

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA -CAE- EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. ESTADO DE LA CUESTIÓN*

*Grupo de investigación GIA***
Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

ABSTRACT

This article investigates the various rules proposed by the Colombian Education System to develop critical writing skills in primary education. The National Education Ministry (NEM) insists that teachers must educate students in the basic skills – interpreting, arguing, making suggestions and recognizing the value of these skills in a local, regional and global context. On top of this, the necessity,

* Este artículo es el primer avance de la investigación que adelanta el grupo GIA: La competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes de 5 grado de Educación Básica en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto (Acuerdo N° 197 del 1 de diciembre de 2006, del Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño)

** El Grupo de Investigación en Argumentación- GIA, está integrado por: Roberto Ramírez Bravo (Coordinador), Nelson Torres Vega, Luis Ernesto Sanz, Edgar Meza, profesores de la Universidad de Nariño; Flavio Ramírez Prado, Augusto Cabrera Rodríguez, pensionados de la Universidad de Nariño; Esther Patiño Concha I.E. Nuestra Señora de Guadalupe-Catambuco; Inés Sotelo I. E. Jesús del Gran Poder; Manuel Velasco, I. E. San José Bethlemitas; Harol Calpa, I.E. el Barbero; Gloria Cárdenas; y los estudiantes de la Universidad de Nariño: Dalia Ortega Obando, Viviana Oquendo Lizcano, Vanesa Sacanambuy, Ángela María González, Zully Ceballos, Diana Patricia Benavides, Leidy Paladines Arcos, Paola Milena Patiño, Marcela Jaqueline Riascos, Jimmy Flores, Jonny Robles Bastidas, Luis Alejandro Pupiales, Geovanny Rosero, Gabriel Granja.

usefulness, novelty and importance of educating students in this field are justified in a number of ways. Also, the document presents an assessment of the current state of the art, taking various evaluations from the NEM into account. Finally, theoretical tools which support didactic sequences aimed at the development of this matter in the educational context of the investigation are suggested.

KEY WORDS: Critical writing skills, primary education.

RESUMEN

Este artículo presenta un rastreo sobre las distintas normas que el Sistema Educativo Colombiano propone para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita -CAE- en los niveles de la Educación Básica. El Ministerio de Educación Nacional insiste en que los docentes deben formar a los estudiantes en las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer; llama al reconocimiento del valor que tienen éstas en el contexto local, regional y mundial. Y, de diversas maneras, justifica la necesidad, la utilidad, la novedad y la importancia de formar a los estudiantes en este campo.

Además, el documento plantea un balance del estado de la cuestión, tomando en consideración las diferentes evaluaciones ejecutadas desde los organismos del Ministerio de Educación Nacional -MEN-. Finalmente sugiere herramientas teóricas que respaldan secuencias didácticas para el desarrollo del tema en el contexto Educativo de la investigación.

PALABRAS CLAVE: Competencia argumentativa escrita, Educación Básica.

1. Marco institucional de la competencia argumentativa escrita

Se considera de suma importancia asumir algunos reglamentos y normas estatales por cuanto que en ellos se destaca, directa o indirectamente, la relevancia que tiene la enseñanza - aprendizaje de la argumentación en la

escuela, en este orden, se hace hincapié en las siguientes disposiciones del Ministerio de Educación Nacional.

1.1. Ley 115 -Ley General de Educación

Se fundamenta en los principios de La Constitución Política que aluden al derecho de la educación y definen la estructura y funciones de la misma. Esta normativa rompe con la educación para la obediencia y con la formación de trabajadores pasivos y subordinados, para plantearse, en cambio, que la educación debe permitir:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social del país (fin 9, Artículo 5).

Por otra parte, en el *Artículo 13*, referido a los objetivos comunes de todos los niveles educativos se afirma lo referente a “Fomentar, en las instituciones educativas, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad”. Es muy importante señalar que entre los objetivos específicos para la Educación Básica sobresale: “La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”.

Se evidencia la necesidad de promocionar y favorecer el espíritu crítico y reflexivo del estudiante. Supone la urgencia de proyectar al estudiante hacia la búsqueda de la autonomía y de la independencia en sus prácticas académicas y sociales; por tanto, consideramos que la potenciación de la CAE está sugerida, de una u otra manera, en los planteamientos señalados en la Ley.

Conviene aclarar que algunas de las disposiciones planteadas en la presente Ley se han fortalecido con nuevas reglamentaciones, como es el caso del *Decreto 1860* de agosto de 1994, en el que se señala que la evaluación se puede llevar a efecto mediante discusión crítica, así como también mediante apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observaciones, diálogos o entrevistas abiertas.

Por otra parte, la *Resolución No 2343*, de 1996, asume los indicadores de logros curriculares (competencias, conocimientos y valores necesarios), entre otros aspectos, como medios para autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que, a partir de ellos, y teniendo en cuenta el contexto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados.

Más específicamente, los logros e indicadores de logros¹, se asumen como aquello que se espera obtener durante el desarrollo de los procesos de formación del educando. Es decir, algo esperado hacia lo cual se orienta las prácticas pedagógicas; en este caso se hablaría de logros esperados. Pero también designa aquello que ya se ha alcanzado en un proceso, aquello que es una realidad, en este caso se habla de logros alcanzados. El proceso de evaluación es el que permite contrastar los logros esperados con los logros alcanzados.

Los indicadores de logro tienen el propósito de buscar la identidad cultural nacional y deben especificarse en Los Proyectos Educativos Institucionales - PEI. Lo fundamental de estas nociones es que en ellas se insiste en la democratización de las formas de aprendizaje; se insiste en la formación de estudiantes críticos y dispuestos a construir su propio conocimiento.

1.2. Lineamientos (parámetros) curriculares

De manera reiterativa señalan la necesidad de favorecer en el estudiante la capacidad de argumentación, comprensión y apropiación del conocimiento. Los lineamientos curriculares se contextualizan en lo sociopolítico y en lo económico (globalización, apertura económica, aprovechamiento de

los recursos); en lo educativo y lo cultural (reconceptualización y finalidades de la educación); en la gestión pedagógica (la escuela como proyecto cultural al servicio del desarrollo humano); en lo curricular (a pesar de la autonomía institucional no habrá que perder de vista unos reguladores generales); y en lo evaluativo (pretende determinar el nivel de logros).

Es decir, los lineamientos curriculares se constituyen en la directriz de la vida académica del SEC. Son los parámetros en los que se debe mover la escuela al servicio de la sociedad.

1.2.1. Lineamientos (parámetros) curriculares específicos para lengua castellana

Los fundamentos teóricos de los marcos curriculares para el área de lengua se estructuran con base en: el desarrollo curricular (establecidos por el MEN, la teoría de Kemmis (1989), Stenhouse (1991[1981]), la lingüística del texto (Van Dijk, 1983[1978], etc.), la psicología cognitiva (Bruner, 1992; De Vega, 1994; Vigotsky, 1934, etc.), la pragmática (Austin, 1982[1962]; Searle, 1980[1969]; Lomas, 1994a, 1994b), la semiótica (Eco, 1999[1968]; Halliday, 1982[1973], etc.), la sociología del lenguaje (Bernstein, 1975, etc; Hymes 1976) y, principalmente, en los trabajos desarrollados en Colombia, tales como las propuestas del enfoque semántico comunicativo planteado por Baena en la década de los ochenta (la función del lenguaje es la significación además de la comunicación), como también en los resultados de las evaluaciones desarrolladas por el Sistema Nacional de Evaluaciones de la educación en el campo del lenguaje.

En este orden de ideas, se plantea una Educación Primaria en la que se insista en la liberación de la palabra, más que en la gramática explícita de la lengua, en el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el nivel oral. Una Educación Secundaria en la que se empiecen a manipular explícitamente las categorías gramaticales y una Educación Media como el momento más adecuado para profundizar en dichas categorías pero

apuntando hacia propósitos pragmáticos. La idea es partir del uso para llegar al sistema.

Es conveniente señalar que la insistencia en los tipos de texto y géneros discursivos se inicia desde el grado tercero, ofreciendo mayor profundidad en la medida en la que se avance en el grado escolar. Se enfatiza (por lo menos en la teoría), en tener en cuenta los problemas comunicativos tanto de estudiantes como de maestros, más que en los contenidos: lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella. En este discurrir, las competencias se definen como capacidades que el sujeto cuenta para pensar y actuar y el nivel de desarrollo de las mismas se visualiza a través de desempeños, de acciones sociales, cognitivas, culturales, estéticas o físicas.

Los contenidos se asumen como claves para el desarrollo de competencias y procesos. Por ejemplo, el estudio de conectores discursivos tiene sentido si se estudian en función de los procesos de comprensión o de producción textuales. En esta medida, el aula se instaura como un espacio de argumentaciones en el que se intercambian y confrontan diferentes discursos: hay conciencia de las razones de lo que se hace y se dice en la escuela.

Las razones anteriores orientan una didáctica del proyecto, entendida como la construcción de redes y relaciones disciplinares, en las cuales se construye sentido como fruto de los vínculos que subyacen entre saberes. La lengua y la literatura deben verse como un área integradora y necesariamente interdisciplinar y, en este sentido, como en ningún otro, deben mantenerse los criterios de currículo abierto, flexible, equilibrado y realista. La clase de lengua debe permitir la construcción de la cultura de la argumentación, y de la negociación que garantice la significatividad de los procesos educativos.

Potenciar la CAE se constituye en pretexto para desarrollar redes conceptuales entre los diversos saberes, por cuanto que provoca y facilita la confrontación de teorías y de puntos de vista diversos. En esta óptica, se genera la promoción de la competencia dentro del enfoque orientado hacia la

significación. Algunas “subcompetencias” que harían parte de una gran competencia significativa son:

- a) La competencia gramatical, referida a reglas sintácticas, morfológicas, fonéticas y fonológicas que rigen los enunciados lingüísticos.
- b) La competencia textual destaca los mecanismos que garantizan la cohesión y coherencia del texto, tanto en el nivel micro como en el nivel macro de la estructura del discurso; la competencia semántica, orientada hacia el reconocimiento de los significados y el uso del léxico adecuado, según las exigencias del contexto (Canale y Swain, 1996[1980]).
- c) La competencia pragmática o sociocultural, referida al reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación (Escandell, 2002[1996]).
- d) La competencia enciclopédica, la cual asume los saberes con que cuentan los sujetos en los procesos de significación (Eco, 1992).
- e) La competencia literaria pone en juego, en los procesos de interpretación y producción textuales, los conocimientos literarios.
- f) La competencia poética permite la invención de mundos posibles a través de los lenguajes.

En alguna manera, esta multiplicidad de competencias fundamenta una sola -la competencia comunicativa- en sus múltiples aplicaciones.

1.2.2. Criterios para el diseño de propuestas curriculares

En términos específicos, se diría que sobre estos criterios es necesario pensar los indicadores de logros, tomando como horizonte la construcción de la significación y la comunicación:

- a) Procesos de construcción de sistemas de significación. Corresponde a la construcción de las diferentes formas de significación y de comunicación: signos, símbolos, reglas fonéticas, fonológicas, morfosintácticas y pragmáticas, imágenes (cine, publicidad, caricatura, etc.) y señales construidas por los sujetos en la interacción social. En esta dimensión se piensa en cuatro niveles: i) la construcción o adquisición del sistema de significación: lectura, escritura, oralidad, escucha; ii) el uso: desarrollo de habilidades para comprender y producir todo tipo de textos tanto orales como escritos y en diferentes situaciones de significación y comunicación; iii) la explicación del funcionamiento de los sistemas de significación: el lenguaje como objeto de estudio en sí mismo; iv) el control sobre el uso de los sistemas de significación: nivel de control metacognitivo.
- b) Los procesos de interpretación y producción de textos. El sujeto debe estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos, según las necesidades de acción y comunicación. En esta dirección tiene en cuenta tres tipos de procesos: i) el proceso intratextual (estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; manejo de léxicos particulares y de estrategias que garanticen cohesión y coherencia: cuantificadores, marcas temporales, espaciales, pronominalización); ii) proceso intertextual (relaciones entre el texto y otro texto, referencias a culturas y épocas diversas, citas literales, etc.); iii) el proceso extratextual (reconstrucción del contexto en que se producen los textos, incluido los componentes ideológico y político subyacentes (Genette, 1989). Habermas (1992[1981]:184) insiste en que: "La comprensión textual se basa en la comprensión contextual [...]". Los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural alumbran el sentido del texto.
- c) Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje. En este criterio se asume la literatura como una representación de la cultura, como un lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y otras

artes; como ámbito testimonial de la historia colectiva e individual. Así se puede asumir la literatura desde la estética (recrear el texto sobre la base del argumento), la historiografía, la sociología (referencias, movimientos, épocas) y desde la semiótica (el texto literario como un signo versátil).

Por competencia literaria se entiende el saber proponer y argumentar interpretaciones de los textos literarios con detenimiento; desarrollar procesos de intertextualidad, intratextualidad y extratextualidad y, en la perspectiva de Bajtin, evidenciar el dialogismo interno de la palabra. En síntesis, el estudio de la literatura se asume como una “[...] experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación [...]” (MEN, 1998b:86).

- d) Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética y la estética de la comunicación. Se trabaja sobre los derechos y deberes implícitos o explícitos en los procesos de la comunicación; los límites y alcances de la misma; el reconocimiento de la diversidad de códigos, formas culturales de interacción, registros lingüísticos y su aplicación según el contexto. Así mismo, se asume la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales, de tal manera que se creen ambientes de convivencia y vínculos sociales:

[...] el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de estudiantes y docentes es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje (MEN, 1998b: 89).

- e) Los procesos de desarrollo del pensamiento. Se proyectan hacia la construcción de herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación. Se realizan procesos cognitivos complejos tales como: describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar, etc. en la estructuración del discurso oral o

escrito. El pensamiento cognitivo controla el uso del lenguaje en todas sus modalidades.

- f) Evaluación. Se presenta como un proceso sistemático, continuo, integral, flexible, interpretativo y participativo que permite reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas e instrumentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como queda dicho, los anteriores criterios para el diseño de propuestas curriculares visionan la construcción de sistemas de significación, la interpretación y producción de textos, la cultura y la estética asociada al lenguaje y a la ética de la comunicación y el desarrollo del pensamiento sobre la base de la evaluación.

1.2.3. Estándares para la excelencia en la educación

Con base en los lineamientos curriculares producidos por el MEN, en los aportes de maestros de diversas regiones y de académicos especialistas en el área y, con base en la consulta de currículos de otros países, se construyen unos estándares propios para el área de Lengua Castellana y Literatura que respondan a la realidad y expectativas de los colombianos.

Los estándares seleccionan contenidos básicos, pertinentes, comunes y útiles para el mejor desempeño de acuerdo con los criterios de una región, un país o una comunidad. En este orden, los estándares curriculares aclaran y fortalecen los lineamientos (parámetros) curriculares.

Los estándares curriculares son criterios que especifican lo que todos los estudiantes de preescolar, básica y media deben saber y ser capaces de hacer en una determinada área y grado. Se traducen en formulaciones claras, universales, precisas y breves, que expresan lo que debe hacerse y cuán bien debe

hacerse. Están sujetos a la verificación; por tanto también son referentes para la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa, consistentes con las acciones educativas (MEN, 2002a:7).

En este contexto, el concepto de estándares curriculares propone lo que el estudiante debe saber en cada área y grado; las competencias se asumen como el saber hacer utilizando esos conceptos aprendidos en cada área; y los logros, por su parte, hacen referencia al nivel en el cual los estudiantes alcanzan una determinada meta o estándar.

Tanto en la conceptualización sobre lineamientos curriculares de lengua como en los estándares de la misma, se nota una evidente intención de fortalecer desde cualquier ámbito, en forma general, los procesos de comprensión y producción de todo tipo de textos y, en forma específica, el propósito de enfatizar el estudio de los textos argumentativos en forma oral y escrita. El caso se sustenta teniendo en cuenta los grados anteriores al quinto (Fig.1.1).

De lo anterior, se concluye que los procesos de argumentación tienen cabida muy importante en los grados precedentes al que se propone en esta investigación; así mismo, los grados posteriores enfatizan la temática con mayor profundidad y con mejores razones. Los estándares planteados no son propuestas acabadas, sino que, por el contrario, se constituyen en objeto de análisis que admiten reestructurarse según las necesidades institucionales o del contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas.

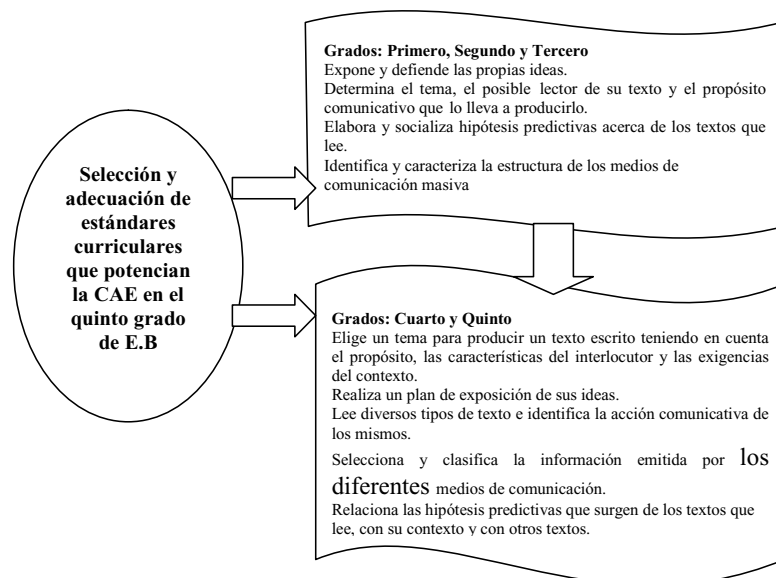


Fig.1.1: Estándares curriculares que potencian la CAE en el quinto grado de E.B. (MEN, 2003a).

1.2.4. Indicadores de logros curriculares

En este apartado presentamos una selección de los distintos logros curriculares para las distintas asignaturas en los diferentes niveles establecidos de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 115. Se selección aquellos indicadores de logros que expresa o implícitamente aluden a procesos en los cuales se inscribe la argumentación. Se resaltan los que corresponden al área de Lengua Castellana y Literatura, pero también los de otras áreas que en alguna forma proponen ejercicios que potencian la CAE (Tabla1.1).

HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE

Selección y adecuación de indicadores de logro para las distintas asignaturas en los grados 1,2,3, de EB que potencian la CAE				
Lengua castellana y literatura	Ciencias naturales y educación ambiental	Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia	Matemáticas	
<p>Reconoce en algunos de sus actos de comunicación cotidiana procesos de pensamiento y competencias cognitivas como el análisis, la síntesis, la definición y relaciones como "parte - todo", "causa - consecuencia", "problema - solución".</p> <p>Presenta y argumenta puntos de vista cuando participa en actos comunicativos.</p> <p>Utiliza el lenguaje para lograr acuerdos temporales en las interacciones con los demás.</p>	<p>Muestra persistentemente su curiosidad natural y deseos de saber, cuando plantea preguntas sencillas del tipo: "¿qué es...?", "¿Para qué...?", "¿Por qué...?", "¿Cómo...?", "¿En qué se parecen o en qué se diferencian tales objetos...?", "¿Qué pasaría si...?".</p> <p>Hace preguntas dirigidas a establecer posibles relaciones argumentadas entre los diversos sucesos que conoce.</p>	<p>Identifica problemas sociales de la localidad, imagina soluciones posibles y busca información a favor y en contra de estas posibles alternativas.</p>	<p>Formula, analiza y resuelve problemas matemáticos a partir de situaciones cotidianas; considera diferentes caminos para resolverlos; escoge el que considera más apropiado; verifica y valora lo razonable de los resultados..</p>	
Selección y adecuación de indicadores de logro para las distintas asignaturas en los grados 4,5,6, de EB que potencian la CAE				
Lengua castellana y literatura	Ciencias naturales y educación ambiental	Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia	Educación ética y valores humanos	Matemáticas
<p>Reconoce estructuras semánticas y sintácticas en diferentes tipos de textos y actos comunicativos.</p> <p>Reconoce los mecanismos textuales que garantizan coherencia y cohesión a los textos.</p> <p>Identifica relaciones lógicas existentes entre las unidades de significado de los textos y entre las unidades de significado de los actos comunicativos.</p> <p>Produce diferentes tipos de textos en los que pone en juego procesos de pensamiento, competencias cognitivas y estrategias textuales como la clasificación, la jerarquización, la seriación, la comparación, la definición, el análisis, la síntesis y relaciones como parte - todo, causa - consecuencia, problema - solución.</p> <p>Propone planes textuales previos al acto de la escritura.</p>	<p>Formula posibles respuestas argumentadas a sus preguntas.</p> <p>Plantea y realiza experimentos para poner a prueba sus propias hipótesis, las de sus profesores y las de sus propios compañeros.</p> <p>Argumenta sobre las consecuencias positivas y negativas de sucesos científicos o tecnológicos.</p>	<p>Conjetura y formula hipótesis sobre eventos, causas y procesos históricos.</p> <p>Identifica y relaciona procesos causales de problemas geográficos</p>	<p>Participa en discusiones y debates con actitudes propositivas, constructivas y dialogantes y reconoce los valores y razones del otro aun en los disensos.</p> <p>Tiene en cuenta y discute puntos de vista de compañeros y personas de autoridad para analizar las normas ya establecidas y construir otras que busquen regular la vida común, en condiciones de</p>	<p>Critica materiales y medios para verificar predicciones, realizar y comprobar cálculos y resolver problemas.</p> <p>Formula, argumenta y someta a prueba conjeturas y elabora conclusiones lógicas.</p>

Tabla 1.1. Selección y adecuación de indicadores de logro para las distintas asignatura de los grados 4, 5, 6 de EB que potencian la CAE

Como se puede observar (Tabla 1.1.), en el área de lengua, se insiste expresamente en la necesidad de formar a los estudiantes, desde los niveles primarios, para los procesos de argumentación oral y, de forma general, para formarlos en la escritura. De igual manera, en las otras áreas se alude al caso y, en algunas de ellas se vislumbran procesos de demostración como es el caso de matemáticas.

Los indicadores de logros reflejan la necesidad de desarrollar la CAE, dado que ésta es una de las actividades que se constituye en el fundamento de las prácticas de aprendizaje que debe desarrollar el estudiante dentro de la escuela y fuera de ella.

El estudiante, de manera cotidiana, emite juicios sobre producciones culturales de su comunidad y explica la función social que cumplen las mismas. Interpela al maestro para incentivar procesos de argumentación en sus diferentes órdenes, lo que quiere decir que la legislación del Sistema Educativo Colombiano (SEC) es congruente con la realidad cuando señala la pertinencia y la exigencia con las cuales se debe asumir el tema en cuestión.

La legislación del SEC prescribe procesos de argumentación en sus manifestaciones oral y escrita y en distintos géneros: opinión, publicidad; y, el género demostrativo, lo insinúa especialmente en otras áreas como las matemáticas y las ciencias naturales y educación ambiental (Fig. 2). Esta tendencia se incrementa de manera muy importante en los grados posteriores. Estos elementos justifican la relevancia que tiene la aplicación de una secuencia didáctica que favorezca la CAE; probablemente en los cuatro niveles primarios se deba insistir en la argumentación oral.

Es importante resaltar que el diseño de una secuencia didáctica sobre dicho tema se puede convertir en un pretexto para realizar aprendizajes transversales, en cuanto que las diferentes áreas asumen el proceso como estrategia de enseñanza y aprendizaje. En síntesis se trata de desarrollar la capacidad crítica y analítica desde diversos frentes (Decreto 230; 2002).

2. La CAE en los estudiantes de quinto grado de Educación Básica

Se elige el grado quinto (edad 10 - 12 años aproximadamente) porque el niño de esta edad camina en busca de la identidad y de la autonomía, empieza a formar la conciencia de ser, manifiesta el deseo de dominar las tareas que debe desempeñar y supera el sentimiento de inferioridad. En esta fase nace la dimensión de la competitividad (Arto, 1994[1993]).

En esta etapa el estudiante entra en una fase en la que inicia y fundamenta el desarrollo del pensamiento lógico formal y el poder de la autodisciplina. El estudiante evidencia que el simbolismo adquirido en la época anterior lo desarrolla notablemente y lo desliga de lo inmediato para convertirlo en pensamiento discursivo que opera de una manera más autónoma (Aguirre y Álvarez, 1988), de tal suerte que adquiere la capacidad de manipular su pensamiento y de operar sobre proposiciones hipotéticas.

Según Piaget (1981[1964]), el sujeto de esta edad (11-12 años) ha superado el estadio de las operaciones concretas y entra al estadio de las operaciones formales, las cuales se edifican sobre las anteriores. El razonamiento lógico-formal le permite sacar ciertas conclusiones a partir de una serie de hipótesis.

Por otra parte, en la etapa en cuestión, el lenguaje adquiere su verdadera dimensión de sistema de comunicación mediante signos; hay un perfeccionamiento de la percepción, de la representación y de la memoria dado que empiezan a funcionar más de acuerdo con el cambio que ha tenido lugar en las estructuras cognitivas (Monedero, 1982).

Las anteriores concepciones se fortalecen en algunos aspectos y se modifican en otros, especialmente a partir de las teorías propuestas por Fodor (1986), Karmiloff-Smith (1994), Gardner (1987;1995[1993]), Gardner *et al.* (1991), Sternberg (1982,1989), Sternberg *et al.* (1991), Lipman (2001[1997]) y Lipman *et al.* (1992[1980]), entre otros, quienes plantean la teoría de la

modularidad de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría triárquica, el Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela y el Programa de Filosofía para Niños respectivamente.

Se ha elegido a estudiantes que alcanzan la edad de 10- 12 años aproximadamente, dado que, como se dijo más arriba, en principio las investigaciones realizadas por Piaget (1924), Piaget e Inhelder (1955,1984) principalmente, muestran que en esta fase, construida progresivamente, el sujeto empieza a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles.

En la etapa anterior -operacional² concreta-, según Piaget, el niño tiene dificultades para razonar formalmente; es decir, tiene dificultades para deducir las consecuencias de las premisas en las que no cree o le parecen imposibles intenta las soluciones de problemas , especialmente de manera manual, con referencias inmediatas.

En el marco piagetiano, el estudiante en esta etapa inicia la tendencia hacia la reflexión en lo inactual y en lo porvenir; hacia el planteamiento de ideales o construcciones teóricas sobre las adaptaciones presentes a lo real. El sujeto produce transformaciones en el pensamiento que le permiten, de manera más clara, la elaboración de hipótesis y los ejercicios de razonamiento sobre los enunciados desligados de la comprobación concreta y actual. Empieza a razonar adecuadamente sobre enunciados hipotéticos y es capaz de sacar consecuencias necesarias de verdades posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético - deductivo o formal. Donalson (1984:166) señala al respecto que "el niño en el estadio operacional formal puede mantener hipótesis, deducir consecuencias y utilizar tales deducciones para comprobar las hipótesis".

Es muy importante tener en cuenta el proceso evolutivo del sujeto, dado que en la argumentación, según Lo Cascio (1998 [1991]:349):

Para muchos hablantes resulta difícil impostar su razonamiento para poder darle la forma lingüística apropiada para adaptarlos a los modelos argumentativos. Una investigación sobre los procesos y fases de aprendizaje en este sector debería realizarse relacionando el desarrollo cognitivo con la competencia lingüística general. Es sabido que este tipo de adquisición y conocimiento va parejo con la edad y el desarrollo cognitivo de los hablantes. De hecho no todas las categorías argumentativas ni los modelos a disposición de una lengua se desarrollan y adquieren al mismo tiempo.

El estudiante de esta edad es capaz de manejar ideas y puede razonar basándose en signos verbales. Produce desplazamientos entre lo que es real y es posible simbólicamente (lo que puede ser) e intenta buscar solución a los problemas desde su interior. Conviene señalar que estos procesos están mediados por el entorno social y cultural (Piaget, 1964; Vigotsky, 1989).

Está claro que un estudiante de 10 - 12 años no deduce o formula leyes, pero es apto para combinar ideas en forma de afirmaciones y negaciones y de utilizar operaciones proposicionales³ nuevas que incluyen la implicación (*si...entonces*), la disyunción (*o.....o.....o los dos*), la exclusión (*o...o*) o la incompatibilidad (*o...o.....o ni uno ni otro*), la condición (*si....pero*), la implicación recíproca, la transitividad de las relaciones seriales (Duval, 1999), entre otros .

En esta fase, el estudiante inicia, de manera cualitativa y lógica, las nociones de proporción, de doble sistema de referencia y del fenómeno de probabilidad. Así mismo, emplea un lenguaje móvil para producir combinaciones verbales complejas que hacen posible la elaboración de hipótesis. De cualquier forma, esta etapa evidencia la introducción espontánea a la formación de un espíritu experimental del sujeto.

Reimond y Rivier (1986[1965]:183) señalan que el pensamiento abstracto

o formal, desarrollado entre los 10-12 años y 14-15 años, permite que la inteligencia se aproxime a su forma final de equilibrio. Permite razonar independientemente de las propias creencias y situarse en el punto de vista del otro. Hace posible que, a partir de premisas arbitrariamente adoptadas, pueda realizarse una deducción centrada más en la forma que en el contenido del razonamiento. En su conjunto, quiere decir que, en esta etapa, hay un desarrollo intelectual e imaginativo intensos.

Tanto Piaget (1978) como Vigotsky (1985[1962]) obtienen resultados muy importantes en el estudio del desarrollo del pensamiento lógico del niño. En uno y en otro caso, identifican las capacidades de deducción y construcción que el sujeto desarrolla en contextos de interacción. Es decir, muestran las capacidades de abstracción y simbolización que el sujeto de la edad en cuestión opera.

Así mismo, las investigaciones de Dienes (1971[1969]); Glaymann y Rosembloom (1974[1972]) señalan que las reglas de inferencia lógica pueden ser planteadas entre las edades de 10 y 12 años, dado que los sujetos ya poseen capacidades necesarias para el razonamiento formal abstracto, con la condición de que se vean libres de toda exposición dogmática y se efectúe una representación puramente experimental.

El pensamiento formal da cuenta del despertar de la vida interior y del crecimiento individual. Según Rousseau, citado por Katz *et al.* (1977), se produce un segundo nacimiento (en el primero nace el niño), en el que nace el hombre e inicia el trabajo creador de la juventud. En este discorrir, tiene lugar la introspección⁴ o la observación de los propios procesos de pensamiento, de los estados de ánimo y de la propia voluntad. Es decir, el pensamiento formal permite la reflexión sobre sí mismo, aunque con mucha subjetividad.

Este proceso de autoanálisis facilita que el sujeto se inicie en el razonamiento de las propias formas simbólicas (metalenguaje, metacongnición)

y, que, a su vez, identifique la lógica de las mismas. Puentes (1999:296) señala que:

En general las capacidades metacognitivas comienzan a desarrollarse alrededor de los 5 a los 7 años y mejoran a lo largo de la vida escolar...y entre los años 11 y 16 es cuando los resultados parecen más estables, duraderos y eficaces.

Gracias a estos procesos se articula, en el plano de la conciencia, la búsqueda de la identidad que se persigue a través de toda la adolescencia. Probablemente, la riqueza de la vida interior está circunscrita a la sensibilidad, la afectividad, las experiencias, el contexto cultural y no solamente a la inteligencia del sujeto.

Con base en lo anterior, en esta fase, las dimensiones de la socialización y de las transmisiones culturales se fortalecen. Se fundamentan el desarrollo afectivo y el desarrollo cognitivo, los cuales impulsan al estudiante a forjar valores nuevos frente a las relaciones sociales e interindividuales. Empieza a juzgar y criticar a sus padres y a quienes le rodean. En esta fase, el estudiante piensa en el futuro y construye ideales y piensa en términos de posibilidades.

De los últimos enfoques se infiere que el estudiante de 10-12 años desarrolla mucho antes capacidades lógicas formales que le permiten llevar a cabo procesos cognitivos complejos, tales como la inferencia, la inducción y la deducción.

3. Descripción de la situación actual de la CAE

A pesar de los constantes esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante, MEN), del Instituto para el Fomento de la Educación Superior (en adelante, ICFES)⁵, de las Secretarías de Educación Departamental y Municipal, la Ley General de Educación⁶ y de las universidades

de Colombia, el desarrollo de la calidad de la educación no ha alcanzado el nivel esperado.

El Proyecto de Investigación del Instituto SER, denominado *El logro educativo para los grados primero y segundo, de la Educación Básica* y la aplicación de pruebas de logro en matemáticas y lenguaje, grados tercero y quinto de la Educación Básica (en adelante EB) y cuestionarios de factores asociados, impulsados por la División del Control de Calidad de la Educación del MEN⁷, demuestran que la mayoría de los estudiantes no alcanzan los logros esperados en estas áreas en ninguno de los grados evaluados (ICFES,1997c).

Las evaluaciones sobre logros cognitivos, realizadas por el Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación SABER, y los resultados que presentan el MEN y el ICFES (1997d), evidencian carencias importantes en cuanto a la comprensión y a la producción de textos argumentativos en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno (9, 11, 13 y 15 años respectivamente) de la EB. Estos vacíos se manifiestan especialmente en la enseñanza y aprendizaje de la competencia argumentativa (MEN, 2003b,c).

Conviene señalar que, paulatinamente, los resultados de las últimas evaluaciones han mejorado de manera significativa, así lo muestran las Pruebas Externas (SABER-ICFES) de los establecimientos educativos realizadas en el 2006. Estas evidencian logros importantes en el área de lenguaje, desafortunadamente no se precisa el nivel de desarrollo de la argumentación.

De cualquier manera, La Ley General de Educación de Colombia -Ley 115 de 1994-, el Decreto 1860 de 1994, la resolución 2343 de 1996 y los estándares de calidad del 2003, señalan de manera general que los estudiantes de EB deben “desarrollar la capacidad para comprender e interpretar diferentes clases de textos orales y escritos” y, en forma específica, enuncian la urgencia de “incrementar los discursos críticos y argumentativos en el aula de clase”.

Las pruebas de lenguaje se diseñan atendiendo a los fines de la educación establecidos por la Ley General de Educación, los que se relacionan especialmente con la competencia comunicativa. Dichas pruebas tratan de identificar la forma como el estudiante usa el lenguaje para acceder a la comprensión y a la producción de diferentes tipos de texto (Serrano,1996; MEN / ICFES, 2003b, 2006). En estas pruebas se demuestra que los estudiantes de los grados en cuestión tienen dificultades en la comprensión y argumentación de lo leído. La argumentación de las hipótesis propuestas por los estudiantes carecen de fundamentos y de cohesión.

Por otra parte, en el transcurso de la práctica docente y en la observación directa de los investigadores, se hacen evidentes las inconsistencias expresivas que el estudiante de EB tiene en el nivel escrito cuando se trata de emitir juicios, pedir o dar explicaciones, sugerir recomendaciones, buscar pros y contras ante determinadas actitudes y conocimientos. Generalmente, producen ideas sueltas, sin coherencia y sin el debido desarrollo de las mismas; es decir, se presentan ideas sin la debida argumentación de los elementos teóricos y prácticos que puedan justificar una decisión.

Conviene señalar que éstas y otras actitudes de pasividad de los estudiantes se inscriben en el marco de un país que está en crisis democrática y social. En la gran mayoría de instituciones, incluyendo en el Sistema Educativo Colombiano (en adelante SEC), las decisiones administrativas y académicas se toman primando argumentos diferentes a los del orden social y a los del análisis crítico.

En este marco, consideramos que el texto argumentativo⁸, en el contexto señalado, no es objeto de estudio riguroso en el aula, tampoco didáctico. En general, la escuela colombiana aún no asume la argumentación como un discurso que permite ganar o reforzar la adhesión a las tesis que se presentan (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000[1958]); como un discurso que motiva, justifica, legitima, defiende, fundamenta, apoya, implica, explica, prueba, demuestra (argumentación en la lengua, Anscombe y Ducrot,

1994[1983]). Tampoco asume este discurso como una actividad intelectual y social que sirve para justificar o refutar una opinión (Van Eemeren y Grootendorts, 1984, 2002[1992]); o como un discurso que persigue averiguar la relación de lo explícito y lo implícito (Moeschler, 1985).

De manera evidente, la argumentación escrita no es una actividad sistemática y constante en el desarrollo de la clase de lengua. No se toma en cuenta la argumentación que se estructura como un texto que afirma, fundamenta dicha afirmación (garantías), considera posibles objeciones (contraargumentos) y concluye con una tesis (Toulmin, 1984[1958]).

Es decir, la argumentación escrita no se estudia como un texto que se estructura sobre un esquema básico: Hipótesis (premisas - legitimidad, garantías, refuerzos), desarrollo y conclusión, en el que se resalta la relación de probabilidad y credibilidad (Van Dijk, 1983[1978]). Tampoco se asume como un texto en el que, en su modelo sintáctico, se detecta unos protagonistas, unos razonamientos para convencer a un tipo de interlocutor, unas opiniones, unas fases intermedias que consolidan el argumento y la conclusión (Lo Cascio, 1998[1991]).

Por los anteriores motivos, entre otros, la presente investigación, por una parte, identifica los principios legales y curriculares que señalan el estudio de la competencia argumentativa escrita (CAE). Y, destaca las características de la formación del profesorado y de los estudiantes en lo que corresponde a la CAE.

Por otra parte, analiza la didáctica de la lengua que pueda potenciar la didáctica de la CAE. Finalmente, señala algunos elementos conceptuales que debe tener una propuesta de intervención didáctica -secuencia didáctica- que favorezca la CAE en la clase de lengua de estudiantes de quinto grado de EB.

Es de suma importancia reconocer que las evaluaciones se aplican a los estudiantes especialmente. No se evalúan con la misma intensidad e intención

la calidad de los recursos didácticos e institucionales, las condiciones de los espacios físicos de los centros educativos (la infraestructura); tampoco se evalúa, en igual proporción, la forma como se implementa la estructura y las nuevas reglamentaciones del MEN. En la actualidad se evalúa las competencias de los profesores, pero aún no se toman decisiones sobre los resultados obtenidos.

Por tanto, las evaluaciones a los estudiantes y los resultados obtenidos en éstas, no necesariamente son el fruto de un estudio integral y riguroso.

El informe del MEN (2003b:13) sobre los resultados de la prueba de lenguaje realizadas por el Sistema Nacional de Evaluación SABER señala que:

En lenguaje, el 91 por ciento de los niños de quinto grado evaluados, comprende superficial y fragmentariamente un texto, mientras que el 83 por ciento comprende su significado básico, y el 50 por ciento logra hacer inferencias sobre el mismo texto; o sea, solo el 9 por ciento de los niños de quinto grado no cuenta con las competencias mínimas. De los muchachos de noveno grado, el 93 por ciento comprende el significado básico de un texto, el 72 por ciento logra hacer inferencias, el 34 por ciento relaciona la comprensión entre textos y apenas el 3 por ciento logra una lectura crítica del mismo; es decir, el 7 por ciento de los niños no alcanza las competencias mínimas.

De la cita anterior se puede inferir algún avance; no obstante, se está concluyendo sobre metas de logro mínimos, lo que implica que aún es necesario hacer grandes esfuerzos para alcanzar niveles más aceptables de desempeño académico, en especial cuando se trata de la CAE. Conviene señalar que dichas pruebas se diseñaron con una estructura que mostrara el desarrollo cuantitativo y cualitativo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva (MEN / ICFES, 2003b).

Según el informe del MEN (2001, 2002) sobre la calidad de la educación colombiana, en los niveles de EB (grados primero a noveno, niños que oscilan entre las edades de 6 a 15 años) y Educación Media (grados décimo y undécimo, adolescentes entre las edades de 16 y 17 años), los actores del proceso educativo logran avances muy importantes en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, no tienen claridad sobre la aplicación de una didáctica de la lengua (en adelante, DL) que conduzca al desarrollo de las competencias más arriba nombradas (Cfr. Pruebas Externas -SABER-ICFES- de los establecimientos educativos realizadas en el 2006).

De igual manera, en la gran mayoría de centros, la dedicación a las actividades de escritura es mínima, se centra en la enseñanza de la gramática y la ortografía y los ejercicios se realizan desconectados del uso.

Las causas de esta actitud pueden ser, desde motivacionales hasta profesionales y socio-ambientales. La motivación que el docente posee sobre su propia escritura es exigua; tiene muy poca tradición de escritor; la formación profesional que tiene sobre didáctica de la escritura es insuficiente y en algunos casos es inexistente.

Por otra parte, los libros de texto de lengua no facilitan la tarea (como se espera), generalmente, presentan contenidos, metodologías y diseños genéricos para todos los pueblos de un país; en ellos se omiten las diferencias culturales, sociales e ideológicas de las regiones que integran la nación. En particular, los contenidos y actividades que proponen los libros de texto sobre la estructura y el proceso de la CAE son muy escasos y, en la mayoría de editoriales, inexistentes. Sus autores probablemente, consideran que no es el momento oportuno para desarrollar los estudios sobre el texto argumentativo, de tal manera que éste es postergado para los años subsiguientes.

Con base en lo anterior, se infiere que los autores y las editoriales no le han dado la suficiente importancia al tema en cuestión. Se subestima las capacidades y potencialidades que tiene el niño para la producción de este

tipo de estructuras discursivas. La mayoría de textos se centran en el análisis gramatical, desaprovechando posibilidades de análisis discursivo y desarrollo de la imaginación expresiva. Así mismo, los recursos y medios que el SEC ofrece para la publicación de los escritos son muy irrisorios.

En términos generales, se puede decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales aún se sustentan en formas discursivas básicamente repetitivas y memorísticas de hechos y de teorías. Las prácticas educativas se sustentan en marcos didácticos en los que el ejercicio académico se percibe con marcada tendencia hacia el divorcio de la realidad cotidiana del estudiante, a pesar de que la legislación de la educación y las nuevas teorías de la DL reclaman, insistentemente, la introducción de la cotidianidad en la escuela.

Los procesos didácticos, en el contexto señalado, dejan notar cierta ausencia de congruencia con la época, con el espacio, con las necesidades sociales y, particularmente, ausencia de empatía con las expectativas de los estudiantes.

Los planteamientos señalados son una radiografía panorámica del tratamiento de la CAE. La tradición escolástica, modelo preponderante de enseñanza, consistente en transmitir información preestablecida sin los debidos cuestionamientos y la escucha de información sobre fenómenos y teorías sin el debate necesario, como forma ortodoxa de aprendizaje, ha conducido a que la gran mayoría de estudiantes no posean cualidades o competencias argumentativas que les permita justificar y explicar interrogantes tales como:

- ¿Por qué asiste a la escuela?
- ¿Por qué debe aprender lo que le enseñan?
- ¿En qué se basan los horarios que le imponen?
- ¿Cómo aplica lo que aprende?
- ¿En qué circunstancias puede utilizar los conceptos?

- ¿Cómo contribuye su aprendizaje a solucionar sus problemas cotidianos?

En esta investigación, mostramos que la gran mayoría de estudiantes (99%) del grado señalado carece de elementos teóricos y metodológicos que le permitan producir un texto argumentativo escrito con mediana coherencia y cohesión.

De lo anterior, entre otros aspectos, se deduce claramente que la CAE no ha recibido la suficiente atención por parte de los actores directos de la EB, a pesar de que estos procesos posibilitan el entendimiento de la razón de ser del estudiante, de la escuela y del conocimiento que se adquiere.

Tradicionalmente, la argumentación, y, en particular, la escrita se deja para los últimos grados; afortunadamente los *Estándares para la excelencia en la educación* y específicamente en los *Estándares curriculares para Lengua Castellana y Literatura*, publicados por el MEN (2003a), presentan la argumentación como objeto de estudio desde el tercer grado (estudiantes de 9 años de edad) y la argumentación escrita desde el sexto grado. Esta disposición la celebramos; no obstante, tropieza con un problema fundamental que radica en la formación disciplinar y didáctica de los profesores de lengua. Los resultados de la muestra indican que una gran mayoría (80%) de los profesores no tienen formación en la enseñanza de la CAE.

Por otra parte, las investigaciones que se han desarrollado sobre el caso en el territorio colombiano son muy escasas. En esta panorámica se pueden relacionar las investigaciones desarrolladas por Correa *et al* (1999^{a,b}) en instituciones de educación Básica de Bogotá, en ellas se insiste en la dimensión cognitiva y los tipos de razonamiento que se suscitan en el proceso de argumentación; Días Rodríguez (2002[1982]) presenta alternativas para el desarrollo de procesos argumentativos en general, considerando los fundamentos de la retórica clásica; Ramírez (2004) asume la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de la argumentación, especifica las etapas propicias para la elaboración de un texto argumentativo; Martínez (2001, 2005) propone procesos de desarrollo argumentativo razonado

en el nivel de Educación Superior, hace hincapié en la estructura interna del tipo de texto en cuestión. Seguramente hay otras investigaciones al respecto, de antemano se presenta disculpas por la ignorancia de los trabajos.

En el contexto nariñense se comienza a vislumbrar trabajos de grado, tanto de pregrado como de postgrado que puntualizan en el desarrollo de la argumentación en la escuela, entre ellos podemos mencionar los siguientes: Patiño *et al* (2007) proponen mejorar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes del tercer semestre del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura a través de la aplicación del modelo Didactex; Pupiales *et al* (2008) mejorar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes del quinto grado de Educación Básica del Colegio Marco Fidel Suarez; y otros.

Actualmente, se desarrollan trabajos de investigación tales como: las implicaciones de la inteligencia emocional en el desarrollo de la argumentación escrita en estudiantes de segundo semestre de psicología de la Universidad Mariana (Paredes y Villota, 2008); la metacognición y los procesos de argumentación escrita (Martinez, 2008).

Es sorprendente escuchar por doquier la promoción de diplomados, cursos de capacitación, conferencias, entre otros, sobre temas que según los anuncios directamente favorecen la formación en competencias. En diversas publicaciones (libros, revistas, periódicos, etc.) se llama la atención de los profesores para que recurran a estrategias que impliquen el saber hacer con el conocimiento impartido; se mencionan las bondades de este proceso y se pregona sobre la actualidad del mismo.

El panorama muestra un buen comienzo para el desarrollo de la argumentación en la escuela; sin embargo, es necesario insistir más en los procesos de argumentación escrita en los niveles de Educación Básica especialmente, este acontecimiento hará realidad las prescripciones establecidas en la gran mayoría de instituciones de educación: formar estudiantes críticos, reflexivos, autónomos y creativos.

4. Contexto teórico de la CAE

La escuela actual, entendida como fundamento del desarrollo social y cultural de los pueblos, no debe continuar ofreciendo una cultura de sometimiento, de autoridad y de repetición crónica; una educación acrítica y supeditada a legislaciones y principios absolutistas, sino que, por el contrario, la escuela como constructo cultural, político e ideológico tiene la responsabilidad de producir rupturas (Bachelar, 1978) en los paradigmas lineales, fragmentados y superficiales.

La educación del nuevo milenio debe ofrecer posibilidades de convergencia conceptual y práctica; opciones de mantener la integralidad del ser humano, de la naturaleza y de los saberes. En este orden de ideas, el sujeto, como constructor de sentido, será el protagonista del proceso (para el caso se refiere a estudiantes y profesores), gestor de la construcción cooperativa del conocimiento, de tal suerte que abra espacios de autonomía y participación de los agentes de la educación y de los grupos sociales en los cuales está inscrito.

Lo anterior sugiere que la transformación del maestro es imprescindible. En este trabajo planteamos cambios que se sustenten en procesos de argumentación conducentes a la integración y cualificación de los saberes y a su vez a la formación autónoma de los estudiantes (Makarenko, 1989).

Los cambios en la educación colombiana, generalmente se producen desde el MEN, instancia que presiona transformaciones, en la mayoría de los casos, sin contar con la participación de los estamentos docente y estudiantil. No obstante, la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- promueve espacios en los que la autonomía de las instituciones educativas se reivindica para producir nuevos lenguajes y formas de generar procesos pedagógicos sobre la base de las necesidades y condiciones de la sociedad actual. Es decir, insiste en la razón de ser de la escuela.

La calidad de la educación no se reduce a aspectos de infraestructura. Consideramos que la calidad se instaura fundamentalmente cuando se asume la escuela como proyecto político en el que los propósitos básicos están dirigidos hacia: la dinamización de la complejidad del conocimiento; la aproximación al desciframiento de la complejidad del ser humano; la conquista de formas culturales y sociales que permitan la convivencia pacífica y la satisfacción de las necesidades vitales de la población (Max-Neef, 1986).

En este marco de referencia, esbozado de manera muy global, se considera que asumir la CAE, de manera rigurosa, en los procesos educativos, refuerza la condición de un sujeto que construye historia y que se posiciona como persona que confronta, compara y converge en ideas propias para la construcción del conocimiento. En primer lugar, persuadir y convencer se consideran estrategias que permiten examinar los procedimientos argumentativos y las interacciones entre los interlocutores. En segundo lugar, demostrar se constituye en la búsqueda de relaciones lógicas en los enunciados que conforman el constructo teórico de las ciencias.

La CAE se basa y persigue el razonamiento, la responsabilidad, el compromiso y la ética como fuentes de la ciencia y la conciencia sociales. La CAE se establece como uno de los principios de la escuela para la vida: “las actividades de lengua y literatura no pueden diseñarse como modelos abstractos alejados de la vida. Los jóvenes deben saber para qué sirven, a dónde conducen, de manera que los asuman voluntariamente [...]” (MEC, 1992b:86).

En alguna forma, el consumo y el utilitarismo indiscriminado de productos como de ideas pueden desmembrarse en la medida en que los procesos argumentativos se constituyan en una parte importante y constante de la vida académica. Es decir, en la medida en que las acciones sean el fruto del discernimiento y de la razón tendrán mayor confluencia en el desarrollo integral de los sujetos de la educación. No olvidemos que las acciones se construyen y planifican en contextos flexibles y con actores conscientes de sus responsabilidades. En este contexto, la inteligencia mantiene una profunda relación con la voluntad y con la libertad.

La formación del sentido crítico conduce al criterio, esto es, comportamientos fundados en reflexiones previas a las decisiones personales. El criterio se entiende como el principio o la norma de discernimiento y de decisión personales acorde con la coherencia y unidad de vida en diferentes situaciones (Vera *et al.* 1999).

Una de las críticas severas que el MEN hace al proceso de enseñanza es que, en las instituciones educativas, no se han asumido seriamente y con rigor las tres competencias propuestas por el ICFES, mucho menos, con la multiplicidad de operaciones y subcompetencias (cognitivas, procedimentales, interpersonales, intrapersonales) que ellas implican (Zubiría, 2001).

El maestro aún tiene dificultades en comprender e interpretar que, en sentido pleno, las competencias implican un saber *qué* (significados - conceptos), un saber *cómo* (procedimientos - estrategias), un saber *para qué* (intereses, opciones y creencias) y un saber *para vivir*. Es decir, hay dificultad en la comprensión de las competencias como capacidades y aptitudes mentales que hacen posible el conocimiento profundo de sí mismo, del otro y del fenómeno; como capacidades de discernimiento que tiene un sujeto para asumir y adaptar un tópico objeto de estudio.

El conocimiento del anterior fenómeno, como de otros señalados más arriba, motiva y exige generar una propuesta didáctica, desde los principios de las ciencias del lenguaje y la comunicación, las ciencias de la educación, la noción de transposición didáctica y la DL, que favorezca la enseñanza y el aprendizaje de la CAE.

La enseñanza y el aprendizaje de la CAE, en el nivel en cuestión, puede dar la impresión de convertirse en un proceso precoz⁹ (Camps y Dolz, 1995; Basart, 1995; Cotteron, 1995). Sin embargo, como ya se dijo, los estudios realizados por Piaget (1924,1935,1975[1947],1978[1975],1978, etc.) sobre el desarrollo del juicio, el razonamiento y la lógica del niño; los actuales estudios de filósofos como Lipman *et al.* (1992[1980]), Lipman (2001[1997], etc.), las

investigaciones de Gardner (1982,1987, etc.) y Sternberg (1987[1982],1988,1989, etc.), entre otros, muestran que la etapa objeto de estudio es un momento muy importante para jugar con la lógica y aplicarla a la CAE.

Bassart (1995:41) señala que “[...] la argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, incluso, pequeños, no sólo en la escuela sino también en la vida cotidiana”. Y, con la debida formación, los estudiantes son capaces de argumentar por escrito y de ajustar sus textos a los requerimientos propios del contexto comunicativo (Dolz y Pasquier, 1996).

En este trabajo, no estamos de acuerdo con los planteamientos de psicólogos que señalan, de manera pesimista, que los niños sólo son capaces de sostener una opinión hacia los 10-11 años, de dar forma a su texto y distanciarse del mismo hacia los 13-14 años y de tener el dominio de la negociación hacia los 16 años (Golder, 1992, citado por Cotteron, 1995:82).

En este trabajo se plantea que, en primer lugar, el niño argumenta mucho antes de los 10-12 años, probablemente no con la rigurosidad exigida; y, en segundo lugar, se sostiene que, si el niño no realiza la negociación de sentido, de manera sistemática y rigurosa hacia los 10-12 años, es porque la escuela no ha asumido su enseñanza en la misma dimensión que espera que el niño argumente (Dolz, 1995; Dolz y Pasquier, 1996).

Puche (2000) sostiene que las competencias para resolver problemas que implican razonamiento científico (causal, inferencial, conceptual) se inician activamente desde una edad temprana.

En este marco de referencia, la argumentación como la lógica posee un carácter universal dado que se habla en todas las disciplinas y saberes de la actividad humana. No obstante, argumentación y lógica no tienen un sitio preciso en los currículos escolares, a pesar de que estudios como los de Dienes (1971[1969]), Suppes y Hill (1975[1963]), Glaymann y Resembloom (1974[1972]), entre otros, han mostrado que los niños, incluso, los de muy

corta edad, son perfectamente capaces de avanzar enormemente en el aprendizaje de los conceptos lógicos.

Para el caso, Glaymann y Resembloom (1974[1972]:80) señalan que el potencial lógico de un niño debe ser empleado y fortalecido paralelamente en actividades lingüísticas y matemáticas dado “que el niño es absolutamente capaz de comprender y apreciar una ciencia deductiva y de llevar a cabo razonamientos lógicos”¹⁰.

Suppes y Hill (1975[1963]:vi) afirman que “la lógica afortunadamente es una de las materias que no requiere una gran base o experiencia para poder llegar a un buen entendimiento” y que es posible introducirla en los primeros años de escolaridad.

Interrogantes como: ¿A qué edad debe iniciarse el estudio de la lógica?, ¿Debe enseñarse la lógica a través del razonamiento o a través de la acción?, ¿Cuál debe ser la finalidad de la lógica, proporcionar al niño un método riguroso de pensamiento, o bien darle una mayor creatividad a partir de una capacidad de análisis más elevada?, se han venido planteando, tanto pedagogos como lingüistas, matemáticos, filósofos, entre otros, desde los años sesenta del siglo pasado. Por tal motivo, no es nueva la reflexión, sino que más bien constituye un impulso a la posición actual que reconoce las capacidades intelectuales complejas del niño. Esta posición ha sido asumida tanto por los profesionales de las ciencias de la educación, como por los profesionales de las ciencias del lenguaje y la comunicación y de otras disciplinas como las matemáticas.

Por otra parte, es importante señalar que la carencia de la CAE en los estudiantes de los primeros grados obedece a razones que probablemente se encuentren en las respuestas a los interrogantes que señalan Camps y Dolz (1995:6):

¿Aceptaré la sociedad que confrontemos al alumnado con verdaderas situaciones polémicas?

- ¿Puede ser la argumentación una fuente de conflictos?
- ¿Es la argumentación contraria a la neutralidad deseable de la escuela democrática?
- ¿Es éticamente aceptable enseñar en la escuela estrategias para persuadir, y de alguna manera “manipular” al destinatario?

Estas preguntas nos llevan a recordar que, en el pasado, no muy lejano por cierto, la familia, la sociedad y en particular el adulto reprimían el debate que plantease el niño frente a los preceptos establecidos. Se consideraba un despropósito los cuestionamientos del niño a los comportamientos de los adultos o a los principios morales e ideológicos predeterminados.

En estas condiciones, la escuela se consolida como el espacio propicio para la escucha y la repetición de teorías y, de esta manera, legitima la pasividad del estudiante y lo reduce a un objeto a quien hay que informarle, “enseñarle”, acerca de una serie de contenidos determinados en los currículos escolares. Afortunadamente, los nuevos tiempos pregonan otras formas de vida académica; asumen la investigación, el debate y la controversia como estilos preponderantes de enseñanza y de aprendizaje.

La CAE, en este contexto, se fortalece, y, a su vez, contribuye a la generación de pensamiento autónomo. El sujeto aprende a pensar, a cuestionarse y a resolver problemas. La CAE se configura como un frente indiscutible que ayuda a contrarrestar el paternalismo, la dependencia teórica o práctica. Por otra parte, ayuda a la participación creativa, a la confrontación de experiencias, de sentimientos y principalmente de conocimientos.

Favorecer la CAE exige y contribuye a la realización de actividades tales como: a) “comparar y contrastar situaciones de argumentación; b) elaborar diferentes tipos de argumentos; c) organizar argumentos; d) negociar con el adversario; e) practicar algunas estrategias lingüísticas” (Dolz y Pasquier, 1996: 11).

Las anteriores actividades implican que el derecho al ejercicio de la crítica, a la toma de posición, y, en general, el derecho a opinar sobre un acontecimiento, fenómeno, circunstancia o teoría, se instaura en el marco del conocimiento del contenido, del contexto y de la legitimidad de las acciones.

En esta medida, la CAE contribuye a la satisfacción de necesidades, tales como: el entendimiento, la comprensión, la identidad y la creación de los saberes. No es aventurado decir que dicha temática en la escuela ayuda a reaccionar contra el consumismo teórico y práctico, y ayuda a generar un pensamiento crítico y más liberal.

Finalmente, introducir de manera sistemática el estudio de la CAE, en la clase de lengua en EB, ayuda a clarificar y, probablemente, fuerza a modificar el discurso pedagógico que se desarrolla en el área en cuestión y, colateralmente, en otras áreas del saber. Enseñar a los niños a argumentar obliga al profesor a revisar el planeamiento de su clase, tanto en contenidos como en metodologías; lo impulsa a superar los objetivos prescriptivos tradicionales.

Conviene señalar que la CAE no es un tema o responsabilidad única y exclusivamente de la clase de lengua, sino de todos los saberes constituidos sistemáticamente. Es sabido que las ideas, los juicios y las teorías se aceptan y forman parte de una cultura académica, en la medida en que la argumentación y la demostración de las mismas son la garantía para asumirlas como verdaderas o falsas o como relativamente verdaderas y relativamente falsas. Estos procesos son el sustento para aplicar las ideas en la solución de problemas individuales y sociales. En síntesis, la argumentación y la demostración de los conceptos refleja en ellos el valor que pueden aportar a las culturas.

CONCLUSIONES

El rastreo sobre las distintas normas y reglamentos del Sistema Educativo Colombiano muestra el énfasis que la escuela debe adjudicarle a la CAE en los distintos niveles de la Educación Básica; señala la responsabilidad que

tienen los docentes sobre la formación de los estudiantes en las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer; y, llama al reconocimiento del valor que gozan éstas en los entornos local, regional y mundial.

En general, la indagación realizada en los documentos del MEN justifica, de diversas maneras, la necesidad, la utilidad, la novedad y la importancia de formar a los estudiantes en las competencias nombradas más arriba.

La reseña sobre las distintas evaluaciones de logros en competencias efectuadas por el MEN (pruebas SABER-ICFES), en diferentes épocas, deja ver el mejoramiento continuo de los resultados en el área del lenguaje; sin embargo, no precisa, en algunos casos, los alcances de la CAE. Se presentan generalidades del proceso.

Finalmente, el balance desarrollado sobre el estado de la CAE en la región no es halagador. Este análisis testimonia carencias importantes en el tema en cuestión para lo cual se propone, inicialmente, algunas herramientas teóricas que respaldan propuestas de secuencias didácticas para el tratamiento del tema en el contexto educativo.

NOTAS

1. Un ejemplo de indicadores de logros: “Si un colegio ha establecido en su Proyecto Educativo Institucional que la competencia comunicativa es fundamental para el desarrollo del tipo de persona que el colegio se ha propuesto, cada una de las áreas puede proponer indicadores de competencia comunicativa en relación con la respectiva área, observables durante el paseo ecológico. Así: en ciencias naturales se podría ver si el alumno puede escribir un informe sobre una observación que hizo, como un experimento o una peculiaridad que notó en un río o en un árbol [...]. En cuanto al desarrollo del pensamiento lógico y argumentativo se pueden detectar situaciones que necesitan transformaciones y prever las condiciones requeridas para lograrlas. Escudriñar las razones

por las cuales las personas actúan de determinada manera. Suponer que se da un tratamiento diferente a la naturaleza y hacer conjeturas sobre las consecuencias de éste” (MEN 1998a:84).

2. Piaget entiende la operación como las acciones que no son manipulables físicamente pero que se llevan a cabo en la mente y tienen origen en los actos físicos del periodo sensoriomotor. Acciones que se asumen como actos tales como los de combinar, separar y recombinar cosas. Estas operaciones no existen aisladamente, sino dentro de un sistema organizado y concreto. Estos nuevos actos simbólicos siguen estrechamente vinculados a las cosas concretas en las que se realizan los actos físicos originales. Cosas que les permiten pensar en ordenarlas, clasificarlas, distribuirlas en series entre otros, (Donalson, 1984:162).
3. Algunos autores como Lehalle (1986[1985]:102 y siguientes) cuestiona las posturas piagetanas. En primer lugar señala que “hay confusiones sobre el estatuto de la lógica proposicional en el sentido que se asimila la misma a razonamientos verbales y a lógica verbal”; insiste en que, en la perspectiva piagetana, la lógica del sujeto se infiere a partir de las regulaciones de la acción y de las verificaciones experimentales, nunca a partir del análisis exclusivo de los discursos. De igual manera, señala que otras investigaciones muestran que la lógica proposicional no es exclusiva de niños que se encuentren en el estadio de las operaciones formales.
4. Hay una distinción entre introspección actual – observación paralela al proceso – e introspección retrospectiva – observación inmediatamente después de terminado el proceso. La introspección como metodología es puesta en duda por algunos autores (Traxel,1970), sin embargo, los autotestimonios espontáneos, las conversaciones provocadas, los escritos espontáneos (dibujos, poesía, canto, entre otros) pueden valorarse críticamente y producir aportaciones en el grado de autonocimiento que tiene el sujeto.

5. Las evaluaciones sobre lenguaje se centran en el análisis del discurso escrito: ¿Qué dice el texto?, ¿Para qué lo dice?, ¿Quién lo dice?, ¿Por qué lo dice?, ¿Para quién lo dice?, ¿Cuándo lo dice?, ¿Dónde lo dice? ¿Cómo lo dice? y ¿Desde dónde lo dice?.
6. La Ley General de Educación de 1994 ordena al MEN establecer el sistema Nacional de Evaluación de la Educación (Artículo 80) en coordinación con el ICFES y las entidades territoriales. Define criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza en todas sus variables.
7. El Programa de Evaluación de la EB tiene unos precedentes históricos tales como: las pruebas desarrolladas y aplicadas por el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES durante los años de 1974 a 1989 para el ingreso de estudiantes a colegios oficiales de Bogotá; el proyecto del Instituto SER denominado Determinación del logro educativo (década de los ochenta); el Proyecto del Ministerio de Educación Nacional titulado Evaluación del logro educativo para los grados primero y segundo de la Educación Básica Primaria (1982 y 1983); la aplicación de pruebas de logro en matemáticas y lenguaje en los grados tercero y quinto de Educación Básica Primaria y los cuestionarios de factores asociados (1990), por la División del Control de Calidad del MEN.
8. Para la denominación de argumentación, se recurrió a la tipología de texto propuesta por Werlich (1975); Adam (1992); Álvarez Angulo (2001b).
9. En Francia la normativa oficial de 1972 excluía explícitamente el texto argumentativo en la escuela primaria y no se estudiaba antes de finalizar la escuela elemental. La situación ha cambiado desde 1985 y los textos oficiales de 1991 seleccionan la argumentación como una de las competencias principales que necesita perfeccionarse (Bassart, 1995).
10. La afirmación de Locke (1894) sobre los recién nacidos que son como una “tabula raza” o “pizarrón limpio”, se ha mantenido en algunos sentidos y

ha ejercido influencia capital en el estudio de la filosofía, de la lingüística, de la política, de la lógica y de otras disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types y prototypes. Récit, desception, argummentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

AGUIRRE, A. y J. M. ÁLVAREZ (eds.) (1988): *Diccionario de psicología para educadores*, Barcelona, PPV.

ÁLVAREZ ANGULO. T. (2001b): *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*, Barcelona, Octaedro.

ANSCOMBRE, J. C. y O. DUCROT (1983): *La argumentación en la lengua*. Traducción de Julia Sevilla y Marta Tordesillas, Madrid, Gredos, 1994.

ARTÓ, A. (1993): *Psicología evolutiva. Una propuesta educativa*, Madrid, CCS, 1994.

AUSTIN, J. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

BACHELAR, G. (1978): *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Madrid, Siglo XXI.

BASSART, D., (1995): "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria", en A. CAMPS Y J. DOLZ (coords.): *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar*, Madrid, Edisa, 26, 41-49.

BERNSTEIN, B.(1975): *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.

BRUNER, J. (1992): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.

CAMPS A. (1995a): "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación, en A. CAMPS y J. DOLZ (coords.): *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar*, Madrid, Edisa, 26, 51-63.

CANALE, M. y M. SWAIN (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I, II", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Gijón, 1996, 17.18, 54-62.

CORREA, M. J. et al. (1999a): *Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación*, Bogotá, Colciencias.

COTTERON, J. (1995): "Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria", en A. CAMPS y J. DOLZ (coords.): *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar*, Madrid, Edisa, 26, 79-94.

DE VEGA, (1994): *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza.

DIENES, Z. (1969): *Iniciación al álgebra*, título original *Algèbre*, traducción de Ricardo Pons, Barcelona, Teide, 1971.

DONALSON, M. (1984): *La mente de los niños*, Madrid, Morata.

DOLZ, J. y A. PASQUIER (1996): *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Traducción de Pilar Labaín, Ma José Sánchez y Francisco Sierra, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y cultura.

DUVAL, R. (1999): *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*, Cali, Universidad del Valle.

ECO, U. (1968): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, Lumen, 1999.

--- (1992): *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.

ESCANDELL, V. M. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 2002.

GARDNER, H. (1982): *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós.

--- (1987): *Estructuras de la mente*, México, F.C.E.

--- et al. (1991): *Inteligencia práctica en la escuela*, Escuela de Diplomados en Ciencias de la Educación de la Universidad de Harvard.

GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos*, Madrid, Taurus.

GLAYMANN, M. y P. C. RESEMBLOOM (1972): *La lógica en la escuela*. Traducción de B. Bregada, Barcelona, Teide, 1974.

HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid, Taurus, 1992.

HALLIDAY, M. (1973): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnicas, 1982.

HYMES, D. (1976): "La sociolingüística y la etnografía del habla", en E. ARDENER et al. *Antropología social y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 115-151.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES, Colombia (1997c): *Aplicación de Pruebas de Logro en matemáticas y lenguaje a alumnos de los grados 3º y 5º y de cuestionarios de factores asociables, correspondientes a alumnos, padres, maestros, directores y planteles*, Bogotá.

--- (1997d): *Pruebas de Logro cognitivo para los grados 7º y 9º área de lenguaje, informe de resultados*, Bogotá, documento de trabajo.

--- (2003): "Programa de evaluación de la educación básica pruebas SABER lenguaje y matemáticas grados 3, 5, 7 y 9", en <http://www.eduteka.org/pdfdir/SABERResultados.pdf>.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad de la mente*, Madrid, Alianza.

KATZ, D. et al. (1977): *Psicología de las edades. Del nacer al morir*, Madrid, Morata.

KEMMIS, S. (1989): *El currículo. Más allá de la reproducción*, Madrid, Morata.

LEHALLE, H. (1985): *Psicología de los adolescentes*, Barcelona, Crítica, 1986.

LIPMAN, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer Cerveró, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001.

--- et al. (1980): *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.

LO CASCIO, V. (1991): *Gramática de la argumentación*. Traducción del italiano de David Casacuberta, Madrid, Alianza, 1998.

LOMAS, C. (1994a): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, Trea.

--- (1994b): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Piadós.

MARTINEZ, Maria C. (2001): *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.

---(2005): *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*, Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.

MAKARENKO, A. (1989): *Conferencia sobre educación infantil*, Bogotá, U. N.

MAX-NEEF, M. (1986): *El desarrollo a escala humana*, Santiago de Chile, Universidad Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, MEN, (1994):
--- (1994): *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*, Congreso de la República de Colombia, Bogotá.

--- (1996): *Resolución No 2343*, Bogotá.

--- (1998a): *Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación*, Serie Lineamientos Curriculares, Bogotá.

--- (1998b): *Indicadores de logros curriculares lengua castellana*, Serie Lineamientos Curriculares, Bogotá.

--- (2001): *Ley 715 de Diciembre 21 de 2001*, Bogotá.

--- (2002a): *Estándares para la excelencia en la educación*, Bogotá.

--- (2003a): *Estándares para la excelencia en la educación* (edición corregida y aumentada), Bogotá.

--- (2003): *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria*, Madrid, BOE.

--- (2002c): *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional*, Bogotá.

--- (2006): *Pruebas Externas (SABER-ICFES) de los establecimientos educativos*

MOESCHLER, J. (1985): *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier, Crédif.

MONEDERO, M. (1982): *Psicología Evolutiva*, Barcelona, Labor.

PATIÑO, Esther, CISNEROS, Betty y CARDENAS, Gloria (2007): *El modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece la CAE en los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana Y Literatura de la Facultad de Educación*, Universidad de Nariño, Especialización en Docencia Universitaria, Pasto (trabajo de grado).

PERELMAN, CH. y L. OLBRECHTS-TYTECA, (1958): *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*, Madrid, Gredos, 2000.

- PIAGET, J. (1924): *El juicio y el razonamiento en el niño*, Madrid, La Lectura.
- (1935): *El juicio moral en el niño*, Madrid, Beltrán.
- (1947): *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psique1975.
- y B. INHELDER (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Barcelona, Paidós.
- (1964): *6 estudios de psicología*, Barcelona, Undécima edición, Seix Barral, 1981.
- (1975): *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI.
- PUCHE, R. (2000): *Formación de herramientas científicas en el niño*, Bogotá, Arango.
- PUENTE, A. (1999): *El cerebro creador*, Madrid, Alianza.
- PUPIALES Alejandro, PALADINES, Leidy y CEBALLOS, Zully (2008): *Desarrollo de la CAE en los estudiantes de quinto grado de EB de la Institución Marco Fidel Suarez*, Facultad de Educación, Universidad de Nariño, Pasto (trabajo oral).
- RAMÍREZ, B. Roberto (2004): *La competencia Argumentativa escrita en estudiantes colombianos de sexto grado de Educación Básica*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis doctoral.
- REIMOND Y RIVIER, B. (1965): *El desarrollo social del niño y del adolescente*, Barcelona, Herder, 1986.
- SANTOIANNI, Flavia y STRIANO, Maura (2006): *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*, México, Siglo XXI.

SEARLE, J. (1969): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.

SERRANO, E. (1996): "Lectura y evaluación de competencias", Bogotá, documento interno, ICFES -SNP.

STENHOUSE, L. (1981): *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1991.

STERNBERG, R. J. (1982): *Handbook of human intelligence*, University Press. Traducción, Barcelona, Paidós, 1987.

--- (1988): *Inteligencia humana, Vol. III. Sociedad, cultura e inteligencia*, Barcelona, Paidós.

--- (1989): *Inteligencia humana, Vol. IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*, Barcelona, Paidós.

--- et al. (1991): *Inteligencia práctica en la escuela*, New Haven, Fundación McDonnell.

SUPPES, P. y S. HILL (1963): *Introducción a la lógica matemática*, Madrid, Reverté, 1975.

SUSO LÓPEZ, Javier (s.f.): *La argumentación como procedimiento didáctico en la enseñanza - aprendizaje de la lengua (materna y extranjera)*, mimeografiado, Universidad de Granada.

TRAXEL, W. (1970): *La Psicología y sus métodos*, Barcelona, Herder.

TOULMIN, S. E. (1958): *The uses of argument*, New York, Cambridge University Press, 1984.

VAN DIJK, T. A. (1978): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.1983.

--- (1978): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.1983.

VAN EEMEREN, F., y R. GROOTENDORST (1984): *Speech acts in argumentative discussions*, Dordrecht, Foris Publications.

VIGOTSKY, L. (1934): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en A. R. LURIA *et al.* (eds.) (1979): *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal, 23-58.

--- (1962): *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Pléyade, 1985.

--- (1989): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

WERLICH, E. (1975): *Typologie der texte*, Munich, Fink.

ZAMBRANO, P. William y PACHAJOA, Gustavo (2008): *El cine como estrategia didáctica que favorece la CAE en los estudiantes del ciclo II del Bachillerato Pacicultor del Liceo de la Universidad de Nariño*. Facultad de Educación, Universidad de Nariño, Pasto (Trabajo oral).

ZUBIRÍA, M. (2001): "Educación y cultura", en *Revista Educación y Cultura*, 56, Bogotá, CEID-FECODE.