

**LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA BÁSICA PRIMARIA:  
Un compromiso del maestro que permite la aprehensión  
del mundo a través de la palabra**

**Por:**

**CAROLINA AMAYA MÚNERA**

**43 919 468**

Monografía de grado para optar al título de: licenciada en educación básica con  
énfasis en humanidades y lengua castellana

María Edilma Gómez Gómez  
Magíster en psicopedagogía

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN  
2007**

*A la comprensión de Miguel Ángel y Juan José.  
Y a la profesora Edilma Gómez por creer en mi trabajo y  
orientar la investigación*

## **RESUMEN**

*Si bien la enseñanza de la argumentación ha sido relegada a la educación Media, cuando los estudiantes han pasado por un proceso de formación lineal de sus habilidades comunicativas, no se puede desconocer el hecho de que los estudiantes de la Básica Primaria se ven enfrentados no sólo en la escuela, sino en su vida cotidiana, a situaciones de comunicación que les exigen la negociación de significados con el interlocutor, la elaboración de un contexto de referencia y sobre todo la construcción de sentido.*

*Por ello, el presente monográfico, producto de la investigación y la reflexión, pretende demostrar de qué manera el fortalecimiento de la expresión oral y la escucha (habilidades que incluyen el concepto de interacción) mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, favorecen la adquisición y desarrollo de la capacidad argumentativa del discurso oral de los/as estudiantes de Educación Básica Primaria.*

*Se apuesta entonces, por una enseñanza precoz de la argumentación que debe ser orientada y organizada de forma sistemática en una propuesta de intervención pedagógica y didáctica que se plantea al final de la monografía.*

## **ABSTRACT**

*Although teaching of argumentation has been relegated to middle (secondary) education, when the students passed through a process of linear formation of their communication skills, the fact that students of Basic Primary have to spar with situations of communication which demand negotiation of significance with the interlocutor, development of a reference context and mainly the construction of sense, not only in school but in their everyday life, can not be disregarded.*

*Therefore, the present monograph, product of investigation and reflection, tries to demonstrate in which way the strengthening of oral expression and hearing (skills which include the concept of interaction) by means of application of cognitive and metacognitive strategies favour acquisition and development of argumentative capacity in oral speech of students in Basic Primary Education.*

*So it is stated that precocious teaching of argumentation needs to be orientated and organized in a systematic way, in a proposal of pedagogical and didactic intervention, which is posed at the end of the monograph.*

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	6
1. LA ESCUELA Y SUS INTERVENCIONES .....	8
2. ¿DÓNDE QUEDA LA ARGUMENTACIÓN?	
2.1 Planteamiento y formulación del problema.....	16
2.2. Justificación.....	23
3. OBJETIVOS.....	26
4. UNA MANERA DE ABORDAR LA INVESTIGACIÓN	
4.1. La investigación cualitativa desde la etnografía y la hermenéutica .....	27
4.2. Población y muestra.....	36
5. LA EXPRESIÓN ORAL Y LA ESCUCHA ¿POSIBILITAN LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA? .....	41
5.1 Competencia comunicativa .....	43
5.2 La competencia argumentativa .....	47
5.3 La expresión oral.....	51
5.4 La Escucha.....	55
5.5 Hacia la didáctica de la argumentación .....	56
6. HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD ESCOLAR .....	63
6.1. Enfoque comunicativo .....	66
6.2. La clase de lengua castellana .....	70
6.3. Interacciones en la clase de lengua castellana .....	71
6.4. La investigación en la práctica docente.....	77
6.5. Expresión oral y escucha como ejes de la argumentación.....	79
6.6. Para construir una didáctica de la argumentación en la educación básica primaria .....	83
7. PARA CONSTRUIR ESPACIOS DE ARGUMENTACIÓN EN EL AULA	
Una propuesta de intervención didáctica y pedagógica .....	95
7.1 Estrategia exploratoria .....	100
7.2. Estrategia de desarrollo .....	102

7.3. Estrategia de consolidación y evaluación .....	103
Evaluación e impacto de las estrategias .....	105
CONCLUSIONES .....	111
BIBLIOGRAFÍA .....	114
ANEXOS .....	117
1. HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	
1.1 Modelo ficha de observación .....	117
1.2. Modelo de bitácora pedagógica .....	118
1.3. Modelo de encuesta inicial a las estudiantes.....	119
1.4 Modelo de encuesta a la maestra coperaadora.....	120
1.5 Modelo de encuesta a coordinadora.....	121
1.6 Modelo de encuesta sobre la evaluación de las estrategias.....	122
2. FORMULACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO.....	123
2.1 Cuestionario.....	125
2.2 Rejilla de recolección de lo observado en las representaciones.....	126
3. TABULACIÓN DE LA ENCUESTA FINAL.....	127
4. EVIDENCIAS.....	130
4.1 Debate .....	130
4.2 Encuestas .....	136
4.3 Planeación de una clase en la bitácora pedagógica .....	138
4.4 Propuesta presidencial .....	140
4.5 Recreación del cuento caperucita roja.....	141

## INTRODUCCIÓN

El presente monográfico se inicia con la convicción de que los niños de la Básica Primaria necesitan ser orientados en sus procesos básicos de comunicación cotidianos. Por ello, aunque la enseñanza de la argumentación queda relegada en el plan de estudios a los últimos años de la Educación formal, no se puede negar el hecho de que los niños se ven enfrentados no sólo en la escuela, sino en la familia y en el grupo de amigos, a situaciones de comunicación que le exigen la negociación de significados, la elaboración conjunta de contextos de referencia y la construcción de sentidos.

Para ello, se requiere fortalecer las habilidades orales y de escucha, en tanto incluyen el concepto de interacción y por consiguiente de adecuación discursiva, selección del enunciado e intención comunicativa. Bien es cierto que la Educación Básica en el ciclo de la Primaria concede un lugar privilegiado a la lectura y la escritura, mientras que la expresión oral y la escucha son desatendidas, pues no se propician estrategias y procedimientos que contribuyan a su mejoramiento sino que se utilizan dentro de las clases como actividades de recreo frente a otras tareas “más serias”. Así, para rescatar el trabajo sobre estas habilidades, la investigación y la propuesta de intervención que motivan esta monografía intentan demostrar de qué manera, el fortalecimiento de la expresión oral y la escucha favorecen la capacidad argumentativa de los/as niños/as de la Básica Primaria.

Se apuesta entonces, por una enseñanza precoz de la argumentación que responda a las necesidades comunicativas de los niños y que apunte a la formación de hablantes competentes, individuos plenamente desarrollados, capaces de relacionarse con los demás en cualquier situación comunicativa.

Para lograrlo se sigue una propuesta metodológica desde la investigación cualitativa mediante la etnografía y la hermenéutica que facilita la indagación por

los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una realidad escolar determinada, que lleve a la reflexión sobre el quehacer educativo. Todo lo cual cobra sentido cuando el maestro-investigador plantea alternativas de solución a las problemáticas escolares; en este caso, la inclusión de la maestra en formación a la realidad educativa de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, sección: Juan Cancio Restrepo, le permitió diagnosticar las dificultades y necesidades de las estudiantes de la Básica Primaria con respecto a su capacidad argumentativa del discurso oral y luego planear la manera de intervenir a favor de dichos procesos.

Por lo anterior se hace preciso organizar de forma sistemática la propuesta de intervención didáctica y pedagógica que básicamente demuestra cómo, mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, se puede fortalecer la expresión oral y la escucha a la vez que se mejora la capacidad argumentativa de los/as niños/as de la Básica Primaria.

Así que a los maestros en formación y en ejercicio de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, en su tarea de conocer, intervenir y generar alternativas de cambio en la realidad educativa que le aporten a la didáctica de la Lengua Castellana, y al conocimiento sobre la manera de articular su saber disciplinar y pedagógico; les queda la invitación de convertir el presente monográfico en una herramienta de investigación para futuros estudios, o en un texto que sirva de orientación para llevar a cabo procesos de comunicación dentro del aula que tiendan al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

# 1. LA ESCUELA Y SUS INTERVENCIONES

El desarrollo de la expresión oral y la escucha constituye uno de los grandes objetivos de la educación básica iniciada con el ciclo de primaria. Sin embargo, es inusual que estas actividades estén encaminadas a fortalecer los procesos argumentativos del discurso oral como uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de la competencia comunicativa.

El tema de la argumentación oral como tal, no ha sido lo suficientemente trabajado, tal vez porque cada vez que los/as maestros/as emprenden estas tareas, reconocen que hay vacíos formales y de contenido que los estudiantes manifiestan y que los incapacita para intervenir exitosamente en cualquier situación comunicativa que requiera la participación efectiva del sujeto.

En este sentido son pocos los trabajos que se han hecho, sin embargo, se retoman tres investigaciones que tienen como objetos de estudio la expresión oral, la escucha y la argumentación. Es importante también dejar claro que en cada una de ellas se dará cuenta del objeto de investigación, la población, la metodología y los resultados obtenidos con el ánimo de extraer los aportes más significativos, que permitan ampliar el panorama sobre dicha problemática, validar la propuesta de intervención didáctica y pedagógica y apoyar la pregunta de investigación que da origen a este trabajo monográfico, con el cual se pretende demostrar la manera como la oralidad y la escucha se convierten en un pretexto para mejorar la competencia argumentativa de las estudiantes de educación básica, del ciclo primaria.

Por ello, conviene precisar que los textos relativos a la lengua oral y la escucha, con respecto a la enseñanza, son mucho menos numerosos que los que se refieren a la lengua escrita y su configuración. Es importante hacer este énfasis ya que en las investigaciones que tienen como objeto de estudio la argumentación,



se hacen alusiones constantes al proceso escritural como facilitador de esta competencia. Por ello la búsqueda bibliográfica tiene validez en tanto destaca la importancia del presente trabajo monográfico y apoya esta propuesta que intenta construir una didáctica específica de la oralidad y la escucha en relación con el desarrollo de la capacidad argumentativa oral de los/as niños/as de educación básica primaria.

Como se dijo al principio, y como lo afirma Abascal<sup>1</sup>, “La expresión oral y la escucha son destrezas desatendidas, consideradas por profesores y alumnos como ejercicios relajados que alivian el cansancio de actividades ‘más serias’”. La preocupación por estas destrezas ha llevado a los investigadores a argumentar que aunque se le ha dado prioridad en la escuela a la enseñanza de la escritura por creerse erróneamente que los estudiantes “ya saben hablar”, la oralidad se convierte en la forma de comunicación más empleada en nuestra sociedad y por consiguiente es responsabilidad de la escuela educar en este sentido y mostrar a los estudiantes la necesidad de que vayan construyendo en la práctica cotidiana un discurso más formal. En este mismo sentido, Dolz<sup>2</sup> afirma que “la enseñanza formal de la lengua oral y su uso en diferentes situaciones de comunicación ocupa actualmente un lugar muy limitado”, por lo que investigadores como Abascal han incursionado en las aulas de clase con el propósito de plantear nuevas estrategias que posibiliten el desarrollo de las competencias en los estudiantes, fortaleciendo ante todo, la oralidad como medio de comunicación primario y creando la necesidad de formalizar el discurso oral, a través de actividades que fortalecen las habilidades y que se planean de acuerdo con los intereses de los niños y jóvenes.

---

<sup>1</sup> ABASCAL M. et al, Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria, Barcelona, Octaedro: 1993, pág: 11

<sup>2</sup> Dolz Joaquín. La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. EN: Comunicación, lenguaje y Educación, Madrid N° 23, 1994, Pág.: 18

Por lo anterior, vale la pena resaltar otros trabajos investigativos que se proponen hacer reflexiones significativas en torno a esta problemática, y no se limitan a teorizar sobre la escritura bajo la consideración, de que las culturas orales ya no existen en tanto se ven afectadas por la intromisión de formas más elaboradas como es el caso de la escritura o de la ciencia. La oralidad como iniciadora de toda tradición cultural tiene un lugar importante en los procesos comunicativos y por ello, Maria Teresa Saldarriaga y Marcela Vanegas, (Licenciadas en Español y literatura de la Universidad de Antioquia de 2003) desarrollan una propuesta de intervención didáctica y pedagógica con el objetivo de potenciar los procesos de pensamiento en cuanto al discurso oral de tipo argumentativo.

Las autoras afirman que “en las aulas ha sido casi una regla que los alumnos no hablen. Un prejuicio que se ha sostenido bajo la idea de que el conocimiento emana exclusivamente del maestro y que los intercambios entre los estudiantes interfieren y demoran la transmisión del saber<sup>3</sup>”. Un problema que a pesar de ser investigado se sigue presentando en las aulas, donde las clases se ven dominadas por las voces de los profesores y donde los estudiantes pasan a cumplir un papel pasivo en su proceso de formación. Se podría decir que son pocas las propuestas del docente que propician un intercambio de ideas, experiencias y/o sentimientos de los estudiantes.

En efecto, el desarrollo de la argumentación se ha convertido en una necesidad, puesto que los estudiantes como seres pertenecientes a una sociedad asumen un rol que les exige tener una participación efectiva en tanto puedan refutar, proponer, demostrar, etc. El problema es que la escuela no ofrece los medios ni los espacios para adquirir y desarrollar esta habilidad de manera intencional. Es tan negada para concederle un espacio a la argumentación en la básica primaria,

---

<sup>3</sup> SALDARRIAGA Maria, VANEGAS Marcela. Un camino hacia la libertad de palabra –argumentación oral- Universidad de Antioquia: 2003, pág: 9

que parece sustentar sus decisiones en autores como Brassart y Golder, citados por Dolz, quienes coinciden en afirmar que los estudiantes adquieren naturalmente su capacidad argumentativa oral y escrita entre los once y dieciséis años de edad, es decir, antes de esta edad no estarían preparados para sostener un argumento. En coherencia con lo anterior, Vanegas y Saldarriaga realizaron una propuesta de intervención en el grado 10 y después de aplicado un diagnóstico observaron que para desarrollar la competencia argumentativa oral, se hace necesario un trabajo ligado con la escritura, por tanto se abordó la argumentación escrita como primera unidad temática. Vemos entonces que se presenta a la escritura como facilitadora de la oralidad, cuando es la oralidad la que posibilita el primer acercamiento a la lengua y permite que los niños de la educación primaria produzcan textos escritos con sentido.

Anterior a la propuesta de las investigadoras antioqueñas, Joaquín Dolz<sup>4</sup> plantea que la enseñanza de la argumentación oral se da a partir de la observación, la manipulación y la reflexión metalingüística de las características lingüísticas y discursivas del texto argumentativo, pero contrario a Vanegas y Saldarriaga lleva a cabo su investigación en el marco de la escuela primaria, en donde se evidencia que existe un efecto de retorno entre el monólogo argumentativo escrito y el monólogo argumentativo oral. El autor descubre que una de las razones por las que la enseñanza de la argumentación se da de manera tardía, es porque hace falta una enseñanza sistemática en la escuela, y por ello, propone un trabajo desde la primaria en donde el maestro pueda:

- ✓ Observar y tomar en cuenta las capacidades de los alumnos antes de la enseñanza
- ✓ Seleccionar y operacionalizar contenidos de enseñanza apropiados, relativos al discurso argumentativo

---

<sup>4</sup> Op cit: Pág. 21

- ✓ Proponer actividades interesantes para los alumnos, entre las que destaca: el debate, la discusión, la entrevista, la exposición y otras formas de interacción que permitan establecer adhesión del destinatario.

Lo importante es demostrar que la argumentación se puede y debe trabajar desde la primaria ya que los resultados son positivos si se seleccionan las actividades adecuadas, y son ubicadas en situaciones de comunicación específicas.

Llama la atención observar que la estrategia de intervención que proponen Vanegas y Saldarriaga está relacionada con las actividades sugeridas por Dolz, puesto que el propósito de sus investigaciones fue verificar la posibilidad de desarrollar la competencia argumentativa oral por medio de técnicas de expresión grupal como el debate, la mesa redonda, el foro y el panel. Fundamentada en un ejercicio de producción escrita que se inicia en primer lugar con un acercamiento al texto argumentativo, a través de una estrategia dividida en cuatro fases que son: la planificación, la producción de ideas, la producción del texto y la revisión. Para ello se dispuso de 10 sesiones de clase en donde se debía: seleccionar el tema del ensayo, definir el destinatario, recoger información de interés y luego organizarla, determinar la tesis, conocer la estructura del texto, el párrafo y sus clases, darle coherencia al texto y por último, revisar la claridad de la tesis, la coherencia y cohesión, la estructura general del texto y la adecuada utilización de ejemplos.

Al terminar esta unidad temática sobre argumentación escrita y luego de profundizar en conceptos como: razonar, argumentar, persuadir, se pasa a un segundo momento que consiste en abordar la argumentación oral desde las diferentes técnicas de expresión grupal como el medio que les permitirá a las estudiantes expresar sus ideas sobre diferentes temas de interés. Una propuesta que cobra validez puesto que contradice la posición de Ong<sup>5</sup> y lleva a pensar que

---

<sup>5</sup> ONG Walter J. Oralidad y escritura; tecnologías de la palabra. México. Fondo de cultura económico: 2001

potencializar la escritura argumentativa es un primer paso para el desarrollo de las competencias argumentativas orales, ya que enfrentarse a un monólogo propicia el encuentro con diferentes puntos de vista de los cuales el estudiante deberá privilegiar algunos. Además, la argumentación oral desde las técnicas grupales es una alternativa didáctica que promueve la formación de la autonomía del alumno, pues le permite exponer sus puntos de vista frente a sus pares.

Esta autonomía y la exposición de puntos de vista que genera la apropiación del discurso, no solo debe ser trabajada en el área de lengua castellana sino que debe ser motivada y reforzada por todas las áreas para que la comunicación medie las relaciones entre el conocimiento y la necesidad de aprehenderlo. De aquí la necesidad de replantear las clases magistrales y considerar aquellas propuestas que recuperan la participación del estudiante y le conceden un lugar importante dentro del proceso formativo. La argumentación puede ser vista como el resultado de una buena orientación en los procesos orales y de escucha, por lo que autores como Abascal<sup>6</sup> proponen:

- clases no dominadas por la voz del profesor, sino abiertas a los estudiantes y a cuantas voces puedan ser convocadas con el auxilio de los medios técnicos.
- el profesor debe reconocer la validez comunicativa del registro espontáneo que tienden a usar los estudiantes.
- procurar que cale en la clase la costumbre de hacer observaciones sobre usos apropiados y no apropiados, y que sean los alumnos quienes se corrijan entre sí.
- está claro que es más difícil corregir la oralidad sin herir sensibilidades, pues aquí no es posible devolver un trabajo lleno de tachaduras y con bolígrafo rojo. Por eso, es importante intervenir con delicadeza cuando sea preciso corregir vulgarismos y no interrumpir continuamente al alumno

---

<sup>6</sup> Op cit: Pag. 93

cuando habla, es preferible esperar a que concluya para comentar posibles errores o emitir juicios críticos.

Estos investigadores proponen otras actividades como: hacer lectura en voz alta de cualquier tipo de texto para mejorar adecuación del volumen, claridad articulatoria y ritmo; lectura o recitado de poemas para trabajar la entonación y las pausas, trabajar con el teatro leído para introducir la expresividad; recopilar, aprender y enunciar juegos de palabras como las retahílas y los trabalenguas, tener en cuenta las estrategias que motiven a los alumnos a contar historias o relatos conocidos por ellos para que sean narrados sin problemas; resumir oralmente el argumento de una película, describir un pueblo o una ciudad conocido, describir a un compañero de clase mientras los demás adivinan de quien se trata; en síntesis, actividades que llevan a explorar la expresividad en los alumnos.

Abascal<sup>7</sup> concluye que “a pesar de corregir en las intervenciones orales de los alumnos el uso de muletillas, dequeísmos y vulgarismos el texto sigue siendo incorrecto...”, tal vez porque la causa del problema sea la forma como el maestro/a trabaja la escucha, la expresión oral y la argumentación, que tienen sus apoyos en la sintaxis, la semántica y la pragmática. Además es posible que el alumno no haya tomado en consideración la situación comunicativa ni seleccionado la información pertinente ni construido correctamente su enunciado, en definitiva, puede que el estudiante no tenga las herramientas que le permitan comunicar exitosamente a sus oyentes la organización de su discurso y por ello resulta un problema lograr una buena intervención oral con fines argumentativos.

Desde esta perspectiva se podría afirmar que tal vez en la escuela primaria no se trabaja la argumentación oral desde la exploración de la escucha y la oralidad de los niños, porque a los maestros les faltan elementos teóricos y prácticos que los

---

<sup>7</sup> Ibid: pág. 26

lleven a replantear la didáctica de la adquisición de los procesos comunicativos, a esto se le agrega la errada convicción de que los estudiantes llegan a la escuela hablando y que esta habilidad no tiene que ser orientada ni mejorada por los educadores.

Los niños quieren hablar, quieren escuchar pero también ser escuchados; un problema que puede ser resuelto por los maestros, quienes siempre exigen ser escuchados cuando no tienen la capacidad de escuchar las quejas, las opiniones o las necesidades de sus estudiantes. La formación en lengua castellana debe apuntar a la orientación de seres propositivos, que tengan la capacidad de expresar y sustentar no sólo lo aprendido sino también lo reflexionado. ¿Será que mejorar los procesos orales y de escucha de los estudiantes potencia la capacidad argumentativa del discurso oral? ¿Será que es válido empezar éste trabajo desde la básica primaria? ¿Vale la pena arriesgarse y comprobar que los niñas que exploran su expresividad tienden a ser más participativas? ¿Será que los maestros sí están preparados para formar hablantes competentes que tengan un buen desempeño en cualquier situación comunicativa?

## **2. ¿DÓNDE QUEDA LA ARGUMENTACIÓN?**

### **2.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Es importante que toda investigación delimite su objeto de estudio y lo justifique desde unos antecedentes o informaciones, recogidas en el trabajo de campo, para lo cual se necesita hacer un análisis de los datos además de la participación activa del investigador que hace las veces de intérprete de los signos que intervienen en toda situación comunicativa, y planea las estrategias que considera pertinentes para la solución de problemas propios de una realidad.

Ahora bien, para el planteamiento y la formulación del problema que orienta esta monografía se ha retomado como fuente la información recogida en la práctica docente mediante la utilización de técnicas e instrumentos como: la observación participante, la encuesta a las estudiantes y a la maestra cooperadora, los resultados de las pruebas SABER del año 2005 de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo y la aplicación de la prueba piloto, información que sirve de base a la problemática e intentan apoyar la importancia del presente trabajo.

En la exploración sobre el desarrollo de la competencia argumentativa, se puede afirmar que el panorama es poco favorable, empezando porque la maestra cooperadora está más preocupada por la responsabilidad manifestada por las niñas y por el cumplimiento de un programa basado en contenidos, que por la evolución de sus procesos mentales.<sup>8</sup> Además el proyecto educativo de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo queda reducido al trabajo de las

---

<sup>8</sup> Por ejemplo la maestra mide la dedicación y responsabilidad de las niñas por medio de la presentación impecable del cuaderno de Lenguaje. (Ver diario de campo: Marzo 14 de 2006)



cuatro habilidades básicas propuestas por la psicología conductista, olvidando el desarrollo del pensamiento y la necesidad básica que tienen los estudiantes de proponer, indagar o persuadir desde su discurso. Al respecto la maestra cooperadora afirma que enseña en la clase de lengua castellana “las competencias básicas de hablar, escuchar, leer, escribir, analizar textos y comprender textos literarios” (Ver anexo. Encuesta # 1), ya que son los requisitos propuestos en el currículo prescrito desde la Institución.

Se espera entonces, que la escuela motive a los estudiantes desde la planeación de estrategias, actividades y procedimientos para desarrollar sus capacidades y adquirir la competencia comunicativa básica, con el propósito de desenvolverse, sin mayores problemas, en la vida social.

Las niñas reconocen el valor formativo de la escuela y aseguran (según la encuesta) que asisten a las clases porque es un lugar para aprender, en donde pueden prepararse para “ser alguien en la vida”, un lugar que les brinda la posibilidad de “sacar adelante a la mamá” quien en la mayoría de los casos es cabeza de familia. Dentro de los gustos y pasatiempos de las niñas están: ver televisión, jugar en la calle, ayudar en las labores del hogar o practicar algún deporte entre los que se destacan la natación y el baloncesto; actividades que pueden ser un buen complemento a la educación, pero que sin una orientación adecuada no garantizan un óptimo desarrollo de los procesos formativos. Esa orientación de la que se habla tiene que ver con el papel de los padres, los maestros y los amigos que ayudan a realizar las tareas y afectan de una u otra forma el desempeño académico de las estudiantes.

La encuesta que fue aplicada a 39 de las 41 niñas matriculadas en el grado 3, intenta conocer las expectativas y los problemas que tienen las niñas con respecto al área de lenguaje, en especial con lo relacionado con la capacidad

argumentativa potenciada desde la expresión oral y la escucha. Así que los resultados de la encuesta son los siguientes.

Preguntar a las niñas “si les asusta hablar en público” arroja como resultado que sólo al 38.4% les resulta fácil expresarse frente a los demás, mientras que el 61.5%, es decir, la mayoría de las estudiantes reconocen las dificultades que se presentan a la hora de tomar la palabra, ya sea porque sus compañeras se burlan, porque hay temor a equivocarse o porque sencillamente no consideran importante lo que pueden decir.

Lo anterior resulta ser una conclusión apresurada, puesto que una de las preguntas de la encuesta revela que el 79.4% de las niñas cree importante dar a conocer sus opiniones con respecto a un tema cualquiera. Se puede afirmar entonces que las niñas desean participar de los eventos y las situaciones cotidianas que involucran su palabra. Tal vez el problema de la poca participación está ligado a problemas de timidez, traumas familiares o escolares que afectan el buen desempeño discursivo de estas usuarias de la lengua.

**La prueba piloto** se convierte en la mayor fuente de información y en el instrumento más susceptible de analizar e interpretar, por ello, en éste capítulo se le dará una mirada general puesto, que será retomada en el capítulo 6 de la presente monografía. Entre las observaciones realizadas y después de ver la película “Zathura”, la maestra en formación dirige un conversatorio del cual se pueden sacar las siguientes fortalezas y puntos a mejorar con respecto a la expresión oral, la escucha y la capacidad para sostener un punto de vista.

El diálogo preparado y sostenido con las niñas del grado tercero permite reconocer algunas fortalezas y dificultades que ellas tienen al momento de intervenir y dar a conocer su opinión.

Entre las fortalezas se encuentra que:

- A la mayoría de las niñas les gusta participar; levantan la mano y por lo general esperan a que se les dé la palabra, (aunque lo que digan no aporte nada nuevo a la conversación). Cuando tienen la oportunidad de hacerlo dicen en otras palabras lo que dijo la primera compañera, lo que lleva a pensar que la primera niña en hablar es la que marca el hilo de la conversación.
- la capacidad de recordación, basada en las imágenes y los diálogos de la película es, en su mayoría admirable, pues cuando se preguntaba por una escena de la película, se hablaba de la situación como si hubiera acabado de ser presentada (es necesario aclarar que la película fue presentada en una sesión diferente a la del conversatorio).
- Las niñas muestran disposición para conversar, les gusta que se les haga preguntas en donde sea posible relacionar el contenido con las experiencias de su vida cotidiana, aspecto fundamental a la hora de entablar una comunicación.<sup>9</sup>

La duración del conversatorio fue de treinta y cinco minutos aunque hubiera podido durar toda una clase. Pero como las niñas no están acostumbradas a tener un diálogo abierto en donde cada intervención es valorada y no está sujeta a reglas que deban cumplirse para alcanzar un excelente, se presentaron algunas dificultades como:

- La indisciplina, después de ambientar la conversación y ya en un clima de confianza, todas querían hablar al mismo tiempo para contar sus experiencias en torno a la película lo que hizo que nadie se escuchara.
- El tono de la voz de la mayoría de las niñas fue demasiado bajo lo cual afectó la comunicación pues las compañeras que no las escuchaban empezaron a hablar o a ensayar su intervención interrumpiendo la clase.

---

<sup>9</sup> Ver capítulo 6 “Análisis e interpretación de la información”, apartado “relatos o episodios como evidencias” donde se explica la incidencia del conocimiento cultural a la hora de intervenir exitosamente en un proceso comunicativo

- En algunas ocasiones las intervenciones se quedaron cortas, tal vez fue buena la intención pero les faltó encontrar las palabras adecuadas para expresar lo que de verdad deseaban.
- Faltó más seguridad al momento de tomar posición o dar juicios de valor, en varias ocasiones se escuchó a las niñas diciendo “esa fue la escena que más me gustó, porque sí”

El último momento de la prueba piloto es la representación de una escena de la película, la cual sería elegida por las niñas. Debían mostrar apropiación del rol, manejo de tonalidades, en general elementos cinésicos y proxémicos. Algo para destacar en las presentaciones es que, si bien las niñas combinan el lenguaje verbal con el no verbal en su actuación cotidiana, para la presentación estuvieron bastante tímidas, su cuerpo no expresaba lo mismo que sus palabras y a la inversa, en algunos casos parecían haciendo mímica, haciendo evidente la necesidad de un trabajo orientado al fortalecimiento de las capacidades expresivas y de escucha que redunden en la argumentación.

En este sentido, el aula se convierte en el espacio ideal para que tanto los maestros/as como los/as estudiantes asuman un rol que les permita “hacer un análisis reflexivo y crítico del modo como se escenifica y se ejerce el poder dentro de las interacciones educativas: quien toma las decisiones, cómo se toman, cómo se legisla el comportamiento, que tipo de exigencias y sanciones tienen vigencia...<sup>10</sup>”, puesto que desde la interacción se plantean intercambios comunicativos que favorecen o atropellan el buen desempeño de los hablantes en una situación determinada.

---

<sup>10</sup> TOBÓN Franco Rogelio. Estrategias comunicativas. Hacia un modelo semiótico-pedagógico. Medellín, Universidad de Antioquia: 2004, pág. 8

Por lo anterior, se hace indispensable revisar las distintas escenografías y ver de qué manera las estrategias didácticas y pedagógicas empleadas repercuten en la calidad educativa, que en el caso de Colombia es evaluada por las **Pruebas Saber Saber**, aplicadas a los estudiantes de educación básica, que intentan verificar el estado de la educación con el fin de planear estrategias efectivas que aboguen por el mejoramiento de la misma.

Para este estudio reviste interés tener claro que las competencias evaluadas por las Pruebas Saber en la Básica Primaria, son las textuales-discursivas que se organizan en términos sintácticos, semánticos y pragmáticos aportando indicadores para la evaluación de la lectura literal, inferencial y crítica. Niveles que la escuela debe trabajar desde la educación básica y que tienen tanta importancia que se convierten en un patrón de evaluación para el ingreso a la educación superior.

Las pruebas Saber se aplican a los grados 5º y 9º de Educación Básica primaria y secundaria respectivamente. Así que para éste trabajo se retoman los resultados obtenidos por el grado 5º a nivel nacional, departamental y municipal en comparación con el plantel, por su cercanía al grado 3º en el que se recogió la información y se efectuó la propuesta de intervención.

Después de analizar los resultados se evidencia que la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, sección Juan Cancio Restrepo, en la comprensión de lectura literal supera los resultados nacionales, mientras el manejo de la comprensión en el nivel crítico, expresa serias dificultades de adaptación a la situación comunicativa por parte de las niñas, pues comparado con los resultados nacionales está por encima del margen de error esperado. Desde esta información es posible aseverar que las estudiantes son formadas para recordar el texto y parafrasearlo, pero falta fomentar la capacidad argumentativa, manifiesta en la analogicidad o correspondencia entre lo leído con un evento de la realidad. Ese es

tal vez el problema fundamental, las niñas siguen viendo el conocimiento como algo inmodificable que debe ser aprendido sin objeciones, y por transmisión directa del maestro.

En la prueba piloto por ejemplo se veía que las estudiantes tienen un esquema mental acorde con el enfoque tradicional de la educación puesto que esperaban obtener la respuesta correcta a las preguntas por parte de la maestra en formación y participar por obtener una nota de seguimiento. Esto cobra importancia, ya que algunas de las estudiantes responden para sacar buenos resultados pero no piensan en la importancia de esos conocimientos para sus vidas, es decir, no encuentran puntos de encuentro entre lo que se aprende en la escuela y su vida cotidiana.

Con lo expuesto hasta aquí, se podría afirmar que la falta de estrategias para explorar la expresión oral en las niñas del grado tercero de la sección Juan Cancio, influye en el bajo nivel argumentativo que tienen; así mismo se puede decir que el deseo de las niñas por ser escuchadas las lleva a levantar la mano cada vez que hay una pregunta, a pesar de que, cuando tienen la oportunidad de expresar su opinión o punto de vista se nota que no hay un proceso de pensamiento que le diera orden a la intervención, por lo general se limitan a divagar.

Por lo anterior, se requiere de la planeación de unas actividades que apunten al mejoramiento de la calidad de las intervenciones de los sujetos que participan en cualquier evento comunicativo; de aquí que el presente trabajo intente explorar, investigar y proponer una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan fortalecer la expresión oral y la escucha, de tal manera que favorezcan el desarrollo de la competencia argumentativa oral de las niñas de la básica primaria.

## **2.2. JUSTIFICACIÓN**

Aunque la escuela se muestra más preocupada por el fomento de la competencia escrita sobre la oral en los estudiantes, no se puede negar que todos los miembros de una comunidad lingüística han sido, en primer lugar, hablantes, y sólo como consecuencia del aprendizaje de las convenciones sociales, entre ellas, el lenguaje y la lengua como sistema de signos estructurado y portador de sentido, pueden ser, en segundo lugar, lectores y escritores (Abascal 1997). Y así, aunque la escuela privilegia la enseñanza de la lectura/escritura sobre la oralidad/escucha, una de sus mayores responsabilidades es formar un ser competente que pueda responder a las exigencias comunicativas de la vida social.

Los sujetos como miembros activos de la sociedad tienen como necesidad básica la comunicación, y para lograrlo se valen de su palabra que les brinda la posibilidad de interactuar con el medio y aportar, desde su ser, significados relevantes que contribuyan tanto a su crecimiento personal como al crecimiento de la sociedad de la cual se hacen herederos.

Desde la familia, la escuela y la sociedad, con todos sus espacios culturales, se necesita abogar por la formación de seres competentes, comprometidos con sus desempeños lingüísticos y capaces de intervenir sin temor en cualquier situación comunicativa. Potenciar la argumentación del discurso oral desde el desarrollo de la competencia comunicativa, en relación con la oralidad y la escucha, es una tarea que no puede quedar asignada sólo a la clase de Lengua castellana sino que se debe convertir en un objetivo que comprometa a toda la comunidad educativa.

Prestar atención al desarrollo de la oralidad y la escucha es fomentar de manera implícita la seguridad de cada hablante para interactuar exitosamente con el otro. Exponer el punto de vista y tener la capacidad de argumentar con razones cada

una de las decisiones que se tomen con relación a la vida académica, profesional y personal, es algo que la escuela debe lograr.

Por lo tanto se debe “construir una didáctica que sirva para replantear algunas cosas con relación a la forma de encarar la tarea docente...”<sup>11</sup>; se necesita una didáctica donde la palabra de los estudiantes tengan un valor y un sentido desde lo que dicen, cómo lo dicen, y para qué lo dicen, mientras los fomentan el juicio independiente, la habilidad para tomar decisiones y sobre todo la capacidad de comunicarse con el otro, entendiendo que esa es la primera regla de convivencia.

Lo importante, entonces, no es “hablar por hablar”, ni oír sin escuchar. Lo importante es hacer conciente al sujeto que con su palabra puede informar, expresar deseos, emociones, sueños, frustraciones, llamar la atención del otro, persuadirlo, manipularlo, en fin, que con su palabra puede lograr lo que se proponga desde que se cumpla la meta comunicativa propuesta. La didáctica para la escucha y la expresión oral es necesaria en tanto mejora los procesos de pensamiento y por ello se requiere de la búsqueda de estrategias que faciliten su desarrollo.

En este sentido, se hace posible resaltar la importancia del presente trabajo monográfico, en tanto pretende hacer un aporte teórico-práctico a la didáctica de la argumentación, partiendo de la investigación y reflexión efectuada en la práctica docente, además del planteamiento de la propuesta de intervención cuyo propósito es recuperar el valor de los procesos orales y de escucha como pretexto para mejorar la capacidad argumentativa de las niñas de 3º de primaria.

Se ha pensado que el trabajo debe comenzar desde la básica primaria, antes de que la escuela frustre el deseo de aprender; época en la que los niños están más

---

<sup>11</sup> FABRA Maria, DOMENECH Miquel. Hablar y escuchar, relatos de profesores y estudiantes. Barcelona, Paidós: 2001, pág. 17



dispuestos a participar sin prejuicios y a dejar que sus maestros, como orientadores, les permitan aprender por sí mismos.

La monografía se sustenta, en un nivel teórico, desde los aportes de autores como Lomas, Mendoza, Calsamiglia, Tusón, Searle, Grice y Wittgenstein, entre otros, que sirven de referencia para hacer un análisis detallado de la información. Y en un nivel práctico, desde un trabajo interdisciplinario que busca identificar en el proceso discursivo de las niñas de 3 de educación básica primaria, el desarrollo de la competencia argumentativa con el objetivo final de proponer posibles estrategias de intervención que conlleven a su mejoría.

Se aborda, entonces, la didáctica como una disciplina en construcción en donde la expresión y la escucha facilitan los procesos argumentativos del discurso oral.

### **3. OBJETIVOS**

#### **GENERAL**

- Demostrar de qué manera el fortalecimiento de la expresión oral y la escucha, habilidades que incluyen el concepto de interacción; mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, favorece la adquisición y desarrollo de la capacidad argumentativa del discurso oral de los estudiantes de Educación Básica Primaria.

#### **ESPECÍFICOS**

- Diseñar unos instrumentos de recolección de información que permitan un acercamiento a la realidad escolar y la detección de los problemas con respecto a la competencia comunicativa manifiestos por los estudiantes de básica primaria en el área de lengua castellana.
- Estructurar una propuesta de intervención didáctica y pedagógica basada en el desarrollo de la argumentación oral desde el fortalecimiento de la oralidad y la escucha.
- Fortalecer la expresión oral y la capacidad de escucha de las estudiantes, a través de la creación de espacios comunicativos que permitan el intercambio de ideas, experiencias y opiniones sobre diferentes temáticas de interés.
- Aplicar diferentes estrategias y procedimientos que exploren y mejoren los niveles de explicación y argumentación de las estudiantes en torno a sus necesidades básicas de aprendizaje.

## **4. UNA MANERA DE ABORDAR LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DESDE EL EJE METODOLÓGICO DE LA ETNOGRAFÍA Y LA HERMENÉUTICA**

La investigación cualitativa ha sido considerada como un enfoque de indagación plenamente constituido, en el que se busca producir conocimiento a partir de la reconstrucción de una determinada realidad social. Una definición que recoge los diferentes aportes de investigadores como Pérez Serrano (1994), Denzin y Lincoln (1994) y Tesch (1990)<sup>12</sup>, quienes aportan a su conceptualización, coincidiendo en afirmar que la Investigación cualitativa presenta un carácter interpretativo y reflexivo. Características orientadas en muchas ocasiones a la comprensión de fenómenos socioeducativos que pretenden avanzar hacia el camino de la transformación de prácticas y escenarios educativos.

Desde esta perspectiva, se viene pensando y construyendo la propuesta de Investigación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, con el propósito de conocer y comprender la realidad educativa por parte de los actores que participan e interactúan en ella y a su vez generar alternativas de cambio que posibiliten, por un lado, intervenir la realidad y por otro, presentar propuestas didácticas y pedagógicas que le aporten de manera significativa a la didáctica de la lengua castellana y la literatura y que fortalezcan la formación de los docentes desde el ámbito de la investigación para potencializar y desarrollar su saber disciplinar, articulándolo al saber pedagógico y didáctico para llevarlo al campo aplicado, donde se plantea la relación teoría y práctica en el contexto de la reflexión crítica y la investigación que se concibe, en este proceso, como una constante indagación, reflexión e interpretación.

---

<sup>12</sup> Citados por: Sandín Esteban María Paz, Investigación cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones. Madrid, 2003

Frente a esta postura, se concibe a los maestros en formación como sujetos activos y creativos, comprometidos, según el Piie de Chile(1984) con la solución de problemas y la búsqueda de una racionalidad alternativa que resignifique las prácticas pedagógicas, en relación con las interacciones, la enseñabilidad, el aprendizaje, el saber disciplinar y didáctico y poder contribuir, de esta manera, a formarlos como personas y profesionales críticos, reflexivos, propositivos y autónomos.

El enfoque de investigación cualitativa permite indagar sobre la práctica pedagógica desde el eje metodológico de la etnografía y la hermenéutica, donde el maestro en formación tiene la posibilidad de realizar la indagación a la par con la práctica docente con el propósito de descubrir, en primer lugar, las relaciones del contexto con las necesidades de aprendizaje y las dificultades de los/as estudiantes en la asignatura de Lengua castellana, articuladas a la enseñanza. En segundo lugar, la creación de mejores y más significativos ambientes de aprendizaje en la clase de lengua castellana, a través de las estrategias cognitivas y metacognitivas que aseguren altos niveles de pensamiento y de desarrollo de la capacidad de comprender, producir textos con sentido y argumentar tanto en el discurso oral como escrito.

El carácter reflexivo de la práctica posibilita, entonces, ampliar el concepto de investigación cualitativa más allá de lo relacionado con los significados subjetivos para llevarlo “hacia dimensiones relacionadas con el lenguaje, la representación y la organización social”<sup>13</sup>. En este sentido, se piensa que la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla y para ello se necesita que el maestro, como investigador, haga parte del mundo escolar, se involucre en dicha realidad y considere los datos, como un campo de inferencias en las que pueda identificar patrones, hipótesis y categorías cuya validez se puede comprobar. Por

---

<sup>13</sup> SANDÍN Esteban María. Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid, 2003, pág. 125

todo esto, vale la pena recoger algunos elementos esenciales que justifiquen el papel de dicho enfoque investigativo en la exigente tarea de formación de maestros/as.

Peter Woods<sup>14</sup>, considera que la etnografía presenta las condiciones necesarias para zanjar el hiato entre investigador y maestro, investigación educativa y práctica docente y, entre teoría y práctica; aspectos que han sido separados en la escuela pero, si se trabaja por el mejoramiento de la calidad educativa, se deben volver a conciliar. La etnografía entonces se interesa por lo que la gente hace, su comportamiento, creencias, valores y en general las interacciones que constituyen el fundamento de la vida social. Tal vez, por ello, el investigador es el principal instrumento de investigación puesto que a él le corresponde recoger y analizar los datos que permitan la elaboración de unas hipótesis y unos objetivos claros que orienten el trabajo. Para ello, el investigador debe trabajar en el desarrollo de cualidades personales tales como la curiosidad, discreción, paciencia, decisión, memoria y, ante todo, el arte de escuchar y observar.

En otras palabras, la investigación etnográfica en el ámbito de la educación se propone recoger una información muy significativa sobre los contextos, en este caso particular, la clase de lengua castellana, las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y la relación maestro/a estudiante, la cultura del aula y de la Institución Educativa a partir de la observación participante y el trabajo de campo, todo esto acompañado de la actitud reflexiva y constructiva del maestro/a en formación como investigador/a de una experiencia de la cual hace parte y es protagonista.

Así las cosas, conviene señalar que el proceso de investigación está articulado a unos momentos de indagación que parten, primero, de la definición de unos

---

<sup>14</sup> WOODS Peter. La escuela por dentro. Madrid, Paidós: 1995

objetivos y unas intencionalidades previos al trabajo de campo y se identifican con las necesidades de conocimiento de los/as maestros/as en formación. Segundo, se determina el grupo, objeto de investigación, los antecedentes, la pregunta de investigación y los marcos teóricos iniciales. Tercero, el acceso del investigador al escenario, la selección de instrumentos, la recolección de la información y el trabajo de campo. Cuarto, se entra al análisis y la interpretación de la información para luego concluir este proceso con el diseño y aplicación de una propuesta de intervención didáctica y pedagógica de lengua castellana con la que se pretende dar cuenta de una nueva significación de las acciones<sup>15</sup>. Quinto, se evalúa la propuesta de intervención y se recupera lo fundamental de la experiencia de investigación que sirva de aporte a la construcción de una didáctica específica. En el caso de la presente monografía se pretende fortalecer las relaciones entre la práctica con los nuevos aportes teóricos con respecto a la argumentación desde la expresión oral y la escucha<sup>16</sup>.

Además de la etnografía, este modelo metodológico está transversalizado por la hermenéutica, que desde el enfoque propio del paradigma cualitativo facilita el análisis y la interpretación crítica de la información y propicia la comprensión y la configuración de un nuevo sentido de la realidad escolar y educativa. Guber<sup>17</sup> dice que la única forma de conocer e interpretar una realidad, es participar en situaciones de interacción, en donde el investigador se sume a ellas y se convierta en productor de conocimiento; es un investigador que hace las veces de intérprete, en el que se conjuga un horizonte de expectativas que hacen parte de su vida, de su mundo y de su saber. En este sentido, es interesante pensar, que si el lenguaje constituye lo humano, en este tipo de investigación juega también un papel determinante ya que permite hacer las descripciones, las explicaciones y la

---

<sup>15</sup> Debe aclararse que este es un proceso permanente, en espiral, lo que exige un ir y venir sobre la información con el propósito de depurarla y resignificarla.

<sup>16</sup> Un diseño metodológico pensado por el grupo de investigación de la práctica docente en el que asesores y estudiantes participaron.

<sup>17</sup> GUBER Rossana. La etnografía; método, campo y reflexividad, Bogotá, Norma: 2001, pág. 48

identificación de las categorías, las cuales contienen un elemento interpretativo que conlleva el descubrimiento de los significados de las prácticas, los comportamientos, y las experiencias.

En síntesis, “el método interpretativo de convalidación del conocimiento implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica. Para ser válida, una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente: debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente”<sup>18</sup>. Este procedimiento se hace explícito, a través de la categorización que se va concretando, a medida que se organiza y se sistematiza la información. Lo anterior le ofrece a los maestros la oportunidad de comprender en profundidad la vida escolar, develando una ética con mayor responsabilidad social para el maestro del futuro y de las nuevas generaciones.

Para darle un esquema, el proceso investigativo de la práctica se desarrolló en las siguientes fases:

## **FASE 1**

### **1.1 Selección del grupo objeto de estudio.**

Identificación de criterios previos al trabajo de campo para la caracterización de la población.

### **1.2 Diseño de los instrumentos para la recolección de la información.**

La selección y elaboración de instrumentos resulta fundamental en el proceso de recolección de datos, ya sin su concurso es imposible acceder a la información necesaria para resolver un problema o comprobar una hipótesis. En el caso de la investigación cualitativa, se ha optado preferentemente por la observación y la entrevista a pesar de que éstos se pueden combinar sobre la base del principio de

---

<sup>18</sup> Dimensión educativa N°37. 1988

triangulación y de convergencia que propone tener una visión desde ángulos y posiciones diferentes para evitar la subjetividad y garantizar que las impresiones iniciales no obstaculicen el proceso de investigación.

Los principales instrumentos utilizados en la recopilación de datos son básicamente y para este caso en particular: la observación participante, la entrevista, las encuestas, el diario de campo y la aplicación de una prueba piloto que den cuenta de las reales falencias y necesidades en el área de lenguaje con respecto a la capacidad argumentativa. Instrumentos que serán justificados a continuación.

Es importante recordar que se tiene como punto de partida el conocimiento de la realidad social, su concepción, la manera como se accede a ella y los aspectos metodológicos que facilitan su conocimiento, mediante la comprensión e interpretación de los fenómenos presentes en la Institución Educativa. Para ello se inicia con **la lectura y la resignificación del contexto escolar** a partir de la lectura crítica del PEI con base en unas categorías de análisis y la observación directa y participante de los escenarios y actores, relacionados con la organización de la Institución Escolar, la cotidianidad escolar, las interacciones en la clase de lengua castellana, los estudiantes: sus actitudes, sus potencialidades, sus dificultades y fortalezas demostradas en la clase de lengua castellana, el nivel, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, la forma como aprenden los estudiantes, el qué y cómo enseña el profesor de lengua castellana, el qué evalúa y cómo evalúa.

Unido a este proceso de observación y de recolección de información, está *la aplicación de la entrevista en profundidad al maestro/a titular de lengua castellana*, “el cooperador” con la que se busca recoger información sobre la formación profesional y la experiencia docente en el área de lengua castellana, sus formas de enseñar, sus conocimientos acerca de las fortalezas y las



dificultades de los estudiantes y las estrategias y actividades que aplica como intervención didáctica para mejorar la competencia comunicativa de los mismos. Aunque los maestros se muestran reservados ante los cuestionamientos, la información que de aquí se recoge debe considerarse de sumo valor, puesto que permite confrontar los propósitos verbales del maestro con los procesos desarrollados dentro del aula.

Este tipo de entrevista se hace cara a cara con el informante, en donde los encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que éste tiene sobre su vida, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Estas entrevistas siguen un modelo de conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. Un instrumento muy valorado dentro de la investigación que sería ideal aplicarlo también a los/as estudiantes por el contacto directo, pero cuando no es posible, además de otras cosas por la practicidad, a ellos se les aplica una **encuesta** que sirva para agilizar el proceso de planeación y aplicación de las estrategias de intervención. Se resalta la importancia de la encuesta para categorizar y analizar la población y muestra objeto de estudio, que en este caso consiste en 39 niñas de la Institución Educativa, matriculadas en el grado tercero de la básica primaria, las cuales brindan información sobre su procedencia, sus relaciones familiares, gustos e intereses particulares.

Otro instrumento propicio para recoger información, ante todo con relación a la competencia comunicativa de los estudiantes es *la aplicación de una **prueba piloto** y su correspondiente análisis* que va propiciar la identificación de los problemas de los alumnos y sobre los que debe girar la intervención pedagógica y didáctica en el aula, orientada por el maestro investigador. Para el caso de esta monografía la prueba diagnóstica se divide en tres momentos a partir de la observación de la película “Zathura”. Las niñas participaron de un conversatorio, luego contestan unas preguntas de comprensión y posterior a ello planearon una

representación de una de las escenas de la película con lo cual se quiso observar la capacidad de expresión frente al público, la organización del discurso, y la manera de asumir un rol determinado. Cabe decir, que dentro de la propuesta se rescata la escucha, así que las niñas que hicieron las veces de público fueron igualmente evaluadas al preguntarles las sugerencias que les darían a sus compañeras con respecto a la puesta en escena.

En este proceso de recolección, no se busca solamente generar datos o información como resultados de la aplicación de unos instrumentos, sino más bien generar un entramado de significaciones como base fundamental del conocimiento y la comprensión de la realidad escolar, concretamente en la enseñanza de la lengua castellana, con el objetivo de facilitar una mejora en la competencia comunicativa de los/as estudiantes. Es por ello que la **observación participante** se convierte en el factor principal de la metodología cualitativa puesto que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, mientras se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. En cuanto a los elementos que se utilizan en la observación participante para registrar lo observado esta el **diario de campo** que busca recuperar aquellos eventos de la clase que pueden servir para hacer un análisis más detallado de las situaciones escolares. Boyle (2003) propone que “el etnógrafo edite una narrativa para convertirla en un texto fluido, coherente y fácil de leer” que recoja las experiencias dentro y fuera del aula de clase. El diario de campo, debe convertirse en el cómplice del maestro que recoge impresiones, experiencias y sobre todo reflexiones.

En el caso particular de la clase de lengua Castellana se hace necesario ir hacia la búsqueda de estrategias pedagógicas y didácticas que se proponen y aparecen organizadas en la **bitácora pedagógica**, herramienta con que se recogen todas las estrategias, procedimientos, temáticas y acciones, ajustados a las necesidades e intereses de los estudiantes, para alcanzar los aprendizajes propuestos en el proyecto pedagógico de la clase de lengua castellana y a su vez

facilitar la comunicación entre el maestro cooperador y el maestro en formación. La bitácora fue realizada por cada núcleo temático y dejaba claro los objetivos de la clase, los logros e indicadores de logros, las actividades propuestas, los recursos y la manera cómo sería evaluada la temática.<sup>19</sup>

Por último, esta perspectiva investigativa, además de propiciar el conocimiento y la comprensión de la realidad escolar e institucional, busca incentivar la construcción de una didáctica específica de la argumentación con el propósito de mejorar los procesos de adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa con base en las interacciones de la clase de lengua castellana de la educación básica. Por lo anterior, el sustento metodológico desde la etnografía y la hermenéutica, pretende valorar y resignificar la experiencia docente e investigativa de la práctica pedagógica.

## **FASE 2**

2.1 Trabajo de campo: observación participante y entrevistas en profundidad ¿Qué observar? Y ¿sobre qué se va a indagar?

2.1.1 Los estudiantes: actitudes, comportamientos, interacciones, la jerga, atención e interés, participación en clase, gusto, disciplina, formas de aprendizaje en lengua castellana.

2.1.2. El docente y los docentes de lengua castellana: su práctica pedagógica, qué enseña, cómo enseña, el clima de trabajo en la clase de lengua castellana, organización de la clase, situaciones de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje escolar, sus actitudes, las interacciones maestro-estudiante

2.1.3. El contexto Institucional: organización de la institución, el PEI., las interacciones con la comunidad, con el sector productivo, el contexto sociocultural y geográfico.

---

<sup>19</sup> Ver anexo: Modelo de Bitácora pedagógica

2.2 La propuesta curricular del área de lengua castellana: estándares de competencias básicas en lengua castellana, logros e indicadores, planes de área, de unidades, estrategias y actividades, contenidos, proyectos del área.

### **FASE 3**

#### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

4.1 Triangulación y teoría fundamentada.

4.2 Los datos ofrecen la posibilidad de sacar conclusiones que avizoren la construcción de una didáctica específica de la argumentación desde el desarrollo de la expresión oral y la escucha.

### **FASE 4**

#### **INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA**

5.1 Impacto de las estrategias cognitivas y metacognitivas

5.2 Evaluación de la propuesta de intervención y análisis de la misma

5.3 Aportes para la construcción de una didáctica de la argumentación desde la praxis.

## ***4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA***

Una muestra es una parte de un colectivo, llamado población o universo, que se selecciona con la finalidad de hacer una descripción con cierto grado de precisión. A su vez, el universo es la totalidad de elementos o fenómenos que conforman el ámbito de un estudio de investigación o, en su defecto, la población de la cual se toma una muestra para realizar la investigación. Teniendo claro, entonces, que la muestra es una parte de un todo que merece ser investigado, se aclara que la presente monografía tiene como población a la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo con su componente teleológico y como muestra a las

estudiantes del grado tercero de la jornada de la tarde de la sección anexa Juan Cancio Restrepo, donde se realiza el trabajo de campo.

En la contextualización de la escuela se tiene presente, que aunque la ciudad de Medellín tiene como propósito convertirse en la ciudad “más educada”, para lo cual planea diferentes actividades tales como festivales de cuento y poesía, conferencias de emprendimiento, además de adecuar espacios que permiten la formación y reflexión de sus habitantes como es el caso de las bibliotecas públicas y los teatros; la mayoría de los ciudadanos se sienten ajenos a estas propuestas y no todos los sectores de la ciudad se ven beneficiados, caso concreto, el barrio La Milagrosa, ubicado en la comuna 9, que aunque por distancias físicas esta cerca del centro de la ciudad, se muestra alejado y sus habitantes pocas veces se comprometen con los llamados de la ciudad. Las familias en su mayoría desintegradas deben preocuparse por conseguir lo necesario para la supervivencia y por ello se dificulta el interés por acudir a espacios de formación o recreación.

El desempeño escolar y las relaciones interpersonales de las niñas se ven afectadas en primer lugar por la carencia de recursos económicos, pues las familias tienen otras preocupaciones. La falta de empleo o el subempleo evidencian que la población es carente de recursos económicos y el trabajo se ha convertido en una prioridad; tanto, que la educación de los padres de las niñas se ve entorpecida por la necesidad de trabajar para alcanzar la supervivencia.

Tabla N° 1

<b>NIVEL ESCOLAR</b>	<b>NO ESTUDIARON</b>	<b>HASTA 5 PRIMARIA</b>	<b>BACHILLER</b>	<b>TECNÓLOGO / PROFESIONAL</b>
PADRES	2	9	21	7
%	5.1	23.0	53.8	17.9

En la tabla anterior se muestra que no todos los padres terminaron la educación básica secundaria, tal vez por darle prioridad al trabajo. En la encuesta aplicada a las niñas se deja claro que éstas se ven comprometidas a estudiar para satisfacer no sólo sus necesidades sino para cumplir el sueño frustrado de sus padres. Carecen de una persona que pueda orientarlas académicamente y ayudarlas a resolver las inquietudes que deja la escuela.

En segundo lugar, la mayoría de las niñas no cuenta con una estructura familiar estable, algunas de ellas viven con su padre y madre, otras en cambio sólo viven con su madre o su padre, algunas con familiares y las demás en el Hogar la Acogida de Belén, en donde tienen la posibilidad de salir los fines de semana para sus casas siempre y cuando algún pariente las recoja.

Tabla N° 2

<b>VIVE CON</b>	<b>MAMÁ/PAPÁ</b>	<b>MAMÁ</b>	<b>PAPÁ</b>	<b>FAMILIAR</b>	<b>HOGAR</b>
<b># NIÑAS</b>	10	12	3	5	9
<b>%</b>	25.6	30.7	7.6	12.8	23.0

La tabla anterior sintetiza la organización familiar de la muestra seleccionada. Se puede decir que son pocas las niñas que tienen definido su origen y lo expresan. Algunas de ellas extrañan a su madre ausente y tienen como mayor expectativa estudiar y luego trabajar para ayudar a sus familias. No hay reconocimientos destacados dentro de la familia, y lo más importante es que no hay tiempo para la comunicación porque el mayor problema es el sustento diario. (Información que subyace de la encuesta a las estudiantes)

La escuela desde su misión, pretende formar mujeres integrales, que estructuren la sociedad desde la familia, pero en este caso en particular, ¿será que existe un referente claro de estructura familiar?

Evidentemente la respuesta sería negativa si se tiene presente que las niñas no tienen una estabilidad emocional con respecto a su familia que les permita encontrar un espacio de tranquilidad, en donde planeen por convicción ser las precursoras de una nueva sociedad transformada desde la familia.

Otra aspecto clave que caracteriza la muestra, es la edad de las niñas que oscila entre los siete y los doce años, importante tenerlo presente en tanto determina el interés que ellas prestan a la ejecución de ciertas actividades dentro del aula como las rondas infantiles o los debates de temas polémicos. En la siguiente tabla es posible apreciar que el 66% de las niñas tiene entre 7 y 8 años y el otro tanto se reparte hasta los 12 años. Una razón por la que se presentan dificultades, pues no es posible llegar a un consenso al momento de planear determinadas actividades. De ahí que la maestra cooperadora decida las actividades sin tener en cuenta a sus estudiantes.

Tabla N° 3

<b>EDADES</b>	7	8	9	10	11	12
<b># NIÑAS</b>	3	23	4	4	3	2
<b>%</b>	7.6	58.9	10.2	10.2	7.6	5.1

Debe quedar claro además que esta diferencia se debe a que algunas de ellas estuvieron desescolarizadas algún tiempo por problemas familiares y que sólo ahora tienen la posibilidad de retomar los estudios.

Teniendo claro entonces, que el problema que da origen a esta monografía se dilucida e intenta resolver en un contexto específico, resulta interesante caracterizar el entorno y las posibilidades que se les ofrecen a las niñas para alcanzar un buen desempeño escolar; pero como el objetivo principal es validar la propuesta de intervención didáctica y pedagógica que tiende a mejorar los procesos argumentativos del discurso oral de las pequeñas, no es posible

quedarse en la contextualización sino que se hace necesario trascender esa descripción de la realidad para que el trabajo sea realmente significativo. Por ello, se rescata la información recogida en la encuesta # 3, en donde las niñas se ven cuestionadas frente a la clase de lengua Castellana y su participación en la misma. Así, ante la pregunta ¿Le gusta la clase de Español? El 100% de las estudiantes responde afirmativamente y argumentan entre otras cosas, que esa clase es divertida y que aprenden a hablar para no equivocarse tanto.

Es curioso que a todas las niñas les guste una clase y que su participación en la misma demuestre lo contrario. Cuando se pregunta si “¿Les gusta hablar en público?”, el 61.6% responde que no, y lo justifican diciendo que sus compañeras se burlan, hay temor a equivocarse y sobre todo porque no encuentran algo importante para decir. Luego se pregunta si consideran importante dar a conocer sus opiniones y de las 39 encuestadas, 8 niñas, es decir, el 20.5% responden que no necesitan que nadie se entere de su pensamiento, mientras que el 79.5% piensan que todos deben dar su opinión, que es importante decir cosas valiosas y que cuando uno habla se queda en la memoria de los otros. Se puede ver que no hay correspondencia entre la cantidad de niñas que consideran innecesario dar a conocer su opinión y quienes se asustan hablando en público, lo cual quiere decir que las niñas necesitan superar problemas asociados a timidez, para expresar sus puntos de vista sin mayores problemas.

Por lo anterior, se evidencia la necesidad de planear estrategias y actividades que potencien, en primer lugar, la expresión oral y la escucha para que la competencia argumentativa se vea favorecida y cada una de las niñas se convenza de que por medio de su palabra puede transformar el mundo. Es una tarea que apenas comienza y que necesita de un maestro capacitado para entender y trabajar por el mejoramiento de la competencia comunicativa.



## **5. LA EXPRESIÓN ORAL Y LA ESCUCHA**

### **¿POSIBILITAN LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA?**

Pensar que uno de los fines primordiales de la enseñanza de la lengua en educación básica, consiste en formar seres capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de comunicarse, de interactuar con sus congéneres y de participar en la construcción de un país solidario, puede sonar a utopía pero es innegable que valida los aportes que este trabajo monográfico ofrece para la construcción de una didáctica específica de la lengua, relacionada con la oralidad, la escucha y la argumentación.

Mirándolo así, el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente, planteadas en la Ley General de Educación art. 20 # b, como uno de los objetivos generales de la educación básica, se propone que el trabajo en el aula merece ser planeado, estructurado, cuestionado, mejorado para que se corresponda con las reales necesidades e intereses manifiestos por los estudiantes. Para tal fin, se trabaja con la convicción de que los estudiantes quieren ser escuchados, y sentir que sus aportes son significativos, para lo cual se crea la idea de la palabra como transformadora de la realidad.

Al respecto, Lomas<sup>20</sup> afirma que “el objetivo de la enseñanza de la lengua parece claro: consiste en el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de toda interacción social, y por ende, de todo aprendizaje... en fin, mecanismos que generan la competencia comunicativa de los usuarios de los sistemas de signos”. Por consiguiente, lograr que un sujeto sea competente comunicativamente implica

---

<sup>20</sup> LOMAS Carlos, OSORO Andrés. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós: 1993, pág. 18

prepararlo para que asuma con responsabilidad el manejo de la lengua que le sirve de herramienta de comunicación, de participación y de configuración como un ser humano que propone alternativas de crecimiento a la comunidad a la que pertenece.

De igual manera, se plantea en los estándares para el área de lengua Castellana<sup>21</sup> que el objetivo de la enseñanza es “promover estrategias que orienten hacia el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, que les permitan desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo”. Desde allí se ha planteado la propuesta de intervención didáctica y pedagógica que orienta esta monografía, pues conscientes de que es en las interacciones en donde se pone a prueba la competencia comunicativa de los hablantes, se propone que desde el fortalecimiento de la expresión oral y la escucha se consigan los saberes necesarios para interactuar comunicativamente y de forma apropiada en diferentes situaciones. Se habla de un conjunto de saberes cognitivos y socioculturales que se adquieren a medida que se desarrolla la capacidad argumentativa. En otras palabras, lo que se intenta desde este marco teórico-conceptual es recoger los aportes de diferentes autores que sustentan a partir de la didáctica, la pedagogía y la disciplina la propuesta de intervención en el área de lengua Castellana.

En este orden de ideas, las teorías o conceptos sobre los que se basa la presente monografía con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y argumentativa, sigue una línea de investigación pragmática, en donde se tiene en cuenta la caracterización de la conversación y los factores que influyen en la construcción de un texto argumentativo, la aplicación de las máximas

---

<sup>21</sup> ESTÁNDARES vigentes para el área de Lengua Castellana y Literatura. Ministerio de Educación Nacional: 2002

conversacionales de Grice y los aportes que desde el cognitivismo y el aprendizaje significativo configuran este marco.

### **5.1 Competencia comunicativa**

Para empezar es importante hacer referencia al término competencias, el cual ha sufrido cambios significativos a través del tiempo, ya que inicialmente se sustentaba desde la lingüística. Dicho vocablo, originario del lingüista norteamericano Chomsky, en principio postula la naturaleza innata del lenguaje y define dicho término como el conjunto de reglas o principios abstractos que condicionan el sistema lingüístico, Chomsky considera entonces que la actuación es la realización práctica de la competencia en situaciones concretas de habla.

Paralela a la teoría de Chomsky, se inscribe la de Piaget, que es de corte cognitivo, ambos coinciden en proponer la existencia de un sujeto ideal, portador de una serie de mecanismos mentales propios de la especie humana cuyo desarrollo está condicionado por el contexto. Más tarde aparecieron los postulados de Vigotsky, desde las cuales se explicita que el desarrollo cognitivo de los sujetos en cuanto al lenguaje no está ligado a mecanismos internos, mentales, sino que se activan y desarrollan en tanto se tiene contacto con la cultura. En torno a este concepto, surgen después una serie de definiciones como la de Gumperz, citado por Lomas, quien dice que las competencias aluden a “todo aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos”<sup>22</sup>

Actualmente el concepto de competencia se instaura en un campo más amplio y complejo que lo define como: “saber hacer en contexto” y que tiene que ver

---

<sup>22</sup> Op cit: Pág. 38

específicamente con la manera como el sujeto se desenvuelve adecuadamente en situaciones concretas y reales. Por su parte, autores como Lomas y Mendoza Fillola sustentan sus teorías en torno a la competencia comunicativa, al poner en estrecha relación el contexto con el mundo escolar, los intereses personales y de grupo y el desarrollo cognitivo y metacognitivo, así como las políticas educativas, con miras a formar sujetos sensibles, capaces de construir su propio conocimiento de manera significativa.

En esto radica la relevancia de la competencia comunicativa, en los procesos formativos, ya que ha suscitado un cambio de mentalidad dentro de la comunidad académico, y es a partir de ahí, cuando el estudio del lenguaje comienza a circunscribirse a la realidad social en la que confluyen los sujetos hablantes. Antes no había una correlación relevante entre la escuela y el mundo externo, pues la tradición memorística, perceptiva y repetitiva que se vivía en el aula desviaba la atención hacia cualquier función pragmática de la educación.

Cuando finalmente se entendió que a través de las competencias era posible preparar al estudiante para enfrentarse al mundo cotidiano, con situaciones problemáticas particulares y reales, el sentido de lo útil, lo concreto y lo significativo dio pie al despertar de un lenguaje crítico y transformador que iba provocándose en el salón de clase, pues, por fin se había entendido que la escuela no es un mundo aislado donde sólo se imparten conocimientos, sino que ésta es parte trascendental dentro de una comunidad educativa específica, y por tanto se comprendió que los miembros de esta no tenían necesidades iguales a las de los demás, sino que las problemáticas subyacentes eran propias y diferentes a las de la generalidad.

Esta nueva perspectiva pedagógica exige que el maestro vaya a la par con los cambios sociales, y pueda interactuar en los diversos contextos comunicativos en los cuales se encuentran inmersos sus estudiantes. En este sentido, el docente,

debe ser dinámico, y tener en cuenta los continuos cambios generacionales, culturales y sociales, motivos más que suficientes para que adapte sus prácticas pedagógicas con miras a educar niños y jóvenes con una concepción de la vida y del mundo adecuado a sus reales necesidades e intereses. Se hace fundamental tener claro que los estudiantes no son sujetos pasivos, sino seres humanos necesitados de una serie de herramientas que les facilite transformar el conocimiento y relacionarlo con su realidad de manera significativa.

Frente a esta realidad, es conveniente tener en cuenta que la competencia comunicativa es inherente a todo ser humano y por ello, la escuela es la llamada a potenciar su desarrollo, teniendo en cuenta las necesidades, intereses, problemas y ambientes socio-político-culturales de una comunidad educativa específica.

En relación con esta nueva manera de concebir la enseñanza y desde lo etnográfico, se presenta la necesidad de interpretar críticamente las interacciones en el aula, donde el maestro se convierte en un actor más, quien deberá dejar de lado su exclusivo rol protagónico y convertirse en un actor de reparto que tendrá como papel fundamental lograr que las fronteras escolares y el mundo exterior se articulen, provocando interacciones entre los miembros de una comunidad donde los procesos se entrelazan, se interrelacionan formando un todo coherente y lleno de sentido.

Por todo esto, la inclusión de la competencia comunicativa como factor que legitima la formación, obliga a pensar en el reto de diseñar un plan curricular que no pierda de vista el qué enseñar, a quién, por qué y dónde. Intervenir entonces, desde lo didáctico debe hacerse desde la premisa: qué hacen los/as estudiantes cuando interactúan socialmente, y a qué necesidades o problemas responden desde su nivel de competencias comunicativas, pero no desde el cuestionamiento: qué enseñarle a los/as estudiantes, para que respondan a ciertos contenidos.

De igual forma y parafraseando a Lomas, si de lo que se trata desde un punto de vista educativo es de intervenir didácticamente dentro de la clase de Lengua Castellana para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, el docente debe además entender el discurso como un “lugar de encuentro semiótico”<sup>23</sup>, entre las diversas manifestaciones textuales y las diferentes variables situacionales y contextuales que median en toda interacción comunicativa.

A esto se le suma la postura de Hymes (1996) que provenía del ámbito de la sociolingüística y para quien el concepto de competencia lingüística resultaba insatisfactorio porque se reducía a la mera competencia gramatical. Así, propone ampliar el término de competencia añadiéndole una dimensión sociolingüística: los conocimientos y las habilidades de adecuación al contexto que permiten la comunicación oral. Hymes deja claro entonces, que la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, sociocultural, estratégica...) de los usuarios de los diversos sistemas de signos, debe ser entendida como “la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüístico que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”<sup>24</sup> En este sentido, Lomas afirma que el docente debe tratar de centrarse en mejorar las competencias expresivas y comprensivas de sus estudiantes y para ello debe diseñar una serie de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta que el aula debe ser un espacio cooperativo donde llegan e igualmente se creen toda clase de textos de diversa naturaleza e intención a través de los cuales se busca potenciar las capacidades de los estudiantes en cuanto a la comprensión y la expresión en situaciones específicas y concretas de comunicación.

---

<sup>23</sup> Ibid: pág. 24

<sup>24</sup> Ibid, Pág. 95

Se debe tener presente que lo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes para que puedan enfrentarse a una situación comunicativa concreta y afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación, en otros ámbitos, además de los básicos como leer y escribir. El hecho de expresarse oralmente convoca otras competencias que se generan desde los conocimientos y habilidades propias de los usuarios de la lengua como son la argumentación, la interpretación y la proposición.

## **5.2 La competencia argumentativa**

Aunque no ha sido fácil definir el concepto de competencia argumentativa, puede pensarse que alguien supera esta competencia si asume una posición frente a un asunto, desde una ubicación puntual como hablante y desde un contexto social, cultural e ideológico que se evidencia directa o indirectamente. Así, el emisor y su discurso convergen en la estructuración de aquello que se intenta transmitir, lo cual tiene que ver, según Vignaux<sup>25</sup>, con la teatralidad del discurso argumentativo que se pone en escena y donde el sujeto hablante es habitado por una ideología, una forma de ver e interpretar el mundo que no siempre es explícita.

Conviene empezar diciendo que “el interés por la argumentación arranca de la retórica, la oratoria y la dialéctica clásicas cuando formulan los principios y las técnicas de persuasión en los discursos propios de la vida institucional”<sup>26</sup>. En este sentido, y pensando la argumentación como el arte de la persuasión, ésta podría ser entendida como la macro función de la lengua natural que incorpora las tres funciones básicas del lenguaje definidas por Bühler: la expresiva, la apelativa y la

---

<sup>25</sup> VIGNAUX, G. La argumentación: Ensayo de Lógica discursiva. 1º ED. Rivadavia, Buenos Aires: 1986

<sup>26</sup> CALSAMIGLIA Helena, TUSÓN Amparo. Las cosas del decir. Barcelona, Ariel: 1999, pág. 294

representativa. Cuenca<sup>27</sup> afirma que la argumentación es una característica propia del discurso humano que se manifiesta a partir de unas marcas lingüísticas concretas, por lo cual se hace imposible hablar sin argumentar, pues siempre que nos comunicamos transmitimos una información orientada hacia algún tipo de conclusión, ya sea de manera intencionada o no.

Si bien en la educación básica no se le brinda un espacio considerable a las actividades orientadas al desarrollo de la competencia argumentativa, con autores como Dolz, Brassart, y Cotteron, nos queda claro que la argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, exploradas no solo en la escuela sino también en su vida cotidiana<sup>28</sup>. Los niños se ven enfrentados con frecuencia a situaciones de argumentación que deben ser superadas de acuerdo con los conocimientos y la preparación que tengan. Por ello, no basta conocer las características de un tipo de texto para hacer uno igual, a los estudiantes no les es suficiente con saber la estructura de un texto o discurso argumentativo, pues lo que necesitan es explorar esas capacidades del lenguaje que aparecen diariamente en la comunicación oral y adaptarlas a situaciones específicas de argumentación.

Es importante además, reconocer que en un “texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, explicaciones que funcionen como argumentos o que refuercen esa función dominante persuasiva<sup>29</sup>, de alguna manera es hacer conciente al sujeto de la diferencia de intenciones comunicativas que pueden ser expresadas por medio de diferentes tipos de texto; de aquí la importancia de planear ejercicios de identificación de categorías que pueden ser realizados según

---

<sup>27</sup> CUENCA María Joseph. Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. EN: Comunicación, lenguaje y Educación. Madrid, N° 26, 1995, pág. 24

<sup>28</sup> BRASSART Dominique. Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. EN: Comunicación, lenguaje y Educación. Madrid, N° 26, 1995, pág. 41

<sup>29</sup> CALSAMIGLIA Helena, TUSÓN Amparo. Las cosas del decir. Barcelona, Ariel: 1999, pág. 296



Cotteron<sup>30</sup> desde segundo de primaria, lo cual se vuelve significativo si se abren espacios para el debate y la controversia desde la básica primaria.

Por lo anterior, no tiene sentido referirse a las conclusiones algo pesimistas de investigaciones de psicólogos que consideran que los niños sólo son capaces de sostener una opinión hacia los 10/11 años, de dar forma a un texto hacia los 13/14 y de tener dominio de la negociación hacia los 16<sup>31</sup>, los niños de básica primaria necesitan de una enseñanza sistemática de la argumentación en donde tengan la posibilidad de reencontrar la opinión de los otros evocada en el texto explícita o implícitamente. Para ello, se proponen los juegos de rol como un ejercicio oral excelente para que los estudiantes desarrollen la capacidad de tener en cuenta al destinatario. De aquí que se haga necesario mostrar a los estudiantes los lazos que existen siempre entre la situación de interacción, la organización del texto argumentativo y su dimensión textual, con el fin de prepararles para leer y producir posteriormente unos textos argumentativos variados más cercanos a la realidad social<sup>32</sup>

No cabe duda de que la argumentación se utiliza por lo general, para desarrollar temas que provocan controversia y por ello jamás puede ser constrictiva, siempre debe dar lugar a la discrepancia; si todos los argumentos fueron contundentes, no habría necesidad de discutirlos. Por eso, la tesis de una argumentación resulta más interesante a medida que otras se le oponen de manera razonable. Díaz (2002) deja claro que esta actividad se mueve dentro del campo de la discusión, de la duda, de lo verosímil, y esto escapa al cálculo y a la rigidez de la comprobación. Antes se hablaba de la capacidad de negociar y ahora se puede afirmar que esto sólo es posible si se deja al interlocutor un espacio de discusión,

---

<sup>30</sup> COTTERON Jany. ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? EN: Comunicación, lenguaje y Educación. Madrid, N° 26, 1995, pág. 84

<sup>31</sup> Ibid, pág. 82

<sup>32</sup> Ibid, pág. 86

un espacio de diálogo no bloqueado, con el objetivo de llegar a una conclusión satisfactoria<sup>33</sup>.

En su estructura y de acuerdo con Díaz (2002), en la argumentación se pueden distinguir cuatro elementos claves que son: *el propósito*, con el que se busca lograr la adhesión de un receptor o público a un punto de vista, criterio o juicio emitido; *el tema*, que debe ser polémico para que genere discusión, y debe estar representado de manera que enunciándolo en forma de pregunta, tenga múltiples respuestas a parte de una afirmación o una negación; *los medios*, a través de los cuales se sustentan los argumentos y, por último, *los participantes*.

En esta perspectiva, el desarrollo de la competencia argumentativa implica, también, el desarrollo de una competencia textual en tanto en la producción de textos o discursos argumentativos, se hace necesario que los estudiantes conozcan el género en lo que se refiere al tipo de texto que se intenta producir, según una superestructura que se organiza con base a unos elementos básicos. En este punto resulta clave acudir a la diferencia entre discurso y texto argumentativo, propuesta por Brassart en donde se define “el discurso como el intento que lleva a cabo un argumentador para modificar o reforzar, a través del lenguaje, las representaciones, creencias y valores de un individuo o de un grupo... con esencia es democrática. Mientras que el texto argumentativo se describe como una relación entre un enunciado-argumento y el enunciado-conclusión que este argumento permite sostener... la estructura mínima del argumento es la del silogismo dialéctico y no lógico, que pertenece al orden de lo verosímil y no de lo verdadero”<sup>34</sup>. Podría hablarse de una relación de correspondencia entre forma/contenido y texto/discurso. Y para el caso de la presente monografía, conocer la estructura de un texto argumentativo servirá de

---

<sup>33</sup> Ibid, pág. 88

<sup>34</sup> Op cit, pág. 43

apoyo para orientar el trabajo desde las capacidades expresivas y de escucha de las estudiantes de básica primaria.

Desde el punto de vista de la didáctica es importante tener en cuenta que para la organización de un argumento parece conveniente guiar a los estudiantes por la siguiente secuencia<sup>35</sup>:

1. Establecer una situación de argumentación
2. Organizar el texto argumentativo teniendo en cuenta que se debe buscar apoyo a los argumentos, organizar globalmente el texto, permitir la negociación y finalmente textualizar sin dejar de lado los organizadores textuales y los mecanismos de cohesión.
3. Hacer la producción final actualizando contenidos y revisando con frecuencia la conexión entre los argumentos.

Después de caracterizar la conversación, vale la pena incluir dentro de este apartado y de acuerdo con el problema que motiva este trabajo, el tema de la oralidad y la escucha que, según la hipótesis de investigación, fortalecen la competencia argumentativa mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas hacia la exploración de la expresión y la comprensión oral.

### ***5.3 La expresión oral***

Por expresión oral se entiende la elaboración de un enunciado, su pronunciación, pero también la selección del léxico, la composición de la estructura sintáctica, la organización del discurso, la adecuación al interlocutor, al contexto, y el empleo

---

<sup>35</sup> Secuencia tomada de la exposición hecha por Cotteron en “Secuencias didácticas para enseñara a argumentar en la escuela primaria”

de elementos paralingüísticos y no verbales que configuran una intervención<sup>36</sup>; es una forma de acción social que permite la interacción entre los participantes y en donde las personas aprenden a comunicarse y a desarrollar su competencia comunicativa.

Cronológicamente la oralidad se sitúa antes de la escritura y se convierte en el eje de la vida social de toda comunidad; vale la pena resaltar que su principal formato es la conversación puesto que allí hay interacción entre dos o más hablantes, que crean sus intervenciones condicionados por factores psicológicos que influyen en la emisión y en la recepción de los enunciados.

En este sentido, la conversación es definida como “una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra”<sup>37</sup>; por lo que conversar es una forma de acción entre individuos (*interacción*) que presenta la característica de utilizar, como instrumento para actuar, los códigos lingüísticos junto con otros códigos no verbales que acompañan a la palabra. En la conversación las personas se constituyen como seres sociales, construyen sus identidades y dan sentido al mundo que los rodea.

La unidad básica de organización conversacional es llamada “Turno para tomar la palabra”. Si se observa con detenimiento el desarrollo de las conversaciones sorprende ver la sincronía con que se comportan los participantes. En la mayoría de los casos los interlocutores suceden unos a otros sin solapamientos y sin silencios prolongados, caso contrario “aquellas personas que no dejan hablar”, “que te cortan a mitad de los que estás diciendo”, “que tardan una hora en contestar”, “que interrumpen constantemente”, etc. De hecho el mecanismo para

---

<sup>36</sup> MENDOZA Fillola Antonio. Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid, Pearson Education s.a: 2003, pág. 52

<sup>37</sup> TUSÓN Amparo, Análisis de la conversación, Barcelona, Ariel: 1997

la distribución de los turnos es bastante simple a primera vista, pero se puede complicar bastante cuando hay más de dos interlocutores

Al respecto, Lomas<sup>38</sup> afirma que la conversación hace posible el lenguaje cooperativo, fortaleciendo así las relaciones sociales, lo cual se corresponde con el “principio de cooperación planteado por Grice<sup>39</sup> en el que se plantea que si bien la conversación es una actividad que se tiene que realizar entre dos o más personas, ellas tendrán que actuar en forma cooperativa mientras dure la actividad si se quiere que sea exitosa. Por ello formula el principio de cooperación, como principio regulador de la actividad conversacional, que se despliega en cuatro máximas que dan cuenta de cómo los seres humanos tienden a actuar de forma racional y esperan que los demás actúen del mismo modo. Las cuatro máximas son enunciadas de la siguiente manera:

- a. Cantidad:** No des ni más ni menos información que la necesaria
- b. Calidad:** Di la verdad; no digas algo sobre lo que no tienes suficiente evidencia.
- c. Relación:** Sé pertinente
- d. Manera:** Sé claro y ordenado

A menudo, observa Grice, se burlan esas máximas por motivaciones variadas y ello puede llevar a que se rompa el principio de cooperación. No obstante, en muchas ocasiones, la trasgresión de una máxima no pone en peligro el desarrollo de la conversación porque la intención de quien la ha trasgredido es provocar que quien le escucha reconozca una intención determinada y realice una “implicatura” para interpretar qué significado se esconde detrás de la trasgresión; de ese modo se mantiene la cooperación y la comunicación avanza.

---

<sup>38</sup> LOMAS Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Vol. I. Buenos Aires, Paidós: 2003, pág. 276

<sup>39</sup> GRICE Paul. *Las intenciones y el significado del hablante*. EN: L.M. Valdés (ed.) 1991, pág. 341

Cabe decir que el intercambio comunicativo se caracteriza por la voluntad de los hablantes de cooperar en la interpretación de las intenciones y por ello se ponen en juego no sólo la interpretación de las informaciones verbales sino también las no verbales que resultan claves para no caer en falsas interpretaciones. En las producciones orales, entonces, intervienen unos aspectos que deben tenerse en cuenta; ellos son<sup>40</sup>:

a. Aspectos relacionados con la comunicación no verbal: por lo que, los gestos y las diversas acciones del cuerpo son esenciales a la hora de interpretar lo que ocurre cuando las personas hablan entre sí, las cualidades no verbales de la voz (timbre, intensidad) contribuyen tanto a construir la imagen del otro como a subrayar o contradecir el significado lingüístico de los enunciados orales. Aquí se tiene presente además las informaciones provenientes de la cinética (que se ocupa del comportamiento comunicativo del cuerpo gestos, expresiones faciales, conductas del ojo), la proxémica (se ocupa del uso y percepción del espacio social y personal), y el paralenguaje (que analiza las cualidades no verbales de la voz, esto es, duración silábica, ritmo, registro)

b. Aspectos fónicos: que miden la competencia del emisor para adecuarse a la situación comunicativa, motivo por el que resulta pertinente la intervención didáctica. La entonación es un elemento fónico especialmente rico en matices. Se identifica, además, a los emisores como precedentes de una u otra zona geográfica, aparte de reflejar el estado de ánimo, la seguridad respecto a lo que se dice, la intencionalidad, entre otros.

c. La presencia del receptor: para ver de qué manera se produce esa adaptación al receptor, hay que prestar atención al número de receptores, las características del receptor y la relación que le une al emisor.

---

<sup>40</sup> Según la propuesta de Abascal M.D. et al, 1997.

Debe quedar claro que esta caracterización de la conversación se hace porque se quiere articular a un proceso encaminado al mejoramiento de la competencia argumentativa. Proceso que se completa con el fortalecimiento de la comprensión oral, el cual se explica a continuación.

## **5.4 La Escucha**

Por comprensión oral Mendoza Fillola entiende “más allá de la mera audición y percepción del enunciado, la interpretación adecuada de los signos y el sentido”.<sup>41</sup> La deficiente comprensión de lo escuchado puede estar determinada además por un hábito de escucha insuficiente por parte de aquel que oye pero no escucha. Esta habilidad requiere de una intervención didáctica que según Pavoni (1982), citado por Lomas<sup>42</sup>; se debería desarrollar siguiendo tres fases complementarias, que se corresponden con tres momentos de la clase donde se establece por qué se escucha (fase pre-escucha), luego se mantiene viva la atención por medio de ejercicios de anticipación y predicción (fase de escucha) y, finalmente, se verifica la comprensión (fase post-escucha).

Además de lo anterior, existen dos requisitos previos indispensables para que la escucha sea exitosa:

1. La capacidad del estudiante de centrar la atención en la frecuencia sonora y así superar las discontinuidades del discurso oral como el ruido.
2. La capacidad de reconstruir con claridad las relaciones simultaneas entre la organización de ideas y la organización del discurso.

Desde este punto de vista, la escucha es una habilidad que debe ser aprehendida no sólo en sus aspectos lingüísticos y cognitivos sino también en sus aspectos

---

<sup>41</sup> Op cit, pág. 52

<sup>42</sup> LOMAS Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. I. Buenos Aires, Paidós: 2003, pág. 296

psicológicos. Algunas actividades propuestas por Lomas<sup>43</sup> para guiar la escucha distraída a la dirigida son por parte del maestro, cuestionar hasta que punto en entendido por medio de preguntas o breves interrupciones, hacer responder a las preguntas formuladas previamente, indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes para captar su atención y proponer situaciones en las que se produzca un intercambio de emisor y receptor.

Conviene señalar que las habilidades del habla y la escucha no sólo se producen en el ámbito escolar y por eso es importante conjugar el trabajo pedagógico con una cierta consciencia sociolingüística, en donde los estudiantes aprendan no sólo para responder a las actividades escolares, sino para su vida.

### ***5.5 Hacia la didáctica de la argumentación***

Ante la necesidad de formar hablantes competentes, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás, la didáctica de la lengua se consolida según Mendoza Fillola<sup>44</sup> como una disciplina científica “que atiende a saberes, habilidades, competencias, saberes operativos, enfoques y metodologías sobre la adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje”. Este tipo de investigación específica vinculada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje permite la reflexión del quehacer educativo mediante la inclusión del maestro-investigador en el aula y en la clase con miras a proponer soluciones a las problemáticas relacionadas con el área de lenguaje, en especial a lo concerniente al desarrollo de la competencia comunicativa. No es trata de enseñar los aspectos formales de la lengua, sino de su reflexión y la adquisición de una competencia comunicativa eficaz, en donde los hablantes sean capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus

---

<sup>43</sup> Ibid, pág. 298

<sup>44</sup> Op cit, pág. 9



discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas y de transmitir afecto<sup>45</sup>.

Puede pensarse que la razón de ser de la didáctica de la lengua responde a la necesidad de los individuos que requieren apoyo formativo para desarrollar su potencial expresivo-comunicativo y capacitarlos para interactuar con adecuación, coherencia y precisión en diversidad de situaciones, que van más allá de las actividades escolares. En la vida cotidiana por ejemplo, los niños y los jóvenes se ven enfrentados a situaciones que requieren de su participación efectiva y de allí la imperiosa necesidad de proponer estrategias que aboguen por el mejoramiento de la competencia argumentativa, la cual busca “fomentar la habilidad de tomar decisiones, el juicio independiente y sobre todo la capacidad de expresarse, de comunicar, por tanto no sólo lo aprendido sino lo reflexionado, lo descubierto, lo pensado y lo repensado<sup>46</sup>”.

Para llegar a ello, es decir, para desarrollar la competencia comunicativa orientada hacia la argumentación, no pueden dejarse de lado las habilidades lingüísticas que los estudiantes ponen en juego durante los procesos comunicativos. Con respecto a la comunicación oral<sup>47</sup>, al hablante le corresponde actuar como emisor y receptor, puesto que en el proceso de la retroalimentación debe hablar y entender. En otras palabras, debe expresarse oralmente y escuchar para comprender las informaciones recibidas.

---

<sup>45</sup> Ibid, pág. 17

<sup>46</sup> FABRA Maria, DOMENECH Miquel. Hablar y escuchar, relatos de profesores y estudiantes. Barcelona, Paidós: 2001, pág. 19

<sup>47</sup> Debe tenerse en cuenta que aunque son cuatro las habilidades básicas que favorecen los procesos comunicativos, para el caso de este estudio, se retoman aquellas que tienen que ver con la comunicación oral, es decir, hablar y entender; mientras que en la comunicación escrita son escribir y leer.

En relación a lo anterior, Mendoza Fillola<sup>48</sup> afirma que la expresión oral y la comprensión oral incluyen el concepto de interacción, lo cual favorece el trabajo pedagógico, pues si se entiende el aula como un espacio “donde se tejen relaciones sociales y confluyen discursos”<sup>49</sup>, se puede crear una cultura de la argumentación, de la negociación, que garantice la significatividad de los procesos educativos. De aquí que se trabaje la argumentación, en la básica primaria, desde la oralidad y la escucha, pues ambas habilidades incluyen la negociación de significados, la elaboración de un contexto de referencia compartido y la construcción del sentido.

Para cumplir este propósito, la clase de lengua Castellana debe ser pensada a partir del cognitivismo como un espacio de interacción en donde el estudiante es un agente activo que construye para sí mismo en la medida en que desarrolla una consciencia crítica sobre su mundo. Se entiende además que el aprendizaje se da por procesos, que convierten a los estudiantes en los protagonistas.

En apoyo a lo anterior, se retoma la postura de Ausubel<sup>50</sup> quien afirma que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva, lo cual lleva a considerar su postura dentro del constructivismo, en donde el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, sino donde el sujeto transforma, estructura e interactúa con los materiales de estudio y la información exterior para relacionarla con sus esquemas de conocimiento previo. El autor señala además unos principios del aprendizaje significativo que resulta de gran importancia rescatar en este marco teórico. Por ello, se presentan a continuación:

---

<sup>48</sup> Op cit, pág. 52

<sup>49</sup> Lineamientos curriculares para el área de lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional: 1998, pág. 35

<sup>50</sup> AUSUBEL, David. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México. Trillas: 1995

- El aprendizaje implica un proceso interno, auto-estructurante y en este sentido es subjetivo y personal.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe, con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el auto-conocimiento, el establecimiento de los motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito, y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

Para llevar a cabo este proyecto se requiere de un maestro que conozca:

a) La necesidad de comprender procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios y estrategias efectivas de aplicación en clase.

b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Además de estar dispuesto a capacitar y motivar a sus estudiantes, debe tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia, como en su calidad de enseñante.

Conviene señalar que esta teoría sacada de la teoría cognitiva y el constructivismo puede ser empleada en el aula mediante la aplicación de unas estrategias

cognitivas y metacognitivas que lleven a los estudiantes a tomar consciencia del uso de la lengua, del poder que tiene la palabra al convertirse en transformadora del mundo y de la valoración que pueden hacer de las intervenciones de sus compañeros/as. Autoras como Irene Muria Vila<sup>51</sup>, centran su trabajo en la importancia que tiene la enseñanza de estrategias que ayudan al aprendizaje, especialmente en las habilidades metacognitivas.

El marco teórico dentro del cual surgen las estrategias de aprendizaje es el de la ciencia cognitiva, la cual se forma por los aportes de algunas disciplinas y posturas teóricas como la teoría piagetiana, la psicolingüística y la teoría de la información. La ciencia cognoscitiva contemporánea reconoce que el aprendizaje depende tanto de los factores situacionales externos como de los factores internos, así que lo que une al conductismo y al enfoque constructivista es el *Aprendizaje intencional*, que trata con las situaciones y habilidades de aprendizaje.

Las estrategias son todas aquellas acciones que se deben realizar en un intento de alcanzar una meta o un conjunto de metas mediante acciones de aprendizaje, es decir, las capacidades y habilidades cognitivas, entendiendo capacidad como el conjunto de disposiciones genéticas, y las habilidades cognitivas como las capacidades expresadas mediante comportamientos. Las estrategias en contraste con las destrezas, tienen un carácter idiosincrásico y no se aplican siempre de la misma manera, en cambio las destrezas son procedimientos uniformemente aplicados, es decir que se aplican siempre igual en todas las situaciones.

Las estrategias de aprendizaje son entonces conductistas y constructivistas, la primera es una conducta observable y la segunda por su parte, alude a la enseñanza y al aprendizaje, cabe anotar que esta última es la más pertinente al proyecto de Intervención Pedagógica y Didáctica. En este sentido las estrategias

---

<sup>51</sup> MURIA VILA, Irene. *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas*. 1994. Perfiles Educativos. N° 65 pp. 63-72.

deben ser entendidas como secuencias integradas de procesamientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento.

Se entiende por Metacognición la capacidad que tenemos los seres humanos de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. Esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

**a)** El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa, puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

**b)** La regulación y control de las actividades que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Aunque estos dos aspectos están muy relacionados, el primero, el conocimiento del propio conocimiento surge más tarde en el niño que la regulación y el control, ya que este último depende más de la situación y la actividad concreta.

Considerando todo lo anterior, se entiende que *las estrategias de aprendizaje* son actividades físicas y/o mentales que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información.

En síntesis, se puede decir que las estrategias cognitivas son aquellas actividades mentales conscientes e intencionales que los(as) estudiantes ponen en juego para lograr un objetivo, en donde cualquier actividad comunicativa oral o escrita debe estar determinada por unos elementos que la constituyen: quién, a quién, qué, porqué, para qué, cómo, cuándo, dónde; que el alumno debe definir y reconocer para desempeñarse exitosamente. Los procesos metacognitivos además, posibilitan ejercer un control consciente sobre los anteriores procedimientos y por ende, llevar a cabo procesos de planeación, regulación y evaluación sobre ellos.

En este sentido, la propuesta de intervención pedagógica y didáctica apunta a que el maestro no le niegue al estudiante la posibilidad de construir sus propios conceptos partiendo de las significaciones que maneja y de los aportes que le dé su maestro provenientes de su saber y su ser.

De lo anterior se desprende que en lo que compete a la elaboración del discurso oral argumentativo, en este trabajo no se espera que las estudiantes produzcan discursos argumentativos de calidad desde el inicio de la intervención, pues la tarea es continua y el proceso puede ser bastante complejo. Esta producción discursiva oral, tendrá como punto de trabajo, la interacción frente a frente con el interlocutor, lo que posibilitará un encuentro directo y una necesidad de acomodación a los contra-argumentos y los puntos de vista contrarios del otro. El estudiante encontrará referencias en sus experiencias personales y sentirá que sus intervenciones son valiosas y valoradas por los otros.

## 6. HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD ESCOLAR

Toda investigación, orientada hacia la construcción de un aporte teórico, debe responder a las necesidades manifiestas del grupo social que se pretende fortalecer y buscar soluciones viables para el mejoramiento de un problema determinado. Para el caso de la presente monografía y después de recoger la información considerada necesaria para hacer aproximaciones interpretativas en el trabajo de campo, se pasa a describir y tratar de comprender aquellos eventos y aquella información que configuran la clase de lengua Castellana y que tienen que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa con relación a la capacidad argumentativa de las niñas de la básica primaria.

Por tanto, se parte de la observación participante y la recolección de datos mediante el estudio del PEI de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo; la aplicación de unas encuestas a las estudiantes, a la maestra cooperadora y a la coordinadora del área; la prueba piloto, el diario de campo y la bitácora pedagógica, para luego categorizar la información que subyace, de acuerdo con unas intenciones previas que en este caso apuntan a reconocer el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia argumentativa. La categorización de los datos ha sido definida en Bardín<sup>52</sup> como una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. De allí que se requiera de un maestro-investigador que se haga crítico de su propio quehacer pedagógico y se comprometa con el mejoramiento y la calidad de la educación, “el maestro que indaga sobre su propia práctica se vuelve más reflexivo y conciente (...) la experiencia ha mostrado que los procesos de tipo

---

<sup>52</sup>BARDIN Laurence “Análisis de contenido”, Traducción César Suárez. Capítulo III “La categorización” ediciones, España, Akal: 2002, pág. 70

investigativo aún los más informales pueden convertirse en factor poderoso de motivación, perfeccionamiento y autoformación para el docente”<sup>53</sup>, siempre y cuando exista el compromiso de trabajar por la búsqueda de soluciones a las problemáticas escolares. El maestro, entonces, es el encargado además de recoger la información, de categorizarla y estructurarla.

En este sentido, Martínez<sup>54</sup> plantea que después de categorizar es conveniente contrastar aquellos datos con las referencias hechas en el marco teórico para ampliar la perspectiva interpretativa y descubrir las relaciones que sostienen las categorías. En otras palabras, se estaría hablando de llegar a la teorización mediante el descubrimiento, la confrontación y la manipulación de las categorías.

El objetivo de este trabajo es hacer un aporte teórico a la didáctica de la argumentación para la educación básica, entendiendo la teoría como “un modo de mirar los hechos, de organizarlos y de representarlos conceptualmente a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes”<sup>55</sup> y para lograrlo se propone una ruta de análisis<sup>56</sup> que guiará la interpretación en torno a la investigación y a la propuesta pedagógica.

**Tabla Nº 4**

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>FUENTES</b>
El trabajo de la clase de lengua debe abogar por la adquisición de una competencia comunicativa eficaz, en donde los hablantes	1. Enfoque comunicativo de la lengua Castellana	a. Sobre la enseñanza - Qué se enseña - Cómo se enseña	Observación participante  PEI

<sup>53</sup> VASCO Montoya Eloisa “maestros, alumnos y saberes” Investigación y docencia en el aula. Mesa redonda. Cooperativa editorial Magisterio: 1994, pág. 50

<sup>54</sup> MARTÍNEZ Miquelez Miguel. Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México, Trillas: 2006, pág. 278

<sup>55</sup> Ibid, pág. 282

<sup>56</sup> Ruta elaborada, con el apoyo de la asesora y el grupo de estudiantes de la práctica y el trabajo de grado.



sean capaces de relacionarse con otros, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas y afecto. (Mendoza, 2003, 17)		<ul style="list-style-type: none"> <li>b. Modelo pedagógico</li> <li>c. Situaciones de aprendizaje</li> </ul>	<p>Plan de estudios</p> <p>Diario de campo</p> <p>Encuestas</p>
La clase de lengua Castellana como un espacio donde se tejen relaciones y confluyen discursos. Es un lugar propicio para crear una cultura de la argumentación; de la negociación que garanticen la significatividad de los procesos educativos.	2. La clase como un espacio de interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. El aula de clase: un lugar donde se tejen relaciones</li> <li>b. Ambiente de trabajo</li> </ul>	<p>Diario de campo</p> <p>Encuestas</p>
	3. Interacciones en la clase de lengua Castellana	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Maestra cooperadora-estudiante</li> <li>b. maestra en formación-estudiante</li> <li>c. estudiante – estudiante</li> <li>d. estudiante – clase lenguaje</li> </ul>	<p>Fichas de observación</p> <p>Diario de campo</p>
Si la educación es la razón de ser de los docentes, la investigación debe ser el motor que dé la fuerza que se necesita para hacer trascendente y significativa esa labor.	4. La investigación en el ejercicio docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La investigación en la práctica docente de la Maestra cooperadora</li> <li>b. La investigación en la maestra en formación</li> </ul>	<p>Encuesta</p> <p>Diario pedagógico</p>
La forma básica de la lengua oral es la conversación, en donde la expresión y la comprensión oral, incluyen el concepto de interacción, es decir, la negociación de significados, la elaboración de un contexto de referencia y la construcción de sentido.	5. La expresión oral y la escucha como ejes de la argumentación en el discurso oral	a. Estrategias y procedimientos didácticos que fortalecen la argumentación del discurso oral	<p>Observación participante</p> <p>Bitácora pedagógica</p>
	6. Hacia la construcción de una didáctica de la argumentación en la educación básica primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. caracterización de las producciones discursivas de las estudiantes de básica primaria.</li> <li>b. Actos de habla, Máximas conversacionales</li> </ul>	<p>Prueba piloto</p> <p>Debate</p> <p>Diario de campo</p>

## **6.1. ENFOQUE COMUNICATIVO**

Durante mucho tiempo se consideró que la enseñanza para el área de lengua Castellana, ofrecía datos descontextualizados de contenidos gramaticales y de historia literaria que poco o nada interesaban a los estudiantes ya que no se correspondían con los intereses de los niños y los jóvenes. De allí que “los recientes enfoques didácticos se hayan planteado la necesidad de poner en relación las aportaciones del ámbito científico y teórico con las necesidades reales de formación para la comunicación en sus múltiples aspectos”<sup>57</sup> en la escuela. Con la aparición de las teorías lingüísticas de base pragmática, el análisis del discurso y las relaciones intertextuales, en relación con la concepción cognitiva y los procesos de aprendizaje orientados a dominar las habilidades lingüísticas; el enfoque debe apuntar al trabajo desde el uso y la interacción, es decir, hacia la realidad del hecho comunicativo como cooperación y participación.

En este sentido, el enfoque comunicativo de la didáctica de la lengua, centra su concepción de formación en torno a la perspectiva pragmática de la comunicación; una propuesta que valida esta monografía y que sirve de referencia para interpretar los datos recogidos en la Institución Educativa donde se llevó a cabo la investigación y la práctica docente, pues aunque en el PEI se habla de la importancia de desarrollar las competencias que permitan formar personas en las diferentes dimensiones del desarrollo humano de acuerdo a sus potencialidades y capacidades<sup>58</sup>, en el ejercicio docente el propósito no queda claro y en varias oportunidades las clases se convierten en transmisión de contenidos sin el proceso de reflexión que desde el constructivismo se propone.

---

<sup>57</sup> MENDOZA Fillola Antonio. Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid, Pearson Education s.a: 2003, pág. 58

<sup>58</sup> Vale aclarar que la lectura del PEI presentó algunas dificultades porque desde la unificación de la Juan Cancio y la Anunciación, al Gonzalo Restrepo, se han estado haciendo reformas. De allí que el texto de consulta haya sido una copia que por lo demás no estaba paginado.

Y así, aunque desde el área no hay planeados proyectos pedagógicos que favorezcan el desarrollo integral de las niñas; la coordinadora de la sección y la maestra cooperadora coinciden en resaltar las bondades y aportes del área con respecto a la formación de las estudiantes. El problema es que no se especifica cómo desde el área se puede ofrecer una formación integral.

La coordinadora dice que de acuerdo con la misión de la institución, desde la lengua castellana se asegura el mejoramiento de la calidad de vida de las estudiantes con el “énfasis en el uso de un correcto vocabulario que conlleva a un buen trato”<sup>59</sup>. Según estas palabras se puede pensar que el trabajo en el área se hace desde el fortalecimiento de la competencia lingüística, pues se evidencia una preocupación por la lengua, en tanto sistema que debe ser dominado correctamente para lograr un buen desempeño lingüístico. Según Mendoza<sup>60</sup>, la competencia lingüística, referida al repertorio lingüístico o conjunto de conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua, unida a unos conocimientos sociolingüísticos que se desarrollan extralingüísticamente, posibilita el alcance de la competencia comunicativa, entendida ésta como el conjunto de conocimientos de que dispone un sujeto sobre el uso apropiado de la lengua en diversas situaciones sociales. Y en este sentido se podría decir que aunque las palabras de la coordinadora están orientadas hacia el trabajo de la lengua en su estructura formal, estos conocimientos no son suficientes para adquirir la competencia comunicativa que le permita a los sujetos actuar con éxito en cualquier evento comunicativo.

La maestra cooperadora por su parte, enseña en la clase de lengua castellana “las competencias básicas de hablar, escuchar, leer, escribir, además de los análisis y

---

<sup>59</sup> Ver anexo: Encuesta a coordinadora del área

<sup>60</sup> Op cit, pág. 47

comprensiones de textos literarios”<sup>61</sup>. De esta manera la maestra intenta ir más allá de la competencia lingüística para centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa, con el propósito de no reducir el conocimiento de la lengua a la gramática y la normativa.

Para cumplir con lo anterior, la maestra intenta hacer amenas sus explicaciones, vinculando la nueva información con las experiencias previas de las niñas, pero a la hora de hacer la aplicación, el recurso principal es el texto guía que se convierte en el motor de las actividades. La Institución Educativa no propone desde el área proyectos viables que apunten al mejoramiento de la competencia comunicativa y descarga la responsabilidad de las clases a las casas editoriales que ofrecen el texto guía y le evitan al maestro planear la clase y buscar actividades que comprometan a los estudiantes.

Después de la observación participante se puede afirmar que aunque la didáctica de la lengua se soporta en la concepción cognitiva desde el aprendizaje significativo, en la sección Juan Cancio Restrepo, las clases se orientan bajo el modelo pedagógico tradicional en donde “lo pedagógico se concibe como la formación a través de la razón y la moral en carácter, voluntad, disciplina, virtudes y normatividad”<sup>62</sup>. Así, desde las primeras observaciones de la clase de lengua castellana se notó que la maestra cooperadora tiene claros los objetivos del modelo tradicional, en cuanto al manejo de la *disciplina*, su voz es fuerte, domina a las niñas con la mirada y las regaña constantemente<sup>63</sup>, *forma de evaluar*, las niñas salen al tablero y dicen las tablas, escriben palabras con mala ortografía, revisa cuadernos; y la *organización de la clase*, reza, empieza la explicación y evalúa; aunque tiene presentes los aportes del constructivismo y el aprendizaje

---

<sup>61</sup> Ver anexo: Encuesta a maestra cooperadora

<sup>62</sup> GONZALEZ Agudelo Elvia. El modelo pedagógico tradicional, sus mediaciones curriculares y estrategias didácticas. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín. Facultad de Educación: 1999

<sup>63</sup> Diario pedagógico, noviembre 7: “la voz de la maestra abarca todo el salón y con la mirada controla actos inadecuados

significativo en sus explicaciones, cuando les da participación a las niñas, y explica desde elementos cotidianos.<sup>64</sup>

Se presenta entonces, una no definición de enfoque pedagógico, lo cual se puede evidenciar al inicio de una clase normal, donde “las niñas cantan Fray Santiago y la Tortuguita, para luego cruzar las manos y escuchar”<sup>65</sup>; se puede ver que empiezan muy motivadas, pero luego deben asumir una actitud de completa pasividad.

Desde la concepción del aprendizaje significativo definido “como un tipo de aprendizaje cuyo contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario, con los conocimientos previos del alumno” (Ausubel, 1995), la maestra en formación, retomando lo iniciado por la cooperadora, pero dándole más autonomía, fortalece el enfoque pedagógico hacia la significación, y trata de convertir la clase de lenguaje en un espacio para la reflexión en torno a la lengua y a la vida; por ejemplo, ante la lectura de un cuento de misterio (“La pata de mono” de William Jacobs), se logró recrear la realidad a la vez que se explicaban los elementos literarios que configuran el sentido de la narración<sup>66</sup>.

En clase, aunque la situación con el manejo del enfoque cambie de manera positiva, se hace difícil abandonar la pedagogía tradicional por haber sido considerada acertada durante mucho tiempo y no puede parecer extraño ver que aunque la clase haya sido planeada desde una canción para hablar sobre la Antioqueñidad, en donde las niñas participen desde sus conocimientos en la construcción de los conceptos: identidad y pertenencia, “en el descanso, la profesora exige que cada una de las niñas pase por su puesto repitiendo de

---

<sup>64</sup> La clase de Mayo 2 por ejemplo trataba sobre los elementos de la comunicación, y para explicarlo las niñas recrearon situaciones cotidianas para luego conceptualizar.

<sup>65</sup> Diario de campo: Marzo 16

<sup>66</sup> Diario pedagógico: Octubre 31

memoria la tabla del 3., las que lo hacen bien pueden salir a descansar y las que no deben quedarse parte de su descanso repasando<sup>67</sup>”.

## **6.2. LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA COMO UN ESPACIO DE INTERACCIÓN**

La escuela es entendida desde Lineamientos curriculares “como un espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente, pero donde a la vez ocurre una serie de acciones no intencionadas”<sup>68</sup>. Es el lugar en donde se espera encontrar respuestas, nuevas inquietudes, amigos y experiencias de vida; un espacio que se mueve entre las clases, el descanso y los eventos culturales y deportivos que convocan a toda la comunidad educativa.

En este sentido y teniendo presente que la lengua se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso y en la práctica; el aula de la clase de lenguaje se presenta como el lugar de reunión del maestro y sus alumnos en torno a un saber<sup>69</sup>, en donde maestros y estudiantes se reúnen alrededor del conocimiento y de la adquisición de nuevas experiencias. Para ello se requiere de un buen clima de trabajo que se ve favorecido por el espacio físico. El salón del grado 3:C es bastante iluminado, amplio y decorado con algunas carteleras, el problema es que la vista al patio desconcentra a las niñas y el objetivo de la comunicación exitosa no se cumple.

Es importante resaltar que la clase además de convertirse en un espacio para el aprendizaje, se perfila como un escenario social por excelencia; tanto que las

---

<sup>67</sup> Ibid, Agosto 10

<sup>68</sup> Op cit, pág. 29

<sup>69</sup> VASCO Montoya Eloisa “maestros, alumnos y saberes” Investigación y docencia en el aula. Mesa redonda. Cooperativa editorial Magisterio: 1994, pág 57

madres de algunas niñas optan por celebrar el cumpleaños de sus hijas en este espacio que la escuela ofrece<sup>70</sup>.

La clase de lengua castellana debe ser pensada, entonces, como “un espacio de construcción de significados y sentidos, una microsociedad en la que se tejen toda clase de relaciones sociales. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica...”<sup>71</sup>. En síntesis, es el espacio donde se intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo.

Por lo anterior, vale la pena concebir un trabajo que aunque sea llevado a cabo en el aula de clase, se haga extensivo a todas las situaciones de comunicación, en las que participan las niñas. No sólo la clase sino también la vida cotidiana presentan situaciones en las que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones y enriquecimientos simbólicos y culturales. De todas maneras el maestro debe hacerse responsable del lugar que lidera y por ello la clase de lengua Castellana debe convertirse en un espacio de interacción que permita la adquisición y desarrollo de la capacidad argumentativa.

### **6.3. INTERACCIONES EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA**

En el apartado anterior quedó claro que la clase de Lengua Castellana debe ser pensada como un espacio de interacción, que propicie la expresión oral, la escucha, la argumentación y, a su vez, permita el intercambio no sólo de saberes sino también de experiencias, conocimientos y prácticas. Mendoza<sup>72</sup> define la interacción comunicativa como el acto en el que aparece un emisor y un receptor,

---

<sup>70</sup> Diario pedagógico: Septiembre 14

<sup>71</sup> Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana. ministerio de educación nacional: 1998, pág. 35

<sup>72</sup> Op cit, pág. 182

estableciendo un tipo concreto de relación y de transferencia; por ello, la adquisición del lenguaje externo y social es indispensable para llegar a determinados procesos psicológicos que intervienen en la interacción, tales como la abstracción y la autorregulación. Todo proceso comunicativo espera ser exitoso y para ello emisor y receptor se comprometen a participar efectivamente de la interacción, considerada como uno de los aspectos significativos, de los procesos cognitivos, comunicativos y culturales en la clase de lengua Castellana.

Por ejemplo, las interacciones de la clase están motivadas por intereses, objetivos y/o expectativas que vinculan a la maestra, no sólo con sus estudiantes, sino también con el conocimiento y la práctica pedagógica. Al igual que los niños, se vinculan no sólo con el aprendizaje sino también con su maestra y los afectos que mueven esta relación.

### **Relación Maestra - estudiante**

La manera como el maestro asume su práctica docente, se evidencia en su forma de enseñar y de establecer contacto con sus estudiantes. Por tal razón, la relación de la maestra cooperadora con las estudiantes es diferente a la que logra la maestra en formación, pues ambas orientan las actividades y planean la clase, de acuerdo con unos objetivos que son trazados desde su concepción de pedagogía.

Para el caso de la **maestra cooperadora**, vale decir que a pesar de recibir una formación desde la pedagogía tradicional, expresa su preocupación por introducir un cambio en su práctica pedagógica<sup>73</sup>. Una preocupación que no se evidencia en el aula, pues la maestra organiza la clase y a las niñas de tal manera que ellas no pueden interrumpir o aportar sin el consentimiento de la profesora; es una relación unidireccional que las niñas reconocen y aceptan, tanto que cuando su profesora las regaña, ellas no se incomodan porque tienen claro que ella las “regaña porque

---

<sup>73</sup> Ver anexo: Encuesta # 1 “Maestra cooperadora”



las esta corrigiendo y no por hacerles un mal”. Las niñas no están acostumbradas a recibir una clase sin ser miradas de reojo y demás gestos o palabras que les dice: “componga esa silla”, “síntese bien”, “guarde el cuaderno” o simplemente “hable duro haber que así no se le entiende”<sup>74</sup>

En consecuencia, la interacción entre la maestra cooperadora y las estudiantes no es sólo verbal, y por ello parece importante resaltar que en este proceso comunicativo interviene la prosodia, la cinesia y la proxemia. La maestra utiliza un tono de voz bastante alto, lo cual le permite manejar el comportamiento de las niñas y mantener en orden el salón “mientras explica, trata de mejorar la disciplina y lo hace por medio de guiños o expresiones como: “oiga niña” “ah! tan desordenada que es” “será que hacemos silencio”. Por lo general se muestra muy seria y trata los problemas de sus estudiantes como algo secundario; siempre dice “estás poniendo quejas por esa bobada” “no querida, yo pensé que era peor”<sup>75</sup>

Por otro lado, la organización de la clase y la metodología se definen de acuerdo a la concepción de enseñanza y aprendizaje que el maestro/a maneja. Por ello, la clase de lenguaje del grado 3:C, durante la práctica docente, fue organizada en un primer momento según los criterios de la maestra cooperadora, quien empezaba la clase con la revisión de la tarea anterior o el repaso memorístico de los temas por parte de las niñas, quienes debían estar en silencio para luego responder a las preguntas de la maestra y estar dispuestas a escuchar las explicaciones del tema propuesto; finalmente se evalúa con una actividad propuesta para la casa.

En un segundo momento, es decir, con la intervención de la **maestra en formación**, la clase fue organizada teniendo en cuenta las sugerencias de las niñas hechas en la encuesta inicial; así que se daba inicio a la clase con la lectura de un cuento o una canción, para captar la atención de las niñas y prepararlas

---

<sup>74</sup> Diario pedagógico: Marzo 28

<sup>75</sup> Ibid, Marzo 26

para la clase. Una actividad que se vio estropeada por los constantes permisos de las niñas para ir al baño o tomar agua, así que se decidió empezar la clase enviándolas a todas al patio por cinco minutos para que llegaran dispuestas a participar de los ejercicios. Las evaluaciones siempre fueron en clase, tratando de tener en cuenta el proceso de las pequeñas con respecto al desarrollo de su competencia propositiva.

Hasta ahora, se puede afirmar que las niñas ven a su maestra como la responsable de orientarlas en su vida, le creen todas sus explicaciones, no cuestionan sus comentarios y aceptan la manera como se acerca a ellas. De allí que las niñas le exijan a la maestra en formación tener el dominio del grupo, no desde las actividades propuestas sino desde los gritos y los regaños. Ella en varias ocasiones creyó haberse convertido en la consejera espiritual de las niñas, pues la buscaban para contarle sus problemas familiares o simplemente pedirle consejos<sup>76</sup>. En este punto es importante resaltar que “Aunque las relaciones entre el maestro y los alumnos están mediadas fundamentalmente por el saber, no por eso se excluyen los aspectos afectivos de la relación entre las personas”<sup>77</sup>, una situación que debe aprenderse a manejar para evitarle al maestro caer en el error de convertirse en el amigo que escucha los problemas olvidando su papel de orientador para la vida.

Por otra parte, se ha dicho que “La conciencia del maestro de que los alumnos se desenvuelven fuera de la escuela en un medio social y cultural específico, plantea la necesidad de conocer y comprender ese medio”<sup>78</sup> de allí, que la maestra en formación inicie su intervención conociendo un poco sobre el medio cultural y social en el que se desenvuelven las estudiantes, además de las posibilidades que

---

<sup>76</sup> Tal como lo expresa en el diario pedagógico del 3 de octubre

<sup>77</sup> VASCO Montoya Eloisa “maestros, alumnos y saberes” Investigación y docencia en el aula. Mesa redonda. Cooperativa editorial Magisterio: 1994, pág. 30

<sup>78</sup> Ibid, pág. 31

les ofrece ese medio para asumir sus responsabilidades escolares. Luego planea sus clases tratando de atender a los intereses manifiestos por las niñas, además de favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas. Algo que se puede concluir de las observaciones hechas a la clase de lenguaje es que “a las niñas les encantan todas las actividades que tengan que ver con el desarrollo y exploración de la creatividad”<sup>79</sup>, porque involucran además de la imaginación, sus afectos.

En este punto, parece significativo recordar que la edad de las niñas oscila entre los 7 y los 12 años, así que a la maestra le corresponde planear actividades que posibiliten la apropiación de las temáticas y que sean de interés para la mayoría de las niñas; las más pequeñas, por ejemplo, reclaman actividades lúdicas mientras que las mayores tienen mayor disposición para participar de conversatorios programados bajo un tema de interés general.

Por lo demás, se puede afirmar que la maestra en formación le dejó claro a sus estudiantes cuál era el objetivo de su intervención y siempre las convocó a que se volvieran las responsables de su propia vida y ante todo de su palabra, pues con ella tendrían la oportunidad de cambiar su vida y por consiguiente su entorno.

### **Relación estudiante - estudiante**

Es importante dejar claro que cuando se hizo el diagnóstico, las niñas no respetaban la palabra de sus compañeros, interrumpían cuando las demás tomaban la palabra, no escuchaban ni respetaban las intervenciones de los otros. Una situación que fue siendo modificaba paulatinamente a medida que se permitió hablar a cada una desde sus intereses sin olvidar, claro está, que cada uno es poseedor de una individualidad que debe ser respetada y ante todo valorada. Por ello, empezaron a escuchar a sus compañeras, se dieron la oportunidad de

---

<sup>79</sup> Diario pedagógico: mayo 11

aportar a los comentarios de sus pares, hasta el punto que se preocupaban por darle la palabra a quien no había participado<sup>80</sup>.

En relación con lo anterior, cabe afirmar que el trabajo cooperativo se optimiza en las clases cuando por ejemplo, las niñas revisan las evaluaciones de sus compañeras; en esta actividad se pudo ver que ellas no se indisponían cuando escribían algo incorrecto o decían incoherencias, pues quien hacía las sugerencias era alguien como ellas<sup>81</sup>. Una relación entre iguales, en donde la solidaridad se convierte en el motor de la interacción. Algo muy diferente sucede en el descanso o en los intermedios de las clases, donde cada una quiere tomar la palabra, donde no hay conciencia del aporte que hace alguna de las compañeras y donde las intervenciones se ven interrumpidas por los constantes solapamientos.

### **Relación de las niñas – clase de lengua**

En la encuesta realizada a las niñas, se les pregunta si les gusta la clase de español, y todas responden afirmativamente dando como justificación que es una de las clases en donde hacen más actividades y además no es tan difícil. En general, las niñas se mostraban comprometidas con la clase, pero se hacía necesario crear situaciones de aprendizaje adecuadas, en donde sintieran que además de aprender sobre un tema cualquiera se estaban preparando para asumir una vida futura en donde cada una sería la protagonista de su propia historia.

El maestro debe reconocer que a los niños les gusta vincular el lenguaje con otras formas de expresión como es el caso del baile y el teatro<sup>82</sup>, ya que las actividades que tienen que ver con el desarrollo y la exploración de la creatividad son bien

---

<sup>80</sup> Diario pedagógico: Abril 6

<sup>81</sup> Ibid, septiembre 19

<sup>82</sup> Ibid, septiembre 7

aceptadas por las niñas<sup>83</sup>, así mismo, si el maestro quiere que el ejercicio sea realmente significativo debe explicar muy bien el propósito de la actividad antes de iniciarla para evitar que los estudiantes se desvinculen y llevarlos a considerar la clase como un espacio no sólo de conocimiento sino también de reflexión.

#### **6.4. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

Después de esta breve caracterización de las interacciones en la clase de Lengua Castellana, se hace necesario valorar la información que de allí subyace pues permite reconocer lo significativo que resulta la intervención del maestro-investigador en una realidad determinada. “El maestro que indaga sobre su propia práctica, se vuelve más reflexivo y conciente (...) la experiencia ha mostrado que los procesos de tipo investigativo aún los más informales pueden convertirse en factor poderoso de motivación, perfeccionamiento y autoformación para el docente”<sup>84</sup>, un maestro que investiga se hace entonces, crítico de su propio hacer pedagógico y se compromete con el mejoramiento y la calidad de la educación.

Según Porlán<sup>85</sup> el profesor “es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas”. En este sentido, es el maestro quien toma la decisión de qué enseñar a sus alumnos y cómo enseñarlo; Vasco afirma que “la forma como el maestro enseña es coherente con la manera cómo percibe el qué: el saber, la ciencia y la asignatura en particular; el quién: la manera cómo asuma el conocimiento que tiene de sus alumnos y el concepto que tiene de lo que significa

---

<sup>83</sup> Ibid, mayo 11

<sup>84</sup> VASCO Montoya Eloisa “maestros, alumnos y saberes” Investigación y docencia en el aula. Mesa redonda. Cooperativa editorial Magisterio: 1994, pág. 50

<sup>85</sup> Porlan, “El diario pedagógico del profesor”, 1991, pág. 9

“aprender” y de los procesos de aprendizaje”<sup>86</sup>. Pero también es muy importante tener en cuenta al estudiante y su necesidad de recrear la realidad a través del lenguaje.

La maestra cooperadora por ejemplo, es licenciada en “Ética y desarrollo humano”, y lleva 34 años en la docencia a la cual se vinculó por su vocación de servir a la comunidad, según lo expresa en la encuesta aplicada. Aunque ya esta jubilada desea continuar formando a las nuevas generaciones de niñas que conoce cada año y a las cuales les entrega su paciencia y dedicación. Una maestra siempre preocupada por no quedarse atrás en las tendencias educativas aunque confiesa su apatía por los cursos de actualización. Reconoce que su formación se basó en los conocimientos sobre la pedagogía tradicional, sin embargo, en clase es una persona interesada por la recepción y comprensión de los conceptos por parte de las niñas, dejando claro en sus conversaciones que lo fundamental es “formar personas útiles para el futuro”. La maestra vincula significativamente el tema a trabajar con la cotidianidad de las niñas; los ejemplos que utiliza no son muy elaborados y esto permite que ellas se apropien mucho más rápido del concepto<sup>87</sup>.

Los profesores, dice Porlán (1991), suelen interiorizar de manera no reflexionada, unas determinadas conductas profesionales mayoritarias que se resumen básicamente en lo siguiente: mantener el orden de la clase, explicar verbalmente contenidos, calificar a los alumnos y utilizar el texto guía como recurso didáctico fundamental. Aunque el concepto de Aprendizaje manejado por la profesora, parte de la pedagogía tradicional, que aboga por la apropiación del conocimiento a través de un proceso de atención-captación-retención, para luego calificar a los estudiantes y darles el año ganado o perdido, se puede ver que la enseñanza trata

---

<sup>86</sup> Op cit, pág. 35

<sup>87</sup> Diario pedagógico: Marzo 16

de ir más allá de la transmisión de conocimientos y busca transformar la realidad, en tanto los contenidos se vinculan con la experiencia del mundo.

Un propósito que retoma la maestra en formación, quien esta convencida que con estudio y dedicación se pueden formar seres autónomos que logren una participación efectiva en la sociedad y que se sientan felices con ello. Para lo cual irrumpe en la realidad escolar, recoge por medio de unas herramientas<sup>88</sup> la información que le permitirá estructurar, una propuesta de intervención pedagógica y didáctica que favorezca la competencia comunicativa de las niñas de Educación básica. En este punto, se hace necesario recordar que la práctica pedagógica tiene sentido en tanto le permite al maestro investigar y ser un pensador de una realidad que necesita ser comprendida y transformada. De allí que Jaime Amaya<sup>89</sup> afirme que “si la educación es la razón de ser de los docentes, la investigación debe ser el motor que dé la fuerza que se necesita para hacer trascendente y significativa esa labor”.

## **6.5. EXPRESIÓN ORAL Y ESCUCHA COMO EJES DE LA ARGUMENTACIÓN**

A lo largo de esta monografía se ha propuesto que el fortalecimiento de las habilidades de expresión y comprensión oral, propician la adquisición y el desarrollo de la capacidad argumentativa de las niñas de la básica primaria. Todo lo cual cobra sentido, si se piensa que en el intercambio comunicativo, es decir, cuando se habla y cuando se escucha, se configura, en palabras de Wittgenstein,

---

<sup>88</sup> Herramientas ya enunciadas en el capítulo 4 del presente trabajo.

<sup>89</sup> AMAYA Vásquez Jaime “El docente de lenguaje” Documento para la reflexión y el análisis pedagógica. Bogotá, Limusa: 2002, pág. 68

un juego de lenguaje<sup>90</sup> en el que los participantes negocian los sentidos, se adecuan al contexto de enunciación y se sujetan a unas reglas que permiten que la interacción sea exitosa.

Se hace necesario entonces, que dentro de la clase de lengua castellana, se planeen actividades que propicien el mejoramiento de estas habilidades y redunden en la adquisición de una conciencia crítica, capaz de intervenir en cualquier situación de comunicación. Para ello, se fortalece la expresión oral y la escucha, desde la ejecución de actividades en donde las niñas se deben preocupar por la selección de las palabras, la entonación, y la elaboración del mensaje.

A propósito de esto, Ruíz<sup>91</sup> afirma que se hace necesario “desarrollar las habilidades de escucha como requisito para la expresión oral”, habrá que sumarle el interés de los estudiantes por la actividad propuesta. El maestro no puede proponer ejercicios que no vinculen significativamente a sus estudiantes puesto que no va a conseguir el logro de sus objetivos. En las clases de Lengua Castellana por ejemplo, se evidenció que el manejo de la disciplina, la participación y el compromiso de las niñas, depende de la importancia que éstas le den a la actividad. En una actividad donde se llevó a cabo la lectura de una leyenda, para asegurar la comprensión del texto se hicieron preguntas alusivas al contenido, comprobando que las niñas cuando logran escuchar atentamente, posibilitan el ejercicio de su memoria y se les facilita dar cuenta de los detalles de una narración.

---

<sup>90</sup> Wittgenstein introduce el concepto de “**juegos de lenguaje**”, en “Investigaciones filosóficas” para designar a todo aquello formado por el lenguaje y las acciones con las que ésta entretiene. Así, que cada vez que se quiera averiguar por el sentido de una proposición se tendrán que hacer altos en la situación comunicativa, los participantes, las mentalidades y las intenciones

<sup>91</sup> RUIZ Domínguez María. Cómo analizar la expresión oral de los niños y las niñas. Málaga, Aljibe: 2000, pág.41



En este punto, vale la pena recordar que en las situaciones comunicativas que se generan dentro del aula es muy importante el papel del docente que escucha, porque esta actitud le sensibiliza ante la realidad lingüística de sus alumnos, lo cual le permite valorar las intervenciones de los niños y adaptar su discurso en función de las características sociales. “El profesor que sabe escuchar, recoge en sus intervenciones las aportaciones de los niños y las devuelve corregidas, ampliadas, mejoradas o bien, reformuladas”<sup>92</sup>, acepta soluciones alternativas con respecto a un problema y permite que el intercambio comunicativo se oriente a la construcción de saberes.

Seguramente los maestros han sentido alguna vez, que sus estudiantes lo que realmente necesitan, más que la explicación de un tema, es ser escuchadas, atendidas, valoradas<sup>93</sup>. Por ello, se deben ofrecer espacios en los que los estudiantes puedan expresar sus ideas o sentimientos sin temor a ser censuradas; en clase, generalmente, participan las mismas niñas y el objetivo debe estar orientado a tratar de vincular a aquellas que se muestren poco receptivas<sup>94</sup>.

Así que, al maestro le corresponde crear situaciones en las que los niños sientan la necesidad de manifestarse, esto es, crear vivencias que los impulsen a compartir a los demás sus ideas, sus propuestas. De aquí que se planee una actividad donde las niñas darían a conocer sus propuestas, asumiendo el rol de candidata presidencial<sup>95</sup> con el objetivo de orientar a las niñas hacia la construcción de un discurso más formal donde se tenga en cuenta al receptor, la elaboración del mensaje, la selección de las palabras, etc.

Se pudo observar que en cada una de las intervenciones orales de las niñas, se toma la palabra, desde las vivencias y experiencias; de alguna manera se

---

<sup>92</sup> Ibid, pág. 23

<sup>93</sup> Diario pedagógico: julio 18

<sup>94</sup> Ibid, junio 16

<sup>95</sup> Ver anexo: Bitácora pedagógica, Noviembre 7-14

demuestra que sólo es posible hablar con confianza de aquello que se conoce. Por eso, el trabajo en el aula encaminado al fortalecimiento de la expresión y la comprensión oral, apunta fundamentalmente a dotar de herramientas a las niñas para que se sientan seguras a la hora de exponer un punto de vista o defender una idea. Desde la aplicación de la prueba diagnóstica se comprobó que la expresión oral es poco intervenida en el aula, pues en la representación de una escena de la película Zathura<sup>96</sup>, se presentaron problemas asociados a la timidez, tanto que algunas de las niñas no lograron sacar adelante su papel y se limitaron a expresar con su rostro el deseo de terminar la actividad<sup>97</sup>.

Por lo anterior, entre las actividades planeadas para fortalecer la oralidad y la escucha, estuvieron: la enseñanza de una canción con su coreografía, para trabajar el reconocimiento del cuerpo como medio de comunicación<sup>98</sup>; la preparación de un philips 6.6 con un tema elegido por las niñas “Rechazo y superación” a partir de la observación de la película héroe a rayas<sup>99</sup>, con el cual las niñas lograron articular sus experiencias previas con el mensaje de la película; la vinculación del lenguaje verbal con otras formas de expresión, como por ejemplo, la mímica y los títeres<sup>100</sup>; la elaboración de una carta a la madre donde se le pide permiso para ir a un paseo, tratando de no burlar las máximas conversacionales propuestas por Grice, explicadas con anterioridad a las niñas<sup>101</sup>. Actividades todas, orientadas a la consecución de unas herramientas que les permitan a las niñas desarrollar su capacidad argumentativa y participar efectivamente en cualquier situación de comunicación.

---

<sup>96</sup> Ver anexo: Formulación de la prueba piloto

<sup>97</sup> Diario pedagógico, Abril 25

<sup>98</sup> Ibid, julio 27

<sup>99</sup> Ibid, agosto 15

<sup>100</sup> Ibid, septiembre 7

<sup>101</sup> Ibid, septiembre 26

En correspondencia con lo anterior, Abascal<sup>102</sup> afirma que hay un gran número de estudiantes que fracasan en la producción de textos orales porque no han superado los primeros pasos para hablar en público (se ponen tensos, no miran a nadie, bajan la voz); de allí, la necesidad de planear actividades que ayuden a superar estos temores. Por tanto, si el objetivo es formar sujetos capaces de expresarse, de comunicar no sólo lo aprendido sino lo descubierto y lo pensado, se debe iniciar un trabajo en el que las actividades estén orientadas a la negociación de significados, la elaboración de un contexto de referencia y por supuesto la construcción de sentido. La oralidad y la escucha, cumplen con este requisito y en este sentido se convierten en un buen motor, que propicia adelantos significativos en los procesos argumentativos de los niños de la educación básica.

## **6.6. PARA CONSTRUIR UNA DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

De acuerdo con el objetivo de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica, las estudiantes de la básica primaria deben mejorar su capacidad argumentativa desde el fortalecimiento de las habilidades orales y de escucha, mediante la aplicación de unas estrategias cognitivas y metacognitivas planeadas por el maestro ejecutor de la propuesta.

En este sentido y teniendo presente que a la par de la investigación se fueron desarrollando actividades encaminadas a la adquisición de la competencia argumentativa, se hace necesario caracterizar dos de las producciones discursivas de las estudiantes de 3 de la básica primaria, que dan cuenta del proceso que llevaron a cabo las niñas. En su orden: la prueba piloto y un debate en que se trató de aplicar, lo explicado con antelación, con respecto al principio de cooperación y las máximas conversacionales.

---

<sup>102</sup> Op cit, pág. 102

Dos actividades en las que la interacción le permite a las estudiantes aprender a expresarse, a escuchar y a desarrollar sus capacidades comunicativas. Para lograrlo, es importante recordarles a los maestros que los niños llegan a la escuela con una competencia tanto lingüística como discursiva y a partir de ella, al maestro le corresponde ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndolos en situaciones comunicativas conocidas para que éstos tengan campo de acción<sup>103</sup>.

Ahora bien, el trabajo pedagógico orientado al fortalecimiento de la capacidad argumentativa de las niñas del grado tercero, inicia con la aplicación de una **Prueba piloto** en la que se evidencian las reales dificultades y necesidades con respecto a la producción y comprensión del discurso oral. La prueba se dividió en tres sesiones. La primera de ellas, un conversatorio de la película “Zathura”, la segunda, una prueba escrita con preguntas estructuradas a partir de los diferentes niveles de comprensión y la tercera una representación de una escena de la película.

En la primera sesión, se llevó a cabo un conversatorio en el que las niñas demostraron que la conversación hace posible el trabajo cooperativo. Al respecto, Lomas (2003) y Tusón (1997) afirman que la conversación es algo así como el motor y el aceite que permite poner en marcha las relaciones sociales; es una de las actividades humanas más típicas y por lo mismo, las niñas sienten que están haciendo algo conocido para ellas. Es evidente que algunas toman la palabra sin temor, mientras que a otras se les dificulta dar a conocer sus opiniones<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> CALSAMIGLIA Helena “El estudio del discurso oral” EN: Signos teoría y práctica de la educación. N° 2 gijón, 1991.

<sup>104</sup> Las observaciones del conversatorio fueron enunciadas en el capítulo 2 del presente monográfico, en el apartado de “Planteamiento y Formulación del problema”

El desarrollo de la competencia comunicativa es un todo complejo y como la oralidad y la escucha son una parte, se hace necesario desarrollar a la par la comprensión y la lectura. En la segunda sesión de la prueba piloto por ejemplo, se evaluó por medio de unas preguntas la comprensión de la película<sup>105</sup> las cuales pretenden ofrecer información sobre lo interpretado con respecto al contenido y la interacción del estudiante con el texto. Cada una de ellas, trata de cumplir con las exigencias de las pruebas Saber que en el caso de la básica primaria se preocupan por evaluar la identificación, paráfrasis, gramática, pragmática y enciclopédica. Fueron ocho los equipos que respondieron la prueba y para la tabulación se explica que las respuestas con **rojo** son las correctas y las que están con **azul** las incorrectas, y antes de definir el tipo de pregunta a la que pertenece cada una se pone el porcentaje con el fin de analizar cuantitativamente los resultados.

La tabulación de la prueba deja como resultado la siguiente tabla:

Tabla N° 5

	Equipo 1	2	3	4	5	6	7	8	%	Tipo de pregunta
<b>Pregunta 1</b>	D	A	D	A	D	D	D	D	75	Identificación
<b>2</b>	A	A	A	A	A	D	A	A	87,5	Identificación
<b>3</b>	D	D	D	D	D	D	D	D	100	Identificación
<b>4</b>	D	D	D	D	D	D	D	D	100	Paráfrasis
<b>5</b>	C	C	C	C	C	C	C	C	100	Paráfrasis
<b>6</b>	B	B	B	B	A-C	B	A	B	75	Paráfrasis
<b>7</b>	B	B	B	A	B	A	A	B	62,5	Pragmática
<b>8</b>	B	A	A	A	A	A	B	A	75	Paráfrasis
<b>9</b>	D	C	D	D	D	D	D	C	25	Enciclopédica
<b>10</b>	D	B	B	B	A	B	D	B	50	Pragmática

Como se puede observar, las preguntas de identificación e inferencia arrojan unos buenos resultados. Sorprende ver que la pregunta uno de identificación, que hacía referencia al nombre de los protagonistas de la película, fue resuelta incorrectamente en dos equipos y que uno de ellos sólo falló en esa, lo que

<sup>105</sup> Ver anexo: Formulación de la prueba piloto

permite decir que tal vez en algunos casos se presta más atención al contenido que a la forma.

La tabulación anterior arroja varios datos si se estuviera diagnosticando el grado de comprensión lectora de las niñas, pero el interés de la presente propuesta está enfocado al desarrollo de la argumentación a través de la oralidad y la escucha; así que, el estudio se limitará a observar de qué manera iniciar con un conversatorio sobre un tema determinado favorece la comprensión escrita de las estudiantes y les brinda más seguridad a la hora de elegir la opción de respuesta correcta.

Causa curiosidad ver que cuando se lleva una expresión del discurso oral a una pregunta de comprensión escrita, ésta puede confundir a las niñas. Caso concreto, la pregunta nueve del cuestionario que buscó relacionar la cotidianidad de las niñas con el texto (algo que logran en el conversatorio, pero que al enfrentar el cuestionario no se hizo). La idea era vincular su conocimiento del mundo con una palabra que aparece en la película y que aunque no se define es posible identificar su significado. Las niñas asociaron la palabra “reventón” con “dormir profundamente” pues la joven que en la película dijo “me voy de reventón” estuvo gran parte de la película dormida por efectos del juego, hicieron que imagen y sentido se correspondieran.

La última pregunta sobre el mensaje que deja la película, evidencia que no hubo discusión a la hora de elegir la respuesta, puesto que si en el conversatorio ya se había hablado del posible mensaje que deja la película, en el cuestionario las niñas no se dan el tiempo para discutir y elegir. Por ello, se realizó la prueba en equipos ya que se pretendía que las niñas se enfrentaran con otros pareceres y se pusieran de acuerdo a la hora de elegir la opción de respuesta correcta.

La tercera sesión de la prueba, consistía en que las niñas seleccionaran una escena de la película que les gustara a todas las integrantes del equipo, y la representaran teniendo en cuenta el tono de la voz, el manejo del escenario y el público. Mendoza Fillola, (2003) aborda la comunicación como una actividad compleja, a partir de los actos de habla y con esto, los aspectos pragmáticos de la lengua como el reconocimiento del contexto social, cultural e ideológico de la situación comunicativa, donde intervienen también códigos no verbales y variedades lingüísticas. En este sentido, las representaciones de las niñas se harían con el ánimo de observar desde la pragmática la manera como adecuaban su discurso, asumían un rol, tenían en cuenta al interlocutor, etc.

El reconocimiento del lenguaje no verbal, demanda por parte de las niñas el hecho de hacer conciente el funcionamiento y uso de la lengua. Las formas orales según Calsamiglia implican un conjunto de estrategias específicas que hay que aprender y que no sólo afectan la actividad verbal sino el comportamiento psicológico, el conocimiento del mundo y la socialización. En la prueba aplicada a las niñas “las presentaciones no fueron preparadas, algunas de ellas se paraban frente a sus compañeras sin saber qué hacer, y sus gestos no expresaban lo que decían sus palabras”<sup>106</sup>

Para el análisis de la información, se tienen en cuenta las categorías propuestas por Hymes<sup>107</sup> y se tabulan los rasgos observados en cada uno de los grupos; al final se presenta un porcentaje que permite medir estadísticamente los resultados.

La siguiente tabla sirve de base cuantitativa para el análisis de los datos.

Tabla N° 6

<b>EQUIPOS</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>%</b>
----------------	--	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

<sup>106</sup> Diario pedagógico, abril 25

<sup>107</sup> Citadas por: LOMAS Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. I. Buenos Aires, Paidós: 2003

<b>Captaron la atención</b>	SI	X	X	X	X	X	X		X	87,5
	NO							X		12,5
<b>Ambiente propicio</b>	SI	X		X	X		X		X	62,5
	NO		X			X		X		37,5
<b>Comunicación entre ellas</b>	SI			X		X	X	X	X	62,5
	NO	X	X		X					37,5
<b>Reconocimiento del rol</b>	SI	X	X	X		X		X	X	75
	NO				X		X			25
<b>Producto = intención</b>	SI	X		X		X			X	50
	NO		X		X		X	X		50
<b>Presentación clara</b>	SI	X		X		X			X	50
	NO		X		X		X	X		50
<b>Preparación de la escena</b>	SI	X		X		X			X	50
	NO		X		X		X	X		50
<b>Secuencia de la escena</b>	SI	X				X		X		37,5
	NO		X	X	X		X		X	62,5
<b>Apropiación personaje</b>	SI	X	X	X		X		X	X	75
	NO				X		X			25
<b>Juegan con los tonos</b>	SI							X	X	25
	NO	X	X	X	X	X	X			75
<b>Cuerpo expresa seguridad</b>	SI		X	X		X		X	X	62,5
	NO	X			X		X			37,5
<b>Léxico adecuado</b>	SI	X	X	X	X	X	X	X	X	100
	NO									0
<b>Interrumpen al otro</b>	SI	X					X	X	X	50
	NO		X	X	X	X				50
<b>Presentación amena</b>	SI	X		X		X		X	X	62,5
	NO		X		X		X			37,5
<b>Conciencia de lo actuado</b>	SI			X				X		25
	NO	X	X		X	X	X		X	75
<b>Combinación del lenguaje verbal y no verbal</b>	SI		X	X				X	X	50
	NO	X			X	X	X			50
<b>Montan escenario</b>	SI		X	X	X		X	X	X	75
	NO	X				X				25

El aula como escenario de interacción, permite la reflexión sobre las características de cada proceso de comunicación y en este sentido las presentaciones de las niñas fueron válidas puesto que arrojaron resultados interesantes.

Para empezar vale la pena tener presente que “el aprendizaje de la expresión oral no tiene por qué ser un asunto de líderes, así como la pintura y la música no se reserva para los alumnos especialmente dotados para el arte” (Abascal, 1993).



Cada una de las niñas está en condiciones de responder por una tarea sin necesidad de la intervención de otra persona, todas están capacitadas para hacerlo y la escuela les brinda sin excepción la posibilidad de lograrlo. En el caso de las representaciones, aunque se podía identificar al líder de cada grupo, quien ganaba protagonismo, pocas veces eran escuchadas sus sugerencias y por eso, a pesar de tener claro el rol que cada una representaba, cuando alguna tomaba la palabra, las demás olvidaban su papel y adoptaban la posición de espectadoras, lo cual le quitaba unidad al grupo. Los líderes de cada grupo no eran tenidos en cuenta ni valorados por sus compañeras, así que cada cual fue el protagonista de su historia, sin importar el desempeño del grupo en general. De esta manera se afecta el concepto de cooperación presente en todo intercambio comunicativo.

Teniendo presente lo analizado en la tabla se puede afirmar que las niñas prestan mucha atención a la selección de las palabras pues aunque se demoraban para decir lo que tenían o no preparado, utilizaban el vocabulario adecuado. En clase, cuando quieren dar a conocer sus opiniones con respecto a un tema determinado, hablan con fluidez siempre y cuando el tema sea conocido “ellas siempre retoman sus vivencias para hablar, queda claro que sólo es posible hablar de aquello que se conoce”<sup>108</sup>. De aquí la importancia del saber enciclopédico, aspecto que hace que la situación varíe cuando se les hace una pregunta que necesitan pensar pero que ellas se aventuran a contestar, en ese momento “se les da la palabra y empiezan a vacilar”<sup>109</sup>. Podríamos hablar de una activación de esquemas insuficientes lo cual compromete el saber y la pedagogía del maestro.

Grice (1991) habla del principio de cooperación que debe estar presente en toda interlocución. Y para lograrlo propone la aplicación de cuatro máximas que apuntan al éxito comunicativo, para ello en cada intervención las niñas deben dar la información necesaria (máxima de cantidad), decir la verdad (máxima de

---

<sup>108</sup> Diario pedagógico, agosto 1

<sup>109</sup> Ibid, marzo 16

calidad), ser pertinentes (máxima de relación) y ser claras y ordenadas (máxima de modo). En este sentido, es posible afirmar que las presentaciones de las niñas no atendieron estas máximas, dando lugar a la indisciplina y desatención por parte de las compañeras espectadoras. De todas maneras, no se puede olvidar que este fue un primer ejercicio que mejoró después de trabajar en clase con ellas las máximas y reflexionar sobre la importancia de respetar y valorar la palabra del otro<sup>110</sup>. Más adelante se retoma el ejercicio de las máximas con la actividad del debate.

Al empezar este apartado, se decía que la caracterización de las producciones discursivas para el caso de esta monografía, se haría desde dos evidencias macro que serían la prueba piloto y un debate. Pues bien, después de analizar los resultados arrojados por la prueba diagnóstica pasemos a interpretar lo ocurrido en el debate, llevado a cabo seis meses después de iniciada la intervención.

Para caracterizar un discurso oral es importante tener presente que sólo puede ser considerado producto oral aquello que se origine en la inmediatez, es decir, que así sea programado sólo en la actuación se dé la selección de las palabras, el volumen, la intensidad, en fin, sólo cuando el sujeto interviene se estructura un discurso que además de las palabras se ve acompañado de gestos y cercanías o familiaridad con la audiencia (llamadas cinecia y proxemia).

En el debate aunque las niñas estuvieron avisadas para la realización de la actividad y el tiempo para que la prepararan fue oportuno. Las intervenciones demuestran que son producciones espontáneas, con un mínimo de preparación. Sólo en la línea 16<sup>111</sup> vemos al participante D leyendo sobre el tema, lo cual es evidencia de consulta y preocupación por el desempeño en el debate. A este

---

<sup>110</sup> “excelente que las niñas se mostraran motivadas para participar, pero lo mejor es que cada que lo hacían yo las hacía pensar en su intervención haciendo preguntas como ¿crees que lo que dices es pertinente? A lo cual ellas tímidamente respondían ¡sí! Ó ¡no!” (Diario pedagógico, septiembre 26).

<sup>111</sup> Ver anexo: Transcripción del debate (Octubre 3)

mismo participante se le atribuye el hecho de ser un elemento activo dentro de la conversación, siempre pendiente y a la espera de un momento para intervenir y aportar algo más.

Bien es cierto que con la palabra se conoce el lugar de procedencia, la formación, pero sobre todo el interior del ser, aspecto que se revela en cada una de las expresiones de las niñas que tienen una carga semántica muy significativa, pues son el reflejo de la pertenencia a una clase social, del conocimiento sobre problemáticas actuales (como la prostitución, el término prepago, los antivalores femeninos, etc.) y sobre todo revelan la manera como se han acercado al mundo. Para confirmar lo anterior ver líneas 45, 46, 64-66, 84.

Lo ideal es que un texto tenga definida una estructura superficial (forma) y una estructura profunda (contenido) que se corresponden a su vez con la cohesión (con los elementos cohesivos: conectores, deícticos, signos de puntuación) y la coherencia. Se dice además, que un texto puede ser cohesivo sin ser coherente, pero no al revés. En el debate sucede algo particular, por momentos la conversación sigue un hilo conductor pero con facilidad se desvía y se resta importancia a los objetos iniciales, es decir, por el movimiento mismo del debate los temas no se tratan a profundidad sino que son meramente mencionados; así vemos cómo se pasa de la definición de mujer, a las ventajas, desventajas y valores característicos de la misma sin ahondar en ninguno de estos apartes.

Sintácticamente las oraciones no son bien elaboradas, se corresponden a plenitud con el llamado lenguaje coloquial, en donde las variables dialectales o regionalismos están por encima de la regla misma, por ejemplo en la línea 37, 38 D dice hablando de las prostitutas que “es a la que le pagan por acostarse con hombres, SI ENTIENDE” notamos que la oración está bien organizada pues hay un sujeto, un predicado y un complemento circunstancial de compañía en correspondencia con el buen uso de los verbos (en su conjugación). Lo importante

aquí es la expresión final SI ENTIENDEN, que deja clara la preocupación de este participante por ser reconocido como un sujeto que aporta y que desde su palabra asume posiciones significativas.

De conformidad con lo expuesto por Calsamiglia<sup>112</sup> con respecto a los componentes del discurso argumentativo, el debate cumple con las siguientes características.

1. objeto: tema de la feminidad.
2. Locutor: cada una de las niñas que expusieron su opinión a través de expresiones axiológicas.
3. Carácter: marcadamente dialógico, los enunciados se formulan en relación con otros enunciados, poniendo de manifiesto el contraste.
4. Objetivo: Aunque no se llegó a convencer al público, cada una sí tuvo la oportunidad de sentar su posición y refutar la de sus compañeras. El tiempo del debate fue un factor determinante.

En el debate queda claro que los sujetos por pequeños que sean, tratan de reforzar sus afirmaciones para lograr la aceptación del otro, aspecto que se evidencia en la línea 63 cuando el participante H dice que lo malo de las mujeres es que ellas sufren mucho, afirmación que soporta aclarando que es cuando tienen hijos. Aspecto que se evidencia también al final de la transcripción cuando los participantes K y J tratan de sustentar por qué la mujer se considera la responsable de la familia y no de la sociedad. (Línea 103-107)

Para continuar con el análisis y teniendo presente que en el marco teórico conceptual y en la interpretación de la prueba diagnóstica se enunciaron las máximas de Grice que guían el principio de cooperación, se hace necesario entender la manera como en el debate son burladas estas máximas, pues la

---

<sup>112</sup> Op cit, pág. 294

espontaneidad con la que las participantes asumen sus intervenciones impide que se sujeten a las máximas descritas por Grice. Primero, porque las niñas no están seguras de sus intervenciones, lo cual las lleva a divagar y a no ser precisas con su información tal vez por desconocimiento o timidez; segundo, la pertinencia a la hora de participar no fue tomada en cuenta, aunque tuvieron el tiempo para planear el ejercicio y elegir expresiones significativas, hablaron más desde el parecer, que desde el saber. Es decir, impresiones muy subjetivas que se quedaron en comentario y no tuvieron la oportunidad de trascender, tal y como ocurre en las líneas 64 y 84.

Hay entonces fundamentalmente burla de las máximas de cantidad, por la poca precisión, de relación, por la impertinencia y de modo, porque no fueron claras ni mucho menos ordenadas en varias de sus intervenciones, ejemplo de ello es tratar de ubicar la idea central del texto, ejercicio que entraña dificultad porque los temas no son trabajados, sólo se mencionan y se asumen como tópico aparte. Se evidencia entonces, que desde la escuela (como espacio de formación y de interacción) los estudiantes demuestran su apatía por la investigación en detalle y la interrogación.

Otro aspecto que afecta el buen movimiento del debate, es el irrespeto por los turnos de palabra, evidenciado en los solapamientos que tuvieron lugar en el debate, las niñas no han aprendido a escuchar y la responsabilidad del maestro es motivarlas a hacerlo. Ver transcripción, líneas 22, 35, 49, y 77.

Para terminar, vale la pena recordar que lo fundamental de todo acto discursivo es el cumplimiento de la intención comunicativa. Reconocer que por medio de la palabra se puede transformar el pensamiento del otro y que la escucha atenta permite valorar, apoyar o refutar aquellas ideas que sean de interés, lleva a los estudiantes a tomar conciencia de su proceso de comunicación y a hacerse responsable de su palabra.

En la analizada situación comunicativa, verificar el cumplimiento de la intención significa preguntar a la maestra en formación si las intervenciones de las niñas efectivamente cumplieron con el objetivo, ante lo que se quiere dejar claro que el objetivo no se cumplió; primero por el tiempo, pues las participantes sólo alcanzaron a dar su punto de vista sin mucha claridad y sin esperar adhesión de nadie. Y segundo porque no hubo negociación de significados, ni elaboración de un contexto de referencia, no se puede negar que había momentos en que las niñas apoyaban las intervenciones de sus compañeras pero no eran muy significativos.

Los resultados de estas caracterizaciones permiten concluir que el trabajo por el mejoramiento de la capacidad argumentativa no es sencillo, pues los/as estudiantes necesitan de una constante motivación y orientación. No basta con enunciar los problemas que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus competencias, se hace vital pensar en propuestas que apunten a la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre una temática determinada. Por lo anterior, se presenta a continuación una propuesta de intervención didáctica y pedagógica orientada a fortalecer la capacidad argumentativa del discurso oral de las estudiantes de la básica primaria desde la oralidad y la escucha.

## 7. PARA CONSTRUIR ESPACIOS DE ARGUMENTACIÓN EN EL AULA

### *Una propuesta de intervención didáctica y pedagógica*

Llegar a este capítulo significa haber entendido que irrumpir en una realidad social implica, en el caso del maestro, tratar de comprender, analizar e interpretar cada uno de los aspectos que configuran ese contexto y determinar que tipo de soluciones pueden ser aplicables de acuerdo a los intereses y necesidades de la comunidad.

En consecuencia, planear una propuesta de intervención pedagógica y didáctica, lleva necesariamente a pensar en el término *intervención*, dado que por su connotación, es importante aclarar sus particularidades en el campo pedagógico. Para empezar, no se puede desconocer que la intervención implica la presencia de un agente externo a un sistema cualquiera, en este caso la del maestro, quien enfrenta la realidad escolar que le exige plantear propuestas de trabajo que incidan en los estudiantes y genere una transformación en sus esquemas de conocimiento.

Básicamente se podría decir que el término intervención, aplicado a la pedagogía, está dirigido a la planeación de procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre una temática determinada. En palabras de Peláez (2002), citado por Gómez<sup>113</sup>, una propuesta de intervención pedagógica, tiene como característica principal, la posibilidad de ser implementada en un contexto determinado, en el cual se ha hecho un diagnóstico previo con el fin de analizar cada uno de los aspectos de la

---

<sup>113</sup> GÓMEZ Luís Fernando. Código, actitud y proyecto. Una propuesta de intervención en el ámbito escolar. Medellín, Universidad de Antioquia: 2003, pág. 31

comunidad a intervenir, para luego presentar un producto que debe ser aplicable, real y contextualizado.

Ese producto o propuesta de intervención pedagógica y didáctica es el resultado de la investigación, el compromiso del maestro y la participación de los estudiantes. En este sentido, se hace casi obligatorio considerar esta intervención desde el punto de vista del constructivismo en el que ella es concebida como una actividad fundamental para el conocimiento y en donde los maestros ejercen como mediadores y movilizadores de complejos procesos cognoscitivos, en cooperación con el estudiante.

En este punto, vale la pena resaltar el papel del maestro, pues aunque la propuesta está diseñada para el aula de clase, con la participación de los estudiantes, es al maestro a quien le corresponde intervenir para propiciar ambientes de aprendizaje, además de servir de guía en la construcción del conocimiento y para lograrlo, Mendoza<sup>114</sup> enumera algunas características que configuran el perfil del maestro del área de Lengua castellana, entre las que se retoman, el hecho de servir de mediador en los aprendizajes, mientras planea la interacción de cada estudiante con el objeto de conocimiento; el maestro es un organizador, regulador y guía de la interacción comunicativa que se genera en el aula, atendiendo al discurso de ese espacio de comunicación y a los modelos lingüísticos que allí se desarrollan. De otro modo, el maestro debe ser innovador en la previsión, diseño y elaboración de sus propuestas para el ejercicio de su actividad docente, siguiendo los aportes teórico-didácticos que pueden incidir en la mayor eficacia del aprendizaje de sus estudiantes, dándole relevada importancia a las necesidades, intereses y potencialidades manifiestos por los mismos.

De todas maneras, esa mirada de la intervención que permite llevar a cabo acciones en el aula desde la perspectiva de construcción de conocimiento, no es

---

<sup>114</sup> Op cit, pág. 70



según Gómez<sup>115</sup>, función única de los docentes, sino, por el contrario, que esa construcción es multidireccional y multicausal, es decir, en ella también participan estudiantes, padres de familia y toda la comunidad educativa que se vincula al proceso de manera directa o indirecta. La escuela debe estar orientada hacia la construcción y reconstrucción de saberes y actitudes necesarios, para que los estudiantes tengan un buen desempeño social e intelectual, y por ello se requiere de la planeación de propuestas que favorezcan este objetivo.

Desde estas referencias, **el propósito de la presente propuesta** de intervención didáctica y pedagógica es desarrollar la capacidad argumentativa del discurso oral de los/as niños/as de la básica primaria, mediante el fortalecimiento de la oralidad y la escucha; dos habilidades que incluyen la negociación de significados, la cooperación entre los interlocutores, la construcción de un contexto compartido y sobre todo, la negociación de sentidos.

Para lograrlo, se requiere de la planeación y aplicación de unas estrategias que redunden en la capacidad argumentativa de las niñas de Educación básica. Es importante, entonces, recordar que, según Monereo<sup>116</sup>, las capacidades son el conjunto de disposiciones genéticas que tiene un individuo desde que nace y que le posibilitan la ejecución de acciones que tienen que ver con su supervivencia. Sin embargo, a medida que se involucra en interacciones sociales y sus condiciones físicas y mentales se desarrollan estas capacidades se convierten en habilidades cognitivas, expresadas en términos de comportamientos mejorados a través de la práctica y el contacto cultural como la observación, la comparación y el análisis, la ordenación, la clasificación, la representación de datos, la retención, la recuperación, la evaluación y la auto evaluación. Habilidades que unidas al conocimiento de algunos procedimientos, le garantizan al sujeto tener éxito

---

<sup>115</sup> Op cit, pág. 35

<sup>116</sup> MONEREO, Carles (Coordinador). Estrategias de aprendizaje. 2º ED, A. Machado Libros, S.A., Madrid, 2002

permanente en la realización de un tipo de tareas, de lo que se diría que posee poca habilidad o que es habilidoso para un trabajo en particular.

A su vez, ser hábil o no (competente o incompetente), supone una conciencia de ello, lo que le facilita al sujeto estudiante, un espejo que se supone debe afectar su autoestima y el nivel de su motivación y lo sitúa en la posibilidad de autoevaluar los recursos con que cuenta y efectuar cambios positivos que lo conduzcan a activar estrategias de aprendizaje, a utilizar los recursos de la metacognición y aprehender para aplicar los conocimientos a las situaciones que la sociedad le demande.

No hay que olvidar que tales estrategias de aprendizaje son siempre conscientes, lo que significa que las estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas por el maestro, en nada beneficiarán el proceso de aprendizaje de un estudiante si el proceso no se hace consciente. En términos de Monereo<sup>117</sup>, la formación debe convertirse en un “proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consista en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplir un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción”.

Es así como, la escuela debe estar orientada a preparar estudiantes que sean competentes en situaciones diversas de comunicación, hecho que al mismo tiempo le permite extender su espacio cultural. En este sentido, la oralidad y la escucha se presentan como la posibilidad de desarrollar procesos argumentativos significativos en las niñas, puesto que permiten la interacción, un espacio en donde las personas aprenden a comunicarse y a desarrollar sus capacidades comunicativas.

---

<sup>117</sup> Ibid, pág. 29

Lo importante es destacar que las estrategias son, entonces, unas secuencias integradas de procesamientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento. Para ello el maestro debe tener claro el objetivo y el logro que espera sea alcanzado por los estudiantes, es decir, debe tener claro el qué, el dónde, el para qué, el por qué y el para quién.

Para la presente propuesta de intervención didáctica y pedagógica, se tuvo en cuenta además de las características diferenciales del contexto, los intereses, las dificultades de las niñas y las necesidades apremiantes de la cultura que cada vez exige de los sujetos mejor dominio de sí mismo y mayor participación en las decisiones sociales. Una propuesta que se valida si se piensa que la competencia argumentativa sólo se genera con la apertura de espacios para las interacciones comunicativas en la clase de lengua castellana, pues en ésta se involucran discursos que por estructura e intención se corresponden con el texto argumentativo. Un ejercicio que se logra cuando los estudiantes hacen uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas planeadas por el maestro.

La pregunta sería entonces, ¿por qué aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr que los estudiantes se hagan responsables de su formación desde una actitud crítica y reflexiva? ¿Por qué sólo desde la consciencia del estudiante de su proceso formativo se pueden alcanzar los objetivos de la propuesta? La respuesta parece ser simple en teoría, pues resulta un poco más complicada en el campo de la práctica, ya que si el objetivo es lograr que los estudiantes intervengan con fluidez, den aportes valiosos, escuchen y respeten la palabra del otro, se hace necesaria la aplicación de estrategias cognitivas como por ejemplo, a la hora de intervenir: la definición del qué, referido al tema; el por qué, a las causas que motivan la intervención misma; el para qué, a la intención comunicativa; el cómo, referido a la estructura y organización del discurso que utiliza; el a quién, que es el receptor y quien en últimas determina el

discurso. Y metacognitivas como la evaluación, autoevaluación y autorregulación de los procedimientos utilizados, del cumplimiento de la intención comunicativa, del desempeño de los participantes, entre otros. Se puede afirmar, entonces, que las estrategias cognitivas y metacognitivas sí contribuyen al fortalecimiento de la capacidad argumentativa, siempre y cuando los estudiantes reciban la orientación apropiada y participen de las actividades propuestas por el maestro, pensadas desde el fortalecimiento de la expresión oral y la escucha.

Así que, para darle orden a la propuesta y teniendo en cuenta que la práctica pedagógica tuvo la duración de un año, un espacio en el que se posibilita la reflexión sobre el quehacer del maestro en formación y a su vez la ejecución de varias actividades, se han escogido aquellas que se consideran efectivas para lograr que las niñas de 3 de Básica Primaria, fortalezcan su competencia argumentativa desde la oralidad y la escucha.

Así, como en una clase se deben tener en cuenta las estrategias del antes, durante y después (Según Lomas: exploración de conocimientos previos, actividades de desarrollo, actividades de aplicación - consolidación y finalmente evaluación). La presente propuesta fue un intento por mejorar la competencia argumentativa de las niñas del grado 3 de la Básica Primaria, en un periodo de tiempo determinado con el propósito de convertir cada una de las actividades en la continuidad de un proceso que, llevado a cabo con responsabilidad, sería realmente significativo. Así que, se presentarán las estrategias y actividades divididas en esos tres momentos susceptibles, claro está, de modificación por parte del maestro orientador del proceso.

### **7.1 ESTRATEGIA EXPLORATORIA**

Básicamente busca ambientar el trabajo pedagógico, mediante la aplicación de ciertas actividades que lleven a las niñas a conocer y hacer consciente sus

dificultades al momento de sustentar un punto de vista. Por eso, se inicia con unos ejercicios de expresión oral y escucha que pretenden mejorar aspectos como la entonación, la adecuación del volumen, claridad articulatoria y ritmo. Además de introducir el concepto de expresividad que permite a las niñas ser las dueñas de su cuerpo y de su palabra para lograr sus propósitos comunicativos.

Entre las **actividades** propuestas están:

1. Aprender una canción y montar una coreografía, con la intención de observar y tratar de superar problemas de timidez, falta de atención, compromiso, entre otros.
2. Describir el lugar más hermoso que cada una de las niñas ha conocido en diálogo abierto con sus compañeras, quienes pueden hacer preguntas.
3. Leer en voz alta cualquier tipo de texto para mejorar la adecuación del volumen, la claridad y el ritmo. Se recomiendan en especial los poemas por la entonación y las pausas.
4. Hacer un concurso de trabalenguas, en donde cada niña aprende en un tiempo determinado un trabalenguas, para terminar dándole puntos a quien lo diga mejor.
5. Construir oralmente el argumento de una película. En este caso cada niña debía construir en su mente el argumento de la película “Héroe a rayas” y de manera voluntaria participar con sus elaboraciones

Estas actividades encuentran su importancia en el ámbito de la argumentación, pues se convierten en un ejercicio inicial de conocimiento del cuerpo y de las posibilidades expresivas. Entender que los gestos, los movimientos y las distancias comunican, lleva a las niñas a preguntarse por su papel dentro de una interacción comunicativa cotidiana, donde la oralidad y la escucha se presentan como sus aliadas a la hora de establecer vínculos comunicativos con el otro. De allí, la importancia de iniciar con un ejercicio que le permita a las estudiantes reconocer que la palabra puede convertirse en la transformadora del entorno, siempre y cuando sea bien utilizada.

## **7.2. ESTRATEGIA DE DESARROLLO**

Después de ambientar el trabajo sobre la argumentación desde el fortalecimiento de las habilidades de expresión y comprensión oral como facilitadoras de la interacción y por consiguiente de la negociación, es el momento de introducir los conceptos de adecuación discursiva, cooperación e intención comunicativa. Para ello se hace un trabajo desde la explicación y aplicación de las máximas conversacionales enunciadas por Grice, en situaciones reales de comunicación.

Para lograrlo se sugieren las siguientes actividades:

1. Construir un relato colectivo y evaluar la coherencia y adecuación de ciertas expresiones. Mientras cada una de las niñas aporta para la elaboración del cuento, la maestra lo registra para luego trabajar sobre él.
2. Hacer pensar a las niñas en las estrategias de persuasión con una situación cotidiana. Por ejemplo: Hacer una carta en la que se le pida permiso a la madre para salir a jugar a la calle con los amigos. Después de la elaboración escrita, se leen algunos de los textos y se resaltan las estrategias de persuasión-manipulación empleadas por las niñas.
3. Observar una película y escoger un tema de interés general que sirva para llevar a cabo un trabajo grupal que permita la intervención y la exposición de diferentes puntos de vista por parte de las niñas. En nuestro caso, con la película "Cars" se escoge el tema de "La amistad" y se prepara con anticipación un PHILIPS 6.6 que es orientado por la maestra y en el que las niñas participan activamente.
4. Hacer representaciones en las que se asuman diferentes roles. Para la aplicación de la máxima de adecuación y claridad por ejemplo, se elaboran títeres y se asignan roles diferentes (como por ejemplo de doctora, abogada, modelo,

ama de casa, secretaria, etc.) que deben ser asumidos por las niñas, quienes son representadas por los muñecos.

5. orientar a las estudiantes para que escojan un tema de interés y busquen la documentación necesaria, para luego exponer de manera voluntaria aquello que se considere esencial de la consulta. Por ejemplo, una de las estudiantes del grado 3, se interesó en saber qué pasaría si los seres humanos tuviésemos sangre caliente como los dinosaurios y después de consultarlo de manera informativa, explicó en qué consistía la sangre caliente y las consecuencias de tenerla.

Los aportes de esta estrategia al proceso de la argumentación, se evidencian en la seguridad manifiesta por las estudiantes a la hora de expresar oralmente sus construcciones. Además se permiten valorar las intervenciones de sus compañeras y entender que aquellos juicios y/u opiniones enriquecen los propios.

### **7.3. ESTRATEGIA DE CONSOLIDACIÓN Y EVALUACIÓN**

Es importante resaltar que las niñas están en un momento fundamental de la reflexión de la lengua que es el enriquecimiento léxico, lo cual evidentemente facilita el trabajo sobre la adecuación y pertinencia discursiva, pero a la vez frena un poco el proceso, pues en varias ocasiones las niñas no encuentran la manera de decir aquello que piensan o sienten. De aquí, que las actividades encaminadas a la consolidación del proceso, después de explicar la importancia de adecuar su discurso a la situación de comunicación, de negociar los significados y de construir el sentido, estén orientadas a brindar seguridad a las niñas al momento de expresar y defender un punto de vista, además de motivarlas a que se sientan valoradas y escuchadas por parte de sus compañeras que se convierten en sus interlocutoras.

Y así, aunque resulta complicado evaluar un proceso que se considera debe ser continuado en la escuela, para la consolidación de la propuesta pedagógica y didáctica, se aplicaron, entre otras, las siguientes actividades:

1. Previamente se les habla a las niñas de la importancia de la participación activa en la sociedad y de la ausencia de mujeres en el poder. Cuando las niñas reconozcan que con su palabra puede transformar el mundo, sentirán que sus intervenciones son valiosas y estarán preparadas para convertirse en las presidentas de la República por un momento, usando la banda presidencial y exponiendo sus propuestas para cambiar la estructura política del país. El objetivo es convencer a sus compañeras para ser elegidas, en una actividad que recibe el nombre de “Si yo fuera presidenta de la república...”<sup>118</sup>

2. Reconstruir desde la oralidad el cuento de caperucita roja, para luego transformar su intención comunicativa. La idea es sustentar ¿Por qué un lobo bueno se comería a Caperucita roja y a su abuelita?<sup>119</sup> Para lograrlo se explica la estructura del texto y se orienta el ejercicio de escritura. Luego se socializan las versiones imaginadas y escritas por las niñas, para terminar con la lectura del cuento “Caperucita Roja” que se encuentra en las versiones malvadas de Triunfo Arciniegas.

3. Se hace un trabajo con la prensa entregando a cada niña una sección y pidiéndole que busque aquella noticia que tenga la estructura de un texto argumentativo y que luego explique a sus compañeras qué lo hace argumentativo y cuál es la opinión que ello le suscita.

4. Lectura de una noticia polémica y de interés que permita a las niñas, tomar una posición frente a una opinión diferente a la suya, es decir, textos que proporcionen discusiones orales para trabajar los contra argumentos. En este caso se trabajó con una lectura sobre los Realities y la importancia o no de ellos en la televisión.

---

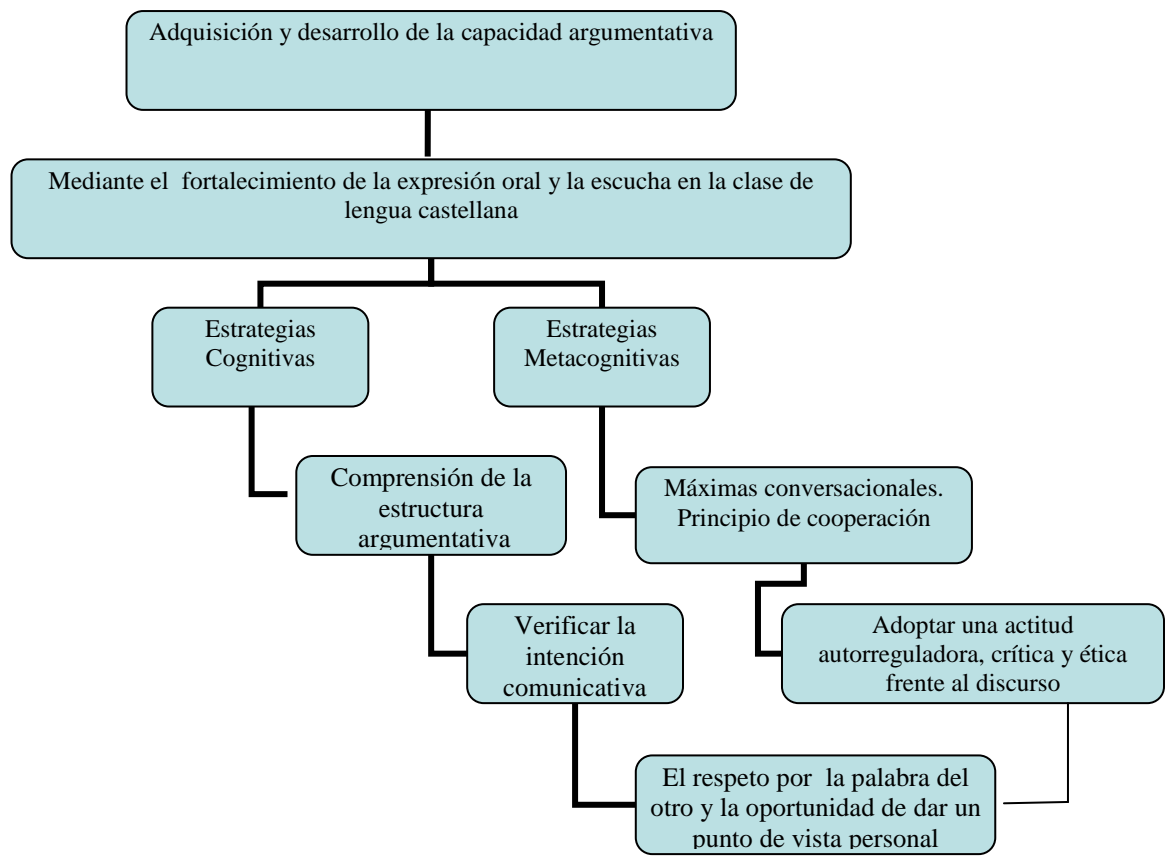
<sup>118</sup> Ver anexo: Evidencias - Propuesta presidencial de una de las estudiantes del grado 3. Aunque la actividad se propuso desde la oralidad, ella llevó sus notas y eso es lo que se presenta como evidencia.

<sup>119</sup> Ver anexo: Evidencias - Ejercicio de clase, en el que se pretende darle forma a un texto argumentativo y cumplir con la intención del mismo, desde la recreación del cuento “Caperucita Roja”



Es importante reconocer, que aunque la argumentación es un proceso que se inicia y estructura en la oralidad, la escuela siempre lo ha evaluado por medio de la escritura. Por eso, se debe explicar la estructura de un texto argumentativo y las condiciones básicas con las que cuenta un argumento. Una actividad que debe ser bien orientada, ya que las niñas de Básica Primaria normalmente hablan desde la emotividad y la idea es que puedan empezar allí, pero trascender para que sus aportes sean realmente significativos y tomados en cuenta por los otros.

El siguiente esquema sintetiza la propuesta.



**EVALUACIÓN E IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS**

Desde 1991, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el contexto del sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación, evalúa el logro cognitivo de los estudiantes colombianos. A partir de allí, cada Institución Educativa apoyada en el PEI, asume un concepto de evaluación desde el cual se diseñan pruebas evaluativas que dan cuenta de los procesos formativos de los estudiantes.

Cuando se habla de un proyecto de investigación se hace referencia a la existencia de un proceso planeado, sistemático y continuo en el cual se recoge información que es utilizada para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipos de interacción, entre otros. La evaluación es entendida aquí como “una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos, o el estado en el que se encuentran los mismos” (Abril, 1996:14).

Es importante tener presente que en todos los momentos educativos se evalúa, se reorienta, se reflexiona, pero también que hay momentos, estrategias e instrumentos que son diseñados o planeados con finalidades evaluativas específicas. “la evaluación es un componente más del proceso educativo global, proceso complejo en el que ningún elemento es funcional en forma aislada” (Abril, 1996: 14), por ello cuando se diseña una estrategia de evaluación es necesario asignarle una función con respecto a las finalidades del maestro.

En suma, lo que se pretende en este apartado es evaluar el impacto que tuvo la propuesta de intervención didáctica y pedagógica con respecto al proceso de adquisición y desarrollo de la competencia argumentativa del discurso oral en las niñas del grado 3 de la sección Juan Cancio, mediante el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la capacidad de escucha y la expresión oral de las pequeñas.

### **Evaluación de los aprendizajes en la clase de lengua castellana**

“Tanto para el docente como para el estudiante, la evaluación como proceso integral, debe ser sistemática y continua” (Abril, 1996: 15), en este proceso, el seguimiento juega un papel fundamental ya que en la evaluación de la competencia argumentativa se involucran aspectos como la riqueza léxica, la selección de las palabras adecuadas, la organización sintáctica y semántica de las frases y en general la preparación conciente de cada una de las intervenciones de las niñas de la Básica Primaria. Por ello, la evaluación de la clase de Lengua Castellana debe ser un proceso de seguimiento, toma de notas, observaciones, grabaciones, y producciones escritas orientadas por la maestra, en las que se intenta reconocer de qué manera el fortalecimiento de la oralidad y la escucha, efectivamente repercuten en una competencia superior que es básica para la vida del ser humano en tanto le permite hacerse dueño de su vida y de su entorno por medio de la palabra, se habla entonces, de la capacidad argumentativa.

Para el grado 3 de la Básica Primaria, se han seleccionado algunos Estándares y logros a evaluar, que servirán de guía a la hora de diseñar estrategias y proponer actividades. Los cuales son mencionados a continuación:

#### **ESTÁNDARES:**

- Explicar el por qué, el cómo y el para qué de las situaciones presentadas
- Opinar a partir de los planteamientos de un texto
- Interactuar con el texto utilizando la información enciclopédica que posee
- Inferir información sobre la situación de comunicación: lector, autor, propósito.
- Inferir información implícita del contenido de los textos
- Comprender la información de los textos leídos

#### **LOGROS:**

- Expresa oralmente sus opiniones y respeta las de sus compañeras
- Lee y comprende textos

- Argumenta sus ideas en forma lógica
- Comprende el concepto de concordancia y lo aplica en sus escritos

### **Evaluación de las estrategias**

Para evaluar las estrategias aplicadas a las niñas del grado 3 con el objetivo de fortalecer su competencia argumentativa, se aplicó una encuesta en la que cada una de ellas tendría la posibilidad de sustentar los aciertos y los aspectos a mejorar del desempeño de la maestra en formación y de las actividades seleccionadas.

“Es de anotar que el docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo, le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales” (Abril, 1996: 15). Es importante dejar claro que cuando se hace una evaluación del desempeño docente y de las estrategias aplicadas, el maestro está invitado a reflexionar sobre su labor y sobre la calidad de las actividades llevadas al aula; de aquí, que la información que arrojan las evaluaciones se conviertan en una autoevaluación para el docente.

Después de aplicadas las encuestas se hace necesario tabular la información para sacar algunas conclusiones del proceso. Fueron siete las preguntas y aquí están las generalidades<sup>120</sup>:

1. La clase de español fue de completo agrado para las niñas en tanto veían a una persona comprometida por llevarles algo diferente, pues además de las responsabilidades académicas se sacaba tiempo para una canción, un baile, un cuento o una conversación espontánea (Que en algunas ocasiones se salía del

---

<sup>120</sup> Vale la pena aclarar que las siguientes generalidades parten de las respuestas dadas por las estudiantes en la encuesta sobre la evaluación de las estrategias. Para dar fidelidad a lo anterior, la tabulación de la encuesta se presenta como anexo.

tema de trabajo pero que permitía a las niñas valorar sus capacidades expresivas).

2. En la clase de español aprendieron a respetar la palabra del otro y a permitirse expresar sus opiniones, además de recrear y desarrollar algunas estrategias de persuasión. Por otra parte, se hizo énfasis en el buen uso de la lengua Castellana no sólo desde la escritura, sino también desde la oralidad.

3. Lo que aprendieron en clase les sirvió para ser personas importantes en la vida, para ganarse un lugar en el espacio que las acoge, pero también porque de alguna manera responder a las actividades propuestas en la clase les permite ganar el año y pasar rápido a cuarto grado.

4. Las actividades ejecutadas en la clase de español les sirvieron para aprender a hablar en público, escuchar y respetar la opinión del otro y expresar sin temores las ideas. Cabe destacar que la mayoría de los grupos le concedió un lugar privilegiado a la opción c (dar a conocer mis ideas), pues fue uno de los aspectos sobre los que se hizo mayor énfasis en las clases.

5. Entre las actividades que más les gustaron a las niñas están: aquella que intentó explorar la competencia propositiva, aplicando las máximas conversacionales de Grice, la cual fue llamada “si yo fuera presidenta de la república...”, por otra parte, la creación colectiva de un cuento y finalmente, la elaboración de un títere que serviría para representar un rol social; por ejemplo, algunas asumieron el papel de doctoras, abogadas, amas de casa, etc.

6. Lo que más les gustó de la maestra en formación fue su manera de explicar los conceptos y el cariño que mostró siempre por cada una de las niñas, además por su compromiso con el proceso de formación de cada una de las pequeñas.

7. Las niñas piensan que la maestra en formación debe manejar mejor el concepto de autoridad, algo que ellas sintetizan diciendo “debe regañar más”. En este sentido la evaluación de las estrategias se convierte en una autoevaluación para el docente, en tanto le da la posibilidad de reflexionar sobre su actuación para tomar medidas que apunten al mejoramiento de sí mismo como profesional y por consiguiente que aumente los niveles de calidad educativa.

Es conveniente terminar este apartado diciendo que, si bien la propuesta de intervención didáctica y pedagógica puede presentar ciertos vacíos, en el momento de su aplicación se hizo con la convicción de que el fortalecimiento de la expresión oral y la escucha, realmente favorecerían la capacidad argumentativa de los estudiantes de la Básica Primaria. Ahora, pensar en el impacto que tuvo la propuesta significa reconocer que la labor del docente no se queda en el aula de clase, pues fuera de ella debe reflexionar sobre su práctica pedagógica y sobre la validez de las estrategias que utiliza. En ese sentido, esta propuesta cumple con su objetivo de investigación, en tanto logra formar a un maestro crítico de su propia labor y comprometido con los procesos formativos de los estudiantes en cuanto a la adquisición de una competencia comunicativa que les permita responder positivamente a las exigencias que presenta cualquier situación de comunicación.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se intentó demostrar que, si bien la razón de ser de la didáctica es responder a las necesidades de los individuos que requieren apoyo para desarrollar su potencial expresivo-comunicativo y capacitarlos para interactuar con adecuación, coherencia y precisión en diversidad de situaciones, que van más allá de las actividades escolares, no se puede negar que esto depende de la responsabilidad del maestro y el compromiso con el que lleve a cabo su labor pedagógica. En este sentido, cabe recordar que la investigación en el ejercicio docente debe ser un proceso continuo, pues el maestro que investiga se hace crítico de su quehacer pedagógico y genera alternativas de mejoramiento gracias a la reflexión sobre su práctica. Se puede pensar entonces, que la investigación es el motor que garantiza la significatividad de la práctica docente.

Con respecto a la formación profesional, trabajar desde la orientación de la Investigación cualitativa, le permite al maestro conocer e interpretar aquellos fenómenos que configuran las realidades escolares, para intervenir desde su ser y su saber en pro de la transformación de la práctica pedagógica y el mejoramiento de la calidad de la Educación. Por lo anterior, para llevar a cabo una propuesta que abogue por la adquisición y el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes de la básica primaria desde el fortalecimiento de la oralidad y la escucha, se requiere de un orientador capaz de crear espacios de interacción en el aula, en donde se permita la producción de explicaciones alternativas por parte de los niños.

Llegar hasta aquí, significa haber entendido que se hace necesario investigar y crear propuestas de intervención que le aporten a la didáctica de la adquisición de los procesos de comunicación. Centrar el trabajo en la Básica Primaria es reconocer que, aunque desde el plan de estudios de la Institución el desarrollo de la competencia argumentativa queda relegada a los últimos años de la Educación

Básica, los niños de Primaria se ven enfrentados a situaciones comunicativas, no sólo en la escuela sino en la cotidianidad, que les exige adecuarse al contexto, tener en cuenta al interlocutor, seleccionar las palabras, crear estrategias de persuasión, en fin, la argumentación es inseparable del proceso de socialización y el desarrollo intelectual del niño.

Por ello, se trabajó desde el fortalecimiento de las habilidades orales y de escucha pues, ambas incluyen el concepto de interacción donde se hace necesario negociar significados y construir sentidos.

Está claro, además, que un año escolar representa un tiempo insuficiente para mejorar la capacidad argumentativa; no basta con explicarle a los niños cuál es la intención y la estructura de un texto argumentativo, no basta con irrumpir en la realidad escolar con una propuesta que tiene un año para ser ejecutada. A los maestros en formación y en ejercicio les queda la invitación de continuar con este proceso. La idea no es formar oradores o abogados de 8 años, sino darle a los niños la posibilidad de interactuar con el otro y con el mundo por medio de su palabra.

Para terminar este monográfico vale la pena decir que, si bien la investigación y la propuesta pueden tener algunos vacíos, queda la satisfacción de haber desarrollado un trabajo en el que se logró hacer una investigación y planear varias estrategias que permitieron a la maestra en formación orientar el trabajo de la clase de Lengua Castellana del grado 3 de la Básica Primaria, donde se tiene como filosofía el hecho de concederle la palabra a las estudiantes, respetar y valorar la intervención de los compañeros y explorar procesos de análisis y crítica. Ante todo se orienta a los estudiantes en el qué decir, cómo decir y para qué decir.

Queda la seguridad de que el trabajo pedagógico orientado desde la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas basadas en el fortalecimiento de la



oralidad y la escucha, sí favorecen la capacidad argumentativa de los niños de la Básica Primaria. Ahora, el compromiso es ante todo del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra del estudiante que busca participar de su entorno y transformarlo.

## BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL, M. y otros, Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria, Barcelona, Octaedro: 1993

AMAYA Vásquez Jaime “El docente de lenguaje” Documento para la reflexión y el análisis pedagógica. Bogotá, Limusa: 2002

AUSUBEL, David. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México. Trillas: 1995

BARDIN Laurence “Análisis de contenido”, Traducción César Suárez. Capítulo III “La categorización” ediciones, España, Akal: 2002

BIGGI Elisa. Reflexión y propuesta en torno a la evaluación de la oralidad. EN: Acción pedagógica. Vol. 07, Nº 1-2, En-Dic 1998, pág. 22-27

BONILLA Elssy, Rodríguez Penélope. Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá. Cede: 1997.

BRASSART Dominique. Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. EN: Comunicación, lenguaje y Educación. Madrid, Nº 26, 1995, pág. 41-50

BRIZ Gómez Antonio. El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatografía, Barcelona, Ariel: 1998

CALSAMIGLIA Helena “El estudio del discurso oral” EN: Signos teoría y práctica de la educación. Nº 2 gijón, 1991. pág. 41-48

CALSAMIGLIA Helena, TUSÓN Amparo. Las cosas del decir. Barcelona, Ariel: 1999, pág. 293-300

COTTERON Jany. ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? EN: Comunicación, lenguaje y Educación. Madrid, Nº 26, 1995, pág. 79-90

CUENCA María Joseph. Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. EN: Comunicación, lenguaje y Educación. Madrid, Nº 26, 1995, pág. 23-40

ESTÁNDARES vigentes para el área de Lengua Castellana y Literatura. Ministerio de Educación Nacional: 2002

FABRA Maria, DOMENECH Miquel. Hablar y escuchar, relatos de profesores y estudiantes. Barcelona, Paidós: 2001

GÓMEZ Luís Fernando. Código, actitud y proyecto. Una propuesta de intervención en el ámbito escolar. Medellín, Universidad de Antioquia: 2003

GONZALEZ Agudelo Elvia. El modelo pedagógico tradicional, sus mediaciones curriculares y estrategias didácticas. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín. Facultad de Educación: 1999

GRICE Paul. Las intenciones y el significado del hablante. EN: L.M. Valdés (ed.) 1991

GUBER Rossana. La etnografía; método, campo y reflexividad, Bogotá, Norma: 2001

HYMES Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función (9). Santa fe de Bogotá, junio de 1996, pág. 13-37

LINEAMIENTOS CURRICULARES para el área de lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional: 1998

LOMAS Carlos, OSORO Andrés. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós: 1993

LOMAS Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. I. Buenos Aires, Paidós: 2003

MARTÍNEZ Miquelez Miguel. Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México, Trillas: 2006

MARTÍNEZ Miquelez Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico. México, Trillas: 1994

MENDOZA Fillola Antonio. Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid, Pearson Education s.a: 2003

MONEREO, Carles (Coordinador). Estrategias de aprendizaje. 2º ED, A. Machado Libros, S.A., Madrid, 2002

ONG Walter J. Oralidad y escritura; tecnologías de la palabra. México. Fondo de cultura económico: 2001

RUIZ Domínguez María. Cómo analizar la expresión oral de los niños y las niñas. Málaga, Aljibe: 2000

SALDARRIAGA Maria, VANEGAS Marcela. Un camino hacia la libertad de palabra –argumentación oral- Universidad de Antioquia: 2003

SANDÍN Esteban María. Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid, 2003

TOBÓN Franco Rogelio. Estrategias comunicativas. Hacia un modelo semiótico-pedagógico. Medellín, Universidad de Antioquia: 2004

TUSÓN Amparo, Análisis de la conversación, Barcelona, Ariel: 1997

VASCO Montoya Eloisa “maestros, alumnos y saberes” Investigación y docencia en el aula. Mesa redonda. Cooperativa editorial Magisterio: 1994

VIGNAUX, G. La argumentación: Ensayo de Lógica discursiva. 1° ED. Rivadavia, Buenos Aires: 1986

WOLCOTT Harry. Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. Medellín, Universidad de Antioquia: 2003

WOODS Peter. La escuela por dentro. Madrid, Paidós: 1995

Videos:

“Zathura” Del director: Jon Favreau

“Cars” Del director: John Lasseter

## ANEXOS

### 1. HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

#### 1.1 MODELO FICHA DE OBSERVACIÓN

<b>LICENCIATURA EDUCACIÓN BÁSICA HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA PROCESO DE OBSERVACIÓN</b>
<b>PROBLEMA:</b> _____ _____ _____
<b>GUÍA DE OBSERVACIÓN #:</b>
<b>OBJETO DE OBSERVACIÓN:</b> _____
<b>OBJETIVO:</b> _____
<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> _____
<b>DESCRIPCIÓN:</b> _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

## 1.2. MODELO DE BITÁCORA PEDAGÓGICA

Lic. Humanidades y Lengua Castellana

1. Nombre: Carolina Amaya Múnera

Identificación: 43919468

Lugar: sede Juan Cancio Restrepo - Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo

Grado: 3:C Fecha: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

2. Núcleo temático: \_\_\_\_\_

3. Soporte teórico: \_\_\_\_\_

4. Estándar de competencia básico:

\_\_\_\_\_

5. Nivel de logro esperado:

\_\_\_\_\_

6. indicadores de logro: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Estrategia y actividades

7.1 Exploratorias: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.2 De profundización: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.3 De evaluación: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Recursos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Bibliografía: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
MAESTRA EN FORMACIÓN

\_\_\_\_\_  
MAESTRACOOPERADORA

### 1.3. MODELO DE ENCUESTA INICIAL A LAS ESTUDIANTES

**Objetivo:** Conocer la procedencia, gustos y opiniones de las niñas del grado objeto de estudio para tener bases verificables, sobre las que se apoye la lectura y resignificación de contexto de la presente investigación.

#### 1. IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE

Nombre completo: \_\_\_\_\_  
Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Barrio donde vives: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

#### 2. INFORMACIÓN FAMILIAR

Nombre del padre: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_  
Nombre de la madre: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_  
Nivel de escolaridad del padre: \_\_\_\_\_ Nivel de escolaridad de la madre: \_\_\_\_\_  
Número de hermanos: \_\_\_\_\_ Lugar que ocupas entre ellos: \_\_\_\_\_  
Vives con: a. papá y mamá b. mamá  
c. papá d. familiares  
e. Otros? ¿Quiénes? \_\_\_\_\_

#### 3. INFORMACIÓN PERSONAL

- 3.1 ¿Qué haces en el tiempo libre?  
a. jugar con hermanos o amigos d. ayudar en el arreglo de la casa  
b. hacer tareas e. todas las anteriores  
c. ver televisión
- 3.2 ¿Practicas algún deporte?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 3.3 ¿Te gustan las expresiones artísticas como la danza, el teatro, etc.?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 3.4 ¿Te gusta ir a la escuela?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 3.5 ¿Te ayudan tus padres en las tareas escolares?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Quién o Quiénes? \_\_\_\_\_
- 3.6 ¿Te gusta la clase de Lengua Castellana?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 3.7 ¿Te asusta hablar en público?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 3.8 ¿Crees que es importante dar a conocer tus opiniones con respecto a un tema específico?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 3.9 ¿Valoras los aportes que dan tus compañeras?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**FIRMA DE LA ESTUDIANTE**







## 1.6 MODELO DE ENCUESTA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTREVENCIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA CASTELLANA

Fecha: Noviembre 21 de 2006

Dirigido a: Las estudiantes del grado 3 de la institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, sección Juan Cancio Restrepo. Barrio la Milagrosa

Aplicada por: Maestra en formación: Carolina Amaya

Objetivo: Identificar los aciertos de las estrategias aplicadas en las clases de Lengua castellana y evaluar el desempeño de la maestra en formación con el ánimo de fortalecer el proceso de investigación y la formación pedagógica y didáctica de la maestra.

1. ¿Cómo les parece la clase de español? Y ¿Por qué?

---

---

---

2. ¿Qué han aprendido de la clase de español?

---

---

---

3. ¿Para qué les sirve lo que han aprendido en esta clase?

---

---

---

4. las actividades realizadas en la clase de español, les sirvieron para:

- a. Aprender a hablar en público
- b. Escuchar a mis compañeras
- c. Dar a conocer mis opiniones
- d. Ninguna de las anteriores
- e. Todas las anteriores

5. Cuáles de las actividades realizadas por la profesora les gustó y por qué?

---

---

6. ¿Qué es lo que más les gusta de su profesora de español?

---

---

7. ¿Qué debe mejorar la profesora de español?

---

---

## **2. FORMULACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO**

**OBJETIVO:** Reconocer por medio de la aplicación de unas actividades realizadas a las niñas del grado tercero de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, sede: Juan Cancio Restrepo, las reales dificultades o vacíos en el área de lenguaje con respecto a la producción y comprensión del discurso oral.

**CATEGORÍAS TEÓRICAS:** Las categorías teóricas que se tienen en cuenta para el diseño de la prueba son:

- Objetivo de la educación según el MEN
- La competencia comunicativa según Lomas (1993), Mendoza Fillola (2003) y Hymes (1996)
- Niveles de logro “pruebas saber”
- Máximas conversacionales de Grice
- Construcción de sistemas significativos

### **INDICADORES DE LOGRO QUE INTENTA DIAGNOSTICAR LA PRUEBA:**

- 1.1 Utiliza el lenguaje como medio de comunicación diaria en forma coherente.
- 1.2 Expresa oralmente sus opiniones y respeta las de sus compañeras.
- 1.3 Describe en forma oral y escrita personas, animales y lugares.
- 1.9 Lee y comprende textos.
- 1.14 Argumenta sus ideas en forma lógica.

Para la realización de la prueba piloto se necesita tener disponible tres sesiones de clase, pues la idea es dividirla en los siguientes momentos:

- Presentación de la película Zathura
- a. Selección de situaciones presentadas en el video que susciten el intercambio de opiniones entre las estudiantes y les permita expresar sus puntos de vista y sustentarlos. – dialogo organizado y dirigido-
- b. Hacer preguntas de selección múltiple que preguntan por el contenido de la película –apuntar a la comprensión-
- División del grupo en subgrupos para elegir una escena de la película y dramatizarla. se necesita grabar las presentaciones para luego analizarlas con cuidado.

### **Desarrollo de la prueba:**

1. Presentación de la película en la biblioteca de la “escuela” Juan Cancio Restrepo

2.a. Para llevar a cabo el conversatorio sobre la película se hace conveniente tener un derrotero que permita llevar una secuencia lógica y organizada de la

conversación, pues aunque las respuestas espontáneas lleven a salirse del tema, en este tipo de actividad se puede hacer observación y análisis de: el orden de los turnos, los solapamientos, la duración, la continuidad o discontinuidad en el discurso, los mecanismos de reparación de errores, entre otros. El derrotero de preparado para el conversatorio de Zathura fue el siguiente:

- ✓ ¿les gustó la película?
- ✓ Qué fue lo mejor de la película ¿la historia, las imágenes o las dos?
- ✓ ¿les parece que si la mamá hubiera estado allí, los niños tendrían la oportunidad de jugar Zathura?
- ✓ ¿Cuál fue la escena más importante de la película? ... ¿Por qué?
- ✓ ¿cuál fue para ustedes la escena o la imagen que más les gustó de la película? ... ¿por qué?
- ✓ ¿Cuál puede ser el mensaje que nos deja la película?
- ✓ Si los zorgon son los obstáculos que se les presentaron a los niños para continuar con el juego. En nuestra vida cotidiana ¿Con que podemos comparar a los zorgon?

**2.b.** Parece no tener sentido incluir en una prueba diagnóstica sobre la oralidad, la escucha y la argumentación un formato en el que se pregunte por la comprensión del texto, pero si se piensa en la conexión de estas competencias y en la marca que deja el buen desempeño de una de ellas en la otra, es posible aventurarse a decir que el hecho de comprender un texto a nivel literal e inferencial permite tomar posición sobre él y hacer que la lectura dé la posibilidad de explorar nuevas habilidades y potencializarlas.

Es posible hablar claro y con seguridad sólo de aquello que tenemos conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior se prepara y aplica el siguiente formato:

(Próxima página)

## 2.1 CUESTIONARIO

**Grupo #:** \_\_\_\_\_

**Integrantes:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Responde las siguientes preguntas, teniendo en cuenta lo observado en la película “Zathura”

1. ¿Cuál es el nombre de los niños protagonistas de la película?
  - a. Wilson y Danny
  - b. Juan y Hugo
  - c. Hugo y Walter
  - d. Walter y Danny
2. ¿Quién era en realidad el soldado desolado?
  - a. Walter
  - b. Danny
  - c. Un zorgon
  - d. Una estrella fugaz
3. ¿En qué lugar de la casa encontró Danny a zathura?
  - a. en la cocina
  - b. en el estudio de su papá
  - c. en su alcoba
  - d. en el sótano
4. La película nos deja claro que los padres de los niños protagonistas, están:
  - a. felizmente casados
  - b. enojados
  - c. viviendo juntos
  - d. separados
5. De acuerdo con lo visto en la película, se puede decir que ¿Danny sabía leer?
  - a. La película no da información sobre ello
  - b. Sí sabía
  - c. No sabía
  - d. Le daba pereza hacerlo
6. Según lo observado en la película, se puede afirmar que los zorgon siempre encuentran la casa de los niños porque:
  - a. allí estaba el astronauta
  - b. la casa estaba iluminada
  - c. estaban enamorados de la hermana
  - d. querían descansar
7. De la película se infiere que el hermano mayor es una persona:
  - a. hipócrita
  - b. mal humorado
  - c. alegre
  - d. complaciente
8. Se podría afirmar que la ocupación o el trabajo del papá de los niños es:
  - a. diseñador de autos
  - b. abogado
  - c. médico
  - d. periodista
9. Cuando la hermana de los protagonistas le dice a su padre que piensa irse de “reventón” con sus amigos. Se deduce que un reventón es:
  - a. una salida a cine
  - b. comer helado
  - c. una fiesta
  - d. dormir profundamente
10. El mensaje que deja la película es:
  - a. Hay que tener cuidado con los zorgon
  - b. Los hermanos deben protegerse y cuidarse
  - c. Los astronautas siempre nos ayudan
  - d. Hay que hacerle caso a los papás

3. Para el análisis de la interacción oral de las estudiantes entre ellas mismas y con los espectadores al momento de la presentación de la escena de la película. Se tendrá en cuenta el aporte de Hymes quien plantea que todo hecho comunicativo se estructura a partir de ocho componentes: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos (donde se incluyen los elementos cinéticos y proxémicos), normas y género. (Para más información ver: Tusón Amparo “Análisis de la conversación”, Barcelona, Ariel, 1997).

## 2.2 REJILLA DE RECOLECCIÓN DE LO OBSERVADO EN LAS REPRESENTACIONES

<p><b>EQUIPO NÚMERO:</b></p>
<p><b>SITUACIÓN:</b>          Lograron captar la atención de sus compañeras de curso? Sí _____ No _____          El ambiente era propicio para la presentación de la escena? Sí _____ No _____</p>
<p><b>PARTICIPANTES:</b>          Se comunicaban entre ellas para que la presentación fuera exitosa? Sí __ No __          Cada una sabía cuál era su rol dentro del dramatizado? Sí _____ No _____</p>
<p><b>FINALIDADES:</b>          El producto se corresponde con la inicial intención? Sí _____ No _____          Queda claro Cuál fue la escena representada? Sí _____ No _____</p>
<p><b>SECUENCIA DE ACTOS:</b>          Se evidencia preparación de la actividad programada? Sí _____ No _____          Hay una secuencia lógica del dramatizado? Sí _____ No _____</p>
<p><b>CLAVE:</b>          Logran apropiarse del personaje y acercarse a la propuesta discursiva del mismo?          Sí _____ No _____ Juegan con su tono de voz? Sí _____ No _____</p>
<p><b>INSTRUMENTOS:</b>          Se ven seguras de su actuación y lo expresan con su cuerpo? Sí _____ No _____          Utilizan las palabras adecuadas para nombrar los objetos? Sí _____ No _____</p>
<p><b>NORMAS:</b>          Interrumpen la intervención de alguna de las integrantes del equipo? Sí __ No __          Se preocupan por hacer amena su presentación – piensan en el otro? Sí __ No __</p>
<p><b>GÉNERO</b>          Están concientes que lo que están haciendo es un dramatizado? Sí _____ No _____          Con su actuación, ¿logran darle forma a la escena? Sí _____ No _____</p>

**ADECUACIÓN O INADECUACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS:**

Aprovechan su propio cuerpo para expresarse (gestos, posiciones)? Sí \_\_ No \_\_

Utilizan objetos para montar el escenario? Si \_\_ No \_\_ los aprovechan? Sí \_ No \_

**CONCLUSIÓN:** \_\_\_\_\_**3. TABULACIÓN DE LA ENCUESTA FINAL APLICADA A LAS NIÑAS DE 3:C SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y PEDAGÓGICA EN LENGUA CASTELLANA**

Grupos/ Preguntas	¿Cómo les parece la clase de español? Y Por qué?	¿Qué han aprendido de la clase de español?	¿Para qué les sirve lo aprendido en esta clase?	Las actividades les sirvieron para: a. hablar en público b. escuchar al otro c. expresar ideas d. ninguna e. todas	¿Cuáles de las actividades realizadas por la profesora les gustó y por qué?	¿Qué es lo que más les gusta de su profesora de español?	¿Qué debe mejorar la profesora de español?
<b>Grupo 1</b>	Muy bien porque tenemos una profesora muy bien preparada, formal y porque nos hace entender lo que no entendemos. Y es muy amable	Títeres, signos de puntuación, la comunicación, los mitos y la leyenda, Juan Matachín, a respetar la palabra del otro.	Para enseñarle a mis hijos, para alcanzar nuestras metas, para que cuando seamos grandes no seamos bobitas en español, para que mis hijos sepan español.	Todas las anteriores	Cuando nos enseñó a hablar en público porque si salimos en televisor hacemos el oso. Los signos de puntuación porque aprendimos donde ubicarlos. La parte de la comunicación porque sabemos quien es quien.	Nos gusta todo porque es muy buena profesora	Pensamos que ella no debe mejorar nada.
<b>2</b>	Buena porque aprendimos muchas cosas y que nos sirva para en el camino de la vida	Buen trato con mis compañeras, la argumentación, la comunicación signos de puntuación y dar a conocer mis ideas.	Para aprender en el camino de la vida	Todas las anteriores	Cuando les hicimos a las madres cartas.	Como se desenvuelve su papel de profesora	Que no sea tan formal con nosotras que hay niñas muy confianzudas y hacen lo que quieren en el salón.
<b>3</b>	Nos parece que es muy buena la clase porque aprendemos muchas cosas buenas y divertidas	Que debemos respetar la palabra del otro. Que aprendimos los medios de comunicación. Que aprendí a	Porque lo que aprendimos lo podemos enseñar y nos sirve para cuando estemos en la universidad, nos sirve para ser	Todas las anteriores	Cuando nos enseñó a escribir o inventar cuentos. cuando nos enseñó los signos de puntuación. Cuando salimos a decir las propuestas	Que se sabe desarrollar muy bien, que explica muy bien y que es muy cariñosa con las del grupo. Que es muy carismática,	Que nos tiene que regañar más y no dejarnos hacer lo que queremos

		argumentar	mejores en la vida			amable, nos enseña cosas nuevas.	
4	Si nos parece muy buena la clase porque aprendimos muchas cosas como la lectura, signos de puntuación	Aprendimos a respetar la palabra del otro y leer con los signos de puntuación y los medios de comunicación	Para ser alguien en la vida y mejorar cada día más para enseñar	Escuchar a mis compañeras	Cuando nos sacaron a cada una al frente delante de todas las niñas para decir nuestra propuesta para ser presidentas	Que es querida y gentil	Que debemos respetarle la palabra en clase y no ser grosera
5	Buena porque nos explica muy bien, es una persona muy buena porque nos enseñó muchas cosas divertidas y educativas	Muchas cosas buenas e inteligentes, nos enseñan cosas de la comunicación y los signos de puntuación	Para que entendamos las vías de comunicación y los signos de puntuación y medios de comunicación	Todas las anteriores	Los medios de comunicación porque uno aprende a manejar todos los medios de comunicación	Porque es muy bonita, nos explica cosas que vemos en otro año y después entendemos	Nada porque ella es una buena persona
6	Nos parece muy buena porque en esa clase de español hemos aprendido lo que nunca supimos	Hemos aprendido a hablar en público, hemos aprendido a dar la oportunidad de hablar a las demás personas	Para cuando estemos más grandes seamos unas personas de bien y muy educadas	Todas las anteriores	Nos gustó sobre la presidenta, porque aprendimos a expresarnos mejor y a pararnos muy bien	Es muy formal, nos tiene paciencia, es cariñosa, explica muy bien las clases y se expresa de maravillas	Nosotras decimos que nada porque ella nos habla con delicadeza, con respeto, nos escucha y no nos trata mal.
7	Me pareció muy buena porque aprendimos mucho de la comunicación y de los signos de interrogación	Hemos aprendido los signos de interrogación y sobre la comunicación y el lenguaje	Para que aprendamos de español y lenguaje y responder a toda clase de preguntas	Dar a conocer mis ideas	Me gustó la comunicación porque aprendí mucho de los teléfonos, los radios, el televisor, el celular y el Internet, etc.	Cuando nos dice que la comunicación en la casa es muy importante	Nada porque ella nunca se equivoca en nada
8	Muy buena aprendimos muchas cosas y la profesora explica muy bien	De la clase de español, aprendimos la argumentación, el punto y coma, la comunicación, el texto qué es un texto y los trabalenguas	Para ser grandes personas y lograr nuestras metas	Dar a conocer mis ideas	La comunicación porque aprendimos a comunicarnos con otras personas lejanas	Que es amable, solidaria, respetuosa, responsable, ordenada y amigable	Fue muy buena con nosotras y no debe mejorar nada
9	Buena, divertida y aprendimos mucho, nos parece que nos tocó una profesora	Que tenemos que lavar la mano, escuchar al otro y los signos de	Para aprender y para pasar los años, para ser inteligentes, para ser alguien en la	Da a conocer mis opiniones	Dar a conocer las ideas porque aprendimos a dar la palabra y nos gustó	Que nos sabe dar la clase de español	Tratar de reprimarnos más y no dejarnos salir



	muy buena	puntuación, como el punto y coma, admiración, etc.	vida y quemé respeten		cuando fuimos presidentes		
10	Muy buena porque nos enseñó la letra, nos enseñó la puntuación y las admiraciones	He aprendido mucho porque me enseñó a pronunciar lo mejor que es mi lenguaje	Me sirve para enseñar y contarle a mi mamá y a mi familia y a mis tos y a mis amigos lo que me enseñó la profesora carolina	Todas las anteriores	Me gustó cuando nos enseñó la comunicación, el punto y coma y los signos de puntuación y le doy gracias	Que nos enseñó los signos de puntuación, de admiración, a respetar la palabra del otro y dar a conocer mis ideas.	Nos parece que es muy buena profesora. Gracias. No tiene nada para mejorar
11	Muy interesante, aprendimos mucho lo que no sabíamos, nos sentimos muy felices porque nos enseñan	Aprendimos muchas cosas como la coma, los puntos, también la argumentación, también las normas y muchas cosas más	Para que ganemos el año, para que tengamos un mundo mejor en la vida y para aprender mucho más	Escuchar a mis compañeras	Los signos de puntuación es para que cuando estemos leyendo sepamos donde están los signos de puntuación	Su forma de ser, porque sabe explicarnos y porque nos ayuda a mejorar	Que si una compañera se equivoca que trate que cuando hable sepa explicar bien
12	Si porque nos enseñó los signos de puntuación, la ortografía, el lenguaje castellano y a espetar la palabra del otro	El argumento, los valores de la mujer, comprensión y análisis textual	Para ser buenas estudiantes, para comprender el estudio, para alcanzar mis metas	Dar a conocer mis ideas	Me gustó el dibujo de las ovejas porque tenía signos de puntuación porque puedo pronunciar bien las ideas. Nos gustó que bailáramos en una canción	Que es muy sencilla, amable, ordenada y parece que es muy alegre	Regañar más
13	Si porque es muy divertida y ayuda a leer y a pronunciar bien	Los signos de puntuación. Nos enseñó a argumentar, a escuchar a la compañera cuando habla	Nos ayuda a pronunciar bien las palabras del lenguaje	Aprender a hablar en público	La argumentación porque ahí, uno aprende a argumentar	Lo que me gusta de la profe es que es muy respetuosa, amable, inteligente y amorosa	Nos tiene que regañar cuando empezamos a hablar

**NOTA: Las respuestas fueron transcritas respetando, la coherencia y selección de palabras de las niñas para darle más validez a la interpretación.**

## **4. EVIDENCIAS**

### **4.1 DEBATE**

#### **8.1.1 FICHA TÉCNICA**

**a. Investigadora:** Carolina Amaya Múnera (A)

**b. Datos identificadores de la grabación:**

- Fecha de la grabación: 3 de octubre de 2006
- Lugar de grabación: Aula 5 Sección: Juan Cancio Restrepo, anexo de la Institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo

**c. Situación comunicativa**

- Tema: Debate sobre la feminidad
  - Propósito: escuchar diferentes puntos de vista sobre la concepción de la mujer
  - Tono: informal
- Canal: oral

**d. Tipo de discurso:**

Conversación semidirigida en la que el observador es participante

**e. Descripción de los participantes:**

- Número de los participantes: 31      Activos: 11  
   Pasivos: 20
- Tipo de relación que los une: maestra en formación y estudiantes compañeras de clase
- Edad: La edad oscila entre los 8 y 10 años
- Nivel de escolaridad: tercero de primaria

#### 4.1.2 SIGNOS DE TRANSCRIPCIÓN<sup>121</sup>

1. Numerar las líneas a la izquierda

2. Usar las grafías normales, salvo cuando se quiera señalar algún aspecto fonético de interés para el análisis.

3. Símbolos prosódicos:

¿? Entonación interrogativa

¡! Entonación exclamativa

/ Tono ascendente

    Tono descendente

...- Corte abrupto en medio de una palabra

| Pausa breve

|| Pausa mediana

<...> pausa larga ó <9> indicando segundos

Ac Ritmo acelerado

Le Ritmo lento

Subr énfasis

MAYUS mayor énfasis

:: Alargamiento de un sonido

P piano (dicho en voz baja)

Pp pianissimo (dicho en voz muy baja)

F forte (dicho en voz alta)

Ff fortísimo (dicho en voz muy alta)

4. Símbolos relativos a los turnos de palabra

= = al principio de un turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior

=.....=

=.....= solapamiento en dos turnos

Para señalar que B interviene aprovechando un pequeño silencio en la intervención de A:

---

<sup>121</sup> Tomado de Amparo Tusón, "Análisis de la conversación" pág. 100

A -¡Ojalá venga pronto! ¡Tengo unas ganas de verla!

B -¡Ay, sí!

#### 4.1.3. TRANSCRIPCIÓN del DEBATE

1. A: El tema de hoy es la feminidad... cada una de las niñas debía trabajar en  
2. el concepto, en los valores que caracterizan o representan a la mujer y ahora  
3. el debate que ahora nos convoca es pensar en las ventajas o desventajas de  
4. serlo

5. Debe quedar claro que no sólo van a participar las representantes de cada  
6 posición / sino que ustedes [dirigiéndose al público] desde su puesto van  
7. a apoyar las reflexiones <...> Valentina | ¿Qué significa ser mujer? <...> ¿ser  
8. mujer es qué?

9. B: (p) feminidad (le) feemeniiiiina=

10. A: = ¿Qué significa ser mujer? || Quién apoya  
11 ¡Vanesa!

12. C: Ehh ser mujer es como... es como ser una persona femenina=

13. B: Y qué femenina?

14. A: ¿Ser mujer es ser una persona femenina? Y a ver Paola || qué es  
15. femenina?

16. D: [leyendo] (p) propio de mujer, perteneciente o relativo a ella que posee  
17. los rasgos propios de la feminidad || perteneciente al género femenino  
18. dicho del (le) ser dotado de órganos para ser fecundados=

19. A. = ¿Y qué significa que una mujer esté dotada de órganos para ser  
20. fecundada?

21. [Entre voces, sin posibilidad de distinguir la voz se escucha] que puede  
22. tener hijos porque ya le vino el periodo (solapamientos)

23. A: listo! Eso es algo que ya nosotras tenemos claro...-

24. B. / Profe tengo una

25. pregunta <...> [risas de las compañeras] por ejemplo | pongamos un
26. ejemplo CUANDO una mujer es prostituta ¿cierto que la palabra es
27. prepago? ||
28. A: si la pregunta es por el significado de la palabra || /Dime ¡qué significa
29. prepago?
30. D. ...- es que una prepago es una prostituta=
31. A: = si?
32. Siiii no! [Sin precisión de quien lo dice]
33. A: bueno aunque nos vamos saliendo un poco de la conversación (f) vamos
34. a definir qué es prostituta <...>
35. Profeeee yo yo (ff) [sin ningún orden]
- 36.E: es la que se acuesta con varios hombres=...
37. D: osea...- es a la que le pagan por acostarse con hombres (f)
38. ENTIENDEN!=
39. A: =bien, nos está quedando entonces claro que una mujer prostituta es
40. llamada también prepago /cierto? Pero entonces (p) ¿Cuáles son las
41. ventajas y las desventajas que tiene una mujer?
42. || Entre las ventajas ya mencionamos por
43. ejemplo la posibilidad de fecundar | ahora DIME MARIANA ¿Cuál es una
44. desventaja? (le) que encuentras al ser mujer <5>
45. F. Ehm pues que (le) algunas mujeres (pp) son muy chismosas algunas son
46. prepago otras guerrilleras...-
47. A: pero los hombres también /dime que encuentras
48. de malo en ser mujer
49. [indisciplina total – solapamientos] <7>
50. A: (FF) listo! YO SÉ que cada una de ustedes quiere opinar pero para que
51. la comunicación tenga sentido debe ser ordenada || o qué piensas de eso
52. Vanesa
53. C: Profe lo que pasa es que ellas [abriendo los ojos] son muy
54. desordenadas y les gusta que las regañen || cuando empezamos

55. sabíamos que íbamos a respetar la palabra del otro DEL OTRO [RISAS]
56. A: Por qué la risa Maria Paula?
57. G: Ahí profe es que Vanesa parece profesora con ese regaño, cierto?=  
58. A: =Bien,
59. sabemos que estamos en un debate y que es algo que nos interesa |
60. entonces nos debemos comprometer <...>
61. Retomando (le) qué es lo malo de ser  
62. mujer?
63. H: profe lo malo es que las mujeres sufren mucho || cuando tienen hijos=  
64. I: =no! Lo peor no es eso LO PEOR es que sea lesbiana o marihuanera=  
65. D: = lo peor
66. es que se dejen tocar sus partes íntimas...- o vendan su cuerpo <...>
67. A: lo peor de una mujer es que venda su cuerpo?
68. Siii siiii [coro]
69. E: ¡pero es por necesidad!
70. A: ¿siempre es por necesidad?
71. No noooo [coro]
72. E: SI PROFE es por la plata
73. A: ¿será que a ellas les gusta esa profesión?=  
74. D: = es que son mujeres que  
75. toman eso como una diversión=  
76. A: = Ah! entonces el sexo es diversión?  
77. (solapamientos, sólo se escucha NOOOOO sin explicación) <3>
78. A: organicemos esto || estamos hablando de las desventajas...-  
79. G: =pero de las  
80. ventajas casi no hablamos=  
81. A: = a ver Maria Paula qué ventajas tiene ser mujer?  
82. G: Ehm <...> lo bueno de ser mujer es que nos podemos organizar, poner  
83. bonitas peinar....  
84. E: si profe maquillarnos (le) conquistar

85. /profe profe profe prooo / [risas]
86. A: yo se que lo dicen es verdad pero necesito que piensen mejor sus
87. respuestas || PIENSEN por qué la mujer como formadora de la familia y la
88. sociedad tiene la responsabilidad de construir una vida llena de valores
89. <...> cuáles son los valores que ustedes creen debe tener una mujer??
90. D: Que son delicadas Ehm... soooon femeninas
91. A: bien!! Por qué crees Daniela que la delicadeza es un valor que debe
92. cultivar la mujer
93. J: Porque una mujer brusca no puede cuidar bien a sus hijos || además se
94. gana problemas en la calle [sonrisa]
95. A: Que otro valor crees que debe cultivar la mujer? <...>
96. J: La vanidaaaddd
97. A. Por que?
98. K: porque una mujer vanidosa es orgullosa y hace que la respeten pero no
99. puede ser mucho porque por ejemplo [mirando a Daniela] yo creo que
100. Daniela es muy creída y nadie se quiere ajuntar con ella porque es muy
101. creida | o se va a sentir mal porque ella teniendo bastantes cosas o algo y
102. ella no las presta...
103. A: Y ustedes que sienten al saber que una mujer es la responsable de la
104. sociedad?
105. K: de la sociedad no! De la familia
106. J: si porque tiene que cuidar los hijos hacer la comida, preparar el
107. alimento, laver la ropa, organizar la casa, haceeerrrrr pues TODO
108. K: es que después de la madre no hay nadie || porque los amigos se van
109. por allá lejos y lo dejan a uno=
110. D: = si después de la madre y el padre no hay nadie

\* Llega la maestra cooperadora e interrumpe la conversación

## 4.2 ENCUESTAS

ENCUESTA # 1  
MAESTRADE LENGUA CASTELLANA  
I.E. GONZALO RESTREPO JARAMILLO  
SEDE: JUAN CANCIO RESTREPO

### 1. Formación profesional.

- 1.1 Usted es:
- normalista superior
  - licenciado
  - profesional con formación en pedagogía
  - otros Cuál? \_\_\_\_\_

1.2 De qué institución o instituciones de educación superior ha sido egresado? Y en qué año?

Universidad. 'El Bosque' Bogotá.

1.3 Cuáles son los títulos obtenidos por usted hasta ahora?

Licenciada en Ética y Desarrollo Humano.

2. Por qué es educador?

Porque siempre me ha gustado una profesión que tenga que ver con la educación del hombre del mañana

3. Cuántos años lleva en la docencia?

34 años

4. En el área de Lengua Castellana, ¿Qué enseña a sus estudiantes?

Competencias básicas: hablar, escuchar, leer, escribir; análisis de textos, y comprensiones literarias

5. Cómo enseña a sus estudiantes los contenidos exigidos en el plan de estudios?

De una manera dinámica que los lleve a analizar, argumentar y a confrontar la teoría con la práctica

6. ¿Qué sabe usted de la competencia comunicativa?

Contribuye al desarrollo integral de las alumnas expresado en el lenguaje oral y escrito.

7. ¿Cree que lo que enseña a sus estudiantes contribuye para el mejoramiento de la calidad de sus vidas? ¿Cómo?

Si, porque a medida que van obteniendo logros van mejorando sus actitudes y comportamientos.

8. ¿Qué cambiaría de su práctica pedagógica?

Me gustaría hacer las clases más dinámicas si contara con recursos necesarios para ello.



ENCUESTA # 2  
COORDINADORA DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA  
I.E. GONZALO RESTREPO JARAMILLO  
SEDE: JUAN CANCIO RESTREPO

1. Formación profesional.

1.1 Usted es:

- a. normalista superior
- b. licenciado
- c. profesional con formación en pedagogía
- d. otros                      Cuál? Licenciada

1.2 De qué institución o instituciones de educación superior ha sido egresado? Y en qué año?  
Del Tecnológico de Antioquia. Año 2000

1.3. Cuáles son los títulos obtenidos por usted hasta ahora?  
Licenciada en Educaciones Básicas Primaria con énfasis en Lengua Castellana

2. ¿Qué criterios se tienen en cuenta para seleccionar al profesor de Lengua Castellana?  
Cada docente tiene a cargo un grupo en el cual dicta todas las áreas de los grados 1°, 2°, y 3°. En los grados 4° y 5° se selecciona de acuerdo al título: Licenciada en Lingüística y Literatura.
3. ¿Qué proyectos pedagógicos tiene el área de Lengua Castellana?

4. ¿Se prepara a los estudiantes para las pruebas del Estado (pruebas saber e Icfes)? ¿De qué manera?  
Con base en estrategias metodológicas basadas en comprensión lectora y en simulacros de pruebas.

5. De acuerdo con la misión del colegio ¿Cómo se asegura, desde la lengua Castellana, el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes?  
Con el énfasis en el uso de un correcto vocabulario, que conlleva a un buen trato.

Alba C. Osorio S  
FIRMA COORDINADOR

Seprucece  
FIRMA DE LA COOPERADORA

## 4.3 PLANEACIÓN DE UNA CLASE EN LA BITÁCORA PEDAGÓGICA

Práctica profesional 2006

Lic. Humanidades y Lengua Castellana

1. Nombre: Carolina Amaya Múnera

Identificación: 43919468

Lugar: sede Juan Cancio Restrepo - Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo

Grado: 3:C

Fecha:

Septiembre 26, 28, Octubre 3

Hora: 7:30 - 3:00

2. Núcleo temático: La argumentación

3. Soporte teórico: Es necesario considerar el aula como una cultura en miniatura como un escenario comunicativo donde los estudiantes aprenden en la medida que se apropian de las formas del decir. Según el ppio de cooperación de Grice para convencer y sostener un punto de vista se hace necesaria la aplicación de 4 máximas: cantidad, calidad, relación, modo. Teniendo en cuenta el lenguaje no verbal y las características básicas de la argumentación.

4. Estándar de competencia básico:

Explicar el porqué, el cómo y el para qué de las situaciones presentadas.

5. Nivel de logro esperado: Explica de manera ordenada y siguiendo las máximas de Grice cualquier situación cotidiana.

6. indicadores de logro: Reconoce la importancia de la argumentación

- Organiza su discurso gracias a las recomendaciones de clase
- Toma posiciones y las defiende desde sus conocimientos culturales y sociales.

7. Estrategia y actividades

7.1 Exploratorias: Escribirle una nota a la madre en la que pidan permiso para asistir a una fiesta. lectura de algunos apuntes; preguntas sobre lo que significa argumentar y su importancia en la vida diaria.

7.2 De profundización: Explicación de manera sencilla sobre lo que significa argumentar y lo que se debe tener presente al momento de hacerlo - Preguntas- respuestas.

7.3 De evaluación: lectura cuento "capriccio rojo" de trunfo Arciniegas para identificar en un texto de estructura narrativa, la intención argumentativa, sostener y de batir.

8. Recursos: Hojas sueltas, colores, copias cuento

9. Bibliografía: Helena Calsamiglia "las cosas del decir" Barcelona, Ariel, 1999 pp. 293-300

Carolina A.

MAESTRA EN FORMACIÓN

Lepruñe

MAESTRA COOPERADORA



**4.4 PROPUESTA PRESIDENCIAL de una de las estudiantes  
de 3º de Básica primaria**

**M: nombre:** Maria Camila Bedoya Jimenez  
**Si yo fuera presidenta:** haría que las personas vivieran Felices que no hubiera guerra que las mamás no pelearán con los papás por que si ellos tu vieran un hijo sería muy dolorosos y tambien que los hombres no bielen a las mujeres que combiban en paz.

le ayudaría a los pobres y daría el alimento. pero primero que toda estudiaría trabajaba y haci  
pienso que podría ayudar

que <sup>que</sup> todas Nacieramos bien con <sup>que</sup> ningunos <sup>que</sup> pbblemos en <sup>que</sup> alguna cosa que Dios los hiciera normales

que cuando nacieramos tuvieramos una vida Feliz. no <sup>nos</sup> (amargados) amargemos la vida vivamos Felices

FIN

#### 4.5 RECREACIÓN DEL CUENTO CAPERUCITA ROJA

### EL LOBO BUENO

Habia una vez un lobo que no era como los demás sino que él era bueno. Y también había una niña que era mala porque mataba a los animales. Un día que el lobo estaba tranquilo buscando comida para él y sus amigos la mamá de la niña que se llamaba Caperucita Roja la mamá mando a caperucita Roja a que recogiera algunas Flores del bosque que esa noche iban a hacer una gran cena en la casa de Caperucita. Cuando caperucita estaba recogiendo las Flores se encontro a el lobo y como ella era mala le empero a pegar con un palo que casi lo mata. Otra tarde el lobo se la volvió a encontrar y recordo lo que ella le habia hecho se la queria comer pero tuvo compasión de ella pero ella lo maltrato otra vez le tiraba piedras y lo perseguia con su navaja para estrangularlo cortandole la cabeza y

¡Ja can dale los cesos al pobre lobito le dio rabia y se detubo y le dijo: por que eres haci yo ni los otros animales te emos hecho nada para que tu nos trates haci y ella le dijo: estúpido crees que con esas palabras me vas a arreglar y yo ya no voy a hacer haci si piensas eso vete despertando de ese sueño porque no es haci al lobo le dio mas rabia de la que tenia y se la comio su mamá cuando se dio cuenta se puso muy triste el lobo la consolo y le conto todo lo que habia pasado la mamá entendio y ya no estuvo con rabia con el lobo.

FIN

## PONENCIA

### ENSEÑAR A ARGUMENTAR:

**Ceder la palabra para que el estudiante desarrolle la acertividad y construya su autonomía.**

**Maestras en formación: Carolina Amaya Múnera  
Fady Ley Cifuentes Torres**

*“Cuando el docente se dispone a educar al otro, debiera hacerlo con la convicción de engendrar espíritus y cuerpos lúcidos, críticos y reconocidos en una sociabilidad que se funda en las múltiples miradas”*

*Zambrano: 2001*

La práctica investigativa en los programas de Licenciatura en Educación básica con especial énfasis en Humanidades y Lengua Castellana busca formar un maestro reflexivo, crítico, capaz de indagar, analizar, comprender e interpretar la realidad con el ánimo de intervenir sobre ella. Desde este propósito se piensa entonces, que si la educación es la razón de ser de los maestros, la investigación debe ser el motor que dé la fuerza necesaria para hacer trascendente esa labor.

Con el presente artículo pretendemos demostrar de qué manera la interacción comunicativa en la clase de Lengua Castellana mejora la capacidad argumentativa de los estudiantes de educación Básica. Una propuesta orientada al desarrollo de procesos de pensamiento a través de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la acertividad y permiten a los estudiantes además de intervenir con éxito en cualquier situación comunicativa, fortalecer su vínculo con lo social, desde una autonomía que lleva a construir, reconstruir y reconstruir la idea de mundo con miras transformarlo.

Es por ello, que el trabajo tanto en la investigación como en la práctica docente fue orientado bajo el enfoque de la investigación cualitativa, desde el eje metodológico de la etnografía y la hermenéutica, pues gracias a su carácter crítico, reflexivo e interpretativo, el maestro aparte de convertirse en el principal instrumento de la investigación, avanzar en el camino de la transformación de prácticas y escenarios escolares.

El maestro que investiga es un sujeto que indaga y consecuencia de ello puede además de organizar, regular y guiar la interacción comunicativa que se genera en el aula, ser un

productor de conocimiento que desde la palabra reconstruye la realidad y presenta alternativas de mejoramiento que aboguen por la calidad de la educación.

Así que, para llegar a la generalización hemos seguido un proceso de investigación que parte primero, de la definición de unos objetivos y unas intencionalidades, previos al trabajo de campo que se identifica con las necesidades de conocimiento de los maestros en formación. Segundo, se determina el grupo, objeto de investigación, los antecedentes, la pregunta de investigación y los marcos teóricos iniciales. Tercero, el acceso del investigador al escenario, la selección de instrumentos, la recolección de la información y el trabajo de campo. Cuarto, se entra al análisis y la interpretación de la información para luego concluir este proceso con el diseño y aplicación de una propuesta de intervención didáctica y pedagógica de lengua castellana con la que se pretende dar cuenta de una nueva significación de las acciones. Quinto, se evalúa la propuesta de intervención y se recupera lo fundamental de la experiencia de investigación que sirve de aporte a la construcción de una didáctica específica, que en este caso está orientada a la adquisición y desarrollo de la competencia argumentativa en la Educación Básica.

Vale la pena recordar que la enseñanza de la lengua no tiene otro propósito que el de ayudar a los estudiantes a mejorar el lenguaje, es decir, la herramienta de comunicación y representación que les permite vincularse con el mundo y participar en él. Dicho propósito, sólo es posible cuando el maestro abre los espacios necesarios para que el sujeto que aprende, interactúe con el objeto que intenta conocer, aprehender o mejorar. Desde esta perspectiva, estamos hablando del fortalecimiento de la competencia comunicativa; un proceso complejo que involucra otras subcompetencias aparte de la lingüística, y cuyos niveles de desarrollo, sólo son apreciables cuando se pone en escena el dominio de las cuatro habilidades básicas con fines comunicativos.

Con respecto a éstas, la escuela ha partido del supuesto de que el alumno ya ha adquirido el código lingüístico oral y que por lo tanto, su función es trabajar la lectura y la escritura. De ahí que el habla y la escucha, sean reducidas significativamente en el aula de clase, pues se intenta minimizar la participación del educando, para que la palabra del maestro se imponga y se mantenga.



La lengua, al igual que la comunicación, no es una cosa, es un acto; por lo tanto, sólo es posible en la interacción entre los participantes, la cual, es fundamentalmente oral; los demás procesos comunicativos deben instaurarse sobre unos buenos desempeños en la oralidad. Si no, ¿Cómo leer comprensivamente un texto escrito si no se nos ha educado para escuchar al otro?, ¿Cómo producir un discurso escrito coherente si no lo hemos construido desde la oralidad?

La comunicación, como un fenómeno esencialmente oral, se desarrolla en la interacción con el otro. A través de ésta, la clase de Lengua Castellana se convierte en un contexto de adquisición natural de la competencia comunicativa, donde los estudiantes tienen la oportunidad no sólo de comunicarse, sino también de constituirse como sujetos dentro de una colectividad diversa que les exige tolerancia y amplitud de pensamiento para comprender y aprehender el mundo en que viven. Esto último tiene gran importancia para las propuestas didácticas y pedagógicas que se presentan a continuación pues aunque coinciden en la apuesta por el trabajo con la argumentación en la educación básica, se diferencian en que la primera tuvo como población a los estudiantes del grado tercero de la básica primaria, donde se llevó a cabo un trabajo que intentó fortalecer la capacidad argumentativa de los niños basado en el desarrollo de las habilidades orales y de escucha, mientras que el segundo tuvo como población a los estudiantes del grado 9 de la Básica secundaria y se dirigió a promover la interacción comunicativa, gradualmente convertida en una interacción argumentativa, que sirvió de modelo para la producción de textos escrita.

### **La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: Un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo desde la palabra**

Si bien, el propósito de la didáctica de la lengua es responder a las necesidades de los sujetos que requieren apoyo para desarrollar su potencial comunicativo y capacitarlos para interactuar con adecuación, coherencia y precisión en diversidad de situaciones, no se puede negar que es al maestro a quien le corresponde movilizar este proceso formativo y ofrecer al otro las herramientas necesarias para que, además de adquirir una conciencia crítica, logre aprehender, transformar y hacerse dueño del mundo desde la palabra.

Y así, aunque la enseñanza de la argumentación queda relegada a la educación Básica secundaria no se puede negar que desde la primaria e incluso antes, los estudiantes en su

proceso de comunicación se ven enfrentados a situaciones que requieren la negociación de significados, la elaboración de un contexto de referencia compartido y sobre todo, la construcción de sentidos, algo que Wittgenstein bellamente ha llamado un “juego de lenguaje”.

Por lo anterior, esta propuesta de intervención didáctica y pedagógica intenta demostrar de qué manera el fortalecimiento de la expresión oral y la escucha, habilidades que incluyen el concepto de interacción y por consiguiente el de cooperación, negociación y reconstrucción, favorece la adquisición y desarrollo de la capacidad argumentativa del discurso oral de los estudiantes de Básica Primaria.

Un objetivo que para lograrlo solicita un maestro que concede la palabra y que propone situaciones de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de la competencia argumentativa. Una propuesta que en este caso inicia con la ambientación del trabajo pedagógico, mediante la aplicación de ciertas actividades que llevan a los estudiantes, a conocer y hacer consciente sus dificultades al momento de sustentar un punto de vista; luego se introduce el concepto de adecuación discursiva, interlocución e intención comunicativa, desde la explicación y aplicación de las máximas conversacionales enunciadas por Grice, en situaciones reales de comunicación. Y por último se planean actividades dialógicas en las que las estudiantes se atreven a dar su punto de vista además de valorar el aporte de sus compañeras.

En este punto vale la pena decir que enseñar a argumentar en la Básica Primaria desde el fortalecimiento de la oralidad y la escucha, permite en primer lugar, formar a un maestro crítico de su propia labor, capaz ceder la palabra, de escuchar soluciones alternativas y motivar procesos de pensamiento y en segundo lugar sugiere actividades que le devuelven la voz al estudiante y lo llevan a convertirse en el transformador de su vida y de su entorno por medio de su palabra.

**La enseñanza de la argumentación: El poder de la palabra en la voz del estudiante**  
Enseñar a argumentar en la básica, a menudo es una tarea espinosa, ya sea porque se consideren precarias las mentes de los educandos, porque hay necesidades que apremian más, o incluso porque los profesores tenemos dificultades para argumentar. Además

implica dar al alumno un instrumento para liberarse de la palabra del maestro que impone, a través de la palabra que negocia, critica y propone: la palabra en la voz del estudiante.

Con esto en mente, esta propuesta de intervención expone una alternativa de mejora al problema de la falta de argumentación en los estudiantes de la Básica secundaria, que les impide el paso a una formación integral respecto a la comunicación y a su capacidad crítica reflexiva. Ésta sugiere la promoción de la interacción oral permanente en el aula de clase, como estrategia para la producción de discursos argumentativos orales y escritos.

La actividad central consiste en poner en escena sus capacidades argumentativas, a través de una discusión conjunta sobre un tema polémico, entre el estudiante argumentador y su auditorio: los compañeros de clase. Este último, a la vez que es interlocutor, es evaluador de las acciones retóricas, tarea que fortalece y nutre las argumentaciones siguientes.

La argumentación se configura progresivamente en torno a nuevos recursos y estrategias persuasivas y discursivas, adquiridas en clase, para enfrentar a su público; las mismas que después o paralelamente, se ponen a disposición de la producción escrita para lograr avances significativos en ambos campos de la comunicación.

La propuesta es pues, que las palabras se levanten en la voz del estudiante; una voz que camine hacia la emancipación.

Ahora bien, la propuesta sí afectó significativamente la competencia argumentativa de los estudiantes en tanto mejoró la producción de los discursos orales, los estudiantes pasaron de la escueta expresión de la opinión, a la exposición de un razonamiento polémico sustentado en argumentos de autoridad, de caso y análogos, incluso desde la contraargumentación; sin perder de vista la intención comunicativa.

Por lo tanto, esta propuesta constituye un paso adelante en la tarea de promover el desarrollo de la competencia comunicativa y la capacidad crítica reflexiva de los estudiantes. Esto se articula de manera coherente al nuevo paradigma de la D.L.L: enseñar comunicación.

#### **A manera de conclusión:**

Siendo coherentes con nuestra apuesta por la enseñanza de la argumentación en la Educación Básica, y resaltando los múltiples aprendizajes obtenidos durante la experiencia de intervención en el ámbito escolar, estamos convencidas de la apremiante necesidad y de

la importancia de trabajar sobre esta competencia, en tanto fuimos testigos del progreso en los desempeños comunicativos de los estudiantes, y de cómo la palabra en la voz de los estudiantes movilizó procesos de aprendizaje como la comprensión y la interpretación.

El componente sociológico, la apuesta por la autonomía y el fortalecimiento del vínculo con lo social, sabemos que es difícil medirlo para mostrar la evidencias, pero las expresiones de agradecimiento de parte de los estudiantes por haberles ayudado en la construcción de una visión de mundo, son nuestra ganancia.

Y así, aunque el logro de los objetivos con respecto a lo social no sea tangible, el docente no puede renunciar a esta tarea. La invitación es pues, a continuar con esta línea de investigación, es decir, que se fortalezca y se apoyen todas aquellas perspectivas o prospectivas de trabajo investigativo que se vinculan en el mismo eje temático, que en este caso es el del mejoramiento de la competencia argumentativa en los estudiantes de Educación Básica.