

La competencia argumentativa a partir del uso de los conectores discursivos, en textos de estudiantes universitarios de primer ingreso del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional

Paula Alonso Chacón
 Centro de Estudios Generales
 Universidad Nacional, Costa Rica
 paula.alonso.chacon@una.cr

Resumen

Este ensayo revela las debilidades discursivas en relación con la competencia argumentativa y con el uso de *conectores discursivos* en el estudiantado de primer ingreso del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional. Por una parte, esta población carece de una educación formal basada en el desarrollo de competencias cognitivas; por otra, la enseñanza de la lengua materna se ha centrado en el estudio de la gramática y no en la funcionalidad textual. Con el objeto de mitigar esta problemática, se sugiere impartir los cursos de expresión escrita desde un enfoque constructivista, que permite la inclusión de principios andragógicos, los cuales, a su vez, fomentan el avance de las competencias cognitivas; desde una perspectiva lingüística, se recomienda implementar el estudio de las marcas discursivas en la construcción de textos.

Palabras clave: competencia cognitiva, argumentación discursiva, conectores discursivos, estudiantes universitarios de primer ingreso.

Abstract

This essay reveals the discursive weaknesses in comparison to the argumentative competence and the use of discursive connectors of the entering students of General Studies Center (CEG) of the National University. This group of students lack of a formal education based on the development of cognitive competences, on the other hand, the teaching of the native language has been centered on grammar and not on the textual functionality. With the objective of decreasing this problem, it is suggested to give classes about oral expression from a constructivism perspective that allows the inclusion of andragogy principles, which contributes to the development of cognitive competences from a



linguistic perspective, it is recommended to implement the study of discursive marks in the construction of texts.

Keywords: cognitive competence, discursive argumentation, discursive connector, entering college students.

En Europa, los antropólogos y los paleontólogos han realizado estudios de registros de fósiles, a partir de factores anatómicos, psicológicos y sociales, mediante los cuales se constató que el *homo sapiens sapiens* ha recorrido un largo camino evolutivo, para llegar a comunicarse verbalmente. Para ello, fue necesario que los homínidos (el *homo habilis*, el *homo erectus* y el *homo neandertalensis*) experimentaran cambios neurológicos y conductuales, que incurrieron en el grado de simbolismo de sus acciones, hecho que, a su vez, desembocó en la generación del lenguaje. En relación con los cambios neurológicos, se observó el aumento en los lóbulos cerebrales en el Área de Broca y en el Área de Wernicke, los cuales se asocian con la capacidad de articular sonidos y, específicamente, esta última con la recepción e interpretación de sonidos. Además, se advirtió una posición más baja de la laringe, lo que permitió la articulación de algunas vocales como la *u* y la *i*.

En cuanto a los cambios conductuales, se apreció el uso y el control del fuego, la creación de herramientas líticas, los entierros deliberados, la incorporación de fósiles y de piedras para confeccionar grabados, así como el empleo de minerales para su decoración. Los hallazgos anteriores contribuyeron a formar un grupo social más, con mayor planificación productiva; es decir, mayor caza y recolección de alimentos, demografía, interacción social y desplazamiento hacia otras latitudes.

Es así como tales cambios marcaron la pauta para el advenimiento del mundo simbólico del *homo sapiens sapiens*; en otras palabras, de la existencia del pensamiento abstracto, que permitió el empleo del lenguaje: la representación simbólica de ideas, pensamientos y sentimientos a través del *signo lingüístico*¹.

De acuerdo con las ideas expuestas, el pensamiento abstracto opera en cuatro niveles de complejidad lingüística, a saber: la *función expresiva*, que manifiesta el estado de ánimo interno; la *función de señalización*, mediante la cual se comu-

1 “Para Saussure, el signo lingüístico es algo doble, que surge de la unión de dos componentes, el nexo o unión de un concepto (significado) con una imagen fónica (significante)” (Lewandowski, 1995, p. 318).



nica un mensaje a otro ser; la *función descriptiva*, el describir experiencias en el momento y lugar en el que estas acontecen y la *función argumentativa*, por la que se establece una discusión razonada sobre vivencias acaecidas en el pasado y que tendrán lugar en el futuro.

Paralelamente, se desarrollan conceptos que carecen de presencia física o real en la naturaleza; por ejemplo: la autoconciencia, la otredad, el tiempo, el espacio, la religión, el arte y la magia (Rivera, 1998).

En virtud de las ideas anteriores, el ser humano posee una base biológica, psicológica y social que impulsa, simultáneamente, el avance cognitivo; por ello, se configura como un individuo poseedor de una gran plasticidad cerebral², la cual lo capacita para evolucionar en términos de modificaciones conductuales, a fin de adaptarse a los influjos del ambiente, establecer relaciones sociales, descubrirse a sí mismo y, por consiguiente, formarse a sí mismo; en otros términos, es educable. En relación con el lenguaje, el ser humano se considera educable gracias a su capacidad comunicativa a través del pensamiento abstracto, ya que al interrelacionarse debe elegir ante las opciones que se le presentan en un contexto dado. Esto lo aleja de lo instintivo, con el propósito de acercarse cada vez más al raciocinio (Tarrío, s.f.).

Sin embargo, esta educabilidad no puede desenvolverse sin una praxis reflexiva que estimule y accione las denominadas *competencias cognitivas* en el ámbito del sistema educativo formal.

Antes de profundizar en el término de competencia cognitiva ¿qué se entiende por competencia? Esta se entiende como “las habilidades (capacidad específica), los conocimientos, las actitudes y las experiencias que utiliza una persona, para resolver, de forma adecuada, una tarea en un contexto definido” (Alonso, 2012, p. 22), la cual, a su vez, se bifurca en competencias básicas y competencias genéricas. Las primeras son fundamentales para el aprendizaje, el desarrollo profesional y el crecimiento personal. Algunas de ellas son: la comunicación lingüística, las matemáticas, el conocimiento e interacción con el mundo físico, las ciencias sociales, la educación cívica, el conocimiento artístico, las tecnologías de la información y

2 El término *Plasticidad cerebral* se entiende como: “la adaptación que experimenta el sistema nervioso ante cambios en su medio externo e interno, además puede reflejar la adaptación funcional del cerebro para minimizar los efectos de las lesiones estructurales y funcionales.” (Aguilar, 1998, p. 1).



de la comunicación, el aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal. Las segundas son las capacidades que deben ejercitarse en todos los planes de estudio, y aun fuera del entorno educativo, dado que son indispensables para el desarrollo de cualquier profesión; dentro de estas competencias se hallan las *competencias cognitivas*.

Así pues, las *competencias cognitivas* se vinculan, directamente, con el sistema intelectual del ser humano. Entre ellas se incluye el análisis, la síntesis, la solución de problemas, la toma de decisiones, la búsqueda y confirmación de fuentes de validez, las habilidades críticas y autocríticas, la generación de nuevas ideas, el espíritu emprendedor y la iniciativa.

En lo concerniente a los procesos de las *competencias cognitivas*, estos se estructuran en tres niveles: el bajo, el medio y el alto. En el nivel bajo se capta, se registra y se proporciona significado a la información seleccionada por el cerebro; en el intermedio funcionan el aprendizaje, la memoria y la comunicación oral y escrita y en el nivel alto intervienen el razonamiento, la creatividad, la toma de decisiones y la solución de problemas. En otras palabras, los procesos de nivel bajo conducen la información hacia el nivel medio, para que este último la almacene, la codifique y la retenga y, finalmente, en el nivel alto dicha información se infiera, se descubra y se evalúe (Sanz, 2010).

Ahora bien, si las *competencias cognitivas* deben enseñarse para ser adquiridas, ¿quién es el ente responsable de efectuar tan ardua tarea? En el sistema educativo costarricense, la Educación Preescolar, la Educación General Básica y la Educación Diversificada deben implementarlas, paulatinamente, con un nivel de complejidad ascendente.

Si se cuestiona por qué, desde un punto de vista cognitivo, en la etapa de la niñez se desarrollan las funciones humanas superiores, la apropiación cultural, las formas de conciencia y las habilidades humanas llamadas *competencias*. Entre ellas, se destaca el pensamiento instrumental; es decir, cómo funcionan los objetos para luego manipularlos, el trazarse metas y buscar estrategias para su obtención. También, se desarrolla la capacidad para la comunicación verbal, el desarrollo de las preferencias y el reconocerse miembro de una comunidad.

En la etapa de la adolescencia, el sujeto reflexiona y delimita su personalidad, con el objetivo de identificarse con ciertos valores, ideales y utopías, que conformarán su proyecto de vida, mediante el *pensamiento creativo* (Villarini, 2007).



Y en la etapa de la adultez, se espera que se perfeccione el trabajo iniciado en las etapas educativas previas, mediante el rol de la Educación Superior, la cual está llamada no solo a enseñar *competencias cognitivas* sino también a adentrarse en ellas, con el fin de que los estudiantes alcancen un grado satisfactorio en cuanto a su madurez cognitiva dentro de las aulas y, por ende, se transformen en profesionales exitosos.

En este punto del ensayo, vale la pena interrogarse, ¿cuál es la relación entre competencias cognitivas y la argumentación discursiva? Esta pregunta podría responderse al estar conscientes de que la argumentación discursiva es una *competencia* en la que intervienen los tres niveles de cognición explicados. Específicamente, dichos niveles de cognición se expresan mediante el *pensamiento comprensivo*, el cual procesa e interpreta la información de forma reflexiva y precisa; el *pensamiento crítico*, que examina la información en cuanto a claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica, y el *pensamiento creativo*, el cual funda ideas originales y las combina para descubrir relaciones atípicas entre ellas (Sanz, 2010).

Por consiguiente, una persona poseerá la capacidad de argumentar en cuanto haya estimulado esas *competencias cognitivas*, en el transcurso de su proceso educativo. Ahora bien, si se recurre a la esfera del análisis del discurso, con el propósito de definir y de describir los elementos técnicos de la argumentación discursiva, se entiende por argumentar la capacidad de defender una idea, dando razones que justifiquen la postura seleccionada. Para lograrlo, quien argumenta se apoya en una estructura y unos recursos determinados.

En este sentido, la estructura argumentativa está integrada por un *objeto*, tema sobre el cual se argumenta; la *tesis inicial*, postura que adopta el argumentador respecto del *objeto*; el *cuerpo argumentativo*, el cual agrupa todas las razones para validar o refutar la *tesis inicial*, y la *síntesis*, que supone un nuevo planteamiento del *objeto*, derivado de las razones expuestas en el *cuerpo argumentativo*. Esta secuencia de estructura argumentativa se denomina *dialéctica*, ya que las relaciones de la tesis y de la antítesis se someten a reflexión para establecer su autenticidad (Del Caño, 1999). No obstante, la estructura argumentativa también puede ser desplegada por medio de un *eje temático*; o sea, el desarrollo de ideas sobre aspectos solamente positivos o negativos sobre el *objeto* e incorporar los argumentos por medio de operaciones mentales como la *deductiva*, en donde se lleva a cabo un análisis ideológico de lo general a lo particular y la *inductiva*, que consiste en presentar numerosos casos que apoyen la *tesis inicial*, sustentadas, al



final del texto, por una *relación de causalidad*, en la cual se especifican las causas para justificar las consecuencias o viceversa (Plantin, 2008).

Asimismo, en la construcción de un texto argumentativo, el escritor se vale de *conectores discursivos* para asegurar la progresión, la coherencia y la cohesión de las ideas que conforman la estructura argumentativa.

Estos conectores son palabras que constituyen nexos entre *proposiciones*³ y, gramaticalmente, la mayoría corresponde a conjunciones adversativas, causales, condicionales, concesivas, temporales, consecutivas, finales y relativas. Algunos ejemplos son: *pero, sino, porque, ya que, pues, si, con tal que, aunque, a pesar de (que), como, según, conforme, cuando, antes que, después que, por lo tanto, por consiguiente, para que, a fin de que, que, quien, cuyo, cual, donde, cuanto*, etc. (Enciclopedia Didáctica de Gramática, 1999).

Pero, ¿por qué son necesarios los *conectores discursivos* en un texto? Según los profesionales en la construcción discursiva, el discurso es un tipo de jerarquización textual. Está integrado por paquetes de *proposiciones* interpretadas como una secuencia de eventos, acciones y estados en un mundo posible; en otros términos, está sometido a reglas lógicas y pragmáticas⁴.

En consecuencia, para que un discurso sea concebido como tal, debe mantener una *coherencia lógica-semántica*; es decir, una serie de *proposiciones* ligadas por medio de *conectores discursivos* (Adam, 1985).

Así las cosas, la función más compleja de este recurso lingüístico es romper la linealidad entre las *proposiciones* o entre párrafos, a fin de otorgarle *progreso* al discurso, o sea, la transición de una *proposición* a otra y, al mismo tiempo, de un párrafo a otro hasta finalizar el texto (Fayol, 1985). Esta *progresión discursiva* es el hilo conductor que establece un diálogo semántico-pragmático entre las partes del discurso, con el objeto de manifestar la coherencia entre las proposiciones y la cohesión entre todos los párrafos, para formular un discurso estable y armónico.

Además, la información seleccionada en cada párrafo se organiza mediante una *estructura discursiva*, la cual consta de un primer plano y de un segundo plano.

3 Se entiende por proposición una unidad de contenido que carece de independencia sintáctica, aunque tiene forma oracional (Cervera, Hernández, Pichardo & Sánchez, 2006, p. 511).

4 El término *pragmática* se define como la relación de un elemento lingüístico con sus generadores, usuarios y receptores de la situación comunicativa (Lewandowski, 1995).



El primer plano contiene la información principal, o sea, las acciones principales que rigen la “columna vertebral” del discurso y el segundo plano contiene la información secundaria; es decir, la descripción, la explicación o los comentarios referentes a la información principal (Fayol, 1985).

De este modo, para llevar a cabo la argumentación discursiva se requiere del uso de los niveles de cognición (*competencias cognitivas*), lo cual implica pensar comprensiva, crítica y creativamente; se requieren conocimientos generales y específicos de orden discursivo, tales como las situaciones de escritura, que implican saber quién será el destinatario del texto, qué tipo de texto se escribirá, cuáles son las diferencias de léxico entre los registros lingüísticos, cómo construir párrafos según su finalidad (Cassany, 1999), cómo efectuar la *progresión textual* e incorporarla en el texto mediante *conectores discursivos*; y aún más, se debe estar informado sobre el tema por disertar, lo que implica ser un ávido lector, reflexionar sobre puntos a favor y en contra de dicho tema, para emitir una opinión concienzuda y, en el peor de los casos, aceptar con humildad la postura del adversario.

Entonces, surge la siguiente pregunta ¿es el estudiante universitario de primer ingreso poseedor de los elementos citados?

La experiencia docente del curso *Expresión Oral y Escrita*, impartido en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, para esta población, indica que para la mayoría de los estudiantes es espinosa la generación, la selección y la jerarquización de ideas; se les dificulta inferir relaciones sobre aspectos de un mismo tema o crear nuevas relaciones, a partir de información previa; se les obstaculiza avanzar con ideas novedosas y justificar por qué las consideran válidas.

Aunado a las insuficiencias anteriores, carecen del conocimiento del uso discursivo de la lengua, no saben cómo se estructura un texto ni cuál es la función de sus partes, no saben cómo escribir párrafos coherentes, porque no usan *conectores discursivos* o no tienen variedad de estos; carecen de vocabulario preciso, debido a que no son ni lectores ni tienen, dentro de su cultura personal, el uso del diccionario. Por lo tanto, muchas veces, cuando se les pide problematizar sobre algún tema, no sobrepasan la descripción o la narración cronológica de hechos.

¿A qué se debe este fenómeno? ¿Por qué ingresan a la Educación Superior con estas deficiencias después de once años de escolaridad? Las respuestas a estas preguntas, quizás, se hallen en la modalidad de educación que se ejecuta en el



nivel de secundaria. En este orden de cosas, apelo a mi experiencia laboral en la Educación Diversificada, desde la cual se constata que la mayoría de docentes se preocupan más por la cantidad de contenidos, para culminar con el programa de estudios, que por los contenidos mismos, y que utilizan la clase magistral, la copia indiscriminada, las prácticas mecánicas y la memorización como técnicas de aprendizaje, en donde el binomio acción-reflexión, propio del aprendizaje experiencial de Dewey es inexistente.

En este sentido, cabe mencionar que en muchas escuelas y colegios, la educación a la que acceden los futuros estudiantes universitarios responde a una *educación bancaria*, como lo explica Freire en el libro *Pedagogía del oprimido*. Al respecto, comenta:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. (Freire, 2005, p.78)

De esta manera se explicita que los estudiantes universitarios de primer ingreso son víctimas del sistema educativo precedente, pues hace de ellos seres aletargados en el nivel cognitivo, lo cual les acarrea grandes angustias al ingresar al sistema universitario, pues, cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que le son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. (Freire, 2005, p. 81).

Por tanto, ¿cuál es la función de la Universidad Nacional y, en particular, del Centro de Estudios Generales, como centro de estudios humanísticos, orientado a urdir conocimiento de forma integral? La Universidad como *Alma mater*, como madre nutricia del intelecto, en todas sus facultades o centros, debe suplirle a esta población estudiantil los recursos necesarios, para llenar el “vacío” que dejó la *educación bancaria*. Así mismo, el Centro de Estudios Generales, mediante su oferta académica y la metodología de sus cursos, está llamado a despertar las mentes dormidas y propiciar un acercamiento al saber de forma crítica y analítica.

¿Es posible despertar la mente dormida de un adulto joven? Claro que sí. El ser humano con las bases biológica, psicológica y social funcionales está dotado



para el desenvolvimiento de *competencias*, en sus distintas etapas de desarrollo, a través del estímulo y de la interacción con sus homólogos, ya que estas son cambiantes, moldeables y dinámicas. Pese a ello, alcanzar la meta deseada implica un trabajo planificado, supervisado y evaluado, en forma constante, por el docente.

¿Cómo lograrlo? En primera instancia, a través del empleo de un enfoque *constructivista*, cuyas características avalan los siguientes principios: el estudiante es el responsable de su proceso de aprendizaje, él transita solo el camino hacia el conocimiento; es decir, él lo construye; él relaciona la información nueva con los conocimientos previos; por ello, le otorga significado a la información que recibe y establece relaciones entre los elementos que inspecciona al resolver problemas en un contexto de aprendizaje determinado (Ramírez, s.f.). Además, el docente podría reforzarlos mediante la implementación de cimientos andragógicos, tales como: la necesidad de saber del alumno, que responde a las interrogantes qué aprendo, cómo aprendo, por qué aprendo y para qué aprendo; el autoconcepto de los alumnos, quienes se consideran capaces de auto dirigirse; esto es, ser responsables de su propio proceso de aprendizaje; la experiencia del alumno, el cual podrá establecer relaciones entre el contenido por aprender y sus vivencias; que remite a la disposición de aprender para la vida, lo cual redundará en su desarrollo integral (Álvarez, 1977).

En esta misma línea temática, nótese que las características del *enfoque constructivista* son similares a las *competencias* que integran los niveles de cognición, de ahí que el uso de este enfoque es idóneo para desarrollar las *competencias cognitivas*, y para efectos del tema en cuestión, esenciales para aprender a argumentar.

Luego, mediante una reestructuración del enfoque abordado hasta ahora en los cursos de expresión escrita, el cual se orienta hacia la enseñanza de la gramática normativa y se desatiende el estudio y la práctica conscientes de las marcas discursivas (Sánchez, 2005).

Por consiguiente, es imperativo reorganizar los contenidos de tales cursos, a fin de que el estudio de los elementos discursivos sea el principal contenido curricular, que la práctica de estos sea continua y realimentada por el docente, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que supere el tiempo destinado al estudio de aspectos gramaticales, pues esos son la base, la “materia prima” de todo texto escrito y oral. Una vez fabricada esa “plataforma”, en la cual se generan y se organizan las ideas, resulta conveniente pulir o perfeccionar los detalles de la expresión de esas ideas mediante la gramática normativa.



En relación con lo expuesto, y a partir del fundamento de investigaciones lingüísticas realizadas por Sánchez (2004, 2005, 2006) en el INIL (Instituto de Investigaciones Lingüísticas) de la Universidad de Costa Rica, se concluye que el estudio razonado y sostenido de los *conectores discursivos*, como unidades lógicas del texto, y la práctica constante de la escritura ejercen un notable progreso en la argumentación textual, gracias a la apropiación de la semántica de las ideas, lo que, a su vez, define el orden respectivo de ellas dentro de un todo llamado discurso.

Parafraseando a la psicóloga Sanz (2010), los puntos anteriores descansan sobre la premisa de que el docente universitario debe no solamente impartir los temas referentes a su cátedra, sino también enseñar, concomitantemente, *competencias cognitivas*, que preparen al estudiantado a ser profesionales activos, críticos y creativos.

En consecuencia, el hecho de ejercer la docencia universitaria no exime a los docentes de considerarse seres acabados en cuanto a su propio aprendizaje; por el contrario, ojalá permanezcan sedientos de información vinculada a la academia y a formar seres pensantes en un nivel de cognición superior.

Gracias a esta clase de educación, que aboga por la integridad humana, el estudiantado tendrá la capacidad, en primer lugar, de enfrentar las exigencias y los retos que demande el ejercicio de su profesión, pues ha entrenado su mente para cuestionarse sobre diversidad de temas, investigarlos, analizarlos, adoptar una postura acerca de ellos y justificarla, lo cual le permitirá defenderla ante otros. Esto último generará una toma de decisiones acertadas y, por consiguiente, un actuar sensato. En fin, un ciudadano presto a aportar a la sociedad desde su área de especialidad, una persona liberada a través de la educación.



Referencias

- Adam, J. M. (1985). *Le texte narratif*. Paris: Éditions Fernand Nathan.
- Aguilar, F. (4 de marzo del 2013). Plasticidad cerebral: antecedentes científicos y perspectivas de desarrollo. *Bol Med Hosp Infant Mex* 1998; 55(9), pp.514-525. Recuperado de: http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_revista=20&id_seccion=361&id_ejemplar=1096&id_articulo=10593
- Alonso, P. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Educare*, 16 (1), pp. 15-26. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/3729>
- Álvarez, A. (1977). *Análisis crítico de la Andragogía en base a las ideas de Knowles, Adam y Savicevic*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia/paginas/alvarez1977.pdf>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.
- Cervera, Á., Hernández, G., Pichardo, C., & Sánchez, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Santillana Ediciones Generales S.L.
- Del Caño, A. (1999). Los géneros orales informativos. En Santiago Alcoba (Coord.) *La oralización*, pp.109-164. Barcelona: Ariel Practicum.
- Enciclopedia Didáctica de Gramática*. (1999). Barcelona: Grupo Editorial Océano.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2a ed.). México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Lewandowski, T. (1995). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Plantin, C. (2008). *La argumentación*. (2a reimpresión). Barcelona: Ariel Practicum.
- Sánchez, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística*, 31 (2), pp.169-199.
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A. De ediciones.
- Ramírez, A. (s.f.) *El constructivismo pedagógico*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CEl%20Constructivismo%20Pedag%20C3%B3gico.pdf>
- Rivera, A. (1998). *Arqueología del lenguaje en el proceso evolutivo del género Homo. Espacio, Tiempo y Forma, Serie I, Prehistoria y Arqueología*, t.11, pp.13-43.
- Tarrio, J. (s.f.). La educabilidad. En Ediciones do Castro. *La educación y su problemática*. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/jtarrio/OBRA%20LITERARIA/LA%20EDUCABILIDAD>
- Villarini, A. (2007). *Desarrollo humano, pedagogía y andragogía: una lectura y diálogo con Félix Adam*. Recuperado de <http://tecnoeduka.110mb.com/documentos/teoria%20aprendizaje/pedagogia-andragogia>