



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

**LOS TEXTOS DIGITALES CON CARACTERÍSTICAS MULTIMODALES
COMO MEDIADORES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
ARGUMENTATIVA ORAL EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO**

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación

YESICA CUESTA RENTERÍA

Asesor(a)

Mg, DIANA PATRICIA REMÍREZ GUZMÁN

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Apartadó-Colombia.

2016



**LOS TEXTOS DIGITALES CON CARACTERÍSTICAS MULTIMODALES
COMO MEDIADORES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
ARGUMENTATIVA ORAL EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO**

Tesis presentada para optar al título de Magíster en Educación

Línea de formación en Educación y Tecnología de la Información y la Comunicación

Año 2016

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



DEDICATORIA

A mis padres:

Teófilo Cuesta Palacios (q. d. e. p)

María del Carmen Rentería Córdoba

Quienes con su tenacidad, esfuerzo y dedicación impartieron a sus hijos una educación basada en valores, principios y deseo de superación.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

AGRADECIMIENTOS

Agradezco enteramente a Dios, mi padre celestial, el creador de todo cuanto existe. Por fortalecer mi espíritu, colmarme de sabiduría para superar las dificultades y así poder culminar esta etapa importante en mi formación profesional.

A mi esposo Carlos Yonier Palacios Palacios, por su acompañamiento constante y su ayuda idónea.

A mis Hermanos, Jandris, Deiby Yelena, Kevin, Yacira y Yina, por su apoyo incondicional.

A mis amigas, especialmente: Leydys del Carmen Romero Reyes, Yajaira Moreno Mena, Eva Paola Córdoba Pino, Yenny Érika Perea y Omaira Berrio por instarme a perseverar.

A mi asesora Diana Patricia Ramírez Guzmán, docente de la Universidad de Antioquia por su dedicación y exigencia durante todo el proceso.

A los docentes de la línea Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Universidad de Antioquia especialmente: María Elicenia Monsalve Upegui, Ángela María Arboleda, Gerson Yair Calle, Cártul Vargas Torres, Jhon Jaime Jiménez Díaz por sus aportes intelectuales en mi proceso de formación.

A la Institución Educativa José Joaquín Vélez del municipio de Apartadó, especialmente a los estudiantes y padres de familia del grado primero A, por su participación y compromiso durante todo el proceso investigativo. A los directivos Orlando Díaz, Piedad Fátima Posada, Rodrigo Edison Zapata por su acompañamiento y apoyo.

¡Muchas gracias!

CONTENIDO

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTOS.....	4
CONTENIDO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
CAPÍTULO I.....	16
LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL: UNA NECESIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	17
1.1. La competencia argumentativa oral y su importancia en la educación primaria.	18
1.2. Prácticas de aula que han fomentado el estudio de la argumentación oral en niños	29
CAPÍTULO II.....	47
LOS TEXTOS MULTIMODALES COMO MEDIADORES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL.....	48
2.1. Aproximación conceptual a la teoría multimodal.	
2.2. Los textos multimodales, un recurso didáctico que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa oral.	53
2.3. Prácticas de aula que han estudiado la argumentación a partir del uso de textos multimodales.....	55
2.4. Nuevas alfabetizaciones: una mirada a la alfabetización digital a partir del enfoque multimodal.....	63
CAPÍTULO III.....	68
CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS QUE ORIENTAN EL USO DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL.	69
3.1. Didáctica y TIC: Hacia el desarrollo de la competencia argumentativa oral.	69
3.3. Algunas estrategias didácticas apoyadas con tecnologías para el desarrollo de la competencia argumentativa oral.	78

CAPÍTULO IV	83
METODOLOGÍA	84
4.1. Enfoque, alcance y diseño.....	84
4.2. Caracterización de la comunidad educativa.....	86
4.3. Secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia argumentativa oral	86
4.4. Diseño e implementación de la secuencia didáctica para el fomento de la competencia argumentativa oral a partir del uso de textos multimodales.	90
4.5. Fundamentación teórica de instrumentos	102
4.5.1. Instrumento uno: Prueba diagnóstica, intermedia y final	103
4.5.2. Instrumento dos: Escala de valoración de argumentos orales.....	103
4.5.3. Instrumento tres: Entrevista semi-estructurada.....	106
4.6. Validación y confiabilidad de instrumentos.	106
CAPÍTULO V	108
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	109
5.1. Fase uno: Caracterización del estudio de caso	109
5.1.1. Análisis descriptivo de la prueba diagnóstica, intermedia y final	114
5.1.1.1 CASO 1. MARÍA	114
5.1.1.2. CASO 2. MANUELA.....	123
5.1.1.3. CASO 3. JUAN ESTEBAN	133
5.1.1.4. CASO 4. ANGIE	136
5.1.1.5. CASO 5. CARLOS YONIER.....	146
5.1.1.6. Tendencia general de los casos.....	154
5.2. Fase dos: Desarrollo de la secuencia didáctica centrada en el uso de textos digitales con características multimodales.....	157
5.3. Fase tres: Entrevista semi-estructurada	164
5.3.1. Análisis descriptivo de la entrevista semi-estructurada	164
5.4. Fase cuatro: Análisis descriptivo del registro de observaciones.....	176
CONCLUSIONES	195
RECOMENDACIONES	200
Referencias	203
Índice de tablas	211

Índice de figuras..... 211
Índice de gráficos 212
Índice de anexos 212



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

INTRODUCCIÓN

Para la escuela es necesario pensar en una educación que estimule la reflexión crítica y autónoma en los niños a partir de los primeros grados escolares; de esta forma se logra desarrollar en ellos competencias comunicativas que les permitan convertirse en ciudadanos razonables, capaces de participar en debates, solucionar los problemas a través del uso de la palabra, reconocer y respetar las opiniones de los demás, dialogar, refutar e identificar las intenciones de todo discurso llámese narrativo, argumentativo, informativo o expositivo.

La competencia argumentativa oral es exclusiva del ser humano, ésta le permite articular los conocimientos adquiridos en otros contextos a escenarios nuevos para expresar coherentemente una idea, justificarla, tomar una postura razonada, contraargumentar, establecer consensos y construir saberes, ya sea en una conversación cotidiana o en un escenario de discusión. La escuela está llamada a perfeccionar esta competencia tanto en los estudiantes que cursan la educación media y universitaria como en los que hacen parte de la educación básica primaria, porque a partir de ella se sientan las bases para que aprendan a través del diálogo a solucionar los conflictos, diferencias de pensamiento, a identificar alternativas para establecer acuerdos, a cuestionar y solventar los problemas que enfrentan en su cotidianidad.

Por otro lado, el uso de las TIC en la educación ha permitido el surgimiento de nuevas alternativas didácticas y pedagógicas, asociadas con el análisis y fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes y en menor proporción con el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los niños. Así las cosas, la contribución de los avances tecnológicos en la expansión de la información, la comprensión de los múltiples escenarios comunicativos y el uso de diversos modos para construir conocimiento en la sociedad, insta a fijar la mirada en las formas de representación multimodal (Kress, 2005).

Según la literatura, los textos multimodales además de brindarle al estudiante una variedad de modos para expresar sus pensamientos, ideas, y sentimientos, también les facultan para la “comprensión de la correlación existente entre el material escrito, el gráfico, las imágenes, la música, el color, el lenguaje oral” (González García, 2013, p 92) porque dispone de una gama de posibilidades que se encuentran implícitas en los múltiples sistemas de comunicación, útiles para realizar explicaciones en las que se integra el uso de la palabra, las imágenes y el texto escrito (Jewitt et al, 2001).

Esta investigación tiene como objetivo identificar de qué forma los textos digitales con características multimodales aportan al desarrollo de la competencia argumentativa oral en niños de primer grado. Según investigaciones realizadas por Kress (2005), Luke (2003), Unsworth (2008), Jewitt (2001), Monsalve Upegui (2013), con la incorporación de este tipo de material en los procesos educativos, se puede lograr que los estudiantes identifiquen el valor social que posee el lenguaje y cada uno de los modos de representación que se pueden emplear para significar algo, interactuar con los demás, sustentar un punto de vista, presentar una idea; los cuales comprenden desde el uso de la escritura y el habla, hasta los sistemas iconográficos, las representaciones pictóricas, las expresiones corporales, el color, entre otros; convirtiéndose así en herramientas útiles para que los estudiantes puedan acceder a la información que se encuentra codificada en los diversos escenarios comunicativos.

Con la puesta en marcha de este estudio se pretende que los niños puedan argumentar oralmente y expresar discursos con coherencia y cohesión, que tomen una postura, la justifiquen con razones, escuchen las opiniones de los demás y medien las diferencias de opinión que puedan surgir en la discusión de temas cotidianos. Al tiempo que se aporta a los procesos de investigación en el aula direccionados al desarrollo de la competencia argumentativa oral donde las TIC tienen una función importante como mediadoras de los procesos de enseñanza.

1 8 0 3

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La argumentación es una competencia característica de los seres humanos, a partir de ella las personas establecen diálogos y consensos entre sí, justifican sus puntos de vista o defienden una postura (Cedillo, Macías, y Segura, 2013). Los niños desarrollan la capacidad de argumentar oralmente cuando se enfrentan a discusiones o conversaciones cotidianas en la familia, la escuela, la sociedad, los debates con sus pares, entre otros (Dolz et al., 1996). De esta forma, la argumentación en la sociedad se convierte en un factor importante para la integración y participación activa de todo sujeto en la solución de problemáticas que surgen en un contexto determinado.

Para la escuela, la argumentación es de vital importancia pero su enseñanza tradicionalmente ha estado centrada en las habilidades de escritura, especialmente en los niveles de la educación media o universitaria. Actualmente, las instituciones educativas tienen encomendada la tarea de lograr en los estudiantes el perfeccionamiento y desarrollo de la competencia argumentativa oral, a fin de estimular el uso de la palabra como medio para solucionar conflictos, dar a conocer sus pensamientos y participar activamente en los diversos contextos.

En aras de ello, investigaciones nacionales como las de Arango Lasprilla y Sosa Gallego (2008), Hurtado Vergara (2006), Ramírez Guzmán (2012), Santos Velandia (2012), Ochoa Sierra (2008) e internacionales como las de González, Echavarría, Marín y Rodríguez (2013), Migdalek y Rosember (2013), Dolz (2001) sugieren su incorporación en los currículos desde los primeros grados de enseñanza, dado que favorece la formación integral de los estudiantes, logrando que a partir del uso de la palabra puedan realizar críticas y aportar sugerencias pertinentes en torno a un tema específico.

Del mismo modo, en el contexto Colombiano el Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley 115 de 1994 en el artículo 5°, reconoce la importancia y el aporte que brinda el desarrollo de la competencia argumentativa oral al fortalecimiento de la capacidad crítica, reflexiva y analítica en los estudiantes, por eso, a través de los estándares básicos de lengua castellana, invita a las Instituciones Educativas a:

Dinamizar acciones que impulsen el progreso comunicativo, en aras del desarrollo y dominio de las capacidades expresivas de los estudiantes tanto a nivel verbal como no verbal; que favorezca en ellos desde la acción dialogada, sólida y argumentada, la interacción activa en la sociedad y la participación en la transformación del mundo (MEN, 2003, p. 21).

Además, la UNESCO, considera que la escuela debe ir más allá de transmitir conocimientos; debe romper las brechas de acceso a la educación, buscar la igualdad, la calidad en el ejercicio de la enseñanza, que le permita a los estudiantes acercarse desde la niñez a los sistemas de información y comunicación que se mueven en la sociedad en el siglo XXI.

A pesar de que la normatividad educativa a nivel nacional e internacional invita al desarrollo y perfeccionamiento de las competencias comunicativas en los estudiantes, mediante propuestas innovadoras, aún existe en la escuela la ausencia de mecanismos en pro del perfeccionamiento de la misma en los niños de la educación básica primaria.

Esta situación ha generado algunas dificultades que son evidentes cuando los estudiantes de la educación media y universitaria participan en diversos debates donde les cuesta expresar su punto de vista o establecer su posición sobre temas sociales (Marinkovich, 2006), y a través de los resultados de las pruebas Saber que presentan los alumnos de los grados 3° y 5°. En el caso específico de la Institución Educativa José Joaquín Vélez (en adelante I.E.J.J Vélez), estas pruebas reflejan las debilidades de los estudiantes para “identificar el contexto comunicativo y las intenciones que subyacen a todo discurso” dado que solo el 25% pudo ubicarse en los niveles

de desempeño avanzado y satisfactorio, mientras que el 75% se ubicó en los niveles de desempeño mínimo e insuficiente correspondientes al área de lenguaje. Lo que da a entender que solo un bajo porcentaje de estos estudiantes logró la “comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, hicieron uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar y buscar la unidad y cohesión entre los discursos” (ICFES, 2014, p.15). Estos resultados reflejan las falencias de los estudiantes en las competencias comunicativas y en los niveles de desempeños requeridos en lenguaje.

Por tanto, es necesario considerar un tipo de educación que esté acorde con las demandas nacionales e internacionales; que le enseñe a sus niños a temprana edad no solo a cuestionar, a responder una pregunta de forma adecuada, a razonar en sus respuestas y a reflexionar en torno a situaciones sociales (Aleixandre, 2010), sino a comprender las manifestaciones del lenguaje, así como los diversos sistemas de comunicación que se generan a partir del uso de las TIC y las herramientas Web 2.0.

Henao Álvarez y Ramírez Salazar (2006) expresan que las TIC constituyen un agente de cambio para el rediseño de los ambientes escolares, los métodos y materiales didácticos en la educación, facilitando la existencia de nuevos enfoques pedagógicos que mejoran las diversas concepciones y prácticas escolares. Ahora bien, para que haya un uso crítico de las TIC por parte de los estudiantes es necesario tener competencias para codificar y decodificar los modos como se presenta la información en la pantalla, los cuales están cada vez más relacionados con formatos de lectura y escritura multimodal e hipertextual.

En ese orden de ideas, la educación basada en el lenguaje multimodal es una apuesta para asumir a través de los currículos y las prácticas pedagógicas, porque la comunicación en la actualidad se encuentra soportada en otros modos de representación que se aíslan cada vez más del sistema alfabético como única forma de significación y se acercan a la expresión mediante

códigos visuales, auditivos, corporales, orales; como las formas, las imágenes, los colores, la música, el sonido, la danza, los ademanes, la entonación, el acento.

Al respecto, Comenio (citado por Lora, 2001), considera que para alcanzar el objetivo en los procesos académicos es apropiado que en las prácticas pedagógicas y las actividades escolares se estimule y vincule todos los “órganos de los sentidos posibles, puesto que estos son los principales agentes de la memoria, que permiten la perpetuidad del conocimiento” (p. 75). De modo similar, Mayer (2005) y Latapie (2007), a través de la teoría cognoscitiva del aprendizaje multimedia (aprendizaje dual) expresan que las personas pueden aprender con más facilidad cuando involucran varios órganos de los sentidos en el proceso de enseñanza que cuando se les presenta la información empleando únicamente las palabras, porque de esta forma se estimula el aprendizaje integral dándole la oportunidad a los interlocutores de procesar los datos doblemente lo que permitirá que recuerden y comprendan la información con mayor facilidad. Esta teoría ratifica la importancia del aprendizaje multimodal o basado en los diversos modos de representación y de comunicación.

Investigaciones como las de Kress & Van Leeuwen (2001), Jewitt & Tsatsarelis (2001), Farias (2012), Manghi (2013), Järlehed (2008) y González (2013), se han interesado en indagar sobre el uso del lenguaje oral, escrito, gestual y pictórico desde diversas disciplinas, grados y problemáticas que surgen en los contextos educativos. Los cuales encuentran en los recursos semióticos, elementos que pueden ayudar al desarrollo de la expresión porque permiten explorar cada una de las estructuras gramaticales, sintácticas, pragmáticas y semióticas expuestas por el interlocutor en la comunicación, para formar un discurso cohesivo y coherente.

Aparici y Matilla (2010) exponen que en la actualidad, no se puede hablar de personas alfabetizadas en tanto no se les capacite para leer y expresarse mediante los diversos signos y modos de comunicación que se configuran en la pantalla. En este sentido se considera importante aprender a interpretar el lenguaje que ofrece la relación entre el texto, la imagen y otras forma de

comunicación diferentes a los códigos y canales que tradicionalmente emplean la escuela y la sociedad para expresar significados. Desde esta perspectiva es conveniente considerar no solo el lenguaje visual, también se debe reconocer el valor de lo auditivo, lo sensorial; es decir, todas las categorías textuales que son empleadas para crear significados en el mundo real.

Monsalve Upegui (2013), reconoce la importancia de potenciar las habilidades argumentativas en los estudiantes a través de la producción textos multimodales, dado que a partir de ellos se configuran elementos significativos para el fortalecimiento de la razonabilidad, la coherencia y la reflexión crítica, elementos que contribuyen al desarrollo de las competencias necesarias para la adquisición de conocimientos.

Siendo así, los textos digitales con características multimodales como recursos didácticos para el desarrollo de la competencia argumentativa oral, se configuran como elementos significativos en esta investigación, ya que están constituidos por:

Principios diferentes a los canales comunicativos empleados secularmente, considerando además de la escritura y la lectura; la cultura, el gesto, el discurso hablado, la imagen; es decir, los diversos modos que intervienen en la comunicación que va más allá de lo tradicional. (Kress, 2005, p. 50).

Teniendo en cuenta lo anterior y el contexto en el que se desarrolló el presente estudio, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuyen los textos digitales con características multimodales en el marco de una secuencia didáctica al desarrollo de la competencia argumentativa oral en estudiantes de primer grado de la I.E. J.J Vélez?

Para resolver este interrogante se plantea el siguiente objetivo general:

Identificar de qué forma los textos digitales con características multimodales aportan al desarrollo de la competencia argumentativa oral en niños de primer grado.

El anterior se materializó a través de los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Diseñar e implementar una secuencia didáctica centrada en el uso de textos digitales con características multimodales para el desarrollo de la competencia argumentativa oral.
- ✓ Describir la percepción de los estudiantes en torno al uso de los textos multimodales como mediadores para el desarrollo de la argumentación oral.
- ✓ Analizar la competencia argumentativa oral presente en los estudiantes a través de su participación en la secuencia didáctica.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO I

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL: UNA NECESIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo se exponen conceptualizaciones que hacen referencia a la competencia argumentativa oral en niños. En el primer apartado se define la competencia argumentativa oral y se destaca la importancia que ésta tiene en el desarrollo lenguaje. Se toman como referencia los postulados de la teoría pragmatialéctica y como complemento los escritos de Jiménez-Aleixandre (2010), Camps y Dolz (2001), Weston (1994). De igual forma durante el recorrido conceptual se toman como referente los escritos del Ministerio de Educación Nacional (2007), De Zubiría Samper (2006) y finalmente los aportes de investigaciones como las de Ochoa Sierra (2008), Santos Velandia (2012), Faigenbaum (2010), García (2015), Hurtado Vergara y Chaverra Fernández (2013), Perelman (2001), quienes plantean la importancia que tiene el desarrollo de la competencia argumentativa oral en la educación primaria y en todo el proceso de formación escolar.

La presentación de dicha temática facilita el abordaje del segundo apartado titulado prácticas de aula que han fomentado el estudio de la argumentación oral con niños, en él se recopilan algunas investigaciones que han estudiado la argumentación oral en niños. En aras de comprender los procesos metodológicos, sugerencias y contribuciones que dichas indagaciones lograron, se reconocen los estudios de Gallardo y Moreno (2014), Marín Cárdenas (2013), Santos Velandia (2012), Lagos, Núñez, Esperanza y Marín (2011), Barrera Aldana, Hernández Reyes, González Vera y Nossa Rodríguez (2009), Arango Lasprilla y Sosa Gallego (2008), Camilloni (2008), Ochoa Sierra (2005), Cotteron (1995) y Dolz (1995).

El tercer aparte se ocupa del desarrollo de la competencia argumentativa oral en el currículo colombiano, se realiza un seguimiento cronológico de los cambios que se han gestado en la política educativa en torno al problema que nos compete. Todos los tópicos planteados constituyen el desarrollo teórico que soporta la puesta en marcha de esta investigación.

1.1. La competencia argumentativa oral y su importancia en la educación primaria.

La argumentación es un acto de comunicación empleado por las personas para dar razones sobre sus ideas y opiniones respecto a una situación específica, para convencer o adherir a un discurso a uno o varios interlocutores (Camps y Dolz, 1995); para establecer consensos cuando existen diferencias de criterios por medio de la exposición de ideas coherentes (Van Eemeren y Grootendorst, 2002); para usar razones como apoyo a una conclusión (Weston, 1994); para emplear pruebas que demuestren la veracidad de un enunciado (Jiménez Aleixandre, 2010).

Respecto a lo anterior, De Zubiría Samper (2006) considera que todo pensamiento o idea se debe argumentar para darle un valor más significativo, pasando de una simple opinión a una razón. Es por eso que la función primordial de los argumentos es darle apoyo a un juicio. Quien argumenta justifica, sustenta o fundamenta sus ideas en razones, lo que permitirá que sus pensamientos tengan garantía o soporte. De igual forma, la argumentación permite indagar y valorar las diversas opiniones que se expresan sobre un tema particular en los escenarios de debate, implica interactuar con los demás a raíz del surgimiento de una discrepancia en las ideas.

La argumentación oral como un elemento básico para establecer la comunicación entre las personas, supone el fortalecimiento de estrategias discursivas que no están presentes en el momento de hacerlo de forma escrita. Según Ochoa Sierra (2008) cuando se argumenta oralmente el emisor parte de sus saberes previos, intereses y motivaciones para elaborar mentalmente el mensaje que desea transmitir y elige el contexto en el cual desarrollará el acto de discusión. De igual forma, determina cuál es la intención del acto comunicativo, la clase de discurso que pretende emplear y finalmente el código que usará para transmitir el mensaje. Una vez que haya elaborado la estructura global del texto en su mente pondrá a disposición del receptor sus proposiciones.

En concordancia con lo expuesto, Arango Lasprilla y Sosa Gallego (2008) expresan que la argumentación oral se diferencia de la escrita, porque en esta última no es necesario que los interlocutores estén cara a cara, por tanto el único sujeto partícipe es el escritor, el cual debe construir una visión de los destinatarios ajustada a la realidad. Situación contraria a la argumentación oral, donde es necesario la presencia de los interlocutores, es por eso que se caracteriza por ser una exposición prescriptiva en donde a partir del diálogo se busca sustentar, contraargumentar y razonar sobre el porqué de una postura.

De igual forma, Pastene (2006) considera que la práctica de la argumentación oral tiene cierta ventaja sobre la escrita, ésta reside en que el lenguaje se pone en función real de tiempo y espacio, en el que las personas deben estructurar sus habilidades discursivas en torno al escenario de debate a partir de una comunicación coherente y continua.

Cuando se argumenta oralmente, el emisor a partir de sus capacidades cognitivas, activa anticipadamente las unidades lexicales para luego expresarlas. Es por eso, que los procesos de memorización, rememoración y síntesis constituyen un factor importante cuando se argumenta de forma oral; asimismo, cobra relevancia el dominio o conocimiento de la situación a debatir, dado que cuando se sabe más del tema, hay más posibilidades de presentar proposiciones coherentes, profundas y fundadas. En este sentido, la argumentación oral debe partir de un conjunto de representaciones que se encuentran a disposición en el pensamiento de quien habla y que se evidencian cuando se establece un escenario de discusión cara a cara con el interlocutor.

Respecto a lo anterior, Santos Velandia (2012) expresa que cuando se argumenta oralmente, el orador debe planear con ligereza y audacia su discurso, considerando en él las características del público al que se dirige y el dominio que éste tenga sobre el tema.

1 8 0 3

Este tipo de argumentación pone en juego diversos elementos entre los que se destacan: la forma en que inicia la interacción, su desarrollo y finalización; la evaluación de la misma, la construcción de conocimiento a partir de la escucha de los argumentos planteados en el escenario de debate, los roles que se asumen, la postura que se toma, las habilidades de negociación y la manera como se recibe la posición de las personas que participan en la discusión (Ochoa Sierra, 2008). Dado lo anterior, implica entenderla como una actividad paraverbal en la que se considera el timbre de la voz, el tono, las pausas, los movimientos corporales (gestos, miradas, posturas), todos ellos son aspectos dependientes del escenario, dado que cada situación argumentativa demanda el uso de diversos componentes.

Aunque la argumentación oral es un acto cotidiano, comprende una serie de elementos que hacen la diferencia entre expresiones coloquiales y discursos cultos; suponen un proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático, continuo y eficaz. Por tanto, en las prácticas de aula se debe garantizar su dominio y consecución desde los primeros grados escolares, para que los estudiantes pasen de tener una habilidad argumentativa oral a una competencia. Al respecto el MEN (1998), expresa que solo cuando a los estudiantes se les enseña a discutir oralmente sobre los textos, a establecer escenarios de diálogo o fortalecer desde la lingüística la competencia comunicativa, podrán pasar a un dominio completo de las competencias comunicativas.

García (2015) considera que:

La capacidad argumentativa es esencial en el ámbito educativo, ya que es una competencia que el alumnado necesitará desarrollar para desenvolverse en su vida diaria y transmitir sus pensamientos, defender sus ideas, mantener diálogos abiertos y comprensivos con los demás. (p.1).

Desde el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), se concibe la competencia argumentativa oral como un acto verbal que tiene por finalidad dar razones del porqué de una posición, en la que se hace necesario articular los conceptos y teorías aprendidas

en otros escenarios a situaciones novedosas (MEN, 2006). Desde este punto de vista, la competencia argumentativa oral está relacionada con el saber hacer en situaciones concretas, las cuales pueden emerger de un contexto normal o cotidiano a un escenario académico.

Por su parte, De Zubiría Samper (2006) define la competencia argumentativa oral como la capacidad que tienen las personas para sustentar lo afirmado. Herrera y Rodríguez (2007) exponen que quien tiene un dominio pleno de la competencia argumentativa oral debe reflejar el uso eficaz de otras competencias, como son: **La competencia del pensamiento crítico**, que se manifiesta cuando las personas son capaces de cuestionar los planteamientos de los demás y los propios de forma coherente, indagar sobre el mundo que lo circunda y analizar cuál es la consecuencia social que pueden acarrear los juicios propios y ajenos. Las personas que desarrollan esta competencia se caracterizan por tener procesos cognitivos que les facultan para analizar, evaluar la consistencia de un argumento y las implicaciones que éstos encierran.

La competencia de comunicación verbal es otro de los requerimientos que según Herrera y Rodríguez (2007) debe dominar una persona que posee la competencia argumentativa oral, hace referencia a la eficacia en la expresión de las ideas, a la efectividad de usar las palabras apropiadas para comunicar los pensamientos, los conocimientos y las sensaciones tanto en circunstancias conversacionales con pocas personas o ante un auditorio mayor.

Finalmente en **la competencia de comunicación interpersonal**, toma un valor importante la escucha, la empatía, el uso asertivo de las palabras y de los pensamientos en relación con los demás. Se trata de estar presto a lo que dice el interlocutor, a sus sentimientos y pensamientos de tal modo que se demuestre interés por aprender de lo que se expresa.

De igual forma García (2015), sustenta que el estudio sistemático y coherente de la competencia argumentativa oral, permite que los estudiantes además de hablar de forma

razonada, también logren el dominio de otras competencias, como son: pensamiento crítico, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo y aprendizaje dialógico.

La competencia de pensamiento crítico, permite que los estudiantes sean razonables, empleen habilidades intelectuales como la precisión y la profundidad en los argumentos en aras de llegar a la verdad. Por tanto, son capaces de ubicar su propio punto de vista en el marco del problema a tratar, obtener datos e informaciones coherentes y verídicas para ampliar y sustentar sus argumentos, llegar a interpretaciones profundas, realizar inferencias, plantear soluciones y conclusiones relacionadas con el problema e identificar las consecuencias que pueden acarrear en todo escenario de diálogo.

Por su parte, **la competencia del aprendizaje significativo** se deriva de la perspectiva constructivista, le permite al estudiante cumplir un rol activo en el procesamiento de la información, logrando de esa forma que aprenda a buscar, elegir y extraer los datos desde su contexto; al tiempo que los interprete partiendo de sus necesidades, expectativas y conocimientos previos. Lo anterior permite que el estudiante se informe de los problemas sociales que afectan a su grupo cultural y por consiguiente aporte alternativas para su solución.

La competencia de aprendizaje cooperativo; está relacionada con la capacidad de aprender a partir del intercambio de opiniones, críticas, ideas y sugerencias en un escenario de debate entre pares. Al intercambiar propuestas, los estudiantes aprenden a dialogar, debatir, desarrollar habilidades interpersonales como hablar y escuchar, a sentir empatía por las opiniones que otros plantean, a preparar sus argumentos adecuadamente, a comprender las razones que emplean los demás y si es posible a contradecirlas. Desde este punto de vista es posible desarrollar además de la capacidad discursiva, el “aprendizaje social como resultado de la interacción comunicativa” (García, 2015, pp. 9-20). La competencia del aprendizaje cooperativo es importante porque permite que los estudiantes cuando tengan diferencias de

opinión, puedan llegar a un consenso, a una negociación y a la construcción colaborativa de significados a través de la mediación.

Finalmente, **la competencia de aprendizaje dialógico**, permite concebir las diferencias de opinión como una oportunidad para enriquecer sus conocimientos en torno a una situación específica. Con esta competencia se busca que los estudiantes adquieran conocimiento empleando la comunicación entre pares.

La enseñanza de la competencia argumentativa oral permite que el estudiante aprenda a soportar sus argumentos en principios éticos como la honestidad y la sinceridad. De tal modo que evite recurrir a discursos desleales en los que se hace evidente la manipulación de la verdad y de la norma, el uso de argumentos falsos, la omisión de información, la distorsión de la realidad, que en últimas deja mucho que pensar de la validez de los argumentos y el uso eficaz de la razonabilidad (Ramírez, 2004).

Cuando un docente enseña a argumentar oralmente a sus estudiantes desde los primeros grados escolares, los direcciona hacia el dominio de una competencia que se apoya en la verdad, propone a los estudiantes que expresen razones en contra o favor de una idea y en ese sentido insiste en que la argumentación va más allá de la presentación de una tesis. Por tanto, considera la existencia de una polémica y los puntos de vista que se expresan en torno a ella (Ramírez, 2004).

Reconociendo la variedad de conceptos que hacen referencia a la competencia argumentativa oral, para el caso específico de esta investigación, será entendida como la capacidad discursiva que tienen los estudiantes para expresar sus pensamientos de forma coherente en un escenario de debate o en un acto cotidiano, en aras de tomar una postura, justificarla con razones y llegar al consenso con los interlocutores. Por eso, desde esta

investigación se le atribuye al concepto de competencia argumentativa oral un conjunto de competencias que van más allá de la persuasión del interlocutor, pues inicialmente se trata de expresar los pensamientos de forma responsable, presentar las proposiciones, escuchar a los demás y llegar a la mediación o al consenso.

Guy (1995), Camps y Dolz (1995), Barrera Aldana et al. (2009), Marín Cárdenas (2013), Ramírez (2012) han planteado que la enseñanza de la argumentación en la educación primaria cumple una función significativa, ya que le permite a los niños a temprana edad adquirir el perfeccionamiento y desarrollo pleno de las competencias comunicativas a partir de acciones pedagógicas que motiven la expresión razonada y justificada, la cual le permite a los niños no solo dar respuestas acertadas sino que los capacita para defender con el uso de la palabra sus ideas, identificar las intenciones de un discurso, desarrollar valores como el respeto por las ideas del otro, la mediación, la escucha; así como adquirir un lenguaje fluido el cual se manifiesta en el hablar con propiedad y en la expresión correcta de sus pensamientos a través de juicios y razonamientos.

Respecto a lo anterior, Hurtado Vergara y Chaverra Fernández (2013) afirman que si un país desea contar con ciudadanos “críticos, que indaguen, que sean capaces de plantear posibles soluciones a las dificultades sociales, que cuestionen y elijan el uso de la palabra como recurso para disminuir las agresiones físicas” (p. 10), debe estructurar y desarrollar políticas educativas que propicien el dominio de estas competencias desde la infancia. De igual forma, expresan que si se abandona la enseñanza sistemática de la competencia argumentativa oral en los primeros grados escolares se asume el riesgo de tener jóvenes y adultos pasivos, que no critiquen, incapaces de presentar sus puntos de vista respecto a las problemáticas que se generan en la cotidianidad y de emplear el lenguaje como medio fundamental para evitar los conflictos.

Asimismo, Perelman (2001) expresa que para el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los niños, los docentes deben garantizar escenarios de debate, retomar los

argumentos que los niños exponen y confrontarlos para ayudarlos a producir razonamientos con fundamentos que tengan un alto nivel de complejidad. Además, considera que esta competencia es importante desarrollarla a temprana edad porque saber argumentar permite abrir las puertas del diálogo, dado que faculta a las personas para defender sus opiniones frente a uno o varios interlocutores e identificar aquellos discursos que tienen como finalidad influenciar en las decisiones del auditorio. Asimismo, permite que la escuela se convierta en el cordón que une los escenarios comunicativos informales que se establecen en la familia y la sociedad, con otras situaciones más formales que demandan de los estudiantes niveles argumentativos más elevados. Finalmente permite que los niños sin tener un amplio dominio del lenguaje escrito, comprendan y construyan textos orales con calidad.

Es por eso, que la enseñanza de la competencia argumentativa oral en la primaria implica que los niños aprendan a sustentar con razones sus ideas, a tomar una postura frente a un suceso específico, a contraargumentar, a evaluar los pensamientos de los demás, refutar y debatir situaciones trascendentales; es decir, se debe buscar que asuman con responsabilidad la expresión crítica de sus pensamientos y eso solo se logra a partir de la organización pedagógica. Respecto a lo anterior Jiménez Aleixandre (2010), ofrece una guía didáctica en la que arguye que a través de mecanismos y procesos coherentes y articulados se puede dirigir a los estudiantes a la consecución de la competencia argumentativa oral, lo que sería un apoyo para aquellos docentes que no se conforman únicamente con que sus alumnos expresen sus ideas y las justifiquen, sino que puedan adaptar los saberes adquiridos en los contextos escolares a nuevas situaciones.

De esta forma, los niños a temprana edad aprenden a construir su mensaje, a seleccionar estructuras lingüísticas completamente relacionadas con el tema en cuestión, con el contexto y las personas que los escuchan, empleando para tal fin recursos propios de lenguaje. También aprenden a reaccionar asertivamente frente a una postura negativa o positiva de los interlocutores, a producir ideas y a expresarlas logrando que sus argumentos sean coherentes. Además, mediante el estudio sistemático de la competencia argumentativa oral en la primaria, se ofrece a los estudiantes más pequeños espacios para enriquecer el conocimiento de su cultura,

porque los temas a debatir parten de su contexto escolar y cultural, de tal modo que los mismos puedan comprender el valor social que tiene el lenguaje.

Solo a partir del dominio de la competencia argumentativa oral, los niños aprenden a hablar con libertad, a realizar comentarios respecto a una situación específica, a asumir el rol de líderes y miembros activos del proceso de enseñanza, a participar en temas relacionados con su vida cotidiana al considerar en sus discusiones el para qué, el qué, el cómo, el por qué, dónde y a quiénes va dirigido su mensaje, situación que los habilita para aportar soluciones y dar respuestas efectivas a las dificultades en las que se encuentren (Ochoa Sierra, 2008).

Dado que en los entornos escolares existen niños con preocupaciones, limitaciones e inseguridades interiores, las cuales los inhibe para la expresión libre de sus ideas y la toma de decisiones, es necesario ofrecerles ambientes de confianza donde el docente actúe como líder, guía y estimulador para que puedan expresar, analizar críticamente las situaciones problemáticas, medien sus diferencias asumiendo una actitud ética frente a las diferencias de opinión que tienen con los demás (Ochoa Sierra, 2008).

El desarrollo de la competencia argumentativa oral, NO es un tema propio del siglo XXI, ésta ha sido considerado en tiempos atrás por investigadores como Jean Piaget, el cual la relaciona con la edad cronológica de los niños, el autor sugiere que las habilidades del pensamiento y expresión de los mismos se afianzan, fortalecen y perfeccionan a medida que éstos crecen; sin embargo, investigaciones como las de Santos Velandia (2012), Camps y Dolz (1995) y Dolz (1994) consideran que aunque la edad de los niños influye en el desarrollo de la expresión, no debe ser una razón para no estudiarla desde los primeros grados de la educación escolar. Dado que se ha demostrado la capacidad que los niños tienen para defender una idea, un punto de vista o una posición.

1 8 0 3

El estudio realizado por Faigenbaum (2010) titulado “la argumentación en los niños” es una muestra de las habilidades discursivas que despliegan los estudiantes menores de 6 años en las conversaciones cotidianas que establecen con sus pares. El autor expresa que en escenarios de interacción normal, los niños hacen uso de varias categorías las cuales pueden reflejar la forma como construyen discursos orales; las categorías destacadas hacen referencia a la del primer poseedor, la de propiedad, la de estados del habla y la de nociones de cantidad, las cuales se explican a continuación:

En la **categoría de primer poseedor**, los estudiantes argumentan valiéndose de las siguientes expresiones: “Yo vi el carro primero”, “yo llegue de primero”, “yo lo hice primero”, las interacciones establecidas entre los niños a partir de esta categoría no tiene que ver con el tipo de relación entre el dueño del objeto y el objeto, sino entre el “poseedor del mismo y los desposeídos”, lo que de cierta forma genera beneficios al dueño del objeto y la posibilidad de decidir las reglas del juego.

En la **categoría de propiedad** se demuestra una relación coherente entre propiedad y autoridad, dado que ser propietario de un objeto otorga cierto tipo de autoridad sobre él. Es completamente normal que en las interacciones de los niños, se observe que el dueño del objeto niegue la oportunidad a otros de participar en el escenario de interacción, aludiendo a que el objeto le pertenece y por tanto tiene toda la facultad sobre él. Un ejemplo apropiado para ilustrar este tipo de categoría es el siguiente:

¿Me dejan jugar?, no, porque ya estamos completos.

En este caso, ¿Me dejan jugar? = corresponde a la pregunta hecha por el desposeído

No, porque ya estamos completos = respuesta autoritaria del poseedor.

Según Faigenbaum (2010), esta categoría la demuestran los niños cuando se encuentran en edades menores a los 6 años a través de un discurso elaborado y coherente dentro de las prácticas conversacionales establecidas con sus pares. Desde este punto de vista el discurso infantil no se elabora sobre bases expresivas sino sobre un ambiente institucional.

La categoría de estados del habla se vale de la teoría pragmadialéctica la cual expone que los niños argumentan oralmente apoyándose en actos de habla, entendidos como el uso de palabras para establecer compromisos específicos entre el hablante y el oyente. Es por eso, que constantemente los niños realizan promesas, cuestionamientos, afirmaciones, buscando generar un efecto en la persona que los escucha. Un ejemplo de la argumentación basada en un acto del habla es el siguiente:

“Mami ¿me dejas jugar con mis muñecas?, te prometo que no las dejo regadas”

En este acto de habla se aprecia un compromiso “te prometo que no las dejo regadas”. Todo acto de habla se apoya en una o más proposiciones y a partir del mismo quien lo realiza crea compromisos particulares que le permiten demostrar su posición sobre un tema o una situación en particular (Van Eemeren y Grootendorst, 2002).

Además de las categorías mencionadas, Faigenbaum (2010), expresa que los infantes argumentan valiéndose también de **nociones de cantidad**, como: “más” “menos” “poco” “mucho”, es por ello, que frecuentemente concilian sobre la cantidad de tiempo para jugar en el parque, la cantidad de horas para ver su programa preferido en la tele, la cantidad y el tamaño de las monedas que quieren para comprar en la escuela. Un alto porcentaje de los niños utilizan las matemática para argumentar, incluso sin tener un dominio del número. Estas nociones matemáticas les llevan a construir un mundo económico de compraventa, intercambios, regateos, en los que en ocasiones sobresale el valor de la igualdad o el de la conveniencia.

Lo anterior demuestra que los niños son capaces de emplear múltiples estrategias discursivas desde edades tempranas para dar a conocer sus deseos y pensamientos, ellos conocen los beneficios que les otorga saber argumentar. En concordancia con lo anterior Ochoa Sierra (2008), considera que el desarrollo y fortalecimiento de la competencia argumentativa oral desempeña un rol fundamental en la educación dado que a partir de la misma se le enseña a los niños a participar en las prácticas discursivas que hacen parte de su cotidianidad, de tal modo que cuando sean mayores puedan desenvolverse con éxito en los espacios que la sociedad les puede brindar.

El desarrollo de la competencia argumentativa oral les permite a los niños a través de la interacción, el diálogo y el análisis de temas controversiales de su cotidianidad, fortalecer la capacidad de expresión, potenciar las competencias cognitivas como observar, comparar, interpretar y evaluar; comprender un contexto comunicativo, identificar las intenciones de un discurso y sobre todo participar dentro de un ambiente social determinado. Es por ello que debe ser parte de todos los niveles de enseñanza y convertirse en el núcleo de toda práctica de aula y de todo acto pedagógico.

1.2. Prácticas de aula que han fomentado el estudio de la argumentación oral en niños

Este aparte tiene como finalidad referenciar las investigaciones que se han desarrollado en torno al problema en mención. Cabe destacar que las investigaciones direccionadas al estudio de la argumentación oral en los niños *no* han sido abordadas ampliamente, es por eso que aunque existen suficientes referencias que han estudiado la argumentación en forma general, aún es muy notoria la escasez teórica en torno a la argumentación oral y especialmente en el nivel de la básica primaria. Esta afirmación es soportada por Ochoa Sierra (2008) cuando expresa que:

Hay pocos trabajos en torno al estudio de la argumentación oral especialmente en niños, en las que se pueda indagar sobre los procesos cognitivos, los condicionamientos sociales, las estrategias

lingüísticas que son empleadas por los más pequeños en la puesta en marcha de este tipo de discurso. (p.23).

Reconociendo esta dificultad, a continuación se presenta una aproximación al estado del arte de las investigaciones que tienen algún tipo de correspondencia con el tema que nos ocupa.

Gallardo y Moreno (2014) *La oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad.*

Esta investigación se desarrolló a partir de dos objetivos, el primero buscaba identificar si las habilidades lingüísticas de los niños con TDAH presentaban algún tipo de variedad al momento de realizar las pruebas orales y escritas, y el segundo era comprender si las dificultades en el lenguaje oral como la falta de adecuación y la producción inadecuada, se evidenciaban en la realización de tareas escritas. Para alcanzar dichos objetivos los investigadores emplearon un enfoque cuantitativo, la población objeto de investigación seleccionada para este caso fueron 25 niños que se encontraban entre los 9 y los 11 años de edad. En la caracterización de la información los investigadores el tipo de argumento expuesto por los estudiantes en actividades orales y escritas. Para analizar las actividades se apoyaron en cuatro estrategias como son: “*Las estrategias lógicas*”, en las cuales evaluaron la exposición de argumentos que apelan a la razón; “*las estrategias argumentativas de sanción*” en las que se buscó valorar la exposición de argumentos de causa y efecto; “*estrategias altruistas o moralistas*” a través de las cuales se determinó el uso de aquellos argumentos en los que se identifica la manipulación emotiva entre el emisor y el receptor y “*las estrategias falaces*” focalizadas en argumentos circulares, tautológicos. Tras analizar los resultados, los investigadores registraron las siguientes conclusiones:

Los tipos de argumentos expuestos por los estudiantes varían respecto a la tarea desarrollada.

Al igual que otros estudios, se evidenció que la estrategia argumentativa oral más empleada por los niños con TDAH es la lógica con un 35%, luego se destaca la moralista con 26%, seguida de la falaz con 23% y de sanción con el 13%. Respecto a las actividades de escritura, la argumentación más empleada por los estudiantes fue la moralista con 38%, seguida de la falaz con 30%, la lógica 26% y la de sanción 6%.

Se observó una gran diferencia entre los argumentos expuestos por los estudiantes desde los subtipos de TDAH, el primer resultado muestra que en la exposición de argumentos orales todos los subgrupos emplearon en un porcentaje significativo los argumentos lógicos. En cambio, en la tarea escrita se evidencian diferencias según el subtipo de TDAH: el subgrupo con TDA es el que registra mayor número de argumentos lógicos (43%), mientras que el subgrupo con TDAH utiliza mayoritariamente argumentaciones de tipo falaz (52%) y los subgrupos con TDAH combinado y TDAH inatento, utilizan argumentaciones moralistas (41% y 67%, respectivamente).

Basado en los datos anteriores, los investigadores concluyen que la construcción de argumentos desde la escritura representa un mayor nivel de dificultad para las personas con TDAH que las tareas orales, lo que es coherente considerando que son dos sistemas distintos de representación; la lectoescritura es un sistema secundario más lento que la oralidad y, por tanto, se ve más afectada por la impulsividad característica de este trastorno.

Marín Cárdenas (2013) Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas.

Esta investigación buscó determinar la incidencia de una secuencia didáctica centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral de los mismos, fue desarrollada en la

Institución educativa San Carlos, ubicada en la zona rural del municipio de Marsella en el departamento de Risaralda. El enfoque empleado fue el cuantitativo con estudio cuasi-experimental y modalidad analítica. La población objeto de investigación estuvo conformada por ocho estudiantes pertenecientes a los grados tercero y quinto.

Este estudio se desarrolló a partir de los principios teóricos que hacen referencias a las secuencias didácticas planteados por Camps, Lerner y Rincón; al igual que la perspectiva constructivista de Vygotsky. Las estrategias didácticas empleadas se enmarcaron en la modalidad de proyectos de aula. Para la recolección de información se utilizó un diario de campo y posteriormente se transcribieron las sesiones. Para la evaluación y análisis de los argumentos expuestos por los estudiantes se aplicó un pre-test y un pos-test. El pre-test consistió en la discusión de las “11 razones contra la legalización de las drogas” de Víctor Ruíz y el pos-test se desarrolló a través de la discusión del documento ¿Conviene legalizar las drogas? escrito por Enrique Parejo. El investigador registró las siguientes conclusiones:

Desarrollar una secuencia didáctica centrada en la lectura crítica y la discusión de textos argumentativos en el aula, permite el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de tercer y quinto grado, lo que da a entender que la secuencia didáctica incide de forma positiva en la discusión colectiva, dado que brinda la posibilidad de escuchar y estimar las posición de los demás compañeros e incrementa la comprensión de textos argumentativos porque se discute y se escribe sobre los mismos.

Respecto a la tipología de los argumentos, los estudiantes logran avances significativos en la presentación de las premisas, tesis y conclusiones derivadas del ambiente argumentativo, las cuales defienden haciendo uso de argumentos de autoridad, de estructura de lo real, de comparación y de ejemplo.

Santos Velandia (2012) La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria.

Esta investigación es resultado del proyecto titulado “Desde la oralidad hacia la escritura: una propuesta en busca del fortalecimiento de la argumentación escrita”. La autora realiza el análisis de algunas prácticas discursivas, orientadas en situaciones debatibles, con el ánimo de potenciar la capacidad argumentativa oral desde la escolaridad primaria y posteriormente facilitar la argumentación escrita. La población objeto de investigación la conformaron 32 estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Jordán de Sajonia, cuyas edades se encuentran entre los 8 y 10 años de edad.

Para alcanzar el objetivo, la investigadora desarrolló una metodología que comprende seis fases, en las cuales buscaban que los estudiantes identificaran el debate como un acto discursivo, plantearan su postura de forma oral, escribir, revisar y corregir los discursos de forma escrita. Finalmente la investigadora concluye lo siguiente:

Los estudiantes de primaria son capaces de argumentar oralmente y para ello recurren a argumentos de ejemplificación y de autoridad.

El desarrollo de actividades basadas en el debate de puntos de vista a partir de situaciones auténticas es una estrategia apropiada para el desarrollo de la argumentación oral en estudiantes de la básica primaria.

El desarrollo de la argumentación oral debe ser incluido en los planes de estudio de la educación básica primaria, para que los mismos puedan demostrar sus puntos de vista con raciocinios lógicos.

Lagos et al., (2011) Taller de filosofía, comprensión lectora y argumentación oral e inteligencia lógica en escolares vulnerables.

Los investigadores buscaron establecer una relación entre el Programa de Filosofía para Niños y el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos argumentativos, el desarrollo de la competencia argumentativa oral y el desarrollo de la inteligencia lógica.

Para el desarrollo de esta investigación se estableció como población muestral a 56 estudiantes, los cuales tenían entre 12 y 16 años de edad y se encontraban en condiciones de vulnerabilidad. Se realizó un estudio descriptivo correlacional con diseño cuasiexperimental, con grupo experimental y grupo control. Las sesiones desarrolladas fueron 18 con un total de 40 horas de capacitación, donde 16 fueron dedicadas al acercamiento de los estudiantes con la teoría y 24 a la práctica.

Se aplicó al grupo experimental y de control un pre-test que luego del análisis estadístico no arrojó ninguna diferencia significativa. Al finalizar el programa se aplicó el pos-test; el grupo experimental logró un mayor promedio en la comprensión de los textos argumentativos que el grupo control, pero en la habilidad de inteligencia lógica las diferencias no fueron relevantes.

Inicialmente los estudiantes no eran capaces de tomar una postura y justificarla, luego de la intervención, los grupos experimentales mostraron un avance en la calidad de la argumentación oral empleando argumentos apoyados en ejemplos, así como argumentos causales, pero se observan dificultades para posicionarse en el lugar de los demás. En el marco de las conclusiones los investigadores destacan que:

1 8 0 3

1. Entre el inicio y el término de la implementación del Programa de Filosofía, los dos grupos experimentales incrementaron en comprensión de texto argumentativo y argumentación; mientras el grupo de control tiende a mantenerse, aunque los dos grupos experimentales subieron una sola categoría: de baja a regular; de menos que regular a regular; en cambio, en razonamiento lógico tienden a mantener los promedios. (p. 103)

2. A pesar de que en pensamiento lógico no se registró avance, en pretest y postest es interesante la correlación entre la inteligencia lógica y la comprensión del texto argumentativo.

3. Es importante crear un instrumento para evaluar la argumentación como un proceso lógico, de tal manera que se considere la experiencia y los valores de los estudiantes.

4. Es necesario cambiar la gestión escolar en la cual no se considera la lógica de la argumentación en los niños, porque de lo contrario se les cohibe para identificar la argumentación como actividad que hace parte de sus vidas.

5. La implementación y desarrollo del Programa de Filosofía en estudiantes vulnerables, favorece el desarrollo de las competencias argumentativas orales así como la comprensión de los textos argumentativos.

Arango Lasprilla y Sosa Gallego (2008) Comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria.

Este estudio supuso como objetivo principal, mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños(as) de quinto grado de la Institución Educativa Saúl Londoño

Londoño del municipio de Medellín a partir del análisis de su superestructura textual. La muestra del estudio estuvo conformada por 53 niños de los grados quintos, los cuales se encuentran en una edad promedio de 9 a 12 años.

Los investigadores para el desarrollo de este estudio se apoyaron en el diseño cuasiexperimental, para el caso de recopilación de la información aplicaron un pre-test para medir previamente y analizar la equivalencia entre los grupos y el pos-test para analizar las ganancias respectivas entre el grupo experimental y el grupo de control.

Para el análisis de los datos cuantitativos, los investigadores realizaron una prueba *t student* a cada uno de los grupos con el ánimo de evaluar la efectividad del programa desarrollado. Lo que permitió identificar que el grupo experimental mejoró en la puntuación en relación con la prueba inicial, mientras que los resultados del grupo de control en las dos pruebas fueron los mismos. El análisis cualitativo lo realizaron a partir de categorías, para las cuales tuvieron en cuenta cada una de las observaciones registradas en el diario de campo. Luego de obtener los resultados de la investigación los investigadores llegaron a las siguientes conclusiones:

1. El conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos favorece en los niños la comprensión de esta tipología textual.

2. La intervención del docente a partir de la reivindicación de las técnicas de señalización, el resumen y las preguntas, para el análisis de la superestructura del texto argumentativo, incide significativamente en la mejora de la comprensión de este tipo de textos.

3. Los escolares aceptan positivamente el desarrollo de la propuesta, dado que presenta una dinámica activa y participativa.

4. Tanto la técnica del resumen y la de señalización favorecen el análisis de la superestructura de los textos argumentativos.

5. Indagar a los estudiantes sobre los conocimientos previos permite el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

6. Es necesario el desarrollo de la competencia oral y lectora en los estudiantes.

Camilli (2009) Secuencias argumentativas de los niños y niñas entre 10 y 11 años de edad, según el modelo teórico de Perelman y Olbrechts (1989).

Esta investigación se desarrolló con la finalidad de ofrecerles a los estudiantes una aproximación al análisis de las secuencias didácticas apoyadas en el modelo teórico de Perelman y Olbrechts- Tyteca. Por tanto, se empleó una investigación exploratoria con alcance descriptivo no experimental. La población estuvo constituida por 40 niños y niñas que cursaban el grado cuarto de educación básica. Para el análisis de los datos, se hizo la selección de dos parejas una de sexo femenino y otra del masculino, a partir de un muestreo probabilístico intencional y un estudio de caso.

Los instrumentos y las técnicas empleados para la selección de los datos fueron los sociogramas y las fichas de comprensión lectora elaboradas por Allende y Cols (1987). Para la grabación de los discursos se emplearon como recursos tecnológicos una grabadora y una

videograbadora, las cuales fueron ubicadas estratégicamente alrededor del aula con el objetivo de captar las conversaciones de las parejas.

La técnica empleada para el análisis de los datos fue un análisis de contenido cualitativo, tal como lo planteó Bardín (1986) y Ruiz (1996), lo que favoreció la comprensión de las características discursivas empleadas por los niños y niñas de 10 y 11 años de edad. Los resultados obtenidos por la investigadora luego del análisis de los datos señalaron que solo se hicieron presentes los argumentos de “definición, tautología, inclusión y comparación” (p. 176). Respecto a los argumentos basados en lo real planteados por Perelman, se evidenciaron el de aprovechamiento, autoridad, ejemplificación, analogía e ilustración. Finalmente, la investigadora resaltó en las conclusiones:

Las técnicas argumentativas utilizadas por los niños y niñas en estas edades se concentran en argumentaciones cuasi lógicas basadas en la estructuras de lo real, no evidenciándose ningún argumento coercitivo o de mala fe.

De todos los tipos de argumentos planteados por Perelman solo se registraron los de ilustración, autoridad, comparación, definición y tautología, siendo más empleados los de ilustración, autoridad y comparación.

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron varias dificultades; (1) Fue difícil reconocer en algunos segmentos de conversación a cuál de los participantes pertenecía la voz; (2) Por tratarse de diversas variables se hace difícil para el lector la comprensión de los extractos de conversación expuestos en el estudio, debido a que se necesita leer el texto, para participar en la discusión y la interpretación oral de los mismos.

Cotteron (1995) ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?

A partir de este estudio el autor pretende hacer evidente las habilidades argumentativas orales de los niños, las cuales demuestran en las conversaciones cotidianas con sus pares. Las secuencias didácticas planteadas por el investigador sugieren diversas actividades como debates, juegos de roles, lectura y análisis de textos que permiten guiar al estudiante hacia el progreso argumental y le facilita al docente la medición y evaluación de los procesos alcanzados.

El diseño metodológico planteado en estas secuencias comprende cuatro fases: en la primera se establece un espacio para la discusión del proyecto como tal, el cual radicó en la producción de textos en el que se parte de la creación de una situación argumentativa y finalmente se discuten los objetivos a alcanzar en el proceso de aprendizaje. En la segunda etapa, se instó a los estudiantes a producir un texto argumentativo, que serviría como prueba diagnóstica y como justificación para la puesta en marcha del plan. En la tercera fase, se le ofreció a los estudiantes la oportunidad de relacionarse con una variedad de contenidos sobre la argumentación de tal modo que se pudieran relacionar con la forma como se organiza y se redacta un texto argumentativo. Finalmente, en la fase cuatro, los estudiantes proceden a hacer la revisión de su primer texto el cual vuelven a redactar y reelaborar, para luego presentarlo a sus compañeros.

A modo de reflexión, la autora destaca que los textos realizados por los estudiantes permitieron evaluar los procesos que iban teniendo en torno al desarrollo de la argumentación, llama la atención sobre la necesidad de considerar el proceso de estudio de la argumentación, el desarrollo de actividades variadas tanto de lectura, escritura y debate las cuales ayudan a mejorar la práctica del discurso en el aula.

Dolz (1995) Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión.

Desde esta investigación se hace referencia a la relación que existe entre las habilidades de lectura y escritura, se parte de la indagación sobre el papel de los textos argumentativos como facilitadores del dominio de la lectura en niños. Dolz expresa que la escritura faculta al estudiante para que sea consciente de todas las habilidades lingüísticas que se consideran en un acto argumentativo. En aras de ello, el autor propone la elaboración de secuencias didácticas para el estudio de la argumentación en el aula. La secuencia didáctica planteada se estructura a partir de seis etapas que buscan direccionar al estudiante hacia la comprensión de la controversia como objeto de la argumentación, a comprender que argumentar requiere la toma de una postura, que toda argumentación debe ser probada con razones y apropiarse de argumentos verídicos para persuadir a los interlocutores.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica se empleó como muestra a niños de 11 y 12 años, los cuales estuvieron divididos en dos grupos, uno experimental que participó activamente en la producción de textos escritos argumentativos y otro de control, a los cuales se les aplicó un test de comprensión textual, sin haber recibido ningún tipo de indicación sobre la comprensión de un texto argumentativo.

Luego del análisis de la información, el investigador pudo concluir que la producción de los textos argumentativos permite la comprensión amplia de los mismos.

Las investigaciones referenciadas brindan aportes didácticos acerca del estudio de la argumentación oral en el aula, dado que sugieren el desarrollo de esta competencia en los niños a partir de la realización de actividades académicas contextualizadas. Por eso, enfatizan en el diseño de secuencias didácticas y talleres que permitan la comprensión del discurso y la identificación de las estrategias que emplean los estudiantes para elaborar un argumento oral.

De igual forma, los resultados muestran la necesidad de continuar en esta línea dejando claro que este no debe ser designado para un área o nivel de enseñanza particular, por el contrario se trata de incorporar su abordaje en los primeros grados escolares de forma progresiva. Dicha afirmación, se convierte en un referente teórico para esta investigación porque se reconoce desde la literatura que el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los niños no se ha investigado lo suficiente, que no es un conocimiento acabado y que se hace necesario realizar mayores aportes desde lo teórico, lo metodológico y lo evaluativo.

Es evidente que el dominio de la competencia argumentativa oral desde la niñez es importante, porque permite formar estudiantes críticos, que indaguen, cuestionen y sobre todo que usen la palabra para mediar y dar solución a las diferencias de opinión que se generen en los entornos sociales. Por eso, los resultados de las investigaciones evidencian que la argumentación oral debe ser abordada con la misma importancia con que se estudian las habilidades de escritura.

En conclusión, la literatura citada demuestra que una forma de acercar a los estudiantes al conocimiento es brindándoles la oportunidad de pensar críticamente, de justificar sus posturas y contraargumentar los planteamientos propios y de los demás. Por tanto, desde este estudio se busca generar ambientes de diálogo que posiblemente permita el logro de dichas competencias en los estudiantes, en otras palabras, que logren dominar los conocimientos completos y necesarios para la producción del discurso oral.

1.3. ¿Qué lugar ocupa el estudio de la competencia argumentativa oral en el currículo colombiano?

Reconociendo la importancia que ha cobrado la enseñanza del discurso y el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes no solo a nivel internacional, sino también a nivel nacional, es oportuno para este estudio identificar el lugar que ésta ha ocupado en el

currículo Colombiano. Para tal objetivo se presentan cada uno de los cambios forjados al respecto del tema que nos ocupa de forma cronológica y sistemática.

Así pues, la enseñanza de la competencia argumentativa oral se incorpora en el currículo colombiano en el siglo XX, cuando se considera la retórica como una propuesta para la formación en lenguaje, la cual era apoyada a partir de textos en tratados de tipo normativos. Ésta fue la época propicia para el surgimiento de los lineamientos que guían la enseñanza de la lengua, en la que se le da un valor privilegiado a la filología al igual que a la literatura, enfatizando esencialmente en el estudio de la pragmática, es decir el uso adecuado del lenguaje dentro de un acto comunicativo. Cabe destacar que el estudio del discurso oral en esta época fue incorporado en las actividades académicas de los estudiantes de la educación secundaria, pero dentro del currículo colombiano de la lengua castellana no se consideró la enseñanza de la argumentación oral en la educación primaria.

En la época correspondiente a los años 1960 y 1975, se incluyeron contenidos desarrollados desde la lingüística, lo que permitió el estudio del lenguaje basado en la fonética y la fonología, la morfosintaxis y la semántica. Bajo esta circunstancia se perfilaba un estudiante con habilidades para un buen uso de la lengua oral y la síntesis. Pero la argumentación oral no aparece como componente curricular, sin embargo, las discusiones ordenadas de temas generales pudieron contribuir al desarrollo de la oratoria en los estudiantes (Calderón, 2005).

En esta época, la enseñanza de la argumentación aunque era normativa y apoyada en el seguimiento lineal de las reglas para dirigirse a un escenario, permitió formar jóvenes capaces de sostener un discurso a través del uso apropiado de la voz, los movimientos corporales y la preparación de un monólogo acorde con el público, situación que favoreció el estudio de la argumentación oral en el aula.

En el año 1976, luego de la reforma a la educación Colombiana a partir del decreto 088 de enero 22 de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se crea el Ministerio de Educación Nacional, los currículos se flexibilizan y se organizan por niveles y grados; y se guía el conocimiento desde la realidad social y local. En esta época la enseñanza de la lengua se enfatiza en la elaboración de textos escritos como los ensayos y las reseñas, así como el dominio teórico de las formas de discusión grupal, sin embargo, el manejo que se le dio a estos factores fue meramente conceptual más no procedimental, es decir, se dejó de lado la posibilidad de que el estudiante hiciera la exposición de sus opiniones frente a un auditorio. Con ello, solo se logró que los alumnos recitaran los conceptos de las técnicas que propician la discusión grupal como qué es el debate, la mesa redonda, el foro; pero no se hicieron esfuerzos desde las prácticas de aula para que los estudiantes además de exponer sus ideas a partir de la escritura (ensayos y reseñas), lo hicieran oralmente. Situación que trajo como consecuencia la ausencia de soportes discursivos en las prácticas de aula y en la enseñanza del lenguaje en torno a la toma de una posición frente a un suceso.

A principios del 1984 se inicia el cambio curricular cuando se da a conocer el decreto 1002 del 24 de Abril establecido por el Ministerio de Educación Nacional, bajo el gobierno del presidente Belisario Betancur, con el objetivo de establecer el plan de estudios para la educación preescolar, básica y media vocacional. Permitiéndole al sistema educativo colombiano regirse bajo un conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que en función de los fines de la educación, orientan el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de las áreas y modalidades, el establecimiento de los lineamientos metodológicos y los criterios de evaluación.

En este decreto se observaba que la enseñanza del lenguaje estaba basada en la literatura; es decir, en la lectura y el análisis de obras literarias de tipo histórico, mitológico, filosófico, folclórico y político, en aras de que los estudiantes comprendieran los estilos y los temas empleados por los escritores de épocas pasadas y presentes, así como cada uno de los cruces textuales que se establecían en estas obras dentro de los que se destaca el género poético y

artístico. Los elementos teóricos y metodológicos que se consideraron en esta época buscaban el desarrollo de competencias comunicativas y de aptitud verbal; pero hay que resaltar que en este enfoque primaba el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, pero no se observó la función de la argumentación oral.

Desde la proclamación de la Constitución Política de Colombia en el año 1991, la Ley General de Educación en 1994 y el decreto 1860 de 1994, se introduce en Colombia un nuevo concepto que paulatinamente produce cambios notorios en el currículo de la básica y la media, denominado el aprendizaje basado en competencias; este periodo de cambios logró que los procesos educativos de la lengua castellana le dieran un alto significado al desarrollo de la competencias comunicativas que incluía la argumentativa, propositiva e interpretativa.

Desde este punto de vista, la educación en lenguaje busca la enseñanza de cuatro habilidades básicas dentro de las que se encuentran saber hablar, escribir, escuchar y leer. Es en este momento donde se concibe la escuela como un escenario para fortalecer el discurso oral y escrito en los estudiantes, al menos desde la norma; por tanto, en las actividades académicas se hace un gran esfuerzo para que los estudiantes tengan una relación amplia con textos de diversas categorías llámese, narrativos, expositivos, argumentativos, así como la construcción de reseñas y ensayos, donde no solo se expresa la postura del autor, sino que los estudiantes demostraran su capacidad para identificar las intenciones de un texto.

En aras de lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional en el año 1998, propuso una enseñanza basada en principios constructivistas que obligaba al docente a realizar acciones que permitieran la formación integral de los estudiantes, es allí donde se introduce la pedagogía apoyada en proyectos, destacando la importancia de ofrecer a los estudiantes contenidos acordes con sus necesidades, por tanto el énfasis se ubicó en expresiones culturales que tenían una alta relación con el lenguaje, el análisis de los procesos culturales implícitos en la ética de la

comunicación, así como el fomento y fortalecimiento de los procesos de pensamiento en los estudiantes.

Luego de esta evolución educativa, en las propuestas del Ministerio de Educación se establecieron los indicadores de logros como política curricular, igualmente se instaura dentro del Plan Decenal de Educación el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se establecen los acuerdos en los fines de la educación, en aras de alcanzar el desarrollo humano de un ser integral, histórico, activo. También se especifica la función de la competencia argumentativa con el objetivo de incrementar la capacidad de expresión, comprensión y apropiación de las dimensiones cognitivas y comunicativas, buscando así formar un sujeto que use la razón para dar a conocer su posición en un tema de discusión nacional, social o cultural (Calderón, 2005).

A raíz de la creación de los estándares básicos de competencia en lengua castellana por el Ministerio de Educación Nacional se estableció la mirada en la autonomía institucional, logrando que la producción oral se considerara en el factor de producción textual, tanto en la básica primaria como en la secundaria. Así se expresa en los estándares.

Al terminar el grado tercero los estudiantes deben:

Producir textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos, para lo cual los estudiantes deben expresar y definir sus ideas de acuerdo con el contexto, así como usar un vocabulario adecuado para expresar sus pensamientos y sentimientos según lo amerite la situación comunicativa; utilizar la entonación y los matices afectivos de voz de forma adecuada para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas y finalmente tener en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervenga (MEN, 2006, p. 32).

1 8 0 3

En la actualidad la producción de textos orales por parte de los estudiantes en el currículo colombiano se ha estimado poco desde la normatividad, ahora, es necesario que desde las acciones didácticas se fomente como una competencia necesaria para la interacción social. Este hecho de una u otra manera simboliza un avance en el sistema educativo y en el quehacer pedagógico en torno a la enseñanza de las competencias comunicativas y en el deseo de lograr que los estudiantes sean formados desde el dominio argumental que les sirva de recurso para participar crítica y coherentemente en escenarios de debates o en discusiones de la vida cotidiana y en la solución de problemas que se generan en los contextos sociales donde participan.





CAPÍTULO II

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LOS TEXTOS MULTIMODALES COMO MEDIADORES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL

Este capítulo busca establecer una conexión entre la competencia argumentativa oral con la teoría multimodal, dado que es necesario encontrar el punto de unión entre la competencia y el tipo de recurso que se empleó para desarrollarla. Para tal hecho, en el primer tópico se despliega una aproximación conceptual de la teoría multimodal en la que se consideran las nuevas dinámicas de aprendizaje, alfabetización y comunicación que se gestan con el uso de los textos multimodales. Se toma como referentes teóricos los aportes de Kress (2005), González García (2013), Jewitt (2005), Daly & Unsworth (2011) y Mosterín (1993) en los que se ratifica la importancia de considerar las nuevas formas de representación y comunicación de significados que aportan las tecnologías de información y la comunicación.

En el segundo apartado se exponen los soportes teóricos que hacen referencia a la teoría multimodal como un aporte al desarrollo de la competencia argumentativa oral. Se reconoce la necesidad de emplear desde las prácticas educativas otros mecanismos, herramientas y recursos para desarrollar la competencia argumentativa oral en niños, de tal modo que amplíen su vocabulario y se expresen coherente y cohesivamente considerando la información que le aportan las diferentes tipologías textuales.

En un tercer momento se registran aquellas prácticas de aula en las que se han empleado los textos digitales con características multimodales para el desarrollo de la argumentación, Por tanto, se resaltan investigaciones como las de Migdalek & Rosember (2013), Gómez (2008), Monsalve Upegui (2013), Manghi Haquin et al. (2014) y Santamaría (2015).

Finalmente, se reflexiona en torno a la relación existente entre las diversas formas de representar la realidad en la era digital y la manera en que se debe alfabetizar la sociedad. Se

propone un escrito que insta a la alfabetización digital desde el enfoque multimodal en el que se incorpora un nuevo discurso que incluye además del dominio de la lectura y la escritura de textos físicos como principal herramienta de comunicación; se eduque al estudiante a partir del uso, comprensión y transformación correcta, crítica y responsable de los diversos modos informáticos que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el siglo XXI.

2.1. Aproximación conceptual a la teoría multimodal.

El concepto de multimodalidad es concebido como la multiplicidad de modos o recursos semióticos que se emplean en el proceso de comunicación para significar una idea, los cuales interactúan de forma sincrónica o en un mismo evento comunicativo. A partir de esta perspectiva cualquier información en la que se incorpore más de un recurso para simbolizar o representar una idea, puede ser identificada como un texto multimodal, independientemente del soporte que lo constituya. Esta teoría surgió por la necesidad de demostrar y comprender que los procesos de representación no solo se generan a partir del sistema alfabético, también hay otras formas para construir significados como la comunicación verbal, la no verbal, la mirada, los gestos, la música (Manghi Haquin, 2011).

El concepto de modo se comprende como un recurso cultural y social que utilizan las personas para construir significados (González García, 2013). La multimodalidad estudia la forma como se emplean los recursos semióticos en cada proceso comunicativo, analizando la intención del discurso, los roles de cada uno de los modos de significación, su contexto y sobre todo el valor que aportan al escenario de representación (Kress, 2005).

La teoría multimodal hace referencia a los diversos modos de representación por eso se apoya en la semiótica social la cual permite interpretar los diferentes elementos que configuran el texto de forma integrada, porque es de esa manera como los actos de comunicación existen y se construyen en la sociedad (Rojas, 2013). Esta teoría es categórica cuando expresa que es

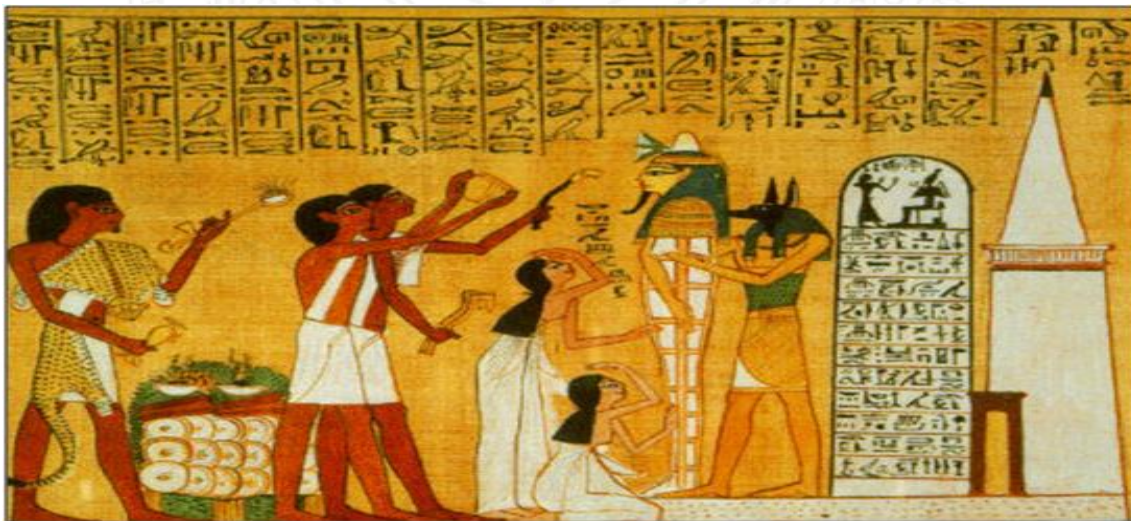
necesario abandonar aquellas concepciones en las que se trata al lenguaje escrito como el único canal de representación y alfabetización empleado por el hombre para comunicarse, olvidando que las personas emplean diversas formas para expresar sus pensamientos y sentimientos, dichas formas como la música, la imagen, el color, las expresiones culturales son más efectivas y representativas en el momento de comunicar algo (Kress, 2005).

Tradicionalmente las personas al observar un texto compuesto por escritura e imágenes, asumen que el resto de los elementos solo explican lo expuesto lingüísticamente sea porque se piensa que el hombre puede representar todo haciendo uso de la lengua o porque se continúa con la idea de que los demás recursos empleados cumplen una función decorativa. Sin embargo, en los principios de la teoría multimodal, dichas posturas son concebidas como mitos, porque la multimodalidad analiza los sistemas de representación como un todo, atribuyéndole un mismo estatus a las imágenes, el sonido y otros modos empleados por el hombre para comunicar los pensamientos. Es por eso, que por medio de la semiótica se plantea que los modos creados en una cultura, población o sociedad son convenciones construidas al igual que la lengua para representar una idea. En esta teoría no se hace referencia a reglas gramaticales, sino a la convergencia dinámica que existe entre los recursos empleados, los cuales constituyen las formas como dicha comunidad participa y se comunica (Manghi Haquin, 2011).

Respecto al uso paralelo de imágenes y texto, Daly & Unsworth (2011) sostienen que la imagen y el texto debe ser interpretada a partir de tres tipos de relaciones a saber, de ejemplificación, exposición y complementariedad que le permiten al lector tener un concepto más extenso de lo que se le presenta. Por su parte Jewitt (2005) sostiene que en la nueva cultura de la información visual en que se mueve la sociedad, se obliga cada vez más a comprender el rol que cumple la imagen ya sea fija, en movimiento, acompañada por textos o sonidos. Lo anterior da a entender la relevancia que tiene desde la semiótica no solo el texto escrito, sino también lo gráfico, el color, los contrastes, las animaciones como medio para la comprensión y representación de la información.

Es pertinente destacar que la construcción de significados basada en el uso de imágenes o de otros modos de representación no es originario del siglo XXI sino que los avances en el mundo de las telecomunicaciones, el uso del internet y el hipertexto, han logrado que los procesos de conexión y comunicación entre las poblaciones sean más efectivas. Actualmente se ha comprobado que siglos atrás el hombre empleaba la imagen, el texto y otros modos de representación como medio de expresión, transmisión de ideas, sentimientos y pensamientos. Las pinturas religiosas de las culturas Mesopotámica, Asiática y la Mesoamericana son un ejemplo de la importancia que tenían las imágenes en la antigüedad, dado que empleaban sistemas de escritura mixtos donde los fonemas se mezclaban con los signos, garabatos, glifos, pictogramas, logogramas, jeroglíficos, que más adelante permitieron avanzar de simples “notaciones mnemotécnicas preescriturales a ideogramas que representaban los conceptos de forma más general” (Mosterín, 1993, p. 28) (véase Figura.F1).

F.1. *Escritura logográfica, cultura mesopotámica, (Monumento fúnebre)*



De igual forma, en el occidente la cultura mesoamericana ha sido estudiada por emplear métodos pictóricos o grafismos en las expresiones religiosas, es decir, usaban una técnica de pintura en la que predominaba el juego entre las líneas, el dibujo y los matices de colores. Un ejemplo de ello, son las pinturas en murales de Teotihuacán en el que los colores primarios, no se

mezclan, sino que se presentan a partir de contrastes. Los dioses como el Tláloc o dios de la lluvia y el dios Quetzalcóatl o dios de la sabiduría, poseen un diseño geométrico en el cual las composiciones prismáticas y circulares permiten ver las imágenes como “símbolos abstractos deshumanizados e idealistas” (Arrellano, 2002, p. 49); convirtiéndose en fuentes de información de la cosmovisión de los pueblos pertenecientes a dichas culturas y en un espacio para expresar sus pensamientos de forma soberana, autónoma e independiente (Véase figuras F.2, F.3).

F.2. Tláloc dios de la lluvia



F.3. Quetzalcóatl dios de la sabiduría



Lo anterior lleva a comprender que las antiguas civilizaciones demostraban en sus templos la capacidad que tenía el hombre para comunicarse empleando otros modos de representación y expresión, diferentes al uso del lenguaje escrito, en donde los escenarios públicos eran usados para expresar los principios fundamentales de una cultura, sus costumbres religiosas, elementos que en últimas constituyen un tipo de comunicación visual (Arrellano, 2002) que en el siglo XXI se denomina comunicación multimodal.

El concepto de multimodalidad insta a que actualmente se considere esta teoría como un aliado para lograr procesos contextualizados y coherentes, porque la comunicación debe

estudiarse como un acto social que permite intercambiar conocimiento, ideas, posturas y pensamientos.

2.2. Los textos multimodales, un recurso didáctico que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa oral.

La argumentación oral es una competencia que toda persona debe dominar dado que ésta le faculta para exponer, sustentar y negociar sus ideas de forma razonada y coherente. Desde este punto de vista, no se puede negar que la enseñanza de la argumentación oral es uno de los grandes desafíos curriculares de la educación básica primaria. Dentro de este contexto se hace necesario plantear nuevas dinámicas, estrategias, metodologías que permitan a los estudiantes dominar dicha competencia, los cuales deben estar en armonía con los nuevos modos de comunicación empleados por la sociedad.

A raíz de los avances tecnológicos no se puede seguir pensando que el aprendizaje en la escuela se genera únicamente a través del uso de la lengua. En la sociedad de la información el conocimiento es resultado del involucramiento de los estudiantes en actividades académicas de forma dinámica y para tal hecho se hace necesario el uso de diversos modos para presentar y comunicar la información. De igual manera, las interacciones entre las personas no solo se producen desde el lenguaje verbal, también se considera la información presentada a partir de elementos visuales, gráficos, auditivos. Lo que llevaría a pensar que no se depende de un modo único de expresión (escritura), al contrario se debe brindar a los estudiantes una variedad de modos, logrando así integrar el potencial de los significados involucrados en un discurso los cuales se caracterizan por ser multimodales.

Un texto multimodal hace referencia a un tipo de discurso que se presenta a través de las diversas formas de comunicación existentes en una cultura y sociedad. En áreas como la educación, los textos multimodales se presentan como recursos didácticos que favorecen la

creación de aprendizajes y dinámicas comunicativas en el aula desde un panorama amplio, lo cual permite que el conocimiento se gestione a partir del estímulo de los órganos de los sentidos. Dicha particularidad se convierte en un aporte al desarrollo de la competencia argumentativa oral, porque toda acción comunicativa se establece y concibe de diversas formas.

Los textos multimodales como recurso que ayuda al desarrollo de la competencia argumentativa oral propician el aprender a partir de “experiencias mediáticas, vicariables y abstractas” (Pereira Henríquez y González Hernández, 2011, p. 164). Favorecen la comprensión de la correlación latente entre la imagen y el texto escrito, así como el tipo de discurso que lo compone. Permite un aprendizaje basado en el principio de la modalidad, porque integra lo verbal (palabras) y lo pictórico a través de imágenes estáticas o en movimiento (Mayer, 2005). De igual forma posibilita incorporar a la lengua información proveniente de la música, los gestos, la entonación y los ademanes (González García, 2013); generando en los estudiantes nuevas formas de pensamiento, expresión y comunicación.

En el siglo XXI o época digital se reconoce que los textos multimodales ayudan a que los estudiantes comprendan la información que se les presenta más fácilmente, gracias a la variedad de recursos que los componen (Jiménez Díaz, 2013). Contribuyen al fortalecimiento y dominio de estrategias discursivas necesarias para la elección de una postura, la expresión coherente y racional, el desarrollo de habilidades cognitivas como pensar, observar, clasificar, representar, memorizar, interpretar y evaluar la información. De igual forma, brindan nuevas posibilidades para la interpretación y análisis del discurso al evidenciar el lugar que ocupan los recursos semióticos en la representación de los pensamientos y en los intercambios comunicativos.

En un escenario de discusión, los textos multimodales, cumple dos roles importantes: *El primero*, es que convierten la experiencia de adquisición de conocimiento en significados. Y *el segundo*, es que la información suministrada se apoya en los principios socioculturales; esto es, reconocer y representar a partir de los mismos la cosmovisión de los estudiantes, el contexto, las

particularidades de la cultura, los acentos, las exclamaciones y las expresiones faciales, ayudándolos a identificarse como miembros de un grupo social. Es a partir de estas dos funciones como los recursos semióticos logran que la información presentada a los interlocutores sea situada y en consecuencia pueda cumplir con el objetivo de todo acto comunicativo el cual es, dirigir a quien interpreta la información a un estado que facilite su comprensión. Lo anterior demuestra la importancia que tienen los textos multimodales como recursos para apoyar el desarrollo de la argumentación oral en el aula puesto que posibilitan el aprendizaje dinámico, contextualizado y colaborativo.

En síntesis, una de las finalidades del uso de textos multimodales como recurso didáctico para el desarrollo de la competencia argumentativa oral es que los estudiantes comprendan situaciones problémicas de su cotidianidad a partir del análisis de los datos que estos recursos brindan; dicho acto implica construir conocimientos, debatirlos y exponer de forma clara sus ideas y argumentos. Esta ampliación del esquema comunicativo en la actualidad se convierte en un desafío para las prácticas de aula y la enseñanza del discurso oral argumentado en niños.

2.3. Prácticas de aula que han estudiado la argumentación a partir del uso de textos multimodales

El estudio de la argumentación oral en los niños, ha fijado su atención en los recursos semióticos y el aporte que éstos ofrecen al desarrollo y perfeccionamiento de las competencias comunicativas en los estudiantes que hacen parte de los primeros grados escolares, esto es, preescolar y educación básica primaria (1°-5°).

Respecto a lo anterior, Farías (2012) reconoce que en la medida en que se emplee la comunicación digital en las prácticas de aula no solo se favorece que los alumnos desarrollen habilidades para decodificar la información que se encuentra plasmada en un texto escrito; sino que además crea, comprende y expone significados mediante el uso de datos que configuran lo

análogo. Dado lo anterior, es importante considerar que nuestros estudiantes no hacen parte de la época tipográfica, por tanto se deben pensar en otras formas de fortalecer sus competencias comunicativas, para que al emplear el lenguaje puedan hacerlo de forma eficiente y acorde con las demandas de la época.

A continuación se citan algunos estudios que se han apoyado en los textos multimodales para analizar el discurso oral en el aula.

Migdalek y Rosenberg (2013). Construcción multimodal de los argumentos, de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego.

Este estudio fue realizado con la finalidad de indagar cómo los estudiantes de cinco años construían argumentos orales multimodales a través de disputas generadas en una situación de juego. Los investigadores establecieron cinco rincones en los que ubicaron varios tipos de juegos. El primer rincón lo denominaron juegos de roles, en él, los niños podían hacer dramatizaciones sobre la vida escolar y familiar. El segundo fue designado como juegos de mesa, allí se les ofreció loterías, rompecabezas, juegos de secuencias, entre otros. En el tercero establecieron juegos de bloques, donde elaboraron las construcciones a través de ladrillos. El cuarto correspondió al de la biblioteca y el quinto al espacio de arte.

Cada una de las sesiones tuvo una duración de 40 a 65 minutos, los cuales fueron divididos en tres momentos, en el primero la maestra explicó las instrucciones, el segundo correspondió al espacio del juego propiamente y el tercero a la interacción de la docente con cada uno de los estudiantes. La técnica empleada para la obtención de la información fue el registro de video y la observación participante. Para la transcripción de la información se apoyaron en los postulados de Tusón (1995). De igual forma, para el proceso de análisis de los

datos se siguió una lógica cualitativa por medio de herramientas metodológicas de conversación, las cuales fueron empleadas por Goodwin (1990- 2000) y Yaeger-Dror (2002).

A través de este trabajo, las investigadoras demostraron cómo los niños pequeños construyen argumentos multimodales en disputas durante situaciones de juego. Destacan que ellos son capaces de expresar y defender sus pensamientos a partir del uso de la palabra, de la posición del cuerpo, del espacio, con una mirada, gestos, expresiones faciales y alargamientos sonoros. Finalmente las investigadoras registraron las siguientes conclusiones:

El uso de un espacio construido para el desarrollo de las actividades se convirtió en una categoría de análisis productiva para la comprensión de la posición que asumen los estudiantes durante el juego.

En línea con otros autores como Goodwin (2000), el análisis reflejó la importancia que tiene atender a la entonación, la ocupación del espacio, los movimientos faciales y corporales como estrategia empleada por los estudiantes para demostrar su posición respecto a una situación.

Luego del análisis las investigadoras identificaron cómo los estudiantes emplean la emotividad para la construcción de la fuerza argumentativa, convirtiéndose en una situación que no se puede ignorar en el momento de analizar los procesos argumentativos de los niños en situaciones reales de juego. Asimismo, consideran que la metodología empleada, favoreció el análisis de la conversación necesaria para el estudio de las emociones, pudiendo ser respuesta a preguntas investigativas.

1 8 0 3

A diferencia de otros estudios que se han centrado en la emoción de las disputas de los niños durante el juego, la metodología de análisis de la conversación permite el análisis de cualquier interacción más allá de los componentes semánticos.

Monsalve Upegui (2013). Habilidades argumentativas en la producción de textos multimodales.

Esta investigación se desarrolló con el objetivo de contribuir a la didáctica en la enseñanza de la argumentación por medio de la indagación de las habilidades argumentativas desplegadas por los estudiantes cuando producen textos con características discursivas multimodales.

En aras de lograr tal finalidad, la investigadora se apoyó en el enfoque cualitativo, con diseño etnográfico y alcance descriptivo e interpretativo. La población objeto de investigación fueron 35 estudiantes del grado séptimo pertenecientes a una Institución pública del municipio de Medellín, con los cuales se desarrolló un proyecto de aula. Las sesiones tuvieron una duración de seis meses cada una de cuatro horas semanales. Dichas actividades incluyeron aquellas que hacían parte del proyecto “Abracadabra tele-palabra”, que invitaban a los estudiantes a discutir en grupo, escribir y trabajar colaborativamente en aras de lograr el desarrollo de habilidades argumentativas apoyadas en el uso de recursos tecnológicos. Las producciones elaboradas por los estudiantes fueron expuestas en un blog.

Para el desarrollo investigativo, se establecieron cuatro fases: 1) Indagación y presentación del proyecto. 2) Planeación del proyecto de aula. 3) Trabajo de campo y diseño de instrumentos. 4) Sistematización de la información interpretación y análisis de resultados. Para la evaluación de las habilidades argumentativas expuestas por los estudiantes, la investigadora diseñó protocolos verbales que permitieran responder a la correspondencia existente entre las

habilidades argumentativas, las estrategias del discurso y la escritura multimodal, de tal modo que se pudieran caracterizar dichas habilidades, obtener la información necesaria y hacer su respectivo análisis. De igual forma, construyó una escala para evaluar las habilidades argumentativas de los estudiantes cuando producían textos argumentativos con características discursivas multimodales. Finalmente aplicó una entrevista semi-estructurada para indagar sobre el valor epistémico que otorgan los estudiantes cuando escriben textos argumentativos multimodales.

Entre las conclusiones se destacan las siguientes:

1. Los resultados hacen evidente que los diversos modos de representación se convierten en elementos importantes para el desarrollo de habilidades argumentativas como son la razonabilidad, la contraargumentación y la reflexión crítica. De las cuales se destaca que la contraargumentación fue la habilidad menos presente en la producción textual.

2. La caracterización de las habilidades argumentativas, la evaluación, las entrevistas y las observaciones registradas del trabajo de campo permitieron evidenciar que los estudiantes atribuyen sentido a los modos de representación de las ideas y buscan con ellos comunicar situaciones relacionadas con sus contextos inmediatos o con sus emociones (Monsalve Upegui, 2013, p. 192).

3. En los protocolos verbales y las producciones textuales de los estudiantes se encontró que las estrategias discursivas que más utilizan son la ejemplificación y la de autoridad.

4. Realizar la planeación de las actividades a partir de un proyecto de aula permitió que se plantearan a los estudiantes situaciones que los motivara a argumentar, debatir, dialogar,

investigar, reflexionar. Situación que favoreció el desarrollo de habilidades argumentativas en los mismos.

Gómez (2008) Construcciones de explicaciones multimodales. ¿Qué aportan los diversos recursos semióticos?

A partir de esta investigación se aportó información referente a la forma como los alumnos construían explicaciones multimodales en la clase de ciencias. La metodología que se desarrolló fue cualitativa y análisis de discurso. La población beneficiaria del proceso fueron estudiantes de preescolar, cuarto y quinto de primaria. Las sesiones de trabajo se dividieron en tres partes; en la primera los docentes propiciaron experiencias sensoriales o experimentales, en la segunda generaron escenarios de conversación y en la tercera ofrecieron el espacio para que los estudiantes explicaran sus creaciones.

Dentro de las conclusiones, la investigadora registra que los estudiantes pueden realizar explicaciones multimodales complejas, las cuales se encuentran relacionadas con las actividades desarrolladas en la primera etapa a través de las interacciones y explicaciones aportadas a los docentes. De igual forma, expone que los diversos soportes mediáticos tiene una contribución complementaria en el momento de las explicaciones.

Poveda, Morgade y Pulido (2010) Multimodalidad y participación de la infancia sorda en contextos de socialización literaria informales.

Esta investigación es resultado de un estudio de caso de corte cualitativo que se desarrolló en tres ambientes urbanos de Madrid-España, los cuales fueron: una biblioteca pública, una librería y los espectáculos de títeres que se realizaban en dicha ciudad. A través de la misma se

documentó la presentación oral de narraciones literarias por medio de una secuencia, la cual favoreció el análisis del discurso y la interacción multimodal que realizan infantes sordos de clase media de uno y nueve años de edad cuando se les narraban cuentos por medio de un intérprete de lengua de signos española. Para el análisis de la información se tomó una muestra de los niños asistentes a través de entrevistas y cuestionarios.

Este estudio se planteó a partir de dos objetivos: 1) Profundizar en las dificultades interpretativas de la infancia sorda cuando se enfrentaba a contextos literarios. 2) Desarrollar algunas hipótesis en los procesos de configuración de escenarios literarios comunicativos.

Las sesiones analizadas por los investigadores correspondían a las presentaciones de cuentacuentos que se llevaban a cabo en los lugares citados anteriormente, durante tres meses desde enero hasta abril del año 2005 y se ampliaron o complementaron con los diarios de campo. Los investigadores durante las sesiones describieron la relación existente entre los medios que se desplegaron a través del relato, los inconvenientes que estos generan para los espectadores con dificultades auditivas y la participación de los niños sordos en las sesiones desarrolladas.

A partir de la puesta en marcha de la secuencia narrativa, los investigadores desarrollaron un modelo que les permitiera categorizar las implicaciones del estudio en términos de experiencia literaria, estética y poética generada en los espectadores. Asimismo, la interrelación de los modos semióticos que realizaban los niños. Lo anterior les permitió identificar la complejidad semiótica que implica llevar a cabo este tipo de eventos narrativos y hacer evidente las dificultades que tienen los niños sordos para exponer sus ideas en algunas actividades escolares literarias.

Todas las sesiones de la investigación fueron filmadas con dos cámaras, una hizo la captura de actuación del narrador y el intérprete de lengua española, la segunda cámara registró

un plano general del escenario con la audiencia de espaldas. Luego, los investigadores entrevistaron al intérprete y al narrador, con el objetivo de recopilar información sobre su percepción del trabajo realizado. Las conclusiones registradas por los investigadores fueron las siguientes:

El rol del intérprete como participante en estos eventos literarios no se problematiza dentro de las dos dimensiones apuntadas de la socialización literaria, apenas aparece la dimensión de la accesibilidad de los niños sordos al código lingüístico oral, situación que impidió la inclusión de la actuación de todos los recursos con los que contaba el intérprete. De igual forma, no fue posible considerar a los niños sordos en todas las vertientes del estudio.

Respecto al uso de la metáfora y el tropo (figura literaria en la que se usan palabras en sentido distinto del que le corresponde propiamente) en un escenario narrativo literario es complejo, porque algunas que fueron diseñadas para explotar el lenguaje oral son difíciles de transmitir equivalentemente en el lenguaje de signos, situación que se hace más evidente en las sesiones de cuentacuentos.

El uso de recursos y prácticas en las que el narrador y el intérprete participan de forma paralela puede favorecer la comprensión narrativa en los niños del público, los cuales se interrelacionan de manera diversa.

La configuración de escenarios con episodios de narración facilita el desarrollo de una conciencia metamodal, dado que los participantes interpretan y hacen evidentes una variedad de modos útiles para exponer sus ideas.

Las investigaciones referenciadas hacen evidente el rol que cumplen los textos multimodales como mediadores de los procesos de aprendizaje, en tanto la variedad de modos empleados en un discurso dan un valor significativo a todas las técnicas auditivas, visuales, corporales que emplean los docentes en la práctica pedagógica para estimular la adquisición del conocimiento en los estudiantes más pequeños.

Esta mirada nos lleva a considerar y redefinir las prácticas de aula tradicionales y por ende las concepciones sobre la alfabetización, de tal manera que se les permita a los estudiantes avanzar más allá del dominio del alfabeto o el código verbal escrito. Hablar de alfabetización es identificar la función social que ésta cumple, los factores culturales y los avances tecnológicos que caracterizan cada época, es por eso que dicho concepto debe concebirse desde enfoques diferentes.

2.4. Nuevas alfabetizaciones: una mirada a la alfabetización digital a partir del enfoque multimodal.

La era digital que enfrenta el mundo en el siglo XXI, ha permitido que en los contextos sociales y educativos se vuelva a hablar de alfabetización, pero esta vez se incorpora un nuevo discurso que incluye no solo el dominio de la lectura y la escritura de textos físicos como principal herramienta de comunicación, sino el uso dinámico, crítico y responsable de la información que ofrecen las TIC.

Lo anterior da a entender que el concepto de alfabetización debe concebirse en un sentido más amplio en el que además de considerar las habilidades para la comprensión de los sistemas de lectoescritura, incluya el dominio de competencias que facultan a las personas para el uso de representaciones simbólicas culturales en sus variadas formas y lenguajes. Desde esta nueva mirada, la alfabetización se entiende como un proceso complejo que no se supedita a la técnica, es decir, a la adquisición mecánica de los signos y símbolos que encierra el texto impreso. Se

desea entonces a partir de la misma que las personas desarrollen habilidades que las faculten para solucionar las dificultades que se presentan en la sociedad.

La alfabetización en el siglo XXI es un proceso social que se encuentra entrelazado con los cambios generados por la evolución de la tecnología que busca afianzar y potenciar el desarrollo de habilidades y competencias que faciliten el desempeño de las personas en escenarios digitales. Cuando una persona está alfabetizada significa entonces que debe ser eficiente en el acceso, la selección, el procesamiento y la transformación de la información que encuentra en la Web.

Partiendo de lo anterior, Vinacur (2012) concibe la alfabetización como la capacidad que faculta a las personas para acceder a la información de forma coherente y oportuna a través de esquemas de clasificación, codificación, decodificación y reestructuración los datos, de tal modo que le permita discernir sobre la calidad e importancia de la información obtenida.

Arroyave Palacio (2012), para definir la alfabetización se apoya en dos principios el primero hace alusión a las prácticas sociales que se desarrollan y transforman paulatinamente, afectando la estructura, necesidades y medios de una sociedad. El segundo, se relaciona con las competencias alcanzadas por las personas para el acceso, exploración y la obtención de conocimiento a través del uso de las tecnologías.

Area Moreira (2012), define el concepto de alfabetización como la adquisición y el dominio de habilidades relacionadas con el uso y comunicación de la información. De igual forma destaca que no se trata de aquellas habilidades que giran en torno al uso técnico de las TIC. Por eso asume que las mayores dificultades del concepto de alfabetización en la era digital no es el dominio de artefactos o en su defecto el manejo de hardware y software relacionados con la informática. El gran reto consiste en que las personas logren desarrollar competencias y

capacidades cognitivas no solo en el uso crítico de las mismas, sino que aprendan a aprender, que sepan estar en contacto con la información, vivencien las nuevas emociones que se producen al interactuar con mundos virtuales, hipertextos, video juegos, metadatos, videoclip, redes sociales, correos, simulaciones y sean conscientes de la complicidad ideológica, cultural y económica que propician las tecnologías en la sociedad.

Es evidente que el concepto de alfabetización debe extenderse abarcando o incorporando las nuevas formas de acceso y comprensión de otros sistemas simbólicos, los cuales en el siglo XXI se caracterizan por ser multimodales.

A raíz de lo planteado se sugiere que la alfabetización en el siglo XXI debe enfocarse no solo en la interacción oportuna con la información que se encuentra en la Web, sino que se eduque a las personas para comprender los nuevos modos de representación a través del acceso y utilización de la información que se encuentra codificada en imágenes, videos, formas, las cuales brindan un escenario donde se puede expresar de diversos modos los pensamientos y sentimientos.

Respecto a lo anterior, Area Moreira (2012), concibe que la cultura del siglo XXI se caracteriza por ser multimodal, dado que se comunica, se expresa y distribuye la información apoyándose en múltiples tipos de soportes (la pantalla, la televisión, el papel, las redes sociales, los textos gráficos, los correos...). Por tanto, desde los entornos escolares se reclama la necesidad de integrar nuevas alfabetizaciones, focalizadas en que los estudiantes adquieran competencias en la producción y el análisis del lenguaje audiovisual; éste último comprendido como la capacidad que tiene el alumno para consumir de manera crítica los productos que les brindan los medios masivos como la publicidad, la televisión, la radio. Así como analizar y producir recursos audiovisuales en el que se consideren las imágenes y las otras formas de representar los pensamientos como lenguaje con sus propios elementos y sintaxis. (p.25).

Gutiérrez y Tyner (2012), expresan que a raíz de la relevancia que tiene los recursos digitales en el siglo XXI, los procesos de alfabetización en esta época deben basarse en principios mediáticos, dado que la gran mayoría de la información que se produce se encuentra soportada digitalmente y con características discursivas multimodales, por la correlación existente entre el texto escrito, la imagen, el uso de videos, entre otros.

Reconociendo que en esta nueva era de la información digital, ha surgido la necesidad de reflexionar en torno a la comprensión de los diversos modos y medios de comunicación, y que la alfabetización en el siglo XXI debe estar relacionada con todo tipo de dispositivos, pantallas digitales, redes sociales, comunidades virtuales, las personas deben dominar otras habilidades para emplear la multiplicidad de herramientas tecnológicas en torno a la obtención, procesamiento o transformación de datos.

La multimodalidad cumple un factor determinante en el concepto de alfabetización digital porque ofrece a este campo una variedad de recursos semióticos que poco han sido explorados en el contexto escolar debido al desconocimiento que se tiene de ésta. Es así como en los entornos virtuales la multimodalidad presenta a gran escala mensajes a través de diagramas, fotografías, videos que son necesarios aprender a decodificar para el uso competente de la información que se encuentra en la red.

Es importante que a los estudiantes desde los contextos escolares se les ofrezca el dominio de estas nuevas formas de representación del lenguaje propias del siglo XXI, permitiéndoles que se relacionen con los nuevos formatos de alfabetización que contengan no solo programas, software, hardware, sino el reconocimiento de los distintos signos, modos y sistemas que actúan en la comunicación. Para lograr esta transformación es necesario que en las prácticas de aula se incluyan estilos y contenidos más dinámicos en aras de articular lo que sucede en los entornos escolares con lo que los contextos sociales y culturales les brindan a los alumnos. Medios como las computadoras, los celulares, el internet, los videojuegos, representan

la información desde los recursos semióticos o multimodales, un ejemplo de este es Facebook, en el cual quedan expuestas informaciones que se estructuran a partir del uso de audios, escritos e imágenes.

González García (2013), considera que en el siglo XXI es necesario un tipo de “alfabetización que le permita al estudiante comprender la convergencia existente entre el texto escrito y el gráfico, junto con los modos corporales de construcción de significados” (p.91). Todo lo anterior, deja ver que gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela, los ambientes de la misma se deben redireccionar en aras de ofrecer espacios que permitan un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la heterogeneidad de la información, los pensamientos y ritmos de aprendizajes que en la sociedad de la información se han generado. Por su parte Monsalve Upegui (2013), considera que la alfabetización debe ser planteada como la habilidad de interactuar y comprender los recursos semióticos que ofrece la pantalla, como son: los hipertextos, los multimedios, las imágenes en el tiempo y espacio en que se presentan.

Los cambios producidos por las tecnologías han superado las fronteras espaciales que existían en la comunicación, posibilitando a la sociedad pasar de representaciones análogas a la codificación digital, lo cual ha favorecido la aparición de condiciones nuevas en la escritura, la lectura y el acceso a la información. Este aspecto es muy importante resaltarlo, porque gracias a las nuevas tecnologías se ha incursionado en la creación de espacios de aprendizaje llamativos en los que se incorporan textos en 3D, imágenes de alta resolución y gráficos que se relacionan con las nuevas formas de lectura visual que ofrece la multimodalidad. Lo que permite a los estudiantes reconocer los textos como herramientas mediadoras útiles para la adquisición del conocimiento integral, constructivista e innovador.



CAPÍTULO III

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS QUE ORIENTAN EL USO DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL.

Luego de haber abordado los principales conceptos que hacen alusión a la necesidad del desarrollo de la competencia argumentativa oral en el primer capítulo, los postulados de la multimodalidad y sus aportes al desarrollo de la competencia argumentativa oral en el segundo, en este último se busca establecer las relaciones entre el uso didáctico de las TIC y el desarrollo de la competencia argumentativa oral, así como los procesos de innovación que se deben garantizar por medio de la incorporación de las tecnologías a la enseñanza.

En el primer apartado se hace referencia a la relación didáctica y TIC: hacia el desarrollo de la competencia argumentativa oral. El segundo, expone los aportes de la innovación educativa a partir del uso de las TIC y finalmente, se propone una reflexión o algunas estrategias didácticas apoyadas con tecnologías para el desarrollo de la competencia argumentativa oral.

Es importante destacar que a partir de la incorporación de las TIC en los espacios escolares de aprendizaje se han propiciado algunos cambios en la manera como las personas se comunican, por tanto, la educación con TIC debe ir más allá de ofrecer infraestructura, esta debe guiarnos a reflexionar en transformaciones veraces que propicien el acceso de los estudiantes a la información y a la participación activa en los entornos sociales.

3.1. Didáctica y TIC: Hacia el desarrollo de la competencia argumentativa oral.

Actualmente la sociedad demanda que los ciudadanos dominen las competencias comunicativas que los faculten para el análisis de situaciones problémicas, en aras de llegar a un

consenso, tomar una postura, justificar las ideas, comprender la intenciones de un discurso, desarrollar habilidades para el aprendizaje con otros, argumentar y proponer soluciones.

Lo anterior, ha logrado que en los entornos escolares los docentes hagan cuestionamientos sobre cómo desarrollar prácticas de aula que les permitan a los estudiantes el dominio de dichas competencias de forma dinámica y contextualizada. Estos cuestionamientos han generado desde las escuelas propuestas didácticas en torno a la enseñanza del discurso como las desarrolladas por Plujol-Berché (1994), Dolz (1994), Besson y Canelas Trevisi (1994), De zubiría Samper (2006), Hurtado Vergara y Chaverra Fernández (2013), Ochoa Sierra (2005) y Santos Velandia (2012), con el ánimo de dar un aporte didáctico a la enseñanza de la argumentación oral en la escuela, al igual que llamar la atención a los docentes para que consideren nuevas prácticas en las que se estudie no solo la complejidad del lenguaje escrito sino también del oral.

Las orientaciones pedagógicas planteadas por los investigadores referenciados resaltan que la educación necesaria para el desarrollo de la competencia argumentativa oral, no es aquella que se imparte en algunos ciclos específicos de la educación formal, sino aquella que se practica a lo largo del proceso escolar. Por tanto, la enseñanza de la competencia argumentativa oral debe apoyarse en situaciones donde el estudiante dialogue cara a cara con sus pares para analizar los problemas que surgen diariamente en sus culturas y grupos sociales. Al respecto Monsalve Upegui (2013), considera que la escuela necesita espacios en los que la interacción social, el diálogo y el debate sea la columna vertebral de toda acción pedagógica.

Pujol (1994), Van Dijk (1980) y Ochoa Sierra (2008), exponen una visión global de la didáctica del discurso oral, no con el ánimo de dar un monólogo sobre su enseñanza en la escuela, sino como una forma de aportar a la epistemología del lenguaje. Estos autores consideran que el discurso es una actividad que tiene finalidades comunicativas que les permite a las personas acercarse al conocimiento del mundo a partir de la interacciones con los demás. Este

aspecto cumple una función influyente en el desarrollo del lenguaje oral de los niños, siempre y cuando se les haga partícipes de interacciones constantes con sus semejantes. Desde este punto de vista, la adquisición del discurso oral es un proceso dinámico, cultural y social.

Pero más allá de que los estudiantes interactúen con las personas que hacen parte de su grupo cultural y social, se trata de desarrollar actividades o propuestas pedagógicas que los faculten para pensar, deducir, realizar inferencias, construir sus proposiciones soportadas en razones y en las ideas principales de la situación, mediar los conflictos, escuchar, justificar una postura, decir la verdad, refutar, comprender la función social y ética que cumple el lenguaje y aprender con otros a través del uso crítico de las TIC.

En este sentido, las TIC generan nuevos espacios de comunicación para que el estudiante exponga sus ideas, las defienda y las confronte, logrando así identificar la relación entre el lenguaje y las prácticas de interacción con los demás. Esto permite el dominio de las competencias comunicativas dado que en el siglo XXI es cada vez más importante desarrollar habilidades para el uso de la información que se encuentra en la Web y establecer canales comunicativos con los demás sin considerar el tiempo y el espacio como limitantes para aprender en redes y desarrollar la cognición (Monereo, 2005).

Así, por medio de la enseñanza mediada a partir del uso de las TIC se apela a que el direccionamiento de los procesos de aprendizaje partan de las necesidades de los estudiantes, de la relación entre aspectos conceptuales y metodológicos, prácticas de enseñanza situadas que tengan en cuenta el contexto circundante donde ocurren los procesos educativos y el desarrollo de estrategias educativas innovadoras, en las que se refleje la heterogeneidad de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Se trata pues de generar nuevas formas de guiar la enseñanza, de desarrollar los contenidos, de hacer partícipe a los estudiantes y a la comunidad en la construcción de los saberes, de facilitar escenarios de indagación, de búsqueda, de colaboración, de aprendizaje en red y de reflexión en torno al desarrollo cognitivo.

Desde la incorporación de las TIC en la sociedad y en la escuela, se han propiciado nuevas dinámicas comunicativas tanto del texto oral como escrito, traspasando las barreras de tiempo y espacio que limitaban la interacción entre las personas. En la actualidad se accede al conocimiento de forma dinámica, no lineal, a partir de un clic. Si bien, las TIC en la educación cumplen un rol importante para el acceso a la información, a los conocimientos y a los aprendizajes, demanda para su aplicación efectiva en la escuela, escenarios de reflexión permanente en torno a nuevas formas de guiar el aprendizaje, de acompañar a los estudiantes, de estructurar las estrategias de enseñanza, de asumir los roles y de evaluar.

En la actualidad, muchas instituciones educativas cuentan con tecnologías, pero en gran parte de ellas el docente sigue siendo el centro de interés, el alumno un receptor de la información y la evaluación gira en torno a prácticas conductistas y no a un proceso continuo y permanente. Es importante que el docente aproveche las ventajas que ofrecen las TIC para que los estudiantes además de relacionarse con la máquina, de usar cada una de las aplicaciones, softwares y dispositivos; sean más productores que consumidores de la información; reflexivos en el uso de la misma, capaces de compartirla a través de los múltiples mecanismos, de exponer sus ideas, defenderlas, asumir con responsabilidad sus propias creaciones, contribuyendo así a ser el líder de su proceso de enseñanza y aprendizaje (López Vidales y González Aldea, 2014).

Lo anterior da a entender que la sola presencia de las TIC en el aula de clases no genera cambios o innovación en las metodologías de enseñanza, en el currículo, en el rol de docentes, de estudiantes, ni en los objetivos de aprendizaje. Lo que se debe garantizar son cambios y transformaciones en las prácticas educativas, de tal modo que se puedan superar algunas prácticas anquilosadas y disfuncionales donde el estudiante es un receptor pasivo de información y el material educativo no trasciende las demandas de la sociedad actual. En este orden de ideas, Mauri y Onrubia (2008) plantean que:

1 8 0 3

Con la integración de las TIC en la escuela como elementos mediadores de aprendizaje lo que los docentes deben procurar no es solo valorar el instrumento tecnológico, sino la nueva cultura de aprendizaje que se gesta en el siglo XXI. En la sociedad de la información lo que los estudiantes necesitan no es acumular información, sino sobre todo que se les capacite para procesarla, organizarla, atribuirle significado y sentido. Se trata de ir más allá de la estricta adquisición de conocimientos concretos y prepararles para enfrentar los retos que la sociedad les depara mediante el desarrollo y la adquisición de capacidades tales como buscar, seleccionar e interpretar información para construir conocimiento contextualizado y a lo largo de la vida. (p. 132)

A partir de este planteamiento se hace evidente el nuevo rol del docente, los estudiantes y sobre todo el papel que se debe asignar a las tecnologías en la escuela. Es pertinente no solo que los estudiantes tengan acceso a la información, sino que además se generen escenarios de discusión sobre la relevancia de la misma, que se contextualice y que pueda ser útil para construir aprendizajes desde la colaboración y desde el punto de vista del otro, actos que permiten el fomento y fortalecimiento de la competencia argumentativa oral.

Por lo tanto, dirigir a los estudiantes hacia el dominio de la competencia argumentativa oral a partir del uso de las TIC requiere: la reconfiguración del rol del educador y del alumno; generar espacios de alfabetización digital de tal modo que les permita a los estudiantes conocer y comprender las diversas formas de producir un significado más allá del uso del texto escrito, así como gestar procesos de innovación en el aula que posibilite cambios en el quehacer educativo.

3.2. La innovación educativa a partir del uso de las TIC

Hablar de innovación a partir del uso de las TIC en la escuela, no corresponde únicamente a la dotación de sus espacios con este tipo de recursos. Significa “una transformación cultural en la manera de gestionar y construir el conocimiento, en las nuevas configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los estudiantes” (MEN, 2013, p. 17). Bien lo

expresaron Freinet y Salengros (1976), hay que “modernizar la escuela”, adaptándola a las necesidades que surgen en cada época, hay que reconocer que el mundo cambia y que los niños y los entornos escolares no son los mismos; por tanto, a los estudiantes se les debe enseñar conforme a las exigencias que se generan en la sociedad brindándoles herramientas que les permitan tener un contacto directo con la realidad que los circunda.

Bajo esta perspectiva, no podemos dudar que a partir del uso de las TIC se han generado procesos de innovación en el aula, los cuales se logran en la medida en que la escuela establece cambios en los enfoques educativos, en la forma como se guían los procesos de aprendizaje, como se estimula al estudiante para adquirir el conocimiento y como se evalúa. Lo anterior, sirve para aclarar que las TIC por sí solas no garantizan procesos de innovación en el aula, son las actividades que desarrollan los docentes y estudiantes a raíz de los beneficios y posibilidades que brindan las herramientas tecnológicas (Díaz Barriga, 2008). Esto posibilita emplear un discurso más amplio sobre la innovación con TIC, el cual permite transformar el aprendizaje en resultados desde la investigación en el aula.

Con el objetivo de transformar los procesos educativos a partir del uso de las TIC, algunos países europeos, americanos y asiáticos han decidido desarrollar políticas educativas que permitan direccionar los procesos de innovación en el aula. Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional lidera acciones encaminadas a lograr dicho objetivo, por eso, concibe la innovación como:

Un camino estratégico que siguen las comunidades educativas para responder a dinámicas cambiantes y que junto con la investigación, requiere de la asimilación por parte de las comunidades de una tecnología desarrollada, dominada y aplicada eventualmente en otros campos de actividad, pero cuya puesta en práctica, implica cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias didácticas desplegadas, y por supuesto, en la gestión de las diferentes dimensiones del entorno educativo (MEN, 2012, pp. 16-17).

En un modo más específico, la innovación comprende un “cambio profundo de paradigmas y prácticas educativas que se desarrollan en el contexto escolar. A raíz de la reflexión de las personas involucradas en el proceso” (Díaz Barriga, 2008, p. 6). Entonces, hablar de innovación con TIC implica que la comunidad educativa emplee su creatividad para desarrollar ideas nuevas que permitan abordar los problemas de forma diferente, en esta medida se trata de integrar o vincular al proceso de innovación a toda la colectividad que interactúa en los escenarios escolares, esto es, a docentes, padres de familia, estudiantes y directivos.

Duarte Hueros (2011), define la innovación en educación a partir del uso de las TIC como un proceso en el que se generan cambios en las prácticas educativas, lo que implica reflexionar críticamente sobre la transformación y validación de las dinámicas que se generan en el aula para producir aprendizajes. Por su parte García y Tejedor (2010), consideran que estos procesos requieren pensar en una variedad de elementos que incluye el estado de la infraestructura, la actitud de liderazgo que asuma la comunidad educativa, la organización, y el tiempo empleado para la capacitación. Estas posturas sirven de complemento la una de la otra, si bien se hace necesario el cambio de aptitud y actitud en un escenario innovador, también se debe examinar con antelación los recursos, herramientas y materiales con los que se cuentan.

Area Moreira (2010), por su parte determina la innovación como la capacidad de iniciativa que induce a las personas para repensar la enseñanza y el aprendizaje, en aras de hacer que las mismas tengan un cambio que beneficie a una colectividad. De la misma manera, registra algunos factores que facilitan los procesos de innovación educativa a partir de la aplicación de las TIC, destacando la aptitud asumida por los docentes y la colectividad, la disponibilidad de escenarios y recursos tecnológicos y finalmente, el grado de conciencia que tengan los directivos sobre lo significativo de la incorporación de los recursos tecnológicos en las escuelas. Lo anterior da a entender que tanto la dimensión humana como la infraestructura poseen mayor incidencia en la innovación educativa apoyadas en TIC.

En una investigación llevada a cabo por Díaz Barriga (2008), sobre la innovación curricular se evidenció que ésta es comprendida de múltiples formas, desde los modelos curriculares se asumía como la incorporación de las novedades educativas que surgían en una época específica, pero se dejaba de lado la reflexión crítica sobre sus posibilidades e implicaciones, ignorando el contexto del estudiante, sus necesidades y cosmovisión. Lo anterior, dio como resultado que muchos de los cambios fueran imposiciones hacia los principales actores de la educación como son los docentes y estudiantes. Por otro lado, la innovación es comprendida como un avance social el cual es dependiente de los progresos tecnológicos, pero no hace visible la exclusión de algunos sectores sociales que se origina cuando no se considera la innovación como “la apuesta por un modelo basado en el desarrollo humano y sostenible, el respeto a la diversidad y la educación para todos” (p.6). Según Díaz Barriga solo en pocos proyectos se comprende la innovación como necesidad de generar cambios, modificaciones sustanciales y profundas en los paradigmas o modelos propios de una comunidad educativa. Esto lleva a comprender que la innovación debe caracterizarse por propiciar la investigación y la reflexión continua sobre la realidad educativa.

Pablos, Colás y González (2010), sugieren por su parte que para desarrollar procesos de innovación con TIC en los entornos escolares se deben considerar las siguientes dimensiones: **las prácticas pedagógicas**; que incluyen cambios en los métodos, el trabajo en equipo y cambio del rol docente; **las prácticas de los alumnos**, direccionada hacia el desarrollo de actividades y cambio de roles y **las modificaciones de las funciones de las TIC**. Lo anterior demuestra que el docente en un ambiente innovador se debe configurar como un agente que impulsa la gestión curricular y no un simple ejecutor de los contenidos planteados en los programas escolares. El docente innovador es un ser independiente y activo con capacidad para diseñar o elaborar estrategias didácticas que le permitan a partir de la investigación, reflexionar en torno a su práctica. Es un dinamizador, facilitador, mediador del proceso educativo, del aprendizaje significativo, colaborativo, constructivista y contextualizado. Por su parte, el estudiante deberá pasar de un rol de receptor pasivo de la información a un ser activo dentro del proceso de aprendizaje. Lo que implica el dominio de competencias que le permitan acceder, comprender y transformar la información (Duarte Hueros, 2011).

Henao Álvarez (1998), por su parte resume los roles de docentes, estudiantes y TIC dentro de un escenario de innovación educativa de la siguiente forma:

Rol del docente innovador: dinamizador, guía, orientador del proceso enseñanza aprendizaje, diseñador de entornos de aprendizaje colaborativos, agente crítico de cambios, motivador del trabajo interdisciplinario. **Rol del estudiante** innovador: líder de su proceso de aprendizaje. **Rol de las TIC**: ofrecen un proceso de enseñanza dinámico, activo y participativo; permite el aprendizaje basado en proyectos, favorece los cambios en los paradigmas educativos y en los modelos de evaluación, ayuda al intercambio de información a partir de múltiples formatos.

Lo anterior revela que todo proceso de innovación escolar mediado con TIC, debe apoyarse no solo en el uso instrumental de la herramienta, es necesario que tanto docentes y estudiantes reconfiguren sus funciones, reflexionen en torno a la forma como se guía el proceso de enseñanza, lo evalúen mediante seguimientos continuos, para identificar los aportes, dificultades y logros que se han alcanzado en relación con los fines institucionales (Landow, 2004, p. 168).

Pero, ¿Cuáles deben ser las características de un proceso de innovación educativa a partir del uso de las TIC?, es de destacar que la innovación como un proceso de cambio tiene algunas particularidades como las señaladas por Duarte Hueros (2011), dentro de las cuales se destacan las siguientes:

1. La innovación es un proceso, no es un acontecimiento, por tanto depende de una serie de etapas sucesivas que deben ser desarrolladas coherente y articuladamente para lograr transformar la enseñanza.

2. La innovación se origina no por la incorporación de herramientas tecnológicas, se trata en primera instancia de un cambio de actitud en las motivaciones e intereses de la comunidad educativa.

3. La innovación produce cambios cognitivos y experiencias significativas entre los docentes y estudiantes.

4. Los resultados de la innovación educativa no se pueden predecir, es decir, dicho proceso no es controlable porque depende del contexto en que se desarrolla.

Estas particularidades son las que hacen la diferencia, las que permiten que la innovación educativa se visiona como un componente práctico, el cual se obtiene como resultado del trabajo diario.

En resumen, asumir procesos de innovación en el aula mediados por TIC debe permitir mejorar la interacción entre docentes, incrementar la motivación en los estudiantes, afianzar las habilidades de relación social, mejorar el nivel académico de los estudiantes (García y Tejedor, 2010), lograr una valoración positiva sobre el uso de las TIC y acercar a los estudiantes a las nuevas formas de producir significados en la sociedad del siglo XXI, la cual produce y construye significados empleando diferentes modos.

3.3. Algunas estrategias didácticas apoyadas con tecnologías para el desarrollo de la competencia argumentativa oral.

El dominio de la competencia argumentativa oral es un factor importante para la formación de seres críticos que elaboren juicios razonables, establezcan comparaciones,

sinteticen y den solución a los problemas que se generan en la sociedad. Sin embargo, la literatura indica que los estudiantes de la educación básica, media y universitaria presentan dificultades para argumentar tanto en forma escrita como oral (Perelman 2001; Ochoa Sierra 2008). No obstante, las TIC pueden convertirse en una herramienta que posibilita el fortalecimiento de esta competencia en los alumnos, en tanto permiten el desarrollo de diversas actividades para la comprensión de situaciones problémicas, la justificación de una posición, el proponer soluciones diversas a partir del uso de la palabra, interpretar y describir hechos trascendentales por múltiples medios.

Es importante clarificar que esta propuesta no se encuentra acabada, pero puede servir de referente a aquellos docentes que estén interesados en estudiar la competencia argumentativa oral en niños por medio del uso de las TIC.

De acuerdo con lo anterior, algunas ideas que favorecen el trabajo de la competencia argumentativa oral en las aulas de clase haciendo uso de recursos TIC podrían ser:

1. Incorporar en las prácticas de aula variedad de recursos multimediales y multimodales como videos, imágenes, presentaciones en PowToon, PowerPoint, infografías, que le permitan a los estudiantes comprender el contexto comunicativo de la situación que se pretende discutir.

2. Generar actividades que puedan emplear las TIC para construir conocimientos a partir de las dinámicas grupales en las que se expongan ideas, refuten, justifiquen posturas en aras de desarrollar una mente abierta para el diálogo y la mediación. Dado que las competencias comunicativas y el conocimiento no se construye de forma individual, sino que en él existe una interacción dinámica que se origina a partir del contacto con artefactos tecnológicos y la sociedad (Gros, 2008).

3. Emplear recursos digitales como películas, video clips, documentales cuyo asunto argumentativo le permita a los estudiantes exponer su postura y lograr el dominio de valores democráticos, educativos, sociales y éticos.

4. Seleccionar o construir material contextualizado en el que se consideren las características y necesidades particulares de los estudiantes.

5. Motivar a los estudiantes para que complementen las ideas previas que poseen sobre la situación o temática a discutir con la información que le ofrecen los recursos tecnológicos. Lo anterior, es ratificado por las teorías cognitivas las cuales plantean que el procesamiento y almacenamiento de la información en la mente depende en gran medida de la forma como ésta se presenta. Por tanto, a los estudiantes se les debe ofrecer variedad de ayudas que les permitan establecer conexiones entre los conocimientos nuevos y los previos. En otras palabras, consiste en hacer una selección apropiada de los contenidos digitales para que los estudiantes puedan discernir la información con mayor facilidad (Gros, 2008).

6. Permitir que los estudiantes analicen y discutan textos argumentativos relacionándolos con las nuevas tipologías textuales que ofrecen los recursos tecnológicos.

7. Motivar a los estudiantes para que expongan sus ideas y argumentos a partir de la evaluación de los recursos tecnológicos que fueron empleados durante las sesiones.

8. Generar actividades académicas apoyadas en TIC que propicien en los estudiantes altos niveles de control y dominio de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

9. Desarrollar actividades en las que además de discutir y comprender las reglas del discurso oral, los estudiantes puedan ser alfabetizados, de tal modo que se les permita conocer el ambiente que proporcionan las TIC y las diversas formas en que pueden ser utilizadas. Al respecto Monereo (2005) considera que en el siglo XXI existen unas competencias básicas que todo estudiante debe dominar para poder comunicarse y sobrevivir en el ambiente de las TIC. Con esto hacemos referencia a “la posibilidad de que el estudiante puedan comunicar sus ideas con fluidez, aprender a informarse independientemente y con criterios propios” (p. 7).

10. Es importante trabajar las mismas condiciones para desarrollar la competencia argumentativa en los estudiantes desde todas las asignaturas académicas. Ya que solo un estudio sistemático y permanente en el que se involucren todas las áreas podrá favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas.

11. Establecer espacios de expresión oral en los que antes de discutir un tema particular se amplíen los contenidos por medio del uso de una canción, un video, una imagen, entre otros.

12. Generar un clima de confianza en el que se le permita a los estudiantes que pocas veces hablan, exponer sus ideas, para ello es importante que el docente conozca a sus estudiantes, sus formas de reaccionar ante un estímulo, los motive para que expresen sus ideas, respetando las posturas de los demás.

Como puede comprenderse el desarrollo de la competencia argumentativa apoyada en TIC, va más allá de la simple dotación de las instituciones educativas con estos artefactos o el uso instrumental de los mismos; se trata de generar nuevas dinámicas de aprendizaje en las que el eje principal sea el desarrollo de actividades discursivas innovadoras que favorezcan la comprensión de la realidad a través del uso de recursos multimediales y multimodales, los cuales

a su vez pueden apoyar el desarrollo de competencias comunicativas como hablar coherentemente y posibilitar el dominio de la competencia mediática necesaria para comunicarse en el siglo XXI.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO IV

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

METODOLOGÍA

4.1. Enfoque, alcance y diseño

Esta investigación se asumió desde el enfoque cualitativo pretendiendo con ello observar, estudiar y describir el problema objeto de estudio desde el contexto natural en que se origina (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). No es propósito de este proceso de indagación generalizar datos, sino explorar e interpretar las realidades y experiencias que giran en torno al desarrollo de la competencia argumentativa oral a través del permanente contacto entre el investigador y los sujetos participantes, a fin de comprender la situación problemática “tanto en su lógica interna como en su especificidad” (Sandoval Casilimas, 2002, p. 29).

El enfoque cualitativo es un proceso no lineal, interpretativo, recurrente e itinerario, dado que no dependen de una secuencia lógica; éste faculta al investigador para que pueda formular hipótesis durante todo el proceso investigativo. De igual forma, le permite incorporarse al campo, observar la población objeto de estudio y recolectar los datos en forma paralela a través de técnicas como entrevistas con preguntas estructuradas o semiestructuradas, registros filmicos, fotografías, observación, entre otros; con el objetivo de dar respuestas a las preguntas que soportan la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Considerando que el presente proceso investigativo, emerge en un contexto particular como lo es la escuela, el enfoque cualitativo posibilita el fomento de escenarios de indagación sobre los sucesos que se generan dentro de los contextos sociales y educativos. Es por ello, que a partir del mismo se busca identificar cómo los textos digitales con características multimodales pueden favorecer el desarrollo de la competencia argumentativa oral en estudiantes de primer grado.

Se plantea un alcance descriptivo interpretativo buscando así recolectar los datos que aporta la población objeto de indagación sobre el fenómeno investigado de forma congruente y flexible, de tal modo, que se pueda explicar cómo suceden los hechos en el mismo instante en que se originan y otorgarle un concepto teórico al suceso que se analiza (Hernández Sampieri et al, 2010).

El diseño que se eligió para esta investigación es un estudio de caso, porque se pretende el análisis de un aspecto social en un contexto determinado. Yin (1993) define el estudio de caso como un proceso de indagación de un fenómeno contemporáneo dentro del contexto en que éste se desarrolla, cuyo objetivo es explorar toda una trama de datos y de relaciones desde una perspectiva en la que se comprenden las explicaciones como transitorias, dado que corresponden a un fenómeno que se da en un contexto espacial y temporal específico.

Además, un estudio de caso es una metodología de investigación epistemológica, rigurosa y heurística, la cual se convierte en un aliado en este estudio, porque admite la obtención de datos a partir de múltiples fuentes cualitativas, como entrevistas, observación, registros fílmicos, entre otros; facultando al investigador para erigir una teoría mediante la variedad de información obtenida, en el que no es necesaria una muestra grande (cantidad numérica), sino teórica.

A partir de los casos se busca, observar, describir, interpretar, comprender e ilustrar la realidad que emerge del fenómeno estudiado; en este caso será, “el desarrollo de la competencia argumentativa oral mediante el uso de textos digitales con características multimodales”; para lo cual se seleccionaron cinco casos.

El rol asumido por el investigador en este estudio además de ser una herramienta importante para la obtención de la información, se encaminó al diseño y estructuración acertada de los instrumentos para la recolección de los datos, la selección apropiada de los casos que conformaron la muestra, la combinación estricta y ordenada de una variedad de métodos que

posibilitaron el análisis del fenómeno desde varias fuentes. Lo anterior, favoreció la triangulación de los datos, la comprensión completa del fenómeno y la solución del cómo y el porqué de los acontecimientos de forma detallada, válida y fiable (Martínez Carazo, 2006).

4.2. Caracterización de la comunidad educativa

La comunidad con la que se desarrolló la secuencia didáctica corresponde a 32 estudiantes del grado primero A, de la I.E.J.J Vélez del Municipio de Apartadó, de los cuales se seleccionaron cinco casos para el proceso de recolección y análisis de la información. La Institución se encuentra ubicada en la comuna cuatro, ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Su modelo pedagógico es el Humanista, en aras de ello consagra una educación basada en valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la trascendencia.

La población se encuentra ubicada en el estrato socioeconómico 2, 3 y 4, los núcleos familiares de los estudiantes que hacen parte de esta institución desarrollan actividades laborales en sectores como la educación, la agricultura, la salud, las empresas bananeras y el trabajo independiente.

4.3. Secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia argumentativa oral

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar apoyado en acciones didácticas, las cuales son estructuradas por los docentes para convertir el acto educativo en experiencias auténticas. Una secuencia didáctica permite la disposición de una variedad de actividades curriculares organizadas que se vuelven complejas cada vez que se avanza. Es por ello, que ponerla en marcha supone considerar cada una de las etapas que favorecen la adquisición de saberes y por ende verificar si cada una de las actividades le permiten a los alumnos construir conocimiento (Ochoa y García, 2012).

Investigaciones como las desarrolladas por Camps y Dolz (1995), Jean (1995), Cotteron (1995), Tobón, Prieto y Fraile (2010), Dolz y Pasquier (1996), Camps y Zayas (2006), consideran que uno de los mecanismos que más aporta al fortalecimiento de la competencia argumentativa en los niños son las secuencias didácticas.

Camps y Zayas (2006) definen las secuencias didácticas como un conjunto de actividades que se caracterizan por ser diversas en su esencia pero interconectadas en su globalidad, situación que le otorga sentido al aprendizaje. De igual forma, consideran que las secuencias didácticas le permiten al docente realizar intervenciones a partir de la investigación en el aula sobre cómo lograr un mejor proceso de construcción de conocimiento, de tal modo que pueda brindarle a los estudiantes aprendizajes dinámicos y auténticos, así como evaluaciones integrales, formativas que midan y regulen los progresos de los mismos. Este pensamiento también es coherente con las perspectivas de Tobón, Prieto y Fraile (2010), cuando consideran las secuencias didácticas como una serie de acciones consecutivas y articuladas entre sí, que buscan a partir de la mediación docente guiar y evaluar el proceso de enseñanza hacia la consecución de las metas grupales.

Por su parte Coll y Rochera (2000), definen las secuencias didácticas como un plan apoyado en una serie de dispositivos y mecanismos que le sirven de ayuda al docente para construir aprendizajes colaborativos con los estudiantes en torno a las necesidades del grupo, en aras de lograr conocimientos no lineales, graduales, apoyados en situaciones problemáticas cotidianas y contextualizadas.

Cotteron (1995), presenta la secuencia didáctica como un esquema de aprendizaje sistemático, profundo y continuo que elabora el docente en función de las necesidades de un grupo. Según este autor cuando se estructura la enseñanza de la argumentación bajo este modelo, el proceso de aprendizaje se realiza de forma dinámica y participativa, de tal modo que le permite:

Tabla 1.

Sobre secuencia didáctica

AL DOCENTE	AL ESTUDIANTE
<p>Indagar sobre las ideas previas de los estudiantes, para identificar si el dominio que poseen del tema es suficiente o requiere de algún tipo de refuerzo.</p> <p>Asegurarse que a partir de cierto tipo de contenidos los estudiantes no solo desarrollarán habilidades comunicativas sino que propiciarán el aprendizaje significativo y contextualizado.</p> <p>Valerse de técnicas de discusión oral como los debates, juegos de roles, simposios, foros, paneles, entre otros, para facilitar la toma de una postura o la defensa de puntos de vistas.</p> <p>Mejorar el ambiente de aprendizaje y las prácticas de aula, mediante la investigación.</p> <p>Guiar el trabajo de aula a partir de modelos de</p>	<p>Ser miembro activo en su proceso de formación.</p> <p>Hacerle seguimiento a sus progresos, a partir de las comparaciones de cada una de las producciones que realiza.</p> <p>Aprender desde la colaboración, el trabajo en equipo y la experiencia.</p> <p>Desarrollar y dominar técnicas discursivas formales.</p> <p>Aprender a partir del desarrollo de habilidades mentales como interpretar, comprender, crear, reconstruir.</p>

aprendizaje actualizados.	Ser crítico y coherente ante conflictos socialmente trascendentes.
---------------------------	--

Planificar una secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia argumentativa oral en niños va más allá de programar actividades, implica que el docente asuma una postura ante una situación que afecta el grupo (la cual se puede intervenir y superar); al tiempo que permite a los estudiantes dirigir activamente su proceso de enseñanza - aprendizaje a través de metodologías activas y grupales.

Reconociendo que aprender a expresarse, a sostener un diálogo y a asumir una postura son desempeños que las personas deben dominar en el siglo XXI; el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes debe ser abordada desde prácticas de aula sistemáticas y secuenciales, que les garanticen el dominio de las habilidades del habla y la articulación de lo aprendido a otros contextos para poder aportar soluciones auténticas a las dificultades sociales mediante el diálogo.

Diseñar una secuencia didáctica que busca el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes de la educación primaria, debe partir entonces de una organización intencional y coherente que propicie la discusión, la interacción grupal y se adapte a las necesidades de los estudiantes. Es por ello, que se deben generar acciones en las que se identifique su finalidad, la etapa de inicio, el momento de desarrollo, el cierre, el establecimiento de los pasos a seguir y la evaluación de los mismos.

4.4. Diseño e implementación de la secuencia didáctica para el fomento de la competencia argumentativa oral a partir del uso de textos multimodales.

La secuencia didáctica que se plantea a continuación está dirigida a estudiantes del grado primero A de la I.E.J.J Vélez del municipio de Apartadó departamento de Antioquia. Ésta se estructuró a partir de 16 sesiones con una duración de dos horas cada una, en las que se buscó que los estudiantes a partir del análisis y la discusión de situaciones problemáticas cotidianas presentadas a través de textos digitales con características multimodales, expresaran sus ideas de forma coherente, clara, asumieran una postura y la justificaran.

Para la presentación de la secuencia didáctica se realizó una etapa preliminar por medio de encuentros con los directivos de la Institución y con los docentes que conforman la básica primaria, los estudiantes del grado 1°A y los padres de familia de los mismos, a quienes se le explicó el objetivo de la secuencia, la metodología de trabajo; a su vez se aplicó un formato de consentimiento informado ([Ver anexo 1](#)), para cumplir con las condiciones éticas de la investigación y darle la oportunidad al padre de familia de decidir con plena libertad la participación de su hijo en el proceso investigativo. Cada sesión de trabajo se dividió en tres momentos, a saber:

Momento de inicio: Se realizaron acciones que permitieron disponer al grupo para su participación en las actividades siguientes. En aras de alcanzar tal objetivo se emplearon recursos como presentaciones en PowToon, imágenes, PowerPoint, Infografías y videos con características multimodales que sirvieron para promover la discusión y puesta en escena de las ideas previas que los estudiantes tenían sobre el tema.

Momento de desarrollo: Esta etapa se llevó a cabo a partir de la discusión y análisis de situaciones problémicas, buscando con ello la integración de actos de enseñanza que se viven en la escuela con la vida real derivada del contexto del estudiante. De tal modo, que se favoreciera

la expresión y el flujo de ideas de forma libre y espontánea. Este hecho permitió la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al tiempo que se desarrollaron competencias comunicativas. Cabe resaltar, que dichos casos o situaciones los constituyeron temas sugeridos por los alumnos. Cada tema se discutió de forma grupal con el ánimo de que los estudiantes mostraran el nivel de competencia argumentativa presente en sus discursos. De igual forma, se realizaron producciones individuales y grupales que le permitieron al docente describir si el uso de textos digitales con características multimodales favorecía el desarrollo de la competencia argumentativa oral.

Momento de cierre y evaluación: En este momento se hizo una reflexión sobre las actividades realizadas que tenía como fin conocer las apreciaciones de los estudiantes respecto al desarrollo de cada sesión. De igual modo, permitió compartir las producciones realizadas y generar sugerencias.

A continuación se describen las sesiones correspondientes a la secuencia didáctica desarrollada.

Sesión N° Uno.

Propósito: Expresar los pensamientos de manera coherente y cohesiva.

Tema: El valor de compartir.

En el momento inicial se motivó a los estudiantes para que elaboraran una bolsa de regalos empleando diversos materiales, luego cada alumno introdujo un dulce en la bolsa con el ánimo de compartirlo con un compañero que se seleccionó de manera anticipada.

En el segundo momento se establece el espacio de discusión para lo cual se presentó el video “Compartir” del programa bobis, En: <https://www.youtube.com/watch?v=moykGcYLfZs> y posteriormente se formularon las siguientes preguntas: ¿Cuál es el mensaje principal de la canción?, ¿A qué se refiere la canción cuando dice que “el mundo puede ser mejor, si aprendemos a compartir?”, ¿Te gusta compartir en la escuela tus cosas? ¿Por qué?, ¿Con cuál compañero te gusta compartir tus cosas? ¿Por qué?, ¿Cómo te sientes cuando compartes tus cosas con tus compañeros? ¿Por qué?, ¿Alguna vez te has negado a compartir tus cosas con tus compañeros? ¿Por qué?, ¿Debemos compartir lo que tenemos con los demás? ¿Por qué?

Luego de haber discutido en torno al valor de compartir se le explicó a los estudiantes la importancia de exponer las ideas con claridad, enfatizando en la necesidad de pensar bien lo que se pretende decir antes de exponerlo, evitar la repetición de palabras dentro de una misma oración y el uso adecuado de conectores.

En el tercer momento o espacio de evaluación se reflexionó sobre el desarrollo de la sesión, para esto se formularon las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron cuando compartieron los dulces con sus compañeros?, ¿Cómo les pareció la actividad que realizamos hoy?, ¿Cómo les pareció el tema que debatimos hoy?

Sesión N° dos, tres y cuatro.

Propósito: expresar las ideas considerando el contexto comunicativo.

Tema: Violencia escolar

Para el desarrollo de estas sesiones en el momento inicial la docente explicó la dinámica de las actividades a realizar. Posteriormente, se presentaron algunas imágenes a partir del programa PowerPoint y una infografía, las cuales se caracterizaban por mostrar hechos de

violencia escolar entre estudiantes, lo que sirvió de antesala para que los alumnos identificaran el contexto en el que se iba a desarrollar la discusión.

El momento de desarrollo se realizó a partir de la observación del video titulado Bullying - Acoso Escolar (Exposición especial para Niños y Niñas nivel Primaria) Agresión Bully 2015. En: <https://www.youtube.com/watch?v=13lv7eE7SyY>. Seguidamente, se discute sobre la situación observada a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué opinión tienes de los niños que maltratan a sus compañeros?, ¿Cuando algún compañero te agrede física o verbalmente, cómo respondes?, ¿Por qué respondes de esa forma?, ¿Cómo te sientes cuando tus compañeros te pegan o te asignan apodos? ¿Por qué?, ¿Es apropiado que los compañeros se peguen, se roben las pertenencias o se aprovechen de los más débiles? ¿Por qué?, ¿Qué propones para disminuir la violencia escolar?

Para el momento de cierre y evaluación, los estudiantes escribieron frases alusivas sobre la no violencia escolar. Asimismo, se grabó un comercial de sensibilización sobre el tema en mención, el cual se presentó a los estudiantes de los otros grados. Finalmente, la evaluación se realizó a partir de las siguientes indagaciones: ¿Lo que aprendimos es importante para una sana convivencia?, ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad?, ¿Qué debemos mejorar para las próximas sesiones?

Sesión: cinco y seis

Propósito: Comprender la importancia de justificar una postura.

Tema: El trabajo infantil

1 8 0 3

Estas sesiones se desarrollaron a partir de la presentación de una infografía en la que se hacía referencia a los índices de trabajo infantil en el mundo. Luego se observó el siguiente video titulado UNICEF trabajo infantil, En: <https://www.youtube.com/watch?v=-c1hefuU9sU>. Lo que permitió que se abriera el espacio para la discusión, a partir de las siguientes preguntas: ¿Conoces algún niño de tu barrio que le toque trabajar?, ¿Estás de acuerdo en que los niños trabajen cuando los padres no tienen suficiente dinero? ¿Por qué?, ¿Qué es mejor, que los niños vayan a la escuela o que vayan a trabajar? ¿Por qué?, ¿Si tus papás te sacan de la escuela para que vayas a trabajar, estarías de acuerdo? ¿Por qué?, ¿Qué deben hacer los adultos para evitar que los niños trabajen?

Finalmente, los estudiantes en grupos de a cinco realizaron una obra de teatro en contra del trabajo infantil, se reflexiona sobre la actividad realizada y se explica sobre la importancia de justificar una postura.

Sesión N° Siete.

Propósito: Presentar ideas de forma ordenada.

Tema: Hábitos de aseo.

El momento inicial de esta sesión se desarrolló observando el video titulado: la niña que no quería bañarse, hábitos de higiene, educación ambiental. En: <https://www.youtube.com/watch?v=4daujO3f3Vs>.

En aras de generar el escenario de discusión y argumentación se realizaron las siguientes preguntas: ¿El comportamiento de Olivia es adecuado? ¿Por qué?, ¿Si tú fueras amiga/o de Olivia cómo la ayudarías a mejorar sus hábitos de aseo?, ¿Conoces personas que no asean su cuerpo?, ¿Te gusta estar cerca de ellas? ¿Por qué?, ¿Qué consecuencias puede traer a nuestra

salud no asearse el cuerpo?, ¿Si tuvieras un amigo (a) que se comporta igual que Olivia, dejarías de jugar con él? ¿Por qué?

En el momento de desarrollo los estudiantes realizaron una entrevista al personal administrativo de la institución y a los alumnos de otros grados, para lo cual, emplearon tablets. Como modelo de entrevista se presentó el video titulado entrevista a Calamardo Tentáculos En: <https://www.youtube.com/watch?v=SJhyccm9fpw>. Esto para que los estudiantes se relacionaran con los aspectos a tener en cuenta al realizar una entrevista. Cabe destacar, que antes de comenzar la entrevista cada estudiante preparó las preguntas sobre la importancia de tener buenos hábitos de aseo. Finalmente realizó la grabación de la entrevista.

Para el momento de cierre y evaluación, los estudiantes observaron las entrevistas y seleccionaron la mejor, para compartirla con los compañeros de los otros grados. De igual forma, se realizaron las sugerencias y correcciones pertinentes y se debatió sobre la importancia de presentar las ideas de forma ordenada.

Finalmente en la evaluación se reflexionó a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué les gustó de la sesión de hoy?, ¿Qué no les gusto?, ¿Cómo les pareció el video de hábitos de aseo? ¿Por qué?, ¿Qué aprendieron de las entrevistas?

Sesión N° Ocho y Nueve.

Propósito: Defender un punto de vista a partir de argumentos razonables.

Tema: El valor de la honestidad.

Esta sesión se inició a partir de la presentación del video el pastorcito mentiroso En:

https://www.youtube.com/watch?v=1funeqZjx_4. Posteriormente, los estudiantes hicieron uso de la técnica “La cartografía” exponiendo ante sus compañeros la percepción del video. Para tal caso, se dividieron en subgrupos de cinco, a cada grupo se le entregó una hoja de papel y materiales como colores, marcadores, crayolas, con el ánimo de que representaran a partir de un dibujo lo que comprendieron del video observado. Por eso, se les insistió en que dialogaran entre ellos sobre cómo hacerlo, de tal forma que en el dibujo representaran lo dicho por todos los integrantes del equipo. Cada equipo seleccionó un vocero para que explicara a sus compañeros lo que plasmaron y finalmente se pegó en el tablero del salón, así todos los grupos reconocieron la expresión gráfica propia y de los demás.

El momento de desarrollo se realizó a partir del análisis del siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=UM9TiIg2pOw>, luego se discutieron las preguntas que se citan a continuación: ¿Cómo te pareció el comportamiento del Ogro? ¿Por qué?, ¿Cuándo te encuentras algún objeto en el aula de clases y conoces su dueño, se lo entregas o te quedas con él? ¿Por qué?, ¿Cómo te parece el comportamiento del pollo? ¿Por qué?, ¿Cuál de los dos comportamientos el del ogro o el del pollo deberíamos practicar? ¿Por qué?, ¿Ser honesto ayuda a que tengamos más amigos? ¿Por qué?

Finalmente los estudiantes crearon una obra de teatro en grupo mediante la cual demostraron lo que aprendieron sobre el valor de la honestidad.

Sesión N° Diez

Propósito: Presentar puntos de vista a favor o en contra de las situaciones discutidas.

Tema: El cuidado de las mascotas

1 8 0 3

Para el momento de inicio, se sugirió con antelación a los estudiantes que tenían mascotas llevar una fotografía para presentarla al grupo y describirla (se sugirieron los siguientes elementos para la presentación: por qué le asignaron ese nombre, de qué se alimenta, cómo la cuidan, qué actividades realizan juntos, hace cuánto tiempo la tienen).

Luego, se generó el espacio de discusión por medio de la observación de los siguientes videos *Llévame Contigo / Take Me Home* (Cortometraje Animado 3D) HD <https://www.youtube.com/watch?v=SKqyV6va9YQ>. Y sigo esperando En: <http://youtube.com/watch?v=QIH19qSwm1E>, posteriormente, se formulan las siguientes preguntas: ¿Las personas que tienen mascotas deben cuidarlas? ¿Por qué?, ¿Te gustaría adoptar una mascota? ¿Por qué?, ¿Estás de acuerdo con que las personas dejen las mascotas abandonadas? ¿Por qué?, ¿Piensas que es correcta la forma como son tratadas las mascotas que son abandonadas por sus dueños? ¿Por qué?, ¿Qué consejo les darías a las personas que abandonan a sus mascotas?

En el momento de cierre y evaluación, los estudiantes realizaron una campaña sobre el cuidado de las mascotas. Para ello, construyeron avisos publicitarios de forma individual empleando el programa de Microsoft Word, se premiaron los 10 mejores y posteriormente se publicaron en los tableros informativos de la Institución. Cabe destacar que cada grupo contaba con el acompañamiento de un guía que les indicaba los pasos a seguir para hacer el cartel.

Sesiones N° Once y Doce.

Propósito: Utilizar situaciones basadas en la experiencia para asumir una postura

Tema: La adicción a los videojuegos

Para el desarrollo de estas sesiones se estableció el momento de inicio proyectando una presentación a través del programa Microsoft PowerPoint, en la que se mostraba niños jugando en parques, compartiendo en piscinas, corriendo con sus amigos de barrio, jugando lazo y divirtiéndose con videojuegos. Luego de presentar las imágenes se formularon las siguientes preguntas: ¿Qué hace diferente a los juegos callejeros y los videojuegos?, ¿Cómo te gusta divertirse, jugando con tus amigos en el parque o con video juegos? ¿Por qué?, ¿Cuál es el juego que más te gusta? ¿Por qué?, ¿Cuál es el juego que más le dedicas tiempo, cuando estás en tu casa? ¿Por qué?, ¿Te gustaría tener una hora específica para jugar? ¿Por qué?

El momento de desarrollo se realizó a partir de la observación y análisis del documental de National Geographic, titulado la otra cara de los videojuegos. En: <https://www.youtube.com/watch?v=-ocmF3C1zJI>, para tal objetivo se realizaron cortes, en aras de reproducir las situaciones específicas que se deseaban resaltar, así:

Primera parte: Introducción

Se inicia en 0:00 segundos y se corta a los 0:51 segundos

Segunda parte: desarrollo

Inicia 6:59 minutos y se corta 8:17 minutos.

Tercera parte: finalización

Inicia 8:51 minutos y se corta 11: 04 minutos

Posteriormente se comienza la discusión de la situación, planteando las siguientes indagaciones: ¿Conoces niños que tengan un comportamiento similar al de Dong Gye Lee?, ¿Ser adicto a los videojuegos es malo o bueno? ¿Por qué?, ¿Qué pasará con la vida de Dong Gyu Lee si no logra controlar su adicción a los videojuegos?, ¿Qué consecuencias trae a la vida de un niño ser adicto a los videojuegos?, ¿Cómo podemos evitar volvernos adictos a los juegos?

Finalmente para el momento de cierre y evaluación se reflexiona sobre la importancia de poner límites u horarios para el uso del tiempo libre, se plantea la elaboración de un horario de actividades diarias, apoyados en el programa Word, en el que se establecieron los tiempos específicos para realizar las actividades cotidianas.

Sesión N° Trece.

Propósito: Asumir una postura apoyándose en argumentos verídicos

Tema: Los valores de la democracia

Esta sesión se desarrolló a partir de la presentación del video: los valores de la democracia las aventuras de ipepaco, En: https://www.youtube.com/watch?v=mVX5_GvcNVO&feature=youtu.be, Luego se debatió a partir de las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante la democracia?, ¿Qué piensas tú del comportamiento de Lucas?, ¿Si estudiaras en el salón de Lis y Lucas por quién votarías? ¿Por qué?, Compara las propuestas de Lis y Lucas. ¿Cuáles crees que se pueden realizar? ¿Por qué?, ¿Qué es mejor hablar siempre con la verdad o decir mentira para conseguir algo? ¿Por qué?

En el momento de desarrollo se realizaron las elecciones virtuales de los representantes de área del grupo, por eso, se motivó a los estudiantes para que postularan sus nombres, presentarán sus propuestas y las dieran a conocer a sus compañeros. Las elecciones se realizaron de forma virtual, cada estudiante ejercía el derecho al voto dando clic en rostro de uno de los compañeros postulados.

Para el momento de cierre y evaluación se realizó una reflexión en torno a las siguientes preguntas ¿Cómo les pareció lo que realizamos hoy?, ¿Qué aprendieron de nuevo mediante la actividad?, ¿Qué les gustó?, ¿Qué dificultades tuvieron?

Sesión N° Catorce y quince.

Propósito: Presentar puntos de vistas por medio de argumentos razonables

Tema: El cuidado del medio ambiente.

Esta actividad inició a partir de la presentación y análisis del video titulado “La naturaleza cumpliendo, el ojo por ojo y diente por diente” En: <https://www.youtube.com/watch?v=Zj6iM7jGPyE>

Luego de la observación del video se discute a partir de las siguientes preguntas: ¿Quién es responsable que el medio ambiente esté lleno de basura? ¿Por qué?, ¿Es apropiado tirar basuras a los ríos? ¿Por qué?, ¿Por qué es importante cuidar el medio ambiente?, ¿Qué haces tú para cuidar el medio ambiente?

Para el momento de desarrollo se observó el video del documental audiovisual, L’ultimatum evolutiu. En <https://www.youtube.com/watch?v=bxrsQwUxoho>, el cual se analizó de la siguiente manera:

Primer análisis de los 0:00 minutos hasta los 5:52 minutos a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles conductas del Homo Consumus afectan el medio ambiente? ¿Por qué?

El segundo análisis se realizó desde los 8 minutos con 21 segundos, hasta los 9 minutos con 14 segundos, a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo es el comportamiento del Homo Responsabilus? ¿Por qué?, ¿Existe alguna diferencia entre el comportamiento del homo consumus y el homo responsabilus? ¿Cuál?, ¿Cuál de los dos compartimientos debemos asumir para cuidar el medio ambiente, el del Homo consumus o el del homo reponsabilus? ¿Por qué?

En el momento de cierre y evaluación los estudiantes mediante el uso de la emisora escolar desarrollaron una campaña sobre el cuidado del medio ambiente que consistió en explicar a los compañeros durante el momento de descanso razones por las cuales debemos comprometernos a cuidar el medio ambiente y a manejar correctamente las basuras escolares.

Sesión N° Dieciséis

Propósito: Expresar de forma coherente el porqué de una postura

Tema: Prácticas discriminatorias

Para el desarrollo de esta sesión en el momento inicial se realizó la dinámica ¿Quién soy yo?, la cual consistió en que cada estudiante al frente de un espejo describió sus características físicas, intelectuales, juegos preferidos, deportes, programas televisivo etc. Posteriormente se reflexionó sobre la importancia de reconocer que todas las personas somos diferentes y por eso somos valiosos, únicos e irrepetibles.

El momento de desarrollo se llevó a cabo a partir de la lectura y análisis del siguiente aviso publicitario, En: <https://drive.google.com/open?id=0B2aebLdzvTgfV2pqTDZGTmx4LVU> en el que se invitaba a los niños y niñas de un pueblo a asistir a la presentación del circo la alegría, el cual en los volantes limitaba la entrada a las personas con discapacidad motora, con sobrepeso, de baja estatura y con cabello largo. Luego del análisis del aviso publicitario se establece el espacio para el debate a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentirías si te prohíben ingresar a lugar porque tienes una discapacidad física?, ¿Estás de acuerdo que en algunos lugares se prohíba el ingreso de las personas que tienen discapacidades? ¿Por qué?, ¿Alguna vez te han rechazado tus compañeros por tu color de piel, por tu forma de hablar o por tu aspecto físico? ¿Por qué?

1 8 0 3

Durante el momento de cierre y finalización los estudiantes empleando las tablets tomaron fotografías a los niños que representaban los diversos grupos étnicos, a los estudiantes con discapacidad física, esto con el ánimo de comprender la diversidad étnica y cultural con la que se cuentan en la Institución, posteriormente todas las imágenes tomadas se imprimieron y se construyó un boceto pluriétnico que se exhibió en el tablero mural.

4.5. Fundamentación teórica de instrumentos

Para evaluar la forma como los textos digitales con características multimodales pueden aportar al desarrollo de la competencia argumentativa oral, se diseñaron los siguientes instrumentos:

Una *Prueba diagnóstica, intermedia y final* con la que se buscó identificar la competencia argumentativa oral presente en los estudiantes antes, durante y después de su participación en la secuencia didáctica.

Una *escala de valoración de argumentos orales*, con la que se analizó la competencia argumentativa oral presente en los estudiantes a través de su participación en la secuencia didáctica.

Una *entrevista semi-estructurada* a través de la cual se describe la percepción de los estudiantes en torno al uso de los textos multimodales como mediadores para el desarrollo de la competencia argumentativa oral.

Un *registro de observaciones* en el que se apuntan comentarios en torno al desempeño de los estudiantes relacionados con la competencia argumentativa oral en cada una de las etapas del trabajo de campo. A continuación se describe cada uno de los instrumentos.

4.5.1. Instrumento uno: Prueba diagnóstica, intermedia y final

La prueba diagnóstica, se desarrolló en esta investigación con el ánimo de identificar la competencia argumentativa oral presente en los estudiantes antes de su participación en la secuencia didáctica, buscando con ello conocer las condiciones iniciales de los alumnos respecto al dominio de la competencia argumentativa oral ([Ver anexo 2](#)).

Por su parte, la prueba intermedia se llevó a cabo con el objetivo de identificar y describir los posibles avances en competencia argumentativa oral en los estudiantes luego de participar en las sesiones de la secuencia didáctica ([Ver anexo 3](#)).

Por último la prueba final fue considerada en este estudio para describir los posibles avances o estancamientos de los estudiantes en competencia argumentativa oral al finalizar la secuencia ([Ver anexo 4](#)). Cabe destacar que para cada una de las pruebas se proyectó un video, a partir de lo observado se formularon preguntas generando de esa forma el espacio para la discusión y la exposición de argumentos por parte de los estudiantes.

4.5.2. Instrumento dos: Escala de valoración de argumentos orales

La escala de valoración de argumentos orales que se propuso en este estudio pretendió evaluar la competencia argumentativa oral presente en los estudiantes durante su participación en la secuencia didáctica ([Ver anexo 6](#)). Se diseñó a partir de la superestructura pragmática ya que

para el Ministerio de Educación Nacional, ésta permite que se pueda analizar el discurso desde su organización interna así como los procesos cognitivos que intervienen en su estructuración. De igual manera, la superestructura pragmática favorece el análisis de la forma como las personas producen e interpretan el lenguaje con relación al hablante y al contexto.

Cabe destacar que el Ministerio de Educación Nacional considera tres superestructuras dentro de las competencias comunicativas, la semántica, la pragmática y la morfosintáctica; para el caso específico de esta investigación y por tratarse de un estudio que busca el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes, se asume la superestructura pragmática, porque se encarga de estudiar el contexto comunicativo al igual que los actos del habla que en él intervienen.

En esta escala se destacan tres Macrocompetencias o competencias superiores consideradas por Herrera y Rodríguez (2007), como necesarias para el dominio de la competencia argumentativa oral, a saber:

1) La macrocompetencia de pensamiento crítico: se manifiesta cuando la persona cuestiona y analiza las ideas de los demás y las propias de forma crítica, además puede tomar una postura en el escenario de diálogo y al mismo tiempo justificarla. 2) La macrocompetencia de comunicación verbal: hace referencia a la eficacia en la expresión de ideas, las personas que dominan esta competencia se destacan por expresarse coherente y cohesivamente. 3) La macrocompetencia de comunicación interpersonal: se considera la escucha, la empatía, la mediación, como herramientas para demostrar interés por lo que los demás dicen dentro del escenario de debate o de diálogo, así como el uso asertivo de los pensamientos en relación con los demás.

Cada una de las tres macrocompetencias permiten la evaluación de dos competencias, es así como la macrocompetencia de pensamiento crítico valora las competencias toma de postura y justificación de un punto de vista. Por su parte, la macrocompetencia de comunicación verbal, evalúa las competencias de coherencia y cohesión de los argumentos; finalmente, la macrocompetencia de comunicación interpersonal determina las competencias de escucha y mediación.

Estas competencias a su vez son valoradas a partir de indicadores que ponen de manifiesto el tipo de desempeño que poseen los estudiantes en relación con la competencia argumentativa oral. Es importante señalar que cada indicador del instrumento describe si los aspectos evaluados se presentan (SP) o no se presentan (NP) en los discursos que exponen los educandos. La escala se aplicó a las transcripciones de las intervenciones hechas por los estudiantes que conformaron el estudio de caso en tres momentos: al inicio para valorar la prueba diagnóstica; en la sesión 10 para evaluar los posibles avances y al final en la sesión 16 (Ver F. 4.).

F. 4. Resumen de la estructura escala de valoración de argumentos orales



4.5.3. Instrumento tres: Entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructurada ([Ver anexo 5](#)) es una de las técnicas de recolección de información que le permiten al investigador elaborar una guía, cuestionario o una serie de preguntas abiertas en las que se buscan obtener datos relevantes, confiables, precisos y necesarios que permitan dar respuesta a las indagaciones que sustentan la investigación. Sampieri et al. (2006), considera que las entrevistas semi-estructuradas “se basan en una guía de asuntos en las que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p.597).

En este estudio, la entrevista semi-estructurada se diseñó con el propósito de describir la percepción que tienen los estudiantes en torno al uso de los textos digitales con características multimodales como mediadores para el desarrollo de la competencia argumentativa oral y de esa forma conocer si este tipo de textos les ofrece a los alumnos recursos e información que les permita exponer sus ideas con claridad, defender sus posturas y justificarlas.

La entrevista se estructuró a partir de seis preguntas que indagaron sobre la percepción de los estudiantes en torno al uso de los textos digitales con características multimodales como mediadores para el desarrollo de la competencia argumentativa oral, así como su concepción sobre el diseño de la secuencia. La entrevista se aplicó individualmente a los estudiantes seleccionados para el estudio de caso al finalizar el trabajo de campo. Cabe destacar que la entrevista fue filmada, transcrita y analizada.

4.6. Validación y confiabilidad de instrumentos.

Para la validación de los instrumentos correspondientes a la prueba diagnóstica, intermedia y final; la escala de valoración de argumentos orales y la entrevista semi estructurada, fueron enviados a una experta en educación con experiencia investigativa en el uso de las TIC.

De igual forma, para verificar la confiabilidad de los mismos se realizó una prueba piloto con 6 estudiantes de los grados 1°B y 1°C los cuales poseían características similares a la población objeto de investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO V

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En busca de dar respuesta a la pregunta de investigación que soporta este estudio, el análisis de los datos se estructura a partir de cuatro fases, a saber:

Fase uno. Caracterización del estudio de caso, como método para recopilar la información que permita aportar evidencias empíricas sobre el nivel de desempeño en competencia argumentativa oral de los estudiantes de primer grado.

Fase dos. Desarrollo de una secuencia didáctica apoyada en el uso de textos multimodales.

Fase tres. Aplicación de una entrevista semiestructurada para describir la percepción de los estudiantes en torno al uso de los textos multimodales como recursos mediadores para el desarrollo de la competencia argumentativa oral.

Fase cuatro. Análisis del registro de observaciones, en el que se buscó detallar cómo construyeron los estudiantes sus argumentos y a la vez se hacen evidentes las categorías que emergieron durante el desarrollo de las sesiones.

5.1. Fase uno: Caracterización del estudio de caso

La caracterización del estudio de caso se determinó en este estudio como estrategia para identificar y comprender de forma detallada el nivel de desempeño en competencia argumentativa oral de los estudiantes a través de su participación en la secuencia didáctica. En

aras de cumplir con lo anterior, se consideró un estudio de caso múltiple conformado por cinco unidades de análisis, pertenecientes al grado 1°A de la I.E.J.J Vélez.

Este estudio de caso se desarrolló a través de tres etapas, las cuales se describen a continuación:

1. Etapa diagnóstica
2. Etapa intermedia
3. Etapa final

Etapa diagnóstica

En esta etapa se realizó una prueba diagnóstica ([Ver anexo 2](#)), con el ánimo de: 1) Evaluar el nivel de competencia argumentativa oral presente en los estudiantes antes de su participación en la secuencia didáctica, 2) Evaluar el diseño de la secuencia didáctica. 3) Hacer la selección de los casos. Dicha prueba se desarrolló en un tiempo aproximado de 60 minutos en tres momentos diferenciados: momento de inicio, momento de desarrollo, momento de evaluación y cierre.

Durante el momento de inicio, la docente les explicó a los estudiantes la metodología de las sesiones, las actividades a desarrollar y se establecieron de común acuerdo los compromisos a seguir.

Luego de ello, se presentó un video titulado “Él es Juanpis, el nuevo amigo de Aurelio” En: <https://www.youtube.com/watch?v=C6j3lqyCYQQ>, que dio apertura al momento de desarrollo o espacio para la discusión, para el cual se formularon diversas preguntas a los estudiantes relacionados con el video observado, de tal modo, que se permitiera la comunicación de sus ideas y la expresión de sus argumentos.

En el momento de finalización se realizó la evaluación de la sesión y de los recursos multimodales empleados, los estudiantes expusieron sus apreciaciones sobre la actividad, las dificultades presentadas, lo que les gustó y lo que no.

Una vez terminada la prueba se procedió a seleccionar los cinco casos, proceso que se realizó a partir de los siguientes criterios: Asistencia a las actividades académicas, motivación e interés durante el desarrollo de la prueba, compromiso con las actividades propuestas. Luego se hizo la transcripción literal de los argumentos orales filmados y finalmente se aplicó la escala de valoración, situación que permitió la agrupación de los mismos por niveles de desempeño: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente. Es de destacar que cada nivel de desempeño era dependiente de la cantidad de indicadores logrados por los estudiantes a través de la escala de valoración. Tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Casos seleccionados por niveles de desempeño

Puntuación	Niveles de desempeño	N. de casos seleccionados
Entre 10 y 12 indicadores	Avanzado	1
Entre 7 y 9 indicadores	Satisfactorio	1
Entre 4 y 6 indicadores	Mínimo	2
Entre 1 y 3 indicadores	Insuficiente	1

Cabe puntualizar, que si bien a cada uno de los niveles de desempeño se les atribuye un valor, con ello no se pretendió hacer un análisis estadístico, lo que se buscó fue hacer una descripción de los posibles avances en la competencia argumentativa oral de los casos estudiados.

Etapa intermedia

En esta etapa se aplicó una prueba intermedia (Ver anexo 3), con la que se pretendía identificar los posibles avances en competencia argumentativa oral de los estudiantes que conformaron el estudio de caso. Esta prueba se desarrolló en 45 minutos y en tres momentos, a saber: momento inicial, momento de desarrollo, momento de cierre y evaluación.

Durante el momento inicial, la docente explicó a los estudiantes la metodología de trabajo, se recordaron las reglas básicas que se deben tener en cuenta para argumentar de forma oral y se establecieron los compromisos a cumplir para el desarrollo armónico y ordenado de la sesión. Luego, se proyectó una presentación en PowerPoint titulada “Las fiestas que se celebran en mi escuela”, elaborada con imágenes que hacían parte del historial de la institución, en la que se destacaban cada una de las celebraciones que se llevaron a cabo durante el año escolar. En cada uno de los meses se hizo énfasis en las fiestas de cumpleaños de los estudiantes celebradas en el aula de clase con el objetivo de traer a la memoria las experiencias vividas durante dichas fechas, lo que sirvió de antesala para el espacio de discusión o momento de desarrollo.

El momento de desarrollo estuvo mediado por una presentación en PowToon titulada “La fiesta de cumpleaños de Yina” En: <https://www.powtoon.com/dashboard/>, se trató de un texto multimodal dinámico, en el que se incorporaron transiciones, fotografías de lugares conocidos por los estudiantes y una pista musical acorde con la edad de los niños. A través de la presentación se planteó la dificultad que tenía la protagonista de la historia para escoger el lugar

donde quería que sus padres le celebraran su fiesta de cumpleaños, dicha problemática permitió que la docente diera inicio al momento de discusión.

Luego de que los estudiantes expresaran sus ideas y argumentos con relación al problema se compartió una fiesta con todo el grupo, con la que se pretendía felicitar a los alumnos que cumplieron años en los meses anteriores. Finalmente, se procede a la evaluación de la sesión; la docente motiva a los estudiantes para que respondan los siguientes cuestionamientos ¿Cómo te pareció la sesión de hoy?, ¿Qué te gustó?, ¿Qué no te gustó?, ¿Qué sugerencias puedes aportar para el desarrollo de las próximas sesiones?

Etapa final

Durante esta etapa se aplicó una prueba final (Ver anexo 4), con la que se buscó identificar el desempeño de los estudiantes en competencia argumentativa oral después de su participación en la secuencia didáctica.

Esta prueba al igual que las anteriores se estructuró en tres etapas, inicial, de desarrollo y final, durante la etapa inicial la docente explora los conocimientos previos de los estudiantes en torno al tema a discutir mediante la formulación de preguntas abiertas.

En la etapa intermedia se realizó la presentación del video titulado “La Navidad” En: <https://www.youtube.com/watch?v=PzYHj6CMJ9U>, con el que se hizo la apertura del espacio de discusión. Se seleccionó esta temática porque contiene información relacionada con situaciones cotidianas como lo es la época decembrina. Posteriormente se formularon preguntas a los estudiantes que les permitieron expresar sus ideas y argumentos.

En la etapa final de dicha prueba se realizó la evaluación de la experiencia, la docente le pidió a los estudiantes que expusieran sus ideas respecto a las siguientes preguntas ¿Cómo les pareció la sesión de hoy?, ¿Cómo se sintieron durante el desarrollo de la investigación?, ¿Les gustaría volver a participar en otra investigación? ¿Por qué?, ¿Qué aprendieron durante el desarrollo de la investigación? Por último se compartió con los estudiantes las producciones realizadas en cada una de las sesiones.

5.1.1. Análisis descriptivo de la prueba diagnóstica, intermedia y final

Para el análisis de cada una de las pruebas se pormenorizó el nivel de desempeño en competencia argumentativa oral de los casos luego de su participación en las mismas. La estructura que soporta el siguiente análisis, comprende para la prueba diagnóstica una breve identificación del caso y en segundo lugar la descripción del nivel de competencia argumentativa oral a partir de las seis competencias que soportan la investigación las cuales son: coherencia, cohesión, toma de postura, justificación de la postura, escucha y mediación. Por su parte, para la prueba intermedia y final se realizó un análisis general del desempeño de cada uno de los casos a la luz de las competencias citadas anteriormente. A continuación se presentan los resultados de las pruebas en cada uno de los casos:

5.1.1.1 CASO 1. MARÍA

Periodo o fecha del análisis: Septiembre-02-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales.

IDENTIFICACIÓN: María es una estudiante de 6 años, pertenece a un estrato socio-económico medio, su madre se desempeña como asesora comercial, su padre es comerciante, tiene dos hermanos mayores. Durante su proceso académico se ha caracterizado por ser una niña responsable, colaboradora y excelente estudiante. Por lo general, es muy tímida cuando le

corresponde participar en las actividades como exposiciones, hablar en público, pero durante el desarrollo de la prueba diagnóstica demostró mucho interés en expresar sus ideas.

Resultados descriptivo de prueba diagnóstica

Luego de analizar el registro de la participación de María en la prueba diagnóstica a través de la escala de valoración de argumentos orales, ésta arrojó que la estudiante expresa sus pensamientos de forma organizada y cohesiva, ya que consideró las ideas principales del tema debatido; al pensar y construir el mensaje que deseaba transmitir de forma anticipada logró elaborar un discurso completo y ordenado, mantener el hilo conductor, enlazar las ideas a partir de conectores como: “porque”, “y”, “además”, tal como lo demuestra en la siguiente respuesta:

Docente: ¿Cómo te pareció la actitud del Lobo Aurelio con su amigo Juanpis? ¿Por qué?

María: “A mí no me gustó el comportamiento de Aurelio, porque si tenía un amigo, tuvo que, le tenía que decir al principio, eso no es bueno, no es de mala educación pero, pero si uno tiene un amigo de pronto los amigos se pueden estar enojados, por, por traer un amigo y además por ser especial de pronto lo podía maltratar”.

En la macrocompetencia de pensamiento crítico, que comprende las competencias toma de postura y justificación de la misma, María demostró su posición en contra de la situación debatida, se apoyó en argumentos razonables para justificar su punto de vista y explicó de forma coherente el porqué de sus opiniones, al tiempo que empleó movimientos corporales y expresiones faciales como apretar los labios, mover los brazos para demostrar su postura sobre un tema específico. Situación que se refleja en el siguiente fragmento:

1 8 0 3

Docente: ¿Estás de acuerdo cuando Juliana dice que a Juanpis hay que dejarlo ganar el partido?
¿Por qué?

María: “Yo estoy de acuerdo (al tiempo que inclina la cabeza al frente y mueve sus brazos) que si lo dejen ganar también, porque si es un niño especial y los otros son mayores de pronto lo podrían golpear y pueden herir sus sentimientos”.

Comprendiendo que el dominio de la competencia argumentativa oral no solo corresponde al uso del código lingüístico, sino también los movimientos corporales, lo paraverbal, lo cinestésico, entre otros, se puede decir que la estudiante posee el dominio de la macrocompetencia de comunicación verbal, dado que además de expresar sus ideas las acompañó con movimientos corporales y faciales, logrando en muchas ocasiones demostrar su postura sin pronunciar una palabra. Lo anterior se fundamenta en lo expresado por Ochoa Sierra (2008), cuando precisa que en un escenario de argumentación desde la oralidad, además de expresar las ideas conforme a la situación debatida, se debe complementar con movimientos corporales y faciales, los cuales permitirán reemplazar las palabras, contradecir lo dicho o simplemente aceptarlo. A través de los gestos las personas pueden demostrar interés, ansiedad, ser indiferentes respecto a lo que se está diciendo en el escenario de discusión.

La competencia argumentativa oral también comprende aspectos relacionados con la comunicación interpersonal como son: la escucha y la mediación, es decir, el uso asertivo de las palabras en relación con los demás. Partiendo de lo anterior es importante destacar que aunque la estudiante expresó sus puntos de vista en el momento que se lo solicitan, presenta dificultades para permanecer en silencio cuando sus compañeros están exponiendo sus ideas.

Respecto a lo anterior Herrera y Rodríguez (2007) y García (2015) consideran que una persona que no escucha atentamente a los demás, puede pasar por alto la posibilidad de aprender de forma cooperativa, dado que la escucha se encuentra relacionada con la capacidad de emplear las opiniones de los demás para construir conocimiento propio, porque al intercambiar ideas y

pensamientos entre pares, no solo se aprende a argumentar, debatir o dialogar, sino a desarrollar habilidades como la comprensión del otro, la empatía y la solución de diferencias de opinión a través de consensos.

Prueba intermedia

Periodo o fecha del análisis: octubre-14 -2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales.

Resultado descriptivo de prueba intermedia

Luego de analizar los argumentos expuestos por María durante el desarrollo de la prueba intermedia, se evidenció una mejora en el desempeño de la estudiante en las competencias de coherencia y cohesión, las ideas expuestas contaron con una mayor estructura y organización. Se apreció la interiorización de algunas técnicas que se deben considerar para la exposición de los argumentos como el ordenamiento de ideas antes de ser expuestas, el uso de sinónimos para evitar repeticiones y un mayor número de conectores para enlazar las ideas respecto a la prueba inicial. Situación que se hace evidente a partir del siguiente fragmento:

Tema: “El cumpleaños de Yina”

Docente: “¿Qué lugar le sugieres a Yina, las piscinas de Camacol o las playas de Necoclí? ¿Por qué?”

María: “Yo le sugiero las piscinas de Camacol, porque es muy buena, tiene muchos objetos y todo lo demás, o sea, tiene toboganes, la piscina chiquita y la honda”.

Docente: “¿cómo te pareció la sesión de hoy?”

María: “Me pareció muy buena, porque la profesora nos quiere mucho y también me gusto que nos mostraran el video, me gusto la torta que nos mandó Yina y todo eso y tenemos que hacer mucho caso para que las profesoras nos hagan eso, porque las profesoras siempre luchan para que nosotros aprendamos y por eso nos metieron aquí para que aprendamos y le hagamos caso a las profesoras”.

En lo concerniente a las competencias toma de postura y justificación de la misma, la estudiante María explicó con razones el porqué de sus puntos de vista, asumiendo así una posición clara y segura ante sus interlocutores, logrando que sus compañeros las acepten y se adhieran a ellas. Tal como se demuestra en el siguiente discurso construido por la estudiante:

Docente: “¿Qué le contarías a Yina del lugar que le recomendaste?”

María: “Yo le contaría que hay tobogán, es divertido y que se puede tirar a la piscina pequeña y celebrar su cumpleaños refrescándose”.

Carlos Yonier: “Que hay piscinas, toboganes, las piscinas de niños y ya”

Respecto a las competencias escucha y mediación, la estudiante tuvo un desempeño sobresaliente, consideró los turnos preestablecidos para exponer sus argumentos, evitó interrumpir a sus compañeros durante la discusión (competencia que en la prueba inicial no se presentó). De igual forma, durante el desarrollo de actividades en las que se requería mediar diferencias, aportó argumentos coherentes para establecer consensos. Tal como se demuestra en el siguiente fragmento:

Tema: La democracia

Docente: Como ya observamos el video, me gustaría saber ¿Si estudiaran en el salón de Lis y Lucas por quién votarían? ¿Por qué?

José Antonio: “Yo votaría por Lis porque ella llega temprano a las clases y es buena estudiante”.

Docente: “¿Lluvia tú por quién votarías?”

Lluvia: “Yo votaría también por Lis porque Lucas dijo muchas mentiras”.

Docente: “¿Quién opina algo diferente?”

María: (Levantado la mano) “Profe yo quiero decirle algo”

Docente: “Te escucho María”

María: “Mire... antes que Levantara la mano Lluvia, Manuela pidió la palabra y ella no pudo hablar porque usted no se la dio, por eso está triste”.

Docente: “Manuela Me disculpa no me di cuenta cuando levantó la mano, pero dinos por quién votarías”.

Manuela: “Yo votaría por Lis porque ella estudia, ayuda a sus compañeros con las tareas y es muy educada con la profesora”.

PRUEBA FINAL

Periodo o fecha de análisis: octubre-23-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales.

Informe descriptivo de prueba final

El desempeño en la prueba final demuestra que la estudiante logró el desarrollo de las competencias evaluadas, a saber: coherencia, cohesión, toma de postura, justificación de la misma durante el desarrollo de la secuencia. A todo lo anterior, se le suma mayor extensión en sus argumentos y la realización de correcciones en sus ideas durante la exposición de las misma, para ello se vale de expresiones como “más bien”, “o sea”, “pues”. Los siguientes argumentos soportan lo dicho:

Docente: “¿Te gusta la Navidad? ¿Por qué?”

María: “A mí me gusta mucho la Navidad porque el niño Dios nos trae regalos, nos trae lo que pidamos, más bien dicho. También me gusta mucho la Navidad porque podemos hacer el día de la velitas, a mí me encanta la Navidad porque hay regalos”

De igual forma, se observó su capacidad de plantear sus puntos de vistas con razones válidas, evaluar y aprobar los aportes de sus interlocutores, lo que demuestra el desarrollo de habilidades de escucha y competencia ciudadana. Cuenca (1995) define la competencia de escucha como: “El uso de mecanismos polifónicos en el discurso, en donde el emisor recoge las palabras del receptor de forma real o genéricamente” (p.32). A partir de la siguiente pregunta asociada con la temática se aprecia lo afirmado.

Docente: “¿Cómo te pareció la sesión de hoy?”

Angie: “Me pareció muy buena porque me divertí mucho y me gustó el video”.

María: “También yo digo lo mismo de Angie, a mí me pareció muy buena, porque el video fue muy divertido, porque a mí me gustan los videos y las demás actividades”.

Por otro lado, se observa el uso adecuado de “referencias deícticas en singular” (Cuenca, 1995, p. 30), para soportar sus tesis emplea con frecuencia pronombres especialmente en primera persona, demostrando así de forma enfática su posición respecto al tema tratado. A través del siguiente discurso se demuestra lo afirmado.

Docente: “¿Cómo celebras la Navidad?”

María: “Yo la celebro con mi familia y a veces salimos en Navidad y recorremos las casas de nuestros familiares, armamos el arbolito y también a mi mamita, yo ayudo a mamá a hacer natilla”.

A continuación se presenta el comparativo del desempeño de la estudiante María en competencia argumentativa oral durante las pruebas diagnóstica, intermedia y final. Esto con el ánimo de mostrar los posibles avances de la misma a medida que se progresó en las sesiones de la secuencia.

Tabla 3.

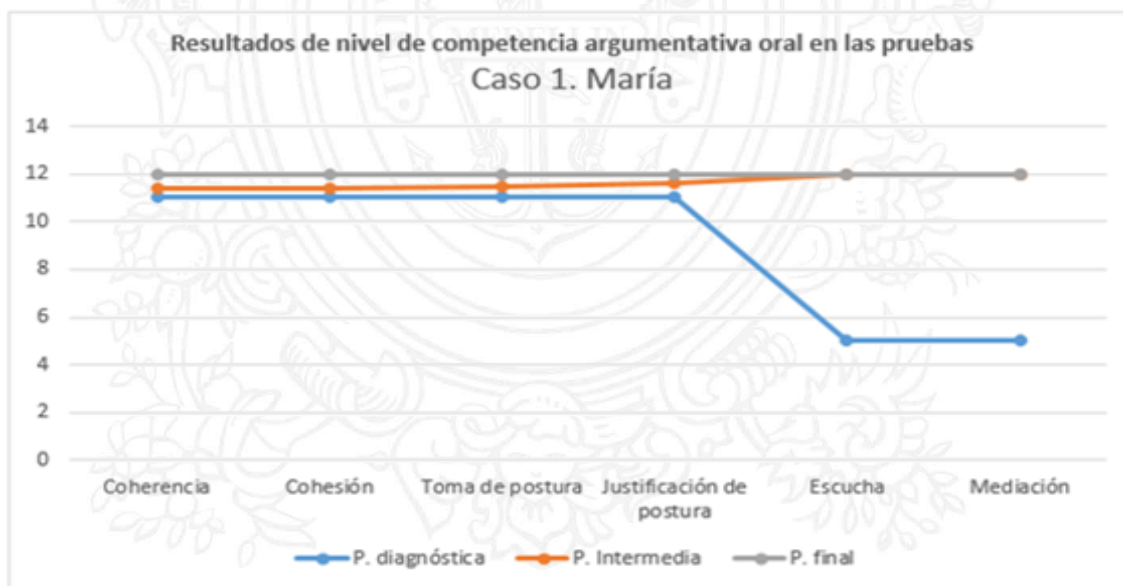
Desempeño en competencia argumentativa oral. Caso 1. María

Prueba diagnóstica	Prueba intermedia	Prueba final
<p>Tema: Él es Juanpis el amigo de Aurelio</p> <p>P1. ¿Quiénes son los personajes del video?</p> <p>Gabriela: Aurelio, Juanpis</p> <p>P2. ¿Estás de acuerdo cuando Juliana dice que a Juanpis hay que dejarlo ganar el partido? ¿Por qué?</p> <p>“Yo estoy de acuerdo que si lo dejen ganar también, porque si es un niño especial y los otros son mayores de pronto lo podrían golpear y pueden herir sus sentimientos”.</p> <p>P3. ¿Si tuvieras un amigo como</p>	<p>Tema: La fiesta de cumpleaños de Yina</p> <p>P1. ¿Qué Lugar le sugieres a Yina? ¿Por qué?</p> <p>“Las piscinas de Camacol, porque es muy buena, tiene muchos objetos y todo lo demás, o sea, tiene toboganes, la piscina chiquita y la honda”</p> <p>P2. ¿Qué le contarías a yina del lugar que le recomendaste?</p> <p>“Yo le contaría que, hay tobogán, es divertido y que se puede tirar a la piscina y celebrar su cumpleaños</p>	<p>Tema: La Navidad</p> <p>P1. ¿De qué nos hablaba el video?</p> <p>“Nos habla de la Navidad que todos podemos (mientras piensa) Festejar y podemos también dar regalos”.</p> <p>P2. ¿Te gusta la Navidad? ¿Por qué?</p> <p>“A mí me gusta mucho la Navidad porque el niño Dios nos trae regalos, nos trae lo que pidamos más bien dicho y también me gusta mucho la Navidad porque podemos hacer el día de las velitas, a mí me</p>

<p>Juanpis qué cosas te gustaría hacer con él?</p> <p>“A mí me gustaría jugar con él fútbol, básquetbol, me gustaría jugar de todo con él”.</p> <p>P4. ¿A los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) hay que dejarles todo fácil? ¿Por qué?</p> <p>“No, porque él dijo que no se lo dejen fácil entonces no, porque si él quiere”.</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la actitud del Lobo Aurelio con su amigo Juanpis? ¿Por qué?</p> <p>“A mí no me gustó el comportamiento de Aurelio, porque si tenía un amigo, tuvo que, le tenía que decir al principio, eso no es bueno, no es de mala educación pero, pero si uno tiene un amigo de pronto los amigos se pueden estar enojados, por, por traer un amigo y además por ser especial de pronto lo podía maltraatar”.</p>	<p>refrescándose”</p> <p>P3. ¿Qué es lo que más te gusta del lugar que le recomendaste a Yina?</p> <p>“A mí me gustan las piscinas, los toboganes y las fuentes y además en ese lugar hay tienda para comprar comidas”.</p> <p>P4. Si tuvieras la oportunidad de tener una fiesta de cumpleaños ¿qué te gustaría que te regalaran tus papás? ¿Por qué?</p> <p>“A mí me gustaría en una piscina, la de Comfenalco, porque puedo meterme con todos mis amigos y compartir con todos ellos”.</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la actividad que se desarrolló?</p> <p>“Me pareció muy buena porque la profesora nos quiere mucho y también me gusto que nos mostraran el video, me gusto la torta que nos mandó Yina y todo eso y la profesoras, y tenemos que hacer mucho caso para que las profesoras nos hagan eso,</p>	<p>encanta la Navidad porque hay regalos”.</p> <p>P3. ¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado que viva en tu barrio? ¿Por qué?</p> <p>“No, yo no he regalado nada, porque ningún niño pobre ha pasado por mi casa”.</p> <p>P4. ¿Cómo celebras la Navidad?</p> <p>“Yo la celebro con mi familia y a veces salimos en Navidad y recorremos las casas de nuestros familiares, armamos el arbolito y también a mi mamita, yo ayudo a mamá a hacer natilla”.</p> <p>P.5 ¿Cómo les pareció la sesión de hoy?</p> <p>“También yo digo lo mismo de Angie, a mí me pareció muy buena, porque el video fue muy divertido, porque a mí me gustan los videos y las demás actividades”.</p>
---	--	---

	<p>porque las profesoras siempre luchan para que nosotros aprendamos y por eso nos metieron aquí para que aprendamos y le hagamos caso a las profesoras”.</p>	
--	---	--

Gráfico 1. Nivel de competencia argumentativa oral en las pruebas. Caso 1. María



5.1.1.2. CASO 2. MANUELA

Periodo o fecha del análisis: Septiembre-02-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales.

IDENTIFICACIÓN: Manuela es una niña de 6 años y 10 meses, hace parte de una familia nuclear, su madre es ingeniera de sistemas, su padrastro es comerciante; pertenece a un estrato socioeconómico tres, es la última entre dos hermanas, como sus padres trabajan, todo el día se encuentra al cuidado de una empleada que le colabora en la realización de las tareas escolares. Se caracteriza por ser una estudiante colaboradora, extrovertida y muy participativa durante el desarrollo de las actividades académicas.

Resultados descriptivos de la prueba diagnóstica.

Al analizar el registro de Manuela a partir de la escala de valoración de argumentos orales desde la competencia de coherencia y cohesión, se refleja que a pesar de la espontaneidad que posee para dar a conocer sus pensamientos, expresar sus opiniones acorde con el contexto comunicativo y apoyarse en las ideas relevantes del tema, éstas no se exponen de forma organizada, carecen de una estructura lógica que permita comprenderlas con facilidad, lo que afecta la claridad en la transmisión del mensaje. Situación que se refleja en el siguiente comentario:

Docente: “¿A los niños con necesidades educativas especiales hay que dejarles todo fácil?, ¿Por qué?”

Manuela: “Eee, yo, yo, dejaría que se lo dejaran fácil, porque que el niño mande a ellos, nooo, pues, Uuuuu, no se lo pueden dejar fácil porque arman un problema”

El fragmento anterior refleja una serie de segmentaciones en los argumentos producidos, es decir, no existe un núcleo y se deja de lado la idea principal del tema, situación que afecta la relación directa que debe existir entre las ideas para que las mismas puedan determinarse como coherentes y cohesivas. Respecto a lo anterior Cassany (2006), considera que cuando una persona va a expresar sus ideas primero debe ordenarlas de forma lógica, de tal manera que la

información que se exponga no sea excesiva y esté articulada entre sí. Es así como se logra que un discurso esté completo en su estructura y a su vez se pueda comprender. Además, al construir una estructura mental de las ideas, el orador logra expresar sus argumentos con seguridad demostrando un dominio completo del tema.

Respecto a la macrocompetencia de pensamiento crítico que comprende la competencia toma de postura y justificación de la misma, Manuela demuestra un desempeño mínimo, ya que presenta dificultades para mantener la coherencia en el discurso y justificar con razones válidas sus puntos de vista, tal como se muestra en el siguiente argumento:

Docente: ¿Qué enseñanza te dejó el video?

Manuela: “A mí me pareció bien el video porque se arreglaron las cosas y ya no pudo haber un caos”.

En el discurso anterior se puede apreciar la dificultad de la estudiante para justificar sus puntos de vista, es decir, para dar razones amplias y convincentes que soporten su tesis. De Zubiría Samper (2006), considera que para lograr que un argumento no sea una simple opinión, hay que exponer las ideas que refuerzan los enunciados principales y estos a su vez se convierten en pruebas de lo que se ha formulado. Por lo tanto, para que un argumento sea identificado como tal se debe justificar o sustentar.

Lo anterior, demuestra la importancia del estudio de la competencia argumentativa oral en los entornos escolares, esta afirmación es soportada por Santos Velandia (2012), Hurtado Vergara y Chaverra Fernández (2013), cuando considera que aunque la edad de los niños influye en el desarrollo de la expresión, no debe ser una razón para evitar su estudio desde los primeros grados de la educación escolar, ya que se ha demostrado que cuando no se practica rigurosa y ordenadamente desde las instituciones educativas se producen efectos como: ausencia del

pensamiento crítico, debilidad para el empleo de la palabra o el lenguaje como medio para prevenir los conflictos, además se presentan mayores niveles de irreflexión que conducen a la violencia.

PRUEBA INTERMEDIA

Periodo o fecha del análisis: Octubre-14-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusión grupal.

Resultados descriptivos de la prueba intermedia

El análisis de los argumentos expuestos por Manuela mostró un avance significativo en su desempeño en las competencias coherencia y cohesión. A diferencia de la prueba inicial, la estudiante expresó un discurso organizado, considerando las ideas relevantes del tema y el contexto en el que se desarrolló la discusión. Se observó un uso correcto de conectores, se apreció la ausencia de alargamientos en las palabras y mayor seguridad al momento de expresar sus puntos de vistas. Lo anterior favoreció una mayor comprensión de sus argumentos.

El siguiente fragmento es un ejemplo de lo expuesto anteriormente:

Tema: El cumpleaños de Yina

Docente: “¿Qué le contarías a Yina del lugar que le recomendaste?”

Manuela: “Yo le contaría que es un lugar espectacular, porque allí puede disfrutar más, porque uno en la playa no puede meterse mucho porque se quema, el sol lo quema a uno y esa agua es muy salada y uno no mira por donde está. Es mejor la piscina de camacol”.

En cuanto a las competencias toma de postura y justificación de la misma, Manuela se apoyó en argumentos razonables para asumir una posición en torno al tema tratado, explicó coherentemente sus ideas y presentó puntos de vistas acordes con la situación discutida. Una ilustración es la siguiente respuesta otorgada por la estudiante:

Docente: ¿Qué es lo que más te gusta del lugar que le recomendaste a Yina? ¿Por qué?

Manuela: ¿De la piscina de Camacol?

Docente: Sí.

Manuela: “Me gusta las piscinas, los senderos, porque hay caminos con flores, el río en donde uno se puede montar en un barquito que tiene pedales y navegar”.

Finalmente, desde las competencias escucha y mediación, Manuela estuvo muy atenta a los argumentos expuestos por sus compañeros permaneciendo en silencio cuando los mismos hacían la exposición de sus ideas, pedía la palabra antes de hablar y respetó los turnos asignados para las intervenciones. Situación que se hace evidente cuando se discutía sobre la adicción a los videojuegos, tal como se describe a continuación

Tema: Adicción a los videojuegos

Docente: ¿Cómo te gusta divertirte, jugando con tus amigos en el parque o con videojuegos? ¿Por qué?

Sofía: A mí me gusta más jugar en el parque con mis amigos porque corremos, montamos columpios y saltamos lazos.

Docente: ¿Manuela a ti cómo te gusta divertirte?

Manuela: Profe, a mí no me corresponde hablar primero alzó la mano Paulina, después de me toca a mí.

Docente: Ok Manuela, gracias.

PRUEBA FINAL

Periodo o fecha de análisis: Octubre-23-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales

Informe descriptivo de la prueba final

El desempeño de Manuela luego de su participación en la prueba final fue significativo porque se observó un avance en la estructuración de sus argumentos, logró esgrimir un discurso complejo sin conocer necesariamente reglas formales para construir una tesis.

El siguiente fragmento extraído de la discusión de esta prueba es una ilustración de lo dicho:

Docente: ¿Cómo celebras la Navidad?

Manuela: Yo celebro la Navidad, montandome en gusanitos con mi familia por todo Apartadó y cuando llegamos a la casa comemos buñuelos con natillas, donde la vecina hace pesebre y me invitan y yo voy, cantamos los villancicos y nos dan dulces. Cuando estaba más pequeña yo la festejaba yendo al trabajo de mi mamá porque mi hermana Daniela cantaba en el coro de la alcaldía.

El Fragmento anterior es una muestra de la correspondencia que existe entre el conocimiento previo que tiene el estudiante y la elaboración de argumentos coherentes. Así como la importancia de la mediación de un adulto para que los guíe en la consecución de dicha habilidad.

Respecto a la toma de postura y justificación de la misma, se apreció que Manuela construye sus argumentos a partir de refutaciones o concesiones, Cuenca (1995) concibe esta competencia como la capacidad que tiene el orador para contrariar los argumentos de los interlocutores a partir de la negación de la causa y el efecto, es decir, a partir de sus razones indica que la causa expuesta por el otro no ocasiona el efecto afirmado. La siguiente discusión es una muestra de lo planteado.

Docente: ¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado, que viva en tu barrio? ¿Por qué?

Carlos Yonier: (Moviendo la cabeza de izquierda a derecha) no.

Docente: ¿Por qué?

Carlos Yonier: Porque si uno regala los juguetes los papás le pegan.

Docente: ¿ustedes están de acuerdo con lo que dice Carlos Yonier?

Manuela: “Yo no estoy de acuerdo porque, hagamos, Manuela es mi hija y yo le regalo todo lo que quiera y después ella me dice que si le puede regalar algo a la mamá, digo, al niño pobre, una madre injusta le diría que no porque esos son niños pobres y qué harían por ellos”.

El argumento expuesto por Manuela es una muestra de las capacidades discursivas que poseen los niños, quienes a pesar de la edad construyen sus argumentos valiéndose de la función social y psicológica del lenguaje que se hace evidente cuando argumentan su postura o confrontan sus puntos de vistas con los de los demás.

Además se observa una disminución de ideas fragmentadas u oraciones incompletas en comparación con la prueba diagnóstica, lo que favorece la presentación coherente de sus tesis. A partir del siguiente comparativo se evidencia lo expuesto. (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Disminución de fragmentación en las oraciones.

P3. Prueba diagnóstica	P2. Prueba final
<p>Docente: ¿A los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) hay que dejarles todo fácil? ¿Por qué?</p> <p>Manuela: Eee, yo, yo, dejaría que se lo dejaran fácil, porque que el niño mande a ellos, nooo, pues, Uuuuu, no se lo pueden dejar fácil porque arman un problema.</p>	<p>Docente: ¿te gusta la Navidad? ¿Por qué?</p> <p>Manuela: A mí me gusta mucho porque podemos celebrarla con los amiguitos y nuestros padres de familia, ir de paseo, profe, Eee, yo salgo de paseo a Medellín con mi mamá, mi papá y mi hermana para ver los alumbrados.</p>

El comparativo anterior es una muestra de los avances discursivos logrados por la estudiante después de su participación en la secuencia didáctica, demostrando así la construcción de argumentos y posturas más fluidas, elaboradas y naturales. Lo que refleja que el dominio de la competencia argumentativa depende tanto de la intervención de la escuela como de la importancia que la familia y la sociedad le otorgue a la misma. Lo expuesto es confirmado por Perelman (1999), cuando expone que “Es necesario que la escuela establezca el puente entre esos espacios comunicativos coloquiales, familiares, informales que despliegan los niños en su cotidianidad y otras situaciones de mayor formalidad que exigen niveles de argumentación y registros diferentes” (p. 1).

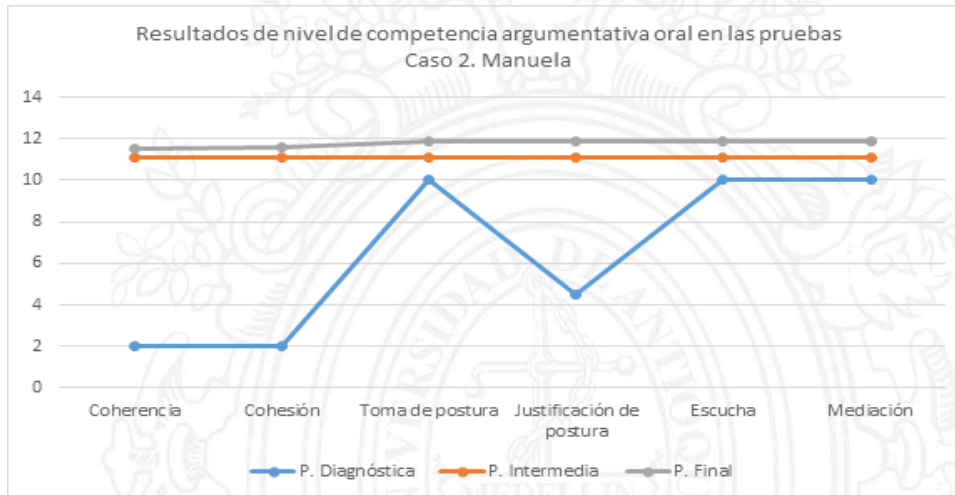
Tabla 5.

Desempeño en competencia argumentativa oral. Caso 2. Manuela

P. Diagnóstica	P. Intermedia	P. Final
<p>Tema. Él es Juanpis el amigo de Aurelio</p> <p>P1. ¿Quiénes son los personajes del video?</p> <p>(Noo, moviendo la cabeza)</p> <p>P2. ¿Estás de acuerdo cuando Juliana dice que a Juanpis hay que dejarlo ganar el partido? ¿Por qué?</p> <p>“Eeee yo creo que lo dejen ganar, porque él es un niño y ellos son mayores y entonces como pueden hacer el partido si él es especial.</p> <p>Segunda intervención, porque ellos son mayores de edad, entonces como lo pueden golpear si no, le pegan duro le pueden echar la culpa a ellos”.</p> <p>P3. ¿Si tuvieras un amigo como Juanpis qué cosas te gustaría</p>	<p>Tema: La fiesta de cumpleaños de Yina</p> <p>P1. ¿Qué Lugar le sugieres a Yina? ¿Por qué?</p> <p>“La piscina de Camacol porque en la piscina hay más lugares para caminar y también hay tiendas, tobogán, comida, venden perros calientes”.</p> <p>P2. ¿Qué le contarías a Yina del lugar que le recomendaste?</p> <p>“Yo le contaría que es un lugar espectacular, porque allí puede disfrutar más, porque uno en la playa no puede meterse mucho porque se quema, el sol lo quema a uno y esa agua es muy salada y uno no mira por donde está. Es mejor la piscina de camacol”.</p> <p>P3. ¿Qué es lo que más te gusta del lugar que le recomendaste a Yina? ¿Por qué?</p>	<p>Tema: La Navidad</p> <p>P1. ¿De qué hablaba el video?</p> <p>“Ee, de Navidad, y que podemos festejarla y celebrarla todo lo que queramos, porque yo creo que la Navidad dura un mes y podemos dar regalos”.</p> <p>P2. ¿Te gusta la Navidad? ¿Por qué?</p> <p>“A mí me gusta mucho porque podemos celebrarla con los amiguitos y nuestros padres de familia. Profe, yo salgo de paseo a Medellín con mi mamá, mi papá y mi hermana para ver los alumbrados”.</p> <p>P3. ¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado, que viva en tu barrio? ¿Por qué?</p> <p>“Yo a ningún niño le he regalado nada porque sus papás les</p>

<p>hacer con él?</p> <p>“Yo jugaría con él, eee futbol, Eeee, al cogido, al congelado, todos los juegos que pudiera”.</p> <p>P4. ¿A los niños con Necesidades Educativas Especiales hay que dejarles todo fácil? ¿Por qué?</p> <p>“Eee, yo, yo, dejaría que se lo dejaran fácil, porque que el niño mande a ellos, nooo, pues, Uuuuu, no se lo pueden dejar fácil porque arman un problema”.</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la actitud del Lobo Aurelio con su amigo Juanpis? ¿Por qué?</p> <p>A mí me pareció mal el comportamiento de Aurelio porque él le dijo que era un amigo que se llamaba Juanpis, él no le dijo que él era especial</p> <p>Dice: Aaaaaa,</p> <p>(Mientras piensa), a Juanita.</p>	<p>Manuela: “¿De la piscina de Camacol?,</p> <p>Docente: Sí.</p> <p>Manuela: Me gusta las piscinas, los senderos, porque hay caminos con flores, el río en donde uno se puede montar en un barquito que tiene pedales y navegar”.</p> <p>P4. Si tuvieras la oportunidad de tener una fiesta de cumpleaños ¿qué te gustaría que te regalaran tus papás? ¿Por qué?</p> <p>“A mí me gustaría que me llevaran para New York, porque yo no conozco”.</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la actividad que hicimos hoy?</p> <p>“A mí me pareció todo maravilloso porque hicimos muchas actividades, comimos tortas, gaseosas y todo lo que la profesora hace para enseñarnos y para complacernos, y porque hacemos muchas actividades fabulosas que nos encantan y por eso nos gusta estar acá porque hacemos muchísimas actividades para trabajar”.</p>	<p>compran regalos”.</p> <p>P4. ¿Cómo celebras la Navidad?</p> <p>“Yo celebro la Navidad, montandome en gusanitos con mi familia por todo Apartadó y cuando llegamos a la casa comemos buñuelos con natillas, donde la vecina hace pesebre y me invitan y yo voy, cantamos los villancicos y nos dan dulces. Cuando estaba más pequeña yo la festejaba yendo al trabajo de mi mamá porque mi hermana Daniela cantaba en el coro”.</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la sesión de hoy?</p> <p>“A mí me parece muy bueno porque me enseñaron de Navidad y a compartir mis juguetes con los niños pobres”.</p>
--	--	---

Grafico 2. Nivel de competencia en argumentación oral. Caso 2. Manuela



5.1.1.3. CASO 3. JUAN ESTEBAN

Periodo o fecha del análisis: Septiembre-02-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales

IDENTIFICACIÓN:

Juan Esteban es un estudiante de 6 años y 2 meses, es el único hijo de la familia, la cual está conformada por él, la mamá y los abuelos maternos. Su madre es auxiliar administrativo, su papá es Policía. Juan Esteban se caracteriza por ser muy callado, respetuoso y prudente, situación que se refleja en las pocas participaciones durante el desarrollo de actividades académicas y la sesión de la prueba diagnóstica.

Resultados descriptivo de prueba diagnóstica

Al analizar el registro de la participación de Juan Esteban durante la prueba diagnóstica, ésta arrojó en la macro competencia de comunicación verbal que el estudiante presenta dificultades para expresar sus ideas de forma coherente y cohesiva, porque a pesar de que considera el contexto comunicativo, no expresa sus opiniones de forma organizada, no se apoya en las ideas relevantes del tema para exponer sus pensamientos y no justifica sus respuestas. Los siguientes ejemplos ilustran la situación planteada:

Docente: ¿Cómo te pareció la actitud del Lobo Aurelio con su amigo Juanpis? ¿Por qué?

Juan Esteban: “Mal”, Porque, Uuuu, (mientras se rasca la cabeza), al final no responde.

Hurtado Vergara y Chaverra Fernández (2013), desde su escrito “en señanza de la argumentación en la infancia” consideran que un niño que no argumenta, no logra el desarrollo del pensamiento crítico, no es capaz de cuestionar, de indagar y por ende se convierte en un ciudadano acrítico, pasivo que no ofrece puntos de vistas que coadyuven a la solución de los problemas sociales.

Continuando con la descripción de la participación de Juan Esteban durante la prueba diagnóstica, desde la macrocompetencia de pensamiento crítico y las competencias que la conforman como son; toma de postura y justificación de la misma, se aprecia que el estudiante se apoya en el uso de gestos, movimientos corporales y faciales para dar a conocer sus postura, pero presenta dificultad para asumir un punto de vista a favor o en contra de una situación específica, no se apoya en argumentos razonables para justificar su punto de vista y explicar de forma coherente el porqué de sus opiniones. Los siguientes fragmentos justifican dicha valoración:

Docente: ¿Estás de acuerdo cuando Juliana dice que a Juanpis hay que dejarlo ganar el partido?

Juan Esteban: (Mueve la cabeza de arriba hacia abajo sin pronunciar ninguna palabra)

La docente: ¿por qué?

Juan Esteban: No responde.

En lo concerniente a la macrocompetencia de comunicación interpersonal específicamente a nivel de la competencia de escucha el estudiante posee un desempeño avanzado, dado que expresa su opinión sobre las situaciones propuestas en el momento que se lo solicitan y permanece en silencio cuando los demás exponen sus ideas.

En conclusión el nivel de desempeño en competencia argumentativa oral del estudiante Juan Esteban es mínimo, porque no respondió las preguntas de menor complejidad, no identifica cuál es la intención comunicativa; de igual forma cuando asume una postura no la justifica con razones y además de ello no las comunica haciendo uso asertivo de las palabras, sino mediante gestos y movimientos corporales.

PRUEBA INTERMEDIA Y FINAL

Periodo o fecha del análisis: Octubre 14 -2015 y Octubre-23-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusión grupal.

Resultados descriptivos de la prueba intermedia

Los resultados tanto de la prueba intermedia como de la final del caso tres no se registran porque el estudiante tuvo quebrantos de salud, situación que obligó al cuerpo investigativo declarar la pérdida del caso.

Grafico 3. Nivel de competencia en argumentación oral. Caso 3. Juan Esteban



5.1.1.4. CASO 4. ANGIE

Periodo o fecha del análisis: Septiembre-02-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales.

IDENTIFICACIÓN: Angie es una niña de cinco años y seis meses de edad, es la última entre dos hermanas, pertenece a una familia monoparental de nivel socioeconómico uno según los datos del Sisben. Su madre se dedica a hacer oficios varios y su padre es mecánico de carros. Vive con su mamá y la mayor parte del tiempo la pasa en compañía de su abuela y su tía, es una niña introvertida y prudente, a pesar de ello, demostró interés en participar en el desarrollo de las sesiones.

Resultados descriptivos de la prueba diagnóstica

Durante el desarrollo de la prueba diagnóstica, Angie se caracterizó por exponer sus ideas de forma coherente y cohesiva, se esforzaba por seguir el hilo conductor del tema, expresar sus argumentos de forma ordenada, considerando el contexto comunicativo y a su vez las ideas principales de la temática debatida. Los siguientes argumentos demuestran tal planteamiento:

Docente: ¿Estás de acuerdo cuando Juliana dice que a Juanpis hay que dejarlo ganar el partido?
¿Por qué?

Angie: “No, no, Porque le dejaron las cosas fáciles”

Desde los lineamientos curriculares de lengua castellana este tipo de argumentos poseen una “Coherencia lineal” ya que se observa el empleo correcto de conectores, que en este caso sería “Porqué” situación que garantiza el cumplimiento con la relación entre las proposiciones que se exponen y la explicación de la misma.

Ahora bien, al analizar la macrocompetencia de pensamiento crítico en la que se encuentran soportadas las competencias toma de postura y justificación de la misma, se observa que la estudiante aunque en el fragmento anterior presentó puntos de vista en contra de una

situación específica, las cuales acompañó de movimientos corporales para matizar, concretar o demostrar su postura, no explica frecuentemente el porqué de sus opiniones, es decir, no justifica sus posturas y cuando lo hace es porque se le formula otra pregunta que la invita a sustentar sus ideas. Situación que se refleja en los siguientes fragmentos:

Docente: ¿Qué fue lo que más te gustó del video? ¿Por qué?

Angie: “Cuando se disculparon”

Docente ¿Con quién?

Angie “Con el amigo de Aurelio”

Docente: ¿Qué no te gusto del video? ¿Por qué?

Angie: Cuando el amigo de Aurelio se enojaba

Nótese que para que Angie ampliara su respuesta, hubo que formularle una contrapregunta. Partiendo de lo anterior, sus respuestas carecen de una explicación que le permita reforzar sus argumentos. Ochoa Sierra (2008), considera que todo argumento debe reforzarse a partir de razones, por eso es importante cuando se argumenta oralmente considerar no solo la elección de una postura, sino también justificar el porqué de la misma, se trata de compartir con el otro la visión que tenemos del tema, cumpliendo así con la “perspectiva sociolingüística de la argumentación” (p. 53).

Desde la comunicación interpersonal que abarca las competencias escucha y mediación, Angie expresa sus opiniones sobre las situaciones propuestas en el momento que se lo solicitan y además de ello permanece en silencio cuando los demás exponen sus ideas. Lo que da a entender la capacidad de escucha que posee la estudiante.

PRUEBA INTERMEDIA

Periodo o fecha del análisis: 14 -10-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusión grupal.

Resultados descriptivos de la prueba intermedia

Los resultados arrojados en la escala de valoración de argumentos orales, luego de la participación de la estudiante, demuestran un mejor desempeño de la misma en competencia argumentativa oral, pasando de un nivel satisfactorio en prueba inicial ha avanzado en prueba intermedia. En esta prueba se observan respuestas más elaboradas y coherentes; sin embargo, la estudiante aún expone argumentos con poca extensión, lo cual puede suceder por su corta edad. El siguiente fragmento de la discusión demuestra lo que se afirma:

Docente: “¿Qué lugar le sugieres a Yina para celebrar su cumpleaños? ¿Por qué?”

Angie: “La playa, porque en la playa ella se divierte más que en la piscina”.

Docente: “¿y por qué se divierte más en la playa?”.

Angie: “Porque el mar es más grande y puede nadar, por eso se divierte más”.

Sierra Ochoa (2008), considera que la competencia argumentativa oral en los estudiantes se va fortaleciendo a medida que los mismos se desarrollan tanto mental como físicamente, es por eso que los estudiantes más pequeños generalmente exponen sus tesis con un menor número de palabras, lo que ocasiona que sus respuestas sean breves; es decir, el uso de estrategias discursiva son dependientes de la edad de los niños y se incrementan en la medida que ellos crecen.

En la competencia toma de postura y justificación de la misma, el desempeño de la estudiante fue avanzado puesto que en la prueba intermedia no solo presenta puntos de vista a favor o en contra de una situación específica, sino que se apoya en argumentos razonables para justificar su punto de vista explicando de forma coherente el porqué de sus opiniones. Además soporta sus tesis en argumentos de autoridad. Un ejemplo de este tipo de argumentos lo configura el siguiente argumento construido por la estudiante.

Docente: “Si tuvieras la oportunidad de tener una fiesta de cumpleaños ¿qué te gustaría que te regalaran tus papás? ¿Por qué?”

Angie: “Profe pero en mi casa no celebramos los cumpleaños”

Docente: “¿Por qué no celebran los cumpleaños?”

Angie: “Porque mi mamá dice que en los tiempos que ya pasaron, estaban celebrando una fiesta un señor le cortó la cabeza al otro, y ya no se puede celebrar por eso”.

El argumento anterior, también demuestra la capacidad de la estudiante para presentar sus argumentos a través de una estructura básica, porque el discurso anterior posee una introducción, desarrollo y conclusión. Esto es importante ya que uno de los mayores problemas que se les presentan a las personas al producir un argumento es iniciar, explicar y concluir la idea, de tal manera que la misma sea entendible, coherente y basada en el contexto.

De igual forma, en su discurso se identificó un mayor número de conectores, puesto que en la prueba diagnóstica solo se valió de un conector consecutivo para enlazar las ideas como “porque”. Mientras que en la prueba intermedia consideró conectores consecutivos como “por eso”, explicativos “o sea”, produciendo así ideas coherentes. El siguiente fragmento es un ejemplo de lo citado.

1 8 0 3

Docente: “Si tuvieras la oportunidad de tener una fiesta de cumpleaños ¿qué te gustaría que te regalaran tus papás? ¿Por qué?”

Angie: “Yo le pediría juguetes”

Docente: “¿Qué tipo de juguetes?”

Angie: “Yo siempre he querido un escúter”

Docente: “¿Qué es un escúter?”

Angie: “O sea, un monopatín”.

Docente: “¿Por qué un monopatín?”

Angie: “Porque con el monopatín puedo jugar en el patio de mi casa o en el parquecito”.

Angie: “Profe... pero en mi casa no celebramos los cumpleaños”

Docente: “¿Por qué no celebran los cumpleaños?”

Angie: “Porque mi mamá dice que en los tiempos que Jesús estuvo en la tierra estaban celebrando una fiesta y un señor le cortó la cabeza al otro, y se la llevó a la reina de regalo, por eso ya no se pueden celebrar los cumpleaños”.

Respecto a las competencias de escucha y mediación, se apreció que la estudiante posee altos niveles de escucha, sabe esperar su turno para intervenir en las discusiones, no interrumpe a sus compañeros permaneciendo en silencio mientras los demás exponen sus tesis. La mediación en esta prueba no se hizo evidente, pero se debe destacar que durante las sesiones realizadas antes de esta prueba, la estudiante demostró el desarrollo de competencias para la negociación y la mediación.

PRUEBA FINAL

Periodo o fecha de análisis: Octubre-23-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales.

Informe descriptivo de la prueba final

El análisis de los discursos contruidos por Angie durante la prueba final a partir de la escala de valoración de argumentos orales, mostró resultados satisfactorios especialmente en la competencia justificación de postura. Desde ésta se identificaron argumentos basados en la estructura de lo real, es decir, la estudiante asocia a través de su discurso un hecho con sus consecuencias. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) a través del Tratado de la Argumentación y La Nueva Retórica concibe este tipo de argumentos como pragmáticos lo cual hace referencia a un discurso basado en la realidad, por eso el orador describe los hechos de tal modo que sean aceptados por todos los interlocutores.

El siguiente argumento es una muestra de lo expuesto anteriormente

Docente: ¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado, que viva en tu barrio? ¿Por qué?

Angie: “Yo tampoco he regalado, porque no tengo que regalar y de todas maneras yo no celebro la Navidad”.

Docente: “¿Por qué no la celebras?”

Angie: “Porque mi mamá es estudiante de los testigos de Jehová y ellos no celebran ni la Navidad, ni los cumpleaños, ni el Halloween”.

El argumento anterior, demuestra un discurso basado en lo real, el cual se encuentra estructurado en un razonamiento que no da oportunidad para ser refutados, en este caso sería “Yo no regalo, porque no tengo que regalar y de todas maneras yo no celebro la Navidad”.

También se observa el uso adecuado de los argumentos y contraargumentos, lo cuales se caracterizan por ser contextualizados. Tal como se muestra a continuación:

Docente: “¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado, que viva en tu barrio? ¿Por qué?”

Carlos Yonier: (No, moviendo la cabeza de izquierda a derecha)

Docente: “¿Por qué?”

Carlos Yonier: “Porque si uno regala los juguetes los papás le pegan”.

Docente: “¿Qué piensas tú de lo que dice Carlos Yonier?”

Angie: “Yo no estoy de acuerdo porque ellos no pueden decirme que no los regale porque son míos y yo puedo decir que sí”.

En el argumento anterior además de ser coherente, la estudiante expresa sus opiniones de forma organizada y apoyándose en ideas relevantes del tema, posee características de un discurso basado en la categoría argumentada de propiedad. Según Faigenbaum (2010), la categoría de propiedad se demuestra cuando el dueño del objeto asume una actitud de autoridad sobre el mismo; en este caso se observa cuando la estudiante Angie expone que los papás no le pueden decir nada si ella regala sus juguetes porque estos le pertenecen. Por eso, es completamente normal que en los discursos e interacciones entre niños, el dueño del objeto haga lo que desee con él aludiendo que éste le pertenece. Según Faigenbaum cuando esto ocurre, es una muestra de un discurso basado en la categoría de propiedad. Desde las competencias de escucha la estudiante demuestra un buen desempeño, logró establecer una buena comunicación con sus compañeros expresando su opinión sobre la situación particular en el momento solicitado, permaneciendo en silencio cuando estos exponían sus ideas.

En definitiva, los datos arrojados por la escala de valoración de argumentos orales refleja que Angie logró el desarrollo de la competencia argumentativa oral de manera satisfactoria. A

continuación se presentan los argumentos de prueba diagnóstica, intermedia y final. Asimismo, se demuestra con una gráfica los desempeños de la estudiante durante las pruebas.

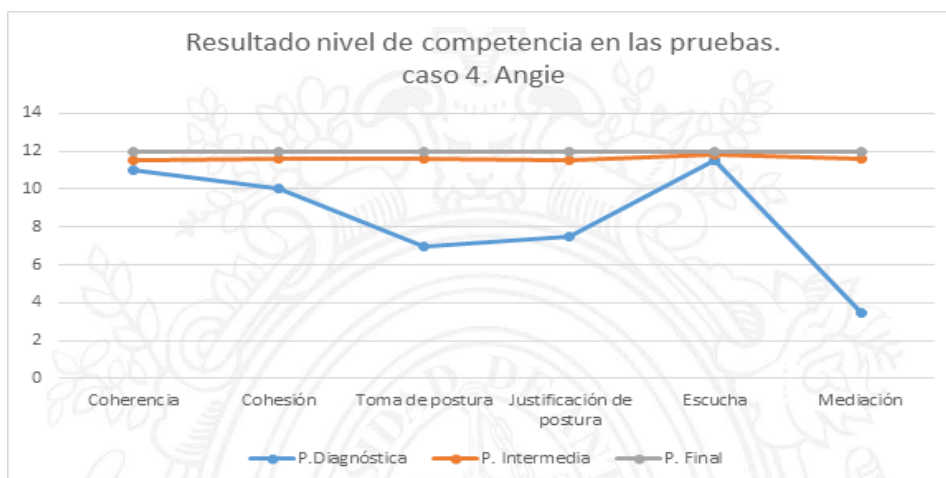
Tabla 6.

Desempeño en competencia argumentativa oral. Caso 4. Angie

P. Diagnóstica	P. Intermedia	P. Final
<p>Tema: Él es Juanpis el nuevo amigo de Aurelio</p> <p>P1. ¿Quiénes son los personajes del video? No participa.</p> <p>P2. ¿Estás de acuerdo cuando Juliana dice que a Juanpis hay que dejarlo ganar el partido? ¿Por qué? No, No, Porque le dejaron las cosas fáciles</p> <p>P3. ¿Si tuvieras un amigo como Juanpis qué cosas te gustaría hacer con él? Jugar Futbol</p> <p>P4. ¿A los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) hay que dejarles todo fácil? ¿Por qué? No, porque se ponen tristes.</p>	<p>Tema: La fiesta de cumpleaños de Yina</p> <p>P1. ¿Qué Lugar le sugieres a Yina? ¿Por qué? La playa Docente: ¿por qué? Angie: Porque en la playa ella se divierte más que en la piscina Docente ¿y porque se divierte más en la playa? Angie: Porque el mar es más grande y puede nadar, por eso se divierte más.</p> <p>P2. ¿Qué le contarías a yina del lugar que le recomendaste? Yo le contaría que en la playa hay mucha agua, barcos.</p> <p>P3. ¿Qué es lo que más te gusta del lugar que le recomendaste a Yina? Me gustan mucho las olas, la arena,</p>	<p>Tema: La Navidad</p> <p>P1. ¿De qué hablaba el video? De la Navidad y que podemos festejar la Navidad dar regalos y divertirnos mucho en la Navidad.</p> <p>P2. ¿Te gusta la Navidad? ¿Por qué? A mí me gusta mucho la Navidad, porque a los niños les pueden dar regalos.</p> <p>P3. ¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado, que viva en tu barrio? ¿Por qué? Yo tampoco he regalado, porque no tengo que regalar y de todas maneras yo no celebro la Navidad. ¿Por qué no la celebras? Porque mi mamá es estudiante de los testigos de Jehová y ellos no celebran ni la Navidad, ni los</p>

<p>P5. ¿Cómo te pareció la actitud del Lobo Aurelio con su amigo Juanpis?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Mal, porque le pusieron las cosas fáciles.</p>	<p>porque puedo jugar a hacer castillos de arena.</p> <p>P4. Si tuvieras la oportunidad de tener una fiesta de cumpleaños ¿qué te gustaría que te regalaran tus papás? ¿Por qué?</p> <p>Yo le pediría juguetes</p> <p>Docente: ¿Qué tipo de juguetes?</p> <p>Angie: Yo siempre he querido un escúter</p> <p>Docente: ¿Qué es un escúter?</p> <p>Angie: O sea, un monopatín</p> <p>Docente: ¿Por qué un monopatín?</p> <p>Angie: Porque con el monopatín puedo jugar en el patio de mi casa o en el parquecito.</p> <p>Angie: Profe pero en mi casa no celebramos los cumpleaños</p> <p>Docente: ¿Por qué no celebran los cumpleaños?</p> <p>Angie: Porque mi mamá dice que en los tiempos que ya pasaron, estaban celebrando una fiesta un señor le cortó la cabeza al otro, y ya no se puede celebrar por eso.</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la actividad que hicimos hoy?</p> <p>A mí me pareció muy divertida por todo lo que hicimos, porque vimos videos.</p>	<p>cumpleaños, ni el Halloween.</p> <p>P4.¿Cómo celebras la Navidad?</p> <p>No aplica</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la sesión de hoy?</p> <p>A mí me gustó porque aprendí mucho viendo ese video.</p>
--	--	---

Gráfico 4. Nivel de competencia en argumentación oral. Caso 4. Angie



5.1.1.5. CASO 5. CARLOS YONIER

IDENTIFICACIÓN: Carlos Yonier es un estudiante de 6 años y dos meses, vive con su mamá, su papá y un hermano mayor de 23 años. Ha sido diagnosticado con dislexia en evolución por un especialista en neurología, el cual sugiere intervenciones psicopedagógicas y trabajo en lenguaje. Yonier requiere acompañamiento y apoyo individualizado puesto que sus procesos de lectoescritura y expresión son más lentos.

Informe descriptivo de prueba diagnóstica

Luego de analizar la participación de Carlos Yonier durante el desarrollo de la prueba diagnóstica, se puede afirmar que presenta dificultades muy marcadas para expresar sus opiniones respecto a la situación debatida, el discurso que elabora para dar a conocer sus ideas se presenta de manera desarticulada, carece de coherencia y en algunos casos de cohesión. Los siguientes argumentos son una muestra de la afirmación anterior:

Docente: “¿Cómo te pareció la actitud del Lobo Aurelio con su amigo Juanpis? ¿Por qué?”

Carlos Yonier: “Mal, porque le dijeron que (mientras piensa) hayyy, que, que, porque le di, porque la niña y “Aulelio” estaban hablando que él era un niño nual, que le hicieron dejar las cosas facilitas, porque él no “fuega” tanto y por eso se las dejaron”.

En el fragmento anterior se puede apreciar que Carlos Yonier expresa sus argumentos apoyado en el contexto comunicativo que en este caso es el comportamiento de Aurelio frente a su amigo Juanpis, pero no lo estructura de forma organizada, ni considera las ideas relevantes del tema. Aunque no existe una estructura “gramatical objetiva y unívoca sobre la coherencia, un orador debe al máximo evitar exponer ideas desordenadas, ambiguas, embrionarias o mal desarrolladas” dado que de esta manera se pierde la finalidad de acto comunicativo (Cassany, 2006, p. 98).

Desde la macrocompetencia de pensamiento crítico que corresponde a los indicadores de toma de postura y justificación de la misma, el estudiante se vale de expresiones faciales y movimientos corporales para demostrar su postura sobre un tema emplea puntos de vista a favor de una situación, aunque no expone las razones para justificarlos. Los siguientes ejemplos son una muestra de la forma como el estudiante construye sus argumentos:

Docente: “¿Qué fue lo que más te gustó del video? ¿Por qué?”

Carlos Yonier: “Mi gusto, cuando, cuandoooo, que, que, cuando invitó Aurelio al niño nuevo”.

Docente: “¿por qué?”

Carlos Yonier: “porque iban a jugar con él fútbol”.

Ahora bien, respecto a la competencia de comunicación interpersonal donde se evalúa la capacidad de escucha y mediación, Carlos Yonier, expone sus ideas cuando se lo solicitan, pero

presenta dificultades para respetar el turno de los demás, frecuentemente interrumpe las participaciones de sus compañeros, anticipándose a las respuestas sin haber escuchado lo que se está preguntando. Tal como lo fundamenta en el siguiente fragmento:

Docente: ¿Si tuvieras un amigo como Juanpis qué cosas te gustaría hacer con él?

Carlos Yonier: Mientras la docente formula la pregunta, contesta: “fugar, fugar futbol”

Docente: ¿Algo más?

Carlos Yonier: contesta moviendo la cabeza de izquierda a derecha, no.

Dugger (2006), expresa que para mejorar la comunicación es importante desarrollar habilidades para la escucha, porque con esta no solo demostramos interés por lo que dicen los demás sino que ayuda a comprender el mundo, a disminuir las discusiones, a tener un control de la situación, a mejorar las relaciones con los demás. Saber escuchar va más allá de guardar silencio cuando los demás exponen sus ideas, se trata pues de concentrarse en lo que se dice, cómo se dice, quién lo dice y para qué lo dice.

PRUEBA INTERMEDIA

Periodo o fecha del análisis: Octubre-15-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusión grupal.

Informe descriptivo de prueba intermedia

Los resultados obtenidos en la prueba intermedia por el estudiante Carlos Yonier, demuestran un avance considerable en las competencias coherencia y cohesión, en esta prueba se

observa oraciones completas, ausencia de alargamientos en las palabras, uso correcto de conectores, ideas con estructura lógica, expresión de argumentos apoyados en el contexto de la discusión y en ideas relevantes del tema, situación que no se presentó en la prueba diagnóstica donde el estudiante no se tomaba el tiempo suficiente para ordenar sus ideas mentalmente, incorporaba información desvirtuada en la presentación de sus tesis y daba respuestas desfasadas del contexto comunicativo en que se desarrollaba la discusión.

La respuesta otorgada por el estudiante cuando se le indagó sobre el lugar en donde le gustaría celebrar su fiesta de cumpleaños es un ejemplo de lo dicho:

Docente: “Si tuvieras la oportunidad de tener una fiesta de cumpleaños ¿qué te gustaría que te regalaran tus papás? ¿Por qué?”

Carlos Yonier: “Un paseo a Camacol, porque puedo correr, comer, nadar y compartir con todos mis amiguitos”.

Respecto a las competencias toma de postura y justificación de la misma, el estudiante avanzó en la descripción de su postura presentando puntos de vista coherentes a favor de la situación discutida. De igual forma, se apoya en argumentos razonables para justificar su punto de vista.

En lo correspondiente a las competencias escucha y mediación, se aprecia preocupación por exponer sus ideas, pero esta vez escuchando las intervenciones de sus compañeros y evitando interrupciones, constantemente indica levantando la mano cuando quiere intervenir, respetando así los turnos asignados por él como moderador, rol que asumió el estudiante de forma autónoma durante las sesiones.

PRUEBA FINAL

Periodo o fecha de análisis: Octubre-23-2015

Fuente de donde se obtiene la información: Discusiones grupales.

Informe descriptivo de prueba final.

Luego de realizar la transcripción de los argumentos construidos por Carlos Yonier y de aplicar la escala de valoración de argumentos, ésta refleja que el estudiante mantiene un avance considerable en la estructuración de sus argumentos a pesar de las dificultades a nivel de lenguaje que posee. Durante la prueba final logró estructurar un discurso ordenado, cohesivo y coherente considerando el contexto comunicativo y las ideas relevantes del tema. El siguiente fragmento extraído de las respuestas del estudiante es una prueba de lo expuesto anteriormente.

Docente: “¿Te gusta la Navidad? ¿Por qué?”

Carlos Yonier: “Sí, porque nos trae los regalos papito Dios y porque los regalos de Navidad son muy lindos”.

Cabe destacar que aunque la estructura de los argumentos de Carlos Yonier fue clara en esta prueba, no se apreció un incremento de conectores durante sus intervenciones, para justificar su postura y enlazar palabras solo empleó un conector causativo “porque”. ([Ver tabla 7](#))

De igual forma, cuando le correspondía justificar su postura en las discusiones no asumió una posición directa, aunque se apoyaba en argumentos razonables de la situación específica sus posturas siempre eran indirectas, dejando de lado el uso del pronombre en primera persona que le permitiera dejar clara su posición respecto a un tema particular. Los argumentos que se presenta a continuación sirven de ejemplo para sustentar lo dicho.

Docente: ¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado que viva en tu barrio? ¿Por qué?

Calor Yonier: “No, porque si uno regala los juguetes los papás le pegan”

María caso 1: “No, yo no he regalado nada, porque ningún niño pobre ha pasado por mi casa”.

Manuela caso 2: “Yo a ningún niño le he regalado nada porque sus papás les compran regalos”.

Angie. “Yo tampoco he regalado, porque no tengo que regalar y de todas maneras yo no celebro la Navidad”.

Respecto a la escucha y la mediación Carlos Yonier demostró un desempeño avanzado a diferencia de la prueba diagnóstica, expresó sus opiniones en el momento que se lo solicitaban y permaneció en silencio mientras sus compañeros hacían la exposición de sus tesis, reconoció la validez de los argumentos de los demás y los aceptaba para establecer consensos. Para demostrar lo anterior retomaremos los argumentos expuestos por los estudiantes cuando se discutía sobre la fiesta de cumpleaños de Yina.

Tema: la fiesta de cumpleaños de Yina.

Docente: “¿Qué podemos hacer para seleccionar un solo lugar entre todos y ayudar a Yina?”

Lluvia: “Profe Yo tengo una idea genial”

Docente: “Cuéntanos cuál es tu idea Lluvia”

Lluvia: “hagamos unas votaciones”.

Docente: “Carlos Yonier ¿Qué piensas de la idea de Lluvia?”

Carlos Yonier: “Si, profe hagamos elecciones”.

1 8 0 3

Considerando lo expuesto es posible concluir que el estudiante Carlos Yonier logró el desarrollo de la competencia argumentativa ya que demostró un desempeño adecuado en relación con los indicadores que conformaron la escala de valoración de argumentos orales. A continuación se presentan los argumentos de prueba diagnóstica, intermedia y final. También se grafican los desempeños del estudiante durante las mismas.

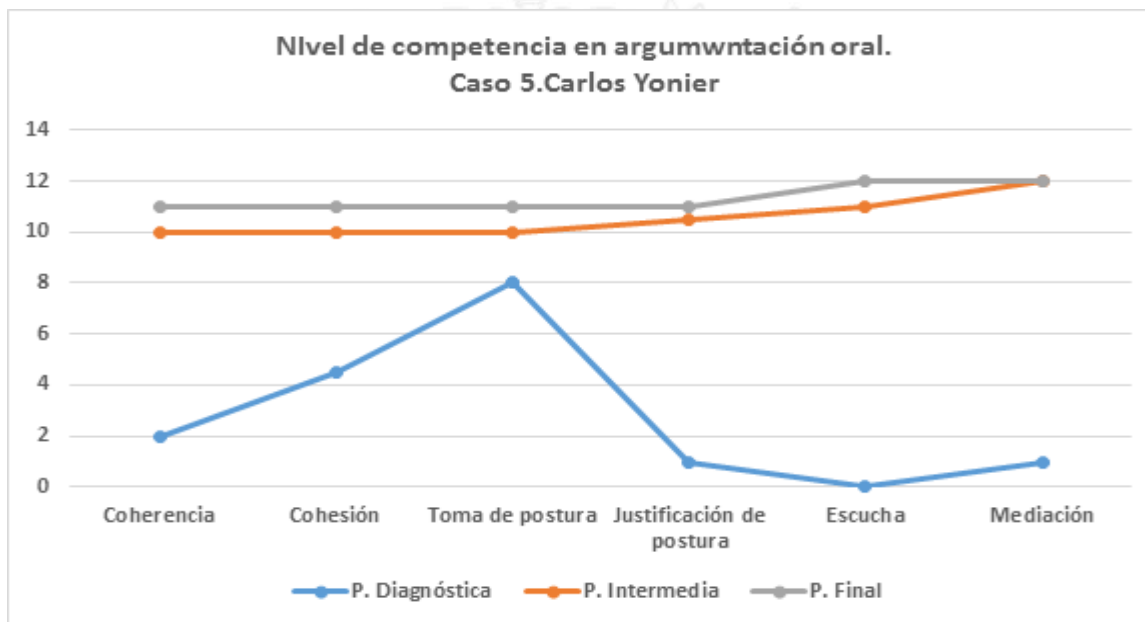
Tabla 7.

Desempeño de competencia argumentativa oral. Caso 5. Carlos Yonier

P. Diagnóstica	P. Intermedia	P. Final
<p>Tema: Él es Juanpis el nuevo amigo de Aurelio.</p> <p>P1. ¿Quiénes son los personajes del video? Carlos Yonier: Juliana, Juanpis</p> <p>P2. ¿Estás de acuerdo cuando Juliana dice que a Juanpis hay que dejarlo ganar el partido? ¿Por qué? No, porque le dejaran todos las cosas duras.</p> <p>P3. ¿Si tuvieras un amigo como Juanpis qué cosas te gustaría hacer con él? Mientras la docente formula la</p>	<p>Tema: La fiesta de cumpleaños de Yina.</p> <p>P1. ¿Qué Lugar le sugieres a Yina? ¿Por qué? Las piscinas de Camacol, porque son divertidas, uno se puede tirar y si uno no sabe nadar se hunde.</p> <p>P2. ¿Qué le contarías a Yina del lugar que le recomendaste? Que hay piscinas, toboganes, las piscinas de niños y ya.</p> <p>P3. ¿Qué es lo que más te gusta del lugar que le recomendaste a Yina? ¿Por</p>	<p>Tema: La Navidad</p> <p>P1. ¿De qué nos hablaba el video? Habla de la Navidad</p> <p>P2. ¿Te gusta la Navidad? ¿Por qué? Sí, porque nos trae los regalos papito Dios y porque los regalos de Navidad son muy lindos.</p> <p>P3. ¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado que viva en tu barrio? ¿Por qué? No, porque si uno regala los juguetes los papás le pegan</p>

<p>pregunta, contesta fugar, fugar fútbol.</p> <p>Docente ¿Algo más? contesta moviendo la cabeza de izquierda</p> <p>P4. ¿A los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) hay que dejarles todo fácil? ¿Por qué? No participa</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la actitud del Lobo Aurelio con su amigo Juanpis? ¿Por qué? Carlos Yonier: Mal, porque le dijeron que, mientras piensa dice, hayyy, que, que, porque le di, porque la niña y Aulelio estaban hablando que él era un niño nual, que le hicieron dejar las cosas facilitas, porque él no fuega tanto y por eso se las dejaron.</p>	<p>qué? Las piscinas porque podemos nadar mucho y no nos ahogamos, porque hay salvavidas.</p> <p>P4. Si tuvieras la oportunidad de tener una fiesta de cumpleaños ¿qué te gustaría que te regalaran tus papás? ¿Por qué? Un paseo a Camacol, porque puedo correr, comer, nadar y compartir con todos mis amiguitos.</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la actividad que hicimos hoy? A mí me gusto, porque vimos videos y comimos torta, gaseosa.</p>	<p>P4. ¿Cómo celebras la Navidad? Jugando con mis amigos, con mis primos y con mi hermano mayor juego al cogido o al fútbol.</p> <p>P5. ¿Cómo te pareció la sesión de hoy? Bien porque aprendimos que uno le debe prestar a los niños los juguetes si ellos no tienen plata ni amigos.</p>
--	---	--

Gráfico 5. Nivel de competencia en argumentación oral. Caso 5. Carlos Yonier



5.1.1.6. Tendencia general de los casos

Luego de analizar el nivel de desempeño en competencia argumentativa oral de los cinco casos en cada una de las pruebas aplicadas, se apreció a través los resultados de la prueba diagnóstica que ningún estudiante logró ubicarse en el nivel avanzado, únicamente se alcanzó el nivel satisfactorio en dos casos (caso 1. María y caso 4. Angie), en el nivel mínimo se ubican dos casos y en el nivel insuficiente un caso, a diferencia de los resultados de las pruebas intermedias y final. Esto pudo haber ocurrido en primer lugar, por la poca relación que tenían los estudiantes con estrategias de discusión grupal argumentada, pues están más familiarizados con ejercicios de lectura dirigida y análisis de las mismas.

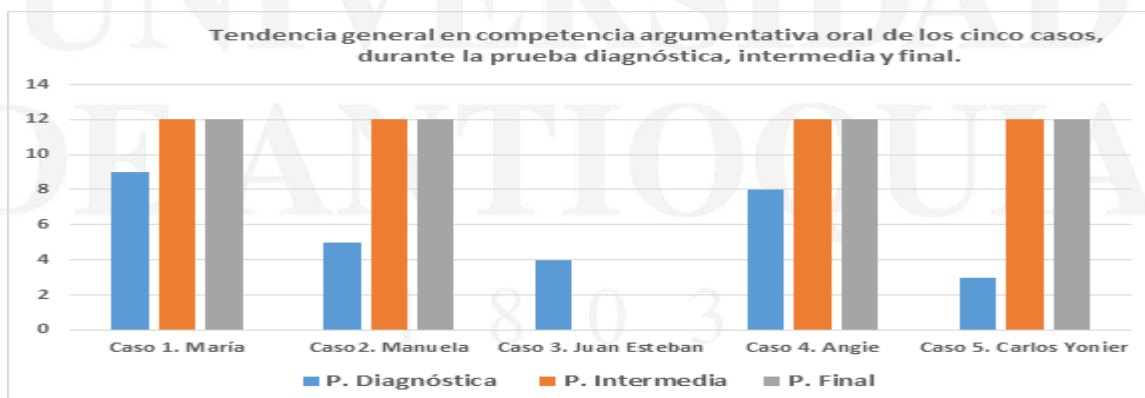
A medida que se avanzó en el desarrollo de las sesiones de trabajo, los estudiantes expusieron argumentos plausibles, lo cual se hizo evidente en los resultados de las pruebas

intermedia y final, en la cual se observan avances notorios en competencia argumentativa oral en todos los casos de la siguiente manera:

El caso 1 pasó de haber obtenido un nivel de desempeño satisfactorio en la prueba diagnóstica a un nivel de desempeño avanzado en la prueba intermedia y final. El caso 2, que se encontraba en nivel mínimo en la prueba diagnóstica, pasó a nivel avanzado en la prueba intermedia y final. Asimismo, el caso número 4 que obtuvo un nivel de desempeño satisfactorio en prueba diagnóstica, en la final se ubicó en nivel avanzado y finalmente el caso 5 que en la prueba diagnóstica obtuvo un nivel de desempeño inferior, durante las pruebas intermedias y final se ubicó en nivel avanzado.

Cabe destacar que el caso número 3 correspondiente a Juan Esteban se perdió, el niño adquirió una infección viral contagiosa, fue aislado por 40 días con el ánimo de evitar la propagación del virus, situación que obligó a retirarlo del proceso de investigación, por tanto, en la prueba intermedia y final no obtiene resultados ([Ver gráfico 3](#)). A continuación se grafica la tendencia general de los casos respecto a la competencia argumentativa oral en cada una de las pruebas.

Gráfico 6. *Tendencia general en competencia argumentativa oral de los cinco casos durante las pruebas diagnóstica, intermedia y final*



Como se puede apreciar por medio del gráfico 5, tanto la prueba intermedia como la final poseen igual tendencia, mientras que la prueba inicial demostró diferencias marcadas en cada uno de los casos. Lo que demuestra la importancia del desarrollo de la competencia argumentativa oral en los niños de primaria mediante una enseñanza sistemática y metódica, convirtiéndose en un factor garante para que los estudiantes logren el perfeccionamiento de habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para el desarrollo de dicha competencia. Asimismo, faculta a los niños para que desde temprana edad expresen sus opiniones coherente y cohesivamente, para convertirse en seres críticos, reflexivos, razonables, que cuestionen y medien sus diferencias valiéndose del uso de la palabra.

Lagos et al. (2011), Por medio del taller de Filosofía expone que el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los niños a partir de estrategias didácticas es muy importante porque permite que los estudiantes más pequeños “cultiven habilidades de diálogo, cuestionamiento, pensamiento crítico, la capacidad de entender el punto de vista de los demás y descubrir el sentido del mundo por medio de discusiones basadas en el respeto” (pp. 93-94). De allí que desde las prácticas pedagógicas y didácticas deba considerarse el desarrollo de la competencia argumentativa oral a temprana edad.

Para concluir, se puede afirmar que los estudiantes con edades entre de 6 y 7 años son capaces de argumentar de forma coherente, cohesiva, asumir una postura y justificarla. Esta afirmación se encuentra en armonía con la postura de Ochoa Sierra (2008), Perelman (1999), Hurtado Vergara y Chaverra Fernandez (2013), Santos Velandia (2012), Dolz (1994), cuando sustentan que los estudiantes antes de los 12 años argumentan sus ideas u opiniones, asumen una postura y la justifican. En este aspecto cabe resaltar, que dicho proceso solo se logra cuando el estudiante se encuentra familiarizado con la temática a debatir y cuando este tipo de acciones didácticas son recurrentes y lideradas por los docentes.

1 8 0 3

5.2. Fase dos: Desarrollo de la secuencia didáctica centrada en el uso de textos digitales con características multimodales.

El desarrollo de la secuencia didáctica estuvo mediada por textos multimodales, los cuales cumplieron una función central ya que a partir de los mismos fueron presentadas las situaciones a discutir. Se optó por este tipo de recursos porque permiten ilustrar las acciones que se presentan dentro de la sociedad y son cercanas al contexto de los estudiantes.

Partiendo de lo anterior, las sesiones fueron diseñadas a partir de programas y recursos que cumplieran con dichas condiciones, como los videos, presentaciones en PowerPoint, infografías y vídeos animados realizados en PowToon en aras de ofrecerle a los estudiantes información amplia que les permitiera producir conocimiento a partir de múltiples formas, estructurar sus ideas y exponer sus argumentos de manera coherente.

A continuación se describen cada uno de los recursos multimodales empleados en la secuencia y el impacto que éstos tuvieron en el desarrollo de las actividades propuestas.

Los videos

El video es un recurso audiovisual que permite la transmisión de la información y a su vez la comprensión fácil de la misma. Estos fueron importantes porque a partir de los mismos se pudo presentar la información soportada en elementos como la interactividad, los sistemas simbólicos (las imágenes fijas, en movimiento, las grafías, los sonidos) y el mensaje (variedad de información que se puede transmitir).

Es importante destacar que las sesiones en las que los videos eran recursos mediadores, se apreció en los estudiantes altos niveles de motivación, interés y participación, lo que favoreció la expresión de ideas y opiniones por parte de los mismos, contrario a las sesiones en las que se usaban otros recursos como las infografías y el PowerPoint. Lo anterior pudo ocasionarse porque los videos son elementos que ofrecen información audiovisual representada a partir de múltiples sistemas simbólicos, situación que favorece la comprensión amplia de los hechos y en consecuencia, la motivación de los estudiantes, la participación y el perfeccionamiento de habilidades relacionadas con la expresión y la percepción (Cabero, 2007).

Corpas Viñals (2004), sustenta que el uso del video en el aula ofrece múltiples ventajas como las descritas a continuación:

- **Introduce variedad.** Poner un fragmento de un vídeo a la semana o cada quince días puede romper con la monotonía del uso exclusivo de un libro de curso. El hecho de ser un soporte de uso esporádico hace que los alumnos presten más atención y estén más motivados.

- **Permite trabajar elementos no verbales.** Puede ser una muestra de un gran valor para observar las actitudes, los comportamientos, los gestos, las distancias entre los interlocutores...

- **Desarrolla la comprensión.** Ofrece la posibilidad de realizar actividades de comprensión mucho más próximas a la realidad que cuando exponemos a nuestros alumnos a simples audiciones.

— **Es un soporte muy cercano para los alumnos.** En general, los alumnos más jóvenes están hoy en día menos acostumbrados a leer que a recibir información a través de imágenes (cine, vídeo, Internet, televisión). Tienen una predisposición muy positiva hacia todo lo visual. La lectura en muchos casos puede ser poco motivadora mientras que a través del vídeo se pueden trabajar textos de una gran variedad y de un incalculable valor lingüístico (documentales, noticias, películas, entrevistas, etc.).

— **Permite trabajar aspectos lingüísticos en sus contextos.** Es una forma de llevar la lengua al aula en los contextos en los que se da y no de forma aislada.

— **Es una forma de llevar la vida real al aula.** Especialmente si se trata de documentos reales o de ficción pero que representan escenas de la vida cotidiana, como es el caso de las películas. (p.786).

De acuerdo a lo expresado, por sus características audiovisuales el video se convierte en un recurso apropiado para generar motivación frente al aprendizaje y para desarrollar la competencia argumentativa oral en los niños porque posibilita captar su atención por largos periodos de tiempo, logrando así fomentar el interés por comprender la temática a discutir. Además los pone en contacto con situaciones sociales cotidianas permitiendo incrementar su experiencia con la realidad.

Una ilustración de la importancia que representó para los niños el uso de recursos digitales con características multimodales como los videos, son los siguientes fragmentos extraídos de las sesiones uno y seis, en las que se debatía sobre el valor de compartir y de la honestidad.

Caso uno María

Sesión uno

Tema: el valor de compartir

Docente: ¿qué fue lo que más te gustó de la actividad del día de hoy?

María: “A mí me gustó, (mientras piensa y mueve las manos y sonríe), me gustó, Eeee, hacer las bolsas de regalo, para los amigos y me gusto ver el video”.

Docente: ¿Por qué te gustó el video?

Caso 3. Juan Esteban

Sesión 5:

Tema la Honestidad

Docente: ¿Qué te gustó de lo que hicimos hoy?

Juan Esteban: Me gustó, todo lo que hicimos

Docente: ¿Por qué te gustó todo lo que hicimos?

Juan Esteban: Porque vimos Videos

Docente: ¿Por qué te gustaron los videos?

Juan Esteban: porque estaban geniales.

Presentaciones en PowerPoint

Otro de los recursos multimodales empleados lo constituyeron las presentaciones en PowerPoint, las cuales se consideraron, para proyectar las situaciones cotidianas de forma dinámica a partir de sonidos, animaciones, transiciones, imágenes y texto.

Este recurso se utilizó para presentar imágenes o información precisa de una situación particular, como fue el caso de la sesión cinco y seis en la que se debatió sobre el trabajo infantil; para tal hecho se exhibió un video y a modo de complemento una presentación en PowerPoint compuesta por imágenes de niños trabajadores. De acuerdo a lo observado se puede concluir que aunque este recurso permite presentar la información a través de la integración de varios medios, no fue lo suficientemente significativo para captar la atención de los estudiantes, posiblemente porque la docente debía hacer la exposición oral de los contenidos allí representados. Al parecer los niños prefieren un material audiovisual con imágenes en movimiento que no necesite narración a uno visual que se acompaña de narraciones e imágenes fijas. Lo anterior es soportado en la postura de Cerrillo et al. (1995), Cuando expone que:

La imagen en movimiento permite una mejor observación de los aspectos que conforman un argumento, estas a su vez, pueden reforzar un mensaje verbal. Por eso cuando las imágenes desarrollan una alta actividad física con personajes que no solo hablan sino que también actúan, los niños prestan más atención a la pantalla y recuerdan mejor los contenidos. (p. 71).

De igual forma, desde la teoría del aprendizaje multimedia desarrollada por Mayer (2005) se declara que las personas pueden aprender más profundamente cuando la información que se expone comprende la integración de lo verbal y lo pictórico, que cuando se usa solo lo verbal, es decir, cuando se presenta un acontecimiento por medio de la narración acompañado de las imágenes, se presenta dos veces y se le da la oportunidad al receptor de procesar la información doblemente, evitando la sobrecarga de datos.

Partiendo de lo anterior se recomienda el uso de PowerPoint con estudiantes mayores a partir de actividades que involucren proceso de análisis y reflexión.

PowToon

Es un programa que permite crear presentaciones animadas en las se puede insertar textos, imágenes, transiciones, sonidos y efectos predeterminados. Una presentación en PowToon permite que los personajes y ambientes que forman la escenografía puedan tener movimiento y a su vez hablar. Esta herramienta fue empleada para el desarrollo de la prueba intermedia “la fiesta de cumpleaños de Yina”, en la cual los estudiantes debían ayudar a seleccionar el lugar en el que la protagonista de la historia debía realizar su fiesta (piscinas de Camacol o el mar), para lograr llegar al consenso se generó un ambiente de discusión entre los estudiantes a partir de la formulación de indagaciones relacionadas con el tema en mención, lo que permitió que los estudiantes expresaran argumentos, establecieran consensos y justificaran sus posturas.

Cabe resaltar, que esta herramienta fue muy bien recibida por los estudiantes. Lo anterior pudo haber sucedido por el dinamismo y la cantidad de información multimedia que se puede

presentar. Tal como lo demuestra la opinión del estudiante Carlos Yonier cuando en la prueba intermedia se le consulta sobre ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad de hoy?

Carlos Yonier: “A mí me gusto todo, porque vimos la presentación, muy bonita y comimos torta, gaseosa”.

En segundo lugar, Porque esta herramienta les presenta la información a partir del canal visual y auditivo permitiendo que el estudiante incremente los niveles de elaboración de esquemas y el procesamiento completo de los datos provenientes de múltiples fuentes. Lo que posibilita la construcción ordenada e integrada del conocimiento, una mejor retención y transferencia de saberes (Mayer, 2005).

Y en tercer lugar, porque los estudiantes hacen parte de la población denominada nativos digitales, la cual ha sido plagada de las tecnologías y se caracterizan por estar más predispuestos a la realización de actividades académicas que requieren la interacción con las TIC. Así lo interactivo, lo virtual y lo digital se convierte en un aparte importante de su diario vivir, a partir de su uso se satisfacen sus necesidades de comunicación, diversión y porque no decirlo de formación (García, Portillo, Romo y Benito, 2007).

Infografías

Una infografía es una técnica en la que se presenta una información por medio de la combinación de elementos visuales como textos y las imágenes. Las **Infografías** se emplearon en esta investigación para ofrecerles a los estudiantes información visual de las situaciones a analizar. Reinhardt (2010) considera que el uso didáctico de infografías permite que los estudiantes desarrollen habilidades para el análisis de datos y la comprensión completa de una situación.

Las infografías en este estudio se emplearon en cinco sesiones, dos, tres y cuatro, las cuales tenían como objetivo la expresión de ideas articuladas al contexto comunicativo, se presentó dicho recurso en el que se compilaban los tipos de acoso que más afectaban a los estudiantes en las instituciones educativas colombianas, luego se reflexionó en torno a la información presentada y finalmente se debatió en torno a las preguntas. Mientras que en las sesiones número cinco y seis relacionadas con el trabajo infantil, se proyectó por medio de este recurso una investigación desarrollada por la Unicef en la que se hacía referencia a los altos porcentajes de empleo infantil existentes en el mundo, esto para darles a entender que el trabajo infantil es un flagelo que afecta no solo a Colombia sino también a otros países.

A pesar de los beneficios que ofrecen las infografías para presentar la información por medio de gráficos y textos, simplificar un número de datos de manera clara, ordenada y fácil de entender. En la presente investigación no logró captar la atención de los estudiantes. Esto se debe posiblemente porque los datos se proyectan en modo cartel y los textos, gráficos, símbolos e imágenes que la constituyen son fijas. Además, este recurso según la literatura consultada se emplea con mayor frecuencia para dinamizar el desarrollo de temas difíciles de comprender por los estudiantes de la educación secundaria, media y universitaria, en pocas ocasiones se emplea en la educación básica primaria (Reyes, 2015). Partiendo de lo anterior, posiblemente las características del recurso, las dinámicas que genera y la función que cumple en la presentación de la información influyó en los bajos niveles de motivación e interés de los estudiantes.

A pesar de lo planteado, no se puede desconocer que el uso de recursos como los videos, las imágenes, fotografías, audios, presentaciones, durante el desarrollo de situaciones académicas, permiten que el conocimiento puedan ser guiado de forma más fácil, natural, contextualizada y dinámica. Siendo así, el desarrollo de una secuencia didáctica centrada en el uso de textos digitales con características multimodales, puede ofrecer información a través de múltiples modos y por ende favorecer la estructuración de los argumentos por parte de los estudiantes; dado que le permite a los mismos relacionarse con otras subjetividades, a través de la exposición de sus argumentos, con las que se intercambian saberes, experiencias,

pensamientos y posturas sobre las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Además de ello, este tipo de recursos ofrece espacios de aprendizaje global y variado, logrando que el sujeto, tal como lo plantea la teoría constructivista pueda participar activamente en los procesos de elaboración de su propio conocimiento.

De igual forma, al estructurar la secuencia didáctica a partir del uso de textos digitales con características multimodales, se lograron establecer las discusiones a partir de situaciones cotidianas, lo que favoreció el aprendizaje significativo de acuerdo con las percepciones de los estudiantes.

5.3. Fase tres: Entrevista semi-estructurada

Para describir la percepción de los estudiantes respecto al uso de los textos digitales con características multimodales, se realizó una entrevista al finalizar la investigación ([Ver anexo 5](#)), la cual se estructuró en dos momentos, el primero indagó sobre el uso de los textos multimodales como recursos mediadores para el desarrollo de la competencia argumentativa oral a partir de la formulación de tres preguntas y con el segundo se averiguó sobre el diseño de la secuencia didáctica, se formularon tres preguntas para un total de seis. Con el fin de categorizar e interpretar los datos recolectados durante la entrevista se realizó la transcripción textual de las respuestas de los estudiantes. A continuación se presenta el análisis de dicha entrevista.

5.3.1. Análisis descriptivo de la entrevista semi-estructurada

Sobre el uso de los textos multimodales

Luego de analizar las respuestas de los estudiantes durante la entrevista semi-estructurada relacionadas con el uso de los textos multimodales como recurso mediador para el desarrollo de la competencia argumentativa oral; hay que señalar que los estudiantes valoran de forma positiva

el uso de los videos, presentaciones e imágenes como material didáctico en las prácticas de aula, porque consideran que los mismos brindan información necesaria para saber qué decir durante las discusiones y conocer el contexto en que se desarrolla la misma. Los siguientes fragmentos son un referente de ello:

Docente: “¿Observar videos o presentaciones te ayudo a comprender con mayor facilidad los temas que se iban a discutir? ¿Por qué?”

Caso 1. María. “Sí (mientras mueve la cabeza de arriba hacia abajo), porque me enseñaron muchas cosas, aprendimos a compartir, a no maltratar a los amigos”.

Caso 5. Carlos Yonier. “Si, porque si uno no puede ver los videos, no va a saber qué decir”.

De manera general los estudiantes establecen una relación entre la observación de videos, presentaciones e imágenes y el desarrollo del aprendizaje, en tanto conciben que dichos recursos enseñan sobre aspectos relacionados con diversas áreas del conocimiento como ética y valores, competencias ciudadanas, salud y convivencia.

Las respuestas de los casos 1 y 2 relacionadas con la pregunta número tres, son una muestra de lo expuesto.

Docente. “De los recursos empleados durante las sesiones ¿Cuáles te gustaron más? ¿Por qué?”:

A. Las presentaciones en PowToon como en la que aparecía Yina.

B. Los videos como el de la niña que no le gustaba bañarse

C. Las infografías como la empleada para explicar el matoneo.

1 8 0 3

Caso 1. María. “A mí me gustó más el video como el de la niña que no quería bañarse porque me enseñó muchas cosas. A) A no decirle mentiras a mi mamá B). A bañarme y C). A hacerle caso a la mamá”.

Caso 2. Manuela. “A mí me gustaron las primeras”.

Docente: “Las primeras son las presentaciones en PowToon como las que salió Yina”.

Manuela: “Sí, porque aunque no podían hablar nos enseñaba mucho, nos enseñaban muchas cosas como que lo que piensas se hace real, compartir”

Quando se les indagó a los estudiantes sobre el tipo de recursos que les gustaría que los profesores emplearan durante la explicación de las temáticas, se inclinaron por el uso del tablero, aludiendo que el mismo es un apoyo para los docentes, dado que a partir de su uso pueden explicar o ampliar temáticas. Las siguientes respuestas son una muestra de lo anterior.

Docente: “¿Te gustaría que para las clases los profesores empleen?”

A. videos o presentaciones

B. Escriba solo en el tablero

C. Te expliquen ¿Por qué?

Caso 1. María: “El tablero pues, nosotros copiamos del tablero y ya usted después nos explica, las dos son mejores porque los videos nos enseñan algo como compartir”.

Caso 2. Manuela: “El tablero, porque allí pueden explicar más bien y enseñan más cosas como usted lo hace con nosotros”.

Los argumentos anteriores, pudieron ser ocasionados porque este recurso es uno de los más cercanos a los estudiantes, dado que el mismo es empleado como apoyo para la realización

de cálculos matemáticos, la presentación de información ordenada jerárquicamente, establecer relaciones entre los contenidos y la realización de ejercicios de escritura por parte de los estudiantes. Bravo (2003), expone que la pizarra como material didáctico es un aliado extraordinario cuando el docente lo emplea adecuadamente, otorgándole a los contenidos que presenta una secuencialidad, de tal manera que el mismo no sea saturado de información, sino que permita comprender las partes que componen la clase.

En cuarto lugar, uno de los estudiantes reconoce la posibilidad que tiene los recursos multimodales como los videos, presentaciones e imágenes en la motivación. El siguiente fragmento extraído de las respuestas del caso 5, hacen evidente dicha afirmación.

Docente “¿Te gustaría que para explicar las clases los profesores empleen?”

A. Videos o presentaciones

B. Escriba solo en el tablero

C. Te expliquen ¿Por qué?

Carlos Yonier: “Los videos o presentaciones porque uno se divierte observándolos y aprende más”.

Esta apreciación es concebida en la misma línea de Ramírez Guzmán (2012), cuando sustenta que:

El uso pedagógico de los videos favorece la enseñanza de múltiples maneras; como transmisor de información, como instrumento motivador, como medio para evaluar la asimilación de los contenidos, para recapitular, cerrar un tema, despertar la curiosidad del estudiante, entre otros, generando mayor motivación e incrementando sus posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, su éxito depende de las estrategias que el docente genere. (p.76).

Al considerar las opiniones de los estudiantes respecto al uso de los textos digitales con características multimodales durante el desarrollo del estudio, es posible destacar las oportunidades que brindan las TIC para representar las realidades propias de las vivencias de los alumnos logrando así un aprendizaje contextualizado, con sentido y significativo. Bajo esta perspectiva, el uso de recursos tecnológicos como los videos, presentaciones e imágenes durante las actividades académicas no solo aumentan los niveles de motivación, también atiende a las necesidades de los estudiantes y a sus particularidades de aprendizaje.

Como se puede apreciar a través de las opiniones de los estudiantes, los textos digitales con características multimodales pueden ser una herramienta eficaz para potenciar la competencia argumentativa oral, porque permiten mejorar los ambientes de enseñanza, la capacidad para aprender, de razonar y comprender cada uno de los discursos expuestos a través de los mismos. Aunque estos brindan información valiosa para el aprendizaje, la poca familiarización de los niños con este tipo de herramientas, pudo ocasionar que los mismos no reconocieran las herramientas tecnológicas como el mejor material didáctico para desarrollar las actividades académicas y además no asociaron las sesiones de la secuencia con actividades académicas tal como se realiza habitualmente en el aula, sino como una tarea diferente que no hace parte de la cotidianidad de la escuela.

Siendo así, las TIC como recurso para guiar el aprendizaje tiene un valor significativo que la escuela desde su rol formador debe explotar en los procesos de enseñanza; éstas no pueden seguir concibiéndose como un simple material tecnológico que ocupa un lugar, sino como un medio que acompañado de la mediación, pueden ayudar al docente a transformar las prácticas de aula, propiciando la innovación y el trabajo colaborativo. A continuación se presenta el fragmento de la entrevista semi-estructurada de los casos sobre el uso de los textos multimodales. (Ver tabla 8).

1 8 0 3

Tabla 8.

Fragmento de entrevista semi-estructurada de los casos. Sobre el uso de los textos multimodales

Casos y Preguntas	<p>P1. ¿Observar videos o presentaciones te ayudo a comprender con mayor facilidad los temas que se iban a discutir? ¿Por qué?</p>	<p>P2. ¿Te gustaría que para explicar las clases los profesores empleen?</p> <p>A. videos o presentaciones</p> <p>B. Escriba solo en el tablero</p> <p>C. Te expliquen ¿Por qué?</p>	<p>P3 De los recursos empleados durante las sesiones ¿Cuáles te gustaron más? ¿Por qué?</p> <p>A. Las presentaciones en PowToon como la que aparecía Yina.</p> <p>B. Los videos como el de la niña que no le gustaba bañarse</p> <p>C. Las infografías como la empleada para explicar el matoneo.</p>
<p>Caso 1. María</p>	<p>“Sí (mientras mueve la cabeza de arriba hacia abajo), porque me enseñaron muchas cosas, aprendimos a compartir, a no maltratar a los amigos, yo aprendí más bien de todo lo que nos mostraron esos videos”.</p>	<p>“El tablero pues, nosotros copiamos del tablero y ya usted después nos explica, las dos son mejores porque los videos nos enseñan a algo como compartir, pero también nosotros tenemos que ejercitar la mano escribiendo del tablero”.</p>	<p>“A mí me gustó más el video como el de la niña que no quería bañarse porque me enseñó muchas cosas. A. A no decirle mentiras a mi mamá, B. a bañarme y C. a hacerle caso a la mamá”.</p>
<p>Caso 2. Manuela</p>	<p>“Sí, porque me ayudaron a pensar y me enseñaron cosas buenas. A mí me pareció, Eee por ejemplo: recuerdas el del perrito. Docente: sí</p> <p>Manuela: y el chino de la escuela, ellos me parecieron buenos porque me enseñaron a que darle regalo a los pobres es bueno y cuidar a los perritos no dejarlos en la calle”.</p>	<p>“El tablero, porque allí pueden explicar más bien y enseñan más cosas como usted lo hace con nosotros”.</p>	<p>“A mí me gustaron las primeras”.</p> <p>Docente: las primeras son las presentaciones en PowToon como las que salió Yina”.</p> <p>Manuela: “si”</p> <p>Docente: ¿Por qué?</p> <p>Porque aunque no podían hablar nos enseñaba mucho, nos enseñaban muchas cosas como que lo que piensas se hace real.</p>

Caso 4. Angie	“Si porque de ahí observo y si observo se me queda en la mente, entonces puedo levantar la mano y decir lo que le tengo que decir a la profe”.	“Me gustaría que empleen los videos y el tablero, porque con los videos puedo observar y así digo y el tablero porque entiendo más fácil”.	“A mí me gustó las presentaciones en PowToon, porque eran muy divertidas”.
Caso 5. Carlos Yonier.	“Si, porque si uno no puede ver los videos, no va a saber qué decir”.	“Los videos o presentaciones porque uno se divierte observándolos y aprende más”.	“Me gustaron los videos, también las cosas que hacemos, la pijamada, la película y las cosas que hacemos afuera, como cuando le preguntamos a esa profe de ahí (Señalando la tienda escolar) en la ¿cómo es que se dice? Docente: la entrevista. Carlos Yonier: “si eso me gusto”.

Sobre el diseño de la secuencia didáctica.

La segunda etapa de la entrevista semi-estructurada buscó identificar a partir de tres preguntas la percepción de los estudiantes respecto al diseño de la secuencia didáctica. El análisis de las mismas arrojó los siguientes resultados.

En primer lugar, los estudiantes valoran de manera positiva la variedad de recursos tecnológicos, actividades didácticas consideradas para el diseño de la secuencia y el desarrollo de las clases, dentro de las cuales destacan: el trabajo en equipo, la realización de entrevistas, procesos de alfabetización, la observación de videos y presentaciones, actividades fuera del aula y sesiones fotográficas.

Lo anterior pudo originarse porque a través de las dinámicas generadas durante las actividades académicas, los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su proceso de aprendizaje, en el que se consideraron las experiencias particulares de los mismos para construir un saber grupal. Por otro lado, el uso de las TIC posibilitó acercarlos a la comprensión de la información que procede de los recursos multimodales las cuales pusieron en juego las capacidades de captar datos a partir de estímulos multisensoriales, permitiéndoles llegar al conocimiento de una forma más dinámica, natural y activa, situación que es importante para la duración y dominio de los aprendizajes.

A continuación se registran los discursos expuestos por los estudiantes, cuando se les indagó sobre lo que más o menos les había gustado de las sesiones.

Docente: “¿Qué fue lo que más te gustó de las sesiones? ¿Por qué?”

Caso 1. María: “A mi gusto el video como el de Yina, ah... también me gustó el trabajo en grupo que hicimos para las mascotas porque escribimos en computadores”.

Caso 2. Manuela: “A mí me gustaron las actividades con las tabletas porque pudimos jugar un juego”.

Caso 4. Angie: “A mí me gustó más los videos que nos presentaban, las actividades que hacíamos con los computadores, las entrevistas”.

Caso 5. Carlos Yonier: “A mí me gustó, cuando salíamos al patio a tomar las fotos, cuando hicimos el video, esas cosas me gustaron”.

En segundo lugar, cuando a los estudiantes se les consultó sobre alguna situación o aspecto de la secuencia que no les hubiese gustado, los casos 1, 2 y 4 respondieron que estaban de acuerdo con todo lo desarrollado durante las sesiones porque las clases eran divertidas. Por su parte el caso 5, expuso que no le había gustado que algunas sesiones se desarrollaron dentro del aula. Si se toma como referencia lo expuesto por el caso 5, parece ser que para él es mucho más

significativo llevar a cabo actividades heterogéneas que no se circunscriben a un espacio particular y se apoyen en métodos de formación variados. El siguiente fragmento así lo refleja.

Docente: “¿Qué fue lo que menos te gustó de las sesiones?”

Caso 5. Carlos Yonier: “No me gusto que no hicimos afuera todas las actividades”.

Desde este punto de vista, la puesta en marcha de la secuencia didáctica fue oportuna porque la participación de los estudiantes se convirtió en un eje principal para su aprendizaje, las diferentes situaciones vividas ofrecieron la posibilidad de adaptar cada una de las actividades a las necesidades del grupo, sus intereses y posibilidades cognitivas. Lo que a su vez permitió identificar los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad y anticipar dificultades durante el desarrollo de las mismas.

En tercer lugar, cuando a los estudiantes se les consultó sobre qué calificación le otorgaban a las actividades desarrolladas por medio de la secuencia didáctica, de los cuatro casos tres estudiantes contestaron que “excelente” y uno respondió que “bueno”.

A continuación se presentan las respuestas otorgadas por los estudiantes a dicha pregunta.

Docente: “Si tuvieras que calificar las sesiones en las que aportabas tus argumentos ¿cómo la calificarías, excelente, buena o mala? ¿Por qué?”

María, Caso 1: “Yo lo calificaría buena”, Porque usted nos hace preguntas que son muy buenas, que nosotros a veces no las respondemos porque no sabemos, pero usted también nos explica”.

Manuela, Caso 2: “Excelente Porque hicimos muy buenas actividades que le gustaron a todos los niños”.

Angie, Caso 4: “Excelente, porque aprendí a responder bien, eran divertidas y siempre participaba”

Carlos Yonier, Caso 5: “Excelente, porque Gabriela hablo muy bien de todas las cosas que se discutían, Isabel también”.

Análisis de las opiniones de los casos respecto a la calificación otorgada a las sesiones.

A continuación se describen las opiniones de los casos relacionadas con la calificación otorgada al desarrollo de las sesiones que conformaron la secuencia didáctica.

Caso 1. María:

La calificación de María, demuestra la importancia que tiene el docente como mediador, dado que propicia la motivación en los estudiantes para participar activamente de las experiencias de aprendizaje, acercándolos al conocimiento a partir de aclarar dudas, ampliar conceptos, logrando así potenciar la necesidad de aprender en cada uno de los alumnos.

Caso 2. Manuela:

Por su parte Manuela, destaca la importancia que tienen las TIC en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de aprendizaje; dado que estas posibilitan el desarrollo de actividades variadas, generan nuevas dinámicas de aula, despiertan los intereses de los estudiantes, hacen más amenos los periodos de clases y propician la integración e involucramiento activo de los mismos en la construcción del conocimiento. De allí que toda acción pedagógica mediada con las TIC debe ser una reflexión constante, planeada y debidamente estructurada en las que se consideren las necesidades de los alumnos.

Caso 4. Angie:

El argumento de Angie, hace evidente la conciencia de la estudiante respecto a la competencia alcanzada desde la argumentación, comprende los elementos que se deben considerar en el momento de exponer una idea, de estructurarla, de asumir una postura, lo cual es significativo para este estudio porque el objetivo principal del mismo era desarrollar en los estudiantes la competencia argumentativa oral, que los estudiantes justificaran sus posturas, se expresaran coherente y cohesivamente.

Caso 5. Carlos Yonier:

Las ideas de Carlos Yonier demuestran que el estudiante reconoce los logros alcanzados por sus compañeros, por tanto identifica los avances de los casos uno y dos en el proceso argumental. Lo anterior hace evidente la conciencia del estudiante respecto al propósito de las sesiones, del porqué, el para qué de los debates, de las discusiones en el aula de clases y el nivel de involucramiento de los mismos en el proyecto. Lo cual también es válido dado que se demuestra que el trabajo llevado a cabo fue ordenado y reflexivo.

En definitiva, haber aplicado una secuencia didáctica con apoyo de recursos multimodales, posibilitó que los estudiantes aprendieran a discutir, a razonar en sus respuestas, a justificar y a mediar sus diferencias. Situación que permite concluir desde la perspectiva de los alumnos, que los textos multimodales son apropiados para el desarrollo de la competencia argumentativa oral en estudiantes de primer grado. Lo expresaron los estudiantes y se confirma por medio de la Tabla 9.

1 8 0 3

Tabla 9.

Fragmento de entrevista semi-estructurada de los casos. Sobre el diseño de la secuencia didáctica.

Casos	P4. ¿Qué fue lo que más te gustó de las sesiones?	P5. ¿Qué fue lo que menos te gustó de las sesiones?	P6. Si tuvieras que calificar las sesiones en las que aportabas tus argumentos ¿cómo la calificarías, excelente, buena o mala? ¿Por qué?
Caso 1. María	“A mi gusto el video como el de Yina, ah... también me gustó el trabajo en grupo que hicimos para las mascotas porque escribimos en computadores”.	“A mí me gustaron todas las actividades, porque todas fueron muy divertidas y en cada una nos enseñaron algo”.	“Yo lo calificaría buena”, Porque usted nos hace preguntas que son muy buenas, que nosotros a veces no las respondemos porque no sabemos pero usted también nos explica”.
Caso 2. Manuela	“A mí me gustaron las actividades con las tabletas porque pudimos jugar un juego”.	“A mí me gustó todo, he nada me pareció mal”.	“Excelente Porque hicimos muy buenas actividades que le gustaron a todos los niños”.
Caso 4. Angie	“A mí me gustó más los videos que nos presentaban, las actividades que hacíamos con los computadores, las entrevistas”.	“A mí me gusto todo lo que hicimos, pero en una sesión me aburrí porque tenía sueño y estaba enferma”.	“Excelente, porque aprendí a responder bien, eran divertidas y siempre participaba”
Caso 5. Carlos Yonier	“A mí me gustó, cuando salíamos al patio a tomar las fotos, cuando hicimos el video, esas cosas me gustaron”.	“No me gusto que no hicimos a fuera todas las actividades”.	“Excelente, porque Gabriela hablo muy bien de todas las cosas que se discutían, Isabel también”

5.4. Fase cuatro: Análisis descriptivo del registro de observaciones

El registro de observaciones en esta investigación se diligenció con el ánimo de describir el desempeño en competencia argumentativa oral por parte de los estudiantes que conformaron el estudio de caso durante el desarrollo de las sesiones. De igual forma, sirvió para identificar las categorías emergentes que surgieron durante la investigación.

A continuación, se expone el análisis descriptivo de la información obtenida en el registro de observaciones, a la luz de las categorías que soportan esta investigación, por tanto se concluye que:

1. El grado de coherencia y cohesión en los argumentos de los niños se encuentra relacionado con el conocimiento que estos tengan sobre el tema tratado. Es claro que cuando existe un mayor dominio de la situación a discutir, más posibilidades tienen los estudiantes de recurrir a la experiencia, a los conocimientos previos, a los sucesos de su cotidianidad y a lo que han escuchado por parte de otras personas para organizar la información que permita soportar sus tesis.

Un ejemplo de lo anterior se evidenció en el comparativo realizado sobre las temáticas de Navidad y la democracia donde se observó que cuando se discutía sobre el primer tema, los estudiantes expresaban sus ideas con mayor facilidad, recurrían a su experiencia para apoyar lo dicho y utilizaban más conectores. Mientras que cuando se les consultaba sobre el valor de la democracia, se sentían inseguros y aportaron pocas ideas; aunque se les informó del tema por medio de videos e imágenes y el ambiente electoral que se vivía en esa fecha, los estudiantes no tenía una experiencia directa con la situación que les permitiera exponer sus argumentos y establecer sus posturas. De ahí la importancia de proponer discusiones sobre temas que surjan de su contexto inmediato y sobre todo con los que ellos estén muy familiarizados, de esta forma se

podrá fomentar la competencia argumentativa oral. Para demostrar lo expuesto se presentan los siguientes fragmentos:

Tabla 10.
Fragmentos comparativos de los casos en competencia argumentativa oral

Casos	Tema: La Navidad P2. ¿Te gusta la Navidad? ¿Por qué?	Tema: Los valores de la democracia P1. ¿Por qué es importante la democracia?
Caso 1. María	“A mí me gusta mucho la Navidad porque el niño Dios nos trae regalos, nos trae lo que pidamos más bien dicho y también me gusta mucho la Navidad porque podemos hacer el día de la velitas, a mí me encanta la Navidad porque hay regalos”	“La democracia es importante porque aprendemos a votar”.
Caso 2. Manuela	“A mí me gusta mucho la Navidad porque podemos celebrarla con los amiguitos y nuestros padres”.	“Para mí la democracia es importante (mientras piensa) porque podemos votar por otros”.
Caso 4. Angie	“A mí me gusta mucho la Navidad, porque a los niños les pueden dar regalos”.	“La democracia es importante porque...(al final no responde)”
Caso 5. Carlos Yonier	“Sí, porque nos trae los regalos papito Dios y porque los regalos de Navidad son muy lindos”.	Profe yo no sé.

1 8 0 3

2. Para ordenar y enlazar sus ideas, los niños recurren al uso de conectores causativos y consecutivos, es decir, emplean palabras de enlaces para indicar o relacionar la causa de un hecho con su posible consecuencia. Observemos, por ejemplo el caso de Manuela, estudiante de 6 años y 10 meses, y Angie de 6 años y 4 meses quienes ante preguntas relacionadas con el trabajo infantil, expresan lo siguiente:

Docente: ¿Estás de acuerdo que tus padres te saquen de la escuela para que te pongas a trabajar?

Manuela Caso 2: “No, porque si mis papás me sacan de la escuela para ir a trabajar, yo no podría aprender nada y no podría ir a la universidad”.

Docente “¿Qué es mejor que los niños vayan a trabajar o que estudien?”

Angie caso 4: “Estudiar, porque ellos son muy pequeños para trabajar, además en la escuela les enseñan más que en el trabajo”.

En los casos presentados se puede apreciar cómo la utilización correcta y variada de conectores puede favorecer la expresión de sus ideas, la estructura y la comprensión de las mismas. Los conectores de causa y efecto cumplen una función importante en la organización de las ideas, dado que se caracterizan por señalar la conclusión que encierra un argumento, la cual se deriva de la información previa.

3. Tal como lo sustentan Ochoa Sierra (2008), Ramírez Guzmán (2012), los niños fortalecen la competencia argumentativa oral cuando se les permite desde la escuela relacionarse constantemente con las técnicas discursivas que posibilitan la confrontación de sus pensamientos con los de los demás, como son: el debate, la discusión, la entrevista y el diálogo. En este aspecto es importante que los docentes desarrollen prácticas de aula en las que se consideren situaciones comunicativas que permitan la indagación sobre los hechos de su contexto inmediato como estrategia para el perfeccionamiento del discurso de los niños.

4. Al elaborar y justificar sus argumentos, los niños recurren a la ejemplificación, lo cual está en la misma vía de los hallazgos de Santos Velandia (2012) en su investigación “*La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria*” donde concluyen que uno de los tipos de argumentos que más emplearon los estudiantes durante el proceso fueron los de ejemplificación y autoridad. Aspecto que desde la postura de Weston (1994) es significativo, porque el uso de ejemplos en los argumentos sirve de apoyo, ilustración o prueba fiable a las tesis planeadas. Un prototipo de la forma como los niños argumentan a partir de ejemplos son las siguientes respuestas ofrecidas al discutir temáticas como: el trabajo infantil y el valor de compartir.

Tema: Valor de compartir

Caso 1. María

Docente: ¿Te gusta compartir tus pertenencias con los demás? ¿Por qué?

María: “Sí, (Mientras mueve la cabeza), Porque uno tiene que compartir las cosas con sus amigos. Por ejemplo: Isabel me dice, Gabi préstame colores, yo le digo Isa (Mientras cambia la expresión facial frunciendo las cejas acompañados de movimientos manuales firmes), no puedo, pero yo después se lo presto a ella porque es mi amiga”.

Tema: Trabajo infantil

Caso 5. Carlos Yonier

Docente: ¿Qué es mejor, que los niños trabajen o estudien? ¿Por qué?

Carlos Yonier: “No, que estudien, porque mi tío no estudio todo el día y esta grande y no aprendió nada”.

1 8 0 3

5. Los niños además de emplear ejemplos en sus argumentos, se apoyan en principios morales establecidos en la sociedad para asumir y justificar sus posturas; es decir, al argumentar aceptan o rechazan aquellas prácticas que van en línea o en contravía con lo que se le ha enseñado en la familia, el contexto social o la escuela. A través de este tipo de argumentos los niños exteriorizan sus habilidades cognitivas, emociones, experiencias, saberes e ideas elaboradas en su diario vivir, con los cuales representan su forma de entender y estar en el mundo. Los siguientes argumentos producidos por el caso 2 ilustran lo que se expone:

Tema: Valor de la honestidad

Docente: ¿Cuándo te encuentras un objeto en el aula de clases y conoces su dueño, se lo devuelves o te quedas con él?

Caso 2. Manuela: “Yo se lo entrego a su dueño, porque yo no me lo puedo robar porque después me pueden regañar o decirme ratera y además robar es malo”.

6. De igual forma, los niños para exponer sus ideas se apoyan en argumentos de autoridad. Jiménez Aleixandre (2010) expone que un argumento es de autoridad cuando al construirlo se cita a una persona experta para que lo respalde, lo que permite que “las pruebas sean sustituidas por la confianza en la persona o institución que avala ese conocimiento” (p.19). El siguiente fragmento producidos por el estudiante Rodrigo, es una muestra de ello:

Tema: cuidado de las Mascotas.

Docente: ¿Las personas que tienen mascotas deben cuidarlas?

Rodrigo: “Si, porque mi mamá dice que las mascotas se deben cuidar porque Dios las creó con mucho esmero”.

7. Los niños pueden mediar o negociar una diferencia de opinión en un escenario de discusión a partir del discurso argumentado, para que éste se produzca frecuentemente, se deben propiciar situaciones problemáticas que invite a los niños a negociar. Para la pragmadiálctica de Van Eemeren y Grootendorst (2002), uno de los objetivos de todo acto argumentativo ha de ser contribuir a la solución de las diferencias de opinión, las cuales permiten el fortalecimiento de las capacidades de argumentación y la actitud crítica de las partes implicadas. A continuación, se presenta un modelo de mediación generado por la docente para fomentar dicha competencia en los estudiantes.

Tema: La fiesta de cumpleaños de Yina

Docente: “Yina necesita que le ayudemos a elegir en qué lugar puede festejar su cumpleaños con todos sus amigos, recuerde que sus padres le dijeron que escogiera entre ir a las playas de Necoclí o al Parque de Camacol”.

Docente: “Lucia, ¿qué lugar le sugieres a Yina?”

Lucia: “Las playas de Necoclí, porque el mar es muy sabroso y grande”.

Docente: “¿Niños están de acuerdo que Yina celebre su cumpleaños en las playas de Necoclí?”

Manuela: “No, Mejor las Piscinas de Camacol, Porque el agua no es salada”.

Docente: “¿Qué podemos hacer para seleccionar un solo lugar entre todos y ayudar a Yina?”

Después de 20 segundos

Lluvia: “Profe Yo tengo una idea genial”

Docente: “Cuéntanos cuál es tu idea Lluvia”

Lluvia: “hagamos unas votaciones”.

Docente: “Carlos Yonier ¿Qué piensas de la idea de Lluvia?”

Carlos Yonier: “Si, profe hagamos elecciones”.

El hecho de contar con diversas vías para la solución de la problemática planteada llevó a los estudiantes a plantear alternativas que les permitieran resolver el conflicto y en esa medida se vieron enfrentados a la necesidad de mediar en sus diferencias de opinión. Cabe destacar, que antes de hacer la elección del lugar, los estudiantes establecieron diálogo entre sí y presentaron sus posturas, discusión que les permitió elegir con 20 votos al parque de Camacol.

En este escenario es importante reconocer, que el desarrollo de habilidades de mediación en los niños, les permite el dominio de competencias ciudadanas de tal modo que sean capaces de manejar de forma asertiva los conflictos y relacionarse mejor con las personas que hacen parte de sus comunidades. Para el Ministerio de Educación Nacional (2011) las estrategias de enseñanza que promueven la mediación entre pares generan ambientes de convivencia y paz e involucran a los estudiantes de forma activa en la gestión de los conflictos, de tal manera que puedan comprender que las diferencias y la diversidad en las ideas son elementos generadores para la mejora de las relaciones a través de la democracia y el pluralismo.

8. Los niños pueden asumir una postura y justificar con razones, es decir, ellos son capaces de dar explicaciones del porqué de sus opiniones, pero estas justificaciones posiblemente se determinan por el grado de interés que la temática a discutir despierte en los estudiantes o por el contexto. Un ejemplo de la forma como los niños justifican su postura se refleja en la siguiente discusión establecida con los estudiantes a raíz de un volante publicitario que limitaba la asistencia de algunas personas a la presentación de magia que realizaría el circo de la Alegría.

Tema: Prácticas discriminatorias

Docente: ¿Si pudieras darle un consejo a los dueños del Circo la Alegría qué les dirías?

Caso 1. María: “Yo le diría ustedes no mandan la ley, hay que aceptar a todos y ustedes también son diferentes y nadie les dice nada”.

Caso 2. Manuela: “Yo les diría que por qué no nos dejan entrar si todos tenemos cosas diferentes y eso es normal”.

Caso 4. Angie: “Yo les preguntaría porqué me están rechazando”.

El fragmento presentado, ilustra la capacidad que tienen los niños para asumir una posición en torno a un tema. Hurtado Vergara y Chaverra Fernández (2013), conciben el acto de asumir una postura y justificar con razones como “descentralización cognitiva”, en donde la acción de elegir exige que los niños escuchen los argumentos que plantean sus compañeros sobre un tema específico, los analicen y en efecto decidan si se adhieren a ellos o elaboran uno propio. Lo planteado anteriormente, posibilita que los niños construyan sus ideas a partir del punto de vista de los demás. Situación que se refleja en los siguientes fragmentos:

Tema: Cuidado de las mascotas

Docente: ¿Estás de acuerdo cuando las personas que dejan las mascotas abandonadas?

“Yo no estoy de acuerdo porque de pronto los podría pisar un carro y eso es malo, y todas las mascotas podrían morir” (Caso 1. María).

“Yo no estoy de acuerdo porque si alguien abandona la mascota la puede pisar algo” (Caso 2. Manuela).

Tema: Prácticas discriminatorias

Docente: ¿Estás de acuerdo que en algunos lugares les prohíban la entrada a las personas discapacitadas?

“No, uno debe dejarlos entrar porque ellos también se ponen tristes” (Caso 1. Maria)

“No, porque eso es discriminar y uno no puede discriminar porque uno se puede poner triste” (Caso 2. Manuela).

Como puede apreciarse los argumentos planteados tanto por la estudiante del caso uno, como la del caso dos, poseen la misma estructura, lo que demuestra cómo las niñas a partir de los discursos que elaboran sus compañeros, construyen sus propias tesis, logrando de cierta forma un aprendizaje cooperativo, el cual se encuentra relacionado con la capacidad de aprender a partir del intercambio de opiniones, ideas y críticas que los demás exponen.

La afirmación anterior, es considerada por Dugger (2006) y García (2015), quienes sustentan que cuando en un escenario de argumentación oral, los interlocutores escuchan con atención lo que plantea el emisor es posible desarrollar la competencia de aprendizaje cooperativo, es decir, aprender de lo que los demás plantean o exponen. Aunque no se puede dejar de lado, las problemáticas señaladas por algunos autores como Larraín, Freire y Lillo (2013) cuando destacan que los niños más que presentar sus propios argumentos en el momento de la discusión lo que hacen es adherirse a los planteamientos de los interlocutores, lo que en últimas incide en el desarrollo de la contraargumentación.

Luego de haber realizado una descripción de los desempeños en competencia argumentativa oral de los estudiantes, es importante para esta investigación identificar aquellas categorías emergentes que surgieron durante el desarrollo de las sesiones de la secuencia didáctica, estas categorías fueron:

Las habilidades para el aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, la autorregulación, la contraargumentación, el acompañamiento de los padres, mejoramiento de la

disciplina grupal, el aumento de expresión y participación en las clases por parte de los niños. A continuación se desarrollan dichas categorías.

Categorías Emergentes:

1. Habilidades para el aprendizaje colaborativo:

El aprendizaje colaborativo emergió en esta investigación al momento de la realización de trabajos grupales apoyados por artefactos tecnológicos y sin ellos, en los que se hacía necesario mediar con los compañeros y presentar propuestas con el ánimo de llegar a la solución de un problema. Lo anterior exigió que los estudiantes coordinaran, discutieran y asignaran tareas a cada uno de los integrantes del equipo, en aras de cumplir con la actividad y obtener mejores resultados. Las TIC como herramientas mediadoras potenciaron el aprendizaje colaborativo dado que facilitaban el trabajo grupal, el intercambio de la información por parte de los integrantes de cada grupo y posibilitaron el seguimiento de forma más directa de las acciones de los estudiantes.

Ramírez Guzmán (2012), estima que el aprendizaje colaborativo hace referencia a la forma como aprenden los seres humanos; implica desarrollar habilidades para la mediación, para ofrecer mecanismos que facilitan la toma de decisiones, para gestionar y organizar el conocimiento grupal que se genera a lo largo de la elaboración de las tareas. De igual forma, apoyándose en los planteamientos de Verdejo (2001), destaca cinco características que posee el aprender desde la colaboración, a saber: responsabilidad individual, habilidades para la colaboración, interdependencia positiva, integración promotora y procesos del grupo.

1 8 0 3

Por otro lado, la visión constructivista desde el enfoque social, plantea que por medio del aprendizaje colaborativo se puede lograr que el estudiante aprenda a saber hacer a partir de la interacción o el intercambio con sus pares. Desde esta postura se trata de unir los conocimientos que se gestan en una sola persona al grupo y direccionar el aprendizaje hacia la negociación. Los procesos de enseñanza con metodologías colaborativas ubican el saber social como una forma de construir conocimiento a través de acuerdos que se gestan en los procesos de interacción entre las personas (Stahl, Koschmann y Suthers, 2006).

A partir del siguiente fragmento generado por los estudiantes cuando se discutía sobre la honestidad, se evidencia las habilidades para el trabajo colaborativo el cual fue fomentado en la secuencia didáctica a partir del desarrollo de actividades con grupos heterogéneos, las estrategias de discusión propuestas y el uso didáctico de las TIC.

Docente: “Hoy vamos a discutir sobre el valor de la honestidad, ¿cómo lo vamos a hacer?; primero observamos un video titulado el pastorcito mentiroso. Luego, ustedes se reúnen en equipos de 5 integrantes y en una hoja de papel representan por medio de un dibujo lo que entendieron, no olviden dialogar entre todos sobre cómo lo van a hacer. Para eso, tienen 20 minutos, después, seleccionan un integrante del equipo para que comparta con el resto de los compañeros lo que lograron representar”

Luego de los 20 minutos:

Docente: “Iniciemos con el grupo, ¿quién sale a representarlo?”

Estudiantes: “Isabel”

Docente: “Isabel cuéntanos cómo hicieron ustedes para hacer el trabajo”

Isabel: “Nosotras nos pusimos de acuerdo de hacer cada una parte del dibujo”

Docente: “aja, o sea que a cada integrante le asignaron una responsabilidad”

Isabel: “Sí señora, nos pusimos de acuerdo que cada una haga lo suyo, de a turnitos, Luciana hizo las flores, Fabiana hizo el césped, Yo hice el lobo, Gabriela hizo el hombre, Sofía hizo el sol y Sara hizo las nubes”

Docente: “¿Qué representaron por medio de ese dibujo?”

Isabel: “Representamos la mentira, que no se debe decir la mentira”.

En el caso de los estudiantes del equipo uno, es evidente la capacidad que tiene los niños para trabajar en forma colaborativa, en tanto comprenden que para obtener buenos resultados se hace necesario cumplir con las responsabilidades individuales, ser solidarios con los compañeros, aprender a tomar decisiones y analizar las situaciones a partir de las diversas opiniones expuestas en el grupo, desarrollar habilidades comunicativas grupales como el consenso, la justificación y la explicación.

Estas habilidades se hicieron presentes al minuto con dieciséis segundos cuando la cámara dos registra la discusión de las integrantes del equipo uno, así:

María: “Vamos a hacer el trabajo dibujando cada una cosa”

Manuela: “Entonces yo dibujo las flores”.

María: “aja”, “Sofía que haga el sol, Sara la nubes, Fabiana el césped y Luciana el lobo”.

Lucia: “Yo no sé dibujar lobos, mejor que lo haga Isabel porque ella hizo uno bonito en el cuaderno de español”

Manuela: Bueno, yo lo hago.

María: Pero entonces Luciana que haga las flores

Manuela: Ahh, sí que ella haga las flores, para que no se quede sin dibujar.

En la situación anterior, la estudiante María adquiere el rol de líder del grupo asignando las responsabilidades sin dejar de lado la mediación y la capacidad de escuchar las sugerencias de sus compañeras, lo cual permitió lograr un buen ambiente de trabajo y perseverar juntas en la consecución de la meta propuesta.

Cabe destacar que durante el desarrollo del trabajo, el equipo cinco no entregó la actividad, pues se enfrascaron en quién iba a exponer dejando de lado la tarea asignada, además de ello, se observó a un solo integrante interesado en concluir el trabajo. Es oportuno destacar que desde los entornos escolares se hace necesario implementar estrategias que les permitan a los estudiantes la solución de los problemas grupales a partir del apoyo mutuo.

2. Aprendizaje significativo

En la actualidad existe una concurrencia desde los enfoques psicopedagógicos sobre la importancia del aprendizaje significativo como componente preponderante para la educación. Se enfatiza en que solo a partir de éste se logra que los alumnos tengan un alto desarrollo personal, para lograrlo se hace necesario que los docentes gestionen el aprendizaje a partir de nuevas propuestas didácticas y formas de evaluar.

Para Coll (1988), algunas de las ideas que se originan a raíz del aprendizaje significativo como las de Rousseau, Freinet, Decroly, Ausubel, coinciden cuando conciben al estudiante como un agente principal o un conductor directo de su propio aprendizaje y el proceso de aprendizaje como un factor dependiente de los significados. Es decir, el estudiante aprende con mayor facilidad un contenido, un concepto cuando éste es capaz de asignarle un significado. Por tanto, lo significativo del aprendizaje tiene que ver con que los estudiantes puedan relacionar o conectar lo que aprenden inicialmente con sus ideas previas o sus experiencias. Por ejemplo, hablar de las mascotas y del cuidado que hay que tener con las mismas, dará espacio para la

construcción de significados completamente contradictorios para el estudiante que ha tenido mascotas en su casa que para el caso específico del estudiante que nunca ha tenido una.

Las ideas planteadas sirven de referente para ejemplificar la forma como los estudiantes se acercaron a un aprendizaje significativo y contextualizado mediante la discusión de las temáticas abordadas. Lo cual se hace evidente en las conversaciones establecidas con algunos padres de familia sobre el cambio de actitud que han asumido los estudiantes luego de las discusiones en clase; un ejemplo de ello es el diálogo con la mamá del estudiante Emmanuel y la participación del estudiante Cristian descritas a continuación:

Tema: Hábitos de aseo.

Situación 1.

Madre de Emmanuel: “¿Profe verdad que ayer ustedes discutieron en la sesión sobre una niña que no le gustaba bañarse?”

Docente: “¿Por qué, Emmanuel qué le dijo?”

Madre de Emmanuel: “Ese me contó que había una niña que no se bañaba y jugaba fútbol y olía fuerte mal, por eso sus amigos no le hablaban y se enfermó con una alergia. Pero lo que más risa me dio profe, fue cuando me dijo que él se iba a bañar bien todos los días para no oler mal como la niña del video”

Situación 2.

Cristian: “Profe yo algunas veces me comporto como esa niña, porque cuando llego a la casa del colegio mi mamá me manda a bañar, pero yo me mojo la cabeza y me entro rapidito para la habitación y no me baño y ella no se da cuenta”

Docente: “¿Y entonces qué vas a hacer de ahora en adelante?”

Cristian: “Profe yo me voy a bañar todos los días cuando llegue del colegio”.

En conclusión, para que los estudiantes puedan aprender de forma significativa es necesario enfrentarlos a situaciones diversas que les permitan reorganizar el conocimiento a partir de modelos mentales coherentes y estructurados. Lo anterior, será un factor importante para que los estudiantes logren aprendizajes más sólidos, duraderos y contextualizados.

3. La autorregulación

La teoría de la autorregulación es entendida como la capacidad que tiene el estudiante para ejercer control de su propio comportamiento, impulso y actitudes, lo cual le permite alcanzar metas académicas y estar en armonía con las normas grupales.

Esta competencia se hizo evidente en el proceso investigativo cuando los estudiantes sin la dirección o supervisión de un adulto fueron capaces de planear una ruta de trabajo grupal e individual con el ánimo de responder por las tareas asignadas, cuando hicieron evidente la interiorización de las reglas de convivencia y cuando asumieron roles de liderazgo que permitían direccionar al grupo a la consecución de metas comunes. El siguiente fragmento es un ejemplo de lo anterior.

Tema: Importancia de expresar las ideas de forma clara

Docente: “Vamos a realizar unas entrevistas al personal de apoyo administrativo, es decir a los vigilantes, coordinadores, psicóloga, por eso se deben organizar en grupos de cinco y cada grupo elige quien va hacer las veces de entrevistador y quién será el entrevistado”.

Carlos Yonier: “Profe yo soy el director”

Docente: “Y qué hace un director”

Carlos Yonier: “Ayy, profe yo les digo cuando hablan, cuando comienzan a grabar

Docente: y cómo lo harías”.

Carlos Yonier: “Yo levanto la mano”.

A partir de la ilustración anterior, se aprecia cómo la estructura de la sesión posibilita que el estudiante asuma el rol de forma autónoma con el ánimo de realizar un trabajo en equipo más ordenado. Desde este punto de vista, el desarrollo de actividades en las que los estudiantes puedan asumir responsabilidades los faculta para el dominio de la autorregulación (Panadero y Tapia, 2014). En conclusión, considerando la importancia de dicha competencia es tarea para los docentes reflexionar en torno a la promoción de la misma como método para que los alumnos pongan en acción estrategias positivas que les permitan la consecución de sus metas.

3. La contraargumentación

Otra categoría emergente que se hizo evidente en el registro de observaciones fue la contra-argumentación, entendida como la exposición de argumentos que invalidan los discursos que van en contravía con las tesis presentadas por el interlocutor (Jiménez Aleixandre, (2010). En armonía con lo anterior, Dolz y Pasquier (1996), consideran que una contraargumentación comienza cuando se pone en duda la opinión del otro cuando ésta no se encuentra lo suficientemente justificada. Por tanto, el proceso argumentativo comprende en primer lugar, la presentación de argumentos que soportan nuestras tesis y en segundo lugar la predicción de la formulación de posibles contraargumentos (Ocho Sierra, 2008).

Tomando como referencia los planteamientos anteriores, se puede concluir que los niños pueden contradecir, refutar o contraargumentar las opiniones de sus compañeros cuando

encuentran vacíos en la argumentación y para hacerlo se apoyan en los conocimientos básicos que los mismos tienen del tema tratado. Un ejemplo de lo anterior se demuestra a partir de la siguiente discusión:

Tema: El valor de la democracia.

Docente: ¿Qué es ilegalidad?

Mirleydis (6 años): “Para mí ilegalidad es cuando la mamá no lo deja salir a uno a jugar con sus amigos”.

Caso 1. María (6 años): “Para mí algo ilegal es cuando uno deja de hacer algo”

Docente: “Manuela, ¿Estás de acuerdo con lo que dice María?”

Caso 2. Manuela (6 años): “No, porque ilegalidad es cuando no lo dejan salir de la cárcel”

Docente: “Lluvia, ¿Estás de acuerdo con lo que acaba de decir Manuela?”

Lluvia (6 años): “Sí”

Docente: “¿Por qué?”

Lluvia: “Porque cuando uno se comporta mal lo meten a la cárcel y eso es ser ilegal”

La discusión anterior hace evidente la capacidad incipiente que tiene los niños para contraargumentar, para cuestionar o poner en duda la posición de los interlocutores; amparándose en la formulación de apelaciones de conocimiento básico o empírico que los mismos poseen de la situación discutida. En este sentido, hay que destacar que esta competencia no se obtiene de manera natural, para ello es necesario la mediación del docente en aras de que los estudiantes logren avanzar en la elaboración de discursos cohesivos, coherentes y contraargumentados. Además las investigaciones desarrolladas sobre la argumentación en estudiantes de la básica primaria destacan este aspecto como uno de los que requiere mayor apoyo, así lo

plantean autores como Ramírez Guzmán (2012), Ochoa Sierra (2008), Barrera Aldana, et al (2009), Monsalve Upegui (2013) quienes reconocen la necesidad de desarrollar actividades que faculten el dominio de esta habilidad en los estudiantes de forma constante y progresiva, dado que para lograr en los estudiantes su dominio se requiere de planeación, tiempo y dedicación.

5. El acompañamiento de los padres, mejoramiento de la disciplina grupal, el aumento de expresión y participación en las clases por parte de los niños, fueron otras categorías generadas durante el trabajo de campo, no menos importantes que las anteriores, dado que las misma permitieron el fortalecimiento de los canales comunicativos entre docente, estudiantes y padres de familia. Los cuales se hicieron evidentes en el seguimiento y apoyo que los padres le hicieron al proceso. Como lo sucedido con la madre de Luisa la cual al llevar a su hija al colegio le daba indicaciones sobre cómo debía hablar ante las cámaras, que no se asustara cuando le preguntaran, que hablara claro y que participara en las discusiones.

De igual forma, las estudiantes Mónica, Tatiana y Marcos que no hicieron parte del estudio de caso y que se caracterizaban por ser tímidos, distraídos, callados, vieron en el espacio de las discusiones un escenario para exponer sus ideas y abrirse al contacto verbal con sus compañeros y docentes. Asimismo, los estudiantes que hicieron parte del estudio de caso ampliaron su discurso incorporando nuevas palabras al mismo, como se describió en el nivel de competencia logrado en los casos [4 Angie](#) y [5 Carlos Yonier](#).

Respecto a los niveles de responsabilidad de los estudiantes, se observó el mejoramiento académico y de la disciplina del grupo, los estudiantes competían por el que mejor hiciera las actividades y alcanzara la calificación más alta, los niños se podían quedar solos y estar ordenados lo que antes era imposible. Lo anterior se evidenció durante la visita del rector a la sede Barrio Vélez a la cual pertenecemos, al pasar por el aula observó a los estudiantes ordenados en sus puestos desarrollando sus actividades, pero sin supervisión docente. A continuación se describe la situación.

Rector: “¡Hola! ¿Niños cómo están?”

Estudiantes: “Bien gracias a Dios ¿y usted?”

Rector: “Ustedes son muy juiciosos, hasta pensé que estaban con su profe, ¿ella por dónde anda?”

Estudiantes: “Está en la sala de profesores”.

Rector: “Bueno, sigan haciendo su actividad”

Estudiantes: “Chaoooo”

Dicha situación demuestra que con el desarrollo del proyecto se mejoró en áreas como la convivencia, lo comunicativo, lo académico y lo comportamental.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan simplifican los hallazgos del estudio a nivel teórico, metodológico y a su vez se constituyen en referentes para el desarrollo de nuevas investigaciones que estén relacionadas con la argumentación oral, los textos multimodales y por ende el uso didáctico de las TIC.

A *nivel teórico*, los hallazgos hacen evidente que los niños de primer grado en edades comprendidas entre los 5 a 7 años son capaces de generar argumentos orales plausibles, mediar sus diferencias de opinión, y presentar contraargumentos incipientes; aunque para lograrlo requieren de la intervención de un adulto que dirija dicha situación. Respecto a la coherencia, cohesión, toma de postura y justificación de la misma, parecen estar determinados por el grado de conocimiento o dominio que el estudiante tenga de la temática a discutir. Pero la negociación y la mediación es un proceso que requiere más tiempo para su dominio, se encuentra muy relacionado con la edad, el desarrollo físico y psicológico del estudiante. Es por ello que algunas sesiones en las que se trabajaron temas como: la Navidad, la fiesta de cumpleaños, la adicción a los videojuegos, el cuidado de las mascotas, los hábitos de aseo, la violencia escolar, el valor de compartir, los niños presentaron argumentos más complejos que en otras sesiones donde se planteaban temáticas que eran poco familiares para ellos como: Los valores de la democracia y las prácticas discriminatorias.

Respecto al uso de estrategias discursivas, éstas se incrementan a medida que los niños crecen y tienen una relación constante con técnicas de comunicación y discusión grupal como debates, tertulias, entrevistas, entre otros. De allí que los niños más pequeños exponen argumentos con menor cantidad de palabras y por ende sus respuestas son más breves, además suelen exponerlas desde la primera persona del singular. Pero cuando se considera el trabajo colaborativo, la discusión y el diálogo como mecanismo para el desarrollo de la argumentación oral de forma continua y ordenada, es posible que el proceso argumentativo se incremente un

poco. Este hecho coincide con las afirmaciones de investigadores como Dolz (1994), Ochoa Sierra (2008), Perelman (2001), Cotteron (1995), Hurtado Vergara y Chaverra Fernández (2013), quienes consideran que cuando el docente desde las prácticas de aula planea, conduce y trabaja los procesos argumentativos de sus estudiantes en un ambiente de colaboración y diálogo continuo las habilidades discursivas de los mismos pueden mejorar.

Ahora bien, los aportes teóricos de investigaciones como las de González García (2013), Berrios Barra y Berrios Muñoz (2013), Manghi Haquin, et al. (2013-2014), Jiménez Díaz (2013), Monsalve Upegui (2013), Olmedo (2014), Bolivar Buriticá, Chaverra Fernández y Monsalve Upegui (2013), Santamaría (2015), que hacen referencia al uso didáctico de los textos multimodales en el escenario argumentativo, afirman que los mismos permiten estimular los órganos de los sentidos por los diversos modos que lo conforman logrando motivar a los estudiantes a la consecución del conocimiento; de igual forma posibilita que las dinámicas que se generan en el aula sean guiadas a partir del panorama de la significación, lo que facilita el estudio y la comprensión de la correlación que existe entre los diversos modos de representación y comunicación empleados por los estudiantes para exponer sus ideas y pensamientos.

Respecto a las categorías que emergieron durante el proceso de análisis de los datos como: la autorregulación, la contraargumentación, las habilidades para el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo, el acompañamiento de los padres, el mejoramiento de la disciplina, el aumento de la expresión, si bien no fueron contempladas al inicio del trabajo de campo se hicieron evidentes aportando datos importantes al proceso investigativo, a las prácticas de aula y a la posibilidad de generar futuros estudios que tengan en cuenta dichos elementos.

A *nivel metodológico*, soportar la investigación en un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso y un alcance descriptivo, se convirtió en una decisión oportuna, pues a partir del mismo se erigieron explicaciones con las que se pudo describir de forma detallada el problema objeto de investigación desde el ambiente natural y los datos obtenidos en cada uno de

los casos, favoreciendo así la visibilización de las estrategias discursivas llevadas a cabo por los estudiantes para lograr el desarrollo de la competencia argumentativa oral.

Diseñar y aplicar una escala de valoración de argumentos permitió evaluar la competencia argumentativa oral presente en los estudiantes antes, durante y después de su participación en la secuencia didáctica, a partir de competencias como la coherencia, cohesión, escucha, mediación, justificación y toma de postura. Lo anterior posibilitó la ubicación de cada uno de los casos un nivel en argumentación a saber; avanzado, satisfactorio, mínimo e inferior.

De igual forma la realización del análisis de los argumentos orales expuestos por los estudiantes a partir de dicha escala, permitió ir más allá que otras investigaciones que han tratado la argumentación oral en niños centrándose únicamente en aspectos semánticos como es el caso de Santos Velandia (2012) y Barrera Aldana, et al (2009), Dado que en este estudio el uso de la escala de valoración posibilitó un análisis global no solo del componente semántico, sino también del semiótico, el pragmático, el corporal, la escucha y la entonación, que se hacen evidentes en un escenario de discusión o en un acto conversacional establecido entre las personas.

Diseñar y aplicar una entrevista semi-estructurada, fue significativo porque proporcionó el establecimiento de un diálogo con los estudiantes a partir de la formulación de preguntas que condujera a identificar la apreciación de los mismos en torno al uso didáctico de los textos multimodales para el desarrollo de la competencia argumentativa oral, sus aportes fueron muy importantes para continuar mejorando mis prácticas de aula y comprender la manera en que los niños vivenciaron las actividades propuestas.

A *nivel didáctico*, implementar una secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia argumentativa oral permitió generar una propuesta pedagógica apoyada en los

principios del enfoque comunicativo, el cual concibe al estudiante como generador de conocimiento a partir de estrategias de comunicación, del análisis paulatino del discurso y la fundamentación de la lengua como un instrumento social. Asimismo, permitió soportar el aprendizaje en el enfoque sociocultural adaptando las actividades y los recursos, a las necesidades de los alumnos, sus vivencias y las formas de socialización con su medio.

Seleccionar los textos digitales con características multimodales elaborados en herramientas como PowToon, PowerPoint, infografías y videos, fue una decisión acertada porque permitió que los estudiantes accedieran a la información que se pretendía discutir de forma dinámica, interactiva y contextualizada a través del análisis de los modos de representación tanto visuales y auditivos soportados en dichos recursos. Altamirano, et al. (2014), Area Moreira (2008), consideran que lo anterior le permite a los estudiantes aprender a interpretar los diferentes códigos (música, sonidos, imágenes, color, ubicación) como elementos necesarios para construir significados. Es importante destacar que en el caso particular de esta investigación los estudiantes se inclinaron más por el uso de los videos y las presentaciones en PowToon, porque estos recursos les brindan información visual y auditiva, les permitió identificar el contexto de la situación, las dinámicas de interacción establecidas entre los personajes y lograr el aprendizaje contextualizado sin tener que recurrir a la mediación docente.

Considerar el uso didáctico de las TIC, permitió que los estudiantes generaran los procesos de aprendizaje apoyándose en los principios constructivistas, en el que son concebidos como líderes, gestores de la enseñanza; los docentes como posibilitadores y la evaluación como progresiva, permanente y cualitativa, que valora los avances y refina las debilidades cognitivas. Todo lo anterior fue un factor garante para construir el conocimiento a partir de espacios de innovación y alfabetización.

Haber considerado en las actividades escolares el dominio básico de programas como Microsoft Word, Paint, el uso de dispositivos móviles como cámaras de video y tabletas, fue

importante en tanto los estudiantes comprendieron que dichas herramientas tecnológicas pueden emplearse no solo para el juego o la captura de imágenes; además de ello pueden ser utilizados con fines académicos como hacer una tarjeta para una campaña publicitaria, indagar sobre un tema particular, escribir una carta.

Permitir que los estudiantes evaluaran cada una de las sesiones que conformaban la secuencia didáctica, favoreció la identificación oportuna de las bondades y debilidades de la misma para reformarla, adaptándola a las necesidades del grupo y los objetivos del proyecto.

Finalmente se puede concluir que la información que soporta esta investigación propicia el debate en torno al desarrollo de la competencia argumentativa oral en niños a partir del uso de los textos digitales con características multimodales y a su vez permite plantear algunas preguntas que podrían ser consideradas para el desarrollo de futuras investigaciones ¿Cómo posibilitarían los textos multimodales el desarrollo de la competencia en lectura en niños de primer grado? ¿Qué tipo de recursos multimodales pueden emplear los docentes para generar la contraargumentación en niños?

RECOMENDACIONES

Por medio del siguiente apartado NO se pretende que otros docentes imiten la experiencia llevada a cabo en este estudio, pues se considera importante el desarrollo de prácticas de aula que partan de las necesidades propias o exclusivas de los educadores y su grupo de estudiantes. Sin embargo, se piensa en aquellos profesores que están interesados en el problema que aquí se aborda, por tanto se presentan algunas recomendaciones que pueden ser de valor al momento de diseñar sus propuestas.

Sobre la edad para el desarrollo de la competencia argumentativa oral

Los niños desde edades tempranas pueden argumentar sus posturas, tomar sus propias decisiones y darlas a conocer de forma clara, pero es necesaria la mediación docente a través del desarrollo de estrategias didácticas o prácticas de aula que permitan confrontar ideas y establecer consensos a partir de los primeros grados escolares.

Cabe destacar que aunque las habilidades de lenguaje se van perfeccionando a medida que los niños crecen; el dominio de la competencia argumentativa oral depende en gran medida del trabajo continuo en el aula de clase, situación que favorece su perfeccionamiento y dominio.

Es completamente interesante que temáticas como los videojuegos, las épocas de fiestas (Navidad, cumpleaños, día de las madres), las mascotas, el aseo personal, despierten en los niños menores de 7 años, mayores deseos de exponer sus posturas en un escenario de discusión. Por tanto se sugiere considerar la discusión de temas cotidianos que los niños dominen y sobre los cuales tengan mayor experiencia.

Sobre los ambientes o condiciones para el desarrollo de la competencia argumentativa oral

Es importante involucrar a los estudiantes en las temáticas a discutir, motivarlos para que expongan sugerencias sobre el trabajo, informales del qué, porqué, para qué y las formas como se desarrollarán las actividades en el aula.

Asimismo es indispensable asegurarse que los estudiantes poseen el mayor conocimiento para la producción de sus propios textos orales; es decir, antes de formularles es necesario asegurar en la memoria de los mismos los contenidos. Uno de los recursos que posibilita dicho proceso lo representan las TIC, dado que de las mismas permiten ofrecerles a los estudiantes información variada, dinámica y contextualizada a partir del uso de videos, una canción, una imagen...

El fortalecimiento de las competencias comunicativas no debe ser dependiente del área de lenguaje. Es prudente reconocer que la argumentación oral hace parte de la cotidianidad de los niños, por tanto cumplen un rol social. Es normal que en la clase de lenguaje se afiance las estrategias para producir un discurso, pero en áreas como ciencias, historia, ética, tecnología se pueden establecer estrategias que hagan evidente la competencia argumentativa oral en los estudiantes, haciendo que su enseñanza tenga un planteamiento globalizado e integrado de las áreas.

Para desarrollar los procesos argumentativos en los niños es importante hacer un registro ordenado de los avances de los estudiantes, situación que posibilitará la evaluación permanente, coherente y eficaz de los logros o limitaciones presentadas.

A través de la puesta en marcha de esta investigación se registraron las siguientes dificultades:

En lo concerniente a la metodología, específicamente en la recolección de la información, se presentó la pérdida del caso 3, situación que inhibió la obtención de los datos que éste aportaría desde sus particularidades a la solución de la pregunta de investigación.

En la construcción de un instrumento apropiado para evaluar la competencia argumentativa oral en niños, dado que no existía un modelo para tal caso.

En el almacenamiento de la información dado que en ocasiones cuando se iban a reproducir los registros de video no se encontraban o estaban mal filmados, lo cual obligó al cuerpo investigativo repetir las sesiones con nuevos temas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIAS

- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D., y Soto, G. (2014). Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 263-280.
- Arango Lasprilla, S. C. y Sosa Gallego, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria* (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Area Moreira, M. (2008). *La alfabetización en la sociedad digital*. Recuperado de <https://drive.google.com/folderview?id=0B3CmuTL6zmpRb1pwYXd3a0JZZms&usp=sharing>.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de caso. *Revista de educación*, (352), 77-97.
- Area Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. Sáinz (Ed.), *Alfabetización digital y competencias informales* (pp. 3-40). Madrid: Ariel y fundación telefónica.
- Arellano, F. (2002). *La cultura y el arte del México Prehispánico*. Montalbán: Universidad Católica Andrés Bello.
- Arroyave Palacio, M. M. (2012). *Alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad intelectual* (Tesis Inédita de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Berrios Barra, L. y Berrios Muñoz, A. (2013). El texto como representación multimodal: una propuesta didáctica a través de las manifestaciones artísticas de "Alicia en el País de las Maravillas". *Revista educación y tecnología*, (3), 24-44.
- Barrera Aldana, N. M., González Vera, L. J., Hernández Reyes, C. E., y Nossa Rodríguez, D.P. (2009). *Caracterización de las habilidades argumentativas en niños y niñas de 9 años, de*

- una institución educativa distrital* (Tesis inédita de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. Bogotá.
- Bolivar Buriticá, W., Fernández, D.I. y Monsalve Upegui, M. E. (2013). Competencia Argumentativa y educación ciudadana: elementos de análisis derivados de la investigación en el aula. Universidad de Antioquia.
- Bravo, J. L. (2003). *Los medios tradicionales de enseñanza: uso de la pizarra y los medios relacionados*. Recuperado de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/pizarrayotros.pdf>
- Cabero, J. (2007). El video en la enseñanza y la formación. En Cabero, A (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 129-149). España: McGraw-Hill.
- Calderón, D. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas* (Tesis inédita Doctoral). Universidad de Valle, Cali.
- Camilli, C. (2009). Las secuencias argumentativas en niños y niñas entre 10 y 11 años de edad según la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca: Estudio de caso. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 9(1), 161-196.
- Camps, A. y Zayas, F. (Ed.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), 5-8.
- Cerrillo, P., Climent, F., De Horna, L., Porras, J., Rico, L., Rodríguez, A., Rodríguez, F., Solama, L y Yubero, S. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. La mancha: Universidad de castilla la Mancha.
- Coll, C. y Rochera, M. J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y aprendizaje*, 23(92), 109-130.

- Corpas Viñals, J. (2004). La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural. *Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, (1), 786-791.
- Cotteron, J. (1995). ¿ Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 79-94.
- Daly, A. & Unsworth, L. (2011). Analysis and comprehension of multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 61-80.
- De Zubiría Samper, J. D. (2006). Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. *Cooperativa editorial del magisterio. Bogotá DC*.
- Díaz Barriga, F. (2008) Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?. *Revista electrónica Sinéctica*, (30), 1-15.
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6(3), 17-27.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 65-77.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- Duarte Hueros, A. (2011). Innovación y nuevas tecnologías: implicaciones para un cambio educativo. *En-Clave Pedagógica*, 2. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/576>
- Dugger, J. (2006). *Escucha eficaz: la clave de la comunicación*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Faigenbaum, G. (2010). La argumentación en los niños. En: Castorina. (Ed.). *Desarrollo del conocimiento social: Prácticas, discursos y teoría* (139-162). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Farias, M. (2012). Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizajes. *Contribuciones científicas y de tecnologías*, (133), 26-31.
- Gallardo, B. y Moreno, V. (2014). Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de neurología*, 58(1), 107-110.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *SPDECE*.
- García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 15(45), 1-20.
- González García, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo abierto*, 32(1), 91-113.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos: la producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Guy, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 41-50.
- Henaó-Álvarez, O y Ramírez-Salazar, D. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, (46), 223-238.
- Herrera, J. y Rodríguez, C. (2008). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (17), 113-134.
- Hurtado Vergara, R. D. y Chaverra Fernández, D. I. (2013). *La enseñanza de la argumentación en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 315-331.

- Jiménez Aleixandre, M. P (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Díaz, J. (2013). Ayudas en línea para la lectura multimodal en lengua extranjera. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2). 69-92.
- Kress, G. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Lacasa, P. (2010). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales*. Madrid: Monarca.
- Lagos, I., Núñez, M., Esperanza, P., y Marín, C. (2011). Taller de filosofía, comprensión lectora, argumentación oral e inteligencia lógica en escolares vulnerables. *Revista estudios y experiencias en educación*, 10(20), 91-108.
- Larraín, A., Freire, P., & Lillo, V. (2013). Contra-argumentación en la escuela primaria: lo que los estudiantes pueden aprender. Counter-argumentation in primary school: What students can learn. *Estudios de Psicología*, 34(2), 233-235.
- López Vidales, N. y González Aldea, P. (2014). Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en periodismo. *Comunicar*, XXI (42), 45-53.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Tecnología educativa con sentido didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la educación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, (22). 3-14.
- Manghi Haquin, D., Torres, D. G., Urrutia, E. E., Martínez, C. M., Vega, P. R., y Morales, V. G. (2014). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Estudios y experiencias en educación*, 12(24). 77- 91.
- Marín Cárdenas, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas* (Tesis inédita de Maestría). Pereira:Universidad Tecnológica de Pereira,

- Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En Coll, C y Monereo, C (Ed.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 132-152). Madrid: UNLPam.
- Medina, J., Robles.A y Chavarrias, B. (2011). Usos didácticos de los pósteres e infografías. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (15), 14.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Colombia. Consultado en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Una llave maestra lasTIC en el aula* (Al tablero. 29). Bogotá. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Consultado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores Ltda.
- Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En: Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó. <http://www.carlesmonereo.com/wpcontent/uploads/2012/09/MONEREO-C.-coord.-2005-.pdf>
- Mosterín, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Ochoa Sierra, L. (Ed). (2008). *Comunicación oral argumentativa: estrategias didácticas*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ochoa, O. O. y García, A. M. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 199-217.

- Olmedo, H. (2014). *Interacción multimodal con espacios virtuales* (Tesis inédita doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.
- Pastene, F. (2006). Discurso oral y recursos pragmlingüísticos: Una propuesta de evaluación. *Horizontes Educativos*, 11(1), 5.
- Perelman, C. H. y Olbrechist-Tyteca. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Gredos. Madrid.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.
- Ramírez Guzmán, D. P. (2012). *Argumentación y TIC en la escuela: hacia la construcción colaborativa de argumentos* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ramírez, R. (2004). La competencia argumentativa en la escuela. *Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, (13).
- Reinhardt, N. (2010). Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (31), 119-191.
- Reyes, M. (2015). La infografía interactiva: una conexión entre lo teórico y lo emocional: Modelo de aprendizaje basado en la infografía. *Revista material didáctico*, 11(1), 1-7.
- Rojas, D. E. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Santos Velandia, N. P. (2012) La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Infancias Imágenes* 11(2), 8-15.
- Unsworth, L. (2008). *Multimodal Semiotics : Functional Analysis in Contexts of Education*. London: Continuum.

Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragmatológica* (Celso López y Ana María Vicuña, trad.) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile (Obra original publicada en 1992).

Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Zanartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, (28).



Índice de tablas

Tabla 1. Sobre secuencia didáctica.....	89
Tabla 2. Casos seleccionados por niveles de desempeño.....	113
Tabla 3. Desempeño en competencia argumentativa oral. Caso 1 María.....	123
Tabla 4. Disminución de fragmentación en oraciones.....	132
Tabla 5. Desempeño en competencia argumentativa oral. Caso 2 Manuela.....	133
Tabla 6. Desempeño en competencia argumentativa oral. Caso 4 Angie.....	146
Tabla 7. Desempeño en competencia argumentativa oral. Caso 5 Carlos Yonier.....	154
Tabla 8. Fragmento de entrevista semiestructurada en los casos. Sobre el uso de textos multimodales.....	171
Tabla 9. Fragmento de entrevista semiestructurada de todos los casos. Sobre el diseño de secuencia didáctica.....	177
Tabla 10. Fragmento comparativos de competencia argumentativa oral.....	179

Índice de figuras

F.1. Escritura logográfica escultura mesopotámica, (monumento fúnebre).	51
F.2. Tláloc dios de la lluvia.	52
F.3. Queatzalcóatl dios de la sabiduría.	52
F.4. Resumen de la estructura de la escala de valorización de argumentos orales.....	107

Índice de gráficos

Gráfico 1. Nivel de competencia argumentativa oral en pruebas. Caso 1. María.....	125
Gráfico 2. Nivel de competencia argumentativa oral en pruebas. Caso 2. Manuela.....	135
Gráfico 3. Nivel de competencia argumentativa oral en pruebas. Caso 3. Juan Esteban.....	138
Gráfico 4. Nivel de competencia argumentativa oral en pruebas. Caso 4. Angie.....	147
Gráfico 5. Nivel de competencia argumentativa oral en pruebas. Caso 5. Carlos Yonier....	155
Gráfico 6. Tendencia general de los casos en competencia argumentativa oral.....	156

Índice de anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.	217
Anexo 2. Prueba diagnóstica.....	219
Anexo 3. Prueba Intermedia	220
Anexo 4. Prueba Final	221
Anexo 5. Entrevista semi-estructurada.....	222
Anexo 6. Escala de valoración de argumentos orales.....	224

1 8 0 3

Anexo 1. Consentimiento informado.

DECLARACIÓN DE CONCENTIMIENTO INFORMADO

Señor Padre de Familia o Acudiente:

La estudiante Yesica Cuesta Rentería desarrollará la investigación titulada: “Los textos digitales con características multimodales como mediadores para el desarrollo de la competencia argumentativa oral en niños de primer grado”, con la que se busca identificar de qué forma los textos digitales con características multimodales aportan al desarrollo de la competencia argumentativa oral en niños de primer grado. Si está de acuerdo con la participación de su hijo (a) en la investigación, le agradecemos firmar el presente consentimiento en donde se le informa:

Que la participación en esta Investigación es voluntaria.

He sido informado que la participación no implica molestia alguna para la educación de mi hijo (a), ni para la Institución Educativa José Joaquín Vélez.

Doy mi consentimiento informado para la participación de mi hijo(a) en la Investigación denominada: “Los textos digitales con características multimodales como mediadores para el desarrollo de la competencia argumentativa oral en niños de primer grado”.

Autorizo la publicación de los resultados del estudio en general y en particular de la entrevista, siempre que la información sea anónima o se muestre de manera agregada de modo que no pueda llevarse a cabo una clara asociación entre la identidad de mi hijo y los resultados.

Entiendo que, aunque se guardará un registro de la participación en el estudio, la investigadora adquiere el compromiso de que todos los datos recogidos solo serán identificados por un código y en ningún caso se mostrarán asociados la identidad del estudiante.

Responsables de la investigación: Yesica Cuesta Rentería

Nombre y apellidos del estudiante: _____

Nombre y Apellidos del acudiente _____

Documento de identidad de acudiente _____

Firma:

Fecha:



Anexo 2. Prueba diagnóstica.



PRUEBA DIAGNÓSTICA



Duración: 1 hora Aproximadamente

Objetivo: Analizar la competencia argumentativa presente en los estudiantes antes de su participación en la secuencia didáctica.

Metodología:

Para esta prueba se desarrollarán las siguientes actividades:

- Proyección y análisis del video “Él es Juanpis el mejor amigo de Aurelio” En: <https://www.youtube.com/watch?v=C6j3lqyCYQQ>
- Formulación de las siguientes preguntas:

¿Quiénes son los personajes del video?

¿Si tuvieras un amigo como Juanpis qué cosas harías con él?

¿Estás de acuerdo cuando Juliana dice que a Juanpis hay que dejarlo ganar el partido? ¿Por qué?

¿A los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) hay que dejarles todo fácil? ¿Por qué?

¿Qué piensas de la actitud del Lobo Aurelio con su amigo Juanpis? ¿Por qué?

Anexo 3. Prueba intermedia.



PRUEBA INTERMEDIA



Duración: 1 hora

Tema: La fiesta de cumpleaños de Yina.

Objetivo: Analizar la competencia argumentativa presente en los estudiantes.

Metodología:

Para esta prueba se desarrollarán los siguientes momentos:

- Para el **momento inicial** se proyectó una presentación en PowerPoint, la cual estaba constituida por imágenes de las fiestas cívicas y culturales que se celebraron en la institución. Esto para traer a la memoria de los estudiantes las experiencias vividas durante dichas fechas, lo que sirvió de antesala para el momento de desarrollo.
- Para el **momento de desarrollo** se observó una presentación en PowToon titulada “La fiesta de cumpleaños de Yina” En: <https://www.powtoon.com/dashboard/>, Luego, se estableció el momento de expresión de ideas, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué Lugar le sugieres a Yina? ¿Por qué?, ¿Qué le contarías a Yina del lugar que le recomendaste?, ¿Qué es lo que más te gusta del lugar que le recomendaste a Yina?, Si tuvieras la oportunidad de tener una fiesta de cumpleaños ¿qué te gustaría que te regalaran tus papás? ¿Por qué?.
- En el **momento de finalización** se reflexionó sobre ¿Cómo te pareció la actividad que se desarrolló?

Anexo 4. Prueba Final.



PRUEBA FINAL



Duración: 1 hora

Tema: La Navidad.

Objetivo: describir los posibles avances o estancamientos de los estudiantes en competencia argumentativa al finalizar la secuencia.

Metodología:

Para esta prueba se desarrollarán los siguientes momentos:

- **Momento inicial.** Se llevó a cabo a partir de la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la fecha de la Navidad.
- El **momento de desarrollo** se realizó a partir de la presentación del video titulado “La Navidad” En: <https://www.youtube.com/watch?v=PzYHj6CMJ9U>, con el que hizo la apertura del espacio de discusión. Posteriormente se formularon las siguientes preguntas: ¿De qué nos hablaba el video?, ¿Te gusta la Navidad? ¿Por qué?, ¿En Navidad le has regalado algo a un niño necesitado que viva en tu barrio? ¿Por qué?, ¿Cómo celebras la Navidad?
- Para **finalizar** se reflexionó sobre ¿Cómo te pareció la actividad que se desarrolló?

Anexo 5. Entrevista semiestructurada



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA



Institución Educativa _____

Nombre del estudiante _____

Fecha _____ **Grado** _____

OBJETIVO:

Describir la percepción de los estudiantes en torno al uso de los textos multimodales como mediadores para el desarrollo de la argumentación oral.

Recomendaciones para el entrevistador

Formule claramente al estudiante las siguientes preguntas. Recuerde que Usted puede generar nuevos cuestionamientos que permitan ampliar las respuestas dadas por los estudiantes cuando éstas no se dan de forma directa. Por ningún motivo intente inducir a los estudiantes en sus respuestas.

PREGUNTAS:

Sobre el uso de los textos multimodales:

1. ¿Observar videos o presentaciones te ayudo a comprender con mayor facilidad los temas que se iban a discutir? ¿Por qué?
2. Te gustaría que para explicar las clases los profesores empleen:
 - A. videos o presentaciones
 - B. El tablero
 - C. Te expliquen ¿Por qué?
3. De los recursos empleados durante las sesiones ¿Cuáles te gustaron más? ¿Por qué?
 - A. Las presentaciones en PowToon como la que aparecía Yina
 - B. Los videos como el de la niña que no le gustaba bañarse
 - C. Las infografías como la empleada para explicar el trabajo infantil

Para evaluar el diseño de la secuencia:

4. ¿Qué fue lo que más te gustó de las sesiones?
5. ¿Qué fue lo que menos te gustó de las sesiones?
6. Si tuvieras que calificar las sesiones en las que aportabas tus argumentos ¿cómo la calificarías, excelente, buena o mala? ¿Por qué?



Anexo 6. Escala de valoración de argumentos orales.

Asigna a cada uno de los indicadores dos descripciones SP (se presenta), NP (No se presenta) y una observación, si es necesario.

SUPERESTRUCTURA	MACRO COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN		
				SP	NP	OBSERVACIONES
PRAGMÁTICA (uso del lenguaje, la relación con la situación, la intención del hablante y el efecto que produce el mensaje en el oyente)	COMUNICACIÓN VERBAL	Coherencia	Expresa sus opiniones de forma organizada.			
			Expresa sus opiniones apoyándose en las ideas relevantes del tema.			
		Cohesión	Expresa sus opiniones acorde con el contexto comunicativo.			
			Usa palabras conectoras como: por eso, porque, entonces, es decir, o sea, para enlazar las ideas y sinónimos para evitar repeticiones.			
	PENSAMIENTO CRÍTICO	Toma de postura	Emplea movimientos corporales y expresiones faciales como fruncir las cejas, apretar los labios, para demostrar su postura sobre un tema específico.			
			Presenta puntos de vista a favor o en contra de una situación específica.			
		Justificación de una postura o punto de vista	Se apoya en argumentos razonables para justificar su punto de vista.			
			Explica de forma coherente el porqué de sus opiniones.			
	COMUNICACIÓN INTERPERSONAL	La escucha	Expresa su opinión sobre las situaciones propuestas en el momento que se lo solicitan.			
			Permanece en silencio cuando los demás exponen sus ideas.			
		La mediación	Emplea la negociación como recurso para llegar a la resolución de una diferencia de opinión.			
			Reconoce la validez de los argumentos de los demás y los acepta para lograr un consenso.			

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3