

Actuaciones del maestro y prácticas de argumentación en educación básica primaria

Jorge Bañol-Gutiérrez¹ 

Resumen

Este artículo deriva de una investigación que indagó cómo las actuaciones de los maestros favorecen la argumentación en la educación básica primaria. Se parte de una concepción de las prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes como expresiones de sus cosmovisiones, mediadas por una construcción del sentido analógico y dialógico del lenguaje donde el otro y el contexto cobran relevancia. El estudio empleó un enfoque hermenéutico-narrativo con diseño cualitativo. Se centró en las narrativas de cinco maestras de lenguaje de los grados cuarto y quinto de básica primaria de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín-(Colombia), así como en las experiencias con un grupo focal conformado por estudiantes de ambos grados de una de las instituciones. Los hallazgos indican que la comprensión de las prácticas argumentativas orales y escritas desde el enfoque sociocultural contribuye a la formación política desde la básica primaria, al promover la participación desde la pluralidad, la diferencia y la subjetividad como acogida del otro. El maestro se concibe como un sujeto en construcción que posibilita escenas argumentativas al tomar conciencia de su actuación y guiar al estudiante para que sea un actor que construya sentidos frente a la realidad como una experiencia en devenir constante.

Palabras clave: argumentación oral y escrita; educación primaria; enseñanza del lenguaje; formación política; prácticas socioculturales

Teacher Performances and Argumentative Practices in Primary School

Abstract

This article derives from a study that explored how performances of teachers foster argumentation in primary school. It is grounded in a conception of oral and written argumentative practices of students as expressions of their worldviews, mediated by an analogical and dialogical construction of meaning, where others and the context become significant. The study followed a hermeneutic-narrative approach with a qualitative design. It was focused on the narratives of six language teachers from 4th and 5th grades in three public schools in the city of Medellín (Colombia), as well as on the experiences of a focus group composed of students from both grades in one of these schools. Findings indicate that understanding oral and written argumentative practices from a sociocultural approach contributes to political education from early schooling, by promoting participation rooted in plurality, difference, and subjectivity as recognition and acceptance of the other. The teacher is conceived as a subject in ongoing

1 Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. jorge.banol@udea.edu.co



Artículo de investigación

Para citar este artículo

Bañol-Gutiérrez, J. (2026). Actuaciones del maestro y prácticas de argumentación en educación básica primaria, *Folios*, (64), 179-193. <https://doi.org/10.17227/folios.64-23465>

Artículo recibido

13.07.2025

Artículo aprobado

22.08.2025

Artículo publicado

01.07.2026



formation, who enables argumentative scenes by becoming aware of their own performances and guiding students to become agents who construct meaning in a reality that is continuously evolving.

Keywords: oral and written argumentation; primary school; language teaching; political education; sociocultural practices

Ações docentes e práticas de argumentação no ensino fundamental

Resumo

Este artigo deriva de uma pesquisa que investigou como as atuações dos professores favorecem a argumentação no ensino básico primário. Parte-se de uma concepção das práticas argumentativas orais e escritas dos estudantes como expressões de suas cosmovisões, mediadas por uma construção do sentido analógico e dialógico da linguagem, onde o outro e o contexto ganham relevância. O estudo utilizou uma abordagem hermenêutica-narrativa com desenho qualitativo. Centrou-se nas narrativas de cinco professoras de linguagem dos 4º e 5º anos do ensino básico de três instituições educativas da cidade de Medellín (Colômbia), bem como nas experiências com um grupo focal composto por estudantes de ambos os anos de uma das instituições. Os resultados indicam que a compreensão das práticas argumentativas orais e escritas a partir da abordagem sociocultural contribui para a formação política desde o ensino básico, ao promover a participação baseada na pluralidade, na diferença e na subjetividade como acolhimento do outro. O professor é concebido como um sujeito em construção que possibilita cenas argumentativas ao tomar consciência de sua atuação e guiar o estudante para que seja um ator que construa sentidos diante da realidade como uma experiência em constante devir.

Palavras-chave: argumentação oral e escrita; ensino primário; ensino da linguagem; formação política; práticas socioculturais

Introducción

En los discursos de los maestros y de las instituciones educativas se ha planteado la necesidad de que los estudiantes aprendan, desde los primeros grados, a argumentar y contraargumentar para formarse políticamente y transformar la sociedad en la que viven; sin embargo, este discurso no se corresponde con la realidad de las prácticas de aula en la básica primaria. En efecto, desde la década de los noventa se señalaba que era inusual que la argumentación ocupara un lugar fundamental en la enseñanza del lenguaje (Bassart, 1995; Cotteron, 1995 y Camps y Dolz, 1995), e investigaciones más recientes indican que ese interés es creciente, pero que no existe una práctica habitual y sistemática en los primeros años de escolaridad (Dolz y Pasquier, 2000; Perelman, 2001; Chaverra, 2016 y Gutiérrez et al., 2021).

Esta ausencia se debe a que “existe la idea en los maestros —e incluso en algunos teóricos— de que la argumentación hace parte de la maduración cognitiva, por lo que los niños aún no tienen la capacidad para hacerlo” (Gutiérrez et al., 2021, p. 48). Sin embargo, la argumentación tiene lugar en situaciones cotidianas cuando los niños deben defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación; cuando “despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores” (Perelman, 2001, p. 32); cuando buscan estrategias para convencer al otro, cuando expresan su opinión o valoran la de sus compañeros.

Entonces, al indagar por la realidad subyacente que ha opacado el componente argumentativo en la básica primaria, emergen tensiones relacionadas con las realidades de la escuela y las prácticas del maestro que, marcado por sus propias experiencias, hace posible o no esas interacciones de los estudiantes que dan lugar a prácticas argumentativas.

Al respecto, se ha privilegiado de forma tradicional la enseñanza estructural del lenguaje en la escuela, en parte debido a la influencia de la concepción de mundo moderno del siglo XX, en la que el racionalismo y el positivismo marcaron la forma como se comprendió el lenguaje: un sistema lingüístico organizado y estático, asentado en la representación del objeto (Cárdenas, 2016). Este hecho relega el componente argumentativo

a la enseñanza en la básica secundaria y, particularmente, a las ciencias exactas. De ahí que se otorgue mayor importancia a estándares y lineamientos que promueven la naturaleza formal del lenguaje, pero que pierden de vista sus dimensiones socioculturales, éticas y políticas (MEN, 1998b, p. 25). El lugar del maestro resulta esencial porque, cuando interpela sus actuaciones en relación con esas prácticas acendradas en la escuela, reconoce la necesidad de una “reeducación del actor” (Le Breton, 2010, p. 86) que conceda un lugar central al pensamiento argumentativo en el escenario escolar.

En primer lugar, este maestro reflexiona sobre su historia respecto a la reproducción de unas prácticas aprendidas durante su propio paso por el sistema educativo, como heredero de modelos basados en la adquisición de reglas que hacen que estas pervivan en la escuela (Muñoz et al., 2018; Munita, 2018; Sánchez, 2015). En segundo lugar, reflexiona sobre su formación profesional, pues “la enseñanza de la argumentación no está en el centro de nuestra agenda educativa” (Villada et al., 2017, p. 5), pero es necesario otorgar sentido a la preparación en relación con el desafío que representa su incorporación, entre otras razones porque el saber del maestro frente al discurso propio y al del otro incide directamente en la manera en que se enseña al estudiante a ser pensante, a sostener ideas con fundamentos y a escuchar las del otro. En tercer lugar, reflexiona sobre sus prácticas de aula, dado que se ha considerado que el conocimiento proviene del maestro y que acciones orientadas a la toma de postura o al cuestionamiento por parte del estudiante pueden derrumbar la neutralidad deseable en el aula y retrasar la transmisión del saber (Lerner, 2001).

Es importante propiciar eventos en los que el estudiante se visibilice como actor de su propio proceso y la escuela sea un espacio democrático en el que converjan intereses, actitudes, creencias y valores que provienen de diferentes contextos y realidades. El saber experiencial del estudiante está atravesado por las complejidades de su interacción como sujeto histórico, de forma que existe un aprendizaje y un discurso social situados (Cassany, 2006) que representan un enorme potencial.

En consecuencia, generar espacios de prácticas argumentativas orales y escritas en la escuela —mediadas no solo por las realidades de los estudiantes, sino por la reflexión del maestro que lo lleva a pensar y transformar de manera permanente sus prácticas— constituye una apertura que hace de la escuela un escenario de formación política. Esto implica asumir la formación política como una vivencia cotidiana que se construye en la palabra compartida, en el encuentro con el otro y en la posibilidad de nombrar el mundo desde la propia voz.

A continuación, se presenta el apartado teórico donde confluyen el saber experiencial del maestro, la mirada dialógica de la argumentación y el carácter analógico del lenguaje. Luego, se describe la metodología de enfoque hermenéutico-narrativo que conduce a explorar, reconocer e interpretar los relatos de cinco maestras de lenguaje de los grados cuarto y quinto de básica primaria y las intervenciones con un grupo focal conformado por quince estudiantes de estos grados. De ahí que el análisis y los resultados sean reconstrucciones de la experiencia y de los acontecimientos, a través de la narrativa, en los cuales se halla una riqueza metodológica para reflexionar el problema de esta investigación. Por último, se presentan las conclusiones, en las que se recoge la reflexión sobre los modos en que las actuaciones del maestro de lenguaje favorecen las prácticas argumentativas orales y escritas, y se reconoce en el enfoque sociocultural una posibilidad para favorecerlas y contribuir a la formación política en la escuela.

Marco teórico

Ser obra de sí mismo

La finalidad de la educación es que el estudiante entre en conocimiento del mundo, sí, pero no para ser moldeado o fabricado como si se tratara de una especie de Frankenstein (Meirieu, 2003), sino para que pueda ser *obra de sí mismo*, de manera que la función de la escuela “es permitirle construirse a sí mismo como *sujeto en el mundo*:

heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro” (p. 3). Esto lleva a pensar en acciones que otorguen un papel al estudiante como actor principal y no como un Frankenstein estudiante, de modo que el maestro tiene poder sobre las condiciones que posibilitan la decisión de aprender, pero no sobre lo que el estudiante aprende, pues cada uno vive la experiencia escolar de manera diferente, de acuerdo con la relación particular que establece con la porción del mundo que conoce y construye.

El lenguaje se concibe, entonces, como mediación, en la medida en que acerca al estudiante a la comprensión de los sentidos que lee en su realidad (Cárdenas, 1999, 2016), y no como un medio para reconocer el mundo desde el carácter representacional que la escuela ha promovido de forma tradicional. Esta es una comprensión relevante por parte del maestro que posibilita que los niños también se miren a sí mismos y hablen de sus experiencias de vida, configuradas por las emociones, actitudes y valores que llevan en su equipaje vital.

Es necesario dar lugar al lenguaje oral y escrito porque, como expresa Freire (2005), a través del lenguaje, que es valoración de la realidad, el ser humano da cuenta de sus posturas, vivencias y valores. El lenguaje corporal, las expresiones y los gestos también son manifestaciones del lenguaje que encarnan la experiencia del estudiante, porque “el mundo se trama siempre en su cuerpo” (Le Breton, 2010, p. 23).

En relación directa con el lenguaje, la argumentación comienza a evidenciarse desde los primeros años de vida escolar, en los contextos cotidianos, porque es una habilidad propia de la condición humana (Camps y Dolz, 1995; Dolz y Pasquier, 2000 y Perelman, 2001). Corresponde a la escuela favorecer ese potencial argumentativo que deviene de la experiencia en el intercambio con el otro, porque es a través del saber experiencial como se comprenden las realidades y se asume un ejercicio crítico frente a las situaciones que se presentan en los planos individual y social (Jurado, 2008).

Argumentación y lenguaje

En la educación griega y romana, la argumentación era concebida como una serie de razonamientos lógico-formales que servían como actos de demostración o de comprobación de la verdad y que hacían uso de estructuras lógicas correspondientes con el argumento. La retórica, esencial en la formación de los ciudadanos, hacía uso de la argumentación para convencer o persuadir a un auditorio de una afirmación o de una negación. Hoy se reconoce la influencia del pensamiento filosófico clásico como base de las teorías que emergieron a lo largo de la historia.

De manera particular, durante el siglo XX, el interés por la argumentación fue impulsado con nuevas construcciones teóricas, como la de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y la de Toulmin (2003). Por un lado, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) se centran en la argumentación práctica y en el auditorio, señalando que esta se desarrolla en una lengua natural y se presenta de manera diferente según el contexto, en situaciones que van desde discusiones cotidianas hasta esferas específicas; por lo que, en la adaptabilidad del orador respecto a su auditorio, deben considerarse “las condiciones psíquicas y sociales sin las cuales la argumentación no tendría objeto ni efecto” (Perelman y Olbrechts Tyteca, 1989, p. 48).

Por otro lado, Toulmin (2003) establece un modelo que se centra en la estructura práctica de los argumentos y señala que la argumentación es una habilidad que emerge en el marco de referencia de cualquier discurso social, por lo que la verdad no es absoluta, sino que responde a las circunstancias en las cuales se plantea. Este modelo ha sido utilizado en investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación, pero estas se desarrollan más en la básica secundaria que en la básica primaria y, de forma particular, en estudios relacionados con las ciencias exactas (Candela, 1991; Tamayo-Alzate, 2012; Durango, 2017).

En efecto, el pensamiento filosófico clásico, el *Tratado de la argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y, principalmente, el modelo de Toulmin (2003) se utilizan en educación apuntando a la preparación de los estudiantes para participar de manera crítica y ética en la sociedad. La enseñanza ha estado basada en estructurar

y analizar argumentos sólidos, en identificar componentes clave en los discursos, en formar pensamiento crítico fundamentado en el razonamiento lógico, en empoderar al orador con argumentos o en reconocer todo el aparato argumentativo para convencer y persuadir al auditorio.

Sin embargo, abordar la argumentación de esta forma en la básica primaria resulta un terreno complejo —como lo indican algunas experiencias de aula (Lagos, 2017; Caballero, 2008; Cotteron, 1995)— que contraría la idea de formar un pensamiento crítico porque se ciñe a una comprensión racional y formal de la argumentación. Por ello, es importante tomar distancia del concepto clásico de la argumentación, que se apunala en el carácter estructural y lógico del lenguaje, para arribar a una comprensión de la argumentación como práctica natural y contextual que se puede y debe enseñar, porque se construye y muta.

Entonces, se propone para la educación básica primaria una mirada dialógica de la argumentación en relación con el carácter analógico del lenguaje. Lo analógico hace referencia al encuentro del sujeto con el otro y con el mundo, encuentro mediante el cual se construyen sentidos cargados de simbolismos, creencias, valores y emociones; de forma que el sentido proviene de las comprensiones y valoraciones que se perfilan en el encuentro dialógico, esto es, en la diversidad y la diferencia, en la alteridad como “posibilidad de comprensión mutua mínima, acogiendo y percibiendo al otro como otro” (Sierra, 2010, p. 100).

En ese sentido, la argumentación es una práctica del lenguaje, es decir, se asienta en la praxis social, en la pluralidad cultural y en la acción, de forma que, en virtud de lo analógico, escapa a las certezas, a la búsqueda de demostraciones, a las generalizaciones o a una verdad inequívoca. De ahí que exista una potencia en la narrativa del niño, porque es una forma de expresión de su pensamiento, de su comprensión de la realidad y de sus vivencias. En palabras de Cárdenas (2007), la vivencia es la experiencia de vida que se fundamenta “en la analogía, que es el campo de cruce de diversas fuerzas que nos permiten comprender lo humano y darle sentido a la vida” (p. 6). Entonces, la narrativa del estudiante es una forma de establecerse en el mundo y en ella se conjugan el símbolo, la imagen, la metáfora y los sentidos figurados, abstractos e imaginarios como formas del pensamiento analógico.

De ahí que se hable de prácticas de argumentación orales y escritas, porque se configuran como prácticas discursivas (Bajtín, 1998); es decir, refieren una intención comunicativa, presentan unas ideas y constituyen un mensaje, pero, además, albergan posturas éticas, estéticas y políticas que guían la conversación y la escritura. Desde ahí se revela un acontecimiento de la palabra singular, dinámico e irrepetible, que evidencia el carácter inagotable del sentido.

Para Bajtín (1998), el acontecimiento refiere que, en la manifestación del lenguaje —y en la vida misma—, están presentes la visión de mundo, la ideología y los valores como realidades construidas a través del diálogo, donde el otro influye y es influenciado, lo que posibilita la transformación no solo personal, sino también cultural y social.

Tomar distancia de la idea de que los estudiantes aprendan estructuras propias del argumento o la formulación de estrategias argumentativas no significa que el maestro no aborde el carácter lógico del lenguaje, porque habrá una representación que no puede negarse, pero que debe estar en conjunción con lo analógico. Tampoco significa que no deba conocer las estructuras, la orientación ideológica o las estrategias, pues ese conocimiento es el que puede dar lugar a nuevas formas de actuación y a la construcción de otros sentidos que derrumben posturas incrustadas en la escuela. En una práctica dialógica, frente a una verdad absoluta, existen realidades complejas y particulares en los contextos educativos que surgen del contexto, de los estudiantes y de sus experiencias. Se trata, entonces, como expresa Cárdenas (2016), de reconocer la realidad desde la relación yo-otro-mundo y no darla por hecha, para que no sea un referente o una representación que la dé por concluida.

La disposición del escenario

Con base en las anteriores concepciones, en la investigación se concretan unos principios de carácter pedagógico y didáctico para promover la argumentación oral y escrita en la básica primaria.

En primer lugar, se reconoce la importancia de las interacciones sociales y del contexto en la construcción de conocimiento. De ahí que se considere clave la relación entre la capacidad que tiene el estudiante para resolver de manera independiente un problema (nivel real de desarrollo) y su resolución bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz (nivel de desarrollo potencial), lo que **Vygotsky (1987)** denomina *zona de desarrollo próximo*. En este sentido, se retoma el concepto de *andamiaje* de **Bruner (1989)**, es decir, el otro con más conocimiento presenta ciertas ayudas a quien aprende y, paulatinamente, las retira para que este último pueda realizar las actividades por sí solo.

En segundo lugar, el lenguaje no es neutral, pues todo enunciado significa y valora. De ahí que la enseñanza de la argumentación se revista de un carácter político, porque está ligada, por un lado, a la postura que asume el maestro en los planos pedagógico, didáctico, institucional y político y, por otro, al marco de referencia histórico, social y cultural, lo que significa que el aprendizaje está situado (**Cassany, 2006**). Las elaboraciones orales y escritas y sus propósitos son actos de enunciación que dan cuenta de las cosmovisiones y entornos de los estudiantes que convergen en la escuela y permiten observar cómo comprenden y construyen lo político.

Por tanto, las estrategias de participación son clave e implican crear escenarios donde los niños ejerzan la palabra, tomen decisiones, resuelvan conflictos y construyan normas compartidas. Estos escenarios no deberían limitarse a un contenido o a una asignatura, porque “muy distintos momentos de la vida escolar y nacional pueden convertirse en ocasiones para la formación ciudadana; diversas áreas de conocimiento, aparentemente ajenas, como el lenguaje o las matemáticas, pueden generar oportunidades para esta formación” (**MEN, 1998a, p. 26**).

La pregunta, como una de las estrategias, es un catalizador del pensamiento para la construcción de sentido, porque anima la duda, despierta la curiosidad y promueve la creatividad cuando está intencionada por el maestro. A su vez, el maestro promueve la pregunta del estudiante como posibilidad para que construya su pensamiento como forma de empoderamiento frente al mundo. Se trata de un proceso dialógico de permanentes preguntas y respuestas, entre el maestro y los estudiantes, donde las prácticas de argumentación se observan en la narración, porque se narra al describir, al exponer y al argumentar, siempre en esa relación con nosotros mismos y con los demás.

En línea con la formación política, la interiorización crítica de los valores en la experiencia compartida de lo público resulta pertinente, porque la libertad, la solidaridad, el respeto y el diálogo hacen parte de una formación política en la escuela como escenario para la convivencia, ya que educar políticamente es visibilizar orientaciones éticas, culturales e ideológicas del estudiante (**Cárdenas, 2016**). Esto implica el establecimiento de relaciones horizontales, donde los estudiantes de básica primaria se conciben como interlocutores y no como receptores de un saber, y el maestro construye con ellos y no en lugar de ellos.

Alcanzar estas relaciones significa comprender la escuela como escenario de encuentro del maestro y del estudiante, pero también como lugar de encuentro del maestro consigo mismo (**Le Breton, 2010**), porque, cuando aprende de sus prácticas, de las situaciones que se presentan y de lo que enseñan los estudiantes, modifica sus prácticas y convoca al estudiante a ser partícipe de su proceso.

Metodología

Paradigma y enfoque

El estudio se instaló en el paradigma cualitativo y en el enfoque hermenéutico-narrativo. Asimismo, hace uso de técnicas y procedimientos que permitieron profundizar en los territorios teóricos y metodológicos sobre la argumentación, interpretar una serie de narrativas de maestras en relación con sus experiencias como enseñantes del lenguaje y analizar las posibilidades, percepciones, tensiones y dificultades del desarrollo de prácticas argumentativas con estudiantes desde el área de Lenguaje en la básica primaria.

Como preocupación inherente al paradigma (Creswell y Creswell, 2018), se observaron las interacciones de donde emergieron sentidos que involucraron “acciones pedagógicas del maestro-estudiante en el encuentro de la escuela, en un mundo complejo y multidimensional que permite conocer la realidad social y buscar caminos a su propia problemática” (Sarmiento, 2004, p. 44).

El maestro-investigador interactuó con los estudiantes, las maestras y las realidades de la escuela frente a las prácticas argumentativas, haciendo parte de la investigación y vinculando sus conocimientos, percepciones, reflexiones y acciones para interpretar la realidad de la que también hace parte, reconfigurando sus experiencias alrededor del problema.

Para interpretar esta realidad, de acuerdo con las consideraciones de Bolívar (2002), Ricoeur (2002), Gadamer (1993) y Cárcamo (2005) acerca del enfoque hermenéutico-narrativo, la experiencia previa del investigador tuvo relevancia en el diálogo con el problema de la investigación como “elemento fundante del proceso hermenéutico” (Cárcamo, 2005, p. 206). Como afirma Ricoeur (2002), pensar la interpretación es pensar la experiencia más allá de un modo de conocer, porque involucra los modos de ser y de actuar.

Es en el lenguaje, que media la interpretación de las narrativas de los participantes, donde se descubre la riqueza de la experiencia, apreciando el carácter subjetivo de la investigación como una condición propia y necesaria del conocimiento.

Población participante

Este estudio se desarrolló en el 2024 en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín. La población fueron cinco maestras de lenguaje de los grados cuarto y quinto de básica primaria y un grupo focal conformado por quince niños y niñas de estos grados que pertenecían a una de las instituciones y tenían entre nueve y once años.

Se atendió de forma deontológica al Código de Ética de la Universidad de Antioquia (CCEI, 2016), y los participantes actuaron de manera voluntaria, con conocimiento suficiente sobre la investigación, en total uso de sus facultades mentales, sin coerción y con previo consentimiento de los maestras y asentimiento de los estudiantes. En el caso de estos últimos, se contó con el consentimiento de los padres de familia.

Etapas y técnicas de recolección de información

El problema de investigación se abordó en tres etapas, denominadas Diálogo 1, Diálogo 2 y Diálogo 3. Estas corresponden a momentos de encuentro del investigador con la literatura, con las instituciones, con las maestras, con los estudiantes y con sus propias experiencias como maestro, así:

Diálogo 1. Etapa de carácter teórico, en la que se establecieron los territorios teóricos y metodológicos que ampliaron la comprensión de la argumentación en el contexto de la educación básica primaria.

Diálogo 2. Despliegue narrativo y conversacional con maestras y estudiantes.

En relación con las maestras, se propuso la entrevista semiestructurada, con un guion que contenía preguntas abiertas para identificar actitudes, creencias, deseos, valores e intereses respecto a la enseñanza de la argumentación, desde su propia formación y experiencias. En relación con los estudiantes, se interpretó una experiencia de talleres desarrollados a través de secuencias didácticas.

Desde el punto de vista pedagógico (Ander-Egg, 1991; Bassart, 1995), los talleres implican una participación activa de los estudiantes en experiencias conjuntas y la realización de prácticas concretas vinculadas a su entorno y a su vida cotidiana. Como estrategia de enseñanza y aprendizaje, promueven el diálogo, la exposición de puntos de vista, la definición de propósitos comunes y el despliegue de estrategias argumentativas.

Las secuencias didácticas se concibieron como un conjunto articulado de actividades para el logro del objetivo y buscaban “que los estudiantes realicen actividades colaborativas en torno a la resolución de un determinado problema de la realidad, buscando que se complementen sus habilidades, actitudes y conocimientos” (Tobón *et al.*, 2010, p. 40). Las secuencias didácticas tuvieron los siguientes componentes: situación problema o pregunta, desarrollo de las actividades y evaluación de la actividad o cierre.

Diálogo 3. Consolidación. Se concretó la actividad escritural alrededor del problema de investigación. Luego, se propuso una reflexión sobre los modos en que las actuaciones del maestro de lenguaje favorecen las prácticas argumentativas orales y escritas en la básica primaria, lo que contribuye a la formación política en la escuela.

Resultados o hallazgos

Contexto sociocultural y formación política

La concepción del enfoque sociocultural promueve prácticas de argumentación orales y escritas desde la básica primaria que contribuyen a la formación política, porque las realidades de los estudiantes, la reflexión del maestro y sus interacciones toman un lugar preponderante en este enfoque.

La tradición del enfoque sociocultural está adscrita a los aportes de autores como Dewey (1967), Vygotsky (1987), Bruner (1989; 2003), Bajtín (1998) y Burke (2013), quienes concuerdan “en la necesidad de ir más allá del individuo aislado para entender la acción humana, incluyendo la acción comunicativa y psíquica” (Wertsch, 1998, pp. 43-44). En concordancia, lo que llega a plantearse en esta propuesta investigativa es que los sujetos construyen sus experiencias, sentidos y formas discursivas a partir de la interacción y del reconocimiento de las experiencias, los sentidos y las formas discursivas del otro, en oposición a la comprensión de la acción humana desde una perspectiva determinista o monista.

En otras palabras, los modos de interacción y la apropiación instrumental o simbólica de las herramientas culturales (lectura y escritura) son mediaciones que adquieren sentido en el contexto y, por tanto, no son universales ni neutras. Esta concepción se extrapola en esta investigación para hablar de prácticas de argumentación, pues cuando un estudiante, por ejemplo, exponía su punto de vista o tomaba una posición, lo hacía dentro de un contexto, con la mediación del lenguaje, las normas de interacción y los valores establecidos, en construcción de su ser y del mundo.

De acuerdo con Kalman (2003), cuatro categorías pueden servir como marco interpretativo de la perspectiva sociocultural: la disponibilidad, que es necesariamente material; el acceso, que se refiere a las condiciones sociales e interacciones suscitadas en el medio; la apropiación, como la capacidad de usar las herramientas culturales para atender a motivaciones y necesidades propias; y la participación, que garantiza la incidencia de las prácticas en las dinámicas sociales.

Este posicionamiento desde el enfoque sociocultural conduce a comprender la formación política más allá de la enseñanza escolar de los asuntos públicos, los mecanismos electorales, las normas y las estructuras del Estado. Se avanza hacia una dimensión política crítica orientada a la comprensión, el análisis y la transformación de la realidad social desde la participación consciente de los estudiantes como actores sociales que pueden incidir en su entorno.

Entonces, es posible abonar el terreno para el ejercicio político con los niños de los grados 4.º y 5.º, porque poseen capacidades argumentativas (convencer, justificar, refutar, interpelar) que se van ampliando en la experiencia y el intercambio con el otro. Las prácticas de argumentación orales y escritas contribuyen a la formación política porque, desde una concepción dialógica y analógica del lenguaje, apuntan a enseñar al estudiante a pensar, a

expresar sus puntos de vista, a establecer posturas y a cuestionarlas, a emanciparse y a desarrollar una conciencia crítica para el ejercicio ciudadano.

La escuela adquiere sentido como escenario escolar porque cualquier lugar y tiempo de la escuela puede representar una oportunidad para que el maestro promueva la argumentación. Esta no se subsume a la intervención exclusiva en el aula. Al respecto, se propuso otra disponibilidad y otro acceso (Kalman, 2003): a veces sentados en mesa redonda, a veces en grupos, siempre en movimiento; también en otros espacios escolares y en distintos momentos de la secuencia didáctica. Así se promovieron la motivación y el compromiso, se despertó la curiosidad y se renovó el interés por aprender. Además, se favoreció el desarrollo de habilidades sociales y emocionales al trabajar en equipo, así como la autonomía y la creatividad al explorar, proponer, tomar decisiones y realizar observaciones críticas. El sentido se halló en el papel protagónico de los estudiantes como actores de su proceso.

La participación orientó la resignificación de las prácticas pedagógicas del maestro para que emergieran las voces argumentativas de los niños en el juego con las palabras, los simbolismos, sus referencias y sus intenciones comunicativas. Acoger la participación como principio del enfoque sociocultural (Kalman, 2003) es reconocer la dimensión sensible presente en las narraciones como formas de habitar, nombrar y recrear la vida. En esta perspectiva de la dimensión sensible, la construcción de sentidos es una postura del ser humano frente al mundo y se concreta cuando se establecen relaciones de significado, mientras se ponen en juego narrativas cosmovisoriales y acciones en las que hay conciencia del ser y actos de pensamiento que constituyen lo vivido, la identidad y la diversidad.

En este escenario se habla del maestro de sentido (Le Breton, 2010), aquel que actúa como mediador entre el mundo y la formación del estudiante. Es un maestro que, en la cotidianidad de las dinámicas escolares narradas por las maestras participantes, reflexiona sobre su enseñanza y, en lugar de mostrar verdades envueltas en un contenido, orienta para que sean los estudiantes quienes las descubran y las comprendan.

La construcción teórica y la experiencia de campo con las maestras y el grupo focal conducen a comprender las prácticas argumentativas orales y escritas, en primer lugar, como prácticas socioculturales, es decir, como modos de interacción que conducen a la oralidad y a la escritura mientras ocurren diferentes actos de pensamiento al observar, dialogar y usar el lenguaje como apropiación individual de dichas prácticas. Así, las prácticas argumentativas de los niños surgen cuando narran su mundo, expresan su opinión, valoran la de otros y buscan convencer a sus interlocutores. En segundo lugar, en calidad de prácticas del lenguaje, responden a distintas funciones y situaciones de comunicación, pero van más allá, porque median el pensamiento que alberga, en el plano analógico, la subjetividad, las creencias, los simbolismos, los valores y la cultura. En tercer lugar, son prácticas dialógicas, porque dan cuenta de las relaciones complejas entre el sujeto y el mundo que dan lugar a la narración oral y escrita como posibilidad estética para habitar, nombrar y recrear la vida.

Estrategias emergentes

La pregunta y las situaciones problema constituyeron parte de las estrategias que pueden favorecer prácticas argumentativas en la básica primaria. Al respecto, el maestro siempre estará “en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes” (MEN, 1998b, p. 18), y la escuela será un escenario seguro para la interlocución y el diálogo que conduzca a un desafío ético y político, pues “no solo estamos buscando que nuestros estudiantes aprendan, sino también que aprendan a aprender juntos” (Meirieu, 2020, p. 35), de modo que puedan expresar lo que piensan sin temor al rechazo, la burla o la desaprobación.

Por ello, la formación política debe asentarse en principios éticos y valores relacionados con la justicia, la solidaridad, la tolerancia, el respeto al otro y la equidad, para que no se perpetúen formas de verdad y de poder

excluyentes, silenciadoras e invisibilizadoras. Se trata de un espacio de dignidad democrática donde maestro y estudiantes reconocen al otro y, en la fuerza de la palabra, se van construyendo a sí mismos y se van permitiendo ser con el otro y ser otros.

Además de la pregunta y las situaciones problema, surgieron en la narración de las maestras otras estrategias conocidas, adoptadas o construidas dentro de sus prácticas y que apuntan, desde su experiencia, a la promoción de la argumentación: la asamblea, que se utiliza frente a situaciones de conflicto entre dos o más estudiantes para que todos los miembros del grupo establezcan puntos de vista que orienten la construcción de valores y la reflexión colectiva; el trabajo por proyectos, que aborda un problema o una pregunta que los estudiantes, como protagonistas de su proceso, resuelven al investigar, crear, aprender y dialogar los resultados; y el debate, que puede resultar un terreno fecundo si posibilita el diálogo espontáneo y narrativas que conecten con las experiencias de los estudiantes, por fuera del patrón tradicional en el que se divide el grupo en dos equipos que presentan argumentos contrarios desde un discurso que resulta artificial y lejano para el niño.

El taller y la secuencia didáctica, como estrategias metodológicas empleadas en la propuesta de intervención con el grupo focal, se alinearon con las motivaciones y los contextos de los estudiantes, considerando que su voz es importante en la estructuración de proyectos.

Oralidad y escritura

La oralidad y la escritura fungieron como formas de reflexión cargadas de los significados que emergieron de la relación con los otros y con el contexto. En esos actos de enunciación se halló la sensibilidad de los niños frente al mundo que, como expresa Bruner (2003), para ellos resulta inesperado y extraño. Desde ahí plantearon sus posturas, sus pensamientos y los sentidos metafóricos, figurados, simbólicos y éticos sobre las situaciones abordadas en los talleres.

Respecto a las prácticas argumentativas orales, se reconoció su complejidad debido a la atención que requería lo que cada estudiante decía para dar hilo al desacuerdo, a la réplica y al diálogo, atendiendo a la escala de valores, las cargas simbólicas y la manera como establecían sus posturas. Sin embargo, la actividad oral posibilitó que los estudiantes expresaran las intenciones comunicativas de justificar, valorar, refutar y convencer mientras modalizaban sus opiniones: “Yo pienso que”, “Según mi mamá”, “En las noticias dijeron”, “Yo lo vi en un video de YouTube”. No se requirió una estructura de base para la argumentación, pues, como práctica dialógica del lenguaje, fue una actividad liberadora que los movilizó frente a la situación que se les presentó en el texto escrito, en la difusión radial, en la noticia, en el chisme de las redes sociales o en la imagen.

El diálogo no fue un recurso novedoso para hacer diferente la clase, sino una estrategia esencial en el acto de enseñar y aprender, para el reconocimiento del otro como sujeto de la cultura. Como expresa Freire (2005), el diálogo es acción y reflexión a través de la cual se nos revela el mundo.

Respecto a las prácticas argumentativas escritas, estas pueden representar una dificultad mayor para los estudiantes debido a tres razones. En primer lugar, no hay actividad conversacional donde el diálogo vaya hilando el discurso, pues se trata de una práctica individual. En segundo lugar, la extensión de la actividad, la complejidad de la temática o su desconocimiento pueden disminuir las posibilidades de escritura, porque menguan la motivación y el interés. En tercer lugar, la tarea escrita demanda procesos gramaticales, ortográficos y gráficos que se suman a la tarea de argumentar; es necesario comprender la tarea, pensar la situación y elaborar el texto.

Frente a estas dificultades, se consideró que los temas o proyectos fueran propuestos por los estudiantes desde sus intereses y que las situaciones problema pasaran primero por la oralidad en actividades grupales, con el acompañamiento permanente del maestro, de forma que, cuando se pasó a la escritura, tuvo lugar una narración

en la que se observó su intención argumentativa. La socialización posterior en el grupo motivó la participación y convocó a releer e identificar lo que se podía mejorar en relación con la idea o con aspectos formales de la escritura.

Entonces, cultivar las prácticas orales de la argumentación —posibilitando que el estudiante de la básica primaria habite el discurso argumentativo— tiene efectos en la apropiación de la escritura. La actividad escrita no se minimizó; por el contrario, se orientó al estudiante para que reflexionara sobre el sentido global del texto, esto es, que tuviera claro el tema, la situación y su postura.

Además, emergieron otras consideraciones respecto a la escucha y a la lectura. En relación con la escucha, esta se constituyó en un acto ético, en la medida en que implicó estar dispuesto a recibir lo que el otro decía. Al escuchar una experiencia, los estudiantes hallaban en ella fragmentos de sus propias experiencias que contribuían al desarrollo del pensamiento discursivo y generaban acciones compartidas, decisiones colectivas o trabajo cooperativo, porque conectaban con su emocionalidad. De esta forma, más que una norma del aula impuesta por el maestro, la escucha fue catapultada por los mismos estudiantes y se constituyó en principio de la práctica argumentativa, en correspondencia con la conciencia de la diferencia. Por tanto, la escucha se concibe como una dimensión sensorial que hace emerger las percepciones (Le Breton, 2010) y asegura que la escuela sea un escenario seguro de las libertades fundamentales de expresión del pensamiento.

En relación con la lectura, se utilizaron textos narrativos para acercar al estudiante a un ejercicio argumentativo; en particular, el cuento, porque, entre lo real y lo imaginario, divertía a la vez que sugería un conflicto, y la noticia, porque presentaba situaciones éticas que ponían en diálogo las experiencias de los estudiantes para que expresaran su punto de vista sobre lo bueno y lo malo, la vida y la muerte, la paz y la guerra, la violencia y la convivencia. Estas divergencias fungieron como escenarios dialógicos para llegar a acuerdos o elevar el desacuerdo como posibilidad en el aula. Por tanto, se reconoce la riqueza argumentativa que puede hallarse en los textos narrativos, que son los de mayor predilección para la enseñanza del Lenguaje en la básica primaria, porque pueden ser un contexto de referencia para desentrañar los conflictos sociales y personales que presentan. Su eficacia se halla en la agudeza del maestro para que estos pasen por la reflexión y el debate.

Elementos para la reflexión del maestro

La conciencia de la puesta en escena: nuestra presencia en escena está cargada de sueños, metas, frustraciones y miedos, entre otras muchas emociones, que marcan nuestra forma de actuar en la escuela y de desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es necesario tomar conciencia de ello y, como personajes en permanente construcción, valorar nuestra presencia en el aula y en todos los escenarios escolares, pues constituye un arma sutil, versátil y poderosa (Cassany, 2006, p. 49).

El foco de atención: el estudiante es el foco de atención si se quiere promover prácticas de argumentación, pues interesan su historia, sus emociones, sus creencias y sus simbolismos. El énfasis en estructuras lógicas o en estrategias argumentativas diezmaría el potencial que representa el lenguaje analógico, el carácter dialógico de la argumentación y la importancia de las realidades sociales y culturales del niño en la básica primaria.

El sentido de preparación: un guion estructurado limita el potencial que representa promover prácticas argumentativas orales y escritas si deja por fuera las posibilidades narrativas creativas y estéticas que pueden manifestar los estudiantes. No se trata de la ausencia de un guion, sino de un sentido de la preparación que permita estar atentos a la naturaleza plural del lenguaje y a las acciones de los estudiantes. Esta es una responsabilidad ética y política de un maestro que posibilita que el pensamiento transite por el camino argumentativo.

Formación continua del maestro: en esta investigación no se pretendió que el estudiante aprendiera la argumentación desde una concepción metalingüística; sin embargo, el maestro debe reconocer, en el lenguaje del niño, el argumento, la intención comunicativa y los actos de pensamiento para promoverlos y guiar las prácticas orales y

escritas con dicho propósito. Por tanto, el saber del maestro de lenguaje respecto a la argumentación posibilita la transformación de sus prácticas.

El tiempo como recurso educativo: la preocupación por el tiempo para cumplir con actividades o avanzar en contenidos puede imbuir al maestro en rutinas que tensionan las posibilidades de apertura a un escenario de argumentación. La conciencia de un tiempo escénico que dé lugar a la reflexión sobre las experiencias de aula y a espacios de diálogo alrededor de experiencias auténticas de aprendizaje resulta imprescindible.

Las interacciones en el escenario escolar: este es un lugar de encuentro entre el maestro y el estudiante, pero también del maestro consigo mismo; es decir, promover la interacción para que los estudiantes dialoguen desde sus subjetividades implica la reflexión personal permanente del maestro en relación con sus prácticas, a fin de controvertirlas y hacer de la escuela un espacio dialógico.

La transformación del escenario escolar: desde el enfoque sociocultural, la disponibilidad y el acceso alientan la práctica dialógica cuando las acciones se *intencionan* para que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje. En el trabajo de campo se observó que la posibilidad de movimiento, el trabajo en equipo, las estrategias de participación y el desarrollo de actividades en diferentes espacios y con diversos materiales favorecieron la motivación, el compromiso y la interacción de los estudiantes. Se concluye que, en trascendencia del aula, la promoción de prácticas argumentativas desde una mirada integradora del lenguaje puede acontecer en cualquier situación y espacio del escenario escolar.

Conclusiones

Es posible abordar la argumentación desde la básica primaria, pero ello implica una comprensión teórica y práctica que tome distancia de la concepción clásica, centrada en el razonamiento y en el carácter estructural y lógico del lenguaje, que apuntala su enseñanza en un carácter objetivo y representacional del mundo.

En consideración, la investigación propone tres ángulos que convergen para posibilitar tal abordaje. Primero, la reflexión del maestro sobre sus actuaciones: al hacerse consciente de la incidencia de sus propias experiencias de vida, impulsa la transformación de sus prácticas de enseñanza. Segundo, hablar de prácticas de argumentación orales y escritas en la básica primaria conlleva comprender la argumentación como una práctica viva, en la que se manifiestan las relaciones cosmovisionarias del estudiante a través del sentido analógico y dialógico del lenguaje. Tercero, la perspectiva sociocultural ofrece un marco interpretativo potente para comprender cómo los procesos formativos, mediados por el contexto, la cultura y las interacciones, favorecen las prácticas de argumentación y, en consecuencia, la formación política del estudiante.

La participación de los niños se consolida como un principio fundamental desde el enfoque sociocultural, de forma que la subjetividad, el pensamiento y la identidad surgen en la interacción de los estudiantes con maestros y compañeros. En particular, a través de sus narrativas se reconoce su visión de mundo, es decir, su postura, que es valoración de sí mismos, del otro y del mundo a partir de sus emociones, creencias, actitudes, simbolismos y saberes.

La pregunta y las situaciones problema propuestas por el maestro catalizan la participación, y estrategias como el debate, el trabajo por proyectos y la asamblea, en calidad de prácticas deliberativas, favorecen la reflexión del estudiante, la expresión de puntos de vista, el ejercicio del disenso argumentado y el aprendizaje, mientras se reconoce al otro y se reconoce a sí mismo. En particular, el taller y las secuencias didácticas fungieron como estrategias metodológicas para abordar las prácticas de argumentación.

Las anteriores estrategias se asientan en una disposición de la escuela como escenario donde todos construyen juntos, lo que significa plantear una relación horizontal entre el maestro y el estudiante. La figura del maestro como poseedor del conocimiento se reorienta hacia una actuación en la que el saber y la reflexión sobre sus prácticas

posibilitan las condiciones para que los estudiantes construyan conocimiento, al convocarlos a que sean actores de su propio proceso y “aprendan a aprender juntos” (Meirieu, 2020, p. 35).

Al alentar las actuaciones de los estudiantes, el conocimiento surge como un acto sensible, como simbolización del mundo y como construcción narrativa. Como acto sensible, se observó que el argumento es una elaboración de los niños que se vincula con sus emociones y con los contextos que los atraviesan, pues expresa desde allí sus actitudes, valores y creencias. Como simbolización del mundo, el pensamiento está acompañado de imágenes que conectan con las maneras de ver, sentir y estar en el mundo; en ellas se congregan los simbolismos que les permiten construir relaciones y nuevos aprendizajes. Como construcción narrativa, el conocimiento es el significado de lo vivido. De forma particular, en las narraciones orales y escritas de los niños se manifestó su pensamiento, pero ello exige considerar varios aspectos.

El primero refiere a posicionar la oralidad más allá de un turno para dar una respuesta o como actividad general de participación en una conversación. La promoción de prácticas de argumentación oral implica reconocer los simbolismos, suscitar el diálogo, la expresión del acuerdo o del desacuerdo y posibilitar interacciones con el lenguaje donde la narración haga posible la escena argumentativa. Esta es una tarea compleja que requiere mayor atención por parte del maestro.

El segundo refiere a posicionar la escritura como práctica para dar, en primer lugar, rienda suelta al pensamiento; la corrección y la concreción de un texto depurado y acabado, cuyo sentido justifica el aprendizaje del lenguaje en la escuela, vienen después. Además, representa una mayor complejidad por tratarse de una actividad individual, de cierta extensión y estructuración, de manera que puede abordarse desde la motivación personal: de forma previa, a través de diálogos sobre un tema de interés colectivo; y de forma posterior, mediante la lectura de los textos y los diálogos que animan la escritura o la reescritura.

Las prácticas de argumentación orales y escritas contribuyen a la formación política cuando se orientan a la construcción de sentidos frente a las realidades, y reconocen el carácter político presente en los distintos marcos de referencia y discursos —de ellos provienen la pluralidad, la diferencia y la subjetividad que habitan la escuela—. De ahí que las prácticas argumentativas y, en consecuencia, la formación política deban abordarse desde la integralidad, la contextualización y la transversalidad.

Para finalizar, se enfatiza en que un maestro que favorece prácticas de argumentación es un maestro en descubrimiento, que interpela sus actuaciones en el escenario escolar al hacerse consciente de su presencia en el aula. Se trata de poner el foco de atención en los estudiantes, en su historia y en su experiencia, antes que en las estructuras o estrategias argumentativas. Por ello, es necesario un sentido de la preparación frente a las posibilidades narrativas de los niños, lo que implica construir saberes para promover prácticas argumentativas. Esto es posible a través de la administración del tiempo como recurso educativo para dar lugar a la reflexión, el empleo de diferentes estrategias y la transformación del escenario escolar, en trascendencia de una enseñanza de la argumentación sujeta a un área o a la exclusividad del aula.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata. <https://uacmtalleresliterarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 41-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941563>
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. <https://mibug.files.wordpress.com/2012/05/accion-pensamiento-lenguaje.pdf>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (2013). *Historia social del conocimiento*. Vol. i: de Gutenberg a Diderot. Paidós.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia). <https://hdl.handle.net/10495/188>
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- Candela, A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 13-28. https://www.researchgate.net/publication/28273680_Argumentacion_y_conocimiento_cientifico_escolar
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23, 204-216. <https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Cárdenas, A. (1999). Interpretación, argumentación y competencias de lenguaje. *Folios*, 2(11), 1-11. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5836/4820>
- Cárdenas, A. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico. *Pedagogía y Saberes*, 27, 45-54. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys45-54>
- Cárdenas, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama. <https://docer.com.ar/doc/x5e051e>
- Chaverra, D. (2016). Conversar con los niños. Estrategia de formación para potenciar la argumentación. En R. Hurtado (coord.), *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 22-34). Universidad de Antioquia.
- Comité Central de Ética en Investigación (CCEI). (2016). *Código de ética en investigación de la Universidad de Antioquia*. Autor. <http://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf>
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941572>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5.ª ed.). Sage.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión: una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/escribop.pdf/0c9f5bb9-e1fb-465f-b562-04790dc713b9>
- Durango, H. (2017). *Argumentación en geometría por maestros en formación inicial en práctica pedagógica: un estudio de caso* [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/28501>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método i. Sígueme*. https://www.academia.edu/36203897/Gadamer_Hans_Georg_Verdad_y_Metodo_I
- Gutiérrez, T., Morillo, S. y Arcila, C. (2021). La argumentación como posibilidad formativa. En R. Quiroz y J. Echeverri (eds.), *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre* (1.ª ed., pp. 43-68). Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad de Antioquia.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105. <https://doi.org/10.35362/rie460718>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 36-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Lagos, M. (2017). *Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP)*. Colegio Internacional de Educación.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Metales Pesados.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein, educador*. Alertes.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. UNAE.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998a). *Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998b). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>

- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "Lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: el lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40), 32-43. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Gredos. https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woa0s5NXpoTEFLUGc/edit
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: Su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32-45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf
- Ricoeur, P. (2002). *Freud: Una interpretación de la cultura*. Siglo XXI. <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/09/Ricoeur-Paul-Freud-Una-Interpretacion-De-La-Cultura.pdf>
- Sánchez, E. (2015). La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 78, 167-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348247008>
- Sarmiento, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas*, 9(2), 41-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5555277>
- Sierra, F. (2010). *Persona y alteridad* [conferencia]. II Congreso Philosophia Personae, sobre "Una Antropología para el Siglo XXI. La Filosofía Personalista", 4 al 8 de octubre de 2010, Bogotá D. C., Colombia.
- Tamayo-Alzate, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835215010>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Península. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/toulmin-stephen-los-usos-de-la-argumentacion3b3n.pdf>
- Villada, C., Ruíz, F., Zona, R. y Ocampo, L. (2017). *La argumentación en la formación inicial de docentes: un aporte al desarrollo del pensamiento crítico en las prácticas de aula* (conferencia). III Seminario Internacional de Pensamiento Crítico, Colombia. 2017. <https://n9.cl/zv9geh>
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Pléyade.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Aique.