

**INCIDENCIA DE ACTIVIDADES BASADAS EN ARGUMENTACIÓN EN LAS
HABILIDADES ORALES EN PREESCOLAR**

LISBETH SIDNEY CARDONA HURTADO

**Tesis de grado presentada para optar al título de Magister en Educación
Línea Comunicación y Educación**

**DIRIGIDO POR
RITA FLÓREZ ROMERO**

**CODIRECTOR
NICOLAS ARIAS**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
BOGOTÁ, D. C, JULIO 2019**

A Dios que siempre me fortalece y me bendice cada día

A mi madre por haberme forjado como una persona honesta y

Por inculcarme este amor por el estudio.

A mi esposo y mi hija que siempre con su ánimo me impulsan

Y a mis hermanos por su incondicional apoyo.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Rita Flórez Romero por creer en mí y apoyarme en este camino.

Al profesor Nicolás Arias quien fue más que un apoyo, un amigo en este proceso gracias por su saber y por impulsarme a culminar.

A mi profesión porque es el motor de mi vida y por la que siento una gran vocación.

1. TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| 1. TABLA DE CONTENIDO | 4 |
| 2. RESUMEN..... | 6 |
| 3. INTRODUCCIÓN..... | 8 |
| 3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 10 |
| 3.2 JUSTIFICACIÓN | 12 |
| 4. PROBLEMA..... | 15 |
| 4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | 15 |
| 4.1.1 Investigaciones pioneras que abren el camino..... | 16 |
| 4.1.2 Investigaciones que profundizan en el tema | 18 |
| 5. OBJETIVOS | 29 |
| 6. MARCO CONCEPTUAL | 30 |
| 6.1 El lenguaje oral en primera infancia | 30 |
| 6.2 La argumentación oral en el aula de educación inicial | 35 |
| 6.3 Habilidades orales en primera infancia | 38 |
| 6.4 Estrategias pedagógicas en educación inicial..... | 41 |
| 7. METODO | 43 |
| 7.1 Tipo de investigación | 43 |
| 7.2 Participantes..... | 43 |
| 7.3 Procedimiento | 44 |

| | | |
|---------------|--|-----------|
| 7.3.1 | <i>Fase 1: caracterización inicial</i> | 44 |
| 7.3.2 | <i>Fase 2: Implementación</i> | 45 |
| 7.3.3 | <i>Fase 3: caracterización final</i> | 48 |
| 7.3.4 | <i>Fase 4: análisis y resultados</i> | 48 |
| 7.4 | Técnicas de recolección de información | 49 |
| 7.5 | Estrategias de organización: | 49 |
| 7.6 | Estrategias de análisis | 58 |
| 8. | RESULTADOS | 59 |
| 8.1 | Resultados actividad inicial | 62 |
| 8.2 | Resultados actividad final | 62 |
| 9. | DISCUSIÓN | 69 |
| 10. | CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES | 72 |
| 10.1 | Conclusiones..... | 72 |
| 10.2 | Limitaciones..... | 73 |
| 10.3 | Recomendaciones..... | 73 |
| 11. | REFERENCIAS | 74 |
| ANEXOS | | 81 |
| 11.1 | Anexo 1. Formato de planeación de sesiones pedagógicas | 81 |
| 11.2 | Anexo 2. Consentimiento informado..... | 82 |
| 11.3 | Anexo 3. Rejilla de observación..... | 84 |

INCIDENCIA DE ACTIVIDADES BASADAS EN ARGUMENTACIÓN EN LAS HABILIDADES ORALES EN PREESCOLAR

THE INCIDENCE OF ARGUMENTATION-BASED ACTIVITIES IN THE STRENGTHEN ORAL SKILLS IN PRESCHOOL

2. RESUMEN

Esta investigación realiza un análisis a la incidencia de actividades basadas en argumentación y cómo fortalecen las habilidades orales en preescolar. La implementación de estas actividades pedagógicas estuvo la participación de un grupo de 22 niños, tomando como grupo focal el aporte de 8 niños de ciclo I, comprendidos en edades de 5 y 6 años de la ciudad de Bogotá, localidad novena de la Institución Educativa Distrital Pablo Neruda. Esta investigación permitió entender que es posible usar estrategias pedagógicas que promuevan en el aula un ambiente oral enriquecido con habilidades propias de los niños, con el fin de invitar así a los maestros a transformar las prácticas educativas y comprender cómo al plantear actividades pensadas en un buen trabajo desde la argumentación, se pueden favorecer habilidades no solo orales sino en las distintas dimensiones de los niños, y en aspectos tales como sociales, éticos y estéticos. Así mismo se logró conocer los diferentes pensamientos que ellos tienen frente a sus vivencias o conocimientos; de esta manera se generó un aula dinámica donde la conversación cobró importancia, no solo para quien habla sino también para quien escucha.

Palabras claves: Argumentación oral infantil, habilidades orales, estrategia pedagógica.

ABSTRACT

This research analyzes the incidence of argumentation-based activities and how these activities strengthen oral skills in preschool, the implementation of these pedagogical activities had the participation of a group of 22 children taking as a focus group of 8 children of cycle one, which were in an age range in 5 and 6 years, from the city of Bogotá, ninth city location, of Pablo Neruda District Educational Institution. This research allowed us to understand that it is possible to use pedagogical strategies that promote in the classroom an oral environment enriched with children's own abilities, in order to invite teachers to transform educational practices, and to understand how to think about activities designed a good job, it this could favor not only oral aspects but also others dimensions of children as in social, ethical and aesthetic aspects, likewise it was possible to know the different thoughts that they have in front of their experiences or knowledge, In this way a dynamic classroom was generated where the conversation became important, not only for the speaker but also for the listener.

Keywords: Argumentation orality, Strengthen oral, pedagogical strategies.

3. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia colombiana y desde las distintas organizaciones como el Ministerio de Protección Social (min salud), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se ha hecho una inversión alta en programas intersectoriales para el desarrollo de la primera infancia. Por tal razón, desde los diferentes estamentos se reconoce la corresponsabilidad y la necesidad de unir esfuerzos para favorecer el desarrollo de los niños y niñas menores de 6 años. Todas las inversiones que se realizan durante este periodo de vida benefician de manera directa a los niños y generan a lo largo de su vida oportunidades que les permiten fundamentar un mejor desarrollo de la personalidad.

Igualmente, si se hace una mirada a las aulas de educación inicial, según los lineamientos pedagógicos y curriculares del Ministerio de Educación, se reconoce que están encaminados a fortalecer aspectos fundamentales del desarrollo cognitivo, social, corporal, cultural, emocional y comunicativo. La anterior afirmación abre el interrogante para el desarrollo de esta investigación, al determinar cómo una estrategia pedagógica basada en la argumentación, fortalece habilidades orales en los niños de preescolar, al reconocer que es mediante el diálogo que se generan procesos dinámicos de construcción y negociación de sentidos (Zuleta, 2006).

En este sentido, las instituciones educativas deben fortalecer aspectos comunicativos que permitan a los niños poder expresar lo que piensan, sienten y poder vivir experiencias de comunicación con el otro, para que así los docentes puedan fortalecer medios de comunicación con sus estudiantes y sean ellos quienes orienten muchas de las prácticas educativas enriquecidas por la oralidad y la argumentación y de esta manera garantizar un significado en los procesos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En este documento el lector encontrará cinco capítulos, en el primero se hace una descripción de la situación problemática que suscita esta investigación y los objetivos de la misma; en el segundo capítulo se construye una base teórica y conceptual que orienta el trabajo en cuanto al lenguaje oral en primera infancia, habilidades orales en preescolar y el trabajo de la argumentación oral en el aula de preescolar.

El tercer capítulo corresponde al diseño metodológico de la investigación, allí se hace una descripción del método usado así como las distintas estrategias pedagógicas utilizadas y las variables analizadas, los participantes, instrumentos y la estrategia de análisis.

En el cuarto capítulo se analizan los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos y la recolección de la información obtenida y, en el último capítulo, se presenta una discusión y conclusiones al respecto, como producto del análisis de resultados.

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partiendo de los distintos antecedentes que se abordaron anteriormente, es importante reconocer cómo en los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve, por lo menos en los primeros años de vida, el proceso argumentativo se ha asumido por lo general como una actividad algo compleja o elevada para ser practicada y fomentada en la escuela.

Por consiguiente, es en la escuela donde los niños de primera infancia y en especial los niños de preescolar entre los 5 y 6 de edad, despiertan interés por conocer el mundo y descubren que comunicarse les permite expresar emociones, sentimientos y anhelos, pero esta habilidad oral, que es cada día más enriquecida puede verse fortalecida y apoyada si se generan estrategias que vinculen la oralidad en el aula, convirtiéndose esta en uno de los deseos de esta investigación.

De igual manera, en la experiencia docente se descubre que muchos de los niños en estas edades, a pesar de estar en desarrollo de la habilidad oral se ven ensimismados, muchas veces por no tener espacios dispuestos intencionalmente que fomenten la oralidad en el aula y menos la oralidad argumentativa, puesto que se asume en la mayoría de veces que esta habilidad oral se fortalece sin necesidad de planeación por ser una situación cotidiana del ser humano y se manifiesta en la mayoría de los casos, en la situación de enseñanza- aprendizaje.

Por lo anterior, y teniendo presente los antecedentes referidos, se quiere trabajar en los avances de un grupo focal de 10 niños entre las edades de 5 y 6 años de la Institución Educativa Distrital Pablo Neruda, en actividades trabajadas con el grupo en general dentro de las dinámicas del aula en aspectos orales y brindar estrategias que apoyen la formación oral guiada para niños de preescolar, al querer responder el siguiente interrogante:

¿Cuál es el efecto que tiene la aplicación de actividades pedagógicas basadas en aspectos argumentativos en el fortalecimiento de habilidades orales en niños de preescolar?

3.2 JUSTIFICACIÓN

*“La argumentación es una actitud ante la vida,
es una apuesta del sujeto que puede dar razón de lo que piensa,
que puede posicionarse ante la opinión de los otros”*
(Perelman, 1994)

Como se evidenció en los antecedentes son muchas las personas que tienen interés en el trabajo de las distintas habilidades orales y argumentativas de los estudiantes. Por tal motivo, se quiere no solo trabajar en aspectos que se pueden reforzar en niveles escolares, sino cómo estos pueden iniciar desde los primeros años de escolaridad.

Puesto que se ha observado la forma de expresión y comunicación de los niños en cualquiera de sus contextos, posee una relación directa con la estimulación que estos reciban en los primeros años de vida, al permitir fomentar su capacidad discursiva, argumentativa así como Luci Banks quien propone en su documento La argumentación del niño en edad preescolar (1997) que es posible emitir la hipótesis de la existencia de la argumentación en edades bastante precoces, encontrando fenómenos argumentativos elaborados en el lenguaje.

Así mismo, en las dinámicas educativas es una constante el hecho que los niños no desarrollan su oralidad si esta no está directamente fortalecida, bien sea por el entorno familiar o escolar, por esta razón esta investigación ve la necesidad de trabajar desde el aula esta habilidad oral para lograr afianzar destrezas que inviten a los niños a ser más expresivos y fortalecer así las prácticas orales al momento de hablar y expresar sus emociones y percepciones del mundo.

Algo semejante ocurre cuando se considera que los niños tienen la capacidad de plantear su propio punto de vista y defenderlo en situaciones en las que sus intervenciones necesiten ser

afirmadas al emplear argumentos. Por esta razón se considera pertinente hacer referencia a la apreciación de Dolz (1993) el cual manifiesta:

Un niño es capaz relativamente pronto de defender en una conversación su punto de vista sobre un asunto de su interés [...] y adapta sus argumentos, sin demasiados problemas a la posición que encuentra en cada una de las respuestas del adulto. En el diálogo argumentativo, la presencia de los dos interlocutores cara a cara aparece como fundamental para facilitar la toma en consideración y la adaptación del punto de vista del otro. (p.7)

Por consiguiente, entre más temprano se aborde el proceso oral en la escuela mejores resultados se obtendrán y repercutirá a lo largo de su vida.

Es evidente entonces, que resulta necesario proponer prácticas dentro del aula, que aporten a una calidad educativa y donde la labor docente brinde estrategias que fomenten la enseñanza, aprendizaje y refuerzo de la oralidad argumentativa al contribuir de esta manera a la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994-, la cual define la educación preescolar como la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológicos, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. De igual forma, las distintas orientaciones pedagógicas para la educación inicial retoman elementos para la base de la construcción del lineamiento pedagógico en educación inicial del Ministerio de Educación Nacional (2012). Así mismo, este lineamiento se desarrolla en el documento “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión”, elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia en el 2013. El equipo técnico de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia da a saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación

permanente con las historias de los demás, dando al lenguaje un papel fundamental en el desarrollo del ser humano.

Desde este punto de vista en las orientaciones pedagógicas para educación inicial, se entiende el lenguaje en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la oralidad, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, siendo esenciales en la educación inicial (SED,2014, p.18), puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado, convirtiéndose el lenguaje en la base para la comunicación, donde se puede expresar la singularidad, y el deseo de conocer y reconocer a los demás, sentir empatía y operar con símbolos que se van desarrollando en los primeros años de la vida. Schenck L.

4. PROBLEMA

4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se hace un recorrido por las distintas investigaciones que se han desarrollado en torno a la argumentación y el trabajo en espacios escolares. Por tal motivo, este primer acercamiento se hace desde 3 investigaciones pioneras que abren el camino y han incluido temas que en la actualidad ya son parte de la agenda de los estudios sobre la argumentación en los niños de preescolar y en contextos de educación inicial. Estos trabajos pioneros son los de Banks-Leite (1997), Hickling y Wellman (2001) y Sobel y Kushnir (2013).

De igual forma se mencionan investigaciones que profundizan en el tema, se tienen en cuenta por su pertinencia al abordar, con mayor precisión y profundidad, el tema de la argumentación en los niños de preescolar y cómo puede formarse la estructura argumentativa desde tres énfasis que aportan al conocimiento frente al tema y los acercamientos que se han desarrollado en los niños a partir de la argumentación. A continuación se define cada uno de estos énfasis:

Primer énfasis: *Las bases tempranas de la construcción de argumentos*. Allí se tienen en cuenta las investigaciones de Cobb-Moore, Danby & Farrel, (2008); Ehrlich & Blum-Bulka, (2010); Köymen, Rosenbaum & Tomasello, (2014); Kyrtzis, Ross & Koymen, (2010); Migdalek, Rosenberg & Yáñez, (2014); Migdalek, Yáñez & Rosenberg, (2014); Reed, Hurks, Kirschner & Jolles, (2015); Rytel, (2009). Estas investigaciones indagaron la forma en la que los niños preescolar comienzan a construir argumentos o estructuras similares a estos, con un propósito en situaciones específicas, en las cuales deben mostrar una posición particular y defenderla.

Segundo énfasis: Es *la sensibilidad temprana a la estructura de los argumentos*, estas investigaciones se caracterizaron por utilizar una técnica para examinar la sensibilidad a las estructuras consistentes y al uso de falacias en la argumentación. A este énfasis pertenecen los trabajos de Bernard, Mercier & Clément, (2012); Corriveau & Kurkul, (2014); Mercier, Bernard & Clément, (2014).

Tercer énfasis: *El crecimiento del discurso argumentativo en relación con el discurso de los padres y de los otros niños*. Incluye investigaciones que indagan la forma en que la argumentación que usan los niños se relaciona con la argumentación de los padres, maestros o adultos de referencia. Aquí se mencionan las investigaciones de Arcidiacono & Bova, (2015); Bova, (2015); Bova & Arcidiacono, (2014); Zadunaisky, (2011). Por lo anteriormente expuesto se reseñan estas investigaciones a continuación.

4.1.1 Investigaciones pioneras que abren el camino

Una posición que mantiene una gran influencia sobre todo en el grupo actual de estudios en argumentación en niños de preescolar es la de Banks-Leite (1997), quien plantea que desde la perspectiva de argumentación en la lengua, la forma apropiada de interpretarla es manejar estructuras de justificación propias de una lengua natural, el uso que muestran los niños de dichas estructuras, por ejemplo, en los enunciados que realizan de manera individual o en actos de comunicación que realizan conjuntamente con sus pares o con adultos en las conversaciones cotidianas. En su estudio, realizado en situaciones cotidianas entre adultos y niños de ciudades brasileñas, mostró que los niños desde los cinco años o menos, reflejan razonamientos importantes en términos de argumentación en condición de justificación de las acciones y de

conectores lingüísticos, que enlazan oraciones dando solución o explicación a los dilemas propios del manejo cotidiano del portugués.

Por otra parte, Hickling y Wellman (2001) investigaron el contenido de las explicaciones que daban o que pedían cuatro niños angloparlantes con edades entre los 2 años y medio y los 5 años, en conversaciones cotidianas. Ellos analizaron cerca de 5.000 explicaciones transcritas (identificadas por marcadores lingüísticos como, *por qué* y *porque*), focalizadas en el sujeto que usaban los niños para explicar (p.ej., persona, animal u objeto), y la modalidad de explicación usada (p. ej., física, psicológica, socio-convencional o biológica). Se evidenció en este estudio la tendencia en los niños a emparejar agentes o entidades con modos de explicación, lo cual sugiere que realizar razonamientos causales y que den flexibilidad de opinión, posiblemente se relacione con la tendencia de los niños a usar diferentes explicaciones complementarias.

Así mismo, la investigación de Sobel y Kushnir (2013) abordó el aprendizaje causal mediante el cual los niños evalúan apropiadamente la evidencia de sus acciones y observaciones a la luz del conocimiento conceptual previo. Esta investigación se realizó con niños de preescolar y se evidencio cómo los niños usan su conocimiento del mundo físico y social para evaluar la validez de testimonios dados por otras personas.

Estas investigaciones pioneras siguen dos tendencias importantes: 1) considerar a los actos de argumentación como expresiones que derivan de actos lingüísticos cotidianos en los que los niños participan y se ve inmersa las habilidades orales. y 2) subordinar la argumentación a la tendencia de búsqueda de explicaciones consistentes sobre el funcionamiento de eventos en el mundo mediante la oralidad.

4.1.2 Investigaciones que profundizan en el tema

A continuación se muestran otros estudios, clasificados según su pertenencia a cada uno de los 3 énfasis anunciados en un principio: 1. Bases tempranas de la construcción de argumentos, 2. Sensibilidad temprana a la estructura de habilidades oralidad. y 3. Crecimiento del discurso argumentativo en relación con la oralidad entre pares.

Énfasis 1: bases tempranas de la construcción de argumentos orales

Como se nombró anteriormente, este primer grupo de investigaciones se caracterizan por indagar la forma en la que los niños de preescolar comienzan a construir argumentos o estructuras similares con un propósito en situaciones específicas, en las cuales deben mostrar una posición particular y defenderla. La mayor parte de las investigaciones de este apartado analizan cómo los niños construyen estas estructuras argumentativas de manera espontánea. Dichos análisis se hicieron en su gran mayoría por medio de registros en video, analizando la organización de la argumentación del niño en sus producciones.

Cobb-Moore, Danby y Farrell (2008) examinaron en una escuela de Australia las interacciones y conversaciones de los niños entre los 4 y 6 años de edad por medio de un análisis video grafico el cual les permitió ver el fenómeno de justificación usado por los niños a medida que manejan la organización social de su grupo de pares en un aula de preescolar. En estas observaciones se destacaron cuatro tipos de respuestas de justificación mediante reglas construidas por los niños: la justificación basada en el estado de la propiedad transferida que aludía a argumentar desde la intención propia del niño y las reglas que él veía en el juego; la justificación basada en la primera posesión que responde a un pensamiento propio de cada niño; reglas asociadas a las justificaciones dadas desde la instrucción de un adulto y por ultimo el

estado de la verificación por terceros validaba las justificaciones en cuanto intervenía la persona acompañante. Concluyendo así, que las justificaciones son prácticas que funcionan para construir y reforzar la condición individual de los niños dentro del grupo, que a su vez contribuye al orden social del aula.

En este mismo sentido, Rytel (2009) indagó la interacción entre pares y la argumentación en 162 niños polacos entre 4 y 7 años de edad que realizan conjuntamente tareas en la construcción de un texto narrativo. En ellas se analizaron dos tipos de situaciones: aquellas en las cuales hay un desacuerdo, y aquellas en las cuales uno de los interlocutores presenta una idea opuesta a la del otro, sin que necesariamente haya desacuerdo o conflicto. Los niños tuvieron como consigna crear una historia para contársela a un tercer niño quien efectivamente participó en el papel de escucha, y se analizaron 93 construcciones narrativas logradas por los niños. En general, la argumentación se dio en dos dimensiones: el contenido (de tipo semántico) y el proceso de construcción del texto (de tipo interactivo), donde los desacuerdos se dieron más en la dimensión de tipo interactivo y las oposiciones en la de tipo semántico. Esto evidenció que la función de convencer, tanto en situaciones conflictivas como no conflictivas, revelaría distintas dimensiones de la argumentación por medio de diferentes manifestaciones lingüísticas.

Ehrlich y Blum-Bulka (2010) abordan también la argumentación de 30 niños Israelíes de preescolar en interacciones naturales, específicamente en la charla con pares. Al analizar los segmentos de habla producidos por los niños en dichas interacciones, fueron evidentes dos formas de argumentar: una en la cual los niños logran operar con concepciones propias de su entorno cultural, para avanzar según la dirección de dichas concepciones o para ponerlas en cuestión y, la segunda, donde los niños asumen individualmente los actos discursivos en los cuales aparece la argumentación, donde se tiene como referente el aporte de algún adulto cercano

a los niños. Ambas serían dimensiones de la base cultural de la argumentación, puestas en marcha en actos durante la interacción social.

Kyrtziz, Ross y Koymen (2010) caracterizaron el contexto de niños estadounidenses de 3 años y medio a 5 años y medio y el uso de conectores lingüísticos y las teorías de causa y efecto expresadas por los niños en su habla. Igualmente, exploraron la forma en que los niños conceptualizan justificaciones determinadas por los contextos y ante ciertos interlocutores. Los investigadores plantean que dichas conceptualizaciones forman parte del desarrollo de la competencia pragmática, y que podrían relacionarse con las metas en la interacción y con la formación de la identidad de género en los niños. Los investigadores entonces analizaron la aparición de estas situaciones en contextos naturales de interacción en el juego de los niños. De allí se logró concluir que los argumentos usados por los niños se hicieron más evidentes y consistentes con elementos menos arbitrarios, tales como las charlas sobre amistad en los grupos de niñas, algunas de las cuales matizan sus afirmaciones con respecto a diferentes situaciones de juego.

Por otra parte, Köymen, Rosenbaum y Tomasello (2014) analizaron y cuantificaron la cantidad de justificaciones que hacían los niños en un juego de construcción de un zoológico de juguete en pequeña escala, justificando la inclusión de diferentes piezas en él. Trabajaron con veinticuatro díadas de niños alemanes de 3 y 5 años a los cuales les dieron la tarea de crear un zoológico con pequeños elementos de juguete, de los cuales algunos pertenecen convencionalmente a los zoológicos (p.ej., animales) y otros no (p.ej., un piano), registrando los diálogos que tenían en cada uno de los grupos. Encontraron que los niños de ambas edades usaron justificaciones que descansan en supuestos implícitos (p.ej. decir que hay hielo donde están los osos polares, sin dar otras justificaciones al respecto) al acomodar elementos

convencionales en el zoológico. Al intentar acomodar elementos no convencionales en el zoológico, los niños de ambas edades hicieron evidentes sus pensamientos y justificaciones según su experiencia en la actividad, y los de 5 años lo hicieron con mayor frecuencia, dieron más justificaciones y avanzaron mucho más con sus pares hacia el acuerdo mutuo al explicar sus justificaciones.

Por otro lado Migdalek, Yáñez y Rosenberg (2014) realizaron dos investigaciones. La primera se trató de la construcción de un protocolo de análisis de estrategias argumentativas en niños de 3, 4 y 5 años de jardines infantiles de la ciudad de Buenos Aires (Argentina), con el análisis de 150 muestras de habla de interacciones entre niños en su contexto natural. En dicho proceso se realizó validación por pares y validez predictiva del protocolo, mostrando que en la mayor parte de casos los niños plantean posturas argumentativas que no necesariamente contienen explícitamente la estructura de enunciados justificativos y conclusión.

En la segunda investigación Migdalek, Rosenberg y Yáñez (2014) analizaron el desarrollo de estrategias argumentativas y recursos lingüísticos en niños de 3, 4 y 5 años de Buenos Aires (Argentina) y Santiago de Chile (Chile) en disputas relacionadas con situaciones de juego en el jardín infantil. Se analizaron los resultados de 124 discusiones entre niños en relación con la edad (3, 4 o 5 años) y con el tipo de juego (juego dramático, juego de mesa y juego de construcción con bloques). Los resultados mostraron un aumento en el diálogo y argumentos válidos ante las situaciones propuestas a partir de los cuatro años en los tres tipos de juego planteados, y no solamente en situaciones de juego dramático como mostraron algunos antecedentes del estudio.

De las investigaciones aquí abordadas solamente una indagó experimentalmente la construcción de argumentos en niños preescolares. En dicha investigación Reed, Hurks,

Kirschner y Jolles (2015) plantearon de qué forma la narración de historias con libros ilustrados en un escenario con pares, puede estimular el razonamiento causal en niños de 4 años y medio a 6 años. El estudio se realizó con veintiocho niños de tres escuelas en poblaciones de los Países Bajos, los cuales fueron organizados en seis grupos (de cuatro o cinco niños cada uno), y cada grupo participó en seis sesiones de narración de historias durante dos semanas. En dichas sesiones, se permitió a los niños inventar historias usando los libros-álbum ilustrados. Se identificaron dos grupos con base en los resultados: los de mayor avance y los de menor avance en el desempeño ante tareas de razonamiento causal. El grupo con mayor avance mostró interpretaciones detalladas de características perceptuales, explicaciones causales y justificaciones explícitas de lo planteado, mientras que el grupo con menor avance mostró solo etiquetamiento, inferencias simples y aceptación acrítica de afirmaciones.

Énfasis 2: sensibilidad temprana a la estructura de los argumentos orales

Las investigaciones de este segundo énfasis se focalizaron en 3 estudios experimentales, en los cuales los participantes son invitados a juzgar los argumentos dados por informantes. Como se mencionó, esta es la técnica utilizada para examinar su sensibilidad a las estructuras consistentes y al uso de falacias en la argumentación. Las investigaciones de ese énfasis se dividieron de la siguiente manera: la investigación de Bernard *et al.* (2012), que se concentro en el juicio sobre el uso de conectores que ligan afirmaciones y justificaciones en la lengua materna y los otros dos estudios, examinando el juicio comparado entre argumentos consistentes y argumentos circulares (comentarios que intentan generar un razonamiento donde se vuelve a la proposición inicial).

Bernard, Mercier y Clément (2012) exploraron la sensibilidad de niños de 3, 4 y 5 años y de adultos en Estados Unidos y en Suiza al uso del conector “porque” (en inglés: “*because*”, y en

francés: “*parce que*”), con la hipótesis de que la sensibilidad temprana mostrará a los niños el uso apropiado de los conectores. Esta investigación se realizó a través de tres experimentos; en cada experimento dos personas hacían planteamientos opuestos sobre la ubicación de un objeto y justifican su planteamiento usando un argumento similar, pero solamente uno de ellos usa el conector “porque” para ligar las justificaciones al planteamiento. Los niños de 3 años interpretaron al azar el uso del conector y los de 4 y 5 años y los adultos, mostraron mayor sensibilidad al uso correcto de dicho conector.

Por otra parte, Mercier, Bernard y Clément (2014) buscaron indagar de forma experimental la sensibilidad a los argumentos en niños menores de 5 años, teniendo en cuenta que estudios observacionales dan evidencia de la existencia de dicha sensibilidad en niños desde los 2 años de edad. Por tal motivo, pusieron a prueba la habilidad de los niños de preescolar para medir argumentos entre las edades de 3, 4 y 5 años en Estados Unidos y en Suiza, además evaluaron la sensibilidad a las falacias de circularidad (son aquellas que intentan generar un razonamiento circular donde se vuelve a la proposición inicial). Se le pidió a estos niños y a un grupo control - nombre que se usó a un grupo de adultos-, a escoger entre las opiniones contradictorias de dos hablantes. En un primer experimento todos los niños y los adultos prefirieron el argumento fuerte al argumento circular, y en el segundo, los niños de 4 y 5 años favorecieron la opinión con argumento circular, contrariamente a lo manifestado por niños de 3 años y por los adultos. Los investigadores plantean que esto muestra la presencia de sensibilidad temprana a la estructura de argumentos bien contruidos sobre otros con estructuras diferentes (como la circularidad) y la tendencia de niños de 4 y 5 años a considerar argumentos circulares como clave para indagar otros aspectos sobre la posición del hablante.

De otra parte Corriveau y Kurkul (2014) llevaron a cabo una investigación que permitió evidenciar la evaluación que hacen niños estadounidenses de 3 y de 5 años de explicaciones circulares y no circulares, y el uso de esta información para atribuir credibilidad al informante. Todos los niños de 5 años mostraron preferencia por las explicaciones no circulares y los de 3 años solo cuando estas explicaciones eran cortas. Los niños de ambas edades prefirieron, en todos los casos, dar mayor credibilidad a las informaciones que contenían explicaciones no circulares, lo cual se pone en contexto de la habilidad del niño para evaluar la calidad de las explicaciones dadas por informantes.

Énfasis 3: crecimiento del discurso argumentativo en relación con la oralidad entre pares y adultos.

Este tercer y último énfasis aborda cuatro investigaciones sobre argumentación en preescolar. En estas se indaga la forma en que la argumentación que usan los niños se relaciona con la argumentación de los padres, maestros o adultos de referencia.

En esta dirección, Zadunaisky (2011) recolectó datos mediante observación etnográfica de interacciones entre pares y de pequeños grupos de discusión con los docentes en Israel para identificar sus características, encontró su efecto en el surgimiento de aspectos discursivos, interactivos y textuales en el discurso argumentativo de los niños. Como resultado hallaron que los niños pueden ser agentes sociales selectivos, igualmente pueden tener estrategias de aprendizaje basadas en modelos donde se les permita interactuar con sus pares, teniendo implicaciones para su desarrollo social a lo largo de la vida. .

Bova y Arcidiacono (2014), en el mismo sentido del estudio anterior, examinan las estrategias de argumentación que usan los padres y los niños para convencer al otro de consumir o no

consumir cierto tipo de comida. Los investigadores realizaron esta indagación usando 30 videograbaciones de comidas familiares de 10 familias suizas e italianas de clase media y media alta, de las cuales seleccionaron un corpus de 77 discusiones con argumentación entre padres y niños sobre asuntos de la comida a consumir. Los resultados mostraron que las prácticas de alimentación en estas familias con niños pequeños (3 a 7 años) presentan argumentos socialmente contruidos entre los participantes. En general, los padres tienden a centrar sus argumentos en la calidad (p.ej., muy buena, nutritiva, salada o mala) y la cantidad (p.ej., muy poca, suficiente o demasiada) de la comida, y los niños siguen esta misma tendencia argumental, en algunas ocasiones con una posición contraria u opuesta a la de sus padres.

En esta misma línea Arcidiacono y Bova (2015) examinaron en familias suizas e italianas los tipos de argumentos en niños de 3 años y medio y de 6 años para refutar las órdenes de sus padres de consumir ciertos alimentos en las horas de comidas diarias, así como si los participantes hacen referencia a argumentos ligados y no ligados a la actividad en ambos grupos de edad, usando el modelo ideal de discusión crítica de los argumentos de los niños para rechazar las órdenes de sus padres. Los niños de ambos grupos usaron argumentos ligados a la actividad en respuesta a la orden de consumo de alimentos dada por sus padres (en referencia especialmente a la cantidad y calidad de la comida), mientras que solamente el grupo de niños de 6 años usaron argumentos no ligados a la actividad (opinión de adultos considerados expertos) para rechazar las órdenes de alimentación dadas por los adultos.

Finalmente, Bova (2015) realizó un estudio en el cual examinó los tipos de respuesta de niños de 3 a 7 años en discusiones argumentadas en relación con reglas y prescripciones de los padres, usando un corpus de 132 de estas discusiones tomadas de 30 filmaciones de comidas pertenecientes a 10 familias suizas e italianas de clase media y media alta. De allí se

seleccionaron los fragmentos de discusiones argumentadas, que se analizaron usando el modelo ideal de discusión crítica. Los resultados mostraron que los argumentos que comienzan a usar los niños reflejan el mismo tipo de argumentos usados por los padres cuando estos son argumentos ligados al contexto –como argumentos de calidad de la comida o sobre su cantidad-; por el contrario, las posiciones expresadas por los niños tienden a ser de duda o solo oposición sin argumentos cuando los padres usan argumentos muy elaborados o no ligados al contexto –como apelaciones a la consistencia, argumentos de autoridad o argumentos por analogía-. El investigador sostiene que estos hallazgos muestran cómo la tendencia argumentativa de los niños está pautada por la de sus padres y en qué medida los niños pueden llegar a plantearse como interlocutores con posiciones justificadas racionalmente.

4.1.3 Un balance sobre las tendencias en los antecedentes de investigación y pregunta de esta investigación:

Las anteriores investigaciones muestran avances y limitaciones en lo indagado en el campo de la argumentación en niños de preescolar, las cuales se desarrollan en las reflexiones presentadas a continuación. La primera conclusión general es que las investigaciones evidencian capacidades tempranas ligadas a la argumentación en los niños de preescolar. En este sentido se encuentran capacidades argumentativas en los niños de preescolar tales como:

Desde los cuatro años de edad se muestra con mayor claridad la elaboración de argumentos para solucionar situaciones de disputa, o que requieren convencer a otros y se relaciona con formas de hablar propias de la lengua y con el uso de supuestos implícitos sobre situaciones según el manejo convencional del lenguaje que se habla en el contexto de los niños.

En los cuatro años de edad se inicia una mayor sensibilidad a estructuras argumentativas, a pesar de mostrar sensibilidad a la consistencia discursiva en las justificaciones incluso desde los tres años. En este sentido, lo primero en aparecer es la sensibilidad a la forma de explicar y luego, la sensibilidad al uso de intervenciones consistentes y coherentes, sin el uso de falacias o formas inconsistentes de intervenir con los argumentos circulares.

A pesar de reconocer esto, las investigaciones no determinan hasta qué punto los niños pueden usar formas de argumentación que no estén ligadas solamente a la evaluación de situaciones concretas. También queda por explicar cómo la sensibilidad anterior a los cuatro años puede ser ya una visión de la argumentación.

La segunda conclusión de estos estudios se relaciona específicamente con aquellos que indagaron la relación entre la argumentación de adultos y la de los niños en los contextos familiares. Dichos estudios muestran una fuerte tendencia de los niños a incorporar tipos de argumentación usadas por los adultos cuando se trata de argumentos o justificaciones ligadas a situaciones concretas, como juicios sobre cantidad o calidad de elementos, pero no con otro tipo de argumentos ligados a opiniones de expertos y apelaciones a la consistencia en lo planteado, que aparecen solamente en algunos niños mayores de seis años, sin relación con los tipos de argumentos que usan los adultos.

La tercera conclusión es de tipo metodológico en general, se tiende a la realización de estudios observacionales o con indagaciones etnográficas en el estudio de la argumentación en niños preescolares, tanto al investigar el surgimiento de producciones argumentativas, como en la búsqueda de la relación entre tipos de argumentos de los adultos y de los niños.

Es posible que deban realizarse todavía estudios que exploren la sensibilidad también en contextos naturales o mediante métodos de observación en la interacción natural entre niños y de niños con adultos. Recíprocamente, sería necesario avanzar en estudios que usen métodos experimentales o que creen situaciones con el propósito de generar discursos argumentativos en los niños. Esto último parece ser posible porque el cuerpo de hallazgos que se ha presentado ya ha identificado situaciones en las cuales parecen surgir con mayor probabilidad los discursos argumentativos en los niños de preescolar. Dicho cuerpo de hallazgos permitiría reproducir o crear situaciones similares en búsquedas experimentales.

Del mismo modo, se observa que en las investigaciones reseñadas hay un fuerte énfasis en la exploración u observación en situaciones de interacción con familiares, con pocas indagaciones de las mismas situaciones en los contextos educativos. Por lo tanto, puede avanzarse en la aplicación de estrategias que busquen generar situaciones de argumentación desde la educación inicial o desde la educación que reciben los niños de preescolar al interrogar.

5. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar el efecto que tienen actividades basadas en argumentación en las habilidades orales de niños entre las edades de 5 a 6 años.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contrastar y comparar las habilidades orales de los niños después de la implementación de las estrategias.
- Identificar los cambios que se obtuvieron en la oralidad de los niños a partir de la aplicación de las estrategias basadas en argumentación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos.
- Reconocer las dinámicas que se desarrollan en el aula desde la observación de las sesiones que favorezcan la oralidad desde la argumentación.

6. MARCO CONCEPTUAL

Con la intención de abordar la revisión teórica y conceptual que sustenta esta investigación, la cual quiere determinar cómo a través de la argumentación infantil se pueden fortalecer habilidades orales en los niños de preescolar, es importante explorarla en cuatro partes o aspectos amplios que se consideran fundamentales, estos son: Desarrollo del lenguaje oral en primera infancia, la argumentación oral en el aula de educación inicial, habilidades orales en primera infancia, las estrategias pedagógicas en educación inicial.

6.1 El lenguaje oral en primera infancia

El lenguaje oral está inmerso en la vida y habilidades propias del ser humano. Desde que nace ve la necesidad de comunicarse, iniciando con el llanto como medio de hacer entender sus necesidades, hasta el momento en el que adquiere la lengua materna y le permite mostrar, defender, proponer, explicar los distintos puntos de vista, pensamientos, deseos y emociones. Tal como lo reflejan K. Karmiloff y A. Karmiloff-Smith, (2008), en su documento *Desarrollo del lenguaje. Del feto al adolescente*. En primera instancia con su núcleo familiar o círculo social más cercano, hasta lograr en el caso de los niños, interactuar con sus pares y es desde estos inicios de comunicación oral donde el ser humano empieza a formar su propia voz para participar en la vida social. Así como sugieren las bases curriculares para la educación inicial y preescolar del 2017, esta vida social se debe convertir en las primeras prácticas orales mediadas por los hábitos que permiten enriquecer su lenguaje y así construir su identidad en relación con su familia, comunidad y cultura. Es por esta razón, que la escuela comienza a preocuparse en la forma y estructura en la que la oralidad debe implicar procesos de reflexión y control discursivo,

pero esto solo se puede lograr si se diseñan en el aula situaciones intencionadas que favorezcan esta habilidad.

Vigotsky (1934) identificó el lenguaje como un instrumento para organizar el pensamiento. Es decir que esta concepción del lenguaje es asumida como una facultad propia del ser humano en la cual los sujetos otorgan significado a su realidad a través de la cognición, la interacción y la expresión de la subjetividad. En este sentido argumenta que existen instrumentos mediadores que influyen en el desarrollo del pensamiento, esos instrumentos transforman de manera continua el funcionamiento y la estructuración mental. El lenguaje es considerado por él una herramienta mental en la medida en que permite transformar y re conceptualizar concepciones a cerca de la realidad.

Por otro lado, las funciones del lenguaje se ligan con un proceso tanto individual como colectivo; aquí el aspecto social cumple un papel primordial en la adquisición y mejoramiento de la comunicación oral. Vigotsky (1934) y Bruner (1984) realizan un valioso aporte en este sentido, ya que para el primero de ellos, la adquisición del lenguaje está orientada desde una interpretación progresiva que se encaminaría de lo individual (lenguaje egocéntrico) a lo social (lenguaje socializado). Así, la primera función del lenguaje es la comunicación y el contacto social. Para este autor, el vínculo que une pensamiento y lenguaje es primario y además se origina, cambia y crece en el curso de su desarrollo. Convirtiéndose en una relación continúa, que va de la palabra al pensamiento y, a su vez, del pensamiento a la palabra.

Para el segundo autor el lenguaje oral en los niños es una herramienta que le permite expresar, crear e imaginar ideas que puede compartir con su grupo social cercano, ya que muchas de las primeras acciones de los niños se dan en situaciones de la familia, y muestran un nivel de sistematización muy elevado. Cuando el niño entra en el mundo del lenguaje y de la cultura, está

ya preparado y capacitado para descubrir e inventar formas de relacionarse con las exigencias de la sociedad y con sus formas lingüísticas. La comunicación pre lingüística y lingüística suceden en un campo restringido: en esas situaciones, el niño y el educador combinan todos los elementos para iniciar con una comunicación eficaz.

Asumiendo esta misma postura, Salomón (1994) reconoce que el lenguaje oral, surge como un medio de comunicación entre el niño y las personas que lo rodean, es decir está externamente orientado, pero solo cuando se convierte en lenguaje interior empieza a intervenir la organización del pensamiento. Es decir, se convierte en una función mental interna, apoyando entonces la postura de Bruner (1984), en la cual el desarrollo del ser humano depende de qué tanto use herramientas culturales para ampliar su capacidad mental, sensorial, de pensamiento y por supuesto el de lenguaje.

Por tal motivo, el carácter sistemático de las capacidades originales del niño es extraordinariamente abstracto. Parece como si los niños se rigieran por normas, a la hora de entablar sus relaciones espaciales, temporales o de causa-efecto. Para Bruner (1986) estas capacidades cognitivas son los mecanismos básicos para la adquisición del lenguaje.

Por lo anteriormente expuesto, se puede enmarcar esta concepción de lenguaje en el paradigma socio-histórico cultural, el cual asume que todos los elementos que adquiere el sujeto en su proceso de crecimiento, los adquiere en contextos sociales particulares. De igual forma, es necesario conocer las funciones del lenguaje y cómo se constituyen en elementos propios de la comunicación, en donde a través de la actividad dialógica, se logran generar desarrollos cognitivos, interactivos, en un espacio discursivo. De acuerdo con esto, Jakobson (1956) propone, las funciones del lenguaje a través de las cuales se desarrolla el proceso de significación:

Función cognitiva: en la cual el niño hace un reconocimiento del mundo, a través del cual el sujeto le asigna significados e interpreta su entorno.

Función interactiva: la cual se basa en la interacción con otros, en donde se construye, se apropia y se hace uso de comportamientos y patrones sociales propios de cada cultura, mientras que se va introduciendo en la sociedad, interpretando las reglas y apropiándose de ellas a través de la interacción en donde se crea nexos actualizando sus prácticas históricas y culturales.

Función estética: la cual se compone de la recreación de las vivencias de su entorno transformándolas para crear nuevas realidades (a veces fantásticas) a través de la imaginación por lo cual el lenguaje toma un papel mágico en este proceso a través de la capacidad dinámica y potencial en el niño.

Es evidente cómo a través de las funciones del lenguaje el niño aprende a significar construyendo representaciones del mundo que lo rodea; igualmente, el niño adquiere un potencial de significado, el cual se va ampliando en la medida en que se obtiene éxito en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad, y es así como se observa que el niño le asigna un significado a su cotidianidad, a sus nuevos conocimientos, a sus interlocutores, con el contexto social y cultural, por tal motivo estas funciones del lenguaje al trabajar interrelacionadamente y por su pertinencia y viabilidad, potencian un desarrollo óptimo de la habilidad oral argumentativa en los niños (Rodríguez, 2011).

Así mismo, la construcción de una voz para la participación en la vida es el lugar donde el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo, al lograr descubrir dinámicas de participación, reconocerse como individuo y respetar al otro. En relación con esto Pérez y Roa (2012) asume que el lenguaje se constituye en un proceso general de naturaleza

social, en una práctica cognitiva, discursiva y cultural mediante la cual se lleva a cabo la función esencial de la significación. Igualmente el Ministerio de Educación Nacional (2010) encuentra que los niños hacen uso del lenguaje discursivo al asignar un significado a su realidad en términos de la comprensión y reconocimiento del mundo, la interacción social y recreación de mundos fantásticos.

Lo dicho hasta el momento permite considerar que el lenguaje es la herramienta que posibilita cobrar conciencia de uno mismo y ejercitar control voluntario de las acciones, ya no se imita simplemente la conducta de los demás, ni se reacciona simplemente al ambiente. Con el lenguaje se tiene la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que puede actuar con voluntad propia, al deducir así la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que se apropia de la riqueza del conocimiento. Además el lenguaje está relacionado al pensamiento, es decir a un proceso mental (Vigotsky 1994)

Por otro lado, desde la perspectiva sociolingüística, se asume al lenguaje oral como una práctica social y cultural, teniendo en cuenta la organización del discurso, su contenido, estructura y función tal como lo propone Van Dijk (1980) quien considera y asume esta perspectiva del lenguaje como un sistema formal, significativo y de alta importancia en la vida del hombre.

Con todo lo anterior, se puede entender que el lenguaje oral en la primera infancia funciona como un sistema a través del cual los niños configuran el significado de sus interacciones en las diferentes situaciones dialógicas de acuerdo con los diferentes contextos comunicativos en los que se desenvuelven. Este reconocimiento del lenguaje oral como sistema, se hace evidente en los discursos orales que circulan en el aula, demostrando que si una oración es dicha en un

contexto de interés para los niños, estos intervendrán, comunicando y expresando sus conocimientos y puntos de vista.

6.2 La argumentación oral en el aula de educación inicial

La argumentación oral es una práctica que según la Real Academia de la Lengua Española se define como el acto o la facultad de hablar o escribir de un modo eficaz, para deleitar, convencer o persuadir (RAE, 2016). Teniendo en cuenta esta definición se puede inferir que este acto propio del ser humano le permite vincularse con el otro al punto de lograr que las ideas propias sean escuchadas, entendidas y defendidas. Así mismo, como lo plantea Paz (2007) argumentar significa expresar con claridad, coherencia, precisión y pertinencia las ideas para que los demás comprendan y acepten los puntos de vista planteados en un determinado sentido.

Así mismo, la escuela generar la apertura de espacios donde el niño se sienta en plenitud de poder establecer sus puntos de vista sin sentirse excluido, criticado o rechazado por sus pares o incluso por el mismo docente, lo que genera en el niño seguridad para poder abrir campos al diálogo, la interacción, la conversación, la contraposición de pensamiento abarcándose así el género argumentativo oral como formador de un sujeto social. Igualmente, Perelman (1994) asume la argumentación dentro de un significado de demostración y uso de la lógica en procesos probatorios dentro de una conversación. En este sentido, se puede reconocer que la argumentación entra en el aula si se abren espacios donde los niños puedan convertirse en individuos productores de ideas.

Estos planteamientos posicionan la importancia de trabajar con los niños la argumentación, partiendo desde la construcción colectiva con los demás y desde el papel relevante que pueda tener el maestro en la formación de sujetos críticos.

En este sentido Pérez, Barrios y Zuluaga (2010) consideran que es imprescindible resaltar que la argumentación oral es un acto propio del ser humano, y propia de una dimensión interactiva con la que se puede desde los primeros años de vida y en el ambiente escolar convertirse en un reto de la educación formal, construir condiciones para la vida social, para la participación y para la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia. De igual manera, Camps y Dolz (1995) argumentan que no hay que olvidar que la enseñanza de la argumentación supera los simples objetivos de una enseñanza disciplinaria y tiene unas dimensiones filosóficas, psicológicas, sociales y culturales donde la argumentación juega un papel importante en la educación ética del ciudadano moderno.

Frente a esto se reconoce el fuerte papel socializador que posee la escuela y el maestro como herramienta para posibilitar la argumentación y la habilidad comunicativa. Zubiría (2006) afirma que la argumentación propicia ideas para ratificar lo dicho y para sustentar lo afirmado, con el objeto de convencer a quien está escuchando.

Igualmente Camps y Dolz (1995) consideran que la argumentación debe ser vista en la escuela desde un eje transversal que traspase todas las asignaturas así y todas las dimensiones del niño y no restringir este desarrollo de la argumentación solamente al área de español o a la dimensión comunicativa, esto permite generar el lenguaje a través del currículo puesto que al potenciar la habilidad oral se estarán educando futuros adultos capaces de construir argumentos y contra-argumentos que favorezcan la comunicación, la defensa de sus opiniones y la confrontación de los puntos de vista.

Es por esta razón que la enseñanza de la argumentación dentro de la escuela es indispensable, puesto que esta habilidad se debe desarrollar como práctica escolar y también como práctica social, teniendo en cuenta que cuanto más temprana sea la edad en la que se inicie el desarrollo

de ésta, más se favorecerán las actitudes y posiciones frente a una situación argumentativa o como muy certeramente lo proponen Jaimes y Rodríguez (1996):

“La argumentación en los niños pequeños (4-8 años) tiene ciertas particularidades que lo sitúan en un terreno movedizo entre uno y otro. Primero porque no podemos decir que los niños logran manejar una estructura lógica en el sentido estricto, pero que no por eso podemos desecharlas como importante para comprender como se construyen inicialmente las argumentaciones. Claro que no se trata de una argumentación en sentido estricto, sino lo que algunos llaman proto-argumentación, seudo-argumentación o construcciones con orientación argumentativa. Por lo tanto no son argumentaciones en el sentido tradicionalmente conocido como una argumentación con todas sus partes, pero sí como elementos que ya conducen al desarrollo de esta competencia.” (p. 8))

Cabe resaltar que muchas veces los procesos llevados a cabo en el aula, dejan de lado la posibilidad de generar argumentación en los niños, limitando espacios para argumentar o proponer, sin embargo, Rodríguez (2002) hace ver que aunque efectivamente los niños no poseen un discurso argumentativo en todo el sentido de la palabra, sí poseen indicios y pueden argumentar desde lo mucho o poco que su contexto les provee y que no por eso se puede perder la oportunidad de fomentar seres creativos, críticos, positivos y argumentativos que sepan enfrentarse con seguridad a diferentes situaciones de su vida y sepan expresar sus diferentes puntos de vista.

6.3 Habilidades orales en primera infancia

A lo largo de la vida del ser humano, con las experiencias vividas y conocimientos adquiridos, se hace una evolución en distintos aspectos de la vida misma; pero en especial en el ámbito oral se logran desarrollar capacidades para el uso del lenguaje, que permite interactuar y relacionarse de manera clara y consistente con el mundo, ante esto, Dore (1975) evidencia que en el lenguaje oral hay varios esquemas en los cuales se plantea de forma separada y breve cómo se produce la adquisición de las dimensiones fonológica, morfosintáctica, semántica como se refleja en la Tabla 1, en relación con las funciones del lenguaje en niños, de las cuales solo se tuvo como referencia las edades para la que esta investigación hace referencia.

De igual forma, se encuentran diferentes modelos descriptivos de las funciones y desarrollos de las habilidades orales, entre los más utilizados cabe mencionar a Dore (1979) y a Halliday, quienes partiendo de la teoría de los actos de habla, definen dentro de estas funciones comunicativas (ver tabla 2). El primero de ellos Dore (1975) tiene en consideración nueve actos de habla que permiten analizar el origen y desarrollo de las funciones del lenguaje.

El segundo de ellos, Halliday (1979), consideró siete actos de habla que permiten explicar cómo se caracteriza la función comunicativa en las primeras producciones de lenguaje oral del niño y como estas evolucionan hasta ser más complejas y adquiridas (ver tabla 2). Unos de los autores más recientes son Pérez y Roa (2012), quienes en los referentes para la didáctica del lenguaje oral en primer ciclo, abordaron un esquema en el cual mostraron cinco procesos básicos del lenguaje oral que deben ser trabajados permanentemente desde el grado de transición, y unos énfasis particulares que se pueden definir para cada grado en el primer ciclo. (Ver tabla 3).

Tabla 1. Desarrollo de habilidades orales

| Desarrollos | Etapas | Aspectos | Proceso ya adquiridos |
|------------------------------------|---|--|--|
| <i>Desarrollo fonológico</i> | <i>Elaboración del sistema fonológico (18 meses a 6 años)</i> | Ejemplo de "procesos fonológicos" -Sustitución -Asimilación -simplificación de la estructura silábica. | -Cadena silabas formadas por consonante y vocal, ritmos variados -Segmentos de vocalización -Mayor número de palabras. |
| <i>Desarrollo Morfosintácticos</i> | Etapa de 3 a 5 años | -Adquisición de la estructura de oraciones complejas. -Se amplía el uso de ciertas estructuras de la oración. -valoración de los distintos aspectos de la lengua al usarla.(inicio de actividad metalingüística) | -Uso rudimentario de la negociación e interrogación -Empleo de oraciones simples de diferentes tipos. -Complejidad en los sintagmas y usos morfológicos. |
| <i>Desarrollos semánticos</i> | Etapa de 3 a 5 años | -Significado de las palabras de forma progresiva -Contexto e las palabras. -Inicio de redes semánticas. -Orden de las palabras en una oración. | |

Tabla 1. Funciones comunicativas según Dore (1975) y Halliday (1979)

| Dore (1975) |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Etiquetamiento: Uso del lenguaje para etiquetar o nombrar un objeto. 2- Repetición: el niño imita lo que oye, sin intención aparente 3- Respuesta: el lenguaje sigue una pregunta del adulto 4- Requerimiento de una acción: el niño solicita que el adulto realice una acción 5- Requerimiento de una respuesta: el niño solicita confirmación de lo que a dicho 6- Llamada: el lenguaje sirve para solicitar la atención del adulto 7- Saludo: empleo del lenguaje en situaciones sociales 8- Protesta: el lenguaje expresa resistencia a la acción del adulto 9- Acompañamiento de la acción. El niño emplea el lenguaje para sí mismo |
| HALLIDAY (1975) |
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Instrumental: el lenguaje sirve para satisfacer necesidades 2- Reguladora: empleo del lenguaje como medio de control de los otros 3- Interaccional: el niño usa el lenguaje como medio de interacción con los otros. 4- Personal el lenguaje sirve para expresar la propia individualidad 5- Heurística: el niño usa el lenguaje para usar la realidad 6- Imaginativa: el lenguaje sirve para crear un entorno propio 7- Representativa: el niño emplea el lenguaje para transmitir información |

Tabla 3. Procesos básicos del lenguaje oral

| Algunos procesos básicos del lenguaje oral y posibles énfasis para cada grado ^{1/} | | | |
|---|------------|--------------|---------------|
| | Transición | Primer grado | Segundo grado |
| Construir la seguridad en su propia voz: (participar en diálogos en parejas, en grupo pequeño, en mesa redonda de toda la clase), para construir las reglas y pautas de la interacción: aprender a tomar la palabra, respetar el turno de la conversación, guardar silencio activo (escuchar para comprender), formular preguntas, pedir aclaraciones, responder preguntas. | | | |
| Participar en situaciones de habla pública extraclase: presentar una exposición en otro curso, participar en eventos institucionales como debates, mesas redondas, exposiciones fuera del aula, o fuera de la escuela, etcétera. En esas situaciones, hablar de manera clara, segura, controlando el tema, regulando el lenguaje no verbal (gestos, posturas, mirada...) de tal modo que haya un control del auditorio. | | | |
| Prepararse para intervenir, y hacerlo de manera autónoma, individual, controlada, en diversos tipos de prácticas formales del habla que involucren el lenguaje oral: narración, descripción, argumentación, explicación. | | | |
| Reflexionar y conceptualizar sobre los procesos orales propios y los de otros, analizando aspectos como ¿Cómo hablamos? ¿Por qué hablamos de tal forma? ¿Qué aspectos debemos transformar y controlar cuando hablamos? ¿Cómo es el seguimiento de las pautas de la interacción? Todo esto para construir saberes sobre las prácticas orales que permitan mejorar los modos de habla. | | | |
| Analizar prácticas orales de lenguaje en las que se identifique, reflexione y se conceptualice sobre aspectos como: ¿Quién (o quiénes) habla? ¿Para qué hablan los que hablan? ¿Qué pretenden con lo que dicen? ¿De qué modo hablan? ¿De qué temas hablan? ¿Qué léxico utilizan? ¿Cuáles son las condiciones de la situación de habla? Esto para reconocer los elementos que constituyen las prácticas de lenguaje y para reflexionar sistemáticamente sobre ellas. | | | |

^{1/} Para ser trabajados de modo permanente en el primer ciclo. La intensidad de los tonos de gris indica los niveles de énfasis para cada grado.

Los esquemas presentados anteriormente brindan un camino con el cual puede orientar el trabajo en el aula y si es intencionado debería tener en cuenta aspectos básicos según la edad y los aprendizajes de los niños. Cabe señalar que en esta investigación se hizo un trabajo de

recolección de los esquemas anteriores y en las estrategias que se aplicaron, se tuvieron en cuenta algunas acciones observadas en los niños que orientan el trabajo en sus procesos básicos argumentativos y orales los cuales se mencionan a continuación, y los que se abordan en el apartado metodológico.

Por todo lo anteriormente expuesto, en esta investigación se tuvieron en cuenta las habilidades argumentativas orales de los niños y se fortalece la intención de permitirles a ellos ser futuros adultos capaces de construir argumentos y contraargumentos que favorezcan su comunicación y desarrollo en una sociedad altamente competitiva, brindando espacios para la defensa de sus opiniones y la confrontación con los puntos de vista de los demás, al permitir generar una visión más amplia de esta habilidad argumentativa oral.

No solo como práctica escolar sino también como una práctica social, en la que los niños y las niñas asuman la argumentación oral como un medio para resolver y negociar los conflictos, y de canalizar, a través de la palabra, la agresividad. (Dolz & Pasquier, 2000: 12 como se citó en Santos, 2007, p. 2)

6.4 Estrategias pedagógicas en educación inicial

El aula es un espacio que debe crear contextos que permitan el reconocimiento de la diversidad, la participación y la puesta en escena de la autonomía cotidiana. En este sentido el Ministerio de Educación, en el marco de las orientaciones pedagógicas para el grado de transición (2010) sugiere que el docente debe desarrollar contenidos, metodologías, estrategias que favorezcan el aprendizaje y desarrollo individual y social, ya que son estas las rutas que encaminan el trabajo intencionado con los estudiantes.

Así mismo Rodríguez (2002) invita a la búsqueda de condiciones adecuadas para el aprendizaje autónomo, que forme para la interrogación, la construcción colectiva de conocimiento y la resolución de problemas, entendido así el fomento de las estrategias pedagógicas como la herramienta del docente para ondear en el conocimiento de estudiante.

Asumiendo lo anteriormente expuesto, Díaz Barriga (2010) define las estrategias pedagógicas como el apoyo a los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza – aprendizaje logrando así una mejor codificación y conceptualización de los contenidos y estructura de las ideas, por lo cual se puede reconocer que el apoyo y la inclusión de estrategias pedagógicas encaminadas a un fin propio pueden facilitar las intenciones que se tengan con los grupos de trabajo.

7. METODO

7.1 Tipo de investigación

Esta investigación se asumió desde un método descriptivo de orden cualitativo el cual permitió analizar el contexto desde adentro y ver los cambios que produce la aplicación de una estrategia basada en la argumentación, para fortalecer las habilidades orales en los niños en el aula de clase. Desde este método se permitió indagar y explorar cómo las habilidades orales pueden reforzarse y como se fueron recogiendo datos que ayudaron a una observación mas clara y apreciativa.

Teniendo en cuenta este planteamiento. Sampieri (1997) afirma que este tipo de investigación permite medir y evaluar diferentes aspectos o dimensiones de un grupo de comunidades, desde este punto de vista se puede decir que describir es medir.

7.2 Participantes

En esta investigación participaron 22 niños entre los 5 y 6 años de edad de los cuales 11 eran niñas y 11 niños del grado preescolar (*último grado del ciclo inicial antes de ingresar a la educación básica primaria en Colombia*) aunque todos los niños participaron solo se tuvo en cuenta la observación de las intervenciones de un grupo focal de 8 estudiantes de la Institución Educativa Distrital Pablo Neruda de la jornada tarde, estos estudiantes fueron seleccionados por aleatoriamente teniendo en cuenta que por la rigurosidad de la observación para esta investigación y las dinámicas que tiene el trabajar con un grupo grande la niños es asertiva la observación de un grupo focal inmerso en el trabajo con el grupo en general.

La institución se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá localidad novena de Fontibón en el barrio centro A, donde se encuentran los estratos socioeconómicos de nivel 2 y 3. Los niños participantes fueron seleccionados por ser el grupo donde se encuentra laborando la docente que realiza la investigación, todos ellos fueron informados y firmaron un consentimiento de la participación en la investigación.

7.3 Procedimiento

En esta investigación permitió conocer las incidencias de actividades pensadas desde la argumentación, en las habilidades orales de los estudiantes seleccionados como grupo focal al que se le aplicó una intervención. Este registro se hizo por medio de la elaboración de unos criterios de observación que se dio como resultado del problema de investigación y del marco teórico, arrojando algunas habilidades a observar teniendo en cuenta aspectos básicos de oralidad, según la edad de los niños, la cual estuvo orientada desde unas actividades pedagógicas que permitió el desarrollo de 4 fases.

7.3.1 Fase 1: caracterización inicial

Como inicio de esta investigación fue necesario conocer las características con las que se encontraban los estudiantes antes de la aplicación de las actividades pedagógicas, por lo cual se realizó una primera intervención que permitió observar ciertas habilidades en cuanto a la oralidad y registrándolo en una transcripción de la sesión, observando minuto a minuto para conocer las interacciones de los estudiantes y validar los criterios a observar. Esta primera

intervención tuvo como referencia el trabajo en un debate basado en la argumentación y uso de postura, el cual permitió el libre desarrollo de la oralidad y la argumentación en los niños.

7.3.2 Fase 2: Implementación

Luego del desarrollo de esta fase se da la implementación de 5 sesiones (anexo 4), en cada una de ellas diferentes actividades orientadas desde la argumentación, estas actividades pedagógicas se diseñaron para contribuir a los avances orales de los niños participantes en la investigación.

El tipo de estrategias utilizadas fueron seleccionadas por la pertinencia para la investigación y por ser adecuadas para la edad de los niños generando en ellos cierto tipo de complejidad y tienen la intención de promover espacios de conversación en el aula.

Se decide así asumir estrategias que apunten al desarrollo habilidades orales las cuales son planeadas para mantener un seguimiento en la intervención de los niños. De igual manera Montserrat V. (2005) afirma que si entendemos el aula como un espacio comunicativo, conviene propiciar situaciones en las que los estudiantes tengan que verbalizar el conocimiento, discutir, preguntar, intercambiar ideas, analizar un mismo fenómeno desde perspectivas diferentes y la intención es propiciar espacios adecuados en donde los niños deban pensar y hablar acerca de los conocimientos que van construyendo. Igualmente cada una de las estrategias utilizadas se realizó con una duración de 45 minutos y tuvo una estructura que permite hacer la introducción al tema a trabajar durante la sesión. Las estrategias que se tuvieron en cuenta fueron:

7.3.2.1 Lectura de cuento

Esta estrategia se uso durante las diferentes sesiones al iniciar cada una de ellas, con la intención de permitir al niño reconocer y escuchar la voz del docente guiando la lectura e interviniendo con diferentes tipos de preguntas, que le permitían promover respuestas de diferente tipo, así como lo menciona Flores, Restrepo, Schwanenflugel (2011) “durante el desarrollo de la lectura conjunta se propicia la nominación, descripción y opinión por parte de los niños. Con estos elementos el adulto puede expandir, modelar, reelaborar y/ o ampliar lo que el niño dice y de esta manera lo que piensa y su comprensión. Es así como durante el recorrido de la lectura se promueven competencias y se jalona el desarrollo cognoscitivo y lingüístico del niño.”

Leer con los niños implica replantear el papel del lector como sujeto activo y dinámico, ya que si esto se hace se puede deducir que el niño participará en este proceso de construcción de sentido, ya que se inscribe al mundo de la comunicación y de la cultura. (Reyes Y. 2005)

7.3.2.2 La exposición

Esta estrategia tuvo como fin permitir al niños la exposición de un tema de su interés ante el grupo, es así como teniendo en cuenta el proyecto integrador del ciclo “guardianes del mundo animal” cada uno de los niños tomó de una caja en forma de acuario un animal el cual debía ser preparado en casa con ayudas visuales que le permitiera poder exponer frente al resto del grupo; cada día se hizo la exposición de 3 animales, estos para el primer mes en el cual se trabajó el de animales acuáticos, la segunda exposición se realizó con el tema de animales terrestres para lo cual cada niño escogió su animal favorito y realizaba la misma actividad, esta vez llevando al aula el animal elaborado en material reciclable.

Como última actividad los niños escogieron animales aéreos, esta vez fueron armados unos rompecabezas por grupos y al terminar cada grupo debía exponerlos contando características, gustos, habilidades y hábitat del animal.

Estas actividades fueron orientadas por la investigadora para dar oportunidad de toma de la palabra y orden en la explicación de las mismas, igualmente fueron filmadas para hacer recordación de lo sucedido.

7.3.2.3 Debate

Una de las estrategias pedagógicas usadas con estudiantes de grados superiores es el debate como medio para poder dar a conocer los puntos de vista frente a algún tema específico, para esta investigación se uso el debate como recurso para abrir espacios en los grados de transición, Camps y Dollz (1995) mencionan que discutir un punto de vista en público, participar en un debate contradictorio, argumentar en defensa de una tesis. Son actividades verbales que deberían ocupar un puesto importante en los currículos escolares.

La dinámica de esta estrategia se desarrollo en el aula en torno a un tema específico y se le permitió a los niños hacer parte de la postura con la que se sentían identificados y se desarrolla con aspectos de intervenciones y contraargumentos.

Esta estrategia se da como cierre de aplicación de las anteriores, con 3 debates que fomentan la oralidad y la construcción de sujetos sociales, los debates tuvieron una duración de 30 minutos aproximados y fueron orientados por la investigadora quien guio a los niños y dio roles en la formación del debate. Para la organización de este, se dispuso el aula en mesa redonda con dos grupos participantes donde había un moderador dando tiempos de participación e intervención.

Los temas que se trabajaron fueron dados por las dinámicas del aula y teniendo en cuenta el proyecto integrador.

Paulatinamente se realizó una revisión en el aumento de la oralidad de los niños teniendo en cuenta las habilidades observadas en los niños, puesto que permite conocer las formas de argumentación que usan los niños y cómo esto les permite crecer en su proceso de socialización frente a sus pares. Los niños participantes fueron observados en tiempos acordes con su calendario escolar, ya que las estrategias fueron aplicadas en el primer semestre escolar.

7.3.3 Fase 3: caracterización final

Dentro de esta fase se logró hacer una caracterización luego de la aplicación de las sesiones pedagógicas y se hizo uso de la misma rejilla usada en la fase 1, la cual permitió conocer cómo las acciones observadas mostraron un incremento o cambio en las habilidades orales y argumentativas de los niños frente a lo observado, permitiendo caracterizar nuevamente al grupo de niños participante; esta observación dejó conocer la forma en que llegan los niños al aula y cómo avanza su proceso de argumentación oral, así como también se tuvo en cuenta categorías que permitieron conocer los distintos avances que tuvieron los niños en su proceso socializador.

7.3.4 Fase 4: análisis y resultados

Al recoger los resultados obtenidos de las dos primeras fases se realizó una comparación de cómo se encontraron los niños al inicio de la aplicación y cómo se encuentran al final de la misma, haciendo un contraste que lograra mostrar los cambios obtenidos por los niños en sus habilidades orales argumentativas y cómo al realizar intervenciones apropiadas para los niños se pueden generar cambios en los niveles de oralidad.

Igualmente, durante esta última fase se realizó un análisis de las variables que incidieron en los niños a lo largo de 3 meses en los cuales se aplicaron las 3 fases anteriores, y cómo estas fueron determinantes para conocer los niveles orales argumentativos de los niños.

7.4 Técnicas de recolección de información

Para esta investigación de carácter descriptivo y cualitativo se utilizó el método de observación, basado en técnicas e instrumentos de confiabilidad como lo fue la filmación de las sesiones realizadas, el registro de audio y transcripción por medio de un formato de sesión minuto a minuto el cual dejó evidenciar los momentos vividos durante las sesiones y los diálogos que se generaron dentro de ellas, permitiendo caracterizar este proceso como un método confiable, con validez y objetividad.

Uno de los instrumentos utilizados para dirigir las sesiones fue un formato de planeación (anexo 1) que apoyó y orientó las actividades a desarrollar, para el fortalecimiento de las habilidades orales en los niños desde la argumentación.

7.5 Estrategias de organización:

Para empezar este proceso se realizó un formato de planeación que orientó el diseño de las estrategias y las sesiones que se realizaron con los niños (anexo 1).

La estrategia utilizada para la organización de la información fue la revisión de las filmaciones y las transcripciones para esto se presenta a continuación un ejemplo en la tabla 4, teniendo en cuenta el minuto a minuto de las sesiones, tras la observación de las transcripciones surgieron categorías que se pueden ver en la tabla 5 que permitieron reconocer las dinámicas que

se dan dentro del aula, estas categorías dieron paso a la generación de unos criterios que se veían indispensables observar para conocer como después de la aplicación de las sesiones surgía algún cambio en el refuerzo de las mismas, categorías que se pueden apreciar en la tabla 6.

Tabla 4 Cuadro usado para el registro de filmaciones minuto a minuto

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| ESPA CIO | aula de clases | Todos los niños se encuentran en el aula dispuestos en parejas escuchando a la docente quien está en la parte de adelante del salón | | | | | | | | | | | |
|-------------|----------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

| Tiem po | dinámica de la clase | Intervención del docente | Niños en una sola voz | Alison | Jesús | ángel | Dana A. | simón | samantha | diego p | adrian | Martin |
|------------|--|---|--|----------------------|-------------------------|------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---------|--------|--------|
| 00-0:28 | el aula esta dispuesta para la lectura de cuento, la mientras lee el cuento muestra las imágenes según la pagina | Listo vamos a leer un cuento que dice así.... se llama Ronquidos | | | | | | | | | | |
| | | ¿Cómo se llama ? | ronquidos | | | | | | | | | |
| | | y lo escribió Michael Rosel | | | | | | | | | | |
| | | ¿que animalitos aparecen en la portada ? | pollos, vacas , osos | cerdos | | | | | | | | |
| | | (Inicia la lectura de cuento continua) vamos a leer , vamos a leer, Todo estaba en silencio en la granja, perro estaba dormido, gato estaba dormido, vaca estaba dormida, oveja estaba dormida, cerdita estaba dormida y todos los cerditos estaban dormidos. Todo estaba en silencio cuando. ¡Ronquidos! (La docente levanta el tono de voz y muestra las imágenes a los estudiantes) | todos están dormidos | todos están dormidos | | | | | | | | |
| | | todo estaba en silencio hasta que ¡Ronquido! y gato se despertó vaca se despertó oveja se despertó cerdita se despertó y todos los cerditos se despertaron, el ronquido era tan ruidoso que nadie podía dormir ni gato ni vaca ni cerdita ni todos los cerditos | se despertó (van diciendo los niños luego de escuchar cada animal) | | | | | | | | | |
| | | que cara crearán que tienen todos los animales? | bravos | | | | | | | | | |
| | | ronquidos que hacemos para que perro deje de roncar ? dijo el gato creen que diría gato para que el perro deje de roncar? | | | echarle agua en la cara | taparle la boca para que no ronque | encerrarlo en un cuarto | coger un pito y despertarlo | | | | |
| | Pero... encerrarlo en un cuarto donde? en un cuarto lejos o cerquita? | | | | | | | | cerquita pero en un cuento que sea de | | | |

Tabla 5 categorías que se daban en las dinámicas del aula

| Concepto | Categoría | Definición | Lazo conceptual |
|--|---|---|---|
| Niveles de inferencia: literal a inferencial | Etiquetar | Nombrar cosas, objetos o eventos | Lectura y comprensión narrativa: Frank Smith; David Rummelhart |
| Niveles de inferencia: literal a inferencial | Repetición de lo visto en una historia leída | Repetir verbalmente lo visto o leído en una historia | Lectura y comprensión narrativa: Frank Smith; David Rummelhart |
| Niveles de inferencia: literal a inferencial | Notar las acciones de la historia | Recordar verbalmente las acciones de una historia | Lectura y comprensión narrativa: Frank Smith; David Rummelhart |
| Niveles de inferencia: literal a inferencial | Pregunta por el estado del agente | Preguntar por el estado de pensamiento o emoción de un personaje en una historia | Lectura y comprensión narrativa: Frank Smith; David Rummelhart |
| Niveles de inferencia: literal a inferencial | Respuesta de inferencia | Responder refiriendo algo que no está en una historia leída pero que se infiere o concluye a partir de lo leído | Lectura y comprensión narrativa: Frank Smith; David Rummelhart |
| Negociación de significado; escucha | Pregunta que retoma el discurso anterior de los niños | Pregunta del adulto que reelabora lo dicho previamente por los niños para ampliar, expandir o extender una idea | Intercambios de negociación y aclaración del significado: actos de lenguaje para aprender a hablar y desarrollo de actos de habla Jerome Bruner |
| Negociación de significado; escucha | Aclaración de lo dicho previamente | Pregunta para confirmar si lo que se entiende coincide con lo que quiere plantear el interlocutor | Intercambios de negociación y aclaración del significado: actos de lenguaje para aprender a hablar y desarrollo de actos de habla Jerome Bruner |
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Lectura de voz alta del adulto | Lectura del adulto de un libro o material en voz alta a los niños | Dirección de interacciones alrededor de lectura en voz alta: Adriana Bus |
| Niveles de inferencia: literal a inferencial | Pregunta por inferencia | Pregunta por algo que no está en una historia leída pero que se puede inferir o concluir a partir de lo leído | Lectura y comprensión narrativa: Frank Smith; David Rummelhart |
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Comentario del adulto llamando la atención | Comentario del adulto buscando dirigir la atención de los niños a un referente particular | Dirección de interacciones alrededor de lectura en voz alta: Adriana Bus |
| Niveles de inferencia: literal a inferencial | Pregunta literal; evocación del contenido | Pregunta por algo que aparece explícito en una historia leída | Lectura y comprensión narrativa: Frank Smith; David Rummelhart |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Instrucción del adulto sobre la actividad | Instrucción y consignas del adulto sobre cómo desarrollar una actividad al iniciar la misma | Dirección de interacciones alrededor de lectura en voz alta: Adriana Bus |
| Negociación de significado; escucha | Verificación de comprensión y cumplimiento de la instrucción | Preguntas o pedidos de información del adulto a los niños para comprobar que entienden una instrucción | Intercambios de negociación y aclaración del significado: actos de lenguaje para aprender a leer y desarrollo de actos de habla Jerome Bruner |
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Animación del adulto | Expresiones o exhortaciones del adulto a niños para hacer algo o para continuar haciendo algo | Dirección de interacciones alrededor de lectura en voz alta: Adriana Bus |
| Justificaciones | Respuesta de enunciado de justificación que refiere acciones | Justificación o argumentación del motivo de una respuesta haciendo referencia a acciones | Argumentación dialógica o polifónica: Cheim Perelman, Van Eemeren y Grootendorst; desarrollo argumentación infantil: Dolz y Pasquier, Arcidiacono |
| Justificaciones | Respuesta de enunciado de justificación con juicio de valor | Justificación o argumentación del motivo de una respuesta haciendo referencia a apreciaciones personales o a juicios de valor | Argumentación dialógica o polifónica: Cheim Perelman, Van Eemeren y Grootendorst; desarrollo argumentación infantil: Dolz y Pasquier, Arcidiacono |
| Justificaciones | Respuesta de enunciado de justificación con explicación | Justificación o argumentación del motivo de una respuesta por medio de explicaciones de sucesos, eventos o motivos | Argumentación dialógica o polifónica: Cheim Perelman, Van Eemeren y Grootendorst; desarrollo argumentación infantil: Dolz y Pasquier, Arcidiacono |
| Justificaciones | Intenta refutar negando | Justifica posición contraria a otro negando o solamente diciendo "no" a lo que dice | Argumentación dialógica o polifónica: Cheim Perelman, Van Eemeren y Grootendorst; desarrollo argumentación infantil: Dolz y Pasquier, Arcidiacono |
| Justificaciones | Adulto pide justificación | El adulto pregunta al niño que justifique o argumente una afirmación o un punto de vista | Argumentación dialógica o polifónica: Cheim Perelman, Van Eemeren y Grootendorst; desarrollo argumentación infantil: Dolz y Pasquier, Arcidiacono |
| Justificaciones | Respuesta de enunciado de justificación que refiere características | Justificación o argumentación del motivo de una respuesta por medio de descripciones o enunciación de características de algo | Argumentación dialógica o polifónica: Cheim Perelman, Van Eemeren y Grootendorst; desarrollo argumentación infantil: Dolz y Pasquier, Arcidiacono |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Extensiones explicativas | Intenta dar un ejemplo | Responde o produce un enunciado por medio de ejemplos o intentando dar ejemplos | Intercambios de negociación y aclaración del significado: actos de lenguaje para aprender Burmfit y desarrollo de actos de habla Jerome Bruner |
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Comentario de moderación | Intervención verbal del adulto para mantener el orden las participaciones o intervenciones de los niños en un debate, una discusión o en otra actividad | Discursos monológicos y plurigesionados: Montserrat Vilá i Santasusana |
| Manifestación de motivos y estados propios | Expresión emocional | Expresión de estados emocionales propios o de los que se siente en un determinado momento o situación | Intercambios de negociación y aclaración del significado: actos de lenguaje para aprender Burmfit y desarrollo de actos de habla Jerome Bruner |
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Comentario de moderación dando la palabra | Intervención verbal del adulto para mantener el orden las participaciones o intervenciones de los niños en un debate, una discusión o en otra actividad, mencionado explícitamente a un niño para que intervenga o hable | Discursos monológicos y plurigesionados: Montserrat Vilá i Santasusana |
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Dirección de la participación | Acto del adulto dando la palabra a otro participante | Discursos monológicos y plurigesionados: Montserrat Vilá i Santasusana |
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Pedido de orden en la actividad | Llamado de atención para mantener el desarrollo de la actividad de manera ordenada | Discursos monológicos y plurigesionados: Montserrat Vilá i Santasusana |
| Extensiones explicativas | Pregunta por la justificación | Intervención pidiendo que algo dicho se argumente o se justifique | Intercambios de negociación y aclaración del significado: actos de lenguaje para aprender Burmfit y desarrollo de actos de habla Jerome Bruner |
| Negociación de significado; escucha | Reafirmar lo que dice el otro | Intervenir para apoyar, afirmar o ampliar lo que dijo previamente otra persona | Argumentación dialógica o polifónica: Cheim Perelman, Van Eemeren y Grootendorst; desarrollo argumentación infantil: Dolz y Pasquier, Arcidiacono |

| | | | |
|--|----------------------------------|---|---|
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Conclusión del adulto | Comentario del adulto haciendo síntesis o conclusión de lo dicho en una actividad o en una sesión | Discursos fonológicos y plurigesionados: Montserrat Vilá i Santasusana |
| Mantenimiento de la actividad de interacción | Cierre del adulto a la actividad | Acto del adulto finalizando efectivamente una actividad | Discursos monológicos y plurigesionados: Montserrat Vilá i Santasusana |

Tabla 6 Categorías de observación – rejilla de observación

| # | critérios desde la oralidad de los niños | actividad inicial | actividad final | contexto situacional | tipo de actividad |
|----|--|-------------------|-----------------|----------------------|-------------------|
| 1 | Narra experiencias | | | | |
| 2 | Describe situaciones | | | | |
| 3 | Explica puntas de vista | | | | |
| 4 | Construye reglas y pautas de intervención | | | | |
| 5 | Coherencia y cohesión del discurso | | | | |
| 6 | Producción de frases y oraciones con sentido | | | | |
| 7 | Narra sucesos imaginarios o reales | | | | |
| 8 | Uso de conectores | | | | |
| 9 | Expresión de preguntas | | | | |
| 10 | Responde preguntas | | | | |

7.6 Estrategias de análisis

Para lograr un análisis en esta investigación, se hizo el registro por medio de un formato de observación (tabla 6) con algunos criterios en cuanto a la oralidad en los niños de preescolar, el cual permitió registrar las apreciaciones que se hacen durante la primera y la última sesión, revelando los momentos en que aparecen estos criterios en el aula.

- Consideraciones éticas:

Formato de consentimiento informado (anexo 2): donde se plantearon las consideraciones éticas para la aplicación de la investigación. y la última sesión, revelando los momentos en que aparecen estos criterios en el aula.

- Consideraciones éticas:

Formato de consentimiento informado (anexo 2): donde se plantearon las consideraciones éticas para la aplicación de la investigación.

8. RESULTADOS

Los resultados que se presentan en este apartado de la investigación dan cuenta de lo observado en el grupo de 23 estudiantes de transición, aunque todos los estudiantes participaron se tienen en cuenta el aporte de un grupo focal de 8 estudiantes 3 de ellos niñas y 5 niños, durante las sesiones inicial y final se pudo registrar la intervención de los niños en cuanto a los criterios planteados, apreciados durante los debates. (Ver tabla 7)

Tabla 6 resultados

| # | critérios desde la oralidad de los niños | actividad inicial | actividad final | contexto situacional | tipo de actividad |
|---|--|--|--|--|-------------------|
| 1 | Narra experiencias | Porque los perros son más grandes que los gatos. Simón | Porque los dulces hacen que nos duelan la barriga yo una vez comí muchos dulces y me dolió la barriga. Simón | En ambas actividades el niño da su puntos de vista en la actividad inicial hace parte del grupo de los gatos y en la final del grupo de las frutas | Debate |
| 2 | Describe situaciones | | Pero uno puede lavar las frutas quitarles la tierra meterlas en la tierra y crecen flores. Diego p | | Debate |
| 3 | Explica puntas de vista | | Porque no tenía rayas, ni el pico azul ni las alas grandes como él. Ángel | La docente en la lectura de cuento pregunta para formular predicción. ¿Por qué choco sabía que no podía ser su mamá? | Cuento |
| 4 | Construye reglas y pautas de intervención | Alzar la mano, levantar la mano. todos los niños | Que se escuche mas Pero, medio poquito y medio alto. Ángel | En la actividad inicial todos los niños quieren intervenir y dan la opciones mencionadas en la actividad final piden la palabra y aparece la norma en cuanto al volumen de la voz. | Debate |
| 5 | Coherencia y cohesión del discurso | Porque los gatos pelean contra los perros y los perros se van, por que los perros le tienen miedo a los gatos. Danna A | Pero los helados se pueden derretir las frutas no. Danna A | | Debate |
| 6 | Producción de frases y oraciones con sentido | los gatos le temen al agua en cambio los perros pueden nadar ... le temen a los perros como el gran Danes. Jesús | a veces algunos dulces tienen chicle y los chicles son malos para los dientes Alison | | Debate |

| | | | | | |
|----|------------------------------------|--|---|--|--------|
| 7 | Narra sucesos imaginarios o reales | porque cada vez que un perro persigue a un gato el gato es muy rápido y puede escalar y el perro trata de escalar pero no puede Alison | a veces algunos dulces tienen chicle y los chicles son malos para los dientes. Alison | | Debate |
| 8 | Uso de conectores | | Los dulces no dan proteínas y en cambio los vegetales si dan proteínas. | | Debate |
| 9 | Expresión de preguntas | | Pero si tienen chicle ¿por qué los comen? Adrián | Los niños están divididos en dos grupos y Adrián uno de los niños que apoya los dulces genera la pregunta a Simón que es del equipo de las frutas, al ver que simón está comiendo dulces. Simón responde | Debate |
| 10 | Responde preguntas | | Porque me los compre por que tenia plata y solo me alcanzaba para eso. Simón | | Debate |

8.1 Resultados actividad inicial

En la Figura 7 se muestran los resultados obtenidos de la actividad inicial en cuanto a las habilidades orales de los niños, teniendo en cuenta los criterios planteados, allí mismo se puede ver como las habilidades observadas durante esta primera sesión no siempre están presentes durante el desarrollo de la actividad.

Las habilidades orales correspondientes a narrar experiencias, construir reglas y pautas de intervención, coherencia y cohesión del discurso, producción de frases y oraciones con sentido, narrar sucesos imaginarios o reales. Son evidentes durante la primera sesión en varios niños y reflejan un acercamiento a las habilidades orales que se esperan a comparación de las habilidades de: describir situaciones, explicar puntos de vista, uso de conectores, expresión de preguntas y responder preguntas. Que no reflejan mayor presencia en el acto comunicativo.

Cabe resaltar que la habilidad correspondiente a construir reglas y pautas de intervención se evidencia a partir de la intervención de todos los niños sin tener un orden claro.

8.2 Resultados actividad final

En la Figura 7 se muestran los resultados obtenidos de la actividad final en cuanto a las habilidades orales de los niños. Para poder evidenciar estos resultados se usó el formato de criterios orales de observación, al igual que en la actividad inicial.

En las habilidades orales observadas en esta casilla de actividad final, se puede identificar que después de las sesiones pedagógicas aplicadas los niños tienden a expresar con mayor frecuencia

sus ideas. Lo que permite ver como todos los criterios son abordados y se puede conocer las construcciones que los niños empiezan a hacer.

Partiendo de lo anterior, se puede realizar una comparación de las dos actividades que muestran el cambio en las acciones observadas, luego de la aplicación de distintas sesiones pedagógicas y se logra analizar la pertinencia de las mismas. Este análisis se hace a partir de la observación que se hace de una actividad inicial, en contraste con una actividad final planteada a 8 niños del grado preescolar dentro de un grupo de 22 estudiantes.

Frente a cada una de los criterios a observar, se puede ver que en el aspecto de narrar experiencias: Simón logra en la última sesión evocar una situación que le ha sucedido, narrarla y así da peso a su argumento, en cuanto a describir las situaciones, en la primera sesión no se encuentra alguna situación referente a este criterio. Pero en la última actividad Ángel se apropia de una situación y da como ejemplo un suceso que explica paso a paso y así apoya los argumentos de su equipo.

Para el criterio de explicar puntos de vista se encuentra que durante todas las sesiones los niños buscan pedir la palabra y manifestar una respuesta ante una pregunta que lo lleva a predecir la situación, es notoria durante la lectura de cuento y momentos en los que la docente quiere conocer situaciones en las que ellos se logran sentir involucrados. Para construir reglas y pautas de intervención es notorio como en la actividad inicial los niños saben que hay normas que se deben establecer pero a diferencia de la actividad final uno de los niños menciona una pauta de intervención con respecto al tono de voz para poder intervenir, muestra de su interés por generar un ambiente manejable en el aula, notando como entre ellos se va dando una dinámica con la que saben funciona el pedir la palabra y la importancia de escuchar al otro.

En el criterio de coherencia y cohesión del discurso los niños, hablan del tema tratado y en relación a él dan su opinión certera, siempre involucrados en el momento e hilando la dinámica. Para la producción de frases y oraciones con sentido, las intervenciones de los niños muestran una construcción de frases que aportan al tema tratado y lo reafirman, en contraste con la oposición del grupo contrario como por ejemplo Jesús que menciona *“las naranjas no se las pueden comer con cascara, ni cortadas por la mitad por que se dañan los labios.”* Reafirmando su apoyo ante el grupo con un argumento de validez.

Al momento de narrar sucesos imaginarios o reales los niños logran construir intervenciones que les permite dar cuenta de un suceso con claridad como Alison que interviene aclarando algo que vivió y lo usa como apoyo a su argumento *“Porque cada vez que un perro persigue a un gato el gato es muy rápido y puede escalar y el perro trata de escalar pero no puede”*

Uno de los conectores más usados por los niños es el “porque”, pero se logra evidenciar una situación en la que Diego Parra interviene con la frase *“Los dulces no dan proteínas y en cambio los vegetales si dan proteínas”* y allí usa el conector argumentativo “en cambio” haciendo una conexión de sucesos y apoyo a un planteamiento generando procesos de orden lógico.

La expresión de preguntas se evidencia en la última sesión cuando un niño Adrian genera una pregunta al grupo contrario con el objetivo de esperar una respuesta que argumente el comportamiento de un compañero. Y así permite que entre ellos mismos se dé una secuencia de diálogo a lo cual otro de ellos responde la preguntas:

Adrián apoyando el grupo de los dulces se dirige a un compañero (quien come una colombina) que apoya el consumo de las frutas y quien anteriormente mencionaba que comer chicle dañaba los dientes interviene diciendo:

“Pero si tienen chicle ¿por qué los comen?”

A lo cual Simón apenado y risueño responde:

“porque me los compre, por que tenia plata y solo me alcanzaba para eso”

Se puede entender que los niños fácilmente responden preguntas generadas por el adulto en este caso la docente, quien siempre busca con la formulación de estas promover habilidades como: describir, rotular, completar, formular, comparar, resolver problemas etc. Pero se resalta la respuesta de Simón dada la situación que la pregunta es hecha por un compañero.

Adicionalmente desde una parte apreciativa de la docente en este caso quien realiza las intervenciones se puede ver como los niños a la última actividad, desarrollan interés e intención por hablar sin estar cohibidos, puesto que las intervenciones muchas veces se hicieron de niños que no se tuvieron en cuenta como grupo focal.

Por otra parte se encontró en la transcripción minuto a minuto que se uso para la recolección de la información, que durante las actividades se dieron distintas dinámicas que pudieron observarse dentro de unas categorías y clasificarse según los momentos que se desarrollaban (lectura de cuento, debate o discusión, entre pares o con la docente.) esta clasificación (ver tabla 8) se hizo de la siguiente manera:

Tabla 8 clasificación de categorías según las dinámicas del aula.

| Categoría durante la actividad | Definición |
|--|---|
| Etiquetar | Nombrar cosas, objetos o eventos |
| Repetición de lo visto en una historia leída | Repetir verbalmente lo visto o leído en una historia |
| Notar las acciones de la historia | Recordar verbalmente las acciones de una historia |
| Pregunta por el estado del agente | Preguntar por el estado de pensamiento o emoción de un personaje en una historia |
| Respuesta de inferencia | Responder refiriendo algo que no esta en una historia leída pero que se infiere o concluye a partir de lo leído |
| Pregunta que retoma el discurso anterior de los niños | Pregunta del adulto que reelabora lo dicho previamente por los niños para ampliar, expandir o extender una idea |
| Aclaración de lo dicho previamente | Pregunta para confirmar si lo que se entiende coincide con lo que quiere plantear el interlocutor |
| Lectura de voz alta del adulto | Lectura del adulto de un libro o material en voz alta a los niños |
| Pregunta por inferencia | Pregunta por algo que no está en una historia leída pero que se puede inferir o concluir a partir de lo leído |
| Comentario del adulto llamando la atención | Comentario del adulto buscando dirigir la atención de los niños a un referente particular |
| Pregunta literal; evocación del contenido | Pregunta por algo que aparece explícito en una historia leída. |
| Instrucción del adulto sobre la actividad | Instrucción y consignas del adulto sobre cómo desarrollar una actividad al iniciar la misma |
| Verificación de comprensión y cumplimiento de la instrucción | Preguntas o pedidos de información del adulto a los niños para comprobar que entienden una instrucción |
| Animación del adulto | Expresiones o exhortaciones del adulto a niños para hacer algo o para continuar haciendo algo |
| Respuesta de enunciado de justificación que refiere acciones | Justificación o argumentación del motivo de una respuesta haciendo referencia a acciones |
| Respuesta de enunciado de justificación con juicio de valor | Justificación o argumentación del motivo de una respuesta haciendo referencia a apreciaciones personales o a juicios de valor |

| | |
|---|--|
| Respuesta de enunciado de justificación con explicación | Justificación o argumentación del motivo de una respuesta por medio de explicaciones de sucesos, eventos o motivos |
| Intenta refutar negando | Justifica posición contraria a otro negando o solamente diciendo "no" a lo que dice |
| Adulto pide justificación | El adulto pregunta al niño que justifique o argumente una afirmación o un punto de vista |
| Respuesta de enunciado de justificación que refiere características | Justificación o argumentación del motivo de una respuesta por medio de descripciones o enunciación de características de algo |
| Intenta dar un ejemplo | Responde o produce un enunciado por medio de ejemplos o intentando dar ejemplos |
| Comentario de moderación | Intervención verbal del adulto para mantener el orden las participaciones o intervenciones de los niños en un debate, una discusión o en otra actividad |
| Expresión emocional | Expresión de estados emocionales propios o de los que se siente en un determinado momento o situación |
| Comentario de moderación dando la palabra | Intervención verbal del adulto para mantener el orden las participaciones o intervenciones de los niños en un debate, una discusión o en otra actividad, mencionado explícitamente a un niño para que intervenga o hable |
| Dirección de la participación | Acto del adulto dando la palabra a otro participante |
| Pedido de orden en la actividad | Llamado de atención para mantener el desarrollo de la actividad de manera ordenada |
| Pregunta por la justificación | Intervención pidiendo que algo dicho se argumente o se justifique |
| Reafirmar lo que dice el otro | Intervenir para apoyar, afirmar o ampliar lo que dijo previamente otra persona |
| Conclusión del adulto | Comentario del adulto haciendo síntesis o conclusión de lo dicho en una actividad o en una sesión |
| Cierre del adulto a la actividad | Acto del adulto finalizando efectivamente una actividad |

Con el desarrollo de estas categorías, se logro entender que durante las distintas actividades surgen dinámicas que permiten ver el movimiento en el aula y como este determina los momentos de intervención de estudiantes y docente. Cada una de estas categorías se despliegan para comprender como las actividades intencionadas dentro de la argumentación favorecen las habilidades orales enriquecidas en los niños.

9. DISCUSIÓN

Esta investigación quiso establecer como después de la aplicación de varias sesiones pedagógicas la oralidad infantil podía ser fortalecida trabajando desde estrategias argumentativas en un grupo de niños de preescolar, estableciendo un antes y después para así poder comparar los cambios en estas habilidades. De allí se pudo establecer resultados en las habilidades argumentativas y orales.

Las habilidades observadas en esta investigación mostraron un gran incremento en cuanto a la actividad inicial, lo que lleva a concluir cómo estos aspectos referentes a participar en diálogos, tomar la palabra, responder preguntas y guardar silencio activo, se vuelven importantes en el aula cuando son llevados intencionalmente por el docente, y se logra generar desarrollos en los niños a nivel social; en este aspecto esta investigación comparte los resultados del estudio hecho por Zadunaisky y Ehrlich (2011) al hallar que los niños pueden ser agentes sociales más activos cuando están medidos por actividades de interés, igualmente, pueden tener estrategias de aprendizaje basadas en modelos donde se les permita interactuar, teniendo así implicaciones importantes para el desarrollo social a lo largo de la vida.

Por otro lado, se establece relación con los estudios de Bernard *et al.* (2012), Corriveau y Kurkul (2014) quienes aseguraron que los niños pueden mostrar una mayor sensibilidad ante las expresiones de sus pares, lo cual les deja estar relacionados con el tema que se está tratando, generando credibilidad en los comentarios y en las explicaciones que se dan; no obstante, esta investigación pretendió ir más allá del trabajo explicativo y argumentativo puesto que se evidencio el crecimiento en habilidades orales que aunque parezcan muy básicas de la edad, permiten al niño desarrollar sus planteamientos con mayor seguridad y confianza.

Trabajar con base en actividades basadas en la argumentación, permitió establecer como al usarlas constantemente tomaron un espacio importante en el aula, puesto que se evidencia como los niños mostraron un gran interés por participar en la actividad dado que se sentían cómodos con las situaciones planteadas y no eran desconocidas para ellos.

Se pudo establecer cómo la habilidad de dar su punto de vista fue la que tuvo un mayor incremento en cuanto a la actividad inicial, lo cual coincide con Coob-moore *et al.* (2008), quienes establecieron que argumentar es una intención propia de los niños y es una habilidad que funciona con la práctica diaria, al lograr construir y reforzar la condición individual del niño dentro de un grupo.

Así mismo, se logró evidenciar que en cuanto a justificar su punto de vista, los niños buscaban la forma de dar a conocer sus pensamientos y exponerlos frente a los demás, aspecto que se apoyó en Rytel (2009), quien evidenció que la función de convencer revela dimensiones de la argumentación que se puede manifestar por medio de diferentes modos lingüísticos; en el caso de los niños observados, reiterando su pensamiento, exponiendo su idea e incluso respondiendo a las preguntas, esto permitido por el trabajo del juego de preguntas, la observación y participación.

Siguiendo esta misma línea, se puede establecer cómo la argumentación y las habilidades orales observadas se manifiestan en los niños cuando las dinámicas en el aula están dadas y rodeadas en torno al juego y el disfrute de las actividades, lo que concuerda con Koymen *et al.* (2014), quienes del mismo modo que lo observado en esta investigación, lograron establecer que los niños hacen evidente sus pensamientos y justificaciones según la experiencia en la actividad, explicando sus justificaciones a partir del juego y la interacción con los pares de una manera libre y espontánea.

Ante lo anteriormente expuesto, es importante reconocer cómo las acciones a observar no tienen en la cotidianidad de los niños un lugar importante al ver los resultados tan bajos que se encontraron, por tal motivo se hace evidente fortalecer las mismas y así ver si estas habilidades logran tener dentro del aula una mayor participación. De igual forma se puede apreciar que la acción de guardar silencio es una de las más visibles en los niños, tal vez por las dinámicas del aula en las cuales se les pide a los niños estar guardando silencio en la mayoría del tiempo, y en contraste con la acción de rechazar argumentos contrarios, es notorio que los niños no contraponen su opinión ante las de los demás.

En general, se puede establecer que las habilidades orales se favorecen siempre y cuando el adulto esté inmerso en el proceso de desarrollo de las mismas, así como Reed *et al.* (2015), quienes valoraron los avances conceptuales, explicaciones causales y justificaciones explícitas por los niños, puesto que es un adulto quien narra historias y posibilita los desempeños de razonamiento en los niños. También se coincide con estos autores en cuanto a que la narración de historias que fue una de las actividades pedagógicas usadas en esta investigación, estimulan el razonamiento de los niños ya que les permite pensar en distintos finales, otras historias, predicción y anticipación a sucesos.

Por último, cabe destacar que la presente investigación logró generar en los niños aceptación por la voz propia, permitiendo que el aula se convirtiera en un espacio de diálogo activo, donde circulaba la escucha como medio para reconocer las posturas de los demás y así aceptar que el otro puede tener pensamientos similares o contrarios, y que en torno a esto se pueden generar discusiones interactivas a temprana edad.

10. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

10.1 Conclusiones

Esta investigación basada en las habilidades orales infantiles permitió generar avances no solo en el aspecto comunicativo sino en las diferentes dimensiones de los niños, en aspectos sociales, éticos y estéticos. Así mismo, se logró conocer los diferentes pensamientos que ellos tienen frente a sus vivencias o conocimientos, de esta manera se generó un aula dinámica donde la conversación cobró importancia, no solo para quien habla sino también para quien escucha.

Permitir que se generen diferentes situaciones a partir de intereses previos en los niños crea un sentimiento de seguridad, confianza, de relación afectiva con los diferentes actores presentes en los distintos escenarios escolares.

Así mismo, es importante reconocer que el trabajo continuo en cuanto a la argumentación permite ampliar en el niño el bagaje oral que ya puede generar la construcción cada vez más elaborada de enunciados argumentativos, esto permite reconocer que hablar o dar una opinión necesita de un proceso constante de interiorización de lo que se habla y esto a su vez permite generar una riqueza oral.

De igual forma, al tener en cuenta los resultados de esta investigación se puede concluir que la oralidad desarrolla una organización mental, la creación y justificación de posturas, formulación de hipótesis, la iniciativa de convencer y persuadir al otro, se fomenta paralelamente el respeto por el otro, la escucha, la capacidad de negociación, el reconocimiento de las diferentes posturas entre otras.

Entre más temprana edad se aborda el trabajo oral basado en espacios argumentativos con los niños, este tendrá una repercusión significativa en la vida del sujeto adulto dado que suscita la formación de agentes críticos, propositivos y autónomos.

10.2 Limitaciones

La dinámica propia de las estrategias pedagógicas pensadas en el trabajo dentro del aula y para las edades de educación inicial, no pueden desconocer que en el desarrollo de las sesiones están involucradas las emociones, capacidades cognitivas y comunicativas, y estas a su vez intervienen en el desarrollo y los propósitos de la actividad.

Aunque se tenía en cuenta el cronograma de actividades que desarrolla la institución, se debe tener flexibilidad en las dinámicas de las actividades planteadas, y así mismo retomar o contextualizar a los niños para poder cumplir con los objetivos planteados para cada sesión.

10.3 Recomendaciones

Como se evidencio a lo largo de esta investigación la oralidad es una habilidad propia de ser humano, pero debe ser la escuela quien oriente esta capacidad como un dominio elaborado e impulsado desde la primera infancia, por tal motivo se requiere que esta habilidad no corresponda solo al área comunicativa si no sea transversal en su dominio y fomento.

Esta investigación se desarrollo en un periodo de 3 meses teniendo en cuenta las sesiones inicial y final, si se planteara una investigación que oriente un trabajo más amplio y durante todo el año escolar se podría evidenciar mayores resultados en la habilidad oral y las capacidades de los niños para tomar la palabra, escuchar activamente, intervenir coherentemente y ordenar sus ideas de manera argumentativa.

11. REFERENCIAS

- Arcidiacono, F., & Bova, A. (2015). Activity-bound and activity-unbound arguments in response to parental eat-directives at mealtimes: Differences and similarities in children of 3-5 and 6-9 years old. . *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 40-55.
- Banks-Leite, L. (1997). La argumentación en el niño de edad preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, 91-95.
- Bernard, Mercier y Clement. (2012) La génesis de la argumentación un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Revista de lenguaje y cultura. Medellín- Colombia Vol. 19* (2014)
- Bova, A. (2015). Children's responses in argumentative discussions relating to parental rules and prescriptions. . *Ampersand*, 2(15), 109-121.
- Bova, A., & Arcidiacono, F. (2014). "You must eat the salad because it is nutritious". Argumentative strategies adopted by parents and children in food-related discussions at mealtime. . *Appetite*, 73, 81-94.
- Bruner , J. (1984). *Accion, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Madrid : Paidós.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual. *Comunicacion, cultura y lenguaje*, 25, 5-8.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2008). I told you so': Justification used in disputes in young children's interactions in an early childhood classroom. . *Discourse Studies*, 10(5), 595-614.

Corriveau, K., & Kurkul, K. (2014). "Why does rain fall?": Children prefer to learn from an informant who uses noncircular explanations. . *Child Development*, 85(5), 1827-1835.

Díaz Barriga Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Cap. 5. Estrategias de enseñanza para a promoción de aprendizajes significativos* , Ed Trillas pág. 160

Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y escribir*, 216, 68-70.

Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2(1), 21-40.

Ehrlich, S., & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. . *Discourse and Society*, 21(2), 211-233.

Flores, Restrepo, Schwanenflugel. Alfabetismo emergente: investigación, teoría y practica. (2011)

Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiotica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación, 5ta edición*. Mexico, D.F.: McGraw Hill.

Hickling, A., & Wellman, H. (2001). The emergence of children's causal explanations and theories: evidence from everyday conversation. *Developmental Psychology*, 37(5), 668-683.

Jaimes, G., & Rodriguez, M. E. (1996). El desarrollo de la oralidad en preescolar: practica discursiva y cultural. *taller III* (págs. 17 -20). Cuba: Universidad Francisco Jose de Caldas.

Jakobson, R. (1956). *Fundamentals of Language*. Madrid : Catedra linguistica .

- Köymen, B., Rosenbaum, L., & Tomasello, M. (2014). Reasoning during joint decision-making by preschool peers. . *Cognitive Development*, 32, 74-85.
- Kyratzis, A., Ross, T., & Koymen, S. (2010). Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: Implications for linguistic and socio-cognitive development. . *Journal of Child Language*, 37(1), 115-144.
- Mercier, H., Bernard, S., & Clément, F. (2014). Early sensitivity to arguments: How preschoolers weight circular arguments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125(1), 102-109.
- Migdalek, M., Rosemberg, C., & Yáñez, C. (2014). La génesis de la argumentación. Un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. . *Ikala*, 19(3), 251-267.
- Migdalek, M., Yáñez, C., & Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. . *Revista Signos*, 47(86), 435-462.
- Ministerio de Educacion Nacional. (2010). *Manual para la implementacion de escuela nueva generalidades y orientaciones para transicion y primer ciclo*. Bogota : MEN.
- Ministerio de Educacion Nacional. (2012). *Orientaciones pedagogicas para el grado transicion. Principios curriculares p 58* . Bogota : MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial* . Bogotá: Documento N° 20 serie de orientaciones pedagogicas para la educación inicial en el marco de la atención integral .

Ministerio Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Educación Nacional, & DNO - DDS -SS. (2007). *Política pública para la primera infancia "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación.

Ministerio Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Educación Nacional, & DNO - DDS -SS. (2007). *Política pública para la primera infancia "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación.

Monserrat Vilà S, (2005). El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Cap. 2 Estrategias comunicativas

Paz, M. (2007). *Humanismo y argumentación lineamientos metodológicos para comprensión de la teoría de la argumentación*. México: Editores Milenius.

Perelman, F. (1994). *Tratado de la Argumentación. Traducción española de Julia Sevilla Muñoz*. (1994). Madrid: Editorial Gredos.

Perez Abril, M. (2012). *Herramientas para la vida, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: CERLALC.

Perez Abril, M., Barrios, M., & Zuluaga, Z. P. (2010). Cómo se enseña el lenguaje en Colombia. *Revista Maestra Premio Compartir al Maestro*, 7-8.

Pérez, M., Roa, C. (2012). *Herramientas para la vida, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, D.C.: CERLALC.

Reed, H., Hurks, P., Kirschner, P., & Jolles, J. (2015). Preschoolers causal reasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparison descriptive study. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 367-389.

- Rey, A. (2003). La argumentacion en el discurso del maestro. *Universidad Francisco Jose de Caldas*, 7-8.
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. CERLALC Pág. 12
- Rodríguez, M. E. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. En M. E. Rodríguez *Formación, interacción, argumentación (pág. 27)*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital.
- Rodriguez Luna, M. E. (2011). Cosideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Fondo publicaciones Universidad Distrital*, 60-72.
- Rytel, J. (2009). Arguing to persuade and arguing to explore in preschoolers' narrative discourse. *Psychology of Language and Communication*, 13(1), 21-38.
- Salomon, G. (1994). *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco CA: Jossey- Bass.
- Sampieri, R; Fernández C; Baptista, L Metodología de la investigación . Mc Graw Hill, México (1997) Cap. 4 y 5
- Santos, J. (2007). *Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación en la educación inicial. Aproximación al estado del arte (2000-2006)*. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis07.pdf>
- Schenck Lía (2014) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencia. cap. la literatura en la primera infancia OEI* pág. 29
- Secretaria de educación distrital, *Lineamientos pedagógico y curricular para la educación inicial*. (2014)

Sobel, D., & Kushnir, T. (2013). Knowledge matters: How children evaluate the reliability of testimony as a process of rational inference. . *Psychological Review*, 120(4), 779-797.

Van Dijk, P. (1980). *Las estructuras y funciones del discurso*. . México: Siglo XXI.

Vigotsky, L. S. (1994). Pensamiento y palabra. En L. S. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje* (pág. capítulo VII). Barcelona : Paidós.

Vigotsky, L. S., & Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Zadunaisky, S. (2011). Argumentative discourse of kindergarten children: Features of peer talk and children-teacher talk. . *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 248-267.

Zuleta , C., Negret, J. C., Flores, R., Castrillon, S., Reyes , Y., & Perez Abril, M. (2006). El acceso al lenguaje, la lectura y la escritura: una prioridad de la política de la infancia. 5.

DOCUMENTO N° 23 series de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral la literatura en educación inicial 2014 pág. 18

J. Fraser Mustard ¿Qué es el desarrollo infantil? Primera infancia y desarrollo el desafío de la década. Cap. Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida pág. 85 (2011)

Karmiloff y A. Karmiloff-Smith, (2008), *Desarrollo del lenguaje. Del feto al adolescente*, Madrid, Morata.

R. Hernandez Sampieri, C, Fernández- Collado y P. Baptista Lucio Metodología de la investigación 4° edición México Mcgraw-Hill pág. 17 (2006)

Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación. Capítulos 3, 4 y 5.* . Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

ANEXOS

11.1 Anexo 1. Formato de planeación de sesiones pedagógicas

| | | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------|-------------------------------------|
| COLEGIO: | GRADO | FECHA: | |
| DURACION: | SESION | ESPACIO: | |
| PARTICIPANTES: | | | |
| PLANEACION INICIAL | | | |
| MOMENTOS DE CLASE | ESTRATEGIA | RECURSOS | HABILIDADES QUE SE POTENCIAN |
| INICIO | | | |
| DESARROLLO | | | |
| CIERRE | | | |
| OBSERVACIONES: | | | |

11.2 Anexo 2. Consentimiento informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO E INGRESO A INVESTIGACIÓN INCIDENCIA DE ACTIVIDADES BASADAS EN ARGUMENTACIÓN EN LAS HABILIDADES ORALES EN PREESCOLAR PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

La información presentada a continuación describirá el estudio y el papel que usted y su hijo tendrán como participantes. Por favor, lea cuidadosamente y no dude en preguntar en caso de tener interrogantes.

La oralidad, es una habilidad comunicativa que tienen todos los seres humanos y posibilita destrezas en otros campos de la vida; es por esta razón que se quiere hacer un análisis de la aplicación de unas sesiones pedagógicas que fortalecerán esta habilidad y por lo tanto usted y su hijo han sido considerados candidatos para participar en la investigación **INCIDENCIA DE ACTIVIDADES BASADAS EN ARGUMENTACIÓN EN LAS HABILIDADES ORALES EN PREESCOLAR** Durante esta investigación, si decide participar, su hijo será audio y videograbado durante algunas sesiones dentro del aula de clase. Dichos audios y videos serán utilizados únicamente con fines investigativos y académicos por los investigadores Lisbeth Cardona identificada con C.C 1015402704, Rita Flórez Romero y Nicolás Arias C.C 79880055.

Los datos que los identifican serán totalmente confidenciales. Durante toda la investigación ni usted ni su hijo estarán expuestos a situaciones que les puedan causar algún daño físico o emocional.

YO _____ he leído y entendido este formato de consentimiento. Mis preguntas han sido contestadas a satisfacción. Doy mi consentimiento

para que mi hijo _____ y yo participemos de la investigación, y autorizamos a los investigadores arriba identificados a usar las audio-videograbaciones con los propósitos que señalaron. Me fue explicado que si tengo dudas adicionales me puedo contactar con Lisbeth Cardona al celular 3107504777.

Nombre completo: _____

Cédula de ciudadanía # _____ de _____

Firma: _____

11.3 Anexo 3. Rejilla de observación

| # | critérios desde la oralidad de los niños | actividad inicial | actividad final | contexto situacional | tipo de actividad |
|----|--|-------------------|-----------------|----------------------|-------------------|
| 1 | Narra experiencias | | | | |
| 2 | Describe situaciones | | | | |
| 3 | Explica puntas de vista | | | | |
| 4 | Construye reglas y pautas de intervención | | | | |
| 5 | Coherencia y cohesión del discurso | | | | |
| 6 | Producción de frases y oraciones con sentido | | | | |
| 7 | Narra sucesos imaginarios o reales | | | | |
| 8 | Uso de conectores | | | | |
| 9 | Expresión de preguntas | | | | |
| 10 | Responde preguntas | | | | |

