lenguaje articulado. *Mundo Científico*, 1182-1190.
30. Larraín, A., & Moretti, R. (2011). Análisis dialógico de habla privada argumentativa. *Psicoperspectivas*, 60-86.
31. Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico . *Psicoperspectivas, Individuo y sociedad*, 94-107.
32. Leitão, S. (2000). The potential of argument of knowledge building. *Human Development*, 332-360.
33. Leitão, S. (2002). Self-argumentation: The rhetorical dimension of meta-cognition. *Kitchen Seminar de Francis Hiatt School of Psychology*. Worcester : MA.
34. Leitão, S. (2003). Evaluating and selecting counterarguments. studies of children's rhetorical awareness. *Written Communication*, 269-306.
35. León, R. P., & Batista, M. G. (2011). El texto argumentativo, su enseñanza en la escuela primaria. *Cuadernos de educación y desarrollo*.
36. Lightfoot, S. A. (1999). The human language faculty as an organ. *Annual Review of physiology*, 1-23.
37. López, G. (2010). *La antigua retórica grecoromana y la educación en la perspectiva de la teoría de la argumentación y la posmodernidad*. Cali.
38. López-Ornat, S. (2011). La Adquisición del lenguaje,un resumen . *logopedia*, 1-11.
39. Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Signos* , 127-146 .
40. Maturana, H. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Santiago: Universitaria.
41. Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 177-191.

42. Migdalek, M. J., Santibañez, C., & Rosemberg, C. (2013). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Signos*, 435-462.
43. Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Iberoamericana de educación superior*, 53-62.
44. Oyarbide, M. A. (2004). Jerome Seymour Bruner: De la percepción al lenguaje. *Iberoamericana de Educación*, 1-18.
45. Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, Retórica y Argumentación*. Bogotá: Norma.
46. Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, Retórica y Argumentación*. Bogotá: Norma.
47. Piaget, J. (1983). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Ariel
48. Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel .
49. Pons, L. (2003). La aportación de la teoría de la argumentación. *Revista digital AJIHLE*, 508-516.
50. Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del imput. *Anuario de Psicología* , 45-64.
51. Rodríguez, M. E. (2001). El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar. *Científica Universidad distrital Francisco José de Caldas*.
52. Rojas, V. M. (2007). *Fundamentos de Semiótica y Lingüística* . Bogotá: Ecoe.
53. Rondal, J. A. (1991). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y técnica.

54. Rosero, A. L. (2013). *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar*. Colombia : CINDE.
55. Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje* . Málaga : Ediciones Aljibe .
56. Santasusana, M. V. (2005). *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
57. Santos, N. (2013). La argumentación oral en primaria. *Revista de estudios filológicos*, 1-14.
58. Serón, J. M. (1992). *Psicopedagogía de la Comunicación* . Madrid : EOS Gabinete De Orientación Psicología .
59. Skinner, B. F. (1981). *Comportamiento Verbal*. México : Trillas.
60. Tijoux, M. E. (2011). *Programa de estudios "estructuralismo"*. Santiago.
61. Urday, W. M. (2014). Pasado y presente del estudio psicológico del lenguaje: Una revisión conductista . *Revista de Investigación en Psicología* aVol. 2 , Nº 1., 115 - 148.
62. Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de Psicología*, 111-122.
63. Villoro, L. (1986). *Creer, saber, conocer* . Bogotá: Siglo XXI.
64. Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
65. Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós
66. Watzlawick, P., & D.Jackson, J. H. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
67. Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. España: Ariel .
68. Zadunaisky Ehrlich, S. & Blum-Kulka, S. (2010) Peer talk as a “double opportunity space”: The case of argumentative discourse. *Discourse Society*, 21(2), 211-233
69. Zadunaisky, S. E. (2011). Argumentative discourse of kindergarten children: features of peer talk and children- teacher talk. *Journal of Research in Childhood Education* , 247-248.

7.7.2 Bibliografía Metodológica

1. Briones, G. (1988). *Métodos y Técnicas avanzadas de Investigación Aplicada a la investigación y a las Ciencias Sociales*.
2. Driessnack, M., D.Sousa, V., & Mendes, I. A. (2007). Revision de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5):1046-9.
3. Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa* . Madrid: Morata .
4. Galindo, L. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultural y comunicación*. México: Pearson.
5. MINEDUC. (2006). *Planificación en el nivel de transición*. Santiago : Gobierno de Chile.
6. Naghi, M. (2005). *Metodología de la Investigación* . México : Limusa .
7. Pardinás, F. (2005). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. México : Siglo XXI Editores .
8. Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
9. Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15- 29 .
10. Poblete, C. M. (2013). Métodos Mixtos: Una Aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud . *Chil Salud Pública*, 218-223.
11. Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa* . Granada : Aljibe.
12. Ruiz, M. I., Borboa, M. d., & Rodríguez, J. C. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *TLATEMOANI*, 1-25.

13. Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW HILL.
14. Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso . *Cinta Moebio 41* , 2017-224
15. Soriano, R. R. (1996). *Guía para realizar investigaciones sociales*. España: Edición 18. Plaza y Valdés Editores .
16. Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid : Morata.
17. Taylor, R. B. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* . Barcelona : Paidós .
18. Taylor, R. B. (2008). *La entrevista en profundidad. Métodos Cuantitativos Aplicados* . Barcelona : Paidós
19. UNICEF, FOSIS, & Solidario, P. P. (2010). *Tiempo de Crece, Guía para la familia. Desarrollo de niños y niñas de 4-10*. Santiago: La Mandrágora.

7.7.3 Bibliografía de Análisis:

1. Angarita, M., & Duarte, F. F. (2008). Relación del material didáctico con la enseñanza de ciencia y tecnología. *Educación y Educadores*, 49-60.
2. Archila, P. (2015). Uso de conectores y vocabulario espontaneo en la argumentación escrita: aportes a la alfabetización científica . *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* , 402-418.
3. Baker, M. (1999). Argumentation and constructive interaction . *Foudations of argumentative text processing*, 179-202.
4. Bermejo, L. (2007). La concepción retórica del valor de la argumentación . *Estudios en argumentación y retórica. Teorías contemporáneas y aplicaciones* , 39-56.

5. Bermejo, L. (2011). ¿Por qué argumentar y por qué hacerlo bien? En B. G. Vega L, *La argumentación en el discurso público* (págs. 97-110). Santander : Parlamento de Cantabria .
6. Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *REVISTA AULA. De Innovación Educativa*, 1-4.
7. Cerda, A. M., López, I., & Arellano, M. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. *Formación continua de docentes: un camino para compartir* , 2000-2005 .
8. Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social* . Madrid : Ministerio de Educación. Cultura y deporte .
9. Duque, L. R. (2008). *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción- producción del discurso oral argumentativo*. Manizales : Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales.
10. Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción . En T. I. Acción, *Cecilia Fierro; Bertha Fortoul; Lesvia Rosas* (pág. Capítulo 1 y 2). México : Paidós.
11. Kurman, L. G. (1993). *HACIA UN NUEVO ROL DOCENTE. Una propuesta diferente para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Troquel S.A.
12. Lúquez, P., Suárez, L. M., & Suárez, I. S. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. *TELOS*, 43-54.
13. Massi, P. Á. (1995). Una educación experiencial para desarrollar la democracia en las instituciones educativas. *Iberoamericana de educación*, 41-72.
14. Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales* . Madrid : Síntesis .

15. Oses, S., Sanchez, I., & Ibañez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos XXXII*, 119-133.
16. Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales . *Cinta Moebio 49*, 1-10.
17. Tarabay, A. L. (2004). La argumentación en la Clase Magistral. *de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 35-47.
18. UNICEF. (2003). *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Valencia: Gráficas Marí Montañana.

7.7.4 Bibliografía de sugerencias ,estretegias de enseñanza y conclusiones del estudio

1. Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa . *Mexicana de investigación educativa* , 273-298.
2. Cordero, M. (2000). El componente "tesis" en los textos argumentativos escolares. *Signos* , 87-96 .
- 3.
4. Sánchez, B. (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. *Artes y Humanidades UNICA*, 98-107 .

7.7.5 Sitios web visitados

1. Álvarez, E. C. (Enero- Febrero de 2011). *Conductismo y método audiolingüístico en el aprendizaje de una L2*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de Gibralfaro Estudios Pedagógicos: http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1700.htm
2. Astorga, S. D. (13 de Abril de 2012). *Slideshare*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de Teorías de la Adquisición del lenguaje: <http://es.slideshare.net/sdevia/teoras-adquisicin-del-lenguaje>
3. Bamberger, M. (Agosto de 2012). *Introducción a los métodos de la evaluación de impacto*. Recuperado el 16 de Octubre de 2015 , de Interaction.org : [http://www.interaction.org/sites/default/files/3%20-%20Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20\(SPANISH\).pdf](http://www.interaction.org/sites/default/files/3%20-%20Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20(SPANISH).pdf)
4. Bülher, K. (1950). *Reseña de Libros*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de Centro virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/08/TH_08_123_221_0.pdf
5. Castillo, I. B., Jiménez, J. G., Moreno, L. P., & Pilar Peral Sánchez, I. S. (06 de Agosto de 2015). *El estudio de Casos*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2015, de Metabase de Recursos Educativos: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
6. Cauas, D. (2006). *Elementos para la elaboración y ejecución de un proyecto de investigación* . Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de <http://es.calameo.com/read/000109389399610bdd44f>
7. Cavalheiro, A. P. (01 de Abril de 2010). *Slideshare*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de Teorías de Aprendizaje y Adquisición del lenguaje/lenguas. Lingüística Aplicada y Enseñanza de Español: <http://es.slideshare.net/analuciacavalheiro/presentacin-teoras-de-aprendizaje>

8. EducarChile. (2014). *Habilidades del Siglo XXI - Pensamiento Crítico*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de El pensamiento crítico nos permite razonar correctamente, tomar decisiones informadas y autónomas y resolver problemas complejos en un mundo cambiante.:
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=219623>
9. EducarChile. (s.f.). *La Argumentación: cuestiones teóricas*. Recuperado el 13 de Octubre de 2014, de
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/argumentacion.pdf>
10. Fëdorov, A. (25 de Abril de 2006). *Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de Centro de Desarrollo Académico del Instituto Tecnológico de Costa Rica :
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1218Federov.pdf>
11. Monje, C. (2011). *Revisión del Enfoque Cuantitativo y Cualitativo de la Investigación Científica Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa-Guía Didáctica*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de Universidad San Pedro Sede Huacho Escuela Academico Profesional de Educación Inicial:
<https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
12. OMS, u. &. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate*. Recuperado el 13 de Octubre de 2014, de
[http://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_\(low_res\).pdf](http://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf)
13. Prado, G. (Septiembre de 2012). *La Argumentación en editoriales de prensa posteriores al golpe de estado de 1973 en Chile*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de Repositorio Uchile.cl:
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112907/Prado%20Guillermo.pdf?sequence=1>

14. *Qué es argumentar*. (s.f.). Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de Sectorlenguaje: www.sectorlenguaje.cl/contenidos/argumentar.doc
15. Quiroga, C. (13 de Julio de 2009). *La difícil encrucijada de la educación parvularia*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de www2.facso.uchile.cl: http://www2.facso.uchile.cl/noticias/2009/report/Estudio_%20Dimas.html
16. Retamoso, G. E. (2012). *Pedagogía Crítica en Karl Popper*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, <http://www.enid.unal.edu.co/2012/memorias/fscommand/construccion/21.pdf>
17. Romero, I. P. (2009). *Altillo.com*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de Saussure, Chomsky, Bourdieu, Bajtín y etnografía del habla: <http://www.altillo.com/EXAMENES/uba/cbc/semiologia/semio2009saussurelinguistica.asp>
18. Sauri, G., & Márquez, A. (2005). *La participación infantil: un derecho por ejercer*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2014, de [Sename.cl](http://www.sename.cl): <http://www.sename.cl/wsename/otros/participaci%C3%B3n%20infantil.pdf>
19. Svec, X. L. (2008). *Desarrollo del lenguaje*. Recuperado el 6 de Octubre de 2014, de Ceril: Centro de desarrollo Infanto Juvenil: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/desarrollo_del_lenguaje.pdf
20. *Taylor & Francis Online*. (s.f.). Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/.VA-LqMJ5PkU>
21. Unicef. (1991). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2015, de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/CDNparte1.pdf>

Anexos

8.8.1 Estado de Arte: Investigaciones internacionales

Título del libro: Escribo mi opinión

Editorial: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura

Autores: Joaquín Dolz; Auguste Pasquier

Lugar: Suiza

Año: 2000

Página web/ Link: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2033_escribop.pdf

Descripción del libro: un programa escrito por el departamento de educación y cultura de ginebra, cuyo enfoque se centra en el desarrollo de tópicos relacionados al lenguaje y a la literatura, como por ejemplo: la introducción a los textos y modelos de opinión y argumentación, producción oral y escrita, elaboración y reconocimientos de tipos de discursos, etc. Temática presentada al docente, mediante el uso de una guía (método de trabajo) la cual contiene actividades innovadoras y enriquecedoras para los niños y niñas.

Ideas centrales:

- Método o propuesta educativa, la cual aborda temáticas referidas al proceso y a la forma de aprender a argumentar correctamente, creando una perfecta sintonía entre los aspectos orales y escritos.
- Preponderar la argumentación, como un proceso altamente necesario dentro de las aulas escolares, debido al sentido de pertenencia dentro de una sociedad democrática (actores sociales).
- Secuencia didáctica de aprendizaje, formas y modelos que ayuden al profesorado a situarse desde una perspectiva innovadora y moderna. (refrescamiento)
- Enseñanza de la expresión oral y escrita, mediante el uso de diversas y variadas secuencias didácticas.

Título Artículo: “El texto argumentativo, su enseñanza en la escuela primaria”

Revista: Cuadernos de educación y desarrollo Vol. 3, N° 27

Editorial: eumed•net de la universidad de Málaga

Autores: Rafael A. Ponce de León Hechavarría y María Gertrudis Batista Ortiz

Lugar: Málaga

Año: 2011

Página web/ Link: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/lhbo.htm>

Descripción de la investigación: El artículo aborda los referentes teóricos y ejemplos de tareas o actividades relacionadas con la habilidad argumentar, la que emerge frecuentemente en los usos orales y escritos de la vida cotidiana, y en el ámbito escolar a través de las diferentes asignaturas del currículo. La propuesta contribuye a la preparación metodológica de los docentes, aporta las vías para encauzar el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción-construcción de textos argumentativos en la Enseñanza Primaria.

Ideas centrales:

- Enseñanza y profundización del proceso argumentativo en niveles iniciales.
- Familiarización de la argumentación, mediante la resolución de problemáticas cotidianas.
- Formación docente orientada en potenciar: el que escribir, como escribir (que queremos decir)
- Uso de los recursos comunicativos que enriquezcan el aprendizaje.
- Desarrollo de las situaciones didácticas. (ejemplificación)

Reflexión del artículo: La enseñanza de la lengua, potencia el desarrollo de la competencia argumentativa, es decir, la capacidad de los escolares para emplear la argumentación en su relación con el medio sociocultural. Los textos de circulación escolar y social permiten el tratamiento de la argumentación, al constituir una vía para el trabajo con esta habilidad desde el proceso de comprensión, una aproximación al análisis y a la construcción de textos, que se emplean con frecuencia en la vida cotidiana, por lo que se recomienda, la utilización de variadas situaciones comunicativas cercanas a los escolares, en la que ellos expongan razones, criterios, acuerdos y desacuerdos, a partir de las posiciones adoptadas, las que también conducen a la reflexión, formación de sentimientos, actitudes y

convicciones en correspondencia con la sociedad en la que se desarrollan.

Revista: Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Madrid.

Artículo: Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego.

Autores: Maia Julieta Migdalek - Celia Renata Rosemberg

Lugar: Madrid

Año: 2013

Página web/ Link: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9_pdf/v9n4esp.pdf

Título artículo: Argumentative discourse of kindergarten children: features of peer talk and children-teacher talk

Revista: Journal of Research in Childhood Education

Autores: Ehrlich, Sara Zadunaisky

Lugar: UK

Año: 2011

Página web/ Link:

<http://www.thefreelibrary.com/Argumentative+discourse+of+kindergarten+children%3A+features+of+peer...-a0263035366>

Descripción de la investigación: Esta investigación tiene por objeto indagar la construcción multimodal de los argumentos producidos por niños de 5 años en el marco de disputas en una situación de juego en el jardín de infantes. Para ello se atiende a la yuxtaposición de información que proporcionan recursos de distintos campos semióticos (Goodwin, 2000, 2007). El corpus está conformado por una situación de juego de construcción –sala de 5 años- video filmada, registrada durante el juego en rincones en un jardín de infantes al que asiste población urbana marginada del Conurbano Bonaerense, Argentina. El análisis sigue una lógica cualitativa a partir de las herramientas metodológicas del Análisis de la Conversación utilizadas en investigaciones antecedentes

Ideas centrales: determinar el desarrollo de la argumentación infantil, y por el otro el de las funciones argumentativas y qué componentes no verbales tienen en la interacción. (Proceso).

Metodología de la Investigación: cualitativa, observación participante, análisis de conversación

Resultados de la investigación: La organización y distribución de roles en un juego o actividad lúdica determinada, da cuenta del como los niños manifiestan sus ideas, direccionamiento o desaprobación hacia el juego en sí o al cómo les gustaría que este se desarrollase. Demostrando de esta forma como las disputas (interacciones) y los intercambios de opinión dan inicio y avance al futuro desarrollo de su capacidad argumentativa.

Conclusiones: las interacciones que desarrollan los niños y niñas a través del juego, (proceso de organización y disputa), demuestran la capacidad argumentativa que ya poseen desde corta edad. Evidenciada mediante la observación a los gestos, corporalidad, énfasis en las palabras entre otros. Determinando de esta forma, el lineamiento que existe entre los procesos lingüísticos como tal y los elementos observables (interacciones) que dan cuenta del nivel de agrado, descontento, énfasis, etc. Concluyendo finalmente que se trata de un proceso que involucra amplios aspectos referidos a la lingüística y a la emocionalidad y gestualidad

Metodología de la Investigación: Cuantitativa

Resultados de la investigación: La investigación actual ha mostrado que los eventos argumentativos entre el niño y el maestro, acercan a los niños al campo de lo que se conoce como la escuela de alfabetización. En este entorno, los niños están alineados entre sí y con el contenido, siendo socializados simultáneamente en formas particulares de discutir y pensar que se hacen eco en las convenciones de escolarización. En contraste a esto, con los compañeros, los niños están profundamente comprometidos con la sociabilidad y están genuinamente inmersos en eventos de carácter argumentativo que surgen en las actividades compartidas, que juegan a nivel interpersonal, configurando roles sociales. En este contexto, es muy comprensible que los niños elaboren de forma espontánea sus argumentos, hagan comentarios personales o adopten posturas deónticas y afectivas.

Nuestros datos indican que a lo largo de situaciones específicas de conversación entre pares y las charlas entre los niños y maestros, los entornos que comparten características similares, muestran fenómenos similares pero con diferentes matices. Por lo tanto, nuestra propuesta es la adopción de una visión integradora y complementaria que aporta a la adicotomización de este asunto. En este punto de vista, las situaciones de naturaleza adversativa en TT y TI ajustes, que constituyen un motivo de desarrollo y crecimiento, deben servir como fuente de información y conocimiento. Los maestros y los educadores deben considerar la singularidad de estos dos ajustes y emplear por lo tanto como recursos a zanjar en estos diferentes mundos discursivos

Descripción de Investigación: El presente estudio tiene como objetivo comparar y caracterizar la charla entre niños y profesores como también entre pares, centrándose en el análisis de los acontecimientos argumentativos identificados en los dos ámbitos. Estos eventos pueden variar en los dos ámbitos, porque la argumentación depende de los participantes que comparten una perspectiva común sobre los objetos o temas tratados, en los medios por los cuales se producen argumentaciones, en los criterios de aprobación o aceptación dentro de una determinada comunidad, y de la naturaleza de relaciones de poder entre los participantes.

Ideas centrales:

- Obtener una panorámica clarificadora acerca de la argumentación en sus dos ámbitos (criterios similares y comparación), de acuerdo a la relación producida a través de la interacción entre pares o niño/a – maestro.
- Elaboración de un esquema de análisis, el cual recoja y determine las diferencias en el nivel de argumentación que se genera tanto entre pares como también la producida entre los maestros y los niños/as.
- Desarrollo del proceso argumentativo de acuerdo al tipo de interacción que se genere.

Revista: Journal of Research in Childhood Education

Artículo: Argumentative Discourse of Kindergarten Children: Features of Peer Talk and Children-Teacher Talk

Páginas: 248-247

Autores: Sara Zadunaisky Ehrlich

Lugar: EUK

Año: 2011

Página web/ Link:

<http://www.thefreelibrary.com/Argumentative+discourse+of+kindergarten+children%3A+features+of+peer...-a0263035366>

Descripción de Investigación: El presente estudio tiene como objetivo comparar y caracterizar la charla entre niños y profesores como también entre pares, centrándose en el análisis de los acontecimientos argumentativos identificados en los dos ámbitos. Estos eventos pueden variar en los dos ámbitos, porque la argumentación depende de los participantes que comparten una perspectiva común sobre los objetos o temas tratados, en los medios por los cuales se producen argumentaciones, en los criterios de aprobación o aceptación dentro de una determinada comunidad, y de la naturaleza de relaciones de poder entre los participantes.

Metodología de la Investigación: Cuantitativa

Resultados de la investigación:

La investigación actual ha mostrado que los eventos argumentativos entre el niño y el maestro, acercan a los niños al campo de lo que se conoce como la escuela de alfabetización. En este entorno, los niños están alineados entre sí y con el contenido, siendo socializados simultáneamente en formas particulares de discutir y pensar que se hacen eco en las convenciones de escolarización. En contraste a esto, con los compañeros, los niños están profundamente comprometidos con la sociabilidad y están genuinamente inmersos en eventos de carácter argumentativo que surgen en las actividades compartidas, que juegan a nivel interpersonal, configurando roles sociales. En este contexto, es muy comprensible que los niños elaboren de forma espontánea sus argumentos, hagan comentarios personales o adopten posturas deónticas y afectivas.

Nuestros datos indican que a lo largo de situaciones específicas de conversación entre pares y las charlas entre los niños y maestros, los entornos que comparten características similares, muestran fenómenos similares pero con diferentes matices. Por lo tanto, nuestra propuesta es la adopción de una visión integradora y complementaria que aporta a la adicotomización de este asunto. En este punto de vista, las situaciones de naturaleza adversativa en TT y TI ajustes, que constituyen un motivo de desarrollo y crecimiento, deben servir como fuente de información y conocimiento. Los maestros y los educadores deben considerar la singularidad de estos dos ajustes y emplear por lo tanto como recursos a zanjar en estos diferentes mundos discursivos.

Revista: Lenguaje

Artículo: Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad

Autores: Beatriz Gallardo-Paúls, Verónica Moreno-Campos

Lugar: Valencia, España

Año: 2014

Página web/ Link: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/58S01/blS01S107.pdf>

Descripción de Investigación: Verificar si estos niños presentan en las tareas orales los mismos problemas de control inhibitorio y de autorregulación que se han señalado en investigaciones basadas en datos escritos, y describir tales problemas (falta de adecuación, producción inadecuada) según aparecen en nuestros datos orales

Metodología de la Investigación: Se analiza una argumentación escrita y otra oral de 25 participantes entre 9 y 11 años. En la tarea escrita los niños redactaron sus argumentaciones y en la tarea oral se filmó su interacción argumentativa con una colaboradora; se analizó en cada caso el tipo de argumentaciones utilizadas (lógicas, falaces, de sanción o moralistas).

Resultados de la investigación: Se comprueba la diferencia evidente entre los resultados de las dos pruebas, lo que indica la necesidad de revisar los mecanismos de evaluación verbal y de completar los resultados escritos con pruebas de destreza oral. Los problemas normalmente asociados a las tareas escritas no aparecen en lenguaje oral; los participantes son capaces de seguir el hilo discursivo y aportar nuevas argumentaciones relacionadas con el tema

Conclusiones. Los datos analizados ponen de manifiesto la dificultad adicional que supone la tarea escrita para los niños con TDAH, la fiabilidad de los resultados orales respecto a las habilidades lingüísticas y la necesidad de usar ambos tipos de datos en la evaluación.

8.8.2 Estado de Arte: Investigaciones Latinoamericanas

Revista: Revista Mexicana de Investigación Educativa / vol. 12

Artículo: “La argumentación a partir de cuentos infantiles”

Autores: Javier González García

Lugar: México

Año: 2007

Página web/ Link: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003310.pdf>

Descripción de Investigación: La investigación se centra en la de observación y análisis de las estrategias de argumentación a partir de la lectura de tres cuentos, por parte de las maestras y alumnos, en dos escuelas públicas de la capital de Burgos (España).

Ideas centrales:

-Artículo se plantea el análisis de una actividad formal en la escuela, una pequeña muestra de un proceso de educación para la razonabilidad donde su objetivo general se centra en analizar un proceso de argumentación conjunta a partir de tres cuentos infantiles. Los objetivos concretos son dos:

- a) observar las estrategias utilizadas por maestras y alumnos de manera conjunta, para evaluar y justificar sus respuestas, en un proceso de comprensión de un texto;
- b) sintetizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

Metodología de la Investigación: Exploratoria

Instrumento: El instrumento es un sistema de registro a partir de una observación sistemática, complementado con entrevistas a las maestras una vez finalizado el curso observado (ver apartado Categorización). Generamos un instrumento de categorización, que en este artículo se centra en el proceso de argumentación de una puesta en discusión. Tras la categorización, se produce el análisis y la comparación de la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

Resultados de la investigación:

-Los resultados apuntan a que los niños de cinco a seis años son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto a la maestra como a sus compañeros.

-Los resultados se proyectan en la dirección señalada por Díez (2002), los modelos educativos que proponemos sólo pueden realizarse cuando el profesor cree en la cooperación, es decir, cuando realmente está seguro de que es una forma correcta de enfrentarse a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Parece ser que, difícilmente un alumno de educación infantil argumentará si su maestra piensa que a una edad tan temprana no será capaz de hacerlo. Además el profesor, para enfrentarse a este modelo educativo, debe aprender a enseñar a interactuar. En consonancia con Díez (1999, 2000, 2002), los resultados indican que los niños de educación infantil pueden beneficiarse de este tipo de actividades educativas, al mostrarnos que son capaces de apropiarse progresivamente de las estrategias argumentativas que les proporciona la maestra tras una lectura de cuentos.

-Los resultados resaltan la eficacia docente de las solicitudes de explicación, animando a los maestros de los primeros niveles educativos a requerir insistentemente justificaciones, aun sabiendo que no siempre irá seguida de la respuesta esperada. Con ello, damos un ejemplo de actividad donde los niños son capaces de valorar y justificar su discurso.

-La información obtenida pone de manifiesto que todos los niños pueden lograr un mayor control sobre sus recursos lingüísticos y cognitivos y adquirir nuevos recursos para producir géneros discursivos más complejos, resultados que coinciden con Borzone (2005). Asimismo la labor y el “estilo de interacción” de las maestras está influyendo en la forma de elaborar la información (Borzone y Rosemberg, 1994), y por lo tanto, de comprender el cuento.

Revista: Revista Colombiana de Psicología

Artículo: La argumentación en el niño de edad preescolar

Autores: Banks-Leite, Luci, Ruales Arango, Sofía

Lugar: Brasil

Año: 2012

Página web/ Link: <http://www.bdigital.unal.edu.co/19938/1/15959-49220-1-PB.pdf>

Descripción de Investigación: Se realizó una investigación con niños brasileños de habla portuguesa (edad media 5 años), en donde se analizaron diversas situaciones de intercambio lingüístico espontáneo (entre niños y niños y adultos) con relaciones argumentativas, considerando algunos aspectos de la teoría de la argumentación. El trabajo surge como un planteamiento diverso de una concepción tradicional de la lengua, en donde la “argumentatividad” es un componente fundamental de la lengua en vez de ser un elemento derivado de otros que sería la naturaleza descriptiva o informativa.

Ideas centrales: Se busca establecer desde fundamentos teóricos y empíricos que los niños(as) en edad preescolar son capaces de establecer enunciados argumentativos y coherentes, sin necesidad de tener una edad específica o una etapa de desarrollo establecido como si señala Piaget en el estadio Lógico-matemático, por ejemplo. U otras investigaciones que señalan el desarrollo tardío de la argumentación en edad preescolar o incluso la tildan de “rudimentaria”

Metodología de la Investigación: Exploratoria

Resultados de la investigación: Las secuencias que hemos presentado constituyen una pequeña muestra de las producciones que encontramos frecuentemente en los intercambios lingüísticos espontáneos de los niños(as) de esta edad. Se observa que las relaciones entre argumentos y conclusiones están establecidas de manera adecuada y los articuladores lingüísticos, particularmente los conectores-entonces, porqué, sino- surgen frecuentemente. Nos parece entonces que estos fenómenos pueden ser interpretados como los índices de una actividad argumentativa suficientemente elaborada y que no se podría afirmar que este tipo de argumentación es “rudimentaria” y/o “primitiva”.

Revista: Revista Científica Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Título de la Investigación: Hacia un modelo de análisis para la comprensión del discurso del niño en la interacción maestro-niño en el aula

Artículo: El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar

Páginas:

Autores: María Elvira Rodríguez Luna

Lugar: Bogotá, Colombia

Año: 2001

Página web/ Link:<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/330/487>

Descripción de Investigación: Este estudio busca elaborar una propuesta teórica y metodológica de carácter interdisciplinario para el desarrollo de las estrategias argumentativas de los niños de Preescolar y la cualificación de docentes en este nivel, desde perspectivas interactivas de investigación en el aula

Ideas centrales:

Se busca la formulación de una concepción holística sobre el lenguaje, la lengua y la argumentación como referentes conceptuales sobre los cuales se fundamente la comprensión de los docentes sobre la discursividad de los niños de Preescolar, así como la orientación de sus acciones pedagógicas, con el fin de apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y la cualificación de los docentes. Los aportes teóricos sustentan una perspectiva que articula conceptos de la Lingüística Textual y la Pedagogía.

Metodología de la Investigación: Trabajo de campo de carácter etnográfico, enmarcado en la investigación - acción - participativa, el cual se llevó a cabo en una institución de carácter público, ubicada en un sector social de escasos recursos en la ciudad de Bogotá.

Resultados de la investigación: Los resultados muestran que la lengua también debe ser comprendida en todos sus componentes: sintáctico y fonológico, semántico y pragmático, puesto que éstos 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. Sin embargo, por lo general la escuela tan sólo se ocupa del componente formal de la lengua, descuidando los niveles significativos y actuativo. Al privilegiar tales aspectos, en detrimento de las dimensiones semántica y pragmática de la lengua, se olvida que la lengua se constituye en el mediador primario entre el individuo y la sociedad. Por el contrario, es necesario reivindicar que *«cuando el niño aprende a hablar adquiere un sistema de signos que como cualquier otra institución social desarrolla de acuerdo con una praxis sociocultural»* (Vygotsky, 1976:71). Este planteamiento también es impulsado por Bruner para explicar la adquisición de la lengua por parte del niño, cuando señala que *«entrar en el lenguaje es entrar en la conversación, que requiere ambos miembros de un diálogo dispuestos a interpretar una comunicación y su propósito. Aprender un lenguaje entonces consiste en aprender no sólo la gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática.»* (Bruner, 1990:40)

Los resultados aquí expuestos demuestran que:

1. *Los niños emplearon, de manera adecuada y pertinente, las estructuras argumentativas haciendo uso de los recursos sintácticos, semánticos y pragmáticos de la lengua para la producción de secuencias significativas, cuando las situaciones de aprendizaje generaron un espacio para plantear un punto de vista, justificarlo y negociarlo.*
2. *La inclusión de tópicos referidos al mundo social, como parte de las acciones en el aula, generó la producción de argumentaciones de los niños y sensibilizó a las docentes sobre la necesidad de incorporar estas reflexiones como parte de los aprendizajes escolares en cuanto afectan la construcción de la identidad de los alumnos.*
3. *El taller constituyó una estrategia efectiva para la integración de las dimensiones del currículo de Preescolar, en cuanto generó situaciones de aprendizaje contextualizadas, variadas y significativas, que promovieron el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños e investigativas de los docentes.*

En síntesis, se requiere que las actividades encaminadas a los desarrollos de la lengua materna en el contexto de la escuela se orienten hacia la significación, entendiéndolo con Halliday (1986:23) que *«no sólo 'conocemos' nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos... sabemos comportarnos lingüísticamente.»* En esta tarea, el papel del docente es fundamental, por cuanto de las estrategias que proponga para el desarrollo de las competencias y logros de los niños en las diversas dimensiones de su formación, también dependerá la posibilidad de apoyarlos en sus procesos de apropiación de su lengua materna. En este sentido, las estrategias

Pedagógicas tienen que apoyarse en la construcción de situaciones de aprendizaje funcionales, variadas, contextualizadas y significativas para los niños, a partir de las cuales se creen las condiciones propicias para la negociación de la significación. En esta búsqueda, se trata de articular en un todo coherente las dimensiones, formal, semántica y pragmática de la lengua, de manera que el niño haga claros los propósitos de su interacción y disponga de los medios discursivos adecuados para su expresión, a partir tanto del dominio de una estructura conceptual del mundo social y físico, como de las convenciones sociales que regulan los intercambios.

Título: La Argumentación oral en primaria

Revista: Revista de estudios filológicos N°24 “tonos digital”

Editorial:

Autores: Nidia Patricia Santos Velandia

Lugar: Bogotá, Colombia

Año: Enero 2013

Página web/ Link: http://www.um.es/tonosdigital/znum24/secciones/estudios-30-argumentacion_oral.htm

Descripción de la investigación: “Desde la oralidad hacia la escritura: una propuesta en busca del fortalecimiento de la argumentación escrita”, que se ocupa de sistematizar prácticas discursivas orales, que posibilitan ordenar, interpretar y analizar los argumentos de los estudiantes en situaciones debatibles, con el propósito de potenciar las capacidades argumentativas en la escritura.

Ideas centrales: Desde la oralidad hacia la escritura: una propuesta en busca del fortalecimiento de la argumentación escrita”, se opone a la concepción reduccionista de los psicólogos en determinar la progresión de la argumentación en estudiantes de escolaridad primaria y se ocupa de sistematizar prácticas discursivas orales, que posibilitan ordenar, interpretar y analizar los argumentos de los estudiantes en situaciones debatibles, con el propósito de potenciar las capacidades argumentativas en la escritura.

En torno a la revisión de los saberes, se indaga la naturaleza del discurso en situaciones debatibles, lo que permite identificar las siguientes rutas de investigación como lo son la argumentación, la oralidad y la escritura.

Metodología de la Investigación: Una vez caracterizadas las argumentaciones de los estudiantes de noveno grado, y la revisión de la malla curricular de primero a sexto grado del colegio Jordán de Sajonia, se determina la importancia de iniciar prácticas argumentativas desde los niveles de primaria para cualificar estos procesos a futuro en niveles superiores.

Por tal razón se plantea una propuesta de intervención que busca afectar significativamente las prácticas discursivas, a partir de la implementación de la argumentación oral en las aulas de cuarto de primaria, para ello se recurre al taller: El debate, el cual se desarrolla a partir de una situación auténtica y comprende de seis fases, desarrolladas en 10 horas de clase. En este taller se invita a la reflexión teórico-práctica en cuanto al debate, la correspondiente planeación y el desarrollo coherente de los argumentos presentados para brindar a los estudiantes herramientas que contribuyan al desarrollo de otras prácticas debatibles.

Resultados de la investigación: Los resultados preliminares que aquí se ilustran hacen parte de la intervención que ha permitido avanzar en la transformación de la argumentación en la escuela. Sin embargo en este apartado se registra una parte del simulacro del debate “Huerta Vrs Parque infantil”, realizado con estudiantes de grado cuarto de primaria, constituido por un grupo de 32 estudiantes niños y sus edades oscilan entre los 8 - 10 años. Aunque no todos los educandos participaron, se evidenció en el debate se evidenció el desarrollo de las actividades preliminares en cada una de las fases que se presentaron en la tabla.

En el simulacro del debate Huerta Vrs. parque infantil, los estudiantes recurrieron al uso de premisas de valor y de hecho, argumentos de ejemplificación y de referencia (explicadas en la introducción) con los que se pretende la adhesión del auditorio. En esta dinámica, la elección de las premisas y la manera de formularlas, expresaron por si mismas un valor argumentativo con el que se dio un primer paso en la estrategia de persuasión. Dado lo anterior el auditorio tiene la posibilidad de aceptar o no las razones de acuerdo con las concepciones que tengan de la problemática.

Conclusiones: En el proceso de argumentación es pertinente la participación del maestro como orientador para situar al estudiante sobre la reflexión de las prácticas argumentativas orales en situaciones debatibles.

El desarrollo de prácticas argumentativas orales en la escuela, permite a los estudiantes conocer puntos de vista similares o diferentes. A su vez incita a los individuos a llevar a cabo procesos de dialogo y disputa para la negociación en las posiciones planteadas.

El adelanto de actividades debatibles, a partir de situaciones auténticas es una herramienta que se puede considerar para potenciar la argumentación oral en estudiantes de primaria. Además estas prácticas llevan a los estudiantes a desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la diferencia de opinión, procesos de pensamiento a partir de la escucha reflexiva con la que integra sus conocimientos y organiza las posteriores intervenciones, con las que razona y demuestra sus puntos de vista

Título: Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la Educación preescolar.

Editorial: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE

Autores: Rosero, Ana Lucía

Lugar: Manizales, Colombia

Año: 2013

Página web/ Link: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140617062936/AnaLuciaRosero.pdf>

Descripción de la investigación: Identificar, cómo operan los mecanismos de influencia educativa - la cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad y del control progresivo de sistemas de significados compartidos- en la construcción del discurso argumentativo en los niños y niñas de cinco y seis años del grado de transición del nivel de preescolar de la Institución educativa Nuevo Mundo de Jamundí – Valle, en el desarrollo de un proyecto de aula.

Ideas centrales: Por ser una investigación aplicada al campo de la educación, se abordan dos aspectos: primero, la identificación de las secuencias interactivas que se dan dentro del proceso de construcción de un conocimiento y desarrollo de la competencia y, segundo, cómo la interacción entre el maestro y la maestra y el estudiantado influye en la actividad auto estructurante de los y las estudiantes.

Metodología de la Investigación: Enfoque interpretativo (comprensivo interpretativo), estudio de casos.

Resultados de la investigación: segmentos de interactividad, las habilidades comunicativas son una construcción social que comienza mucho antes de llegar a la escuela desde prácticas pedagógicas que generan una construcción colectiva en la que se construyen identidades de sujetos y comunidades y se establecen nuevas formas de explicitar códigos pedagógicos que expresan las formas de transmisión, adquisición, y evaluación en la escuela y el uso del lenguaje y, en este caso, la competencia argumentativa en todas las áreas así como dentro del conocimiento escolar y extraescolar . La investigación ha dado como respuesta sobre cómo los mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje inciden en los procesos de argumentación de los niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar y ha demostrado el análisis de estructuras de la interactividad presentes en el aula de clase de educación inicial entre el maestro, maestra, niñas y niños para determinar su incidencia en la construcción del discurso argumentativo

8.8.3 Estado de Arte: Investigaciones nacionales

Título: Reforma Educativa y Teoría de la Argumentación

Revistas: Revista Signos, citado por scielo chile

Autores: Yanina Cademartori, Dolores Parra

Lugar: Valparaíso, Chile

Año: 2004

Página web/ Link: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800006

Descripción de Investigación: Un análisis del discurso de la propuesta pedagógica de la reforma educacional en Chile con un doble propósito: por un lado, confirmar la hipótesis acerca de la teoría de la argumentación que subyace en dicho discurso y, por otro, justificar la inclusión de la perspectiva pragmatialéctica en una propuesta pedagógica. Los documentos analizados son el proyecto de programa de estudio de "Lengua Castellana y Comunicación".

Ideas centrales:

- desarrollo de los aspectos comunicativos
- proceso de argumentación, como metodología de resolución de problemas (sociales, cotidianos)
- tres teorías de la argumentación: la lógica, la nueva retórica y la pragmatialéctica

Metodología de la Investigación: (cuantitativo) El análisis se llevó a cabo según una pauta que permite cuantificar en los textos seleccionados la presencia de tres posturas teóricas, a saber, la lógica, la nueva retórica y la pragmatialéctica, según cinco categorías o dimensiones analíticas

Se tomaron inicialmente los siguientes documentos: los programas de estudio de "Lengua castellana y comunicación" de todo el ciclo de Enseñanza Media y los "Manuales del estudiante", publicados por el Ministerio de Educación, correspondientes a esa materia y a esos niveles de escolaridad. Tras revisarlos, se excluyó todo el material perteneciente a 1, 2 y 4 Medio por no considerar el estudio de la argumentación; con ello los documentos se redujeron al programa de estudio de "Lengua castellana y comunicación" de 3 Medio (documento 1) y al "Manual del estudiante" de esa materia y de ese curso

Los dos documentos señalados fueron analizados, por separado, según la pauta adjunta (ver anexo 2). En ella se recogen algunos aspectos fundamentales de las cinco dimensiones (propósito, contexto, participantes, procedimientos y criterios de validez del argumento) en las que se analizaron las tres teorías de la argumentación estudiadas (lógica, nueva retórica y pragmadialéctica). De esta forma se elabora un método que asigna categorías y permite valorar la frecuencia de aparición en el texto de las cinco dimensiones e inferir la(s) teoría(s) de argumentación subyacente(s).

De ambos documentos se seleccionaron y se clasificaron aquellas frases y párrafos cuyo contenido, a juicio de las investigadoras, reflejaba alguna de las dimensiones citadas. Así, se separarían fragmentos que correspondieran a la teoría de la argumentación lógica, fragmentos correspondientes a la teoría de la nueva retórica y fragmentos correspondientes a la teoría pragmadialéctica. La asignación de una categoría determinada se llevó a cabo mediante una valoración subjetiva de las investigadoras que requería el acuerdo de ambas. No hubo fragmentos sin categorizar por falta de acuerdo

Resultados de la investigación: Los resultados confirman que la teoría predominante es la nueva retórica y que la pragmadialéctica está presente sólo en uno de los documentos, de manera muy limitada, y referida en lo esencial a una de las categorías.

Título: Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico

Revistas: Psicoperspectivas, individuo y sociedad, VOL. 13, N° 1

Autores: Larraín, Freire, Olivos

Lugar: Chile

Año: 2014

Página web/ Link:

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/287/316>

Descripción de Investigación: La investigación se orientó en elaborar un instrumento, que determinara los niveles de argumentación escrita en niños y niñas de 5° básico, correspondientes a establecimientos municipales (socioeconómico bajo y alto índice de vulnerabilidad) de la región metropolitana y de los lagos (puerto Montt), los cuales . En dicho estudio participaron 154 estudiantes chilenos, de los cuales 77 correspondían a población femenina.

Ideas centrales:

- Evaluar y determinar la habilidad argumentativa escrita de los niños y niñas de 5° básico.
- Proceso de aprendizaje que comienza desde la producción simple de argumentos, la cual da paso a la comprensión de contra- argumentos, llegando finalmente a la producción de contra-argumentos (escritos)
- Dificultad al formular una contra- argumentación, la cual requiere de una preparación formativa y progresiva (internalizar)
- Déficit en el medio escolar que promueva la habilidad argumentativa escrita (educación inicial).

Metodología de la Investigación: cuantitativa

Resultados de la investigación: Mediante el instrumento elaborado, se identificó la capacidad que poseen los niños y niñas al elaborar un argumento simple, así como también percibir y comprender de manera fácil los contra-argumentos que reciben. Sin embargo la investigación determinó que la elaboración de un contra-argumento, resulta en una tarea difícil de dominar por parte de los niños y niñas de los establecimientos educativos estudiados.

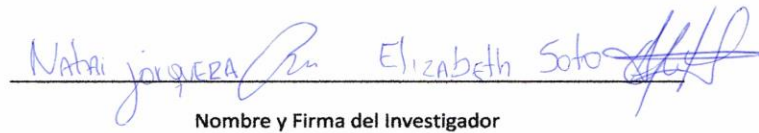
8.8.4 Entrevista

equipo de investigación, cuya responsable será Angélica Riquelme Arredondo, por un mínimo de dos años.

Por la presenta carta manifiesto mi participación en la investigación "Un estudio de casos de la primera infancia: Desarrollo de la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en dos establecimientos educacionales de la región metropolitana" y sé que, depende de mi consentimiento informado, sé además que puedo retirarme en el momento que lo desee. Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, requiriéndose autorización por escrito para la utilización nombres u otros datos de identificación. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

A circular stamp with the text "EXPERIMENTAL" at the top, "CICLO" in the middle, and "INVESTIGACIÓN" at the bottom. A handwritten signature in blue ink is written over the stamp.


Nombre, Cargo y Firma

Two handwritten signatures in blue ink: "Natali Jorguera" and "Elizabeth Soto".

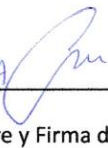

Nombre y Firma del Investigador

equipo de investigación, cuya responsable será Angélica Riquelme Arredondo, por un mínimo de dos años.

Por la presente carta manifiesto mi participación en la investigación "Un estudio de casos de la primera infancia: Desarrollo de la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en dos establecimientos educacionales de la región metropolitana" y sé que, depende de mi consentimiento informado, sé además que puedo retirarme en el momento que lo desee. Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, requiriéndose autorización por escrito para la utilización nombres u otros datos de identificación. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

PAULA CECILIA REYES FRIZ
EDUCADORA DE PAÑUROS 

Nombre, Cargo y Firma

Natali Jorquera  Elizabeth Soto 

Nombre y Firma del Investigador



Entrevista Docente

1. ¿Qué diría acerca de la argumentación? ¿Podría definirla con sus palabras?
2. De acuerdo a su formación profesional en educación ¿El desarrollo de la argumentación en la primera infancia, fue un tópico revisado a través de estrategias, teoría, didáctica, etc. en su proceso educativo superior?
3. ¿Considera posible el desarrollo de la argumentación en etapa escolar inicial?
4. ¿Qué importancia le atribuye al desarrollo de la argumentación en el aprendizaje de niños y niñas?
5. Según su experiencia ¿Qué aspectos favorecen el desarrollo de la argumentación en la primera infancia?
6. Según su experiencia ¿Qué aspectos obstaculizan el desarrollo de la argumentación en la primera infancia?
7. ¿Promueve estrategias que favorezcan el desarrollo argumentativo infantil en su práctica pedagógica? ¿De qué manera?
8. ¿Le gustaría hacer algún comentario con respecto al tema?

8.8.5 Pautas de observación

Información básica del juez experto:

Yo Pablo López Alfaro he sido invitado a participar de la investigación desarrollada, conducente al título profesional de Educadoras de párvulos y Escolares iniciales cuyo título es: "Un estudio de casos de la primer Infancia: Desarrollo de la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en dos establecimientos educacionales de la región metropolitana."

Entiendo que se trata de validar el instrumento evaluativo, con los criterios que seestablecen en la pauta de observación, desde el punto de vista de la forma y el contenido como también de su formato en general. Por lo que en relación a ello, puedo afirmar que:

1. Estoy consciente de que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación.
2. Mi identidad será conocida por el equipo investigador que solicita mi participación.
3. Entiendo que la información, los aportes y observaciones que yo haga serán consensuados con los de otros jueces expertos en la materia.
4. Acepto que la validación no contempla algún tipo de incentivo o pago.
5. Acepto voluntariamente participar de esta investigación, en el proceso de validación de la pauta de observación que aplicará la investigadora a los docentes o informantes claves en el estudio.

Firma _____



Fecha _____

08/Junio/2015

Si tiene alguna pregunta o desea información, durante esta etapa de validación del instrumento, puede comunicarse con la investigadora a través de:

Pauta de observación

1. Antecedentes de identificación

Profesor(a)		Observador/a	
Curso		Fecha	
Ámbito de Aprendizaje		Hora Inicio Hora de término	
N° de estudiantes		Establecimiento	

2. Dimensión General

El docente o la docente, junto al equipo educativo promueve/favorece acciones como:

1- Sub/Dimensiones Participación	Indicador de observación	Indicadores Presencia/ausencia/no observado	Comentarios /observaciones
Oportunidades que construye el docente para favorecer la participación oral en la experiencia	1.1 El educador(a) favorece instancias de participación oral con los educandos. Generando espacios de opinión en distintos momentos de la actividad.		
	1.2 El educador promueve las interacciones orales entre pares, durante la actividad.		
	1.3 El educador(a) realiza preguntas a los niños/as (participación de al menos 5, que permitan dar su punto de vista de acuerdo a una temática establecida.		

2-Sub/Dimensiones Estrategias argumentativas	Indicador de observación	Indicadores Presencia /ausencia/no observado	Comentarios/observaciones
Tipos de estrategias argumentativas que utiliza el docente durante el desarrollo de diferentes experiencias de aprendizaje	2.1 El educador acoge las diferentes visiones o respuestas expuestas por los niños/as, de acuerdo a un determinado tema.		
	2.2 El educador fomenta que los niños y niñas busquen distintas interpretaciones, de acuerdo a un tema determinado.		
	2.3 El educador evita coartar las respuestas de los niños y niñas, y espera que sean ellos/as quienes respondan las interrogantes realizadas por él o ella. O bien ellos mismos generen interrogantes al docente		

3-Sub/Dimensiones Oportunidades de favorecimiento argumentativo	Indicador de observación	Indicadores Presencia/Ausencia/No observado	Comentarios/observaciones
De qué manera el docente ofrece oportunidades para favorecer el desarrollo de la argumentación.	3.1 El educador plantea situaciones: controversiales, emergentes y críticas que permitan elaborar argumentos, para que los niños/as decidan una postura propia.		
	3.2 El educador promueve el desarrollo de argumentos en las respuestas de los niños/as.		
	3.3 El educador hace uso de materiales concretos/didácticos para promover el desarrollo de la argumentación		
	3.4 El educador en situaciones de conflicto permite y promueve en los niños/as, una resolución del problema a través de la posibilidad de concluir mediante argumentos		
	El educador(a) Favorece la posibilidad de valorar las distintas conclusiones de los niños(as) a partir de distintos argumentos		

4-Sub/Dimensiones Practicas docente	Indicador de observación	Indicadores Presencia/ausencia/no observado	Comentarios /observaciones
Prácticas que realiza el docente, durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.	4.1 El educador acepta y promueve la diversidad de pensamiento en los niños y niñas.		
	4.2 El educador utiliza la argumentación durante el desarrollo de diferentes experiencias de aprendizaje, en función de modelar el desarrollo argumentativo en los niños y niñas.		
	4.3 El educador utiliza la argumentación durante situaciones propias de la cotidianidad diaria de los niños/as en el aula.		

8.8.6 Planificaciones