

**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA  
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURAS Y ESCRITURAS  
CON ÉNFASIS EN LITERATURA**

**LA ARGUMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL  
EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO TERCERO  
DEL CED DON BOSCO III**

**AMPARO CÁRDENAS MUNÉVAR  
INÉS MARTÍNEZ TORRES  
LUCÍA MEDELLÍN RAMÍREZ  
MARÍA ENITH PALACIOS CASAS**

**TUTORA  
ROSA MARÍA CIFUENTES**

**ASESOR TEMÁTICO  
RODOLFO LÓPEZ**

**BOGOTÁ D.C. FERERO DE 2006**

# **TABLA DE CONTENIDO**

## **PRESENTACIÓN**

### **1. LA INVESTIGACIÓN**

- 1.1 CARACTERIZACION DEL CONTEXTO
  - 1.1.1 Realidad local
  - 1.1.2 El barrio y su desarrollo
  - 1.1.3 La institución
    - 1.1.3.1 Problemática social
    - 1.1.3.2 Caracterización de docentes y estudiantes de grado tercero
- 1.2 ANTECEDENTES
- 1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
- 1.4 OBJETIVOS
  - 1.4.1 General
  - 1.4.2 Específicos
- 1.5 JUSTIFICACIÓN
- 1.6 DISEÑO METODOLÓGICO
  - 1.6.1 Enfoque: histórico hermenéutico
  - 1.6.2 Tipo de Investigación: etnográfica
  - 1.6.3 Fuentes de información
  - 1.6.4 Técnicas de investigación

### **2. REFERENTES**

- 2.1 DESARROLLO DEL LENGUAJE Y PENSAMIENTO EN LOS NIÑ@S
- 2.2 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
  - 2.2.1 Nivel interpretativo
  - 2.2.2 Nivel Argumentativo
  - 2.2.3. Nivel propositivo
- 2.3 LA ARGUMENTACION EN LA PRODUCCION ESCRITURAL
- 2.4 PRUEBAS COMPRENDER
- 2.5 REFERENTES LEGALES
  - 2.5.1 Lineamientos de calidad
  - 2.5.2. Estándares curriculares

### **3. NIVELES DE ARGUMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO TERCERO**

- 3.1 Criterios para categorizar los niveles de argumentación
- 3.2 Opiniones de los niños y niñas frente a la escritura y procesos de argumentación

- 3.3 Identificación de los niveles de argumentación en la producción escritural
  - 3.3.1 En la toma 1
  - 3.3.2 En la toma 2
  - 3.3.3 En la toma 3
- 3.4 Análisis de los niveles de argumentación en la producción escritural.
  - 3.4.1 Posiciones de los docentes del grado tercero frente a la argumentación
  - 3.4.2 Diversas posiciones frente a las competencias
  - 3.4.3 Posiciones frente a la argumentación

#### **4. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y HALLAZGOS**

- 4.1 CONCLUSIONES
- 4.2 RECOMENDACIONES
- 4.3 HALLAZGOS

#### **5. ANEXOS**

- 1. Ficha antropológica
- 2. Monografías, investigaciones, trabajos de grado y tesis relacionadas con la argumentación
- 3. Registro de libros relacionados con la investigación
- 4. Encuesta a docentes
- 5. Encuesta a estudiantes
- 6. Entrevistas no estructuradas
- 7. Transcripción de entrevistas
- 8. Observaciones de clase

#### **LISTA DE MAPAS**

- 1. Ubicación de la localidad
- 2. Barrio el Codito
- 3. Árbol de problemas del grado tercero
- 4. Diseño metodológico de la investigación
- 5. Referentes

#### **LISTA DE TABLAS**

- 1. Procedencia de las familias
- 2. Niveles y cursos del CED Bosco III
- 3. Conformación familiar
- 4. Escolaridad de los padres de familia
- 5. Distribución de los niños y niñas de cada curso
- 6. Diseño metodológico
- 7. Tendencias escriturales de los estudiantes
- 8. Tendencias y niveles de argumentación toma 1 : El Cisne Negro
- 9. Tendencias y niveles de argumentación toma 2 : Protesta en Suba

10. Tendencias y niveles de argumentación toma 3: Mensaje de un guardabosques a los niños
11. Secuencia del nivel comprensivo
12. Secuencia del nivel argumentativo
13. análisis global de tomas.
14. Tabulación de encuesta a docentes.
15. Docentes entrevistados.
16. Posibles factores que inciden en los niveles de argumentación

### **LISTA DE GRÁFICAS**

1. Docentes por áreas
2. Distribución por áreas de estudio
3. Niños y niñas del grado tercero
4. Investigaciones identificadas en universidades visitadas
5. Árbol de problemas del grado tercero
6. Diseño metodológico de la investigación
7. tendencias escriturales toma 1
8. tendencias escriturales toma 2
9. tendencias escriturales toma 3
10. tendencias encuesta a estudiantes
11. tendencias encuesta a docentes

### **LISTA DE REJILLAS**

1. Niveles de categorización
2. Criterios y niveles de argumentación toma 1
3. Criterios y niveles de argumentación toma 2
4. Criterios y niveles de argumentación toma 3

### **LISTA DE FOTOS:**

1. Estudiantes de grado tercero respondiendo toma 1
2. Estudiantes de grado tercero respondiendo toma 2
3. Estudiantes de grado tercero respondiendo toma 3
4. Resultados de las tomas aplicadas a los estudiantes de grado tercero
5. Docente del grado tercero A analizando resultados obtenidos en las tomas aplicadas
6. Docente del grado tercero B analizando resultados obtenidos en las tomas aplicadas

### **LISTA DE CUADROS**

1. Claves de la argumentación.
2. Estructura de las tomas escriturales.

## PRESENTACIÓN

Nuestra investigación fue desarrollada en el Centro Educativo Distrital Don Bosco III, institución oficial ubicada en la zona 1 de Usaquén, barrio el Codito, sector la Estrellita, administrada por la Fundación Educativa Don Bosco de carácter religioso (comunidad Salesiana), que bajo la filosofía de Don Bosco, su fundador, recibió en concesión cinco centros educativos en diferentes puntos de la ciudad.

Participamos en esta investigación un grupo de cuatro docentes, dos de las cuales laboramos en el nivel tercero e intervenimos como investigadoras; una en el grado segundo y la otra en el grado tercero en el Centro Educativo Distrital Alemania Unificada. La docente de segundo y la del CED Alemania participamos en calidad de coinvestigadoras, motivadas por el deseo de contribuir a mejorar la formación de los estudiantes.

Con la investigación buscamos dar respuestas a interrogantes construidos en torno a las **prácticas escriturales argumentativas cotidianas en el aula**<sup>1</sup>; centradas en la interpretación de los **niveles de argumentación escritural de los niños y niñas** del grado tercero de primaria, el cual consideramos importante para la vida escolar, ya que es un curso de cierre de un ciclo básico; además en esta etapa l@s<sup>2</sup> estudiantes han logrado una buena apropiación de la lengua escrita y se encuentran motivados para la adquisición de aprendizajes, presentan disponibilidad para la indagación, el cuestionamiento y la pregunta.

Con la investigación buscamos profundizar en el quehacer pedagógico, observando a los estudiantes en sus procesos de producción escritural argumentativa, para determinar las más significativas dificultades como: la incoherencia en sus producciones escritas, respuestas cortas y fuera de contexto, preguntas sin respuestas, que conllevan a un bajo nivel en la argumentación.

Las investigadoras centramos la atención en la competencia argumentativa por ser ésta la más débil de acuerdo a diversas observaciones registradas en el diario docente y a la observación hecha por cada una de nosotras durante el desarrollo de las actividades diagnósticas.

---

<sup>1</sup> Utilizamos la negrilla para resaltar ideas y términos claves que orienten y ubiquen al lector dentro del escrito.

<sup>2</sup> En esta investigación utilizamos el signo @, respetando la perspectiva de género que reconoce un mundo sexuado, la construcción de espacios de equidad y convivencia de hombres y mujeres; la utilización de un lenguaje incluyente que nombre tanto el género masculino como femenino.

De acuerdo con lo planteado, delimitamos la investigación en torno a la ***“DIFICULTAD ARGUMENTATIVA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TERCERO DEL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DON BOSCO III.***

Este documento contiene **cinco capítulos**: en el primero presentamos la investigación, su contextualización, antecedentes, el problema, los objetivos y el diseño metodológico; en el segundo los referentes teóricos, conceptuales y legales que soportan la investigación; en el tercero la recolección y análisis de muestras escriturales aplicadas, en el cuarto las conclusiones, recomendaciones y hallazgos.

Finalmente presentamos los anexos que evidencian las pruebas plasmadas en el diseño metodológico; clasificadas en encuestas realizadas a estudiantes y docentes del curso tercero, entrevistas a docentes del grado y directivos de la institución, tomas escriturales realizadas con los estudiantes y el registro de las observaciones de clase.

El contenido se respalda en gráficas, mapas y tablas que demuestran la sistematización de la información recolectada y dan una perspectiva clara respecto a la realidad presentada, permitiendo visualizar de forma concreta el ámbito de nuestra investigación.

**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA  
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURAS Y ESCRITURAS  
CON ÉNFASIS EN LITERATURA**

**RAE**

<b>1. TÍTULO:</b> LA ARGUMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO TERCERO DEL CED DON BOSCO II AÑO 2005
<b>2. AUTORAS:</b> AMPARO CÁRDENAS MUNÉVAR, INÉS MARTÍNEZ TORRES, LUCÍA MEDELLÍN RAMÍREZ, MARÍA ENITH PALACIOS CASAS
<b>3 TIPO DE DOCUMENTO:</b> Trabajo de grado.
<b>4. LUGAR DE ELABORACIÓN:</b> Centro Educativo Distrital Bosco III
<b>5. PALABRAS CLAVES:</b> tendencia, criterio, categorizar, niveles, texto, argumentación
<b>6. PROBLEMA:</b> Dificultad en el nivel argumentativo en la producción escritural de los niños y niñas del grado tercero del centro educativo Distrital don Bosco III.
<b>7. OBJETIVO GENERAL:</b> Interpretar los niveles de Argumentación en la producción escritural de los niños y niñas del grado Tercero del Centro Educativo Distrital Don Bosco III.
<b>8. DESCRIPCIÓN:</b> La argumentación en la producción escritural en los niños y niñas de grado tercero del CED Bosco III, es un trabajo que establece los criterios para categorizar, identificar y analizar los niveles de argumentación.
<b>9. FUENTES:</b> Aristóteles: Tratados de lógica. Anthony Weston: Las claves de la argumentación. Chaín Perelman: El imperio retórico.
<b>10. CONTENIDOS:</b> Este documento contiene <b>cinco capítulos:</b> en el primero presentamos la investigación, su contextualización, antecedentes, el problema, los objetivos y el diseño metodológico; en el segundo los referentes teóricos, conceptuales y legales que soportan la investigación; en el tercero la recolección y análisis de muestras escriturales aplicadas, en el cuarto las conclusiones, recomendaciones y hallazgos; en el último se registran los anexos.
<b>11.METODOLOGIA:</b>

- Enfoque: Hermenéutico
- Tipo: cualitativo – etnográfico
- Técnicas: revisión documental, observaciones, tomas escriturales, análisis e interpretación.
- Fuentes: Primaria: niños, niñas, docentes y directivos. Secundarias: lecturas temáticas, caracterización de niños y niñas, diarios de campo

**12. ASESOR: ROSA MARIA CIFUENTES**

**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA  
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURAS Y ESCRITURAS  
CON ÉNFASIS EN LITERATURA**

**ABSTRAT**

La argumentación en la producción escritural en los niños y niñas de grado tercero del CED Bosco III, es un trabajo que establece los criterios para categorizar, identificar y analizar los niveles de argumentación.

Empleamos diferentes técnicas de recolección de información como apoyo para interpretar el nivel actual de esta competencia en este grado de escolaridad.

Abstract The argumentation competence in the writing system of third graders children from the SED Bosco III is an inquiry that establishes the criteria to set categories, identify and analyze levels of argumentation. We use different techniques to collect information as a support to interpret the current level of this competence in third grade. abstrac The argumentation in the writing production of the third graders, boys and girls, in the CED BOSCO III School is a work that stablishes the criteria to categorize, identify and analyze the argumentation levels. We used different techniques in order to collect data as a helping to interpretate the actual level of this competence in the third grade.

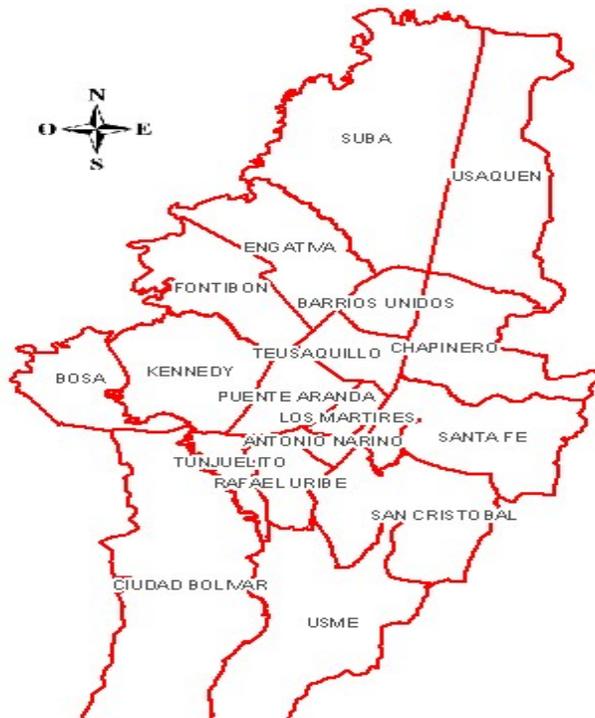
# 1. LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO<sup>3</sup>

### 1.1.1 Realidad local

El Centro Educativo Distrital Don Bosco III, institución en la cual enmarcamos la investigación, se encuentra en la localidad primera de Usaquén, en el extremo nororiental de Bogotá; limita por el norte con el municipio de Chía, por el oriente con el municipio de la Calera, por el sur con la localidad de Chapinero y por el occidente con la localidad de Suba (Autopista Norte); esta localidad cuenta con 317 barrios.

### MAPA 1. UBICACIÓN DE LA LOCALIDAD



<sup>3</sup> Tomada del Proyecto Educativo Institucional y la Reseña Histórica del Centro Educativo Distrital Don Bosco III Año 2002

Usaquén está dividida en dos grandes núcleos localizados: el primero al costado nororiental de la avenida séptima, caracterizado por barrios de estratos bajos, los cuales presentan dificultades en la prestación de servicios públicos; el segundo se ubica al occidente de la avenida séptima donde se evidencia la presencia de barrios con un nivel medio y alto en cuanto al estrato socio económico y un amplio cubrimiento de servicios públicos.

En el campo educativo cuenta con instituciones destinadas para impartir educación primaria, secundaria y media vocacional, además de diferentes centros de capacitación.

Existen entidades de carácter social como: guarderías, centros sociales, organizaciones gubernamentales, juntas de acción comunal en todos los barrios, para constituirse así en un medio de participación para la planeación, evaluación y ejecución de programas de desarrollo; también cuenta con oficinas de atención al usuario, CADE (Centro de Atención Distrital Especializada), CADEL (Centro de Atención Distrital Especializada Local), Junta Administrativa Local, centro zonal 1-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Dirección Local de Salud, Personería Local, Registraduría Local, Centro Operativo Local DABS (Departamento Administrativo de Bienestar Social), Bomberos (Estación Caobos B13).

Usaquén cuenta con hospitales oficiales y privados. Los barrios poseen en su mayoría un centro de salud de atención continuada. Entre los más destacados se encuentran: Clínica Santa Fe, Clínica El Bosque, Clínica San Juan Bosco, Fundación Cardio Infantil, Hospital Simón Bolívar, Hospital de Usaquén.

**Reseña histórica<sup>4</sup>:** Usaquén fue comarca Chibcha que para los indígenas significaba “Tierra del Sol”. Se dice también que su nombre proviene de Usacá hija de Tisquesusa, casada por Fray Domingo de las Casas con el capitán español Juan María Cortés quien recibió como dote las tierras de Usaquén.”

La región de Usaquén fue de gran importancia en la colonia; abarcaba las tierras que hoy llevan por nombre la Calera, Chía y Guasca. Alrededor de 1539, se fundó la población de Usaquén, llamada “Santa Bárbara de Usaquén” título que aún conserva y patrocina la parroquia de la población. Las casas o bohíos que formaban la sede del cacicazgo, ocupaban la región occidental de la población actual a un kilómetro hacia la sabana en plena planicie. Usaquén estaba bajo encomienda a diferentes conquistadores. Fue asiento de haciendas famosas de la sabana como Santa Ana, Santa Bárbara y el Cedro, hoy convertidas en importantes urbanizaciones y centros comerciales.

---

<sup>4</sup> Ibíd.

En sus inicios Usaquén fue el mayor proveedor de arena y piedra extraídas de sus canteras, con las cuales se sentaron las bases del capitolio nacional y el antiguo palacio de la justicia desaparecido en el Bogotazo del 9 de abril de 1948. También fue el núcleo de una importante actividad artesanal, en la talla de madera así como en los tejidos; en el taller Huatay de Raquel Vivas, se tejieron los acabados que sirvieron para cubrir el interior de la nave espacial Apolo 11.

El 17 de diciembre de 1954 con la creación del distrito especial de Bogotá, se anexaron a Bogotá seis municipios circunvecinos, entre ellos Usaquén. En cuanto a los acuerdos que legitiman la constitución de las alcaldías locales se destacan los siguientes: El 26 de 1972 crea dieciséis alcaldías menores del distrito especial de Bogotá, pasando Usaquén a integrar con otros barrios circunvecinos, la alcaldía menor de Usaquén, administrada por el alcalde menor correspondiéndole como nomenclatura el número 1, con límites determinados y ratificada mediante el Acuerdo 8 de 1977. En 1986 se incorporan 18 barrios residenciales ilegales y algunos desarrollos residenciales, institucionales y recreacionales ubicados en las veredas de Torca, Tibaitatá, la Floresta y Barrancas. Posteriormente, la constitución de 1991 le dio a Bogotá el carácter de distrito capital; en 1992 la ley 1ª reglamentó las funciones de la junta Administradora Local, de los fondos de desarrollo local y de los alcaldes locales, y determinó la asignación presupuestal de las localidades. Por medio de los acuerdos 2 y 6 de 1992, el concejo Distrital definió el número, la jurisdicción y las competencias de las JAL (Junta Administradora Local). Bajo esta normativa se constituyó la alcaldía menor de Usaquén conservando sus límites y nomenclatura, administrada por el alcalde local y la junta administradora local JAL, compuesta por 11 ediles. Finalmente, el decreto - Ley 1421 determina el régimen político, administrativo y fiscal bajo el cual operan hasta hoy las localidades del distrito.

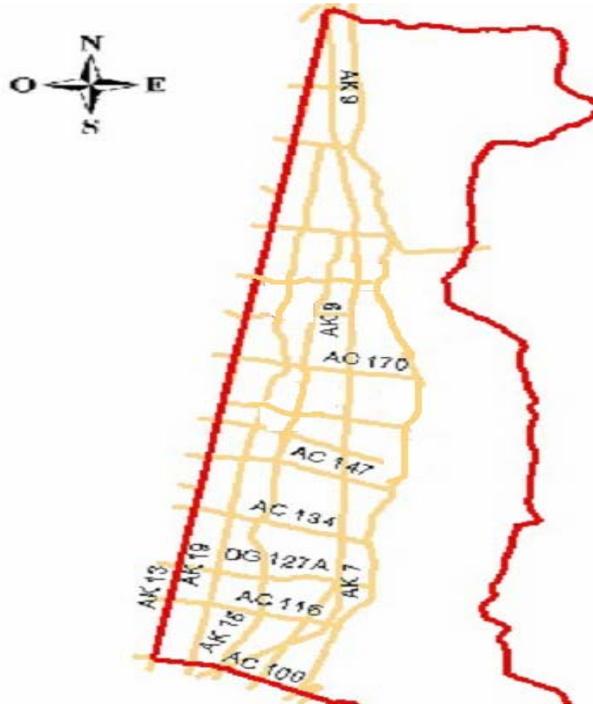
### **1.1.2 El barrio y su desarrollo**

El barrio Codito se encuentra localizado en la periferia noroccidental del área urbana de la localidad 1 de Usaquén, al oriente de la carrera séptima y sobre la carretera al Guavio; colinda al sur, norte y oriente con desarrollos de origen clandestinos y al occidente con predios carentes de desarrollo urbano. Su ubicación constituye un alto riesgo para las viviendas. Cuenta con un centro de salud que no alcanza a cubrir las necesidades de la comunidad, que se ve obligada a acudir a los hospitales de Usaquén y Simón Bolívar.

Para la recreación existen dos parques distritales construidos por la alcaldía Mayor de Bogotá. El salón comunal presta servicios a los habitantes para eventos sociales; la

capilla del Codito (Parroquia San Juan Bosco), ofrecen también capacitación en Informática, confecciones, contabilidad, música y artes plásticas.

**MAPA 2: BARRIO EL CODITO**



Predominan las construcciones sin acabados; existen casas donde vive más de una familia; son frecuentes los arriendos en pequeños espacios; la población está clasificada en estratos 1 y 2; cuenta con servicios de agua, luz, teléfono y recientemente gas natural. Las principales vías de acceso al barrio están deterioradas por el constante flujo de vehículos de doble tracción.

Sus habitantes son personas provenientes de diversas partes del país, especialmente de Santander, Boyacá, los Llanos Orientales, el Huila, Cundinamarca y algunas personas en situación de desplazamiento de las zonas en conflicto.

En lo relacionado a su actividad económica se desempeñan en pequeñas microempresas para la venta de ropa elaborada por ellos, almacenes de remate y un comercio popular de rebusque y supervivencia. Sus principales ocupaciones son: trabajadores independientes, servicio doméstico, vigilantes, panaderos, zapateros,

recolectores de material reciclable, mensajeros, obreros en construcción, cultivos de flores, taxistas, entre otros.

A nivel sociocultural se puede apreciar que las familias provienen de zonas rurales y provincias de donde son desplazadas, con sus propias costumbres y comportamientos.

En la siguiente tabla mostramos los registros de procedencia de las familias.

**TABLA 1: PROCEDENCIA DE LAS FAMILIAS**

<b>FAMILIAS</b>	<b>ZONA URBANA</b>	<b>ZONA RURAL</b>	<b>DESPLAZADOS</b>	<b>TOTAL</b>
NIÑAS	14	24	2	40
NIÑOS	22	28	1	51
TOTAL	36	52	3	91

El barrio se encuentra sectorizado y la institución en la que desarrollamos nuestra investigación se encuentra en el sector denominado **la Estrellita**. Este presenta algunas problemáticas como la falta de calles pavimentadas, desempleo, insuficientes centros educativos para la demanda, vigilancia, servicios públicos inadecuados. Pero entre los problemas más acuciantes que presenta la comunidad es el grado de desnutrición de la niñez, conformación de jóvenes y niños en grupos pandilleros, drogadicción y expendio de drogas en el sector, inseguridad por falta de alumbrado público y vigilancia, recolección de basuras, falta de acueducto y alcantarillado y estado inadecuado de las vías.

### **1.1.3 La institución<sup>5</sup>**

El Centro Educativo Distrital Don Bosco III-La Estrellita, está ubicado en la jurisdicción de las carreras 22<sup>a</sup> - 26 y las calles 183<sup>a</sup> - 188; limita con el barrio Horizontes al oriente, al norte con el barrio Buenavista II, al sur con el barrio Chaparral y al occidente con el barrio Buenavista I.

Este sector comprende todos los barrios de estratos 1 y 2, su población proyectada con el último censo de 1993, asciende a 65.000 habitantes, los cuales se encuentran distribuidos en aproximadamente 40 barrios.

El Centro Educativo Distrital Don Bosco III, fue inaugurado el 03 de Abril del 2000 con 458 estudiantes correspondientes a básica primaria y pre-escolar. En la actualidad hay

---

<sup>5</sup> Ibíd.

695 en primaria y 540 en secundaria para un total de 1.235. Existen los siguientes cursos por cada nivel:

**TABLA 2: NIVELES Y CURSOS DEL CED BOSCO III**

NIVEL	NÚMERO DE CURSOS
Cero	4
Primero	3
Segundo	3
Tercero	2
Cuarto	2
Quinto	2
Aceleración	1
Sexto	3
Séptimo	2
Octavo	2
Noveno	2
Décimo	2
Once	2

La fundación educativa Don Bosco, se crea al integrarse en un proyecto educativo conjunto la inspectoría de San Pedro Claver de los padres salesianos y la provincia Nuestra Señora de Chiquinquirá de las Hijas de María Auxiliadora, quienes junto con los laicos llevan adelante la administración y funcionamiento de cinco instituciones bajo la figura de concesión, entregadas por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá; se atienden educativamente 5.500 estudiantes de los sectores marginales de la capital del país.

Los **colegios de concesión** son instituciones educativas oficiales que mediante licitación fueron dadas para su administración y funcionamiento a entidades privadas; en este caso, las cinco instituciones fueron dadas a la fundación educativa Don Bosco, como entidad sin ánimo de lucro, creada el 1 de diciembre de 1.999.

El proyecto educativo salesiano de la Fundación se basa en los principios de la escuela Incluyente; que parte de la perspectiva de la solidaridad que da acceso y oportunidad de usufructuar la escuela a quienes han sido excluidos de ella. Está basado en un plan de intervención por objetivos (PIPO), en el cual se define un árbol de problemas que se ha puntualizado en ocho áreas de intervención: familia, valores, convivencia, afectividad, alimentación, planes y proyectos, académica y formación para la vida laboral que garantizan la realización del proyecto educativo trazado.

### **1.1.3.1 Problemática Social**

La localidad de Usaquén ha sido distribuida en nueve unidades de planeación zonal (UPZ):

Paseo de los Libertadores N°. 1  
Verbenal N°. 9  
La Uribe N°. 10  
San Cristóbal Norte N°. 11  
Toberín N°. 12  
Los Cedros N°. 13  
Usaquén N°. 14  
Country Club N°. 15  
Santa Bárbara N°. 16

El barrio El Codito se encuentra ubicado un la **UPZ Verbenal** con una población total de 56.719 habitantes en los estratos 1 y 2<sup>6</sup>. En los últimos años se viene presentando el asentamiento de una franja de población en viviendas no legalizadas, correspondientes a estratos socio económicos bajos, ubicados en especial en la zona de los cerros, los cuales se encuentran en constante riesgo de deslizamiento de tierras, ya que se han construido alrededor de zonas de explotación de canteras.

Presentamos algunos aspectos relevantes que afectan la vida institucional tales como:

- ❖ Falta compromiso de los padres hacia sus responsabilidades para con sus hijos, debido a que centran su atención en sus actividades laborales, como se evidencia en registros de diario de Tercero A: *“Citó a cinco acudientes en horario de atención a padres y solo acudió uno, los demás en la agenda justificaron su ausencia debido a inconvenientes laborales”* (diario de campo docente, abril 22)
- ❖ La falta de actividades orientadas al uso del tiempo libre preocupa por los peligros a que se encuentran expuestos los niños y jóvenes, por lo cual desde el 2004 se han implementado las escuelas sabatinas dentro de la institución.
- ❖ Grupos familiares incompletos, madres cabeza de familia, madres solteras y niños bajo la tutela de sus abuelos.

---

<sup>6</sup> (Información tomada de [www. Shd.gov.co/publicaciones/economicas / localidades /archivos\\_ adjuntos /Recorriendo%20USAQUÉN. Pdf](http://www.Shd.gov.co/publicaciones/economicas/localidades/archivos_adjuntos/Recorriendo%20USAQUÉN.Pdf)).

**TABLA 3: CONFORMACIÓN FAMILIAR**

<b>GÉNERO</b>	<b>FAMILIA NUCLEAR</b>	<b>FAMILIA EXTENSA</b>	<b>FAMILIA INCOMPLETA</b>	<b>OTROS</b>	<b>TOTAL</b>
NIÑAS	25	0	15	0	40
NIÑOS	24	1	24	2	51
TOTAL	49	1	39	2	91

- ❖ Predominio de una cultura machista que perpetúa la dominación y utilización de la mujer, como lo afirma Angie *“Yo no le hago carta a mi papá porque él no me da nada para estudiar y le pega patadas en el estómago a mi mamá”* (diario de campo estudiante, Mayo 25; se trata del cuaderno de registro de experiencias que lleva cada estudiante en el aula).
- ❖ Realidades marcadas de violencia en los contextos de los barrios y comunidades donde residen los estudiantes, como lo cuenta Carolina en su diario *“No dormí bien anoche porque en la 24 acuchillaron a un señor y hubo mucha bulla”* (diario del estudiante, Abril 13 05).
- ❖ Aumento en las situaciones de desempleo de las personas que conforman los núcleos familiares de los estudiantes, generando baja calidad de vida *“¿Profe me puede regalar lo que quedó del refrigerio porque mi mamá está sin trabajo?”* (Diario de campo docente, Marzo 3).

Las situaciones expuestas **afectan a l@s niñ@s en su aspecto psicológico, afectivo, social y educativo, generando dificultades cognitivas que se reflejan en procesos escriturales de bajo nivel.**

Algunas de las características de la población escolar son:

- ❖ Observamos un bajo nivel cultural en los estudiantes: al emplear un vocabulario inadecuado, el no cumplimiento de normas y el irrespeto a los símbolos patrios. El vocabulario se ha ido enriqueciendo durante los años de funcionamiento de la institución.

La educación formal de sus padres es escasa, lo que dificulta en gran proporción el apoyo y orientación académica en casa; de acuerdo a la información suministrada por los padres, no saben leer ni escribir, según se registra en el proyecto educativo institucional y en los formatos de matrícula de los estudiantes, que reposan en la secretaría de la institución y en la ficha antropológica o de seguimiento de cada

estudiante (ver anexo 1). La siguiente tabla registra los datos de escolaridad de los padres:

**TABLA 4: ESCOLARIDAD DE LOS PADRES DE FAMILIA**

<b>PADRES</b>	<b>A</b>	<b>PI</b>	<b>PC</b>	<b>BI</b>	<b>BC</b>	<b>ET</b>	<b>NR</b>	<b>T</b>
PAPÁ	2	11	31	21	8	0	18	91
MAMÁ	2	17	23	26	16	1	6	91
TOTAL	4	28	54	47	24	1	24	X

A = Analfabetas

PC = Primaria Completa

PI = Primaria Incompleta

BC = Bachillerato completo

BI = Bachillerato incompleto

ET = Educación tecnológica

NR = No registra

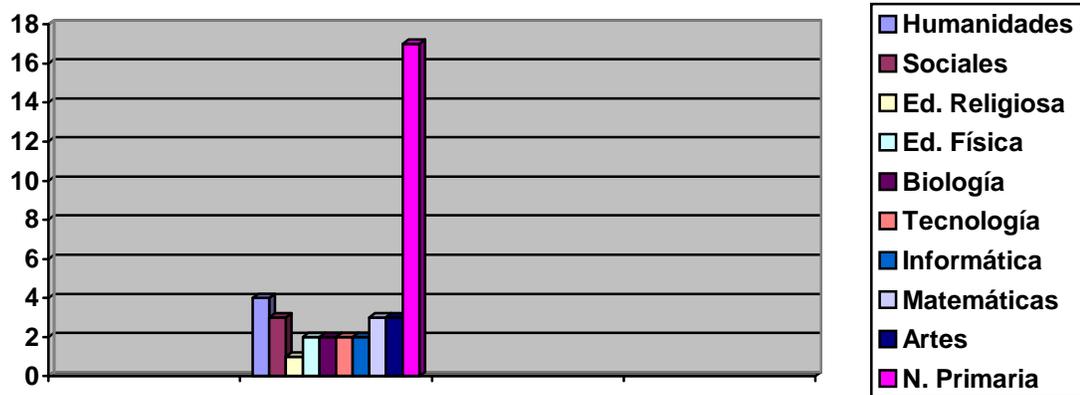
T = Total

- ❖ Los niños permanecen parte de su tiempo libre solos, asumiendo las responsabilidades de los adultos como el cuidado y protección de sus hermanos pequeños, mientras sus padres trabajan para el sostenimiento del hogar.
- ❖ El aspecto lúdico es limitado, priman las actividades deportivas como el microfútbol y el ciclismo que realizan en espacios pequeños, lo que impide un desarrollo y desempeño motriz fino y grueso adecuado en los procesos educativos.
- ❖ Presentan una autoestima baja, debido a la conformación de sus núcleos familiares; la falta de afecto y el maltrato familiar. Se evidencian en el aula de clase, con actitudes de timidez, miedo al hablar, falta de valoración por sus propios trabajos e inseguridad al expresar lo que saben.
- ❖ Observamos niveles de desnutrición, los cuales han venido disminuyendo gracias a los desayunos, refrigerios y almuerzos balanceados que ofrece la Fundación.

### **1.1.3.2 Caracterización de docentes y estudiantes de grado tercero**

La institución cuenta con una rectora, dos coordinadores (uno de convivencia y otro académico), trabajadora social, Psicopedagoga y 39 docentes distribuidos por áreas según gráfica:

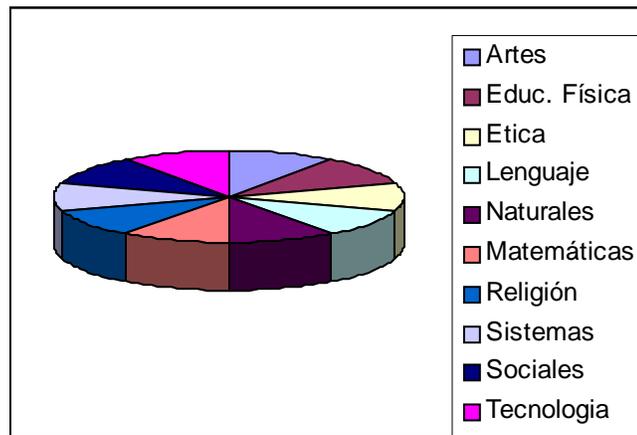
**GRÁFICA 1: DOCENTES POR ÁREAS**



El colegio se encuentra organizado en dos secciones: bachillerato y primaria. En bachillerato está establecido el trabajo por áreas que manejan sus propios proyectos. La primaria desarrolla proyectos de aula por nivel: al iniciar el año el escolar cada grupo de docentes junto con sus estudiantes, los diseñan y proponen.

El grado tercero cuenta con dos dinamizadoras y cinco profesores de apoyo en las áreas de: Religión, Informática, Tecnología, Educación Física y Artes (teatro, música y danzas), estos últimos rotan por trimestre. Los docentes de apoyo tienen una carga de dos horas semanales en cada curso; el tiempo restante es asumido por la dinamizadora (directora, encargada del curso). La siguiente gráfica representa la distribución por áreas de estudio del currículo del grado y de las asignaturas de estudio:

**GRÁFICA 2: DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS DE ESTUDIO**

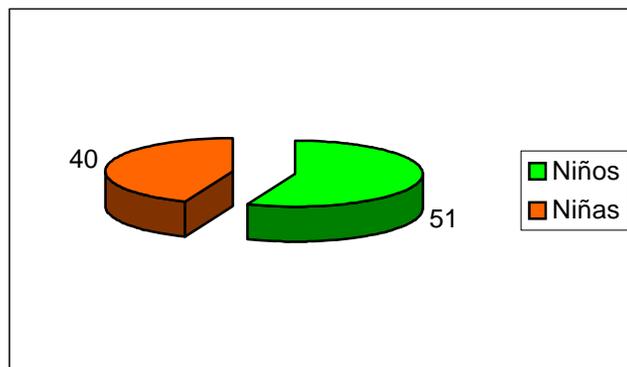


El grado tercero tiene 91 estudiantes, 46 en tercero A y 45 en tercero B.

**TABLA 5: DISTRIBUCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE CADA CURSO**

CURSO	NIÑOS	NIÑAS
TERCERO A	29	17
TERCERO B	22	23
TOTAL	51	40

**GRÁFICA 3: NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TERCERO**



Las edades de los niños y niñas están entre los ocho y diez años. Se caracterizan por ser dinámicos, alegres, colaboradores y afectivos; provienen de diferentes tipos de familias: Nuclear (papá, mamá e hijos), extensa o tradicional (mamá, papá e hijos rodeados de parientes cercanos y provenientes de zonas rurales) e incompleta (ausencia de uno de los padres)

## 1.2 ANTECEDENTES

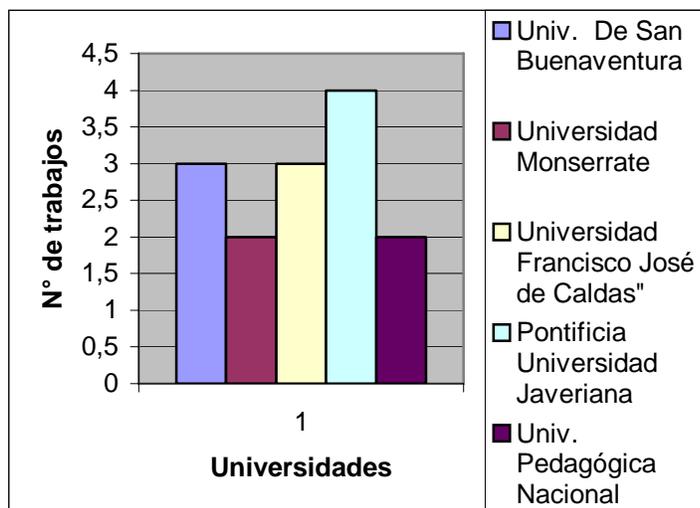
El sistema educativo nacional ha implementado varios mecanismos en la búsqueda de una mejor calidad en las instituciones educativas. Los docentes han asumido estos aportes y han desarrollado diferentes estrategias metodológicas que apuntan a la cualificación del conocimiento, la aplicación de éste a la vida práctica, el manejo de las competencias en el aula para mejorar su desempeño académico y evitar la mortalidad y deserción estudiantil.

El MEN plantea el concepto de competencia como un “Saber hacer en un contexto determinado”, para dar una nueva dimensión a la educación, potenciando las habilidades, destrezas, saberes y aptitudes que conlleven a un aprendizaje significativo.<sup>7</sup>

La aplicación de **diferentes pruebas de estado** ha demostrado un **bajo nivel en el desarrollo de las competencias** por parte de los estudiantes, como se referencia en el informe nacional de Educación para Todos, del año 2.002 del Ministerio de Educación Nacional. Esta problemática también se refleja en la institución en la que desarrollamos la investigación y en los estudiantes del grado tercero, quienes muestran dificultad en leer, criticar textos, comprender y argumentar sus conclusiones, formando así parte del gran número de estudiantes afectados con esta problemática.

En la siguiente gráfica registramos las universidades visitadas y el número de investigaciones encontradas en cada una de ellas:

**GRÁFICA 4: INVESTIGACIONES IDENTIFICADAS EN UNIVERSIDADES VISITADAS**



<sup>7</sup> Tomado de: Evaluemos competencias. Área ciencias naturales, 1,2,3. Serie evaluemos de editorial Magisterio

En la indagación realizada sobre los antecedentes de la investigación en las diferentes universidades encontramos que **existen pocas investigaciones sobre la argumentación escrita, aunque sí trabajos sobre lectura y literatura.**

En la universidad San Buenaventura encontramos trabajos de grado: “Estrategias didácticas que posibilitan el desarrollo de competencias comunicativas en la lectura comprensiva del grado primero de básica primaria”, “Diseño de una propuesta metodológica para el desarrollo de las competencias básicas en la lectoescritura en el grado segundo de primaria” y “Tengo algo para decirte ¿Quieres escucharme?”

Dos de los trabajos mencionados nos proporcionan estrategias orientadas al desarrollo de competencias comunicativas en lectura. El tercero, aporta a nuestro proceso investigativo el tipo de investigación etnográfica, proponiendo las etapas de estructuración y formulación.

En la Fundación universitaria Monserrate en la facultad de Educación hace año y medio no se elaboran investigaciones por reestructuración académica de la misma. Consultamos la investigación “La formación en competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de proyectos pedagógicos”, elaborada por un grupo de docentes de esta Fundación en el 2004. En su contenido presenta un estudio realizado a productos escriturales de profesores de diferentes instituciones educativas para establecer el nivel de argumentación en el que se encuentran; presenta una definición de competencia comunicativa, una conceptualización específica de cada uno de los niveles de competencia (interpretación, argumentación y proposición). Constituye rejillas de categorización para cada nivel de argumentación. Este documento permite enriquecer nuestros conceptos para darle estructuración al trabajo de investigación y elaborar nuestras propias rejillas, estableciendo las categorías que emplearemos en el desarrollo de las pruebas diagnósticas.

En la universidad Distrital Francisco José de Caldas se encontraron tres monografías de grado “La argumentación como práctica social”, “Proceso de argumentación en la interacción maestro niño de edad preescolar en el aula de clase”, “Estrategia didáctica para mejorar la argumentación escrita en estudiantes del grado sexto del Colegio Miguel Ángel Asturias”. Estos documentos presentan definiciones de argumentación, orígenes, planteamientos desde diferentes autores, aportan una visión de los antecedentes de la argumentación oral desde el renacimiento y los planteamientos filosóficos de Aristóteles sobre retórica; muestran algunos ejemplos de preguntas aplicadas a niños de preescolar para la argumentación, explican la competencia comunicativa y textual y aportan la definición de texto significativo. En ellos se

demuestran los orígenes de la argumentación y nos remiten a su pasado histórico. También contribuye con un modelo para la elaboración de la pregunta en el desarrollo de las pruebas de aplicación diagnóstica.

Otra de las Universidades visitadas por el grupo de investigación, fue la Pontificia Universidad Javeriana en la que se encontraron cuatro trabajos de grado de la facultad de Educación, en la Maestría en Educación en el área de Lectura y Escritura denominados “Didácticas de la literatura en la escuela, grado tercero”, “El maestro como texto. Ensayo de una práctica innovadora”, “El párrafo en proceso. Una indagación sobre el desarrollo del uso del párrafo en el texto escrito del niño” y “Análisis de las didácticas utilizadas por los docentes de la facultad de psicología de la universidad Javeriana para el desarrollo de las competencias”. Estos trabajos reposan en la biblioteca de la universidad y se presentan en micro fichas. Aportan información significativa:

- 📖 El primer documento divide la investigación en cuatro partes, las cuales hacen referencia a la investigación Etnográfica y al trabajo realizado en cinco instituciones del Distrito Capital, se destaca en la redacción del documento el sentir del grupo investigador durante todo el proceso.
- 📖 El segundo está encaminado hacia la lectura y escritura del maestro como actor de la investigación, recurre a la investigación protagónica y hace un marcado uso del diario del profesor como registro de diferentes experiencias. Este trabajo evidencia la importancia del diario para nuestro proceso investigativo.
- 📖 El tercer trabajo se orienta hacia la construcción de párrafos en el desarrollo de las competencias escritoras básicas, hace un aporte claro a nuestro tema (la argumentación).
- 📖 La última investigación se realiza en el marco de la universidad buscando un análisis de las didácticas utilizadas por los docentes de psicología, se desarrolla una investigación descriptiva, la aplicación de la entrevista, la encuesta, la descripción y la observación de campo como técnicas de recolección de información.

**No encontramos trabajos relacionados directamente con la Argumentación en la producción escritural en niños y niñas del grado tercero**, pero las consultas aportaron pistas para la elaboración de la investigación en curso.

Visitamos la Universidad Pedagógica Nacional, institución en la que consultamos los siguientes trabajos de investigación “La producción de textos como apoyo a la construcción de la lengua escrita” y “Estudio sobre las competencias que intervienen en la construcción de la lengua escrita”. El primer trabajo hace una sustentación e historia de la producción del texto y explica algunos métodos de la enseñanza de la escritura,

el segundo se refiere a la forma como los niñ@s acceden a la construcción de la lengua escrita desde las competencias cognitivas, lingüísticas, culturales, simbólicas, verbales y textuales, en ninguno se habla de la argumentación.

Hicimos otras consultas de trabajos elaborados en esta universidad los cuales aparecían en el sistema de registro de la biblioteca como documentos perdidos; entre ellos tenemos “Estudio sobre competencias” y “cómo argumentan los estudiantes del grado cuarto del IED Campestre Monte Verde de Bogotá”

Ante la poca información encontrada, procedimos a consultar en Internet y encontramos el siguiente trabajo: Argumentación y lineamientos metodológicos para la metacomprensión para la teoría de la argumentación elaborado por Álvaro Mina Paz, en la Universidad Santiago de Cali.

En las consultas hechas por nuestro grupo investigador no hay registros que muestren la problemática de la argumentación escrita en el grado tercero, por lo que evidenciamos existencia de un vacío de conocimiento en cuanto a la argumentación en el nivel tercero de educación Básica Primaria, y sustentamos la necesidad de desarrollar una investigación en este sentido.

### **1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El Ministerio de Educación Nacional, en el informe Educación para todos año 2002, muestra gran preocupación por la educación colombiana a partir de los resultados en las pruebas Saber, convoca a la reflexión y a tomar cartas en el asunto. La Secretaria de Educación del Distrito en el plan sectorial de educación, invita a un cambio en la enseñanza y en la escuela, con el primordial propósito de cualificar la educación y la Fundación Educativa Don Bosco en el Plan de Intervención por objetivos (PIPO), deja conocer su interés en la búsqueda de estrategias que permitan un aprendizaje significativo. Todas ellas plantean la necesidad de trabajar en conjunto por el mejoramiento de la educación en las instituciones educativas. A continuación presentamos un aparte del informe del MEN:

Durante la última semana del mes de marzo del 2001 el ministro de Educación Francisco José Lloreda dio a conocer un informe que causó gran conmoción en los círculos académicos y que recoge los resultados de una investigación realizada entre estudiantes de educación básica en el país sobre la capacidad de comprender conceptos y escritos y de elaborar escritos sobre temas específicos.

Informe que registra la situación en la que se encuentra el país en materia de comprensión e interpretación y que es alarmantemente preocupante porque en

ese aspecto sólo una minoría de niños y de niñas son capaces de comprender lo que leen y elaborar juicios propios. La gran mayoría tan sólo repite lo que ya se dijo y es incapaz de relacionar conceptos y entre estos últimos hay un porcentaje que es incapaz hasta de repetir.

El informe es preocupante (de cada cien estudiantes sólo cinco comprenden lo que leen) porque quienes ingresan a la universidad presentan estas marcadas deficiencias cognitivas y casi nula la competencia argumental, problemas que dificultan los procesos de aprendizaje durante los primeros semestres de la carrera y se convierten en obstáculos muy serios para asimilación de conceptos y categorías científicas.

La débil capacidad de la mayoría de los estudiantes colombianos para comprender lo que leen, criticar los textos, descubrir la estructura argumental, identificar los conceptos claves y las hipótesis que contiene un escrito es la demostración del fracaso de toda una estructura de pensamiento que se fundamentó en la llamada educación bancaria y cuyos rezagos todavía están presentes. Los bachilleres llegan a la educación superior con esquemas de pensamiento que privilegian la memoria por encima del pensar como tal; ellos se convirtieron en expertos para acumular información, son "excelentes" en la repetición mecánica de datos y fórmulas. Pero incapaces de realizar raciocinios y establecer hipótesis.<sup>8</sup>

De otra parte, el ICFES en el informe enviado a la institución respecto a la aplicación de las pruebas de Competencias Básicas en el año 2.003, presenta como resultado un puntaje de 59.5 en el área de español para la sección primaria.

Según este informe el **CED DON Bosco III obtiene unos resultados inferiores a la meta establecida** para la prueba, el puntaje promedio para el Distrito de Bogotá en el 2003 fue de 142.1. Se esperaba un resultado promedio de 116.8, con el resultado obtenido el porcentaje de cumplimiento de la meta quedó en -290.92 con una calificación frente a dicho porcentaje de MALO; por estar por debajo del promedio de los CED de la localidad en la que está ubicado el colegio concesionado.

Los siguientes registros del Diario de Campo, a partir de observaciones de clase, sobre actividades en el aula, son insumo para plantear interrogantes que conllevan a las investigadoras a enfocar su mirada en la problemática seleccionada.

*... Comenté a la hora de almuerzo con las compañeras de la investigación sobre el hecho de que a los alumnos de mi curso se les dificulta explicar el por qué de sus respuestas, estas pueden ser acertadas pero al pedir sustentación de ellas, se retractan respondiendo todo lo contrario o simplemente callan. Como en la actividad realizada en clase, luego de una lectura, sobre la contaminación que producen los buses con el humo, se le pregunta a los niños ¿Cómo nos afecta?*

---

<sup>8</sup> Informe del MEN, Educación para todos, evaluación en el año 2.000 [www.unesco.gov](http://www.unesco.gov)

*Uno de ellos responde: - creo que sí- ¿Por qué? ¡Ah! No, creo que no. Notas como esta se leen en el diario de campo de la profesora de tercero A. Inés Martínez. Mayo 11/05*

*... Hoy leímos y analizamos una información de una noticia del periódico, respondieron muy bien a las preguntas del contenido del texto, pero, ¿por qué será que se muestran inseguros al tener que sustentar lo que dicen? ...“ . Registro tomado del Diario de Campo de Inés Martínez Profesora de Tercero A. Mayo 19/05*

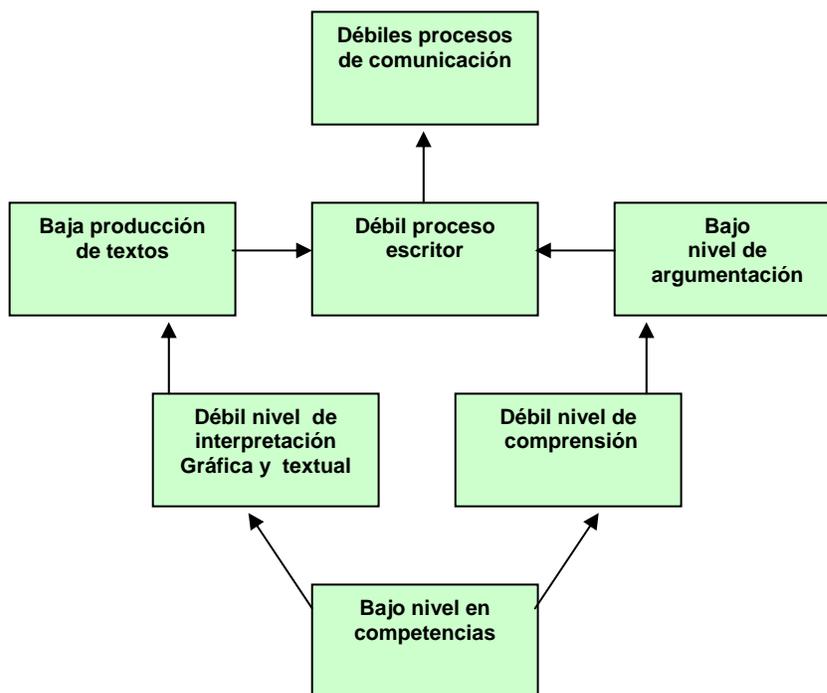
*... Me cuestiona el hecho de que a los niños y niñas de mi curso les cueste tanto trabajo, explicar el ¿por qué? de sus respuestas, si entienden lo que leen, ¿por qué?, no pueden argumentarlas... Registro Diario de campo de María Enith Palacios profesora tercero B, Mayo 23/05.*

*... Los niños trabajaron la comprensión de lectura adecuadamente, sin embargo se muestran inseguros, tímidos o cohibidos y les falta decisión, seguridad y argumentos que validen sus respuestas, cuando se les requiere sustentar...*

Son varios interrogantes que nos suscitan estas evidencias: ¿será que interpretan pero no argumentan?, ¿entienden pero no saben explicar?, ¿Se les dificulta sustentar sus respuestas o solo son tímidos? ¿Cuáles serán los resultados específicos en las pruebas saber? ¿Si revisamos los resultados de las pruebas Saber, confirmarán lo que pensamos con respecto a la argumentación?

En la institución al iniciar el año escolar cada docente debe realizar un diagnóstico del curso desde lo académico y lo convivencial. Luego con la información recogida elaborar un árbol de problemas que constituye la brújula en el desarrollo de toda la planeación. En el siguiente mapa conceptual representamos las dificultades observadas desde el inicio del año, en los niños, en lo relacionado con el manejo de las competencias y del proceso de comunicación:

**GRÁFICA 5: ÁRBOL DE PROBLEMAS DEL GRADO TERCERO**



Se corrobora la dificultad observada en los estudiantes de primaria con relación al desarrollo de las competencias comunicativas, lo que nos lleva como grupo de investigación a focalizar el interés en torno a dicha problemática que precisamos como: ***DIFICULTAD EN EL NIVEL ARGUMENTATIVO EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TERCERO DEL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DON BOSCO III.***

## **1.4 OBJETIVOS**

### **1.4.1 General**

Interpretar los niveles de Argumentación en la producción escritural de los niños y niñas del grado Tercero del Centro Educativo Distrital Don Bosco III.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

1. Establecer criterios para categorizar los niveles de argumentación en la producción escritural de los niños y niñas del grado tercero del C.E.D. Don Bosco III.
2. Identificar los niveles de argumentación en la producción escritural de los niños y las niñas del grado tercero del C.E.D. Don Bosco III.
3. Analizar los niveles de argumentación en la producción escritural de los niños y niñas del grado tercero del C.E.D. Don Bosco III.

## 1.5 JUSTIFICACIÓN

La argumentación es fundamental en la vida diaria; cada individuo acude a ella para lograr un fin determinado: el político para ganar votos, el comerciante para vender, el gobierno para justificar sus acciones, el docente para motivar y promover el conocimiento o el estudiante para intentar explicar una situación. Se hace necesario abordar y profundizar en la competencia argumentativa y sus niveles en l@s niñ@s.

Las docentes que desarrollamos esta investigación observamos dificultades argumentativas en la producción escritural de l@s estudiantes, que se evidencian en falta de claridad al responder, al no asumir con propiedad una posición y dar razones de ella. Si se les pide expresar el ¿por qué? Contestan: “no sé, porque sí, creo que sí”.

Cuando l@s educandos expresan su pensamiento, necesariamente tienen que organizarlo para darlo a conocer; l@s estudiantes deben estar en la capacidad de defender sus puntos de vista, ideas e intereses; es decir, saber argumentar. Esta investigación constituye un aporte para conocer el nivel argumentativo de l@s niñ@s del grado tercero; quedando abierta la posibilidad de generar y aplicar una propuesta que eleve esta competencia y así beneficiar no solo a los estudiantes, sino también a la institución.

Al **conocer el nivel argumentativo** de las y l@s estudiantes del grado tercero como sujetos participantes de estudio, abrimos la **posibilidad** a la institución de **replantear en el proyecto educativo institucional, un trabajo para desarrollar competencias** de acuerdo a los parámetros del Ministerio de Educación Nacional. Aún no existe un diagnóstico de niveles en cada competencia, ni una propuesta curricular explícita que las desarrolle.

Por lo tanto, conociendo estos niveles y teniendo un soporte teórico, se da la posibilidad para que los maestros se apropien del concepto, reevalúen sus prácticas pedagógicas,

piensen en nuevas estrategias de trabajo e implementen didácticas que mejoren las competencias en general y específicamente la argumentación; ya que se hace necesario, que la escuela forme al estudiante como individuo crítico y propositivo en cualquier campo de desempeño.

Se requiere de un dominio conceptual y pedagógico de la competencia argumentativa en la institución escolar para formar individuos críticos y propositivos. El presente trabajo convoca a los maestros a apropiarse del tema, ser partícipes en el proceso, desde su propia reflexión y dominio, no solamente como impulsores, sino también como beneficiarios. Es indispensable conocer el camino que se va a recorrer antes de guiar a otros por senderos inciertos. El maestro debe ser idóneo y práctico en la argumentación; solo así podría desarrollarla en sus alumnos, logrando las metas propuestas.

Parte de la socialización del individuo requiere que éste sepa exponer y defender sus puntos de vista. Es tarea de la escuela preparar al individuo para “saber hacer”, y para esto, es primordial orientar las actividades académicas en la búsqueda del desarrollo de la competencia argumentativa desde los niveles primarios de educación, ya que en la vida cotidiana el ser humano se enfrenta a situaciones que lo obligan a tomar partido y debe asumir estas posiciones con argumentos válidos para sí mismo y para la comunidad en la cual se desenvuelve.

La problemática social, familiar y nutricional de l@s niñ@s, requiere de apoyos pedagógicos significativos para la vida diaria; en este sentido, la competencia argumentativa es una opción clara. El maltrato físico, el abuso sexual, el abandono psicológico, la soledad, el trabajo infantil, la desnutrición; factores que vivencian nuestros estudiantes, dificultan avances académicos. La misión de la escuela, es educar, formar, acoger para brindarles alternativas claras.

La escuela debe ser un espacio donde el diálogo civilizado prevalezca sobre la violencia, donde el don de la palabra, convenza y atraiga. Un ambiente que tenga significado para el desarrollo del individuo, le permita expresar su pensamiento, sus ideas y sus argumentos sean validados en el debate y las relaciones con otros.

## 1.6 DISEÑO METODOLÓGICO

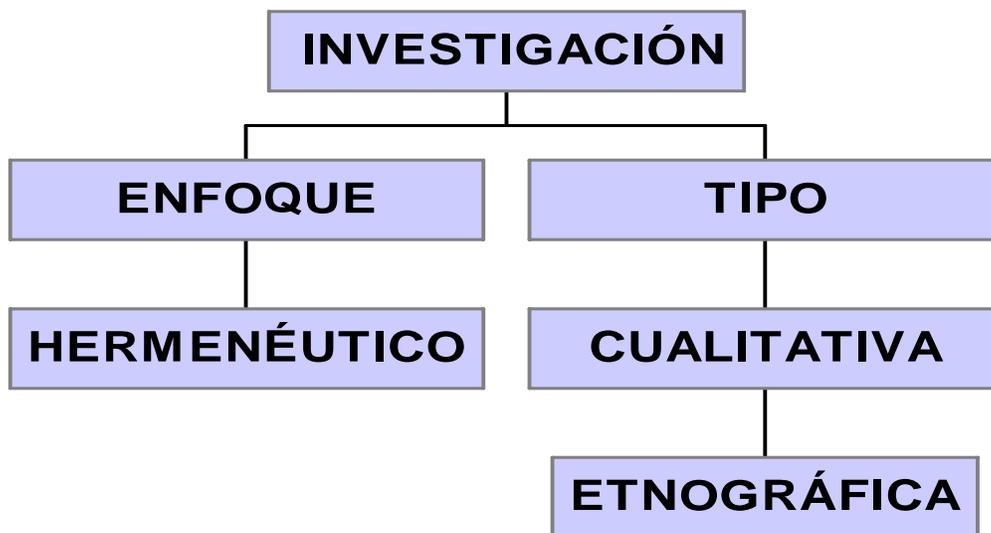
Investigar en la escuela implica que el maestro se convierta en un investigador y se plantee nuevas metas dentro de su labor educativa. Su experiencia es una fuente de conocimiento importante, la cual debe ser apoyada en sus propias vivencias que le llevarán a solucionar múltiples preguntas en torno a la forma como aprenden l@s niñ@s, haciendo de esta manera que las teorías utilizadas para su solución partan del sujeto que cotidianamente está involucrado con las mismas.

La investigación para el docente, debe convertirse en un apoyo dentro del proceso educativo que se lleva en el aula, haciendo evidente de esta manera su experiencia, a la vez que reevalúa su quehacer, para aportar herramientas que contribuyan a mejorar las didácticas en el aula y construir nuevas oportunidades de aprendizaje e investigación.

La elaboración de un diseño metodológico, en el marco de una investigación, implica un plan que organiza y describe el proceso de indagación, dando cuenta del enfoque, tipo de investigación, métodos, técnicas e instrumentos con los que el investigador apoyará su trabajo y la recolección de información.

En nuestra indagación se quiere llegar a un nivel exploratorio **que dé cuenta de la ubicación de l@s niñ@s del grado tercero con relación a la competencia argumentativa en la producción escritural**. Dentro de este proceso manejaremos se manejarán algunos métodos y técnicas de recolección de información tales como: entrevistas, observaciones, registros de diario de campo y la observación minuciosa de la interacción del grupo y su desempeño con relación al tema de la investigación.

GRAFICA 6: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN



### 1.6.1 Enfoque: histórico hermenéutico

Según Olga Lucía Vélez y María Eumelia Galeano en el texto: Investigación Cualitativa. Estado del Arte:

En la investigación cualitativa el enfoque hermenéutico hace explícita y directa la **interpretación como proceso que acompaña de principio a fin el trabajo investigativo...** La hermenéutica tiene como propósito descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos... La hermenéutica es, por tanto, un enfoque general de comprensión y de indagación.<sup>9</sup>

Un enfoque histórico hermenéutico busca comprender la realidad particular, reconocer la diversidad del contexto, indagar sobre situaciones del mismo, particularidades, significaciones y percepciones que nos permitan comprender y afectar de forma participativa la práctica cotidiana en el aula.

Dentro de este trabajo, el enfoque histórico hermenéutico guía, orienta y sustenta la investigación; articula la teoría, metodología y práctica a fin de interpretar y dar sentido a las diversas situaciones argumentativas que se presentan en el aula y más específicamente en la producción escrita. Buscamos conocer la diversidad, comprender la realidad y construir sentido a partir de la comprensión histórica de cada sujeto, para lo cual es importante la participación de las investigadoras en el grupo y el conocimiento del contexto en el que se investiga.

En este enfoque el investigador hace parte del grupo investigado, interactúa en él y participa de forma activa dentro del proceso, establece relaciones de tipo comunicativo que posibiliten la comprensión de la argumentación en el contexto que se investiga. Por tanto, el investigador se debe reconocer participe del grupo, para que a partir de la observación constante pueda reflexionar, cuestionar y confrontar las situaciones que se tejen, en forma individual y colectiva. Así pues, una investigación basada en el enfoque histórico hermenéutico debe:

- ✓ Comprender las relaciones entre los participantes y el contexto.
- ✓ Reconocer y valorar lo subjetivo en el proceso de construcción del conocimiento.
- ✓ Tener claro que quien investiga no es neutral, su posición, ideas y condiciones inciden en la investigación.
- ✓ Reconocer y valorar el saber del sentido común, como punto de partida de la construcción del conocimiento.

---

<sup>9</sup> VELEZ Olga Lucia y GALEANO María Eumelia. Investigación Cualitativa Estado del Arte. Medellín año 2.000  
Pagina 35

## 1.6.2 Tipo de Investigación: etnográfica

El término etnografía deriva de la antropología y significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”<sup>10</sup>. La investigación es cualitativa de tipo etnográfica se desarrolla en un año escolar.

Cualitativa porque no parte de hipótesis y por lo tanto, no pretende demostrar teorías existentes. Más bien pretende generar teorías a partir de resultados obtenidos.

La investigación etnográfica como una investigación cualitativa de naturaleza eminentemente descriptiva. Su principal tarea consiste en captar la cultura de un determinado grupo natural de personas y por lo tanto, se interesa por sus valores, creencias, motivaciones, anhelos, formas de conducta, formas de interacción social, etc. El investigador trata de recoger esa información con la perspectiva de los actores, desde “dentro del grupo”. Por ello busca interpretar y comprender las significaciones que las personas le dan a las cosas, a las relaciones con otras personas y a las situaciones en las cuales viven, como también sentidos tácitos (ocultos) que emplean en su diario vivir. Las características son:

1. Se hacen descripciones sobre las situaciones observadas
2. Reflexión sobre la recolección de datos para sugerir nuevos datos por recoger.
3. Parte de los datos observados y recogidos y trata de establecer categorías que más adelante reformula.
4. Su objetivo final consiste en llegar a una comprensión de las situaciones sobre significados que los actores le dan a ellas y su correspondiente interpretación.<sup>11</sup>

La investigación etnográfica se ubica en las perspectivas cualitativas, en el marco del enfoque hermenéutico porque busca conocer la cultura de un contexto específico, donde juega un papel importante la observación que le permite al investigador conocer y experimentar las relaciones de cada sujeto desde el interior del grupo. Por tanto implica que quien investiga se incluya en la vida cotidiana de los sujetos y su contexto. Según el proceso en que se desarrolla la etnografía, ésta ha sido orientada al estudio del medio social y cultural en sus ámbitos culturales. Es decir a las relaciones de interacción y convivencia en los ambientes cotidianos.

Los objetivos trazados por la etnografía orientan su trabajo a grupos como la comunidad y la escuela, basándose para ello en la observación y documentación de la situación

---

<sup>10</sup> WOODS Peter. La escuela por dentro. La etnográfica en la investigación educativa. Ed. Piadós. Barcelona 1.986.

Pág. 18

<sup>11</sup> BRIONES Guillermo Investigación social y educativa Modulo 1. Convenio Andrés Bello. Pág. 64 T.M. Editores. 1998 Bogotá.

concreta. En las investigaciones etnográficas, el observador juega un papel determinante y significativo.

### **1.6.3 Fuentes de información**

Tomamos como población de estudio los niños y niñas del grado tercero del Centro Educativo Distrital Don Bosco III, que se encuentran entre los 8 y 10 años, edad escolar en la cual el niño es susceptible al cambio, se deja permear positivamente y hay una estructuración del pensamiento y del lenguaje, para propiciar un mejor desempeño en el nivel de competencias. No seleccionamos un nivel anterior puesto que los niños están en la apropiación de los códigos escriturales y el manejo del proceso lector, lo que representaría una variable adicional para el desarrollo de esta investigación, puesto que tendríamos que hacer un estudio riguroso sobre la forma de apropiación del niño al proceso escritor y lector a la vez que tomar dentro de este estudio características del texto como la letra, el uso de las consonantes, el uso de las combinaciones y el sonido de las letras del alfabeto. Tampoco un nivel posterior ya que el grado tercero es un punto intermedio para fortalecer, orientar y desarrollar procesos. De los niños y niñas se tendrán en cuenta algunos de sus escritos.

Otras fuentes de información están relacionadas con el equipo investigador conformado por cuatro docentes: la dinamizadora de tercero A labora desde el 2003 en la institución, tiene 15 años de experiencia en educación básica primaria, es Licenciada en Educación Básica primaria de la Universidad San Buenaventura. La dinamizadora de tercero B, ingresó al CED Don Bosco III en el año 2002. Le fue otorgado el título de Licenciada en Básica Primaria, en la universidad antes mencionada, su experiencia data de 9 años atrás. Estas dos docentes actúan como investigadoras, su percepción dentro del aula de clase, el contacto directo con la población seleccionada, el conocimiento de las realidades de cada individuo, ofrece valiosos aportes al proceso investigativo.

Otra integrante del grupo es docente del curso segundo C; sus quince años de experiencia y su título universitario en Licenciatura de Básica Primaria de la U.S.B., son relevantes en su calidad de coinvestigadora y observadora en la investigación. Cierra este cuarteto de docentes, una profesora que labora en el sector público en el grado tercero C. Es graduada de la Universidad Pedagógica Nacional en Psicología y Pedagogía, con 18 años de experiencia laboral con alumnos de Básica primaria.

#### 1.6.4 Técnicas de Investigación

Dentro del proceso de investigación es importante aplicar algunas técnicas e instrumentos para la recolección de datos, coherentes con el enfoque y tipo de investigación, para que la información recolectada sea pertinente. Una buena recolección de datos constituye un sustento confiable y además permite la sistematización y el análisis; por esto al escoger las técnicas debemos tener en cuenta las características de la investigación, de la meta que se quiere alcanzar y del aspecto específico que se quiere estudiar. Creemos necesario combinar varias técnicas e instrumentos, como: procesos de observación, aplicación de encuestas, realización de entrevistas, revisión de documentos y escritos realizados por los estudiantes. Luz Marina Marciales y Gloria Rubiano conciben estas técnicas e instrumentos, así:

La observación hace referencia a la percepción visual, aplicando atentamente los sentidos a un objeto, para adquirir por ella un conocimiento claro y preciso. Nos permite recopilar un gran número de información, ya que consiste en ver y escuchar directamente hechos, procesos y fenómenos que se desean investigar.

La entrevista consiste en la obtención de información oral por parte de una persona (el entrevistado) recibida por el entrevistador directamente, en una situación de cara a cara. Va más allá de la simple recolección de datos, porque permite informar, educar, orientar, etc., según el propósito profesional que persiga

El Diario de Campo es un cuaderno en el cual se anotan directamente las percepciones o impresiones de los participantes. Es una ayuda para retener de manera sistemática la experiencia que cada uno va obteniendo.

La encuesta es un instrumento de recolección de datos, donde el objetivo es realizar averiguaciones por medio de un cuestionario para conocer la opinión. Se trata de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos.

Los instrumentos de aplicación constituyen una ventaja relevante en cuanto permiten registrar de manera directa y sistemática las formas como se manifiestan los procesos en determinado grupo de personas<sup>12</sup>.

Desde este punto de vista teórico y temático, la observación en la investigación etnográfica sirve de instrumento principal al investigador ya que le permite registrar todo

---

<sup>12</sup> Tomado de MARCIALES Luz Marina y RUBIANO Gloria Introducción al trabajo comunitario Ediciones USTA (Universidad Santo Tomas de Aquino) Pagina 121 a 137.

lo que sucede dentro del contexto que investiga. Cada situación de clase, las características de los participantes, las interacciones y relaciones entre ellos, la secuencia de los sucesos, le dan al trabajo investigativo un valioso aporte, fundamentado en las condiciones que vive el grupo investigado, haciendo de esta manera que el trabajo sea incontestable, veraz y coherente entre la realidad vivida al interior del grupo y el contenido del proyecto.

La observación implica: “un *ojo avizor, un oído fino y una buena memoria*”<sup>13</sup>, estos tres aspectos harán que quien observa el proceso que se lleva al interior del aula, registre con cierta selección los acontecimientos con los que dará cuenta de su informe; cada conducta del grupo en relación al tema investigado permite direccionar el trabajo, dándole de esta manera un soporte real al tema que se investiga.

La investigación etnográfica requiere de una *observación participante*, que permita conocer las rutinas, las prácticas, las experiencias, los hábitos y costumbres de la población seleccionada. Por tanto observar, implicará dentro de la presente investigación, conocer desde el interior del grupo, su trabajo cotidiano con una mirada reflexiva y crítica que de cuenta de las relaciones entre los estudiantes y su nivel argumentativo en la producción escrita; situaciones en las que será de gran importancia el aporte hecho por las maestras del curso y quienes hacen parte del grupo investigador.

Una observación participante debe ser cuidadosa, minuciosa y concienzuda, dar cuenta del trabajo que se lleva al interior del aula; es por eso que nuestro proyecto también tendrá el aporte hecho desde otra mirada, desde la *observación no participante*, en que el trabajo de dos integrantes será un valioso aporte por su sentido reflexivo, claro y coherente que da la observación desde el exterior del grupo, para registrar las cosas tal y como suceden y controlar la subjetividad en la mirada que observa<sup>14</sup>. Observar invita a la confrontación entre la realidad y el informe presentado en un trabajo investigativo. Es necesario que el investigador desde cualquier mirada (participante o no participante), requiera de cuidadosas notas de campo, fotografías, filmaciones y grabaciones que la apoyen para no perder detalles que dentro del trabajo pueden ser valiosos, que serán soporte en la presentación del informe final.

El objetivo de una entrevista es obtener información de una persona sobre un tema determinado de acuerdo a los objetivos de la investigación, en este caso, los niveles de

---

<sup>13</sup> WOODS Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ed. Piadós. Barcelona 1.986.

Pág. 56

<sup>14</sup> Para tener una visión mas detallada sobre la observación participante y la no participante sugerimos leer el capítulo 3 del texto que se registra en la referencia N° 8

argumentación. Además debemos tener en cuenta, el tipo de entrevista, que ofrezca una información más confiable, veamos a continuación algunos tipos de entrevistas:

- 📖 Libre: no tiene un orden preestablecido para conseguir la información, la relación entre los temas surge espontáneamente. No es confiable como instrumento, pues juega un papel importante el juicio inmediato del entrevistador.
- 📖 Dirigida: el entrevistador selecciona con anterioridad los temas y preguntas que formulará y hacia ellos, dirige la conversación.
- 📖 Estandarizada: formula preguntas ya establecidas, es decir el entrevistador lee un formato, del cual no puede salirse. La uniformidad de las preguntas proporciona datos consistentes, reduce la entrevista a un interrogatorio. Por esto, su empleo se somete a los estudios donde se trata de llegar a generalizar, es decir aquellos que tienen por objeto realizar un diagnóstico y un pronóstico sobre un solo individuo o situación.
- 📖 Entrevista no estructurada: utiliza preguntas abiertas previamente elaboradas que permiten mayor libertad e iniciativa tanto al entrevistador como al entrevistado. Por ser esencialmente una conversación focalizada, el entrevistador procura que la exposición del sujeto, se limite a los temas pertinentes utilizando una lista de parámetros, variables o aspectos sobre los cuales desea obtener información; con habilidad discreción y prudencia, sabiendo escuchar y ayudando a expresar y esclarecer pero sin sugerir.
- 📖 Entrevista estructurada: presentan un carácter formal, se plantean idénticas preguntas de la misma manera y en el mismo orden a cada uno de los participantes, quienes por otra parte deben escoger las respuestas entre las dos o tres alternativas que se les ofrecen.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro trabajo, es necesario centrarnos en la **entrevista no estructurada**; participarán en ella los docentes que tienen contacto directo con los estudiantes del grado tercero, quienes desarrollan los aprendizajes en las áreas complementarias, los directivos: rectora y coordinadores. Recalcamos que el objetivo de estas entrevistas es recolectar información más profunda y detallada sobre los niveles de argumentación de los estudiantes del grado tercero.

El diario de campo es un instrumento valioso, permite registrar las observaciones del investigador, describir las situaciones referentes al problema de estudio y reflexionar sobre los procesos en desarrollo. Este instrumento lo usamos para detectar las dificultades de la población seleccionada, es a partir de los registros y su posterior análisis, que planteamos la necesidad de ahondar en una u otra situación observada. En la presente investigación focalizamos la mirada en la argumentación.

Son precisamente las **notas del diario de campo**, las que evidencian en primera instancia la argumentación en l@s niñ@s del grado tercero, estos registros despiertan la reflexión del grupo investigador y sugieren buscar nuevas fuentes que describan sustancialmente el problema.

La investigación etnográfica, privilegia la observación y ésta, conlleva al manejo continuo y permanente del diario de campo. Es la sistematización de las observaciones, comentarios, respuestas, pensamientos, actividades y resultados la que nos lleva a profundizar el tema e iniciar una investigación para precisar y conocer los niveles argumentativos.

También para la recolección de datos utilizaremos la **encuesta**; el objetivo es realizar averiguaciones por medio de un cuestionario, para conocer las opiniones. Su conocimiento es directo y más confiable. Permite ubicar los datos en tablas y gráficas. Estas encuestas recogen información acerca de aspectos importantes para la investigación, e identifican relaciones, que existen entre los hechos, para lograr una comprensión de los niveles de la argumentación escritural.

Otro instrumento que aporta información son las **tomas escriturales** que se le aplican a l@s niñ@s, en búsqueda de confirmar los registros hechos en el diario de campo. Inicialmente se hizo observación sobre los escritos desarrollados en las actividades diarias de clase que dieron una visión general de la dificultad argumentativa. Se aplicaron luego tres tomas escriturales que aparecen explícitas en el diseño metodológico.

Dentro del desarrollo de la investigación hemos trazado un diseño metodológico que comprende: fases, fuentes de información, técnica, instrumentos de recolección y fechas de ejecución.

Las fases hacen referencia a cada uno de los momentos en que desarrollamos la búsqueda de información. Recurrimos luego a unas fuentes que son el origen, el foco en el que se precisan los conceptos relevantes para la investigación. La técnica denota el cómo se busca la información. Con los instrumentos de recolección registramos la búsqueda y en la fecha presentamos el tiempo de aplicación de las diferentes fases.

El diseño metodológico lo dividimos en cuatro fases:

 Fase uno; **aproximación conceptual**: diseñamos una rejilla para categorizar los niveles de comprensión, interpretación y argumentación que dio un primer indicio del nivel de argumentación que manejan l@s niñ@s. Las fuentes de información somos

las docentes investigadoras y el asesor temático<sup>15</sup> quienes luego de una reflexión y revisión de los diarios de campo precisamos una rejilla que permitió indagar sobre estos niveles.

📖 Fase dos; **descripción de los niveles de comprensión, interpretación y argumentación**: hicimos una revisión documental de tres escritos de los 91 estudiantes del grado tercero de la casa Bosco III. Para esto utilizamos tomas basadas en **tres tipos de texto: informativo, argumentativo y descriptivo**. En cada toma aparece un texto seguido de tres preguntas; una de comprensión, otra de interpretación y un espacio para que se argumente una respuesta. Aquí recurrimos a la rejilla de categorización para ubicar el nivel de argumentación de cada estudiante, la cual se presenta en el diseño metodológico.

📖 Fase tres; **confrontación de los niveles argumentativos**: es necesario profundizar en la dificultad escritural argumentativa y para ello recurrimos a distintas fuentes: niños y niñas, docentes del grado, personal administrativo de la institución y docentes investigadoras; aplicando la técnica de la entrevista, encuesta y observaciones de clase. Todo esto nos permitió recolectar información pertinente que luego de ser organizada y sistematizada, arroja datos concretos sobre argumentación: evidenciando su dificultad en el aula, confrontando con la información recogida a partir de otras fuentes.

📖 Fase 4; **categorización e interpretación de los niveles de argumentación**: para el desarrollo de ésta tomamos como fuente de información los referentes conceptuales y mediante la revisión bibliográfica hicimos una triangulación de conceptos, enfoques, planteamientos; lo cual nos permitió hacer el diseño de una rejilla de categorización y con ella pudimos interpretar los niveles de argumentación existentes en l@s niñ@s del grado. En la siguiente tabla se registra la secuencia del trabajo a desarrollado en cada fase:

---

<sup>15</sup> LÓPEZ Rodolfo. Docente Módulo de Escritura. EDLE Universidad de San Buenaventura. 2005

**TABLA 6: DISEÑO METODOLÓGICO**

<b>FASE</b>	<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN</b>	<b>FECHA</b>
1. Aproximación conceptual	Las cuatro investigadoras Asesor temático	Reflexión de las investigadoras	1. Diario de campo 2. Rejilla para categorizar los procesos de comprensión e interpretación.	Agosto
2. Descripción de los niveles de comprensión, interpretación y argumentación	271 escritos de los niños.	Revisión documental	Rejilla de niveles de categorización (Ver rejilla 1)	Septiembre
3. Confrontación sobre los niveles argumentativos	1. Niños y niñas 2. Docentes 3. Personal administrativo 4. Profesoras investigadoras	1. Encuesta a 5 docentes. (Anexo 4) 2. Encuesta a 91 niños y niñas. (Anexo 5) 3. Entrevista a 3 docentes. (Anexo 7) 4. Entrevista a 2 administrativos. (Anexo 7) 5. Observaciones de clase. (Anexo 8) 6. Revisión documental	Rejillas de tabulación	Octubre Noviembre Diciembre
4. Categorización e interpretación de los niveles de argumentación	Referentes conceptuales	1. Revisión bibliográfica 2. Triangulación de diferentes puntos de vista	Rejilla de criterios y niveles de categorización (Ver rejillas 2,3 y 4)	Diciembre Enero

## 2. REFERENTES

### 2.1. DESARROLLO DEL LENGUAJE Y PENSAMIENTO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

A pesar de las innumerables investigaciones realizadas, no se sabe con certeza cuándo y cómo apareció el lenguaje, esa facultad de los seres humanos para comunicarse con sus semejantes, valiéndose de un sistema formado por el conjunto de signos lingüísticos y sus relaciones.

Para el pensador y lingüista norteamericano Noam Chomsky, el idioma se asemeja a una computadora que funciona de manera automática, como los procesos de asociación antes de pensar. Chomsky plantea que el niño tiene una programación genética para el aprendizaje de su lengua materna, desde el instante en que las normas para las declinaciones de las palabras y la construcción sintáctica de las mismas, están ya programadas genéticamente en el cerebro. Lo único que hace falta es aprender a adaptar esos mecanismos gramaticales al léxico y la sintaxis del idioma materno, que, en el fondo, es una variante de una gramática común para todas las lenguas, sin que esto quiera decir que exista -o existió- una "lengua madre universal de la cual derivan todos los idiomas hasta hoy conocidos"<sup>16</sup>. De lo anterior se deduce que para Chomsky, el lenguaje está primero que el pensamiento, pues existe en el cerebro la programación de las palabras; por tanto solo se requiere de la relación con la lengua materna para desarrollar el idioma. En consecuencia el **pensamiento se desarrolla como consecuencia del lenguaje.**

Contrario a esto Piaget sostiene que el lenguaje es producto del desarrollo de la acción y el pensamiento; es decir, se desarrolla a partir del pensamiento, "el pensamiento se produce de la acción, y el lenguaje es una más de las formas de liberar el pensamiento de la acción."<sup>17</sup>

Para Piaget el lenguaje permite un intercambio y comunicación permanente entre los individuos; se desarrolla a través de la imitación durante el primer año de vida; en este proceso es fundamental la etapa sensorio-motriz, ya que el niño imita primero los movimientos del cuerpo y luego comienza a imitar los sonidos asociados a movimientos

---

<sup>16</sup> JEFFMAR, C., "Moder Utveckling spsykologi", 1983, Pág. 66.

<sup>17</sup> RICHMOND, P. G., "Introducción a Piaget", 1981, Pág. 139.

tales como “palabras, frases, elementos; posteriormente sustantivos, verbos y finalmente frases propiamente dichas”<sup>18</sup>.

Los niños de dos a siete años “producen un lenguaje espontáneo provocado, desde el punto de vista de las relaciones sociales fundamentales; de acuerdo a esto, existen tres grandes **categorías de hechos que influyen en el desarrollo**:

- Los hechos de **subordinación y las relaciones de coacción espiritual** ejercidas por el adulto sobre el niño, es decir, las ordenes y consignas que el niño acepta y cree obligatorios por lo cual, desarrolla una sumisión inconsciente intelectual o afectiva.
- El **intercambio** con el adulto y con los demás niños conduce a la formulación propia, a relatar acciones pasadas y transformar conductas. La memoria se relaciona con el relato, la reflexión con la discusión y todo pensamiento con el lenguaje exterior o interior. “Hasta casi los siete años de edad los niños apenas saben discutir entre sí y se limitan a confrontar afirmaciones contrarias. Cuando intentan darse explicaciones unos a otros, a duras penas logran situarse en el punto de vista del otro y hablan como si lo hicieran para si mismos, creen escucharse y comprenderse entre ellos.
- El niño no habla únicamente para los demás; **se habla a sí mismo en monólogos** que acompañan sus juegos y su acción, este será posteriormente el lenguaje interior del adulto y del adolescente. Los monólogos se presentan entre los niños de tres a cuatro años y disminuyen hacia los siete.

Igualmente durante los primeros años, la inteligencia sensorio motriz o práctica se va transformando en pensamiento, con influencia del lenguaje y la socialización; a medida que el lenguaje permite al niño explicar sus acciones, reconstruir el pasado y anticipar conductas futuras va desarrollando su pensamiento.

El lenguaje conduce a conceptos y nociones que refuerzan el pensamiento individual mediante un amplio sistema de pensamiento colectivo, en otros términos, el niño lo adquiere de las personas con quienes interactúa y se apropia de él cuando puede dominar la palabra.

**Con el pensamiento sucede lo mismo que con el lenguaje: se construye paulatinamente;** el sujeto incorpora datos a su actividad y ésta asimilación caracteriza tanto los inicios del pensamiento del niño como los de su socialización. **El pensamiento precede al lenguaje** y este se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante la esquematización

---

<sup>18</sup> PIAGET Jean. Seis estudios de Psicología. Ediciones de bolsillo, Barcelona 1983. Pág. 30

El niño de siete años empieza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y es capaz por tanto, de nuevas relaciones que van a tener importancia tanto para la inteligencia como para la afectividad; se trata de los inicios de la previa construcción lógica que constituye el sistema de relaciones que permite coordinar diversos puntos de vista entre sí.

Por otro lado, Vigotsky, explica que el **pensamiento y el lenguaje se desarrollaban en interrelación**. "El lenguaje está particularmente ligado al pensamiento. Sin embargo, entre ellos no hay una relación de paralelismo (...) el pensamiento es lingüístico por su naturaleza, el **lenguaje es el instrumento del pensamiento**. Lazos no menos fuertes ligando al lenguaje con la memoria. La verdadera memoria humana (intermediadora) más frecuentemente se apoya en el lenguaje que en otras formas de intermediación. En igual medida se realiza la percepción con la ayuda de la actividad lingüística"<sup>19</sup> Para este autor el **pensamiento y la palabra tienen una conexión** que se hace más cercana, más **estrecha en la medida que el desarrollo humano avanza**.

**La evolución de un lenguaje interior (entre los 3 y 7 años) a uno exterior (mayores de 7 años) "es un proceso dinámico y complejo, que implica la transformación de la estructura del lenguaje interiorizado en un lenguaje articulado e inteligible para los demás"**<sup>20</sup>.

Para Vigotsky **el dominio de la lectura y la escritura abre el camino hacia una forma superior de conciencia**. "La **simbolización**, que en el lenguaje oral ocurre en forma espontánea e inconsciente, se adquiere de nuevo en un nivel **conciente e intencional en el lenguaje escrito**. A eso se debe que, por ejemplo estudiar la gramática en el colegio, permita adquirir no sólo una habilidad social útil, sino también entrar en una nueva fase en el desarrollo de la mente del niño."<sup>21</sup>

Lo anterior aporta un argumento para la selección de los participantes en la investigación, ya que **cuando el niño adquiere simbolización conciente y utiliza el lenguaje escrito para comunicarla, podemos valorar su pensamiento expresado en forma escrita**.

Con respecto a la relación entre pensamiento y lenguaje, Vigotsky considera que en el desarrollo infantil existe una fase prelingüística en el pensamiento y una fase

---

<sup>19</sup> PETROVSKI, A., "Psicología general", 1980, Pág. 205).

<sup>20</sup> RIVIERE, Ángel. La psicología de Vigotsky. Editorial Antonio Machado Libros, Serie Aprendizaje. Madrid 2002  
Página 89.

<sup>21</sup> KOZULIN, Alex. La psicología de Vigotsky. Editorial Alianza. Madrid. 1994

preintelectual en el lenguaje. Para este autor, **el vínculo que une pensamiento y lenguaje es primario y además se origina, cambia y crece** en el curso de su evolución. Se trata de una relación continua, que va de la palabra al pensamiento y, a su vez, del pensamiento a la palabra.

El pensamiento pasa por diferentes **fases** antes de ser formulado en palabras:

- ✓ Lenguaje **interno (significativo y semántico)**.
- ✓ Lenguaje **externo** (esencialmente **fonético**).

Dichas fases forman una unidad aunque cada una se rige por sus propias leyes, constituyen **procesos opuestos**. El **lenguaje interno parte del habla y se transforma en pensamiento, mientras que en el lenguaje externo es el pensamiento el que se convierte en habla**.

Así para Vigotsky, "**lenguaje y pensamiento** son dos cosas diferentes. Ambos se desarrollan en un **proceso propio y confluyen en un momento determinado**. Por tanto, la relación entre pensamiento y palabra no es constante e inmutable, es dinámica; constituye un proceso viviente. El pensamiento nace a través de las palabras, **una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanecerá en la sombra.**"<sup>22</sup>

### **Fases de interiorización del lenguaje según Vigotsky:**

- ✓ Periodo de **independencia** (el lenguaje es **externo**). El lenguaje no está conectado con otros procesos cognitivos; su función es la de activar respuestas globales. Ejemplo: el niño balbucea o se ríe cuando le habla un adulto.
- ✓ **Progresiva incorporación de significados a las palabras** (lenguaje **externo**). El lenguaje activa ciertas respuestas e inhibe otras. Ejemplo: "no te subas a la silla", el niño no lo hace y activa otra respuesta.
- ✓ Lenguaje **egocéntrico (externo)**. El niño se habla a sí mismo en voz alta, para regular su conducta.
- ✓ Lenguaje interiorizado (**interno**). El niño se habla a sí mismo, pero no en voz alta, para regular su conducta.

Retomando a Piaget, **a partir de los siete u ocho años** se constituyen **sistemas de operaciones lógicas** que consisten en operaciones aditivas y multiplicativas de clases y de relaciones: clasificaciones, seriaciones, correspondencias, etc. Las relaciones

---

<sup>22</sup> RIVIERE, Ángel. La Psicología de Vigotsky. Editorial Antonio Machado Libros. Madrid 2002

entre el lenguaje y el pensamiento pueden ser planteadas entonces, a propósito de estas operaciones concretas.

De otra parte las investigaciones de Ana Teberosky han demostrado que **el aprendizaje de la escritura no es una tarea simple y sencilla para el niño**; por el contrario, **requiere un largo y complejo proceso de construcción**, en el que las ideas del niño no siempre coinciden con las suposiciones del adulto. Es importante señalar las divergencias entre el punto de vista infantil y el del adulto, para entender el proceso de aprendizaje.

La enseñanza de la lectura y la escritura se ha basado en ciertas **presuposiciones** que ahora resultan **cuestionables**. Vamos a comentar una que podría expresarse como sigue: "Nuestro **sistema alfabético de escritura es "natural"**, la única dificultad consiste en aprender las reglas de correspondencia entre fonema y grafema". Según este principio, para aprender a leer y a escribir es necesario "reactualizar" el habla; fundamentalmente su aspecto sonoro.

Se puede demostrar que las ideas infantiles no coinciden con esta presuposición. Hacia los 4 años, los niños intentan comprender qué tipo de objetos son las letras y los números de nuestro sistema de representación convencional.

Ferreiro (1981) ha demostrado que inicialmente, las grafías son consideradas solamente como "letras", "números", "cincos", "a, e, i, o, u", etc. Para el niño de esta edad las "letras" o los "números" no sustituyen nada, sólo son lo que son: un objeto más dentro del mundo que, como muchos otros, tiene nombre.

Posteriormente, se da un gran paso. Las grafías sirven para sustituir otra cosa, pasan a ser "objetos sustitutos" que tienen un significado. Pero a diferencia de nuestro punto de vista de adultos alfabetizados, **para el niño las grafías no representan sonidos. El significado viene determinado por la naturaleza de los objetos a los que acompaña**. El primer tipo de relación consiste en buscar alguna correspondencia entre las señales gráficas y los objetos del mundo.

La primera separación entre los símbolos y lo simbolizado empieza cuando el niño es capaz de diferenciar entre "lo que es" (-letras" o "números-) y -lo que significa- (según el tipo de objetos a los que las grafías aparecen unidas). Como los objetos tienen nombres, se denominan de una determinada manera; la relación se establece cuando a un conjunto de letras se le atribuye el nombre del objeto o imagen que le acompaña.

El nombre no es aún la representación de una pauta sonora; pasa a ser una propiedad de los objetos que pueden ser representados a través de la escritura. La atribución depende más de las correspondencias en relación con el objeto, que de las propiedades de lo escrito.

Como podemos observar, el infante está lejos de pensar en términos de correspondencia fonema-grafema.

Si se nos permite, daremos un salto en el proceso evolutivo hasta llegar al **momento en que los niños y las niñas establecen alguna hipótesis sobre la relación entre los sonidos y las letras**. La primera hipótesis es que las letras representan sílabas. La génesis de ésta se conecta con un problema cognitivo más general: el de la relación entre las partes y el todo. Efectivamente, las partes del escrito (sus letras) son elementos que se constituyen en observables en determinados momentos de la evolución conceptual de la escritura. **De la necesidad de interpretar estas partes surge la descomposición del nombre en sílabas.**

Tanto el proceso de selección de los aspectos a representar como las convenciones de la manera de representación, son **construcciones mentales que no pueden ser reducidas a una simple transferencia de lo oral a lo escrito**. La relación entre escritura y lenguaje no es un dato inicial. El niño no parte de allí, sino que llega allí.

Ed Labionowicz quien realizó una experiencia personal con respecto a las teorías sustentadas por Piaget sobre el pensamiento y el aprendizaje, se refiere a la **adquisición gradual de la estructura gramatical del lenguaje hablado: el niño muestra una evidencia de construcción activa del lenguaje**. Esta se puede encontrar en el intento de construir frases. El niño intenta imitar y es selectivo aún en las expresiones que no ha oído; tiende a reducir la oración adulta a un mínimo de información necesaria para transmitir el conocimiento: *“Mi papá está arreglando el carro”* se reduce a “papá carro”. Las **oraciones abreviadas infantiles** sugieren que el infante **está creando ideas** con un orden para presentar palabras selectas, además de la **experimentación activa y la elaboración de reglas** dentro de un **sistema particular del lenguaje** el pequeño enriquece también ese lenguaje inventando nuevas palabras. **“La adquisición infantil del lenguaje esta íntimamente ligada a otras formas de representación-imitación, juego simbólico y fantasía mental que emergen simultáneamente en su desarrollo”**<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> LABIONOWICZ Ed. Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza. Fondo educativo interamericano. México 1982. Pág. 113

A medida que los niños avanzan en el periodo preoperacional (habilidad para separar el pensamiento de la acción física), son cada vez más aptos para representar objetos existentes como ausentes y eventos en una gran variedad de formas. También pueden comunicar sus representaciones mentales a otros a través del lenguaje y del dibujo. Distintas a otras formas de representación que son creaciones personales, **el lenguaje se adquiere dentro de los límites de un sistema socialmente definido**. Este proceso de representaciones se inicia en el paso al periodo preoperacional y continúa desarrollándose gradualmente a través de todas las etapas posteriores.

De acuerdo con los argumentos planteados por los autores, el grupo de investigación decidió seleccionar una **población mayor de 7 años, quienes se encuentran en una etapa avanzada de desarrollo del lenguaje y del pensamiento, con conciencia de sus relaciones, con un lenguaje exterior en búsqueda de la comunicación**, que nos permitiera el logro de unos resultados confiables.

Adicionalmente es necesario para nuestra investigación, contextualizar temáticamente la ARGUMENTACIÓN, como parte del conjunto del sistema comunicativo; ubicarnos en la globalidad, para acercarnos al tema objeto de nuestro estudio. **La argumentación hace parte de las competencias y en particular la competencia comunicativa**; empezamos nuestra revisión desde ésta última.

## 2.2 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

*La comunicación,  
aparece como algo esencial  
ligado a la vida humana  
y como instrumento para la construcción  
del tejido social.*

Víctor Miguel Niño Rojas

Las competencias, consideradas como el conocimiento innato y con frecuencia inconsciente que los individuos tienen de la estructura de su lengua, le permiten al hablante distinguir oraciones gramaticales de las que no lo son, así como generar y comprender un número ilimitado de oraciones.

Las competencias se manifiestan cuando se encuentran los componentes prácticos con situaciones de la vida cotidiana, en la solución de problemas teóricos del contexto. “Los seres humanos existimos como acto, como seres particulares, pero también tenemos la

potencialidad de ser lo que deseamos, como expresión de las cualidades que poseemos”<sup>24</sup>

El término **competencia** tiene su raíz en el latín *agon* o *agonistes*, utilizado por los griegos en los deportes, para quien competía y luchaba por ganar, o en las artes escénicas refiriéndose al protagonista. En latín, su raíz es *cum* + *perete*: *cum* o *com* significa compañía- compartir. *Petere* traduce pedir, aspirar o tender a. Lo cual lleva al término *competere*: ir al encuentro de una misma cosa. De *competere* deriva también el verbo *competere* que hace alusión a pertenecer, incumbir. Se conocen otros términos relacionados como: *competentia*, disputa o contienda entre dos o más personas, sobre alguna cosa; *competens*, buen conocedor de una técnica, de una disciplina, de un arte. El diccionario *Vox de la Lengua Castellana*, lo define con las siguientes acepciones: 1. *disputa, contienda entre dos o más sujetos* 2. *Rivalidad, oposición. Estas acepciones son las provenientes de las raíces griegas y latinas, y de otro lado el término moderno posee las siguientes: 3. incumbencia. 4. aptitud, idoneidad, 5. FILOL. Sistema de reglas interiorizado por los hablantes que constituye su saber lingüístico.*

A continuación nos referiremos al origen del término **competencia** y a las diferentes **concepciones** que de ellas se tienen, teniendo en cuenta diferentes autores:

Piaget, desde la psicología genética, concibe el comportamiento humano como una evolución en que cada etapa se basa en la anterior, que al mismo tiempo es inferior y se sigue por otra superior. Aporta el concepto de inteligencia y el papel del sujeto que conoce. Reconoce la importancia de la actividad del sujeto en el proceso del conocimiento. Este actuar se entiende de dos formas: primero, las acciones del individuo al interactuar con el medio que le rodea y segundo, el actuar mental que realiza un individuo para apropiarse y construir conocimiento. Menciona dos procesos fundamentales en su teoría, que posibilitan internamente a un individuo construir conocimiento: **asimilación y acomodación. El conocimiento se adquiere por la interacción del individuo con el contexto social determinado, desde sus características afectivas, sociales y culturales.**

Piaget establece **tres estadios en el conocimiento**:

- 📖 Las **nociones**: construcciones realizadas en los primeros años de vida mediante relaciones más circunstanciales que lógicas.
- 📖 Las **categorías**: construcciones más complejas y especializadas que el individuo va integrando y que se constituyen en la cima del conocimiento.

---

<sup>24</sup> MOSCOSO Oscar y CATILLO José. Acerca de la competencias. Artículo Universidad Autónoma de Manizales. 1.999. Pág. 1-6

📖 Los **conceptos**: integraciones más universales y complejas.

Para este psicólogo estos **procesos mentales son comunes a todas las áreas de la actividad mental** y se dan progresivamente a través de las etapas sensorio – motora (que abarca desde el nacimiento hasta los dos años) la preoperatoria (de los 2 a los 7 años, en dos estadios: preconceptual e intuitivo); la de las operaciones concretas (abarca de los 7 a los 12 años). La cuarta etapa, de las operaciones formales abarca el periodo a partir de los doce años en adelante.

El aporte de esta perspectiva se puede resumir en: primero relativiza el concepto de universal y con él, los conceptos de objetividad y científicidad; segundo redefine el conocimiento como construcción a través del hacer.

Lev S. **Vigotsky** de nacionalidad rusa, estudió lingüística, filosofía y psicología. Entendía que la vida del ser humano es posible en tanto además de utilizar el cerebro y las manos, emplea los instrumentos como mediadores y de la misma manera, su actividad psicológica está mediada por **eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje**. Además para él, el desarrollo cognitivo no se explica a partir del despliegue de mecanismos internos de funcionamiento, sino por el impacto del mundo social y cultural del sujeto en su actividad psicológica. En este sentido afirma "... que todas las funciones psicológicas superiores, surgen primero en el plano social ínter subjetivo y luego se internalizan pasando a ser intra síquicas"<sup>25</sup>.

Para Vigosky la experiencia social aparece como punto de partida del proceso de desarrollo y base del funcionamiento psíquico humano y como herramienta culturalmente construida y socialmente adquirida; con ello demuestra que **el adulto al tener experiencia gracias a su desarrollo cultural y social, es quién jalona el desarrollo psicológico del niño**. Teniendo en cuenta la interacción con el otro durante la adquisición de pautas sociales y el manejo de instrumentos culturales, **los conocimientos se ven modificados por el contacto cultural, la interacción social y la actividad comunicativa**.

Torrado (2000) retoma a Vigosky y explica: "...con estos desarrollos **la competencia resulta inseparable de la situación en particular en la que se expresa**. Somos competentes para cierto tipo de tareas y nuestra competencia puede cambiar si contamos con herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. **Ser**

---

<sup>25</sup> TORRADO, María Cristina 1998. El desarrollo de las competencias una propuesta para la educación colombiana. En: BOGOYA MALDONADO, Daniel y otros. "COMPETENCIAS Y PROYECTO PEDAGÓGICO" Editorial Unibiblos. Bogotá D.C., mayo 2000. Primera edición. - Párrafo 1, 2, 3,4 Pág. 48. Universidad Nacional de Colombia.

**competente, más que poseer un conocimiento formal, es la actividad desplegada en un contexto particular...”<sup>26</sup>.**

“Las competencias se presumen como presupuestos de determinadas acciones y han surgido de la voluntad teórica de establecer capacidades o potencialidades universales que harían posibles la comunicación y la vida social, se caracterizan por el cumplimiento de ciertas normas y la apropiación de ciertos conocimientos básicos”.

Como ya se determinó, en la antigüedad se hablaba de “saber hacer” aunque no se utilizaba el término competencia. Se elaboró un recorrido histórico en este sentido. Se deja claro, como impulsor a Chomsky y más adelante se introduce en el marco educativo y pedagógico las competencias escolares y profesionales.

En conclusión “la concepción de competencia es el resultado de la evolución de conceptos afines expresados en diferentes términos y enfoques a través de la historia, por ejemplo, como **facultad** (siglo XVII), como **desarrollo cognitivo** (Piaget), **funciones psíquicas superiores** (Vigotsky), **conocimiento intuitivo** (Chomsky)...., entre otros, además de los conceptos de **proceso, logro y desempeño**, identificados en políticas educativas recientes”<sup>27</sup>

Para el campo particular de la educación, el abordaje de las competencias tiene sus antecedentes en la lingüística, ciencia que mayores aportes le ha hecho.

El lingüista **Noam Chomsky**<sup>28</sup>, fue el primero en hablar de competencia para explicar el conocimiento intuitivo y práctico de un hablante ideal, que lo capacita para producir oraciones bien formadas; de esta manera las competencias ganaron terreno en el campo de la educación. Chomsky “acuñó el término competencia para referirse a la capacidad interiorizada por los individuos de un sistema finito de reglas que le permiten producir e interpretar cualquier oración gramatical de su lengua”<sup>29</sup>.

Con el conocimiento adquirido a través del tiempo, la persona está en disposición de aprender una lengua desde que nace hasta que es capaz de hablarla y luego perfeccionarla mediante el aprendizaje de relaciones y roles que la convivencia e

---

<sup>26</sup> *Ibíd.* Pág. 49.

<sup>27</sup> NIÑO Rojas, Víctor Miguel. Competencias en la comunicación. Ecoe ediciones 2003. Pág. 21

<sup>28</sup> Al respecto léase Niño Rojas Víctor Miguel. Competencias en comunicación. – Hacia las prácticas del discurso-. Bogotá Ecoe Ediciones. 2.003. Pág. 21 y PÁGINAS. Revista académica e institucional de la Universidad católica popular de Risaralda. # 66 agosto de 2.003. Pág.23.

<sup>29</sup> CORREA Medina José Ignacio y otros. Saber y saberlo demostrar. -Hacia la didáctica de la argumentación-. Bogotá Colciencias 1.999. Pág. 35

interacción con los demás, le proponen desde los diversos escenarios de la vida, a esto Chomsky lo denominó "**competencia lingüística**".

Se dice que una persona es competente en el uso de su lenguaje, cuando lo pone en evidencia ante su comunidad, es decir, cuando sin importar su grado de preparación hace uso del mismo para hacerse comprender e interpretar el de otros.

Como ya se mencionó anteriormente, el lingüista inglés Noam Chomsky, en su texto "aspectos de la Teoría de la Sintaxis" en 1965, nombra el término de competencias por primera vez (Torrado. 1999). Se refiere en forma específica a la **competencia lingüística** que define como "*el conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, el cual se supone, está representado en la mente de los hablantes*".<sup>30</sup> Complementa su definición diciendo: "*aquella capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua, producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevas*". Se evidencia que el autor orienta sus ideas solo al elemento o competencia lingüística, dedicada al conocimiento de la estructura de nuestra lengua.

Este concepto ha evolucionado a expresiones como **competencia comunicativa y competencia textual**. Es precisamente D. Hymes el que introduce la idea de "*competencia comunicativa*" reconociendo el papel de los elementos de la comunicación en la acción lingüística.

Más tarde, el sociolingüista norteamericano **Dell Hymes** (1.972), promotor del concepto "**competencia comunicativa**", estableció la necesidad de ampliar los planteamientos hechos por Chomsky. Definió la competencia comunicativa como: "el conocimiento implícito de un hablante acerca de las reglas psicológicas, culturales y sociales propuestas por la comunicación"<sup>31</sup>. Con esta definición se buscó que la competencia lingüística de Chomsky adquiriera una mayor categoría: la de la comunicación.

Hymes afirma que la competencia comunicativa se construye sobre la base de un conjunto de conceptos relacionados con los diferentes aspectos del mundo que rodean al individuo (actitudes, valores, motivaciones) y que se actualizan ante una situación comunicativa específica (las interacciones, órdenes, cuestionamientos, advertencias), logrando así, el uso productivo de la lengua.

---

<sup>30</sup> TORRADO. Competencias y proyecto pedagógico. Pág. 40

<sup>31</sup> *Ibíd.* Pág. 36.

Entre las **competencias** que adquiere una persona, están las competencias **comunicativas** y entre ellas la **lingüística, pragmática, tímica, cultural e ideológica**<sup>32</sup>. A continuación se hace una breve descripción de las mismas:

\***Competencia lingüística:** entendida como el saber interiorizado por los usuarios de una lengua acerca del funcionamiento de ésta, que les permite acceder – hipotéticamente- a la producción y comprensión de todas las oraciones bien formadas en su sistema lingüístico.

\***Competencia pragmática:** como la anterior, prevista por Chomsky como dominio conceptual que un hablante ha construido inconscientemente acerca de los diferentes espacios y situaciones en que puede establecer sus negociaciones comunicativas. Unos y otras condicionan, a la vez que enriquecen la competencia lingüística en la medida en que entran en juego factores como la pertinencia situacional, la norma de uso, el sentido que se comparte, la dimensión geográfica y el tipo de acción comunicativa que construyen locutor e interlocutor.

\***Competencia tímica:** entendida como el conocimiento que los interagentes de un proceso comunicativo han ido interiorizando acerca del universo de la subjetividad (propia y ajena): emociones, afectos, reconocimiento, autoestima, tensiones, prejuicios, condicionamientos, represiones, esperanzas... Es decir, la expresión y manejo de la emotividad de parte de los sujetos que participan en un acto de comunicación.

\***Competencia cultural:** corresponde al “saber acerca de las representaciones hechas sobre el mundo” al que se hace referencia en la comunicación, de alguna manera podría también llamarse **competencia cognitiva**. Sin embargo, existe cierta diferencia, pues lo cognitivo hace referencia a saber representar; en cambio la competencia cultural, aunque también tiene que ver con saber representar, tiene como punto de vista la cultura del grupo social al cual pertenecen los comunicadores.

\***Competencia ideológica:** saber sustentado en la apropiación de creencias no argumentales que permite justificar el poder que ostenta un grupo, dando cuenta de la ubicación de dicho grupo en la organización social. La competencia ideológica no sólo subyace a las demás competencias sino que interviene dinámicamente en la selección, estructuración y depuración de los elementos culturales que intervienen en el acto comunicativo.

---

<sup>32</sup> Al respecto léase CORREA Medina José Ignacio y otros. Saber y saberlo demostrar. -Hacia la didáctica de la argumentación-. Bogotá Colciencias 1.999 Págs. 38 - 40

Es común aceptar que la **competencia comunicativa** corresponde a la articulación de dos saberes de los mencionados anteriormente: la **competencia lingüística** (el saber el código de la lengua) y la **competencia pragmática** (el saber usar la lengua en el discurso), lo que permite reafirmar la idea de un saber, más saber usar ese saber.

Al referirnos a la **competencia comunicativa**, debemos hacer una clara distinción entre la información y la comunicación: la comunicación trasciende los datos y busca dar sentido en el contexto de las relaciones humanas.

Al **potenciar esta competencia**, el **estudiante transforma la información, los datos y el conocimiento, en un sistema de signos y símbolos que le permiten ser comunicables ante otro.**

**El desarrollo de las competencias comunicativas busca la formación integral del alumno**, para que adquiera la capacidad de establecer interacciones dialécticas, sociales y humanas en la construcción de un mundo mejor.

Una competencia no solo se adquiere de la experiencia, también requiere de un aprendizaje dialéctico y social entre el individuo y el contexto, a fin de reconocer las reglas que se imponen respecto al lenguaje.

Podemos concluir que la competencia comunicativa *consiste en un saber específico y el saber aplicado*; saberes basados en un conjunto de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores de los miembros de un grupo social, que los habilita para realizar actos comunicativos eficientes, en una situación específica, en un contexto real, según unas necesidades e intenciones y por determinados canales y códigos.

En nuestro país, en la década de los noventa se empieza a emplear el término de competencias y se introduce específicamente al sistema educativo por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el ICFES y COLCIENCIAS. El ICFES sugiere la siguiente definición de competencia: “un saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una **acción situada** que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”.

En el Informe “Colombia: al filo de la oportunidad” se precisan recomendaciones para mejorar la calidad educativa: **establecer por primera vez un examen de competencias básicas, en que se evalúen competencias lectoras, escriturales y habilidades de pensamiento**; se formulan temas básicos del Plan decenal de educación en que se conjugan la ciencia y la tecnología; se orienta la educación a las

competencias y por último, se da relevancia a la investigación en educación como parte del desarrollo de nuestro país.

Ahora bien, atendiendo a los **niveles de la competencia comunicativa**: interpretativo, argumentativo y propositivo, elegidos por las investigadoras, para centrar la mirada, precisamos los conceptos de cada una de ellas. Para los tres niveles de competencia, el ascenso desde el nivel inferior al superior, muestra grados de dominio, profundización y conceptualización mayor.

### 2.2.1 Nivel interpretativo

Se trata del primer nivel o inferior; en él hay apropiación mínima de conocimientos; se reconocen y distinguen elementos, objetos o códigos, condición necesaria para la abstracción, conceptualización y simbolización. Este nivel está relacionado con la capacidad de interrelacionar significativamente las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre sí: “para comprender el todo es necesario comprender las partes y viceversa”.

Asumimos que interpretar es desencadenar un juego de significaciones que remiten a otras, de manera ilimitada en la perspectiva de reducir la incertidumbre frente a una pregunta o una búsqueda orientada a comprender un texto escrito, una conversación o un hecho.

Por **texto** entendemos una unidad fundamental de la comunicación humana que conforma un todo coherente y significativo, cualquiera que sea su naturaleza (frase, oración, párrafo, artículo, relato, ensayo). También puede concebirse como una serie coherente de proposiciones vinculadas por un tema común y un propósito comunicativo.

Los conceptos de interpretar y comprender refieren dos procesos íntimamente relacionados; no es fácil separarlos ni establecer sus límites; podría pensarse que la diferencia está en que en un primer momento, es necesario penetrar en algún grado el significado del texto, atendiendo a sus artificios organizativos para interpretarlo; esto es construir las significaciones posibles que el texto como unidad de significación suscita en el lector: se trata de una dimensión de la representación que le permite identificar el código<sup>33</sup> del texto. Un segundo momento corresponde a la construcción del nuevo texto desde la mirada que motivó la lectura o la búsqueda por parte del indagador; se logra una comprensión global del texto por parte del lector. En esencia ambos procesos se

---

<sup>33</sup> En el decir de Zuleta, código es aquel término al que el receptor y el emisor asignan un mismo sentido dentro de un texto o sistema de significación. Casa texto define su código y este permite su interpretación.

integran en la construcción de nuevos conocimientos y en la apertura de los lectores y los textos hacia universos de sentido.

### **2.2.2 Nivel argumentativo**

Este segundo nivel tiene mayor exigencia que el primero, elaboración conceptual; se inicia en el razonamiento lógico y la resolución de problemas, empleando sus conocimientos y poniéndolos en práctica. Se refiere a la capacidad de fundamentar, razonar una hipótesis discutir metódicamente acerca de un problema. Involucra acciones como plantear afirmaciones válidas para el análisis y solución de una situación problema. En este nivel el estudiante justifica sus ideas.

**Este nivel de competencia constituye el objeto de estudio de nuestra investigación;** por ello ampliaremos más adelante los conceptos y autores en que se basa el presente trabajo.

### **2.2.3 Nivel propositivo**

El tercer nivel de las competencias comunicativas comprende el control y la explicación del uso, es más profundo que los anteriores, porque relaciona el conocimiento y su uso con sentido. Elabora juicios, relaciona conocimientos y los generaliza, creando nuevas posibilidades de realización y explicación.

Se caracteriza por “una acción crítica y creativa en el sentido que plantea opciones o alternativas ante la problemática presente en un orden discursivo determinado”<sup>34</sup>, a su vez permite proponer nuevas relaciones a partir de una situación dada, explicar dichas relaciones, encontrar un patrón que vincule diferentes situaciones y proponer nuevos problemas.

Luego de haber hecho un recorrido conceptual sobre las competencias y sus niveles, abordamos la argumentación en la producción escritural como marco de ésta investigación.

## **2.3 LA ARGUMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL**

La **argumentación** es una actividad social que forma parte de nuestra vida cotidiana en diversas **situaciones de comunicación**; se encuentra presente en las discusiones de amigos y familiares y en todo aquel que cree necesario defender sus ideas, dando

---

<sup>34</sup> MEN CONETS ICFES (2004). Cartilla de técnicas para la construcción de preguntas en el ECAES de trabajo social según el modelo de evaluación de competencias del ICFES

razones para justificarlas. **Desempeña funciones comunicativas y cognitivas. Es producto de un aprendizaje que depende de un ámbito educativo y de las prácticas sociales e implica el desarrollo de habilidades comunicativas.**

Podemos observar que el ser humano desde temprana edad construye variedad de argumentos para tratar de convencer a sus padres y obtener lo que desea. También en el aula en lo cotidiano podemos observar situaciones ocasionales en las que l@s estudiantes argumentan. A esto no se le da la importancia debida para desarrollar pensamiento crítico que genere nuevas ideas y significaciones que permitan diferenciar entre lo que es verdad y el error con apariencia de verdad.

En la historia del pensamiento humano, la filosofía se ha encargado de la reflexión del ser humano que se busca a sí mismo. Por lo tanto, todos los pensamientos son fuente de enseñanza; tanto los antiguos como los modernos.

En la actualidad se emplea el término ARGUMENTACIÓN, desconociendo que su origen data del siglo V a. de C., cuando un grupo de personalidades de la cultura y la filosofía griegas “sofistas” le otorgan el nombre de **retórica**, gracias a las reformas democráticas de Pericles (490-429). Los sofistas fueron una clase de profesionales que asumieron el ejercicio de la filosofía, la ciencia y la política para defender ante los jueces, los reclamos del pueblo. Fueron grandes exponentes de la argumentación; el error fue su desprecio por la verdad.

Los orígenes del movimiento sofístico están estrechamente relacionados con el cambio político y social que después de vencer a los persas, implantó en Grecia regímenes democráticos. La democracia ateniense era una democracia directa, no representativa; es decir, todos los ciudadanos tenían la posibilidad de participar directamente en las decisiones públicas, a través de frecuentes asambleas populares y tribunales públicos convocados.

En estas intervenciones públicas la posibilidad de **hacer prevalecer las propias tesis** dependía única y exclusivamente de la capacidad expresiva; es decir, de la retórica. Los sofistas cuya principal función, realizaban en forma de profesores ambulantes y cobrando un sueldo, consistía en enseñar un nuevo arte; **la erística, concebida como el arte de persuadir y argumentar en forma dialéctica**; se trata de un procedimiento retórico, discursivo, que enseñaba la capacidad de sostener indiferentemente el pro y el contra de cualquier tesis, sin preocuparse de la verdad o la falsedad de lo defendido.

“Los **argumentos erísticos** son cinco y Aristóteles los ordenó según una jerarquía que va de mejor a peor: refutación, falacia, paradoja, solecismo y burda palabrería”<sup>35</sup>. Los sofistas se dedicaban a refutar o dar apariencia de hacerlo, buscando que su interlocutor no avanzara en la discusión, por lo que Aristóteles inició un estudio de las formas de argumentos sofisticos, ubicándolos en falsos argumentos.

Aunque los sofistas explicaban sus técnicas y procedimientos a todo aquel que tuviera dinero para pagarlo, su objetivo pedagógico primario, no era tanto formar al pueblo como educar a los que debían ser caudillos de ese pueblo.

Para conseguir sus objetivos, los **sofistas** se dedicaron a estudiar profundamente toda una serie de cuestiones gramaticales y lingüísticas. **El lenguaje adquirió con ellos el carácter de instrumento**. Enseñaron a los jóvenes atenienses a considerarlo como si fuese un arma, con un objetivo casi agresivo, que consistía en la mayoría de los casos en convencer a los demás para ocupar un mismo puesto social de responsabilidad.

En **política** los sofistas fueron los fundadores de la **demagogia** (conducción del pueblo) y la psicagogia (conducción de almas); en teoría del conocimiento fueron los fundadores del escepticismo (doctrina que niega la posibilidad del conocimiento).

Con los sofistas, el ser humano y las cosas humanas pasaron al primer plano de la problemática filosófica. Eran humanistas; creían que el único saber que merecía tal nombre, es el práctico, útil para el individuo. Desde esta perspectiva, rechazaban la filosofía de la naturaleza de los primeros presocráticos.

Los sofistas fueron individuos cosmopolitas apátridas; viajaron frecuentemente por todo el mundo conocido. En este continuo viajar conocieron gran cantidad de costumbres y leyes, lo que les llevó a rechazar las ideas imperantes de que la ley era algo eterno y universalmente válido; fueron en este punto, convencionalistas, no naturalistas.

**Sócrates, Platón y Aristóteles** fueron declarados **antisofistas**. Aristóteles no los consideró en sus escritos y Platón habló siempre de ellos como individuos prácticos, como activistas políticos, pero no como pensadores teóricos, filósofos, tratándolos despectivamente.

Aristóteles como gran representante de la filosofía antigua, se convirtió en maestro, en la corte de Filipo, rey de Macedonia. Luego fundó su escuela: el Liceo, donde daba lecciones de filosofía, retórica y dialéctica. Las obras (Sobre la interpretación, Analitici primi, Secundi analitici, Los Tópicos, Las refutaciones sofisticas, El Organón en que se

---

<sup>35</sup> ARISTÓTELES. Argumentos Sofisticos. Editorial Aguilar. Argentina 1980. Pág. 11

encuentran agrupadas todas las anteriores) que han llegado hasta nosotros, comprenden los escritos que Aristóteles necesitó para la enseñanza. Se catalogan como los que están destinados a los oyentes, los cuales contenían doctrinas secretas que utilizaba en sus enseñanzas. Otros escritos en los cuales empleaba mitos, se presentan en forma dialogada.

Los **argumentos**, para Aristóteles se basan en **proposiciones**, que son **una idea con sentido completo** y tienen:

**Premisas = razones**

**Conclusiones = tesis**

Silogismo “es una enunciación, en la que, una vez sentadas ciertas proposiciones, se concluye necesariamente con otra proposición diferente”<sup>36</sup>

Antes de entrar en las proposiciones debemos referirnos al concepto de: término, medio y extremo, que son los elementos que las forman.

El **término** es un “elemento de la proposición, es decir, el atributo y al sujeto a que aquél se le atribuye”.<sup>37</sup> En otras palabras, término es de quien se habla y lo que se dice de él, puede ser un él, un ella, unidos o separados.

“Se llama **medio** al término que estando encerrado en otro, encierra a otro término, y se hace entonces medio por su posición. Los **extremos** son el término que está contenido en otro término y el término que contiene igualmente a otro término”<sup>38</sup>

Aclarando esta idea, un término medio está en el centro, rodeado por extremos que a su vez lo contienen a ellos; los extremos son los que por su posición están ubicados a lado y lado del término medio, guardando la misma relación de contención.

Para Aristóteles una **proposición** es un enunciado que afirma o niega algo. Los clasifica en:

- a. **universal**: pertenece a todo el objeto
- b. **particular**: parte del objeto
- c. **indeterminado**: cuando se refiere a algo sin explicitar su universalidad o particularidad

---

<sup>36</sup> ARISTÓTELES. Tratados de lógica. Ediciones Universales. Bogotá. 1992. Pág. 74

<sup>37</sup> Ibíd. Pág. 75.

<sup>38</sup> Ibíd.. Pág.76.

- d. **demostrativa**: cuando es verdadera y se deriva de condiciones primarias
  - e. **dialéctica**: cuando bajo la forma de pregunta se admite lo aparente o probable.
- Se puede hablar de silogismos cuando:

1. Las proposiciones están entre sí en total relación, que la última esté en la totalidad del medio, y que el medio esté en la totalidad del primero:

Si A entonces B,  
Si B entonces C luego,  
Si A entonces C

2. La atribución de totalidad se da. Esto es, cuando existe una relación de continencia entre las proposiciones

#### **No se da silogismo:**

- 1. Cuando las proposiciones son atributivas de la misma forma y son, una universal y, la otra particular; esto es cuando se presenta una proposición universal (animal) y otra particular (blanco), y no se puede establecer la atribución particular a todo lo universal
- 2. Cuando se presenta una proposición verdadera y otra falsa. En este sentido es lo mismo que plantea Weston cuando afirma que “se debe partir de premisas fiables”; no puede haber argumentación cuando las proposiciones son falsas.
- 3. Si hay dos proposiciones cuyos términos particulares son afirmativos o negativos.

Con todo esto Aristóteles diferencia **cuándo una afirmación es argumento y cuándo es solo una opinión, carente de razones.**

En las conclusiones (tesis). Existen conclusiones fáciles y otras difíciles de probar “la que se obtiene en más figuras y en más casos, será fácil; por el contrario la que se obtiene en menos figuras y en menos casos se probará más difícilmente”<sup>39</sup>, en este sentido las proposiciones universales son más fáciles de destruir que las particulares; puesto que se demuestra con mayor viabilidad la condición particular de un objeto, que la universalidad de una condición en todos los objetos.

Es preciso retomar aquí el **concepto de verdad que otorga Aristóteles al hecho de argumentar**; un argumento se podrá defender o probar con mayor facilidad en cuanto sea verdadero; por el contrario si se quiere probar una afirmación negativa o un hecho

---

<sup>39</sup> Ibíd. Pág. 110.

falso, no existirá una proposición relacionada que pueda demostrar tal hecho; asumido desde la moral.

Para terminar, es necesario conocer los **valores de verdad que plantea Aristóteles**: cuando dos proposiciones son verdaderas surge otra verdadera; cuando las dos son falsas surge una falsa; cuando se da una verdadera y una falsa se origina una verdadera y cuando se tiene una falsa y una verdadera se concluye con una falsa.

Aunque en Aristóteles no se encuentra de manera explícita en concepto de argumentación, puede interpretarse de su escrito “Tratados de lógica” (el Organón), que **“la argumentación es hablar con la verdad, desde la moral”**<sup>40</sup>.

Chain Perelman, filósofo polaco Belga, nacido en Varsovia (1912-1984) creó la **nueva retórica**, basado en Aristóteles, pretendiendo diferenciar la antigua retórica del arte de **disuadir y / o persuadir con razones**, de la retórica clásica que redujo la aristotélica al estudio de las figuras literarias (ornamentos del lenguaje) que la convirtieron en una simple teoría de la composición del discurso.

Perelman retoma a Ricoeur quien encontró en el análisis de Genette, que Aristóteles propone **tres campos de la retórica**: una teoría de la **argumentación**, La teoría de la **elocución** y la teoría de los **tropos** (Figura retórica que consiste en usar una palabra en un significado no habitual). Además Menciona que Aristóteles distingue **dos tipos de razonamientos: los analíticos y los dialécticos**. En los primeros estudia la forma de inferencia válida, especialmente los silogismos que presenta así: Si todos A son B y si todos los B son C, resulta necesariamente que todos los A son C. La inferencia es válida, cualquiera que sea la verdad o falsedad de las premisas pero la conclusión no es válida a menos que las premisas sean verdaderas.

Los argumentos dialécticos, según Perelman, parten de lo aceptado con el fin de admitir otras tesis que pueden ser controvertidas; se proponen pues persuadir o convencer, son demostrativos si están formados por opiniones generalmente aceptadas por la mayoría o la totalidad de los filósofos notables. **El razonamiento analítico se refiere a la verdad y el dialéctico a la opinión.**

Después de analizar la **retórica antigua y la retórica clásica**, Perelman propone una nueva retórica que consiste en los **discursos** dirigidos a toda clase de auditorio ya sea en una plaza pública, una multitud, una reunión de especialistas, un individuo o a toda la humanidad incluso a sí mismo.

---

<sup>40</sup> ARISTÓTELES. Tratados de lógica. El Organón. Ediciones Universales. Bogotá. Pág. 81

Considera la **Teoría de la argumentación** como “una nueva retórica o nueva dialéctica, cubre todo el **campo del discurso que busca persuadir o convencer**, cualquiera que sea el auditorio al cual se dirige y cualquiera que sea la materia sobre la cual versa “se propone influir sobre un auditorio y modificar sus convicciones o sus disposiciones, busca a menudo incitar a la acción, puede obtener en los auditorios un efecto puramente intelectual, una disposición de admitir la verdad de una tesis y a veces producir una acción inmediata o eventual”.<sup>41</sup>

Esto nos conduce a referirnos al **discurso como un elemento central en la argumentación**. Aristóteles distingue **tres géneros del discurso** en la retórica: el género **deliberativo** en que el orador aconseja y desaconseja y concluye con lo que parece más útil. En el género **Judicial** acusa o defiende para decidir lo justo. En el género **epidíctico** alaba o critica; su discurso tiene que ver con lo bello y lo feo. Este último género tiene como función intensificar la adhesión a valores, sin los cuales el discurso que pretende llegar a la acción no podría conmover o mover a sus auditores. **El discurso epidíctico se relaciona con la educación, pues crea una acción inmediata y crea disposición a la acción.**

Además de los géneros, Perelman plantea las **premisas de la argumentación** que deben ser tenidas en cuenta por el orador:

1. Si quiere obrar eficazmente, debe adaptarse al auditorio
2. Debe escoger como punto de partida tesis admitidas por aquellos a quienes se dirige
3. Escoger puntos de partida que se refieran a lo real, a saber: los hechos, las verdades y las presunciones; que se refieren a lo preferible: los valores, las jerarquías y los lugares de lo común
4. No debe enumerar todos los eslabones de razonamiento, puede dejar premisas sobre entendidas que todo el mundo conoce

También para Perelman son importantes en la retórica, las **figuras del discurso**:

1. **La amplificación**: división de un todo en sus partes
2. **La congéneris**: se comienza por enumerar las partes y se termina por una síntesis.
3. **Sinonimia o metábole**: se repite la misma idea con ayuda de palabras diferentes que parecen rectificar el pensamiento en un sentido dado, mientras que la repetición de una misma palabra, expresa simplemente la insistencia. La metábole refuerza esta insistencia acentuando tal o cual aspecto. La enálage de tiempo; reemplazando el futuro por el presente, realiza un efecto de presencia marcado.

---

<sup>41</sup> PERELMAN, Chaïn. El imperio retórico. Editorial Norma. 1997. Bogotá. Pág. 24

**“Una figura es argumentativa si su empleo conduce a un cambio de perspectiva por parte del auditorio”<sup>42</sup>**

Bajo los Nombres de dispositivo y de método en el renacimiento, desde la Retórica y la Dialéctica, se buscó ordenar los temas estudiados del orden de los argumentos en el discurso, en las siguientes partes: El exordio, la narración, la prueba, la recapitulación y la perorata. Aristóteles solo considera dos partes del discurso: el enunciado de la tesis de la que uno se propone hacer la defensa y los medios de probarla.

El mismo autor clasifica TIPOS DE ARGUMENTOS: cuasilógico; basados sobre la estructura de lo real; por el ejemplo, la ilustración y el modelo; analogía y metáfora; los cuales se precisan en detalle:

Los argumentos Cuasilógicos son aquellos que se comprenden aproximándolos al pensamiento formal de naturaleza lógica o matemática, pero difieren de una deducción formal, por el hecho de que presuponen siempre una adhesión a tesis de naturaleza no formal, que son las únicas que permiten la aplicación de argumento.

Las debilidades de estos argumentos son:

1. Contradicción e incompatibilidad: en el sistema formal la aseveración de una proposición y de su negación, es decir una contradicción hace que el sistema sea incoherente y por consiguiente no utilizable.
2. La identidad: se presenta como una evidencia, o se establece convencionalmente, escapa a la controversia y a la argumentación
3. Definición: busca tratar al término definido y la expresión que lo define como intercambiable.
4. Analiticidad: se refiere al análisis lingüístico y análisis formal
5. Tautología: se presenta como el enunciado de una identidad.
6. Las reglas de justicia y reciprocidad: principio que considera como intercambiable a dos seres idénticos.
7. Argumentos de transitividad: propiedad formal de una relación que permite pasar de la afirmación a la conclusión que se da entre el primer término y el tercero.
8. De inclusión: permite decir que el todo es más grande que cada una de sus partes.
9. División: es un medio para crear presencia por la enumeración de las partes

Los **argumentos se basan en la estructura de lo real**: Cuando dos elementos de lo real están asociados entre sí, en un nexo reconocido; es posible fundar sobre este nexo

---

<sup>42</sup> Ibíd. Pág. 64.

una argumentación que permita pasar de lo que se admite a lo que uno quiere hacer admitir. La mayor parte de argumentos fundados sobre la estructura de la real, apelan a nexos de sucesión, de coexistencia, simbólicos, las dobles jerarquías.

La Argumentación por el Ejemplo, La ilustración y el Modelo; el *ejemplo* pasa de lo particular a una generalización; de un ejemplo a un caso particular. La argumentación por ejemplo sirve para fundar una previsión o una regla; el caso particular desempeña otro papel cuando la regla ya ha sido admitida sirve esencialmente para ilustrar para darle cierta presencia dentro de la conciencia. La argumentación como modelo, como argumento de autoridad, por su prestigio sirve de caución a la acción considerada. Permite aun cuando el modelo sea único, asentar uno u otro de sus aspectos, para sacar cada vez una lección adaptada a las circunstancias.

**Analogía y Metáfora:** el papel de la analogía es aclarar el tema, explicando una relación desconocida, por otra familiar, al poner ciertas relaciones en evidencia y dejando otras en lo oculto de tal forma que se escojan aspectos importantes para describir un hecho. La *Metáfora* para Aristóteles es una figura que consiste en dar a un objeto un nombre que conviene a otro, esta **transferencia** se hace o del género a la especie, o de la especie al género, o de una especie a otra, ya sea sobre la base de una analogía.

Más recientemente **Anthony Weston** en su texto “**las claves de la argumentación**”, plantea otra definición de argumentación y **clasifica los argumentos** de manera sencilla y comprensible. En el siguiente cuadro se sintetiza

**CUADRO 1: CLAVES DE LA ARGUMENTACIÓN**

DEFINICIÓN	NIVELES DE ARGUMENTACIÓN
*Dar un argumento es ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo a una conclusión *Los argumentos son intentos de apoyar las opiniones con razones *Un buen argumento no es una mera reiteración de las conclusiones, consiste en dar razones para que otros se puedan hacer sus propias opiniones	Argumentos: cortos y largos CORTOS: ofrecen razones y pruebas de una manera breve, en pocas frases o en un párrafo Tipos: *por ejemplos *de autoridad *por analogía *deductivos LARGOS: son elaboraciones de los argumentos cortos y/o una serie de argumentos cortos encadenados

Fuente<sup>43</sup>: Weston Anthony

<sup>43</sup> WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Ariel S.A.. Barcelona. 1994

Weston manifiesta que argumentar es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión sustentada en razones. No es la afirmación de ciertas opiniones, tampoco se trata simplemente de una disputa. Los argumentos, según Weston, son “intentos de apoyar ciertas opiniones con razones”. En este sentido no son inútiles sino esenciales. Se dice que un argumento es esencial en primer lugar, porque **es una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras**. No todos los puntos de vista son iguales; algunas opiniones pueden apoyarse en buenas razones otras tienen un sustento más débil. En segundo lugar, un **argumento** no es una reiteración de las conclusiones, **ofrece razones y pruebas**, de tal manera que otras personas puedan formarse sus opiniones por sí mismas frente al problema que se sustenta.

Según Weston, los argumentos como herramienta discursiva para indagar cómo explicar y defender una conclusión, atendiendo a su extensión y organización, pueden ser de **dos clases: corto o largo**. El primero ofrece razones y pruebas de manera breve; se expresa en pocas frases o en un párrafo; este tipo de argumento es común en la conversación cotidiana. El segundo corresponde a elaboraciones de argumentos cortos, relacionados y encadenados unos con otros para dar complejidad al discurso argumentativo. A este tipo de argumentación corresponden los ensayos.

Para Weston la Forma de elaborar un argumento corto implica:

- 📖 Distinguir entre las premisas y la conclusión: entendiendo por premisas las razones, y por conclusión la afirmación a favor de la cual se dan razones.
- 📖 Preguntarse en primera instancia sobre lo que quiero hablar y luego sobre lo que permite concluir las premisas.
- 📖 Presentar las ideas en orden natural: expresar el pensamiento en la mayor línea de claridad posible; esto se puede hacer primero presentando la conclusión y luego las razones o viceversa. Al hacerlo se utiliza uno o dos párrafos, máximo.
- 📖 Partir de premisas fiables: hacer énfasis sobre la importancia de presentar premisas creíbles, ciertas para apoyar la conclusión. Si un argumento es válido, desde las premisas hasta la conclusión, pero si sus premisas son débiles, su conclusión será débil.
- 📖 Usar un lenguaje concreto, específico y definitivo: escribir concretamente sin recurrir a generalidades, a términos vagos, inexactos y abstractos.
- 📖 Evitar el lenguaje emotivo: no recurrir a la ridiculización o caricaturización para convencer. Evitar usar el lenguaje para influir en las emociones de manera positiva o negativa frente a un auditorio.

📖 Usar un único significado para cada término: buscando la claridad, es necesario presentar un término o enunciado en un solo sentido, evitando así la ambigüedad, que produce una falacia al argumentar.

Para Weston los **tipos de argumentos cortos** se clasifican en:

1. De **autoridad**, ubican el ejercicio de argumentar en las fronteras de lo teórico, investigativo, histórico o documental. Implica confiar en los juicios de otros para usarlos como verdad, en esto hay dificultad porque los juicios o verdades de otros no son los mismos para mí.
2. Por **analogía**, a partir de elementos, se buscan puntos de semejanza, exploración. Se recurre a un solo ejemplo para apoyar la generalización.
3. Por **ejemplos**, acuden a casos, cifras, situaciones cotidianas que ilustran lo que se quiere argumentar. Se presentan uno o dos argumentos en apoyo a una generalización. Es clave que los ejemplos utilizados sean ciertos
4. **Lógicos**, ilustran lo que desea argumentar acudiendo a la deducción o a la inducción, partiendo de una premisa general que va poco a poco argumentando hasta llegar a ser lo particular o viceversa.

Por todo esto, **en la investigación trabajamos los argumentos cortos por cuanto consideramos que son los adecuados para trabajar con niños y niñas de primaria**, en particular los del grado tercero; atendiendo al contexto familiar y cultural de ell@s. Buscamos acercarnos como docentes a una problemática no abordada, de manera que los argumentos cortos se ajustan a un proceso inicial por ser breves y de fácil elaboración.

Luego de este recorrido conceptual **entendemos la argumentación como:**

- Un **tipo de exposición** que tiene como finalidad **defender con razones o argumentos una tesis**, es decir, una idea que se quiere probar o sustentar una hipótesis; también el **arte de organizar razones para persuadir o disuadir** a un auditorio; disciplina que estudia las técnicas discursivas que permiten persuadir o disuadir a una o muchas personas sobre la tesis que propone un orador o escritor.
- Una **actividad cotidiana y necesaria** en la vida de todo profesional, sea este abogado, médico, ingeniero, vendedor, banquero e incluso las personas de la calle. Todo aquel que crea que debe defender con éxito sus ideas o refutar las de otro oponente, necesita desarrollar la destreza argumentativa.
- Argumentar es un **acto complejo de habla**, requiere por lo menos de dos actos, uno que funciona como tesis y el otro que opera como argumento o premisa para una conclusión. Un **argumento** es un **micro acto de habla**, por lo tanto es menos

complejo y su propósito es ilustrar, sustentar, justificar, aclarar, explicar. Cuando un argumento es incorrecto o sus razones son insuficientes, apresuradas o dudosas, estamos frente a una falacia.

- Es **expresar con claridad**, coherencia, precisión y pertinencia las ideas para que los demás nos comprendan y acepten nuestras tesis. Se aprende a argumentar bien ejercitando la lógica informal.
- Cuando argumentamos, proferimos un **conjunto de expresiones lingüísticas conectadas en forma lógica** de tal forma que entre ellas hay coherencia. Argumentar es, entonces, un conjunto de razones, de proposiciones utilizadas en un proceso comunicativo, llamadas premisas, que justifican o apoyan otra, llamada conclusión.
- **Convencer es el fundamento de la argumentación** y se logra por medio de la deducción o la inferencia, de esta manera se consigue explicar unos conocimientos por medio de otros, de tal manera que las tesis son comprobadas racionalmente con fundamento en afirmaciones o negaciones, falseadas o verificadas.

Para el caso que nos ocupa en esta investigación y siguiendo de cerca los planteamientos de Aristóteles, Perelman y Weston, comprendemos la argumentación como: la capacidad de defender una idea, una afirmación o negación, una tesis o cualquier planteamiento con premisas fiables, que permitan motivar, provocar, incitar, invitar a otros a que tomen un rumbo, un camino, una acción particular.

## 2.4 PRUEBAS COMPRENDER

Para el año 2005, el estado decide implementar una propuesta de evaluación escolar, para conocer la situación actual de la educación en la capital. Este proyecto liderado por la Secretaría de Educación, busca contribuir al debate educativo, generado por la necesidad de enriquecer la evaluación para dar cuenta, desde una perspectiva más amplia, de los frutos de la acción escolar, las transformaciones que se producen en los estudiantes, los aprendizajes reales y los deseables.

En ésta perspectiva surge también la necesidad de evaluar la escritura, entendida como un código cultural que está presente en los actuales lineamientos curriculares; que a la vez está ligada al desarrollo cognitivo e implica el dominio de ciertas estructuras mentales, el principio lógico de la organización: secuencia argumentativa, explicativa y narrativa. También por ser reconocida como práctica social discursiva y al tener implicaciones respecto a la oralidad. Por todo ello, **la escritura es una condición para el desempeño escolar y laboral, participar en el ámbito académico implica ser usuario de la escritura.**

Así las cosas, se intenta dar una resignificación a la lectura y la escritura, como una práctica cultural y desde allí pensar su pedagogía y didáctica en la escuela. Antes de iniciar este nuevo proceso de significación se debe primero diferenciar: el texto (secuencia textual), el discurso (actividad discursiva), la práctica sociocultural. Esta distinción es básica para poder determinar los alcances del proceso.

**Percibimos un abismo entre las prácticas escolares y la práctica social.** La prueba es que los currículos, estándares, planes de estudio solo dan de manera abstracta, los resultados, porque en Colombia no se cuenta con una prescripción detallada de lo esperado para los diferentes grados de escolaridad. Los lineamientos curriculares son más una declaración de un enfoque, o una perspectiva de trabajo pedagógico, didáctico y disciplinar, que una directriz. No se señalan contenidos concretos ni saberes específicos para cada grado, pues la formulación es por ciclos. Colombia no tiene un plan de estudios por grados.

El diseño de la prueba evalúa la PRODUCCIÓN ESCRITA en cuanto a<sup>44</sup>:

1. **dominio textual:** coherencia, cohesión, conexión, puntuación, progresión temática, estructura textual, ortografía.
2. **dominio discursivo:** intencionalidad, tipo textual, léxico.
3. **práctica sociocultural:** argumentación (para grado noveno), punto de vista o tesis, argumentos, plan argumentativo, conclusiones.

La prueba consiste en la escritura de un texto narrativo, informativo o argumentativo enmarcado en una actividad sociocultural.

## 2.5 REFERENTES LEGALES

### 2.5.1 Lineamientos Curriculares

El documento denominado “Lineamientos Curriculares”, contiene las conceptualizaciones de las áreas fundamentales del currículo, los logros e indicadores de logro, los proyectos pedagógicos y demás conceptos que contempla el decreto 1860 y la resolución 2343.

Con el desarrollo de la Constitución política y de la Ley General de Educación, surgen interrogantes sobre la pedagogía, el desarrollo de potencialidades individuales y grupales, preguntas sobre qué enseñar y qué aprender en las aulas educativas. Con la

---

<sup>44</sup> Evaluación de la comprensión y el aprendizaje grado 5 y 9. Guía para profesor Serie Cuadernos de Evaluación. Bogotá. 2005 .Págs. 13-14.

elaboración y publicación de los lineamientos se pretende atender estas necesidades orientando los criterios nacionales respecto al currículo, aportando a la vez nuevos enfoques para desempeñar la diaria labor docente.

Todo lo relacionado con el estudio del campo del lenguaje toma un nombre particular a partir de la Ley 115 de 1994 y se denomina LENGUA CASTELLANA. Es necesario precisar que con los lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional, no pretende fijar una programación única para la nación sino que busca señalar posibles caminos en el campo de la pedagogía. Así las cosas, las cuatro habilidades de la comunicación: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtieron en centro de los desarrollos curriculares.

Se define el escribir como: “la producción del mundo, leer como: el proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector; el hablar y el escuchar como: procesos en función de la significación y la producción de sentido”.<sup>45</sup>

En síntesis, es necesario reconceptualizar constantemente lo que entendemos por estas cuatro habilidades para asignarles una función social y pedagógica claras dentro de la institución.

En el documento las competencias se orientan hacia la significación, para definir las en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para”<sup>46</sup>; éstas se constituyen en horizontes y referentes que permiten visualizar el énfasis en las propuestas curriculares. Dentro de la gran competencia significativa se contemplan la:

- 📖 Gramatical: reglas sintácticas
- 📖 Textual: mecanismos que garantizan la coherencia y cohesión
- 📖 Semántica: reconocer y usar los significados
- 📖 Pragmática o socio-cultural: conocimiento y uso de reglas contextuales
- 📖 Enciclopédica: capacidad de poner en juego los actos de significación
- 📖 Literaria: capacidad para poner en juego los procesos de lectura y escritura
- 📖 Poética: capacidad para inventar mundos posibles.

No se trata de tomar las competencias, o las habilidades como el formato a seguir para la planificación curricular. Es decir, pensamos que el docente que comprende la

---

<sup>45</sup> República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio. 1998. Pág. 49 y 72

<sup>46</sup> *Ibíd.* Pág. 50.

complejidad de los procesos de comunicación y significación estará en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas.

Estas competencias y habilidades se fortalecen en el aula de clase por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego.

A continuación se hace la presentación de los ejes desde los cuales se pensaron los indicadores de logro y que sirven como referente del trabajo curricular, referidos a los procesos de:

-  Interpretación y producción
-  Culturales y estéticos
-  Procesos de desarrollo del pensamiento

Es claro en todo el documento, la continua motivación e invitación que se hace al docente para que se apropie de conceptos de pedagogía de implementación en el aula, para desarrollar individuos competentes.

Aunque hacemos una presentación detallada y profunda de las competencias, no se especifica sobre la argumentación escrita; no sucede lo mismo con la oral, que se realza y profundiza.

### **2.5.2 Estándares de calidad**

Los estándares curriculares son **criterios** que especifican lo que un estudiante de educación preescolar, básica y media, deben saber y ser capaces de hacer en una determinada área o grado; buscan ser una herramienta de apoyo para la labor docente a partir de formulaciones claras universales y puntuales que expresan *“lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse”*.

Estos hacen referencia a una meta que expresa en forma observable lo que el estudiante debe saber hacer en cada área; entienden las *competencias como un saber hacer, utilizando esos conceptos*.

Su contenido busca ser un referente común, que asegure el dominio de los conceptos y las competencias básicas para vivir en sociedad y participar en ella, es decir, busca dar al estudiante los conocimientos que le permitirán integrarse a nivel social involucrándose activamente dentro de su comunidad.

En la constitución del sujeto, el lenguaje adquiere una importancia vital, pues el individuo se convierte en parte de una cultura debido al proceso de significación colectiva del mundo que hace con éste. Desde esta óptica el lenguaje no sólo se asume como un medio de expresión, sino como constituyente esencial del conocimiento, en cuanto espacio donde ocurre la significación... al potenciar el desarrollo del lenguaje se desarrolla el pensamiento y por ende el conocimiento; pues sólo por medio del lenguaje es posible conocer<sup>47</sup>.

Según los planteamientos de Luis Ángel Baena<sup>48</sup>, la asimilación del lenguaje es un proceso de integración del niño en la comunidad verbal, mediante el cual, él toma conciencia de sí mismo, de la realidad social y cultural a la que pertenece y a la cual promueve con su existencia. El proceso humano de elaboración de la realidad objetiva, natural y social (proceso de significación) se asume en términos de categorías conceptuales, pragmáticas y socioculturales; en consecuencia, precisamente por esta característica fundamental, **el lenguaje, puede considerarse tanto instrumento de interacción, como configurador del conocimiento.**

En el área de lengua castellana, los estándares se presentan en forma de matrices, en las cuales las columnas se refieren a los ejes del área, que contienen: procesos de construcción de sistemas de significación, procesos de interpretación y producción de textos, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y al papel de la literatura y principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; además se sugieren algunas temáticas por medio de las cuales las instituciones pueden organizar su acción pedagógica.

En consecuencia, el área de lenguaje está orientada al desarrollo de la competencias comunicativas básicas (hablar y oír, leer y escribir), teniendo en cuenta que *“comunicarse significa decir algo a alguien sobre algo”*; por lo que, la comunicación del lenguaje tanto oral como escrito, debe estar referida a situaciones concretas y significativas para el estudiante; en este sentido, el lenguaje escrito debe ser construido a partir del desarrollo de la comunicación oral y no como simple ejercicio de producir y decodificar signos escritos.

Mediante el uso del lenguaje, el sujeto comunica su forma de vivenciar el mundo y expresar sus sentimientos y emociones; por tanto la producción escrita de cada sujeto revela la manera como desde su imaginación elabora una red de posibilidades que buscan satisfacer sus intereses.

---

<sup>47</sup> Estándares curriculares para la lengua castellana. República de Colombia. Ministerio de educación. Pág. 45

<sup>48</sup> BAENA Luis ángel. Revista lenguaje. Cali # 24. Agosto 1.996.

En esta mediada el texto es la unidad comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee un carácter social representado por la coherencia y la intención comunicativa del hablante; el lenguaje no debe verse como un área aislada, sino como mediadora de las demás áreas del conocimiento.

Respecto a la **competencia argumentativa en el grado tercero**, los estándares, la involucran en el eje referido a **los principios de la interacción y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación**; se busca que la comunicación se constituya en un espacio de reconstrucción y transformación de lo social, en la perspectiva de fortalecer el discurso argumentativo del aprendizaje en el aula, reconociendo la diversidad de culturas y lenguas.

Con lo dicho hasta aquí, podemos entonces concluir que el **Estado aún no plantea la evaluación de las competencias para la básica primaria**; sólo la está presentando para el grado noveno de la básica secundaria.

La argumentación específicamente, tampoco es contemplada dentro de los criterios de la misma. **En la actualidad no existe un documento estatal que refleje con exactitud el nivel en el que se encuentra la población estudiantil en el desempeño de la competencia argumentativa.**

### 3. NIVELES DE ARGUMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO TERCERO

Con el objeto de precisar los niveles de argumentación realizamos la ubicación conceptual de algunos términos importantes en nuestro trabajo y que a continuación planteamos, con el ánimo de definir y establecer los parámetros que seguimos en este proceso investigativo.

#### 3.1 CRITERIOS PARA CATEGORIZAR LOS NIVELES DE ARGUMENTACIÓN

En la investigación buscamos **establecer niveles de argumentación**, para lo cual fue necesario **construir y conceptualizar criterios que permitieron categorizar** o clasificar las respuestas dadas por los niños y niñas del grado tercero del CED Don Bosco III, en tres tomas escriturales realizadas a lo largo de este proceso investigativo. Partiendo de los objetivos propuestos, a continuación determinamos conceptualmente algunas **palabras claves** que sustentan este proceso de indagación: **criterio, categorización, nivel.**

Desde el diccionario ideológico de la lengua española, el **criterio** se refiere a las características o propiedades a partir de las cuales se pueden elaborar juicios, se asocia con: opinión, idea, concepto, parecer, perspectiva, tendencia, valoración. Se define como: 1. Carácter o propiedad de una persona o cosa por el que podemos formular un juicio de valor sobre ella. 2 Juicio o discernimiento. 3 Opinión, ideas que una persona tiene sobre cualquier asunto.”<sup>49</sup> Precisamos el **criterio como un enunciado que define** directrices posibilitadoras de la clasificación de los niveles de argumentación.

De otra parte la **categorización** ideológicamente se relaciona con una red de voces referidas a ordenación, organización, clasificación, asignación, razonamiento, pensamiento, proposición, supuesto, premisa. El diccionario Vox define categorizar como “ordenar y clasificar por categorías”<sup>50</sup> y categoría como “un elemento de clasificación en las ciencias”<sup>51</sup> En este sentido etimológicamente categoría significa “clase, división, elemento de clasificación”<sup>52</sup>, que viene del griego *Kategoría*, cualidad

---

<sup>49</sup> Diccionario Ideológico de la Lengua Española VOX. Primera edición. Marzo 1995. Barcelona España. Pág. 1041.

<sup>50</sup> *Ibíd.* Pág. 973.

<sup>51</sup> *Ibíd.* Pág. 973.

<sup>52</sup> GÓMEZ de Silva Guido. Breve diccionario etimológico de la lengua española. Editorial fondo de cultura económica de México. 2001

de un objeto. Desde la pedagogía y la psicología una categoría se entiende como “representación de los ejemplares de un concepto en la memoria”<sup>53</sup>

A partir de lo anterior, en el presente trabajo **categorización de los niveles de argumentación** se asume como: la **clasificación y jerarquización** de las respuestas argumentativas que presentan los niños y las niñas en las tomas escriturales.

La palabra **nivel** que ideológicamente se asocia con patrón, plantilla, pauta; dentro del trabajo investigativo lo comprendemos como la **posición o ubicación de las respuestas** que escriben los niños, teniendo en cuenta los criterios formulados.

Con el fin de dar respuesta a los objetivos específicos 1 y 2 de la investigación, formulamos los criterios y categorizamos los niveles de argumentación en la producción escritural de niños y niñas de grado tercero; para hacer su respectivo análisis.

Los criterios para **categorización de las respuestas** de l@s estudiantes los enunciamos así:

- **Nivel 0:** No expresa o no corresponde a la pregunta
- **Nivel A:** Expresa **una razón** que afirma o niega la pregunta o enunciado
- **Nivel B:** Expresa **dos razones** que afirman o niegan la pregunta o enunciado sin relación entre esas razones
- **Nivel C:** Expresa **dos o más razones** que niegan o afirman la pregunta o enunciado, **relacionando las razones**

**Los niveles** hacen referencia a la **posición o ubicación de las respuestas respecto a los criterios** para categorización; el primer nivel corresponde al dominio más bajo y el último nivel, al desempeño más alto.

Presentamos el registro de la información mediante: tablas, gráficas, rejillas con las cuales hicimos una triangulación y lectura de datos. Las tablas están diseñadas en 4 filas y 5 columnas respectivamente. Las columnas presentan la comprensión, interpretación y argumentación y las filas los niveles de cada una de ellas.

---

<sup>53</sup> Diccionario de Pedagogía y Psicología. Editorial cultural S.A. España 2000

### REJILLA 1: NIVELES DE CATEGORIZACIÓN

NIVELES	HABILIDADES		
	COMPRESIÓN	INTERPRETACIÓN	ARGUMENTACIÓN
0			
A			
B			
C			

Retomamos el diseño metodológico planteado en el capítulo 1, y luego de hacer el acercamiento respectivo a la fase uno y dos: aproximación conceptual y descripción de niveles de comprensión, interpretación y argumentación, probamos dichos niveles, mediante tomas escriturales, encuestas a docentes y estudiantes, entrevistas a docentes y directivos, y observaciones de clase. Una vez recolectada la información procedimos a su análisis.

### 3.2 OPINIONES DE LOS NIÑOS FRENTE A LA ESCRITURA Y PROCESOS DE ARGUMENTACIÓN

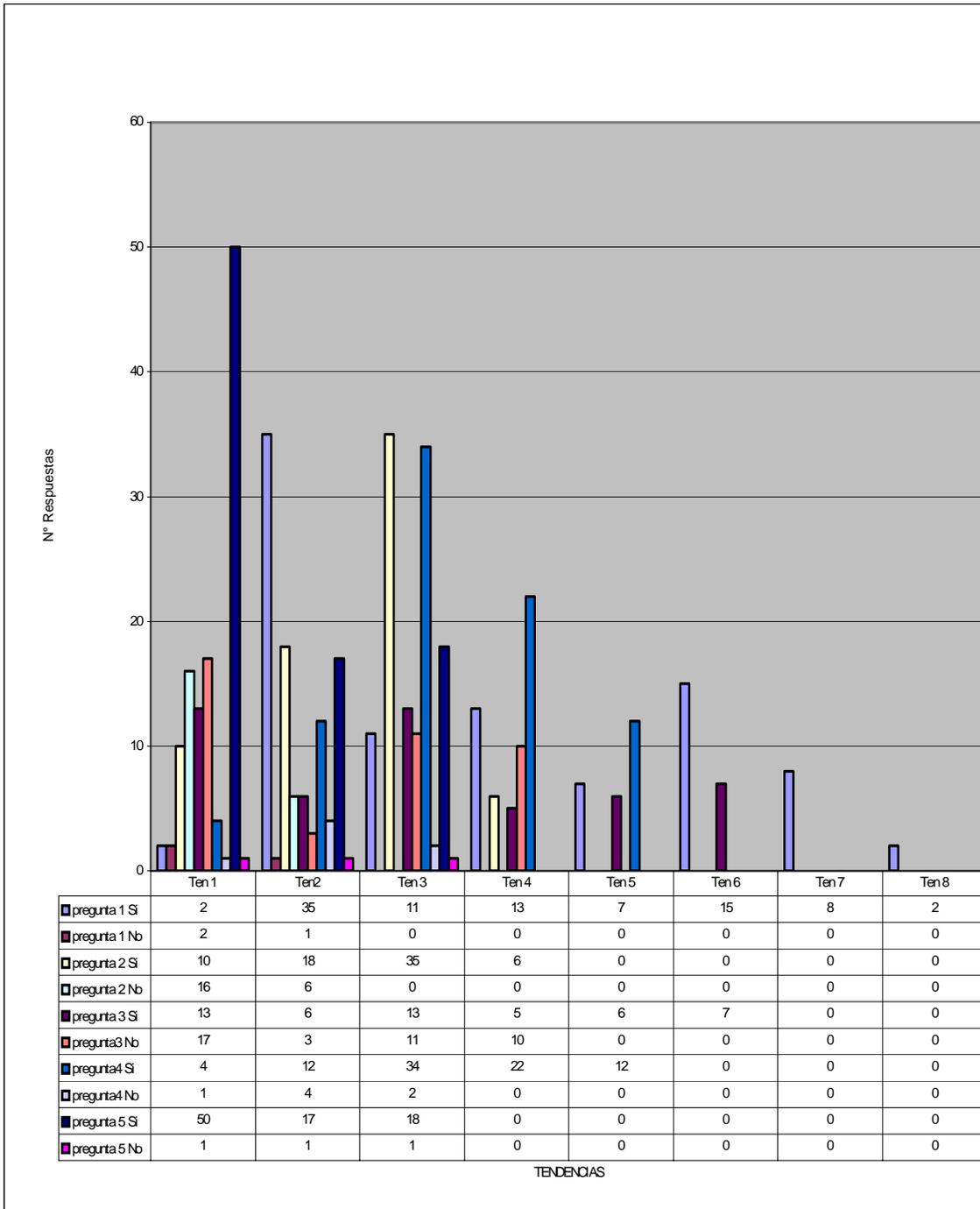
**La encuesta** se utilizó como otra fuente de información. **Con los estudiantes** (anexo 5) el cuestionario incentivaba a los niños y las niñas a argumentar, a tomar una posición y a defenderla. Contenía cinco preguntas cerradas con la opción de responder SI o No para luego argumentarlas. Aunque seleccionaron una de las dos, no la justificaron o su opinión no correspondía al enunciado propuesto. Todo esto nos permitió **evidenciar la dificultad argumentativa en el grupo.**

**TABLA7: TENDENCIAS ESCRITURALES DE LOS ESTUDIANTES**

PREGUNTA	TENDENCIAS	TOTAL DE RESPUESTAS
1. ¿Te gusta escribir?	<b>SI:</b>	
	1. es importante	2
	2. aprendo a escribir	35
	3. me gusta	11
	4. gano agilidad	13
	5. puedo expresar sentimientos	7
	6. puedo hacer la letra bonita	15
	7. para escribir un libro	8
	8. no aplica	2
	<b>NO:</b>	
	1. me canso	2
2. es aburrido	1	
2. ¿Te gusta escribir en tu diario?	<b>SI:</b>	
	1. me sirve para aprender	10
	2. puedo expresar mis ideas y sentimientos	18
	3. puedo contar lo que hice en el día	35
	4. puedo escribir todo lo mío	6
	<b>NO:</b>	
	1. es aburrido	16
2. no quiero que lean en mi casa todo lo mío	6	
3. ¿Presentas dificultad al expresar tus ideas por escrito?	<b>SI:</b>	
	1. no entiendo	13
	2. me distraigo	6
	3. me equivoco	13
	4. no entienden mi letra	5
	5. me siento inseguro	6
	6. No aplica	7
	<b>NO:</b>	
	1. Tengo habilidad de expresión	17
	2. no tengo miedo, ni pena	3
3. me parece fácil	11	
4. no aplica	10	
4. ¿Crees que las actividades que realizas en clase te permiten argumentar?	<b>SI:</b>	
	1. nos nacen preguntas	4
	2. puedo organizar mis ideas	12
	3. puedo dar razones y explicaciones	34
	4. aprendo	22
	5. no aplica	12
	<b>NO:</b>	
	1. son muy fáciles	1
2. no sé argumentar	4	

	3. no aplica	2
5. ¿Crees que al escribir puedes argumentar?	<b>SI:</b>	
	1. escribo y argumento	50
	2. a veces	17
	3. no aplica	18
	<b>NO:</b>	
	1. no puedo expresar lo que pienso	1
	2. me equivoco	1
	3. no aplica	1

**GRÁFICA 7: TENDENCIAS EN ENCUESTA A ESTUDIANTES**



- 📖 En la pregunta 1 se indaga a los estudiantes sobre el gusto por la escritura. El 91.20% de respuestas muestra el gusto por la escritura y solo un 3.29% expresa el desagrado por la misma.
- 📖 Frente a la pregunta 2, al 75.82% de estudiantes les gusta escribir en su diario, mientras que un 24.17% expresa el poco gusto al escribir en él.
- 📖 El 54.94% de los estudiantes manifiesta dificultad al expresar sus ideas por escrito y el 45.05% responde que no tienen dificultad.
- 📖 Respecto a si las actividades de clase les permite argumentar, el 92.30% responde si, y el 7.69% dice no.
- 📖 Finalmente, frente a la pregunta sobre si al escribir se puede argumentar el 93.40% responde afirmativamente y el 3.29% piensa lo contrario.

De acuerdo a los resultados en la encuesta podemos afirmar que **los niñ@s tienen una actitud positiva frente al acto de escribir**; se percibe **motivación e interés** por hacerlo, aunque ellos mismos no son conscientes de las dificultades que se evidencian al valorar sus escritos, lo cual no les impide un trabajo con entusiasmo para mostrar sus desempeños. Al hacer la coevaluación se les hace ver los errores para que puedan corregir, solo en este momento descubren en su escrito dificultades antes no percatadas. Ellos realizan correcciones de acuerdo a las observaciones sugeridas y regresan a una nueva evaluación. Esto nos permite afirmar que **para los niños y niñas la escritura es una actividad placentera**, que se enriquece con el trabajo y esfuerzo de cada uno.

### 3.3 IDENTIFICACIÓN DE LOS NIVELES DE ARGUMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL

En el diseño de las **tomas escriturales** incluimos **la comprensión y la interpretación como procesos previos a la argumentación**; la comprensión implica el grado de apropiación de la información contenida en el texto y la interpretación, la explicación de su sentido. Con el correcto manejo de estos dos procesos, los estudiantes pueden **argumentar, dar razones para afirmar o negar un enunciado y establecer posibles relaciones**.

Aplicamos inicialmente tres tomas escriturales a los 91 estudiantes del grado tercero. **Cada toma consta de tres preguntas** cuyo objetivo **fue** conocer el nivel de comprensión, interpretación y argumentación de los estudiantes. Para el diseño de las tomas nos apoyamos en **tres tipos de texto: informativo, descriptivo y argumentativo**, con el fin de precisar sus niveles de argumentación frente a diversos tipos de textos.

Las tres tomas nos permitieron conocer el nivel de argumentación de los estudiantes desde diferentes fuentes:

Cisne negro	Texto descriptivo
Protesta en Suba	Texto informativo
Mensaje de un guardabosque	Texto argumentativo

Cada toma contenía un **texto inicial y tres preguntas**:

1. La primera permitía **valorar la comprensión** del texto de parte de los y las estudiantes
2. La segunda, **conocer el nivel de interpretación** del texto
3. Y la última que el estudiante tomara una posición y argumentara para **inferir los niveles de argumentación**

CUADRO 2: ESTRUCTURA DE LAS TOMAS ESCRITURALES

TOMAS	FECHA	TIPO DE TEXTO	PREGUNTAS PARA VALORAR LAS HABILIDADES DE		
			COMPRENSIÓN	INTERPRETACIÓN	ARGUMENTACIÓN
El cisne negro	3 de agosto	Descriptivo	¿Cómo es el cisne de la lectura?	¿Con qué otros animales puedes comparar el cisne negro?	¿Qué cualidades del cisne negro tienes tú y por qué?
Protesta en Suba	1 de agosto	Informativo	¿Qué informa la noticia presentada?	Los humedales pueden contaminarse. ¿Qué otros lugares se pueden contaminar?	A quién apoyarías: ¿A los habitantes de Suba o al Alcalde? ¿Por qué?
Mensaje de un guardabosque a los niños	5 de agosto	Argumentativo	¿A qué invita el guardabosque a los niños?	¿Cuál crees que es la función de un guardabosque?	¿Te gustaría ser un guardabosque? Explica por qué

Los resultados de las tomas escriturales permitieron establecer tendencias en las repuestas dadas por los estudiantes. Si ideológicamente **tendencia** se asocia con criterio, opinión, idea, parecer, sentir, versión, apreciación, punto de vista y el diccionario la define como “idea religiosa, económica, política, artística, etc., que se orienta en determinada dirección”<sup>54</sup>, **nosotras la formulamos como las respuestas más frecuentes dadas por los estudiantes para poderlas agrupar.**

<sup>54</sup> Diccionario Ideológico de la Lengua Española VOX. Primera edición. Marzo 1995. Barcelona España. Pág. 1556

A continuación presentamos para cada una de las tomas, la descripción del contexto en que se desarrollaron, la tabla que sintetiza los resultados de las respuestas de los estudiantes y las tendencias, así como el análisis de los niveles de argumentación.

Cada toma escritural se realizó en cada aula de clase (tercero A y B), bajo las mismas indicaciones y guiada por la respectiva dinamizadora (denominación dada en la institución a las docentes encargadas de un curso). La prueba se inició después de haber desarrollado la rutina diaria (formación, buenos días, desayuno) y en el espacio asignado por la institución para la hora de lectura (8:00am a 8:30 am).

### 3.3.1 En la Toma 1: TEXTO DESCRIPTIVO EL CISNE NEGRO

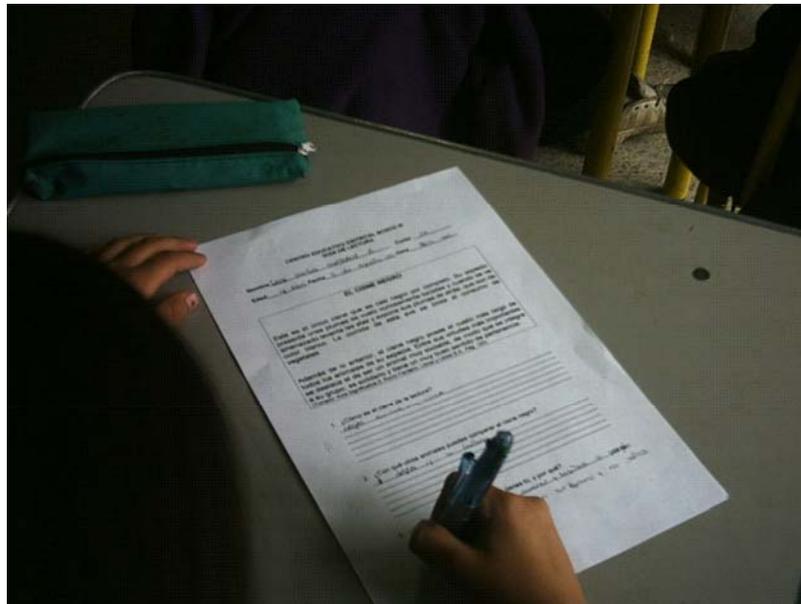


Foto 1: Estudiantes del grado tercero respondiendo la Toma 1

Agrupamos las respuestas por afinidad de ideas; reunimos las semejantes para establecer el nivel en que las categorizamos, teniendo en cuenta las tres habilidades: comprensión, interpretación, argumentación.

A continuación presentamos características generales del contexto en el que se desarrolló la primera toma:

**FECHA:** 3 de agosto de 2005  
**LUGAR:** aula de clase  
**NÚMERO DE NIÑOS:** 50  
**NÚMERO DE NIÑAS:** 31  
**TOTAL ESTUDIANTES QUE PRESENTAN LA TOMA:** 89  
**DOCENTES:** Inés Martínez – Enith Palacios

La lectura ‘El cisne negro’, corresponde a un texto descriptivo, fue seleccionado por considerarse sencillo y de fácil comprensión para esta primera toma escritural.

Las instrucciones dadas a los estudiantes fueron:

- \*Reciben la hoja y la marcan.
- \*Hacen lectura individual y mental.
- \*Responden las preguntas planteadas.

#### GUIA DE LECTURA

**NOMBRE** \_\_\_\_\_ **CURSO** \_\_\_\_\_  
**EDAD** \_\_\_\_\_ **FECHA** \_\_\_\_\_ **HORA** \_\_\_\_\_

#### EL CISNE NEGRO

Este es el único cisne que es casi negro por completo. Su aspecto presenta unas plumas de vuelo curiosamente torcidas y cuando se ve amenazado levanta las alas y expone sus plumas de atrás, que son de color blanco. La comida de esta ave se limita al consumo de vegetales.

Además de lo anterior, el cisne negro posee el cuello más largo de todos los animales de su especie. Entre sus virtudes más importantes se destaca el de ser un animal muy sociable, de modo que se integra a su grupo, es solidario y tiene un buen sentido de pertenencia.

(Tomado: Aula significativa 3, Rocío Centeno, Libros y libros S.A., Pág. 120)

1. ¿Cómo es el cisne de la lectura?

---

2. ¿Con qué otros animales puedes comparar al cisne negro?

---

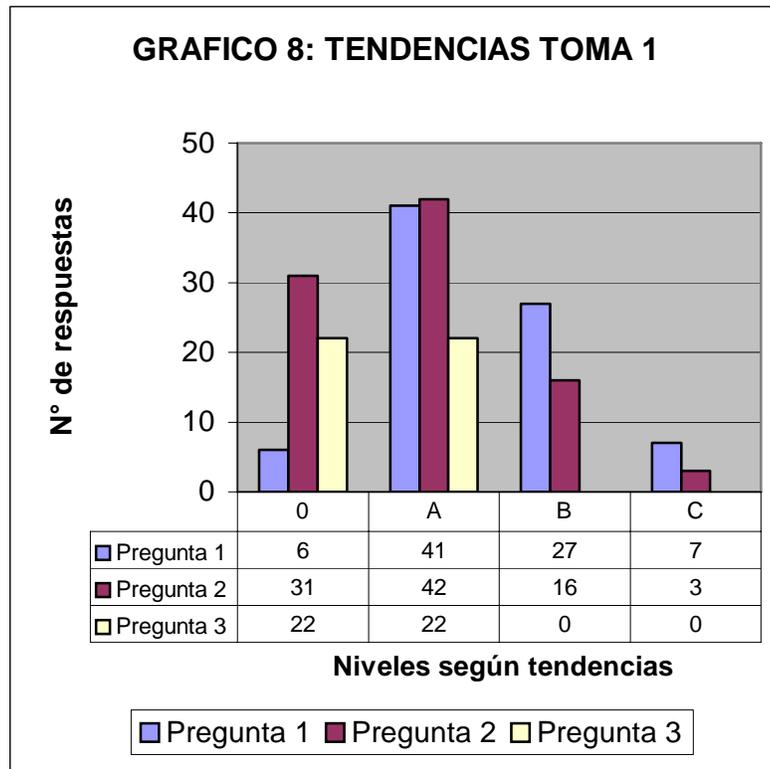
3. ¿Qué cualidades del cisne negro tienes tú, y por qué?

---

En esta ocasión causó impacto positivo el título de la lectura: los estudiantes se interesaron por el desarrollo de las preguntas, las cuales contestaron en un tiempo corto. No hicieron ningún tipo de pregunta, lo que permitió evidenciar la facilidad y comprensión del texto.

**TABLA 8. TENDENCIAS Y NIVELES DE ARGUMENTACIÓN TOMA 1: El cisne negro**

PREGUNTA	TENDENCIAS	TOTAL DE RESPUESTAS	Niveles			
			0	A	B	C
1. ¿Cómo es el cisne de la lectura?	1. Es negro con blanco, sociable, solidario y con sentido de pertenencia.	7				X
	2. Es negro con blanco	41		X		
	3. Es negro, con cuello largo y plumas blancas.	27			X	
	4. No aplica	16	X			
2. ¿Con qué otros animales puedes comparar al cisne negro?	1. Compara y especifica sus relaciones	16			X	
	2. Compara	42		X		
	3. Realiza varias comparaciones y las explica	3				X
	4. No contesta	2	X			
	5. No aplica	29	X			
3. ¿Qué cualidades del cisne negro tienes tú y por qué?	1. No encuentra cualidades comunes entre él y el cisne y las explica	11	X			
	2. Encuentra cualidades a nivel de sentimientos	10		X		
	3. Características físicas (estatura. Color, ojos).*Sociabilidad.	12		X		
	4. No aplica	11	X			
	TOTAL DE TENDENCIAS AGRUPADAS	227		174		53
	PORCENTAJE	100		76.65%		23.34%



En la pregunta uno la mayor cantidad de respuestas está en A, pues los estudiantes solo describieron una característica del cisne. Se construyó la tendencia no aplica, para ubicar aquellos casos en que las respuestas de los niños presentan copia textual del escrito o no corresponden a la pregunta que se hizo.

La pregunta dos permitió a l@s estudiantes dar respuestas coherentes, con lo que asumimos que fue de fácil comprensión.

En la pregunta tres no evidenciaron tener clara la diferencia entre características físicas y cualidades.

### REJILLA 2: CRITERIOS Y NIVELES DE ARGUMENTACIÓN TOMA 1

NIVELES	COMPRESIÓN	INTERPRETACIÓN	ARGUMENTACIÓN
0	17	31	57
A	40	42	17
B	25	14	11
C	7	2	4

La rejilla presenta los puntajes de la primera toma escritural. El 62.6% de los estudiantes se encuentra en el nivel 0; el 18.6% en el nivel A, el 13.18% en el nivel B y el 4,39% en el nivel C. Con esto podemos determinar que el 81.2% se encuentra entre los niveles 0 y A, que para nuestro caso son los niveles inferiores de categorización en la argumentación.

### 3.3.2 En la toma 2: TEXTO INFORMATIVO PROTESTA EN SUBA

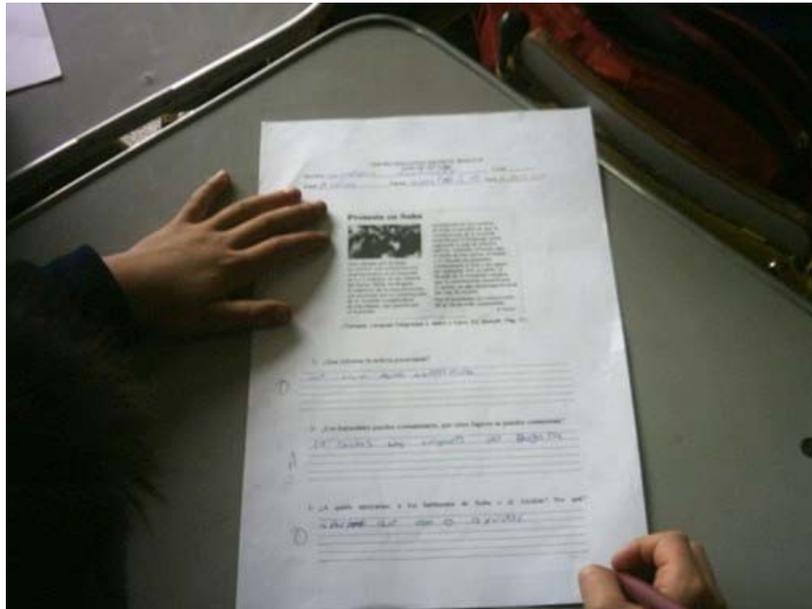


Foto 2: Estudiantes del grado tercero respondiendo la Toma 2

**FECHA:** 1 de Agosto  
**LUGAR:** aula de clase  
**NÚMERO DE NIÑOS:** 51  
**NÚMERO DE NIÑAS:** 40  
**TOTAL ESTUDIANTES QUE PRESENTAN LA TOMA:** 89  
**DOCENTES:** Inés Martínez – Enith Palacios

Se dieron las siguientes instrucciones a los estudiantes:

- \*Marcar la hoja con nombre y fecha.
- \*Hacer lectura individual y mental las veces que sean necesarias para comprender el texto.
- \*Responder cada pregunta con claridad y buena letra.

## GUIA DE LECTURA

NOMBRE \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_

EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_ HORA \_\_\_\_\_

### PROTESTA EN SUBA

Ayer sábado por la tarde se celebró una concentración multitudinaria en el humedal de la conejera, en las afueras del barrio Suba, en Bogotá.

El objetivo de la concentración era protestar por la construcción de la avenida longitudinal del occidente que pasa por el humedal.

La mayoría de los vecinos de Suba coinciden en que la construcción de la avenida perjudicará el humedal, pues supondrá la tala de árboles nativos. Además, afirman que el ruido de los carros, el humo y el tránsito de personas contaminará el aire y las aguas del humedal. Por su parte, el alcalde de la localidad asegura que la construcción beneficiará al sector, ya que descongestionará las vías de acceso

Por el momento la construcción de la vía ha sido suspendida.

(Tomado: Lenguas integradas 3, Marín y Cano, Ed. Bedouth. Pág. 31

1. ¿Qué informa la noticia presentada?

\_\_\_\_\_

2. Los humedales pueden contaminarse, ¿qué otros lugares se pueden contaminar?

\_\_\_\_\_

3. ¿ A quien apoyarías: a los habitantes de Suba o a los habitantes?, ¿porqué?

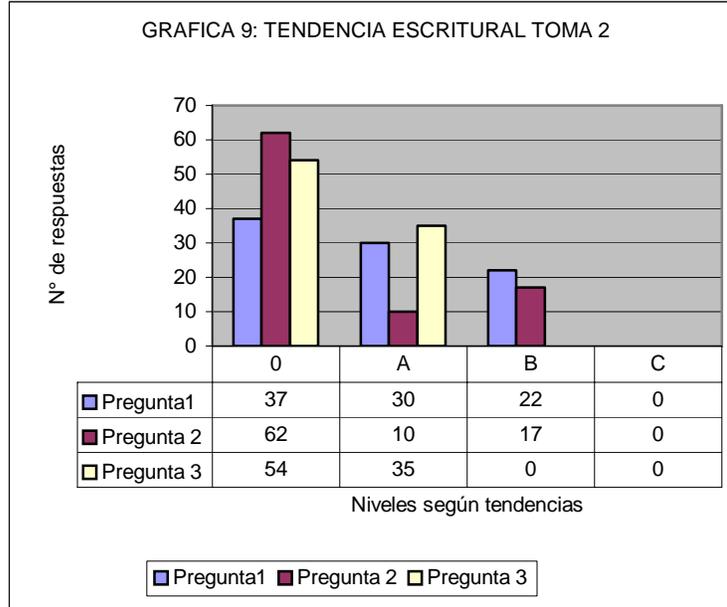
\_\_\_\_\_

En la segunda toma el grupo se percibió tranquilo e interesado por saber cuál lectura se iría a trabajar. Doce estudiantes del curso tercero A y nueve del curso tercero B preguntaron por el significado de la palabra ‘humedal’. Quince y doce respectivamente pidieron aclaración sobre la palabra ‘longitudinal’; las inquietudes planteadas se contestaron a nivel individual.

Para esta fecha tampoco se presentó ninguna eventualidad en la institución.

**TABLA 9. TENDENCIAS Y NIVELES DE ARGUMENTAICÓN TOMA 2: Protesta en Suba**

PREGUNTA	TENDENCIAS	TOTAL DE RESPUESTAS	Niveles			
			0	A	B	C
1. ¿Qué informa la noticia presentada?	1. Sobre unos señores que están haciendo ruido y trancón.	3		X		
	2 Concentración multitudinaria	22	X			
	3.Contaminación del aire y las aguas	27		X		
	4.Construcción de una avenida	22			X	
	5. No aplica	15	X			
2. . Los humedales pueden contaminarse, ¿Qué otros lugares se pueden contaminar?	1. El agua, el aire, la naturaleza.	8			X	
	2. Los ríos, las plantas, los barrios, las localidades....	9			X	
	3. La ciudad.	10		X		
	4. No aplica	62	X			
3. ¿A quién apoyarías: a los habitantes de Suba o al alcalde? ¿Por qué	1. Al alcalde.	7		X		
	2. A los habitantes	28		X		
	3. No aplica.	53	X			
	4. No contesta	1	X			
	TOTAL DE TENDENCIAS AGRUPADAS	267		228		39
	PORCENTAJE	100		85.39%		14.60%



### REJILLA 3: CRITERIOS Y NIVELES DE ARGUMENTACIÓN. TOMA 2

NIVELES	COMPRESIÓN	INTERPRETACIÓN	ARGUMENTACIÓN
0	69	60	55
A	10	7	23
B	7	6	5
C	3	16	6

La pregunta 1 evidencia en las respuestas un alto nivel de transcripción textual de la información presentada en la noticia.

En la pregunta 2 la frecuencia en el nivel de respuestas se encuentra en no aplica, puesto que las respuestas dadas por los estudiantes son SI y NO, en otros casos sus respuestas no se relacionan con la pregunta dada.

La pregunta 3 presenta una frecuencia superior en no aplica, al encontrar respuestas que no se relacionan con la pregunta. En otros casos hay toma posición pero no argumentación.

A partir de ésta rejilla, las investigadoras podemos determinar que los rangos inferiores de respuesta se encuentran en los niveles 0 y A con porcentajes de 60.43% y 25.27%

respectivamente; en los niveles B y C encontramos un porcentaje de 5.49% y 6.59% correspondiente a cada uno de ellos.

Estos porcentajes permiten determinar que el 85.70% de los niños y niñas de grado tercero se encuentran en los niveles 0 y A de argumentación. Este tipo de texto fue de gran dificultad de apropiación en los estudiantes.

### 3.3.3 En la toma 3: TEXTO ARGUMENTATIVO MENSAJE DE UN GUARDABOSQUES A LOS NIÑOS

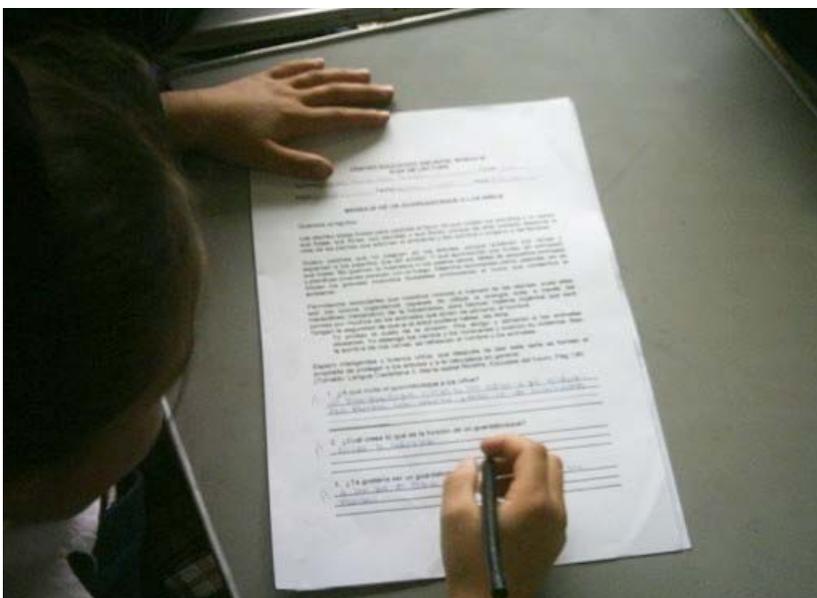


Foto 3: Estudiantes del grado tercero respondiendo Toma 3

**FECHA:** 5 de Agosto

**GRADO:** Tercero

**HORA:** 8:00am

**LUGAR:** aula de clase

**NÚMERO DE NIÑOS:** 51

**NÚMERO DE NIÑAS:** 40

**TOTAL ESTUDIANTES QUE PRESENTAN LA TOMA:** 89

**DOCENTES:** Inés Martínez – Enith Palacios

Las instrucciones dadas a los estudiantes fueron:

\*Reciben la hoja y la marcan.

\*Hacen lectura individual y mental.

\*Responden las preguntas planteadas.

Su actitud frente a la prueba fue de motivación y expectativa, por la actividad que se realizaría en este espacio.

## GUIA DE LECTURA

NOMBRE \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_

EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_ HORA \_\_\_\_\_

### MENSAJE DE UN GUARDABOSQUE A LOS NIÑOS

Queridos amiguitos:

Les escribo estas líneas para pedirles el favor de que cuiden los arbolitos y no los dañen sus hojas, sus flores, sus semillas, sus frutos, porque de este cuidado depende la vida de las plantas que adornan el ambiente y dan sombra y oxígeno a las familias.

Quiero pedirles que no jueguen con los árboles, porque quiebran sus ramas y espantan a los pajaritos que allí anidan. Y que aprovechen sus frutas sin estropear sus hojas. No quemen las hojarascas ni los pastos secos. Miles de pequeños animales y plantitas jóvenes perecen con el fuego. Déjenme recordarles como, además, así se inician los grandes incendios forestales produciendo el humo que contamina el ambiente.

Permítanme recordarles que nosotros vivimos a merced de las plantas, pues ellas son los únicos organismos capaces de utilizar la energía solar a través del maravilloso mecanismo de la fotosíntesis, para fabricar materia orgánica que será comida muchos de los animales que sirven de alimento al hombre.

Tengan la seguridad de que si el árbol pudiera hablar, les diría:

\_ Yo protejo el suelo de la erosión. Doy abrigo y alimento a los animales silvestres. Yo detengo los vientos y los huracanes y suavizo su violencia. Bajo las sombras de mis ramas se refrescan los hombre y los animales.

Espero inteligentes y buenos niños, que después de leer esta carta se formen el propósito de proteger a los árboles y a la naturaleza en general.

( Tomado: Lengua Castellana 3, María Isabel Noreña, Escuelas del futuro, Pág. 136)

1. ¿ A qué invita el guardabosque a los niños?

\_\_\_\_\_

2. ¿Cuál crees tú que es la función de un guardabosques?

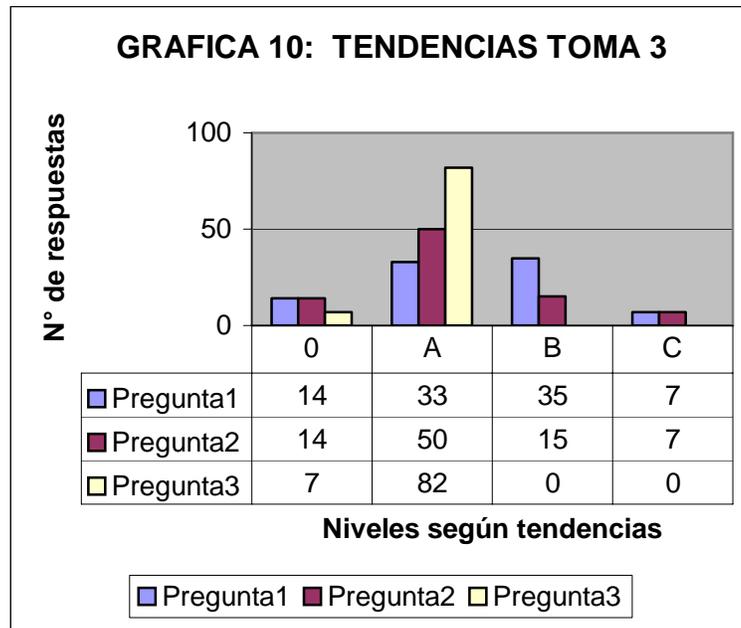
\_\_\_\_\_

3. ¿Te gustaría ser un guardabosque? Explica por qué

En esta toma, los estudiantes no hicieron ningún tipo de pregunta, se concentraron en la lectura y respondieron en el tiempo indicado. Para ésta fecha no se presentó ningún acontecimiento significativo o especial que pudiera alterar la concentración y estado de ánimo de l@s niñ@s para el desarrollo de la misma.

**TABLA 10. TENDENCIAS Y NIVELES DE ARGUMENTACIÓN TOMA 3:  
Mensaje de un guardabosque a los niños**

PREGUNTA	TENDENCIAS		TOTAL DE RESPUESTAS	Niveles				
				0	A	B	C	
1. ¿A qué invita el guardabosque a los niños?	1. Cuidar la naturaleza y no dañarla.		7				X	
	2. Cuidar los árboles y la naturaleza.		35			X		
	3. No dañar las plantas		33		X			
	4. No aplica		14	X				
2. ¿Cuál crees tú que es la función de un guardabosque?	1. Cuidar los bosques.		14		X			
	2. Cuidar la naturaleza.		22		X			
	3. Cuidar las plantas		21		X			
	4 Cuidar los animales y las plantas		15			X		
	5. A enseñar a otros a cuidar las plantas		3		X			
	6. No aplica		14	X				
3. ¿Te gustaría ser guardabosque? ¿Por qué?		si	no					
	1. Podría cuidar las plantas.		X		36		X	
	2. Conocería a los animales.		X		2		X	
	3. Enseñaría a cuidar la naturaleza.		X		13		X	
	4. Es rico.		X		10		X	
	5. Podría explorar		X		2		X	
	6. Podría aprender de la naturaleza		X		9		X	
	7. Le tengo miedo a la oscuridad.			X	4		X	
	8. No me gusta.			X	4		X	
	9. Es peligroso			X	2		X	
	10. No aplica.			X	7	X		
TOTAL DE TENDENCIAS AGRUPADAS				267	210	57		
PORCENTAJE				100	78.65%	21.34%		



#### REJILLA 4: CRITERIOS Y NIVELES DE ARGUMENTACIÓN TOMA 3

NIVELES	COMPRESIÓN	INTERPRETACIÓN	ARGUMENTACIÓN
0	15	28	22
A	55	43	57
B	13	15	10
C	6	3	0

En esta toma el 24.17% de los estudiantes se encuentra en el nivel 0 de argumentación, el 62.63% en el nivel A, el 10.98% en el B, y el 0 % en el C.

De acuerdo con la sumatoria de los rangos 0 y A que equivale al 66.80% podemos observar que **los estudiantes en cuanto a la competencia argumentativa, se encuentran en el nivel inferior.**

De igual manera los cuadros que presentamos a continuación reflejan, de manera global, los **bajos niveles de comprensión, interpretación y por ende argumentación en que se encuentran los estudiantes del grado tercero:**

**TABLA 11: SECUENCIA DEL NIVEL COMPRENSIVO**

NIVELES DE COMPRESIÓN	TOMA 1	TOMA 2	TOMA 3	TOTAL
0	17	15	69	101
A	40	55	10	105
B	25	13	7	45
C	7	6	3	16

Según el resultado obtenido en la **prueba de comprensión**, se puede determinar que **los puntajes superiores se encuentran en los niveles 0 y A, que para nuestro caso son los más bajos.**

**TABLA 11: SECUENCIA DEL NIVEL INTERPRETATIVO**

NIVELES DE INTERPRETACIÓN	TOMA 1	TOMA 2	TOMA 3	TOTAL
0	31	20	60	91
A	42	43	7	92
B	14	15	6	35
C	2	3	16	21

Así mismo, el resultado obtenido en la **prueba de interpretación**, permite determinar que los puntajes más altos se encuentran en los niveles 0 y A, que para nuestro caso son los inferiores.

**TABLA 12: SECUENCIA DEL NIVEL ARGUMENTATIVO**

NIVELES DE ARGUMENTACIÓN	TOMA 1	TOMA 2	TOMA 3	TOTAL
0	57	22	55	134
A	17	57	23	97
B	11	10	5	26
C	4	0	6	10

En el resultado obtenido en la **prueba de argumentación**, los puntajes más altos se encuentran en los niveles 0 y A, que para nuestro caso son los más bajos.

### **3.4 ANALISIS DE LOS NIVELES DE ARGUMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITURAL**

Las investigadoras realizamos una socialización de los resultados de las tomas escriturales en cada curso el día nueve de noviembre, cuyo objetivo

fue dar **una mirada global al resultado de las tomas** por ellos desarrolladas a lo largo del proceso de investigación.

Recapitulamos con los estudiantes en el aula de clase sobre el trabajo que realizamos con ellos durante la hora de lectura, dándoles a conocer el resultado de la categorización y tabulación de las diferentes pruebas, que luego les presentamos en la siguiente tabla.

**TABLA 13: ANÁLISIS GLOBAL DE LAS TOMAS**

Niveles	Toma 1			Toma 2			Toma 3		
	Comprensión	Interpretación	Argumentación	Comprensión	Interpretación	Argumentación	Comprensión	Interpretación	Argumentación
0	17	31	57	15	28	22	69	60	55
A	40	42	17	55	43	57	10	7	23
B	25	14	11	13	15	10	7	6	5
C	7	2	4	6	3	0	3	16	6



Foto 5: Docente del grado tercero A explicando y analizando resultados obtenidos en la aplicación de Tomas escriturales



Foto 6: Docente del grado tercero B explicando y analizando resultados obtenidos en la aplicación de Tomas escriturales

Procedimos a explicarles cada uno de los niveles de categorización así:

- 📖 NIVEL C: corresponde a l@s niñ@s que dan una respuesta y explican el por qué de la misma estableciendo algunas relaciones.
- 📖 NIVEL B: son aquellos estudiantes que dan una respuesta y la justifican.
- 📖 NIVEL A: se ubican en él, los que expresan solo la respuesta sin explicarla.
- 📖 NIVEL 0: concierne a los que no dan respuesta, copian una parte del texto como respuesta o responden algo no relacionado con la pregunta que se formula.

Finalizada esta explicación l@s alumn@s hicieron los siguientes comentarios

*“Me siento mal porque me he dado cuenta de los puntajes tan bajos que sacamos”.*

*“Me siento mal al ver que estamos escribiendo tan mal”.*

*“No sabemos leer”*

*¡Uy!, nos fue remal en la lectura de protesta en Suba.*

*“Hay muy poquitos niños en el C”.*

*Por último, uno de los estudiantes expresó: “este año aprendimos que es argumentar y podemos seguir mejorando”.*

*Hay muchos resultados bajos”*

*“debemos pensar antes que escribir”*

De los resultados de las tomas y los comentarios de las actividades del cierre, podemos concluir que los estudiantes no son conscientes de su dificultad en la argumentación; solo se evidenció al analizar conjuntamente los datos presentados en la tabla. Sí existe en ell@s el deseo por superar sus dificultades cuando las reconocen, pues sus comentarios se inclinan hacia esta postura.

### **3.4.1 Posiciones de los docentes del grado tercero frente a la argumentación**

En la perspectiva de analizar los procesos de argumentación de los niños y las niñas, realizamos una **encuesta con l@s siete docentes** de apoyo (áreas de religión, danzas, teatro, música, educación física, tecnología e informática) del grado tercero para indagar sobre el manejo conceptual del término argumentación y su aplicación directa en el aula de clase. Seleccionamos a tres docentes de apoyo, para hacer **observaciones de clase** estableciendo como criterio de selección la interacción de ellos con los grupos en el aula y cuyas actividades propician la argumentación escritural; así mismo a las dos dinamizadoras.

Con la implementación de estas técnicas buscamos conocer la visión de los docentes sobre el nivel de argumentación de los niños y niñas del grado

tercero. El punto de vista de maestros permite entender los resultados de las pruebas de los niñ@s, es decir, sus actuales niveles de argumentación.

A continuación presentamos el registro de los resultados obtenidos en dicha encuesta:

**TABLA14: TABULACIÓN DE ENCUESTA A DOCENTES**

PREGUNTA	RESPUESTA	TOTAL
1. ¿Cree que a los niños del grado tercero les gusta escribir?	1. Algunas veces. 2. Casi siempre.	5 2
2. ¿Detecta en los niños del grado tercero, dificultad para expresar sus ideas en forma escrita?	1. Algunas veces. 2. Casi siempre. 3. Nunca.	4 2 1
3. ¿Conoce el concepto de argumentación en la producción escritural?	1. No contesta. 2. SI.	1 6
4. ¿Diseña y ejecuta actividades que propician la argumentación en la producción escritural en el aula de clase?	1. Casi siempre. 2. Algunas veces. 3. Nunca.	4 2 1
5. ¿Percibe dificultad en la argumentación escrita de los estudiantes del grado tercero?	1. Nunca 2. Algunas veces. 3. Casi siempre.	1 3 3
6. ¿Evalúa usted la competencia argumentativa en los niños del grado tercero?	1. Casi siempre. 2. Algunas veces.	5 2

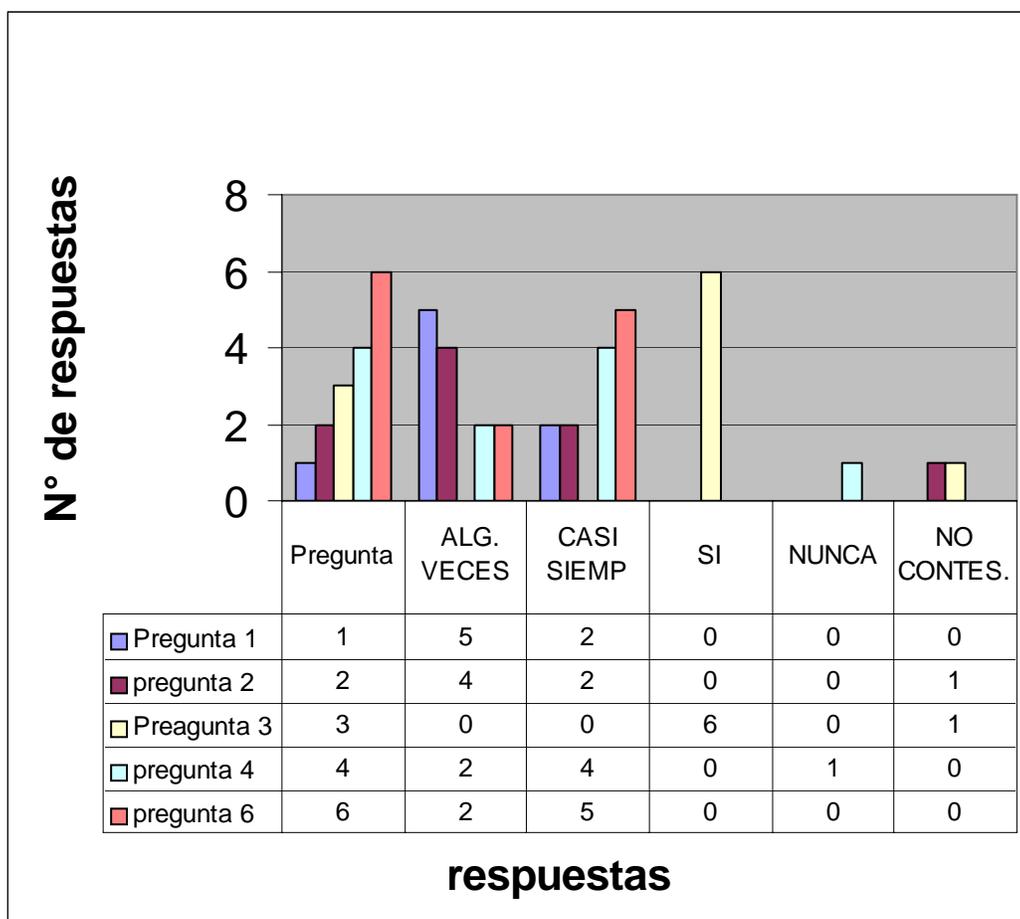
 Encuestamos 7 docentes, de los cuales 5 respondieron que a los estudiantes les gusta escribir algunas veces y 2 que casi siempre. La percepción de los docentes difiere de las respuestas dadas por los niños en la encuesta, quienes expresan gusto por la escritura; lo que corroboramos en las observaciones de clase hechas a las dinamizadoras de grupo.

 Respecto a si detectan dificultades de l@s niñ@s para expresar las ideas en forma escrita, 4 docentes respondieron que algunas veces, mientras que 2 casi siempre observan dificultad; y 1 no las detecta. De acuerdo a las actividades propuestas por los docentes de apoyo en las observaciones de clase, no se evidencia el trabajo en la producción escrita, esto no les permite detectar la dificultad de los estudiantes en este aspecto.

 Con relación al conocimiento sobre el concepto de argumentación en la producción escritural, 6 de los docentes afirma conocerlo y 1 no contesta. En este sentido los docentes creen conocer el concepto el cual a su vez dista del planteado en esta investigación de acuerdo al rastreo conceptual.

- En la cuarta pregunta, 4 docentes manifiestan que casi siempre diseñan y ejecutan actividades que propician la argumentación en el aula de clase, 2 reconocen hacerlo algunas veces y 1 afirma no hacerlo. Las respuestas no coinciden con el análisis de las clases observadas, que evidencian falta de trabajo en el desarrollo de esta competencia.
- Para la quinta pregunta, 1 docente no percibe dificultad en la expresión escrita, 3 responden algunas veces y otro número igual contesta casi siempre. Comparamos las respuestas dadas en esta pregunta con las expuestas en el numeral dos y nos permiten confirmar las dificultades de los estudiantes en la argumentación y producción escrita.
- En la última pregunta, respecto a la evaluación de la práctica argumentativa 5 precisan la ejecución de la misma y solo 2 reconocen hacerlo algunas veces. A pesar que los maestros afirman evaluar la competencia argumentativa no hay indicios precisos que lo demuestren.

**GRÁFICA 11: TENDENCIAS ENCUESTA A DOCENTES**



Las respuestas de los docentes permiten confirmar la dificultad presentada por los estudiantes en el nivel argumentativo de la producción escritural, en lo referente al gusto por escribir, al expresar sus ideas en forma escrita y en la argumentación en general.

Con las **observaciones de clase** buscamos determinar el trabajo argumentativo y la forma como es asumido por l@s estudiantes cuando las actividades se orientan en este sentido: Se hicieron 5 observaciones una a cada docente del grado tercero, correspondientes a tres docentes de apoyo (Informática, Tecnología y Religión) y a las dos dinamizadoras (tercero A y B).

### 3.4.2 Diversas posiciones frente a las competencias

Con el ánimo de facilitar la lectura y comprensión del texto en este aparte específico del presente documento investigativo, decidimos asignar a cada **entrevistado** un código que permita relacionarlo con su cargo al momento de citar sus opiniones, las cuales se triangulan para mostrar una visión global del tema que nos ocupa.

**TABLA 15: CODIGOS DE DOCENTES ENTREVISTADOS**

CARGO	CÓDIGO
Rectora	E1
Coordinador	E2
Docente de Religión	E3
Docente de Tecnología	E4
Docente de Informática	E5
Dinamizadora 3º B	E6
Dinamizadora 3º A	E7

De acuerdo con los datos recolectados desde las diferentes fuentes de información, las **competencias** son entendidas como un saber hacer: *“...debe saber, pero hacerlo bien, ser idóneo, quiere decir hacerlo bien hecho, no hacerlo por hacerlo.”* (E1)

En el trabajo por competencias es necesario tener en cuenta el contexto donde se desenvuelve el niño: *“... se debe aclarar que la competencia se debe tomar en su relación con un contexto cultural y local, más que con un contexto universal. Lo anterior es pensando en la posibilidad de que los individuos sean competentes para resolver situaciones o problemas de su comunidad”* (E2).

Lo anterior permite ver que en la institución existe un concepto definido sobre el término y que se puede empezar un trabajo en este sentido. Para ello, es

función de los docentes su ejecución y evaluación en el aula; sin embargo no para todos es clara su definición, como se puede ver en la respuesta dada por alguno de ellos: “... *Para que salgan a trabajar y hacer algún futuro para ellos mismos y toda la sociedad*”. (E5)

Se hace necesaria la capacitación a l@s docentes para permitir claridades, precisiones y estrategias de implementación, con el objetivo de tener elementos claros que permitan el desarrollo de las competencias en la institución, puesto que en las prácticas docentes se evidencia poco trabajo al respecto, según la observación de clase de un docente de áreas complementaria en el grado tercero: su actitud es vigilante; supervisa e insiste para que copien rápido. No hay evidencias de un trabajo argumentativo:

*Su actitud es vigilante, supervisa e insiste para que copien rápido. No hay evidencias de un trabajo argumentativo. L@s estudiantes responden a algunas preguntas específicas dadas por la docente, con respuestas concretas, a las cuales no dan justificación. El trabajo es de transcripción de lo escrito en el tablero como soporte del folleto que los estudiantes deben presentar en la próxima sesión. No se observa integración del grupo con la docente ni participación (Análisis de la observación de clase del docente E5<sup>55</sup>).*

La observación de clase permite confirmar la necesidad de la actualización docente para implementar en el aula un trabajo consciente y profundo en el desarrollo de las competencias.

Al contrario de lo visto en tres de las observaciones de clase, los estudiantes en la **encuesta** afirman que en las actividades propuestas por los docentes sí les permiten argumentar; el 94,3% responden sí, siendo la respuesta más frecuente: “*sí, porque puedo dar razones y explicaciones a las preguntas que me hacen*”. Las investigadoras inferimos que los estudiantes al dar ésta respuesta, solo tuvieron en cuenta a su docente dinamizadora, por ser aquella que promueve el trabajo de argumentación en clase, lo que se confirma con la observación de clase hecha a una de ellas según registro:

*La dinámica de la clase permite ver que l@s estudiantes participan en la creación de la lista de problemas. En la puesta en común los niños se esmeran por leer y compartir sus escritos. La docente motiva a los estudiantes para que justifiquen sus respuestas y asuman una posición. (Análisis de la observación de clase de E6)*

---

<sup>55</sup> Los códigos asignados a los docentes se emplean de igual manera en la entrevista y en las observaciones de clase

### 3.4.3 Posiciones frente a la argumentación

Basadas en las mismas fuentes de información, intentamos precisar sobre el término argumentación; al respecto se reconoce: “... *Primaria está argumentando más que bachillerato, siento decirlo, pero realmente con primaria como se viene haciendo un proceso y ya están argumentando de acuerdo a sus edad, a como deben ir los estándares y como están las competencias*” (E1).

*“Me he dado cuenta que los niños argumentan con respecto a sus problemas convivenciales y culturales. Es de anotar que las pruebas aplicadas desde el MEN se reducen a la perspectiva disciplinar, donde no se rescata la historia cultural y cognitiva del sujeto. Hecho que va en contradicción con las perspectivas del conocimiento como actividad cultural de los sujetos”.* (E2)

Indagando con los docentes de grado tercero sobre el concepto de argumentación se encuentra que es: “*sinónimo de justificar, es decir, justifico lo que yo sé con el quehacer, es decir yo aprendí esto y lo estoy demostrando a través de lo que yo realizo por ejemplo en mi trabajo, yo soy religiosa y demuestro con mis actitudes con mi forma de ser de cristiana lo que he aprendido precisamente de esos valores y los vivo dentro de la comunidad también en el contexto donde estoy*”, para el docente de tecnología: “*es dar razones lógicas, dar explicaciones, hacerse entender, saber expresar sus ideas*, por último para la docente de informática: “*Sustentar una proposición*”. (E3)

Contrastemos esto con las concepciones dadas por algunos autores. Weston la define como un conjunto de razones o pruebas en apoyo a una conclusión, intentos de apoyar las opiniones con razones, un buen argumento no es una mera reiteración de las conclusiones, consiste en dar razones para que otros se puedan hacer sus propias opiniones. Fernando Vásquez expresa que argumentar es motivar, provocar, incitar, invitar a otros a que tomen un rumbo, un camino, una acción particular. La argumentación no es cerrada, no es un ejercicio definitorio. Por el contrario es una forma de abrir puertas, permitir otros aires, despejar horizontes.

Esto permite confirmar una brecha entre los imaginarios de l@s docentes y los aportes conceptuales dados por autores versados en el tema. Asumimos que la argumentación le debe permitir al docente preparar al estudiante para la toma de decisiones, como un trabajo previo a la adhesión a ciertos valores. Al confrontar las definiciones dadas por l@s docentes y autores, se percibe **una vaga noción del concepto de argumentación** por parte de ell@s, la cual se reafirma en las observaciones de clase: hay un débil manejo de esta competencia y por ende un bajo nivel argumentativo en l@s estudiantes.

**Aunque las directivas manejan el concepto e intentan desarrollar un currículo orientado al trabajo de competencias, es contradictorio que en el aula, los docentes no ejecuten actividades que permitan elevar los niveles de desempeño en este sentido,** como se demuestra en los resultados obtenidos en las últimas pruebas estatales en que la institución alcanza bajos puntajes, como lo expresa: *“ en las anteriores pruebas, los resultados en las diferentes áreas evaluadas, nuestros estudiantes de primaria se ubicaron en algunas de ellas por encima, en otros, por debajo del promedio. Es de anotar que la proporción de la ubicación por encima o por debajo del promedio es mínima”.*(E2)

## 4. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y HALLAZGOS

### 4.1 CONCLUSIONES

- ♣ A nivel estatal no hay documentos oficiales que hagan un análisis de los niveles de argumentación, ya que al revisar los lineamientos curriculares y los estándares de calidad no se encuentra información respecto a la argumentación escrita en estudiantes de grado tercero y tampoco se establecen niveles para la misma.
- ♣ L@s maestr@s tienen presupuestos con relación a la argumentación, pero distan de las concepciones de autores versados en el tema lo cual impide que la práctica en el aula conlleve al desarrollo de la competencia argumentativa.
- ♣ Como las actividades propuestas por l@s docentes en las clases no promueven la argumentación, no se evidencia la evaluación de la misma.
- ♣ En la encuesta, los estudiantes reconocen tener una dificultad al expresar sus ideas por escrito, lo que coincide con los resultados de las tomas escriturales donde se percibe el mismo problema.
- ♣ En la institución se evidencia un bajo nivel de desempeño en la competencia argumentativa según los resultados obtenidos en las pruebas realizadas por el ICFES.
- ♣ El plan de estudios de la institución no precisa los niveles ni criterios en la argumentación, por lo tanto no puede guiar a l@s docentes en este aspecto.
- ♣ Para l@s estudiantes es más fácil argumentar en forma oral acerca de sus problemáticas convivenciales y culturales que sobre una disciplina en particular.
- ♣ El nivel escolar de los padres de familia incide en el nivel argumentativo de los estudiantes.
- ♣ El inadecuado manejo de la autoestima en los niños y las niñas se refleja en su falta de seguridad al justificar sus opiniones.

- ♣ Los argumentos expuestos en las tomas escriturales no permiten una ubicación en la clasificación de los mismos planteada por Weston, solo son aproximaciones a los argumentos cortos.
- ♣ Los niños y niñas de grado tercero del CED Bosco III, no plantean argumentos que correspondan a su edad y desarrollo cognitivo, según lo planteado por los autores citados en esta investigación lo cual se manifiesta en los resultados obtenidos.

#### **4.2 RECOMENDACIONES**

- ♣ Recomendamos a la institución hacer una reestructuración al plan curricular basado en competencias.
- ♣ Es necesario implementar estrategias que propicien la argumentación oral y escrita en el aula de clase.
- ♣ Se deja a la institución el resultado obtenido, el respectivo análisis y los niveles de argumentación en que se hallan l@s estudiantes del grado tercero, para que se empiecen a generar estrategias de implementación, con el fin de elevar la argumentación escritural a todos los niveles de escolaridad.
- ♣ Se sugiere a la institución tomar al grupo de docentes investigadoras como apoyo para el trabajo en competencias que se debe iniciar, así mismo para reestructurar el proyecto de “hora de lectura” de manera que en el futuro se generen mejores desempeños en los estudiantes.

#### **4.3 HALLAZGOS**

- ♣ La poca trayectoria institucional solo ha permitido avanzar a nivel de la interpretación, se proyecta iniciar un trabajo para desarrollar la argumentación y proposición.
- ♣ L@s estudiantes pueden interpretar un texto, pero al no tener coherencia y cohesión en su expresión escrita, se les dificulta la argumentación
- ♣ De acuerdo con el contraste hecho entre las tomas, la encuesta a l@s estudiantes y las observaciones de clase, se evidencia que los estudiantes no tienen claro el concepto de argumentación.

**TABLA 16: POSIBLES FACTORES QUE INCIDEN EN LOS BAJOS NIVELES DE ARGUMENTACIÓN**

TOMAS 1,2,3	ENCUESTAS	OBSERVACIONES DE CLASE	ENTREVISTAS.	
			DOCENTES	DIRECTIVOS
*Copia textual. *La no claridad en los conceptos. *Tipo de texto. *Bajos niveles de comprensión e interpretación. *Falta justificación en la posición asumida. *No hay relación entre la pregunta y la respuesta.	<b>ESTUDIANTES:</b> *Se percibe dificultad para la argumentación. *Manifiestan gusto por la escritura aunque no logren buenos desempeños  <b>DOCENTES:</b> *No hay claridad en el concepto de argumentación. *No se propicia y evalúa la argumentación escrita. *Falta actualización por parte de los docentes.	*Las clases son catedráticas. *Se maneja el activismo donde se evidencia la falta de planeación. *En las clases donde se motiva la argumentación, las respuestas de los estudiantes no son argumentativas. *No se lleva al estudiante a que tome una posición y la defienda.	*Falta dominio conceptual. *Es necesario implementar estrategias que propicien la argumentación. *No reconocen los niveles de argumentación.	*Reconocen el poco trabajo en competencias. *Determinan que un factor que afecta el nivel de competencias en la Argumentación, puede estar marcado por la poca trayectoria de la misma. *Falta de capacitación de l@s docentes en el manejo de la argumentación.

Estos hallazgos ofrecen un estado actual y un avance conceptual del nivel de argumentación de los niños y niñas de tercero primaria para que desde allí la institución pueda diseñar los ajustes pertinentes de acuerdo con el contexto donde su ubica la presente investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES. Argumentos Sofísticos. Editorial Aguilar. Argentina 1980.

ARISTÓTELES. Tratados de lógica. El Organón. Ediciones Universales. Bogotá.

BAENA Luís ángel. Revista lenguaje. Cali # 24. Agosto 1.996.

BRIONES Guillermo Investigación social y educativa Modulo 1. Convenio Andrés Bello. Pág. 64 T.M. Editores. 1998 Bogotá.

Diccionario Ideológico de la Lengua Española VOX. Primera edición. Marzo 1995. Barcelona España.

Diccionario de Pedagogía y Psicología. Editorial cultural S.A. España 2000 Estándares curriculares para la lengua castellana. República de Colombia. Ministerio de educación.

Evaluación de la comprensión y el aprendizaje grado 5 y 9. Guía para profesor Serie Cuadernos de Evaluación. Bogotá. 2005.

GÓMEZ de Silva Guido. Breve diccionario etimológico de la lengua española. Editorial fondo de cultura económica de México. 2001

JEFFMAR, C., "Moder Utveckling spsykologi", 1983.

KOZULIN, Alex. La psicología de Vigotsky. Editorial Alianza. Madrid. 1994

LABIONOWICZ Ed. Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza. Fondo educativo interamericano. México 1982.

MOSCOSO Oscar y CATILLO José. Acerca de la competencias. Artículo Universidad Autónoma de Manizales. 1.999.

PERELMAN, Chaín. El imperio retórico. Editorial Norma. 1997. Bogotá.

PETROVSKI, A., "Psicología general", 1980.

<sup>1</sup> PIAGET Jean. Seis estudios de Psicología. Ediciones de bolsillo, Barcelona 1983.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional.  
Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio. 1998.

RICHMOND, P. G., "Introducción a Piaget", 1981.

RIVIERE, Ángel. La psicología de Vigotsky. Editorial Antonio Machado Libros, Serie Aprendizaje. Madrid 2002.

TORRADO, María Cristina 1998. El desarrollo de las competencias una propuesta para la educación colombiana. En: BOGOYA MALDONADO, Daniel y otros. "COMPETENCIAS Y PROYECTO PEDAGÓGICO" Editorial Unibiblos. Bogotá D.C., mayo 2000. Primera edición. Universidad Nacional de Colombia.

VELEZ Olga Lucia y GALEANO María Eumelia. Investigación Cualitativa Estado del Arte. Medellín año 2.000

WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Ariel S.A.. Barcelona. 1994

WOODS Peter. La escuela por dentro. La etnográfica en la investigación educativa. Ed. Piados. Barcelona 1.986. Pág. 18

## 5. ANEXOS

### ANEXO 1: FICHA ANTROPOLÓGICA

#### CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DON BOSCO III FICHA ANTROPOLÓGICA O DE SEGUIMIENTO

Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

#### 1. Datos personales

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_

Lugar y fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

Dirección de residencia: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_ Barrio: \_\_\_\_\_

Estrato: \_\_\_\_\_ Afiliación EPS: \_\_\_\_\_ Vive en: \_\_\_\_\_

Cambios de residencia: \_\_\_\_\_ Barrios \_\_\_\_\_ Teléfonos \_\_\_\_\_

#### 2 Datos académicos

GRADO	COLEGIO	AÑO	GRADO	COLEGIO	AÑO
Transición			Primero		
Segundo			Tercero		
Cuarto			Quinto		
Sexto			Séptimo		
Octavo			Noveno		
Décimo			Undécimo		

#### 3. Datos Médicos

Tipo de sangre: \_\_\_\_\_ RH: \_\_\_\_\_ Alergic(a): \_\_\_\_\_

Talla: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_ Talla: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

Presenta problemas de:

Visión: \_\_\_\_\_ Alergias: \_\_\_\_\_ Convulsiones: \_\_\_\_\_ Auditivos: \_\_\_\_\_ Problemas de lenguaje: \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_ ¿cuales? \_\_\_\_\_

Vacunas: Todas: \_\_\_\_\_ faltan \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

Antecedentes de alcoholismo o drogadicción en:

Padres: \_\_\_\_\_ Hermanos: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_ ¿Quienes? \_\_\_\_\_

Embarazos de la estudiante: \_\_\_\_\_ Número de hijos \_\_\_\_\_

Enfermedades o deficiencias físicas y/o mentales:

Físicas: \_\_\_\_\_

Mentales: \_\_\_\_\_

Medicamentos: \_\_\_\_\_

#### 4. Datos Familiares

Nombre del padre o padrastro: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_ Teléfono del trabajo: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre o madrastra: \_\_\_\_\_

Edad: Ocupación: \_\_\_\_\_ Teléfono del trabajo \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Numero de hermanos: \_\_\_\_\_ Lugar que ocupa: \_\_\_\_\_

Vive con: Ambos Padres: \_\_\_\_\_ Padre: \_\_\_\_\_ madre: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_ ¿Cual? \_\_\_\_\_

Situación familiar: estable: \_\_\_\_\_ Separados: \_\_\_\_\_ Viuda(o): \_\_\_\_\_

#### 5. Datos de convivencia: (Comportamiento durante el año) aportes significativos

REFERENTE	PERSONAL	SOCIAL	COGNITIVO	OBSERVACIONES	FECHA
Dinamizador					
Promoción y evaluación					
Comité de convivencia					

## ANEXO 2. MONOGRAFIAS, INVESTIGACIONES, TRABAJOS DE GRADO Y TESIS RELACIONADAS CON LA ARGUMENTACIÓN

#	AUTOR	AÑO	TITULO	UNIVERSIDAD	ASESOR	FUENTE ACCESO	PAÍS	APORTES
1	Carmona Patiño Luisa Cristina y otros.	2004	<b>Estrategias didácticas</b> que posibilitan el desarrollo de competencias comunicativas en lectura comprensiva del grado 1° de básica primaria	Univ. San Buenaventura		Biblioteca U.S.B.	Colombia	Destaca la importancia de la utilización de estrategias didácticas para implementar en el aula de clase por el y la docente que posibilite el desarrollo de competencias comunicativas en lectura comprensiva
2		2004	Diseño de una propuesta metodológica para el desarrollo de las competencias básicas en la lecto-escritura, en el 2° grado de primaria	Univ. San Buenaventura		Biblioteca U. S.B	Colombia	Presenta estrategias que contribuyen en el mejoramiento y desarrollo de las competencias básicas en la lectura y la escritura
3		2004	Tengo algo para decirte ¿Quieres escucharme?	Univ. San Buenaventura	Edgar Antonio Londoño Ángel	Biblioteca U.S.B.	Colombia	Información sobre el tipo de investigación etnográfica, enmarcado en dos etapas: estructuración y formulación del proyecto, implementación desarrollo y realización.
4	Ana Isabel Rosas Gloria Marlen Rondón	2004	La formación en competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de proyectos de pedagogía.	Univ. Monserrate	Rosa María Cifuentes	Biblioteca Univ. Monserrate	Colombia	Aporta algunos parámetros para el desarrollo del proyecto encaminado al mejoramiento de la competencia argumentativa
5	María Rosa Tulia Hernández Portilla y otros	1997	La argumentación como practica social	Univ. Distrital Francisco José de Caldas	Armando Granda	Biblioteca Univ. Distrital	Colombia	Definiciones de argumentación, orígenes, planteamientos desde diferentes autores
6	Adriana Ramírez Socha Mariela Salamanca	1994	Proceso de argumentación en la interacción maestro niño de edad preescolar en el aula de clase	Univ. Distrital	Gladys Jaimes Carvajal	Biblioteca Univ. Distrital	Colombia	Aporta una visión de los antecedentes de la argumentación oral desde o antes del renacimiento desde los planteamientos filosóficos de Aristóteles sobre la retórica. Muestra ejemplos de Preguntas aplicados a niños de preescolar sobre la argumentación desde preguntas.
7	Claudia Patricia Guzmán Patiño	2001	Estrategia didáctica para mejorar la argumentación escrita en estudiantes del grado sexto del	Univ. Distrital	Sonia Guzmán	Biblioteca Univ. Distrital	Colombia	Explica la competencia comunicativa y textual, el Proceso de la lecto-escritura. Define argumentación y texto Significativo

#	AUTOR	AÑO	TITULO	UNIVERSIDAD	ASESOR	FUENTE ACCESO	PAÍS	APORTES
			colegio Miguel Ángel Asturias					
8	RONDERO Alexandra Maria y otros	1999	Didácticas de la literatura en la escuela. Grado tercero	Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Área de Lectura y Escritura.	Fernando Vásquez (director área de lectura y escritura) Rosa Maria Cifuentes (Coordinadora de Investigación) Gloria Rondón (coinvestigadora)	Biblioteca Universidad Javeriana	Colombia	La investigación se divide en cuatro partes, las tres primeras se refieren al trabajo etnográfico realizado en cinco instituciones del distrito y la última presenta el sentir del grupo durante la investigación
9	BONILLA Cortes Gonzalo y otros	1996	El maestro como texto. Ensayo de una práctica innovadora.	Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Área de Lectura y Escritura	Yolanda Reyes	Biblioteca Universidad Javeriana	Colombia	Utiliza el diario del profesor como recurso metodológico que refleja la realidad del aula y el punto de vista del actor (profesor). Trabaja formas de lectura y escritura del maestro y la forma en que éste las comparte con el estudiante. Utiliza un tipo de investigación protagónico.
10	BOHÓRQUEZ Mahecha Jessica y otros.	1999	El párrafo en proceso. Una indagación sobre el desarrollo del uso del párrafo	Universidad Javeriana	Juan Carlos Negret	Biblioteca Universidad Javeriana	Colombia	Como el trabajo en la construcción de párrafos aporta en el desarrollo de las competencias escritoras básicas.
11	RODRÍGUEZ Cely Leonardo Alberto	2000	Análisis de las didácticas utilizadas por los docentes de la facultad de psicología de la Universidad Javeriana para el desarrollo de competencias.	Universidad Javeriana. Maestría en educación	Ana Cristina Miranda	Biblioteca Universidad Javeriana	Colombia	Investigación descriptiva a través de encuestas, entrevistas, descripciones y observaciones de campo
12	FONSECA Lozano Luz Marina	1995	La producción de textos como apoyo a la construcción de la lengua escrita.	Universidad pedagógica	Rosa Julia Guzmán	Biblioteca Universidad Pedagógica	Colombia	Sustentación e historia en la producción del texto. Explica métodos de la enseñanza de la escritura. La construcción de significados, ¿cómo lograrlo y éste sea apropiado por el niño?.
13	VILLEGAS Robles Olga	1994	Estudio sobre las competencias que intervienen en la construcción de la lengua escrita	Universidad pedagógica, Facultad de Educación, Departamento de postgrados	Fabio Jurado	Biblioteca UPN	Colombia	Refiere como acceden los niños a la construcción de la lengua escrita, desde sus competencias cognitivas, lingüísticas, culturales, simbólicas, verbales, textuales. Explica la

#	AUTOR	AÑO	TITULO	UNIVERSIDAD	ASESOR	FUENTE ACCESO	PAÍS	APORTES
								génesis de la lengua escrita. Muestra experiencias de enseñanza de la escritura, postula razonamientos para el aprendizaje de la escritura: Lo que se expresa en forma oral puede ser expresado en forma escrita. Lo escrito debe asemejarse a lo que los demás escriben.
14	Mina Paz Alvaro	2004	Argumentación y lineamientos metodológicos para la meta comprensión de la teoría de la argumentación.	Universidad Santiago de Cali.	No registra	Internet. Monografias.com	Colombia	Recorrido histórico de la palabra argumentación.

### ANEXO 3. REGISTRO DE LIBROS

#	AUTOR	AÑO	TITULO	EDITORIAL (PAÍS)	AÑO	FUENTE ACCESO	PAÍS	APORTES A LA INVESTIGACIÓN
1	Agudo Estella y otros	2000	Interacción y competencia Comunicativa	Edición 2000	2000	Biblioteca personal	Bogotá Colombia	Justifica porque trabajar en competencias comunicativas y da aportes en operacionalización.
2	Niño Rojas Víctor Miguel	2003	La aventura de escribir	Ecoe ediciones	2003	Biblioteca Univ. Monserrate	Bogotá Colombia	Aporta las <b>fases</b> que implica <b>escribir</b> , importantes para la argumentación preparando la materia prima o información que pondrá por escrito aprovechado los medios del idioma, componer el texto y reelaborando el texto producido.
3	Fundación Don Bosco	2004	Proyecto de Textos Integrados	Edid. Ased	2004	Biblioteca Personal	Bogotá Colombia	Presenta un compendio de diferentes autores sobre las <b>competencias en lenguaje</b> que aclaran los conceptos sobre las competencias y contexto. Hace una reflexión sobre lo que implica la producción de textos
4	Jurado Valencia Fabio	1995	Los procesos de lectura	Editorial Magisterio		Universidad Distrital	Colombia Bogotá	Concepto de argumentar escribir de lo oral a lo escrito.
5.	Jurado Valencia Fabio	1998	Investigación escritura y educación	Plaza James Editores.	3° Edición	Universidad Distrital	Colombia Bogotá	Menciona al maestro como investigador de competencias comunicativas. Muestra proyecto aplicado a estudiantes en la argumentación desde el discurso
	JURADO Fabio	1.997	Investigación, escritura y educación	Programa RED	1° edición	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	*Rescata la escritura y la lectura como aspectos importantes en la investigación educativa. *Muestra y hace comentarios sobre trabajos de campo y actividades del aula. *Hace comentarios sobre el programa RED y la formación de maestros. *Describe la literatura en la escuela. *Nombra algunas categorías en el fortalecimiento de la lectura.
	Jean – Claude Ansbombe	1.988	La argumentación en la lengua.	Gredos	1° edición	Universidad Pedagógica Nacional # Top. 404 A572	Madrid	*Muestra el manejo de la argumentación desde el concepto de Retórica.

## ANEXO 4: ENCUESTA A DOCENTES

Objetivo:

Indagar con docentes de áreas complementarias sobre el desempeño argumentativo de los estudiantes del grado tercero del CED Bosco III.

Por favor conteste las siguientes preguntas de acuerdo a sus observaciones y experiencias en el aula de clase.

1. ¿Cree que a los niños del grado tercero les gusta escribir?

SIEMPRE

CASI SIEMPRE

ALGUNAS VECES

NUNCA

2. ¿Detecta en los niños de grado tercero dificultad para expresar sus ideas en forma escrita?

SIEMPRE

CASI SIEMPRE

ALGUNAS VECES

NUNCA

3. ¿Conoce el concepto de argumentación en la producción escritural?

SI

NO

4. ¿Diseña y  ejecuta  actividades que propician la argumentación en la producción escritural en el aula de clase?

SIEMPRE

CASI SIEMPRE

ALGUNAS VECES

NUNCA

5. ¿Percibe dificultad en la argumentación escrita de los estudiantes de grado tercero?

SIEMPRE

CASI SIEMPRE

ALGUNAS VECES

NUNCA

6. ¿Evalúa usted la competencia argumentativa en los niños del grado tercero?

SIEMPRE

CASI SIEMPRE

ALGUNAS VECES

NUNCA

¿ Su experiencia es valiosa ¿ estaría dispuesto (a) a darla a conocer por medio de videos, grabaciones, charlas o escritos?

SI

NO

¿Por qué?

---

## ANEXO 5: ENCUESTA A ESTUDIANTES

NOMBRE \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_

EDAD \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_ HORA \_\_\_\_\_

1. ¿Te gusta escribir?

SI \_\_\_\_

NO \_\_\_\_

¿Por qué?

---

2. ¿Te gusta escribir en tu diario?

SI \_\_\_\_

NO \_\_\_\_

¿Por qué?

---

3. ¿Presentas dificultad al expresar tus ideas en forma escrita?

SI \_\_\_\_

NO \_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

4. ¿Crees que las actividades que realizas en clase te permiten argumentar?

SI \_\_\_\_

NO \_\_\_\_

¿Por qué?

---

5. ¿Crees que al escribir puedes argumentar?

SI \_\_\_\_

NO \_\_\_\_

¿Por qué?

---

## **ANEXO 6: ENTREVISTAS NO ESTRUCTURADAS**

### **A DIRECTIVOS:**

1. El MEN define las competencias como un saber hacer en un contexto determinado.  
¿Considera usted importante formar alumnos competentes?
2. ¿Los docentes han recibido capacitación en competencias y específicamente en argumentación?
3. ¿Cómo abordan los docentes las competencias en el aula?
4. Según las últimas pruebas aplicadas a la institución ¿en que puesto está ubicada en competencias?
5. ¿Conoce el nivel de argumentación de los niños de primaria?

### **A DOCENTES**

1. En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES definen las competencias como un saber hacer en un contexto determinado.  
¿Por qué considera que en la escuela se deben formar muchachos competentes?
2. Una de las competencias básicas que se trabajan es la argumentación . Para usted ¿Qué es argumentación?
3. ¿Cree usted que se pueden establecer niveles de argumentación en la producción escrita de los estudiantes del grado tercero?
4. Entendiendo la valoración como una forma de conocer en los estudiantes sus desempeños y desarrollo de los procesos ¿cómo valora la argumentación desde su área en la producción escritural en los estudiantes del grado tercero?
5. ¿Qué sugerencias le daría usted a un maestro que quisiera elevar los niveles de argumentación en la escritura de sus estudiantes?

## ANEXO 7: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

### A directivos:

**CARGO:** Rectora (E1)

**FECHA:** Noviembre 16 de 2.005

**HORA:** 2:00 p.m.

**LUGAR:** Oficina de Rectoría

**NOTA:**

**E=** Entrevistador

**R=** Rectora

**C=** Coordinador

E – El MEN define las competencias como un saber hacer en un contexto determinado.  
¿Considera usted importante formar alumnos competentes?

R - Cuando formamos un alumno competente lo formamos para la vida, no lo formamos para que pase el año, para la vida. Lo más importante es formar alumnos competentes para desempeñar determinada labor, qué deben saber para hacer una cosa específica de su carrera, específica de su trabajo. Entonces es que debe saber, pero hacerlo bien, ser idóneo, quiere decir hacerlo bien hecho, no hacerlo por hacerlo, sino hacerlo bien hecho.

E – ¿Los docentes han recibido capacitación en competencias y específicamente en argumentación?

R – Acá, en competencias este año, le hemos dado durito, hemos trabajado las diferentes visiones como las ve Piaget, como las ve Vigotsky, como las trabaja Gardner, como las trabaja en MEN, cual es la visión que tenían los sabios, y en Colombia al filo de la oportunidad. Todo esto lo hemos estudiado: la competencia laboral, la específica, profesional y la pedagógica que es la que nos compete a nosotros. Todo esto lo hemos estudiado. Ya llevarla al aula, es un trabajo específico que estamos haciendo con el coordinador de primaria y en el bachillerato conmigo. De que se vean verdaderamente que la competencia se esta llevando al aula, estamos haciendo un trabajo. En la parte de argumentación, debería ser más fuerte. Hemos trabajado algunas claves propias para la argumentación, estamos trabajando en la hora de lectura, la parte de mapas conceptuales. Todavía no hemos iniciado un trabajo fuerte en ensayo porque no tenemos las bases para hacerlo, pero queremos darle fuerte al ensayo. Tenemos que desarrollar todas las claves que nos promete la argumentación, y que debe saber todo estudiante y por ende los maestros.

E - ¿Cómo abordan los docentes las competencias en el aula?

R – Hemos trabajado primero en enseñar al estudiante que es competencia, como es el desempeño de las competencias, cuáles son las básicas y cuáles las específicas, cuáles son las laborales. A nosotros nos interesan que manejen eso por el énfasis en gestión y luego enseñarle que las aprendan a diferenciar, a que en su desempeño nos muestren en el tablero, las guías; argumentando todo.

E – Según las últimas pruebas aplicadas a la institución ¿en que puesto está ubicada en competencias?

R – Las pruebas de competencias no nos han llegado, nos llegaron la parte de evaluación cuantitativa que la bajamos de Internet. Estamos en comunicación con el ICFES y nos dice que después de los ECAES nos muestran los resultados. No sabemos en competencias, y es una incógnita que tenemos y que queremos saber como respondió al trabajo que hicimos.

E – ¿Y algún informe que tenga de las pruebas anteriores?

R – Nos mostraban que los estudiantes de la institución solo están interpretando, cuando la mayoría de los estudiantes del país argumentaban y proponían. Por eso el empeño, y yo les digo a los maestros que tenemos que trabajar en competencias porque en competencias nos evalúan. Hemos iniciado, es un proceso duro, este es un colegio nuevo. Tenemos problemáticas fuertes con los estudiantes, pero tratamos de hacerlo y los maestros están respondiendo. Tenemos un perfil de maestro capacitado, todos son especialistas, entonces es un perfil de maestro alto. Se está haciendo un trabajo.

E – ¿Conoce el nivel de argumentación de los niños de primaria?

R – Primaria está argumentando más que bachillerato, siento decirlo, pero realmente con primaria como se viene haciendo un proceso verdaderamente. Porque los niños que salen este año de once, los recibimos en sexto. El colegio lleva cinco años y los niños de primaria llevan un proceso y ya están argumentando de acuerdo a sus edad, a como deben ir los estándares, como están las competencias. Los niños en primaria...para nosotros han sido de mucho beneficio el que el grupo de ustedes estén en esta especialización. Ustedes saben, porque hemos hablado muchas veces, ha sido un apoyo muy grande en lo que nosotros hemos tratado con ustedes y con Javier de hacer

un proyecto para la hora de lectura, porque ha sido muy importante, un gran apoyo y ustedes nos han dado luces y es una riqueza que tenemos y no podemos desaprovechar. Sabemos que la primaria es muy juiciosa.

**CARGO:** Coordinador primaria (E2)

**FECHA:** Agosto 10 de 2.005

**HORA:** 10:00 a.m.

**LUGAR:** Coordinación primaria

E – El MEN define las competencias como un saber hacer en un contexto determinado.

¿Considera usted importante formar alumnos competentes?

C – Sí, considero importante formar estudiantes competentes, pero se debe aclarar que la competencia se debe tomar en su relación con un contexto cultural y local, más que con un contexto universal. Lo anterior es pensando en la posibilidad de que los individuos sean competentes para resolver situaciones o problemas de su comunidad.

E – ¿Los docentes han recibido capacitación en competencias y específicamente en argumentación?

C- Si han recibido capacitación en competencias, pero de carácter introductorio. No se ha enfatizado en los diferentes niveles de las competencias, para lo cual se espera que el próximo año se fortalezca en esto la cualificación docente.

E – Según las últimas pruebas aplicadas a la institución ¿en que puesto está ubicada en competencias?

C– Estamos esperando la citación para las pruebas de este año. En las anteriores, los resultados en las diferentes áreas evaluadas, nuestros estudiantes de primaria se ubicaron en algunas de ellas por encima, en otros, por debajo del promedio. Es de anotar que la proporción de la ubicación por encima o por debajo del promedio es mínima.

E - ¿Los docentes trabajan en las aulas las competencias?

C– Debido a que nuestros colegios son relativamente nuevos, en años anteriores no se había presentado la necesidad de trabajar en competencias. En este año lectivo ha surgido la necesidad, por lo cual se han recibido conferencias alrededor del tema.

Claro que se ha visto enriquecido este proceso con todo el trabajo iniciado el año 2.004, durante la elaboración de textos integrados, PETIS, donde se busca una gran aplicación de solución de problemas desde la interpretación, la argumentación y la proposición. Además siempre se ha tenido en la sección primaria el archivo de pruebas anteriores las cuales se han trabajado con los estudiantes de grado tercero y quinto. Ahora recuerdo, la fundación educativa Don Bosco, realizó un convenio con ASED para implementar la simulación de evaluación en competencias para los diferentes grados de básica y media.

E – ¿Conoce el nivel de argumentación de los niños de primaria?

C – Desde la coordinación me he dado cuenta que los niños argumentan con respecto a sus problemas convivenciales y culturales. Es de anotar que las pruebas aplicadas desde el MEN se reducen a la perspectiva disciplinar, donde no se rescata la historia cultural y cognitiva del sujeto. Hecho que va en contradicción con las perspectivas del conocimiento como actividad cultural de los sujetos.

**A docentes:**

**CARGO:** Docente Educación Religiosa (E3)

**FECHA:** Diciembre 5 de 2.005

**HORA:** 1:00 p.m.

**LUGAR:** Sección primaria

**NOTA:**

**E=** Entrevistador

**D=** Docente

E – En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES definen las competencias como un saber hacer en un contexto determinado.

¿Por qué considera que en la escuela se deben formar muchachos competentes?

D - Precisamente, lo que nos dice la pregunta al responder lo de esa realidad que sepa desenvolverse, que sepa salir adelante en el contexto, en el medio donde lo han colocado por eso es importante prepararlo precisamente en competencias. Que el muchacho sea competente, si es barrendero que sepa barrer y lo haga con calidad y bien.

E - Una de las competencias básicas que se trabajan es la argumentación. Para usted ¿Qué es argumentación?

D- Argumentar es como el sinónimo de justificar, es decir, justifico lo que yo sé con el quehacer, es decir yo aprendí esto y lo estoy demostrando a través de lo que yo realizo por ejemplo en mi trabajo, yo soy religiosa y demuestro con mis actitudes con mi forma de ser de cristiana lo que he aprendido precisamente de esos valores y los vivo dentro de la comunidad también en el contexto donde estoy.

E - ¿Cree usted que se pueden establecer niveles de argumentación en la producción escrita de los estudiantes del grado tercero?

D - Si, y no. Si porque de pronto como para recordar un poquito lo de argumentar que también se escribe, pero el argumentar va más en el quehacer de cada persona en cualquier contexto, en cualquier cualidad que haya desempeñado o haya desarrollado.

E – Entendiendo la valoración como una forma de conocer en los estudiantes sus desempeños y desarrollo de los procesos ¿cómo valora la argumentación desde su área en la producción escritural en los estudiantes del grado tercero?

Yo dentro de mi área más que argumentar por escrito es en forma verbal. De pronto la profesora de español dice, para mi es importante argumentar, no queriendo decir que el muchacho dentro de mi área no escriba, el muchacho si escribe pero para mi es más importante argumentar fe de una persona es su actitud y la forma de relacionarse, si es buen cristiano y honesto ciudadano, pero en su vida que lo demuestre, no que me siente a escribir. Yo puedo escribir cosas muy lindas, Jacqueline es buena, Jacqueline hace esto estoy argumentando de pronto lo que muchas veces con mis actitudes no demuestro entonces por eso para mi en mi área es muy importante la parte actitudinal sin descartar la explicación por escrito

E – ¿Ya para terminar que sugerencias le daría usted a un maestro que quisiera elevar los niveles de argumentación en la escritura de sus estudiantes?

D- Darle el gusto por escribir, a mi por ejemplo me preguntan ¿Jacqueline le gusta escribir? No, a mi póngame a escribir por ejemplo en el computador. Me encanta, pero coger un lápiz para ponerme a escribir o argumentar algo no, me gusta mas la fluidez verbal desarrolle eso, esa competencia, fluidez frente a la gente los tengo y le agradezco a mis maestros pero la forma escrita no. ¿Qué le aconseja a los maestros? que ellos creen estrategias o metodologías que hagan gustar precisamente antes de argumentar, la escritura.

**CARGO:** Docente Tecnología (E4)

**FECHA:** Diciembre 5 de 2.005

**HORA:** 1:00 p.m.

**LUGAR:** Sección primaria

E – En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES definen las competencias como un saber hacer en un contexto determinado.

¿Por qué considera que en la escuela se deben formar muchachos competentes?

D – Esto me parece muy cierto formar alumnos competentes por que nos preocupamos por dar muchos conocimientos, pero no nos preocupamos por enseñarles que hacer con ese conocimiento. Somos seres sociales que tememos que desenvolvemos todos el tiempo en un contexto diferente o en diferentes contextos, entonces el hecho de que nosotros aprendamos a utilizar los conocimientos necesariamente implica que busquemos aplicar estos conocimientos en diferentes contextos eso es lo que se quiere desde el punto de vista tecnológico por ejemplo la empresa requiere mucho de personas que sepan mostrar todo su conocimiento.

E - Una de las competencias básicas que se trabajan es la argumentación. Para usted ¿Qué es argumentar?

D - Es dar razones lógicas, dar explicaciones, hacerse entender, saber expresar sus ideas.

E - ¿Cree usted que se pueden establecer niveles de argumentación en la producción escrita de los estudiantes del grado tercero?

D - Yo creo que la escritura es una forma de comunicación y desde ese punto de vista es válido hablar de argumentación desde el punto de vista escrito.

E – Entendiendo la valoración como una forma de conocer en los estudiantes sus desempeños y desarrollo de los procesos ¿cómo valora la argumentación desde su área en la producción escritural en los estudiantes del grado tercero?

D- La argumentación desde el punto de vista escrito, en tecnología se maneja mucho símbolo, mucha terminología técnica entonces básicamente la valoración que se hace es eso que ellos aprendan a escribir y a manejar esa simbología a todo nivel.

E – ¿Qué sugerencias le daría usted a un maestro que quisiera elevar los niveles de argumentación en la escritura de sus estudiantes?

D– Conocer al estudiante y darle la oportunidad de que se desenvuelva y lo que este haciendo le guste, saber cuales sus temas de interés sobre que le gusta escribir y buscar estrategias para desarrollar esta parte.

**CARGO:** Docente Informática (E5)

**FECHA:** Diciembre 5 de 2.005

**HORA:** 1:30 p.m.

**LUGAR:** Sección primaria

E – En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES definen las competencias como un saber hacer en un contexto determinado.

¿Por qué considera que en la escuela se deben formar muchachos competentes?

D- Para que salgan a trabajar y hacer algún futuro para ellos mismos y toda la sociedad

E - Una de las competencias básicas que se trabajan es la argumentación. Para usted ¿Qué es argumentación?

D- Sustentar una proposición

E - ¿Cree usted que se pueden establecer niveles de argumentación en la producción escrita de los estudiantes del grado tercero?

D- Si claro se les puede presentar una pregunta y sobre esa pregunta argumenten.

E – Entendiendo la valoración como una forma de conocer en los estudiantes sus desempeños y desarrollo de los procesos ¿cómo valora la argumentación desde su área en la producción escritural en los estudiantes del grado tercero?

D- Yo la valoro haciendo talleres y personalmente haciendo un trabajo individual con el estudiante, preguntando y que me argumente porque escribió esa respuesta o porque hace X o Y actividad o movimiento en el computador.

E – ¿Ya para terminar que sugerencias le daría usted a un maestro que quisiera elevar los niveles de argumentación en la escritura de sus estudiantes?

D- Pues que hay muchísimos ejercicios que le permiten al alumno argumentar, de pronto el uso de esas herramientas es importante fortalecerlo por medio de otras asignaturas y hacerla transversal. Y otra forma haciéndole despertar esa argumentación que tienen dormida, porque no les gusta argumentar, ni sustentar simplemente contestan si, porque si.

## **ANEXO 8: OBSERVACIONES DE CLASE**

**CARGO:** Docente de informática (E5)

**FECHA:** Noviembre 3

**HORA:** 9:30 – 10:50 a. m.

**LUGAR:** Aula de clase

**TEMA:** Repaso de vocabulario

### **ACTIVIDADES:**

Las actividades propuestas por la docente al grupo son:

- listado de palabras para que los estudiantes escriban definiciones, retomando el vocabulario visto
- instrucciones de cómo presentar un folleto donde se trabajará el vocabulario que copia en el tablero
- llamado a lista
- supervisa que copien y permanezcan sentados
- resuelve inquietudes en los puestos
- entrega textos a cada estudiante

**CARGO:** Dinamizadora Tercero B (E6)

**FECHA:** Noviembre 12

**HORA:** 2:10 – 3:10 p.m.

**LUGAR:** Aula de clase

**TEMA:** Problemas del barrio (Proyecto de aula)

### **ACTIVIDADES:**

La dinamizadora, para esta actividad plantea las siguientes actividades:

- pensar en problemas del barrio
- elaboración de listado de problemas
- cada niño escoge un problema y piensa en una posible solución, explicando porqué es la adecuada
- lectura de las propuestas

**CARGO:** Docente de religión (E3)

**FECHA:** Octubre 12

**HORA:** 2:10 – 3:30 p.m.

**LUGAR:** Aula de clase

**TEMA:** Los valores

**ACTIVIDADES:**

La docente propone al grupo las siguientes actividades:

- reflexión sobre video de la clase anterior
- inicia y terminan con una oración
- la docente formula preguntas sobre el respeto y los deberes
- dramatización de la parábola: “el buen Samaritano”
- cantan y bailan
- escriben compromisos

**CARGO:** Dinamizadora Tercero A (E7)

**FECHA:** Noviembre 2

**HORA:** 2:10 – 3:10 p.m.

**LUGAR:** Aula de clase

**TEMA:** Producción de cuento (Proyecto de aula)

**ACTIVIDADES:**

La clase se inicia haciendo un recuento de la actividad anterior y planteando los pasos a seguir:

- acuerdo en los criterios de evaluación
- lectura oral de algunos de los cuentos escritos por parte de los niños
- evaluación grupal

**CARGO:** Docente tecnología (E4)

**FECHA:** Octubre 24

**HORA:** 9:30- 10:50 a.m.

**LUGAR:** Aula de clase

**TEMA:** Herramientas (la polea)

**ACTIVIDADES:**

El docente plantea las siguientes actividades:

- explicación de funciones y partes de la polea
- elaboración de dibujos en el tablero y reproducción de estos en el cuaderno
- coloreado de los mismos