

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA: UN  
ENCUENTRO PERMANENTE EN LA INTERACCIÓN QUE FAVORECE EL  
DESEMPEÑO COMUNICATIVO Y LA SENSIBILIDAD SOCIAL EN EL  
ALUMNO DE BÁSICA SECUNDARIA**

**FADY LEY CIFUENTES TORRES**

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

**Asesora: Edilma Gómez**

**Magíster en psicopedagogía**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MEDELLÍN**

**2007**

## RESUMEN

*En este trabajo monográfico se expone la investigación sobre la práctica docente de la maestra en formación inicial, que sustenta la propuesta de intervención didáctica y pedagógica, la cual tiene por objetivo desarrollar la competencia argumentativa en lo alumnos de la básica secundaria, a través de la promoción de la interacción comunicativa en la clase de Lengua Castellana, con miras a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y a desarrollar en ello un vínculo con lo social.*

*Al sacrificio de mamá. A la silenciosa compañía  
de papá. A la espera dulce y amorosa de Fredy y  
Jacobo... a la libertad de Mauricio.*

## INTRODUCCIÓN

De gran importancia para los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en su tarea de conocer, intervenir y generar alternativas de cambio en la realidad educativa que le aporten a la didáctica de la lengua castellana y la literatura, y al conocimiento sobre la manera de articular su saber disciplinar y pedagógico; es la presente investigación sobre la práctica pedagógica de la maestra en formación inicial, que abraza una propuesta de intervención didáctica y pedagógica. En ella se apunta al mejoramiento en los desempeños de los alumnos en la competencia argumentativa, y se espera que la propuesta continúe con la apuesta por la adquisición de la competencia comunicativa de los alumnos, a la vez que permita fortalecer desde el aula de clase, los vínculos entre éste y la sociedad.

En el camino hacia la presentación de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica, este trabajo monográfico desarrolla seis capítulos más, en el transcurso de los cuales aborda los antecedentes, el planteamiento del problema que da origen a la búsqueda de soluciones; el enfoque investigativo y metodológico que sustenta el proceso de intervención en el aula; el marco teórico conceptual que fundamenta y nutre la propuesta, además colabora con el siguiente capítulo, previo a la presentación de la propuesta, que es el de

análisis e interpretación de la información. Por último la presentación y la justificación de la propuesta de intervención, junto con la evaluación sobre el impacto de la propuesta en el grupo en que se aplicó.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	4
TABLA DE CONTENIDO .....	6
1. LA ESCUELA Y SUS INTERVENCIONES .....	8
2. ¿ES LA ARGUMENTACIÓN UNA OCUPACIÓN DE LA ESCUELA? .....	17
2.1. Planteamiento y formulación del problema .....	17
2.2. Justificación .....	21
3. OBJETIVOS .....	25
3.1. Objetivos generales .....	25
3.2. Objetivos específicos .....	25
4. EL ENFOQUE CUALITATIVO: UN CAMINO HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD ESCOLAR .....	27
4.1. Población y muestra .....	35
5. LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA: UN EJE ALREDEDOR DEL CUAL, PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA .....	43
5.1. La competencia comunicativa .....	43
5.2. La interacción comunicativa en el aula .....	46
5.3. Competencia argumentativa .....	48
6. HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. 55	
6.1. El currículo educativo .....	56
6.1. El currículo educativo .....	57
6.2. La práctica pedagógica y didáctica de los docentes .....	62
6.3. Los procesos de pensamiento que tienen lugar en la clase de Lengua Castellana .....	65
6.4. Las interacciones en el aula que apuntan a la construcción del conocimiento .....	68
6.5. Los procesos comunicativos orientados a la adquisición de la competencia comunicativa .....	74
6.6. El trabajo con las habilidades básicas de la comunicación .....	77
6.7. La interacción al servicio de la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa .....	83
6.8. Didáctica de la argumentación .....	86
7. LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA, MEDIADA POR EL ENCUENTRO CON EL OTRO EN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA .....	92
7.1. Evaluación e impacto de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica .....	101
CONCLUSIONES .....	106
BIBLIOGRAFÍA .....	107

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA:  
UN ENCUENTRO PERMANENTE EN LA INTERACCIÓN QUE  
FAVORECE EL DESEMPEÑO COMUNICATIVO Y LA  
SENSIBILIDAD SOCIAL EN EL ALUMNO DE BÁSICA  
SECUNDARIA**

# 1. LA ESCUELA Y SUS INTERVENCIONES

En la sociedad actual colombiana, ninguna queja se pronuncia de manera más fuerte y aunada que aquella que tiene que ver con los bajos resultados de la educación básica, expresados en los exiguos niveles logrados por sus egresados, pues la educación superior, el ámbito laboral y en general la sociedad, perciben los vacíos en la formación académica y personal de los jóvenes estudiantes; vacíos que tienen que ver con la deficiente expresión oral y escrita, con la ausencia de una voz crítica que manifieste juicios y opiniones propias, y con la incapacidad para analizar y reflexionar sobre las problemáticas del mundo circundante.

Y paradójicamente es ésta la época en que con más fuerza el mercado, la política, las diferentes ideologías religiosas y la publicidad lanzan sobre ellos sus más ruidosas y despampanantes discursos persuasivos para atraparlos, entonces ¿cómo podrá procesar todo esto el estudiante, cuando la escuela no lo ha provisto de las herramientas necesarias para abordar y analizar tales discursos?. Aquí el problema se esboza pues en tanto la escuela no ha enseñado a sus estudiantes a argumentar, y éstos se dejan manipular fácilmente por los medios de comunicación; los cuales, en cambio, sí esgrimen con destreza, instigadores mensajes para vender de igual manera un discurso o una ideología, y en consecuencia, tenemos jóvenes inmersos completamente en los mundos virtuales que ofrece el mercado, pero apáticos a la realidad social, a un mundo real que tanto los necesita.

No obstante las Instituciones Educativas se han percatado de esta notable desventaja, y aunque han querido y han intentado suplirla mediante el trabajo con la lectura o la producción de textos argumentativos, lo han hecho tardíamente (en los últimos grados de la educación obligatoria), sin unas estrategias adecuadas que encaminen de manera correcta dicho trabajo, pues quienes están a cargo de orientarlo, pocas veces, tienen claro cómo desarrollarlo y en la mayoría de las veces olvidan que se comienza fomentando una buena interacción comunicativa en el aula de clase.

Así las cosas, el problema no radica sólo en la incapacidad de los estudiantes para leer y producir textos y discursos argumentativos, sino que los espacios y las condiciones para su construcción no están dados. Las Instituciones Educativas no han proporcionado los medios, ni unas estrategias organizadas que favorezcan la participación, la expresión libre, los procesos de escucha: la interacción comunicativa alrededor de aquel mundo que circunda a los estudiantes y que pocas veces tiene un lugar importante dentro de las actividades que se desarrollan en el aula de clase. Esos contenidos tradicionales que alejan y sustraen al alumno del mundo real, es lo que tal vez ha impedido la formación del alumno crítico y propositivo con el que tanto sueña la educación. Un individuo con capacidad para hacer preguntas que se suscitan ante el asombro que les despierta la realidad.

En torno a este problema, se unen cuatro trabajos interesantes que tienen en común el planteamiento que aboga por la labor en pro de la argumentación en

las Instituciones Educativas, en la que además de crear situaciones argumentativas para los estudiantes, las intervenciones didácticas que se lleven a cabo, estén sistemáticamente organizadas,

El primero de ellos es: *¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?* de Jany Cotteron (1995); es un texto en el que se exponen unos procedimientos didácticos para trabajar la argumentación desde muy temprano en la escuela; en éste se propone abordar la argumentación que aparece diariamente en la comunicación oral y escrita, como objeto de aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades del alumno, a través de unas secuencias que tienen como punto de partida la construcción conjunta de unos objetivos de aprendizaje, seguido de un primer encuentro con la escritura para evaluar las dificultades propias del proceso, y también para crear un empalme didáctico que justifique las actividades de aprendizaje que se iniciarán posteriormente con ciertos talleres que orientan la enseñanza sobre la situación de la argumentación, la organización del texto argumentativo y la redacción del texto. Todo esto con miras a lograr unos mejores resultados en la lectura y la escritura de este tipo de textos, a través de una enseñanza y un aprendizaje sistemático.

En el mismo texto la autora hace un cuestionamiento con respecto a la resistencia que tradicionalmente los maestros han puesto al trabajo con la argumentación, pues dicha actitud, a menudo está relacionada con las precarias capacidades que éstos tienen para argumentar, y en consecuencia:

no existen unos parámetros claros y sólidos alrededor de los cuales formular una articulación didáctica y pedagógica de los conocimientos y de los instrumentos, mediante una secuencia que lleve a feliz término la actividad de aprendizaje.

También el resultado de algunas investigaciones de carácter psicológico han puesto en duda las capacidades cognitivas de los estudiantes de educación primaria con respecto a la argumentación; a lo que la autora responde con escepticismo, pues plantea que la falla en el desarrollo y la adquisición de estas capacidades tiene que ver con la nula familiarización de los alumnos con este tipo de texto, y con la ausencia total de una intervención sistemáticamente organizada, que no les ha permitido desarrollar capacidades específicas ligadas a la producción de textos argumentativos.

Como se puede ver, se trata de un trabajo investigativo muy bien logrado que propone un material bien organizado y estructurado, pues no descuida ningún momento del proceso: en primer lugar, se introduce correctamente al alumno en este trabajo, de manera que sepa hacia dónde se dirige: hacia la superación de las fallas en su escritura de textos argumentativos. En segundo lugar, los talleres que apuntan a clarificar la situación de argumentación, los cuales amplían el panorama de dicha situación comunicativa desde ópticas cotidianas y cercanas al contexto de los alumnos, de tal modo que éste tenga medianamente claro qué es argumentar, antes de disponerse a hacerlo por escrito.

Posteriormente, la secuencia presenta el cómo, proponiendo algunas actividades muy acertadas para que los alumnos conozcan la forma como se organiza (estructura) el texto argumentativo o puedan reconocer por ciertas marcas, este tipo de textos cuando se enfrentan con ellos en la lectura. Y finalmente, cabe resaltar el hecho de que trabaje también la redacción del texto, asunto que los maestros suelen olvidar y sortear así los escollos de la enseñanza de la escritura como proceso; y aunque este material no se propone intervenir uno a uno los problemas con la escritura, por lo menos no abandona a los alumnos en esta última e importante fase de la secuencia, en la que regularmente los maestros suelen dejarlos en manos de lo que hayan aprendido en grados anteriores.

Recoge pues esta propuesta los momentos claves para la comprensión y producción de textos argumentativos, dejando ver que no hay que extenderse años enteros en trabajos infructuosos, sino que mediante una labor planificada y consciente, el maestro puede llevar al aula propuestas no extensas y sí profundas y plenas de sentido para sus alumnos, en las que se trabaje lo que ellos realmente necesitan para desarrollar la competencia argumentativa, y no lo poco que él sabe sobre ésta.

El segundo trabajo de esta línea, que de nuevo insiste en una articulación didáctica y pedagógica de la enseñanza de la argumentación, es el de Mariela Rubio y Valeria Arias (2002): *“Una secuencia didáctica para la enseñanza de la*

*argumentación escrita en el tercer ciclo*”; éste anota la importancia de ubicar a los estudiantes en situaciones de comunicación reales, en las que cuenten con las herramientas para expresar mediante textos argumentativos, las propias ideas y así comprender mejor las ideas de los otros, es decir, la macroestructura expresada en textos orales y escritos; esto, a través de una secuencia didáctica que involucra tres interrogantes: ¿Sobre qué argumentar?, ¿Cómo documentarse? Y ¿Cómo configurar los propios argumentos? Esto último es un punto importante que guía al alumno en la tarea de manejar adecuadamente el cúmulo de información que se obtiene en el proceso de documentación y que debe organizarse correctamente si quiere comunicarse asertivamente el propósito del autor.

Es importante resaltar de este trabajo, no sólo el interés que pone en la argumentación como una práctica social con dimensiones reales, sino también el juego dialéctico que propone entre lectura y escritura, pues avala la escritura de textos argumentativos como la mejor manera de formar buenos lectores de textos argumentativos, ya que la escritura genera una toma de conciencia sobre la forma de construcción de los textos que normalmente a un lector le pasa desapercibida. De manera que la identificación de lo que el otro desea comunicar, unido a la clara ubicación de las ideas propias en el marco de las ideas de otros, es una de las posibilidades que esta propuesta otorga al alumno, algo indispensable si se piensa en una sociedad en la que cada vez es más difícil establecer puntos de encuentro en la comunicación.

Dicho planteamiento coincide con el artículo de Dolz (1995) pues se desprende de éste. Se trata del tercer trabajo en esta línea: *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*, un texto de Joaquim Dolz en el que sostiene que pasar por la escritura constituye también una de las estrategias posibles para desarrollar la comprensión de un texto; esto, lo aplica a la producción de textos argumentativos y crea una secuencia didáctica en la que predominan las actividades de producción de textos para observar su efecto sobre la comprensión. Dicha secuencia involucra seis puntos altamente significativos y notablemente planificados. Ellos corresponden a: las situaciones de argumentación, la estructura de base de los argumentos, las operaciones específicas de la argumentación, las estrategias y los procedimientos retóricos, las unidades lingüísticas, y la planificación.

En su trabajo desarrolla lo concerniente a cada uno de estos puntos, convencido de que el alumno, a medida que aborda cada etapa irá generando una conciencia sobre el proceso de escritura que posteriormente depositará en el proceso de lectura; pues conocer el procedimiento para la construcción de un texto escrito, le proporcionará elementos para identificar construcciones similares a la hora de abordar la lectura en sus distintos niveles.

Por último, el trabajo monográfico de Ana María Álvarez y Liliana María Hincapié sobre la enseñanza dialógica como una opción importante para potenciar la capacidad crítica de los discentes del grado octavo del INEM José Félix de Restrepo de Medellín, que aborda la importancia de implementar

estrategias didácticas para promover la argumentación crítica de los estudiantes y que hagan posible la construcción del conocimiento en un proceso de negociación del significado, en donde tenga lugar una “transferencia mutua” y no arbitraria del saber.

A lo largo de estas diferentes propuestas queda esbozada la idea que tiene que ver con el requerimiento urgente de la educación, de unas intervenciones didácticas y pedagógicas sistemáticamente organizadas con la rigurosidad, la seriedad y la coherencia que se espera también, tengan las respuestas de los estudiantes. Esto toma más relieve cuando se habla de un discurso argumentativo que no ha sido estructurado y organizado por los maestros para trabajarlo con los alumnos, y en consecuencia: no sólo se evidencia la ausencia de un discurso crítico en los alumnos, sino que otros procesos básicos asociados a la competencia textual y discursiva, tienen desarrollos muy precarios, entre ellos, la lectura y la escritura.

Muestra de esto, en lo que a la comprensión de lectura respecta, son los resultados que las pruebas SABER – pruebas que miden el desarrollo y el avance de las competencias en los estudiantes de 5° y 9° grado de la educación básica-, pues en primer lugar, el puntaje promedio o porcentaje global de la prueba en lenguaje, para el grado noveno, a nivel nacional fue de 65.30 y una desviación de 8.01%, lo que indica cierta homogeneidad en los resultados, pero un promedio que no es óptimo, ya que el desenvolvimiento en los niveles de competencia dejan ver que gran parte de la población estudiantil

no supera el nivel D (lectura de tipo inferencial) con un 46.07%, cuando se estima que máximo el 20% debe estar en este nivel. Y por el contrario, sólo el 30.20% se encuentra en el nivel E (lectura crítica intertextual) cuando se espera que mínimo el 55% lo alcance.

A nivel regional, en Antioquia, el panorama no es más promisorio, pues el puntaje promedio y su desviación estándar son menores a los del grupo de referencia (país), lo que indica que los estudiantes a nivel departamental, en su mayoría tienen bajos niveles en el desarrollo de competencias del lenguaje.

Así las cosas, no hay una buena interacción comunicativa que permita el desarrollo de la competencia superior argumentativa, tan necesaria para la adquisición del pensamiento crítico reflexivo que requiere la educación; máxime cuando el qué hacer docente tiene como eje central la improvisación y carece de conceptos teóricos que lo funden y nutran el trabajo de construcción de conocimientos en las aulas.

## **2. ¿ES LA ARGUMENTACIÓN UNA OCUPACIÓN DE LA ESCUELA?**

### ***2.1. Planteamiento y formulación del problema***

En la sociedad actual, aunque muchos no se dan cuenta o prefieren ignorarlo, confluyen numerosos problemas de orden ambiental, social, político, económico y hasta existencial que parecen no tener un límite; y si bien la educación no es la responsable de ellos, sí ha sido invocada por numerosas voces como la gran salvadora, pues es allí desde donde se puede gestar significativos cambios y transformaciones que la sociedad requiere para avanzar hacia una humanización real.

Y sí. La educación que se imparte en la básica enfrenta un gran desafío en el presente y con ella los maestros, quienes deben estar mejor preparados que nunca en su saber disciplinario, didáctico y pedagógico, para que el proceso educativo realmente sea formador de seres humanos y le permita al individuo desarrollar sus aptitudes físicas e intelectuales, así como sus sentimientos sociales, estéticos y morales, con el fin de que éste cumpla cuanto sea posible con su tarea de hombre comprometido con una sociedad que requiere de grandes transformaciones (Zambrano,2001: 39).

Sin embargo, pese a que el llamado a enfrentar los desafíos de la educación actual no es nuevo, es un cambio que a la educación colombiana le ha tomado mucho tiempo: múltiples reflexiones, nuevas leyes, aplicación de enfoques pedagógicos, diseño de estrategias; no han sido suficientes para generar verdaderos cambios en el sistema educativo.

Ahora bien, se sabe esto, por que las distintas pruebas diseñadas por el estado para controlar el cumplimiento de los fines de la educación (entre ellas la Pruebas SABER, como se expresó en el capítulo 1), no han mostrado otra cosa que las deficiencias en los estudiantes con respecto al desarrollo y el avance de sus competencias; pero también se sabe esto por el impacto social que han tenido los egresados de la educación básica, en el que es notoria la ausencia de habilidades tan importantes como la comunicativa, y con ella, los bajos o nulos desempeños en competencias como la interpretativa, la propositiva y la argumentativa, tan necesarias en la formación de el estudiante participativo, reflexivo y crítico que requiere la sociedad actual.

Con esto, se arriba al problema que se intenta esbozar; aquél que tiene que ver con la falta de competencia argumentativa en los estudiantes de la educación básica y que obstaculiza el proceso de una formación realmente integral de los alumnos.

No hay que observar mucho en la cotidianidad de las Instituciones Educativas para darse cuenta que en las prácticas educativas, comúnmente, existe una

desarticulación entre la actuación de los(as) maestros(as), que no desconocen el reto al que se enfrenta la educación, y los resultados obtenidos por los(as) alumnos(as). En el área de Lengua Castellana particularmente, el propósito de adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa en lo alumnos no coincide con los bajos desempeños comunicativos de éstos.

Esta desarticulación y los resultados de las Pruebas Saber 2006 se acuñan con una Prueba Piloto realizada en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín, durante el desarrollo de la práctica pedagógica de un maestro en formación, en el semestre uno de 2006; ésta se organizó en el marco de una actividad argumentativa en la que se escogió con antelación un tema polémico (el regaetón), sobre el cual los alumnos pudiesen consultar y documentarse.

Así, el grupo (grado noveno) se dividió en dos subgrupos para el debate; uno asumió la defensa del tema y el otro la ofensiva. Una y otra parte dieron paso a la actividad utilizando las herramientas con las que contaban para este trabajo diagnóstico. (Prueba Piloto, anexo 1)

Los resultados obtenidos mediante este instrumento, destinado a evaluar el desenvolvimiento de los alumnos con respecto a la competencia superior argumentativa, indican que al interior del aula de clase no se dan procesos de escucha que permitan reconocer la intención del hablante y que estén

asociados a complejos procesos cognitivos que faciliten el desarrollo de procesos de pensamiento como la comprensión y la interpretación.

Y esto se manifiesta, no sólo en algunos brotes de indisciplina, si no también en la dificultad para atender a las instrucciones de trabajo haciendo necesarias nuevas explicaciones y repeticiones de la información. Tienen además dificultad para articular sus intervenciones con la anterior y con el hilo temático que llevaba la conversación. No adecuan su registro lingüístico a la situación comunicativa, y sobretodo no recurren a procesos metacognitivos que les permita ir evaluando y controlando la actividad comunicativa, intervenir estratégicamente cuándo se han desviado del tema o cuándo la discusión ha llegado a meollos de los que no pueden salir.

Así las cosas, no hay una buena interacción comunicativa que permita el desarrollo de la competencia superior argumentativa, tan necesaria para la adquisición del pensamiento crítico reflexivo que requiere la educación; máxime cuando el qué hacer docente tiene como eje central la improvisación y carece de conceptos teóricos que lo funden y nutran el trabajo de construcción de conocimientos en las aulas.

Por esto es importante problematizar la situación y trabajar en el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas que mejoren significativamente la competencia superior argumentativa de los(as) alumnos (as), a partir de la formulación del problema: ¿De qué manera la interacción comunicativa en la

clase de Lengua Castellana favorece la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa de los y las estudiantes de la Básica Secundaria?

## **2.2. Justificación**

En un escenario comunicativo como afirma Lomas (1998), que es el aula de clase, muchos procesos de interacción tienen lugar; allí, alumnos y alumnas comparten un mismo espacio durante gran parte de su tiempo, a este lugar llegan emociones de todo tipo, experiencias, y situaciones diversas; constantemente los(as) alumnos(as) interactúan y se comunican entre ellos.

Sin embargo, cuando la situación comunicativa se torna un tanto formal y retoma el tinte de seriedad que le imprime lo académico: un tema diferente, la variación del registro, buscar la palabra apropiada, hablar para otros; se enfrentan a ciertos temores y dificultades, pues paradójicamente en este “escenario comunicativo” poco o nulo ha sido el trabajo que dé prioridad a las interacciones comunicativas de los alumnos, a sus opiniones a sus reflexiones sobre aquello que perciben del mundo en que viven. Entonces ¿cómo estar preparados para ello si no ha habido un buen comienzo? Pero de eso se trata cuando se habla de ser competente a nivel comunicativo, de tener un buen desempeño comunicativo en diferentes situaciones sociales.

Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN. 1998: 89), en su eje referido a los principios de la interacción y los procesos implicados en la ética

de la comunicación, resalta siguiendo a Habermas (1980), la interacción mediada por la comunicación como espacio de reconstrucción y transformación de la sociedad; y es ésta, precisamente, una dimensión del lenguaje que cobra importancia en este escenario comunicativo, los y las estudiantes deben aprender a comunicarse en otras situaciones diferentes a las interacciones personales y cotidianas en que participan, como hablar para un público o elaborar un discurso oral para sus compañeros(as), sólo así se crearán los espacios necesarios para promover el desarrollo de la competencia superior argumentativa

Posiblemente, la mayor parte del problema con la interacción comunicativa, específicamente en lo que tiene que ver con los procesos de escucha, tiene sus raíces en la enseñanza fragmentada de los contenidos, en la que los(as) alumnos(as) no encuentran coherencia y sentido. Además esto se une a la falta de planeación de las clases, y por ende de secuencias lógicas de trabajo y de instrucciones precisas, generando desorganización y falta de claridad en los procesos; así los(as) alumnos(as) se dispersan con facilidad, no se motivan por la clase y por consiguiente, no obtienen buenos desempeños en el área.

También tiene que ver aquí la ausencia de un trabajo que redunde en el desarrollo de habilidades de pensamiento, que hagan más significativa la construcción del conocimiento; y por supuesto, la falta de promoción de interacciones dialógicas en el aula, que tengan como base la habilidad de la escucha, para la cual, no ha habido educación, pues se toma ésta como una

actividad pasiva que se promueve a partir de anotaciones disciplinarias, una habilidad que se impone y no se motiva.

De manera que, si no existe un espacio donde se establezca la interacción comunicativa en el aula de clase, en el cual aprehender el mundo que existe afuera, difícilmente el alumno podrá adquirir y desarrollar una competencia argumentativa que le posibilite observar reflexivamente la realidad y expresar frente ella, con claridad y apropiación, su punto de vista, sus ideas y sus aportes. Además, si hasta tanto no se trabaje en una solución efectiva a este problema, las interacciones comunicativas de los alumnos continuarán presentando las mismas dificultades. Sin una interacción comunicativa en el aula, no será posible lograr un buen desempeño comunicativo que los caracterice como sujetos competentes para comunicarse dentro de la sociedad. Y así las cosas las Instituciones educativas seguirán teniendo alumnos a punto de graduarse o egresados que no pueden expresar puntos de vista críticos y reflexivos sobre la realidad que los circunda, pues en las aulas no ha habido un espacio para la construcción de ellos.

Ahora bien, en un mundo donde el avance de las comunicaciones parece no tener un límite, donde la tecnología ha revolucionado la forma de comunicarse haciéndola posible a mayores distancias, más inmediata y más fácil, paradójicamente, las personas tienen más dificultad para comunicarse en tanto no saben escucharse, no se toleran las diferencias de pensamiento, y fatigosamente se accede a la comprensión del otro. Por ello, la importancia de

trabajar la enseñanza de la lengua, no desde una concepción tradicional donde el idioma es un contenido enseñable, sino atendiendo al nuevo paradigma: enseñar comunicación.

Y teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la Didáctica de la Lengua y la Literatura es la intervención: formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender y de transmitir sus ideas; esta problematización esboza un aporte relevante para la construcción didáctica de la argumentación, ya que de aquí se desprende no sólo el planteamiento de la necesidad urgente de una propuesta para la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa, sino además, una orientación sobre cómo hacerlo, que se articula adecuadamente con el paradigma comunicativo de la enseñanza e la lengua.

Ese cómo, tiene que ver con la promoción de la interacción comunicativa en el aula de clase, dándosele dimensiones reales al “escenario comunicativo “del que habla Lomas (1998); un espacio en el que deben confluír las voces de los alumnos, sus opiniones, sus propuestas, sus argumentos; atravesados por una construcción significativa del conocimiento sobre la lengua, particularmente, sobre cómo argumentar.

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1. *Objetivos generales***

- ❖ Construir una reflexión crítica, a partir de la práctica pedagógica, que permita mejorar los procesos de formación de los maestros en este campo, mediante la investigación etnográfica.
  
- ❖ Diseñar, mediante la metodología etnográfica, alternativas de solución al problema de la falta de competencia argumentativa en la educación básica, con miras a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.
  
- ❖ Proponer el mejoramiento de la interacción comunicativa en la clase de Lengua Castellana como una estrategia que permite desarrollar la competencia superior argumentativa de los alumnos de la educación básica.
  
- ❖ Convertir este trabajo monográfico en un material altamente significativo que pueda aportar a la construcción de la didáctica de la argumentación, y por ende a la formación de los maestros que en ello quieran trabajar.

### **3.2. *Objetivos específicos***

- ❖ Propiciar situaciones comunicativas significativas que generen puntos de discusión y debate en la clase de lengua castellana.
  
- ❖ Proponer estrategias que permitan poner en juego habilidades discursivas y de escucha en la clase de lengua castellana.
  
- ❖ Diseñar instrumentos para la recolección de información que permitan la identificación de los problemas y las necesidades de los alumnos en el campo de la competencia superior argumentativa.
  
- ❖ Realizar procesos de observación de las interacciones en la clase de Lengua Castellana, y de auto observación de la práctica pedagógica (la enseñanza) para facilitar el proceso de aprendizaje en el área y para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa.
  
- ❖ Proponer un conjunto coherente de actividades en el aula de clase, dirigidas a aportar a los maestros(as) en formación interesados en trabajar el campo de la argumentación, unos procedimientos claros para la adquisición y el desarrollo de esta competencia.

#### **4. EL ENFOQUE CUALITATIVO: UN CAMINO HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD ESCOLAR**

De gran importancia para los estudiantes del programa de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, es la perspectiva investigativa que para su formación se viene pensando e implementando, con el propósito de que conozcan y comprendan la realidad educativa como actores que participan e interactúan en ella, y a su vez, generen alternativas de cambio que posibiliten, por un lado, intervenir la realidad para mejorarla, y por otro, diseñar propuestas didácticas y pedagógicas que le aporten de manera significativa a la didáctica de la lengua castellana y la literatura. Con esto se busca fortalecer la formación de maestros(as) desde el ámbito de la investigación y al mismo tiempo, potencializar y desarrollar su saber disciplinar articulándolo al saber pedagógico y didáctico; para llevarlo al campo aplicado, donde se plantea la relación teoría y práctica en el contexto de la reflexión crítica y la investigación que se concibe, en este proceso, como una constante indagación, reflexión e interpretación.

Con este propósito en mente, el seminario de práctica se convierte en un espacio altamente significativo en el proceso de formación inicial que se le ofrece a los estudiantes de práctica, en tanto les da la posibilidad de aprender a investigar investigando desde una concepción más flexible y participativa, concibiéndolos como sujetos activos y creativos, comprometidos, según el Piie de Chile(1984) con la solución de problemas y la búsqueda de una racionalidad

alternativa que resignifique las prácticas pedagógicas de los maestros(as) en formación, en relación con las interacciones, la enseñabilidad, el aprendizaje, el saber disciplinar y didáctico y poder contribuir, de esta manera, a formarlos como profesionales críticos, reflexivos, propositivos y autónomos.

Pero más significativo aún es el espacio que ofrece el seminario de trabajo de grado, en y desde el cual es posible observar con mayor objetividad y claridad la etapa de la práctica pedagógica, pues mientras se estaba en ésta, el maestro en formación, a la vez que aprendía los procedimientos necesarios para su investigación, los aplicaba en el campo escolar en que se encontraba, de tal manera que el poco tiempo para asimilar lo aprendido y diseñar alternativas de solución a las dificultades del área con las que se enfrentaba todos los días, es decir, la cercanía entre el aprendizaje y su aplicación no posibilitaba una visión panorámica del proceso de investigación de la práctica. En cambio el espacio que ofrece el seminario de trabajo de grado permite tomar distancia de los acontecimientos de la práctica pedagógica y hacer una mirada diferente de la realidad y acaso más profunda y reflexiva, en el contexto de la práctica.

El enfoque etnográfico y hermenéutico es el marco metodológico desde donde se realiza la indagación que inicia el maestro(a) en formación a la par con su práctica docente, cuya tarea radica en descubrir, en primer lugar, las relaciones del contexto con las necesidades de aprendizaje y las dificultades de los(as) estudiantes en la asignatura de lengua castellana articuladas a la

enseñanza. En segundo lugar, la creación de mejores y más significativos ambientes de aprendizaje en la clase de lengua castellana, a través de las estrategias cognitivas y metacognitivas que aseguren altos niveles de pensamiento y de desarrollo de la capacidad de comprender, producir textos con sentido y argumentar tanto en el discurso oral como escrito.

El carácter reflexivo de la investigación cualitativa permite la indagación sobre el sentido que tiene la etnografía y la hermenéutica, como enfoque metodológico en esta propuesta de formación, y con respecto a lo cual, es posible entonces, justificar el papel de dicho enfoque investigativo en la exigente tarea de formación de maestros(as) en el programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

Se dirá pues, en primer lugar que este enfoque metodológico, en su concepción de una investigación flexible, facilita el acercamiento de los maestros en formación al ámbito realidad escolar desprevénidamente, para interesarse en lo que la gente dice y hace, su comportamiento, creencias, valores y en general, las interacciones que sustentan la realidad social de la escuela; sin el ánimo de comprobar teorías preconcebidas, sino con el propósito de realizar una observación participante en la que él es un actor de ese escenario educativo que examina, en aras de comprender la realidad social allí expuesta, a través de la interpretación que los individuos de esta comunidad hacen de ella.

En segundo lugar, la lectura y la resignificación del contexto escolar y de la Institución Educativa, que surgen como un campo de indagación, necesarios para comprender e interpretar los fenómenos propios de la realidad escolar y de las interacciones del maestro(a), de los(as) estudiantes, directivas y comunidad educativa. En otras palabras, la investigación etnográfica en el ámbito de la educación se propone recoger una información muy significativa sobre los contextos, básicamente, la clase de lengua castellana, las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de este saber disciplinar y la relación maestro(a) alumno(a), la cultura del aula y de la Institución Educativa a partir de la observación participante y el trabajo de campo, todo esto acompañado de la actitud reflexiva y constructiva del maestro(a) en formación e investigador(a) de su práctica pedagógica de la cual hace parte y es protagonista.

Esta perspectiva investigativa, además de propiciar el conocimiento y la comprensión de la realidad escolar e institucional, busca incentivar la didáctica específica desarrollada en tópicos como: la comprensión y la interpretación crítica; la producción de textos narrativos, expositivos y argumentativos con el propósito de mejorar los procesos de construcción y desarrollo de la competencia comunicativa con base en las interacciones de la clase de lengua castellana de la educación básica.

Ahora bien, este proceso de investigación se va construyendo y reconfigurando a lo largo de la práctica docente y posteriormente, del trabajo monográfico del

maestro(a) en formación. La primera se articula a unos momentos de indagación que parten: primero, de la definición de unos objetivos y unas intencionalidades, previos al trabajo de campo y se identifican con las necesidades de conocimiento de los(as) maestros(as) en formación. Segundo, se determina el grupo, objeto de investigación, los antecedentes, la pregunta de investigación y los marcos teóricos iniciales. Tercero, el acceso del investigador al escenario, la selección de instrumentos, la recolección de la información y el trabajo de campo. Cuarto, se entra al análisis y la interpretación de la información para luego concluir este proceso con el diseño y aplicación de una propuesta de intervención didáctica y pedagógica de lengua castellana. Quinto, se evalúa la propuesta de intervención y se sustrae lo más significativo de la experiencia de investigación para intentar realizar aportes a la construcción de una didáctica específica, que en este caso, tiene que ver con la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la interacción comunicativa de los alumnos de la educación básica.

El enfoque de investigación cualitativa sustenta a la práctica pedagógica y a la monografía desde el eje metodológico de la etnografía y la hermenéutica que sirven como soporte a la formación del maestro(a) con capacidad para reflexionar en y sobre el entorno escolar en que se encuentra, y para intervenirlo, a través de acciones de mejora. En este sentido se tiene como punto de partida **el conocimiento de la realidad social**: su concepción, la manera como se accede a ella y los aspectos metodológicos que facilitan su conocimiento, mediante la comprensión e interpretación de los fenómenos

sociales presentes en la institución educativa. Para ello se inicia con la lectura y la resignificación del contexto escolar a partir de la lectura crítica del PEI con base en unas categorías de análisis; observación directa y participante de los escenarios y actores, relacionados con: la organización de la Institución Escolar, la cotidianidad escolar, las interacciones en la clase de lengua castellana, los(as) estudiantes: sus actitudes, sus potencialidades, sus dificultades y fortalezas demostradas en la clase de lengua castellana, el nivel, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, la forma como aprenden los(as) estudiantes, el qué y como enseña la profesora o el profesor de lengua castellana, el qué evalúa y cómo evalúa.

Para comenzar a acceder a la interpretación que del mundo escolar hacen los alumnos con respecto a éstas categorías mencionadas, es indispensable comenzar con la aplicación de **una encuesta a los alumnos**, que pueda arrojar una idea de cómo ven éstos su entorno escolar y en particular el espacio de Lengua Castellana, además, cómo otros aspectos que están por fuera del aula de clase, como la familia, repercuten en sus desempeños comunicativos en el área , pero también en la forma como se relacionan con el entorno escolar. En este caso, la encuesta fue aplicada a 45 alumnos del grado noveno de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de Medellín.

Unido a este proceso de observación y de recolección de información , está la aplicación de **la entrevista** en profundidad que se le aplica **al maestro(a) titular** de lengua castellana, con la que se busca recoger información sobre la

formación profesional y la experiencia docente en el área de lengua castellana, sus formas de enseñar, sus conocimientos acerca de las fortalezas y las dificultades de los(as) estudiantes y las estrategias y actividades que aplica como intervención didáctica para mejorar la competencia comunicativa de éstos.

Otro instrumento propicio para recoger información, ante todo con relación a la competencia comunicativa de los alumnos(as) es la aplicación de una **prueba piloto** y su correspondiente análisis que va propiciar la identificación de los problemas de los alumnos y sobre los que debe girar la intervención pedagógica y didáctica en el aula, orientada por el maestro(a) investigador(a).

En este proceso de recolección, no se busca solamente generar datos o información como resultados de la aplicación de unos instrumentos, sino más bien generar un entramado de significaciones como base fundamental del conocimiento y la comprensión de la realidad escolar, concretamente en la enseñanza de la lengua castellana, con el objetivo de facilitar una mejora en la competencia comunicativa de los(as) estudiantes. Ello se logra a través de la observación participante como herramienta fundamental de la metodología cualitativa que posibilita la interacción conjunta entre el investigador y su objeto de investigación, mientras se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo, los cuales, paralelamente se van consignando en el Diario de Campo, y se acompañan de la reflexión permanente que sobre éstos, le surge al investigador. Boyle (2003) propone que “el etnógrafo edite una narrativa para

convertirla en un texto fluido, coherente y fácil de leer” que recoja las experiencias más significativas dentro y fuera del aula de clase.

También se hace necesario ir hacia la búsqueda de estrategias pedagógicas y didácticas que se proponen y aparecen organizadas en la **bitácora pedagógica**, herramienta donde se recogen todas las estrategias, procedimientos, temáticas y acciones para alcanzar los aprendizajes propuestos en el proyecto pedagógico de la clase de lengua castellana y a su vez facilita la comunicación entre la maestra o el maestro cooperador y la maestra o maestro en formación.

En síntesis: “el método interpretativo de convalidación del conocimiento implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica. Para ser válida, una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente: debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente” (Dimensión educativa N° 37. 1988). Este procedimiento se hace explícito, a través de la categorización que se va concretando a medida que se organiza y se sistematiza la información, éstas emergen de los datos y hace posible la construcción de nuevos tejidos de significación que van llenando de sentido la práctica docente y le ofrecen al maestro en formación, la oportunidad de mirar con más profundidad y con más comprensión el mundo de la vida escolar y de la institución educativa, develando una ética con mayor responsabilidad social

para el maestro del futura y de las nuevas generaciones ( ver capítulo 6 de este trabajo).

#### **4.1. Población y muestra**

Coincidiendo con los objetivos de la investigación sobre la práctica pedagógica, en los que el investigador se propone, desde el enfoque etnográfico y hermenéutico, primero indagar y luego interpretar las relaciones del contexto con las necesidades de aprendizaje y las dificultades de los estudiantes en el área de Lengua castellana articuladas a la enseñanza, se destaca el proceso de acercamiento a la realidad escolar mediante la lectura del PEI institucional, la observación directa y participante del investigador sobre el entorno escolar, su funcionamiento, su estructura física, y cómo repercuten estos aspectos en el comportamiento de los estudiantes, sus desempeños y las interacciones en la clase de Lengua Castellana.

Otro instrumento que hay que resaltar por su importancia para categorizar y analizar la población y muestra objeto de estudio, es la encuesta inicial a los alumnos que permite no sólo la recolección de información, sino que además posibilita iniciar la construcción de un andamiaje de significados sobre los cuales será factible realizar hipótesis de trabajo que orienten el trabajo investigativo en el aula de clase.

Las técnicas e instrumentos de investigación han permitido el acercamiento tanto a la realidad escolar de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo como a la perspectiva que los alumnos tienen de ella. Ésta es una Institución Educativa con un encargo social de amplias dimensiones, pues ha sido pionera en la coeducación o educación mixta y ha influido en toda una serie de cambios que se han desplazado incluso al ámbito universitario, como la reforma del decreto 80; además, los INEM, son las únicas instituciones actualmente en el país con el sistema de diversificación educativa, un aspecto bastante atractivo para la población estudiantil de la institución y/o que aspira estudiar en ella.

La institución se encuentra ubicada en el barrio el Poblado de la comuna 14 al sur de la ciudad, zona de carácter industrial; cuenta con una extensa planta física que alberga a un poco más de 7000 estudiantes, distribuidos en las jornadas de la mañana y tarde. Debido a su razón de ser que es la diversificación educativa, el INEM dispone de una infraestructura similar a la universitaria, pues está compuesto por bloques, que corresponden a la diferentes modalidades, una amplia zona, gran cantidad de tiendas y cafeterías, una dotada y amplia biblioteca, el departamento de ayudas educativas y una cooperativa.

Actualmente, la población estudiantil del INEM, proviene de los diferentes estratos socio-económicos urbanos con unas características específicas, de las zonas de influencia. El 47.5% de los estudiantes proviene de las diferentes

comunas de los sectores nororiental, noroccidental y suroccidental, estratos uno, dos y tres. Otro 28.74% proviene de los municipios del área metropolitana, como son Bello, Itagüí, Envigado, Caldas, La Estrella, Sabaneta y San Antonio de Prado, destacándose un mayor porcentaje (12.50%) del municipio de Itagüí. Los sectores de influencia caracterizan a los estudiantes como “personas de barrio”, hijos de obreros, subempleados y desempleados, lo que los agrupa en los estratos medio, bajo y bajo-bajo.

Ahora bien, el grado noveno, sección 23, (grupo con el que se trabajó durante la práctica pedagógica en el primer semestre de 2006), pertenece a la modalidad académica y está integrada por 44 alumnos, de los cuales, el 41% son mujeres y el 59%, hombres. De éstos, el 65% tiene 14 años y el resto entre 13,15 y 16 años. De las mujeres, el 77% tiene entre 13 y14 años y el 22% entre 15 y 16 años (Encuesta inicial, anexo 2). Hay una relativa igualdad entre el número de hombres y mujeres si se tiene en cuenta la notable diferencia con otros grupos con modalidades como la industrial. Cuando se les pregunta la razón por la que optaron por la académica, manifiestan cierto agrado por las humanidades, más que por las matemáticas y afines (sesión 7, Diario de Campo); de lo que es posible deducir que el número de mujeres aumenta en modalidades como la académica.

En general, el grupo está catalogado por los profesores como una población muy buena para el trabajo académico, pues cuentan con una buena disciplina y comportamiento, lo que permite un óptimo ambiente estudiantil y genera

condiciones propicias para el aprendizaje. Físicamente son muchachos sanos, en plena pubertad, unos más que otros, pero todos ya ad portas de su adolescencia: los hombres con una contextura física más amplia que la de las mujeres, están entre 1,50 y 1,75 de estatura, con presentaciones personales en las que ya se fijan rasgos importantes de sus búsquedas de personalidad, cabellos largos y aretes, mientras que las mujeres llevan con más sencillez sus uniformes. En general son muchachos muy activos física e intelectualmente y desde lo que se observó, con buenas condiciones nutricionales y con un buen cuidado personal, aspecto que se puede relacionar con la información arrojada por la encuesta que indica que el 75% de las madres de los muchachos son amas de casa y pueden con más facilidad atender a sus hijos.

Este último dato, unido a otros obtenidos en el proceso de recolección de información, no sólo permite conocer características físicas o intelectuales en los alumnos, sino además características sociales y culturales muy importantes que determinan las interacciones del alumno en el aula de Lengua Castellana. Por ejemplo, el tipo de relación que maneja el alumno con sus padres, cobra gran valor, en la medida que el muchacho la refleja en el aula de clase; en este caso, los alumnos del grado noveno de la sección 23 están catalogados por el Jefe de Unidad Docente como una de las mejores secciones de la institución, pues nunca, como grupo, han presentado fallas disciplinarias graves y en general son estudiantes muy respetuosos. Aquí sin duda alguna, salen a relucir las buenas relaciones familiares que la mayoría de los muchachos tienen con sus padres como ellos mismos lo manifiestan en una segunda encuesta, según

la cual un buen porcentaje (85%) recibe constante orientación y apoyo por parte de ellos.

También muy importantes son los modelos culturales que el alumno tenga en casa; el hábito de la lectura en la familia por ejemplo, tiene gran repercusión en el gusto que el estudiante manifieste por lo que tiene que ver con el lenguaje. En el grado noveno, en la primera encuesta (anexo 1) 14 alumnos anotan que en sus hogares no leen y 11 de ellos no les gusta la lectura y/o la escritura, no les gusta la clase de Lengua Castellana o respondieron que más o menos

Aunque la encuesta muestra otra información sobre la realidad que afecta el comportamiento y el desempeño académico de los alumnos, ésta aún no permite establecer relaciones con respecto a las dificultades, necesidades o fortalezas del aprendizaje, pero caracteriza la población objeto de trabajo para que posteriormente se pueda hacer una correlación de los datos, un análisis y una interpretación sobre estos, lo que sin duda facilita que el investigador se oriente en el qué y en el cómo intervenir el proceso de enseñanza.

Esta información tiene que ver con el entorno familiar del alumno, el lugar donde viven, la actitud y la opinión que tienen frente la institución Educativa y frente a la clase de Lengua castellana. Con respecto a la familia, el 75% de los jóvenes viven con ambos padres, los demás, con una de ellos o con ninguno. Sólo el 27% de los padres de familia tiene formación profesional, aspecto que puede ser determinante en el proceso de formación de los alumnos, ya que

ellos constituyen un modelo familiar que tiende a imitarse, además porque de la formación académica de los padres depende la colaboración que puedan darle a sus hijos con las tareas.

Pero los modelos que los jóvenes calcan, a menudo también se encuentran en el lugar en que viven: el barrio, la comuna; de acuerdo a la extracción social se establecen claros patrones de comportamiento que afectan sus desempeños académicos y comunicativos dentro del aula de clase: el 40% de los jóvenes del Grado noveno viven en los sector norte (oriente y occidente) de la ciudad, mientras que el 60% vive en el sector sur (oriente, occidente y municipios aledaños), lo que muestra la diversidad de estratos y contextos sociales que conviven en la misma aula de clase.

Por otro lado, la encuesta permite conocer la percepción y la opinión que los alumnos tienen de la institución y del área. Con respecto a lo primero, el 100% de los alumnos manifiestan contundente mente, el agrado por la Institución Educativa en que estudian con expresiones como: "es la mejor institución" y lo justifican en la comodidad y amplitud del espacio físico, en el excelente nivel académico que según ellos posee la Institución, en las múltiples opciones que tienen para estudiar, haciendo referencia a la educación diversificada que ofrece el INEM. En lo que tiene que ver con el área de Lengua Castellana, el 59% de los alumnos considera que tiene buenos desempeños en ésta, lo que coincide con el agrado que por ella sienten, pues de éstos, el 85% manifiesta gusto por la clase de Lengua Castellana. Por el contrario, el 22% de los

alumnos, aunque siente agrado por el área, no cree que su desempeño sea el mejor; y el 9%, aunque no le gusta, le va bien en la materia; sólo un 11% ni siente gusto por el área, ni cree tener un buen desempeño en ella. De tal manera que una parte significativa del grupo tiene afinidad con la clase y con el área, en los demás, uno de los dos aspectos está fallando, lo que indica que en el aula de clase hace falta motivación hacia el aprendizaje de la lengua o establecer estrategias que ayuden a los alumnos a mejorar sus desempeños, aunque una cosa no se puede separar de la otra, son dos aspectos estrechamente ligados.

En preguntas abiertas como: ¿Qué le gustaría hacer en la clase de Lengua Castellana?, generalmente, los alumnos responden que la clase debe ser más lúdica y dinámica: proponen actividades como conversatorios, exposiciones grupales, el tratamiento en clase de otros temas más cotidianos y algunos plantean que el estudio de la lengua debe tomar más en cuenta la forma como ellos se comunican; el 11% manifiesta que no se sienten cómodos con la presión y el mal genio de la profesora titular.

Con el ánimo de hacer un acercamiento a las condiciones que hay en el grupo para la interacción comunicativa y para el trabajo con la competencia argumentativa, la encuesta indaga sobre si les gusta o no, participar, opinar o dar sus aportes en clase; a lo que el 63% de los alumnos responde que sí, un porcentaje favorable para un profesor interesado en desarrollar la competencia argumentativa en un grupo y jalonar procesos de interacción comunicativa a

nivel oral, si se tiene en cuenta que tradicionalmente la escuela no ha establecido espacios en los que se puedan mostrar sus desempeños comunicativos, y los alumnos normalmente han tenido una actitud pasiva frente al aprendizaje.

En términos generales, la población objeto de estudio (grado noveno, sección 23 del INEM José Félix de Restrepo) es un grupo, desde lo que alcanza a mostrar la encuesta, con muchas fortalezas a nivel comunicativo, despiertos, con criterio para expresarse y propositivos. Sin embargo cabe resaltar lo enriquecedor que puede ser para la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa a través del mejoramiento de la interacción comunicativa, la diversidad que existe dentro del aula en cuanto a la extracción social de los alumnos, a su comportamiento, a las lecturas que cada uno hace del mundo conforme responde a las preguntas de la encuesta. Una diversidad que bien aprovechada al interior del aula de clase de Lengua Castellana y articulada al desarrollo de procesos de pensamiento, puede redundar en una construcción significativa del conocimiento de la lengua.

## **5. LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA: UN EJE ALREDEDOR DEL CUAL, PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA**

Con el propósito de dar firmeza teórica y conceptual a la construcción de la monografía, en este capítulo se organiza un entramado de conceptos teóricos - atravesado por la perspectiva investigativa del maestro(a) en formación - que se articula de manera coherente con la propuesta didáctica y pedagógica contenida aquí para la superación de las dificultades relacionadas con la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes de la básica secundaria, desde una visión integral de la lengua

### ***5.1. La competencia comunicativa***

Partiendo del concepto de competencia que plantean los Lineamientos Curriculares en relación con un enfoque orientado hacia la significación, se entiende ésta en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para” y que no son observables en sí mismas, sino a través de los desempeños comunicativos del sujeto, que permiten inferir la adquisición y el nivel de desarrollo de la competencia. Tales desempeños comunicativos se circunscriben en diferentes competencias o habilidades que en conjunto posibilitan determinar si un sujeto es o no competente a nivel comunicativo.

Según Mendoza (2003:48), la competencia lingüística, referida al repertorio lingüístico o conjunto de conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua, unida a unos conocimientos sociolingüísticos que se desarrollan extralingüísticamente, posibilita el alcance de la competencia comunicativa, entendida ésta como el conjunto de conocimientos de que dispone un sujeto sobre el uso apropiado de la lengua en diversas situaciones sociales. Y citando a Canale (1995), señala que esta competencia comunicativa se compone de una competencia gramatical referida al dominio del código lingüístico; una competencia sociolingüística, relacionada con a ciertas reglas sociales de uso de ese código; pero además, una competencia discursiva relacionada con la utilización de mecanismos de coherencia y cohesión, y una competencia estratégica que se evidencia en la capacidad de un hablante oyente para resolver los problemas que en la actividad comunicativa puedan presentarse.

Además de las diversas subcompetencias que diferentes autores proponen con respecto a la competencia comunicativa, en aras de explicar mejor aquellos elementos que se ponen en juego en la comunicación; se encuentran también involucradas en el proceso comunicativo, las cuatro habilidades lingüísticas básicas: el habla, la escucha, la lectura y la escritura. No obstante, Mendoza (2003:52) denomina la escucha con la palabra *entender*; la misma que utiliza Lomas (2002:12) para referirse a la lectura; de lo que se infiere que en la actualidad se está cambiando la forma como tradicionalmente se han asumido estas habilidades, pues la escucha y la lectura han pasado a ser conceptos

relacionados a complejos procesos de pensamiento, y de allí se desprende que ambas estén siendo pensadas como procesos de comprensión oral y lectora.

Al lado de esto, cabe anotar el carácter progresivo y acumulativo de la competencia comunicativa, lo cual, permite entenderla como un proceso; un proceso que comienza antes de la escolaridad, que no se nutre sólo de lo que la escuela enseña al respecto, que no finaliza con la educación básica, y como tal debe ser asumido. Esos distintos estadios por que pasa el proceso de adquisición de la competencia comunicativa, es lo que se llama interlengua (Mendoza, 2003:51), y son estas distintas etapas de desarrollo lo que la escuela debe evaluar.

Cuando la escuela asume la competencia comunicativa como un proceso en desarrollo, definitivamente, muchos aspectos deben estar en función de tal presunción: la enseñanza de la lengua deja de ser una instrucción de la que se espera como respuesta la inmediata asimilación; el aprendizaje ya no es un proceso cognitivo que se da de igual forma en todos los individuos; los contenidos ya no consisten en una cadena de conocimientos fragmentados que nada tienen que ver con el uso real que los alumnos hacen del lenguaje. La adquisición de la competencia comunicativa pasa a ser un proceso altamente significativo para el alumno, que repercute en sus desempeños comunicativos, no sólo al interior del aula, sino además en las múltiples situaciones con que la sociedad lo enfrenta diariamente.

La adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa convierte el aula de clase en un “escenario comunicativo” como lo llama Lomas (1998), donde la lengua le permite al alumno, no sólo comunicarse, sino también hacer; y con esto, Mendoza (2003) hace referencia a la comunicación como una actividad compleja, pues empieza a tocar los actos de habla y con ello, los aspectos pragmáticos de la lengua como el reconocimiento del contexto social, cultural e ideológico de la situación comunicativa, donde intervienen también códigos no verbales, paralingüísticos y variedades lingüísticas.

Así las cosas, tiene sentido la afirmación de Lomas (1998), con respecto a la competencia comunicativa como un eje transversal desde el que se podría articular la enseñanza de la lengua y la literatura, y desde donde tomaría real importancia los procesos comunicativos y las cuatro habilidades básicas que allí se ponen en juego.

## **5.2. *La interacción comunicativa en el aula***

La enseñanza de la lengua en las aulas no tiene otro propósito que el de mejorar el uso que los(as) alumnos(as) hacen del lenguaje (no enseñar a usarlo) como herramienta de comunicación y de representación (Lomas 2002:11). De allí que la clase de lengua castellana debe ser un espacio para la interacción y no para la instrucción; un contexto para la adquisición de la competencia comunicativa. Como tal, los maestros de Lengua Castellana deben propiciar la comunicación en todas sus formas, con dimensiones reales; no

pueden desconocer los usos que los alumnos hacen del lenguaje por fuera del aula, sino que necesitan partir de ellos para conocer las necesidades que deben intervenir.

Es pues, la interacción comunicativa dentro del aula, el eje transversal que debe mover el proceso de adquisición de la competencia comunicativa, pues sólo mediante la interacción permanente con el objeto de estudio, pueden mejorarse las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos. Tales mejoras sólo son observables en la *actuación*, el uso real de la lengua oral o escrita en las diferentes situaciones comunicativas con que la escuela y la sociedad los enfrenta diariamente.

Estos desempeños orales y escritos se cuentan dentro de las capacidades expresivas y comprensivas; esto es la puesta en escena de las cuatro habilidades básicas de la comunicación a disposición de la interacción comunicativa en el aula. En las expresivas está el habla y la escritura; en las comprensivas, la escucha y la lectura. Éstas, ya no son meras actividades de producción y de recepción, sino procesos que constituyen actividades más complejas, mediadas por la producción de significado, la comprensión y la interpretación: la comunicación oral y la comunicación escrita. Así en la primera, por ejemplo, no es posible trabajar el habla sin la escucha, pues para formar verdaderos hablantes, el alumno de ser a la vez emisor y receptor, y no apenas un locutor o un espectador de lo que dice otro sin la oportunidad de aclarar y negociar significados.

Además el trabajo con la interacción comunicativa en el aula resulta acorde con lo que determinan los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN) en el eje referido a los principios básicos de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, el cual, prescribe a nivel del aula el trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan, también sobre la claridad y el respeto de los roles y turnos conversacionales. Lo que se espera, desemboque en la construcción de unas condiciones básicas para la convivencia social.

En resumen, los procesos de interacción comunicativa en el aula, no sólo mejoran los desempeños en la comunicación oral y escrita, si no que además convierten la clase de lengua castellana en un contexto de adquisición natural de la competencia comunicativa donde los(as) alumnos(os) tienen la oportunidad, no sólo de comunicarse sino también de constituirse como sujetos dentro de una colectividad diversa que les exige tolerancia y amplitud de pensamiento para comprender y aprehender el mundo en que viven.

### **5.3. Competencia argumentativa**

La competencia argumentativa, es una actividad compleja que le ha generado a más de uno, dificultades a la hora de intentar definirla. Y es que la argumentación supone algo más que un conjunto de razonamientos que apuntan a una afirmación o a una tesis, ni es una demostración como se

encarga de dejarlo claro Álvaro Díaz, (2002), pues esta actividad se mueve dentro del campo de la discusión, de la duda, de lo verosímil, y esto escapa al cálculo y a la rigidez de la comprobación.

Por eso, la argumentación como procedimiento se encuentra tan cercana a las prácticas discursivas más cotidianas, pues se trata de un razonamiento que, de manera conciente o inconciente, permea los actos comunicativos de los hablantes. Y aunque en teoría resulte un poco difícil definir su lógica, en la práctica comunicativa todos argumentan de una u otra forma, o se enfrentan a los discursos argumentativos de otros. La argumentación es utilizada en los medios masivos de comunicación, en la publicidad, la política, la academia; o en situaciones tan cotidianas como explicar y defender las propias decisiones, o exponer a otros las razones que llevan a actuar de determinada forma.

Siempre que las personas se comunican expresan una concepción, una construcción particular del mundo, que en la interacción dialógica con el otro, se desarma y se arma constantemente. A esa construcción y reconstrucción de los significados, le subyace un interés por sustentar la propia visión de las cosas ante los demás, en aras de lograr hacerse entender y a la vez, persuadir y convencer al otro, haciendo que comparta o vea las cosas de la misma forma. Sólo así las personas logran justificar muchas de sus ideas o acciones en la vida diaria.

En ésta perspectiva, Van Dijk también señala esta dimensión de la comunicación: *La expresión de la ideología en el discurso habitualmente es más que un simple despliegue explícito u oculto de las creencias de una persona, sino que tiene también, principalmente, una función persuasiva: los hablantes quieren cambiar la mentalidad de los receptores de un modo que sea consistente con las creencias, intenciones y objetivos de los primeros.* (1998:328) y no se entiende por ideología más que el conjunto o sistema de creencias que definen la identidad social de un grupo (2005:10).

De manera que la argumentación no es un razonamiento exclusivo de la ciencia del derecho o de la antigua retórica; la argumentación aparece en efecto en un gran número de casos, como el mecanismo social por excelencia que regula la interacción de las relaciones interindividuales o intergrupales (Vignaux, 1986:30), en tanto es un procedimiento lógico que subyace a las prácticas discursivas más cotidianas donde se ponen en juego diferentes estrategias y recursos, dirigidos a lograr la adhesión de una audiencia a una idea determinada, ya sea atendiendo a una lógica formal a una lógica de la experiencia.

Puede considerarse, siguiendo a Vignaux (1986), que argumentar es ubicarse o asumir una posición frente a un asunto, desde una ubicación puntual como hablante y desde un contexto social, cultural e ideológico que se evidencia directa o indirectamente. Así el emisor y su discurso convergen en la estructuración de aquello que se intenta transmitir, y tiene que ver, según este

autor, con la teatralidad del discurso argumentativo que se pone en escena y donde el sujeto hablante es habitado por una ideología, una forma de ver e interpretar el mundo que no siempre es explícita.

Cuando se habla de la producción del discurso argumentativo, que según Vignaux (1986) debe considerarse como una “puesta en escena” para el otro, el sujeto que elabora el discurso y lo emite, pone sobre la escena a alguien que argumenta, a alguien que contra-argumenta y que puede relacionarse con la posición del receptor, y configura su discurso a partir estrategias discursivas. Por ello, la argumentación es un proceso complejo en el cual, se es emisor y receptor a la vez, lo que implica que la elaboración del discurso deba pasar por una desconstrucción, una construcción y una reconstrucción, es decir, se transforme.

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

Ahora bien, el trabajo sobre la construcción de un discurso argumentativo en la educación básica, es un asunto que le aporta de manera significativa al

propósito de la enseñanza de la lengua: la adquisición de la competencia comunicativa; ya que implica reservar un espacio en el aula de clase para la interacción, la discusión, el debate y la negociación; situaciones en las que se pone en juego complejos procesos de pensamiento, que favorecen la comprensión, la interpretación, y sobre todo, los alumnos tienen la posibilidad de constituirse como sujetos y de configurar gradualmente esquemas de razonamiento en los que se involucran creencias, valores y sentimientos, lo cual posibilita la formación de alumnos más críticos y reflexivos. De manera que mejorar los procesos de comunicación en el aula, específicamente la competencia argumentativa, es una tarea que tiene incluso repercusiones sociales en tanto forma a los alumnos en la tolerancia, el respeto y la sensibilidad social.

Al respecto, los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana (1998:89) consideran de suma importancia la consolidación de una “cultura de la argumentación” en el aula de clase, ya que jalona el desarrollo de varias habilidades que tienen que ver con los desempeños comunicativos de los alumnos. Para que ello sea posible, plantea la necesidad, de exigir a los alumnos la explicitación de razones y argumentos, y de jalonar ciertos niveles de elaboración discursiva.

Trabajar la competencia argumentativa en la educación básica, requiere crear las condiciones para que los alumnos mejoren el dominio de ésta, tanto a nivel oral como escrito; ambas habilidades deben complementarse en el proceso de

interacción. Para algunos autores, como Dolz (1995:77) el trabajo con la una repercute en el desarrollo de la otra. Según éste, la producción de textos escritos favorece la comprensión de los textos argumentativos, ya que posibilita una toma de conciencia sobre los recursos y los procedimientos utilizados para persuadir al otro. También es aceptada en el medio, la idea que tiene ver con proporcionar al alumno textos argumentativos como modelos que orientan la noción de argumentación. Lo cierto es que ambas actividades comunicativas (oral y escrita) se complementan y en el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia argumentativa, con mayor razón. En ambas situaciones los(as) estudiantes ponen en juego ese conjunto de estrategias que intentan modificar el juicio de un auditorio a cerca de un tema, y al que se le llama argumentación (Vignaux, 1986:30).

Sin embargo, para el trabajo sobre la producción de discursos argumentativos orales y/o escritos, varios elementos deben darse: el trabajo debe estar orientado hacia la búsqueda de sentido como lo propone Pérez Abril (2000:109), dado que los(as) estudiantes deben ser conscientes de la existencia de un lector del texto que escribir (un auditorio), la ubicación del texto en una situación comunicativa, la selección de un registro, de un tipo de texto y la definición de un propósito comunicativo.

Esta búsqueda de sentido debe atravesar el proceso de adquisición de la competencia argumentativa, de lo contrario, los pocos conocimientos que en el intento se puedan obtener sobre la argumentación, se ubicarán en la memoria

cortoplacista del alumno y le servirán sólo mientras deba superar los escollos de una evaluación igualmente sin sentido. La adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa, debe ser una construcción plena de sentido para el alumno, que surja de la interacción permanente con el objeto que intenta aprehender.

## **6. HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

Con el fin de precisar algunos tópicos relevantes del proceso de investigación sobre la práctica docente, en el presente capítulo se selecciona la información más recurrente y significativa, para de perfilar y describir unas unidades de análisis, que de la mano de elementos del marco teórico conceptual, permitan interpretar ciertos hechos y eventos que durante la fase de intervención tuvieron lugar y que aparecen registrados, para efectos de este procedimiento, en instrumentos como: observaciones y auto observaciones registradas en el diario de campo, entrevistas, fichas, encuestas, la prueba piloto, entre otros.

Esta etapa de organización, análisis e interpretación de la información se caracteriza por articular la información tomada de los actores involucrados, estudiantes y docentes de lengua castellana; los referentes teóricos, y la experiencia que aporta la maestra en formación. Es de allí de donde surgen unas categorías y subcategorías que permiten la configuración de un nuevo sentido con relación a la docencia, a la práctica pedagógica y al aprendizaje de los estudiantes en el espacio de la lengua castellana, de donde se desprende una nueva alternativa para el mejoramiento de los procesos y la competencia comunicativa, específicamente, la argumentativa en los(as) estudiantes de la básica secundaria.

## 6.1. El currículo educativo

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FUENTE
Los procesos educativos deben estar atravesados por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes	El currículo educativo	¿Están el PEI, los planes de estudio y los proyectos de aula articulados a un modelo pedagógico que oriente los procesos educativos?	Fichas de observación, Diario de campo y entrevista a la maestra cooperadora
	La práctica pedagógica del docente		
La clase de lengua castellana constituye un espacio para la construcción permanente con el objeto de estudio.	Los procesos de pensamiento que tienen lugar en la clase de Lengua Castellana	¿El trabajo a partir de los procesos cognitivos y metacognitivos permite avanzar significativamente en el proceso de construcción cognitiva?	Diario de campo
		¿Puede la articulación progresiva de las habilidades cognitivas arribar a procesos de interpretación y reflexión?	
	Las interacciones en el aula que apuntan a la construcción del conocimiento	¿Puede el trabajo grupal jalonar Procesos de pensamiento?	Encuesta inicial Diario de campo
		¿La confrontación desde el saber previo, moviliza el aprendizaje?	
La interacción comunicativa convierte el aula de clase en un contexto de adquisición natural de la competencia comunicativa.	Los procesos comunicativos orientados a la adquisición de la competencia comunicativa	¿Están los procesos comunicativos en el aula orientados hacia la búsqueda de sentido?	Encuesta inicial Diario de campo
		¿El trabajo con las habilidades lingüísticas hace que éstas confluyan en la interacción comunicativa?	
	El trabajo con las habilidades básicas	¿La comunicación oral y escrita determina desarrollos más significativos?	
La interacción comunicativa fundamenta el trabajo sobre la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa, en tanto abre un espacio para el encuentro con las ideas del otro, al tiempo que se construyen y se justifican los propios esquemas de pensamiento	La interacción al servicio de la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa	¿Cómo favorece la interacción el desarrollo de la comp. Argumentativa?	Diario de campo
	Didáctica de la argumentación	¿Qué enseñar sobre la argumentación?	
		¿Cómo aprenden los estudiantes a argumentar?	

## **6.1. El currículo educativo**

Nada es más cierto que las flojas condiciones en que gran parte de las instituciones educativas del departamento desarrollan sus procesos educativos, pues el currículo y el Proyecto Educativo Institucional se convierten en meras cartas de presentación que en nada movilizan y orientan los procesos de aprendizaje en las aulas de las mismas instituciones. Al final de esas estructuras educativas verticales, la enseñanza queda a expensas de lo que el docente esté dispuesto a hacer por sus alumnos.

El currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (artículo 76 de la ley 115 de 1994) en el INEM José Félix de Restrepo, aún no es un hecho, y ni siquiera un intento; actualmente, el proyecto educativo de la institución está fragmentado: el PEI expresa un modelo pedagógico activista que propende por un aprender haciendo, el plan de área de octavo y noveno están pensados desde un enfoque semántico-comunicativo planteado por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, pero de nuevo, en la práctica, en el aula, los procesos de aprendizaje de los y las alumnas están orientados por un currículo basado en contenidos, por una planeación anual de temas que el alumno debe aprehender por periodos, pero finalmente depende de la calidad del maestro a cargo, si el énfasis se hace en la cantidad de contenidos, o en procesos de pensamiento desde los cuales se pueda adquirir cualquier

contenido (Diario de campo, sesiones correspondientes al segundo semestre de 2005).

Si se analiza la organización administrativa y académica del INEM, es necesario anotar que los modelos educativos actuales abogan por modelos curriculares más humanos, más flexibles, con un encargo social de amplias dimensiones, y las Instituciones educativas a estas alturas deben estar apuntando hacia la formación integral de alumnos autónomos, que sean generadores de cambio en la sociedad, y con respecto a esto hay una desarticulación, pues, la institución educativa INEM José Félix de Restrepo muestra un Proyecto Educativo Institucional desactualizado, pues data de 1997, cuando es de gran importancia para toda institución revisar y adaptar su estructura educativa según las necesidades y tener actualizado el Proyecto Institucional, pues en él están expresados los procedimientos para alcanzar los fines de la educación establecidos por la ley como lo sugiere el decreto 1860 de 1994.

Tomando por ejemplo su misión y proyección (PEI de la Institución, 1997), se evidencia que están enfocadas más a la capacitación de los alumnos para un óptimo desempeño laboral, a través de sus diferentes ciclos y a la “optimización de recursos materiales, financieros y técnicos”; lo cual, no tiene nada que ver con las dimensiones reales de la labor educativa que desarrolla en la actualidad dicha institución. Falta en este componente teleológico una mención a la formación de ese ciudadano “activo y participativo” que se enuncia en otros

aportes del PEI, donde se tiene claro el deseo de formar un alumno que esté a la par con las transformaciones sociales, aunque lo ideal sería que éste gestara dichas transformaciones.

Sin embargo, plantea con claridad los criterios de organización administrativa y de evaluación de gestión, y especifica los órganos, funciones y forma de integración del gobierno escolar acorde con el decreto 1860. También cabe destacar con respecto a la dinámica educativa, la concentración de acciones dirigidas a la disminución de la agresividad, la intolerancia y la arbitrariedad en la Institución; lo que da cuenta de una preocupación por reducir los conflictos dentro y fuera de la institución, que pueden tener su origen en la misma diversidad y gran número de la población estudiantil. De esta manera, este aspecto prima sobre otros como la presentación personal, lo académico o lo cívico, sin dejar de ser importantes éstos.

Con respecto al componente curricular, el modelo adoptado por la institución en el PEI, funciona con base en el modelo pedagógico propuesto por Donald Lemke, referido a la escuela activa, que plantea “ aprender haciendo”; fundamentado en Unidades de Aprendizaje Integrado (UAI) que comprenden actividades de iniciación, de desarrollo y de culminación y posteriormente, un análisis experiencial. Este enfoque propende por la participación activa del alumno en el proceso de “enseñanza-aprendizaje” para favorecer la interacción constante entre comunidad y escuela, y la adquisición de principios generales para una posterior aplicación en la vida.

Es evidente que este Proyecto Educativo no coincide con las orientaciones curriculares del 1860 de 1994, los cuales señalan que se debe tener en cuenta los indicadores de logro y los lineamientos curriculares que el MEN expida; o por lo menos, el modelo curricular de la Institución no está acorde a la normatividad actual. Y resulta que el plan de área de Lengua Castellana, en sus referentes teóricos, sí apunta a los Lineamientos actuales, a la resolución 23-43, a las orientaciones de los exámenes del estado, al informe de los sabios, entre otros, y al modelo por todos éstos planteado: el enfoque semántico-comunicativo, basado en la educación por competencias, observadas en los desempeños comunicativos de los estudiantes.

Así, la propuesta de trabajo didáctico y pedagógico, en dimensiones más reales como en la planeación del grado octavo del 2004 (diseñada por Laura María Pineda, Alba Rosa Cañas e Ilsa Casas), aunque bien lograda, no está girando en torno a un enfoque curricular concreto abordado desde el PEI. La estructura educativa de la institución no está actualizada y por lo tanto no es posible un trabajo articulado.

Aunque no se encuentra en el departamento un plan de formación para el área de Lengua Castellana como tal, con una idea clara de los marcos y soportes teóricos que lo sustenten, y con una concepción clara de lenguaje, articulada a un enfoque curricular en el PEI existente; sí se encuentran planeaciones de

área por grados con propuestas claras que buscan orientar y organizar el trabajo durante el año.

La planeación para el grado octavo ya mencionada, está diseñada con base en los resultados obtenidos en pruebas externas (SABER-ICFES) y a diagnósticos elaborados internamente sobre comprensión lectora y producción textual. Ambas pruebas buscan conocer los logros de los estudiantes y sus necesidades educativas para un mejor desempeño en los grados siguientes, según las expectativas trazadas para el área. Posteriormente, frente a la problemática observada a través de estos diagnósticos, se plantea una propuesta que busque el alcance de los logros correspondientes

Esta propuesta, titulada sobre una carpeta como “Planeación Grado Octavo 2004”, se enmarca en el “Proyecto sobre educación por competencias” según el cual es necesario que los conceptos de competencias, logros e indicadores de logros, en el campo de la educación, sirvan de categorías operativas en la práctica pedagógica, para lo cual el departamento de Lengua Castellana del INEM establece unos logros comportamentales además de los logros fundamentales del área. La propuesta trata de propiciar un acercamiento a la literatura desde el cuento y tiene una duración de diez semanas aproximadamente para lo que se organiza un cronograma que contiene un orden de los contenidos, los cuentos, las actividades y las exposiciones que contienen roles de trabajo organizados en: expositor (cuento y procedimiento), evaluador, acta y auditorio.

Por el contrario, otros grados como noveno no cuentan con estos proyectos de aula, y el trabajo se orienta con la planeación anual de un conjunto de contenidos para los grupos. Pero finalmente, ésta es la estrategia que funciona para todos, porque aunque octavo cuenta con la propuesta mencionada antes como plan de área, la verdad es que esto sólo funciona como una carta de presentación, porque la planeación de octavo y noveno, no consta más que de los logros e indicadores de logros establecidos con respecto a una lista de contenidos que según la ley deben asignarse al grado; la ruta de trabajo la establece cada maestro en el aula, lo que no garantiza una articulación del conocimiento que se pretende construyan luego los alumnos.

## ***6.2. La práctica pedagógica y didáctica de los docentes***

Los desempeños de los maestros en el aula, a menudo condicionan los desempeños académicos y comunicativos de sus alumnos. El estudio que permanentemente realizan sobre los enfoques, procesos y competencias que determinan la formación integral de sus estudiantes, se refleja en las prácticas docentes, en la articulación de los contenidos, las estrategias, los medios y la evaluación a unos objetivos y a una concepción clara de la tarea educativa. Esto es lo que permite avanzar hacia procesos educativos de calidad.

En cuanto al desempeño de la profesora de Lengua Castellana del grado octavo, es evidente que posee experiencia con el manejo del grupo: la forma

como lo organiza al inicio de la clase, el dominio que tiene sobre el debido proceso académico y disciplinario de los alumnos. Una de las preocupaciones más constantes en su labor educativa es mantener a los alumnos ocupados.

Sin embargo, se nota que le hace falta renovar y actualizar sus conocimientos, pues en ocasiones ha contestado incorrectamente a preguntas que le hacen sus alumnos (ficha de observación a la maestra de Lengua Castellana) y en la entrevista que se le hizo por escrito (anexo 3) hay elementos de su saber pedagógico y didáctico que no diferencia con claridad. Aunque se inquieta mucho por llevar textos nuevos al aula y actividades que motiven y despierten el interés de ellos, su saber disciplinar como tal, lo entrega de manera fragmentada, lo que se evidencia en la desarticulación de los contenidos y la falta de estrategias que permitan hilar las actividades, los medios, los temas, entorno a un propósito real de aprendizaje (Diario de campo, agosto 23, septiembre 2 y 6 de 2005). Los contenidos no tienen una aplicación útil a las necesidades comunicativas de sus alumnos y es en el aula de clase donde se abre la brecha más grande entre el deseo de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y lo que finalmente se trabaja.

Los alumnos del grado octavo por ejemplo, a mediados del tercer periodo de 2005, trabajaron con la maestra durante varias sesiones seguidas, contenidos de reglas ortográficas: usos de la coma, del punto y coma, de los dos puntos (véase primer diario de campo, primeras sesiones); alrededor de los cuales se

copiaron ejemplos de oraciones que los utilizaran, ejemplos que dictaba la profesora al igual que la teoría.

La introducción, el desarrollo y la culminación de las clases giró en torno a dicho dictado textual de un documento guía, excepto dos ocasiones en las que llegó al aula con “Comprensión de lectura”: un texto con cinco o seis preguntas dentro de un nivel inferencial directo, inferencial léxico y literal (diario de campo, martes primero de noviembre). Así alternó entre ortografía y estos “talleres de lectura” como debería llamárseles porque no hay comprensión alguna, de haberla, no les habría ido tan mal en dicho ejercicio.

La profesora de Lengua Castellana del grado noveno, por el contrario, da cuenta de una renovación constante en su saber disciplinario, pues es evidente el dominio que tiene sobre las estrategias didácticas que le permiten orientar de una manera organizada el trabajo con los y las alumnas (Diario de campo, mayo 10 de 2006).

Pese a que las interacciones en el aula de la profesora con estos alumnos fueron escasas porque la maestra en formación inició su labor una semana después de que ella acogiera el grupo, las percepciones de los alumnos sobre el trabajo de la profesora cooperadora difieren considerablemente de lo que ella cree lograr con su trabajo en el aula (Diario de campo, abril 19), pues los alumnos repetidas veces han manifestado no comprender lo que ella les explicaba y que no los acompañaba en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, las debilidades que presentan los alumnos de ambos grados obedecen a innumerables y a veces confusas causas; en el caso de octavo, la debilidad es más de la maestra, que no propone estrategias que permitan articular la enseñanza del lenguaje en torno a necesidades reales que redunden en una óptima competencia comunicativa de los alumnos. Y en el grado noveno, la maestra cooperadora no tiene mucho que ver, las fallas que se presentan tienen origen en un sistema educativo que año tras año permite que los alumnos asciendan en grados con numerosas dificultades sin superar.

### ***6.3. Los procesos de pensamiento que tienen lugar en la clase de Lengua Castellana***

Los procesos cognitivos y metacognitivos poco o nada tienen que ver con la enseñanza de la Lengua Castellana en la institución, específicamente en estos grados, pues los y las estudiantes muchas veces desconocen si son o no competentes en alguna habilidad y esto representa una ausencia total de la posibilidad que puede tener el sujeto de autoevaluarse y tomar conciencia de sus debilidades y fortalezas y a partir de allí activar unas estrategias de aprendizaje. Según Carles Monereo (2002) una habilidad supone también ser consciente del grado en que se encuentra para poder proceder. Pero el alumno(a) sólo tiene una nota equivalente a unos resultados que no le dice nada de las habilidades que posee y las que no posee, a demás no permite conocer dónde está la falla y cómo hay que proceder para efectuar unos cambios positivos.

En el grado noveno existen alumnos y alumnas con graves problemas en la producción escrita y que además lo ignoran por que esas fallas nunca han sido señaladas más que por una nota. A un alumno concretamente, la maestra en formación le hizo una anotación en su cuaderno luego de revisar un texto suyo, donde le preguntaba qué hacía él en noveno, pues sabía que posterior a la nota habría un reclamo y una conversación con aquel (Diario de campo, abril 18 de 2006). Cuando el alumno acudió un poco indignado pidiendo una respuesta al comentario, se abrió el espacio para señalar una a una las dificultades: falta de correspondencia entre el número y el género de las palabras, palabras incompletas, no recuperación del referente (referencias anafóricas y catafóricas), incoherencia local al interior de la oración, entre otras. Después, la pregunta y la actitud del alumno fue diferente: “profe, qué se hace para eso” (cita textual del diario de campo, abril 18 de 2006). Sólo a partir de esa conciencia el alumno emprende una búsqueda de estrategias para mejorar.

Ahora bien, cuando se trabaja en algunas habilidades cognitivas como la observación o la comparación, las maestras cooperadoras sólo llegan hasta cierto punto y no avanzan a otras posteriores en el proceso como la inferencia, la interpretación para dar sentido a las primeras. La primera situación en la que esto se puede evidenciar es la que corresponde al eje temático de literatura prehispánica, donde los alumnos pudieron observar ciertas características del Popol Vuh, compararlas con algunos elementos de la tradición cristiana expresados en la Biblia y luego, representar ciertos datos en un esquema

conceptual (Diario de campo, marzo 10 a 22 de 2006). Hasta ahí sugirió la maestra cooperadora dejar el trabajo para pasar a la producción de un texto informativo, sin dar paso a procesos mentales como la hipotetización o la inferencia sobre la causa de tales semejanzas entre ambos textos literarios, o hacer interpretaciones sobre la concepción del mundo del indígena expresada en el Popol Vuh, para pensar la del indígena que el alumno conoce por su contexto social.

La segunda situación tiene que ver con la lectura de la obra literaria latinoamericana de Gabriel García Márquez: *La mala hora*, donde la maestra cooperadora al conocer la planeación que para este eje temático se elaboró (bitácora pedagógica N° 4), anotó que el trabajo se dilataba y no avanzaba, pues si los alumnos tenían dificultades en la comprensión lectora, para solucionarlas había que leer otras obras, pues a este paso el alumno no iba a poder leer las cuatro obras que durante este año debía leer (diario de campo, sesión de abril 19). De lo que puede inferirse que para la profesora cooperadora, el asunto de la comprensión se resuelve con la lectura de otras obras. Pero muy seguramente, si los y las estudiantes no comprenden la obra, no pueden elaborar luego el texto argumentativo como producto de esta lectura.

Durante el trabajo con *La mala hora* la maestra en formación priorizó los procesos de selección de información más relevante en el texto, los procesos de inferencia y de interpretación por encima del afán de avanzar que la

cooperadora había sugerido. Pues siendo coherente con los principios didácticos y pedagógicos que rigen esta propuesta de intervención, los procesos de pensamiento que el alumno pueda desarrollar le permitirán leer comprensivamente todas las obras literarias venideras, lo que no funcionará inversamente, una lectura ligera y sin comprensión no le enseñará a pensar por ejemplo su contexto histórico nacional a través de la literatura.

La tarea del maestro no debe ser vaciarle contenidos al alumno, sino enseñarle a adquirirlos; como predica un viejo refrán, no hay que darle los peses, sino enseñarle a pescar. De esta manera puede que los alumnos de noveno no puedan leer las cuatro obras planeadas, pero si alcanzan a leer una más, harán de manera más conciente los procesos de inferencia e interpretación, necesarios para la comprensión.

#### ***6.4. Las interacciones en el aula que apuntan a la construcción del conocimiento***

Si se intentan esclarecer los eventos de la práctica pedagógica del maestro en formación inicial, que tienen que ver con un aprendizaje significativo, hay que señalar necesariamente, los momentos de la intervención en los cuales los alumnos desempeñaron diferentes roles comunicativos en la interacción con sus compañeros o con la profesora, y siempre con el objeto de estudio: la lengua; y que apuntaron a la construcción de un conocimiento en dos sentidos: por un lado, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, y por el otro, la aprehensión del mundo en tanto, al interior del aula, se puede hablar

de las cosas que en él suceden. Todo lo contrario al tradicional papel que el alumno ha desempeñado: el de un receptor pasivo que recibe una información que luego reproduce en un examen.

Ahora bien, un aspecto cultural que ha predeterminado las interacciones en el aula tiene que ver con algo aparentemente simple que es la organización del espacio dentro del aula y la ubicación que tienen los alumnos y la profesora. La organización más común de sus puestos en clase, continúa siendo por filas: nueve filas de cinco sillas en dirección hacia el frente, donde se encuentra el escritorio de la profesora, lo que no cambió durante las observaciones hechas en ninguno de los grados (Diario de campo, agosto 23 y septiembre 2 de 2005) y cuando se intenta cambiar, los alumnos se desordenan totalmente porque no es costumbre para ellos cambiar de lugar; no se les ha educado para moverse dentro del aula y asumir distintas ubicaciones y roles en la interacción. Siempre están sentados en la misma silla, en el mismo lugar, con los mismos compañeros al lado.

Por eso los alumnos le temen tanto a pararse en frente, porque es un espacio que nunca utilizan, pues no se han facilitado las oportunidades para fomentar la expresión oral en público, siempre están recibiendo instrucciones, copiando lo que les dictan, pero no interactuando en múltiples situaciones comunicativas (Diario de campo, septiembre 6 de 2005).

El trabajo en grupo es otra forma de interacción en la que suelen encontrarse dificultades, pues no se evidencia un trabajo cooperativo y enriquecedor para cada miembro de los equipos. Por ejemplo, en cuanto a la conformación de estos, cuando dicha tarea se deja a su criterio, los y las estudiantes eligen como compañeros de trabajo a aquellos con los que tienen más afinidad a nivel de habilidades cognitivas y de este modo, en el aula siguen separadas, de un lado, las dificultades y del otro, las fortalezas. La conformación de los grupos de trabajo, es un asunto al frente del cual debe ponerse el docente, no arbitrariamente, sino, procurando una verdadera labor en común, donde todos construyan su conocimiento con el acompañamiento de otro, de manera significativa.

Distintos mecanismos han permitido a la maestra en formación, reorganizar nuevos grupos de trabajo, en los que se ha procurado que aquellos y aquellas estudiantes que han demostrado tener unos mejores desempeños lingüísticos y comunicativos, asesoren el trabajo de los y las estudiantes que en algún punto, han tenido dificultades, lo que ha dado buenos resultados, pues esto enriquece el trabajo grupal y se revierte en el progreso de los estudiantes en relación con su aprendizaje (Diario de campo, febrero 15 de 2006).

Varios elementos median en la interacción entre maestra en formación y alumnos. Uno de ellos tiene que ver con el intento de lograr una coherencia entre los lineamientos conceptuales que se establecen desde el marco teórico y la acción pedagógica en el aula. Y aquí, el afán de construir vínculos entre los

saberes con los que cuentan los y las estudiantes y las nuevas elaboraciones, como lo propone el constructivismo y las teorías cognitivas, ha permitido generar en el aula procesos de discusión, interacción y confrontación, donde se ponen sobre la mesa intereses y expectativas de los y las estudiantes pero también de la docente. Previo, por ejemplo, al eje temático de la literatura prehispánica (sesiones del 22 de febrero al 23, del diario de campo) y contrariando la prisa de los contenidos, se trabajaron saberes previos en los que era necesario hablar del sinsentido que los y las estudiantes encuentran en temas como éste cuando no se hace un trabajo de sensibilización anterior.

Además, pensando en la necesidad de formar a los y las estudiantes en el desarrollo de habilidades crítico reflexivas que le permitan pensar el mundo del que hace parte, como un primer paso para la construcción de una nueva sociedad, el propósito desde el comienzo de la intervención en el aula, ha sido, la creación de ese espacio de discusión constante, un eje transversal que debe atravesar cualquier contenido que deba estudiarse en la clase. La estrategia que abraza el trabajo en el aula de clase puede decirse que tiene que ver con hacer más próximos a la reflexión y el pensamiento, temas y contenidos que tradicionalmente se han abordado separados de un contexto cercano. Es el caso de la literatura prehispánica o la literatura latinoamericana; temas como estos normalmente se estudian y se aprenden para almacenarlos en una memoria no muy duradera, pero no se piensan.

El la clase, el primer tema pudo pensarse, no como una realidad lejana con la que el joven actual no se identifica y en ocasiones desdeña, sino, que mediante actividades como un ejercicio para reconocer el indígena que aún habita en el rostro de cada uno con esas semejanzas en el cabello, en los ojos, en el color de la piel, que se han mantenido a través del tiempo y del intento del mundo capitalista por olvidarlo; una canción latinoamericana, por ejemplo, que exalte el sentimiento del indígena durante 500 años de lucha, ayudará a comprender la concepción del mundo del indígena e incluso, hacer una comparación entre el hombre y su literatura prehispánica y una realidad humana y literaria más cercana en el tiempo a los y las estudiantes(Diario de campo, febrero 23 de 2006). Tal acercamiento se puede evidenciar en los textos expositivos que los y las estudiantes produjeron, donde, a la vez que aprenden a producir este tipo de texto, expresan una aprehensión del tema más significativa.

Con el segundo tema, la literatura latinoamericana con *La mala hora* de Gabriel García Márquez, a parte de los ejercicios necesarios de inferencia e interpretación, se ha tratado de establecer comparaciones con la violencia y conflictos urbanos más cercanos a su realidad para hacer más significativa la lectura de la obra y a la vez poder pensar la violencia en Colombia.

Sin perderse el propósito establecido, otro conjunto de actividades que ha querido traer al aula de clase el contexto social para pensarlo, tiene que ver con la discusión permanente que se lleva a cabo cuando los y las estudiantes presentan al grupo los trabajos que elaboran y los exponen a una coevaluación

que los demás hacen en forma oral, esto para favorecer gradualmente la participación de los y las estudiantes, para que se acostumbren a opinar (conservando ciertas normas para hablar en clase como pedir la palabra, respetar turnos conversacionales, variar un poco el registro para dirigirse al auditorio) y se den cuenta de que su opinión tiene importancia para el otro.

También cabe señalar aquí la actividad discursiva “Argumentos para cambiar el mundo” (sesión de abril 18 del diario de campo) que se realiza paralelamente a una conceptualización de la argumentación discursiva desde Álvaro Díaz (2002) , y que consiste en intervenir por parejas los días Martes y viernes, con un tema de libre elección que el grupo conoce con antelación para poderse documentar; hacen una exposición y plantean un punto de vista sobre este para que pueda abrirse la discusión en la que los compañeros participan activamente, y al final todos evalúan el desempeño argumentativo en cuanto al tema, al propósito, a los medio utilizados y a los participantes. Gradualmente esta actividad, ha permitido superar algunas de las dificultades que tienen que ver con la competencia comunicativa, pero también ha sido una oportunidad para la construcción del conocimiento.

Es así pues como los alumnos desempeñan otros roles como el del investigador, el argumentador, el evaluador, el líder, o el del alumno que participa activamente en la construcción de su conocimiento. Proceso en el que conocen distintas perspectivas de la interacción y diversas formas de aprender dentro del aula.

### **6.5. Los procesos comunicativos orientados a la adquisición de la competencia comunicativa**

En un escenario comunicativo como afirma Lomas (1998), que es el aula de clase, muchos procesos de interacción tienen lugar; allí, alumnos y alumnas comparten un mismo espacio durante gran parte de su tiempo; a este lugar llegan emociones de todo tipo, experiencias, y situaciones diversas; constantemente los alumnos interactúan y se comunican entre ellos.

Sin embargo, no siempre la interacción y la comunicación en el aula están a disposición de la construcción del conocimiento del uso adecuado de la lengua. Cuando se habla de procesos comunicativos en el aula, se hace referencia a todas aquellas situaciones de aprendizaje que están mediadas por la comunicación oral o escrita y que apuntan a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de una práctica plena de sentido, esto es: que cualquier producción discursiva (oral o escrita) se enmarque en una dimensión real, con un objetivo claro, un destinatario, un registro en particular, una situación comunicativa.

Según Mendoza (2003:103), para alcanzar la competencia comunicativa, es necesario no sólo conocer las reglas gramaticales, sino además, saber cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales. Conforme a esto, el alumno debe encuadrar sus desempeños comunicativos y los de los demás dentro de varios factores que se conforman extralingüísticamente, como el

medio en que se desarrolla la interacción o las personas con las que se produce. Ello posibilitará la producción de sentido en la expresión personal, y la comprensión y la interpretación de los procesos comunicativos de los demás.

Desde esta perspectiva, los siguientes eventos sucedidos en el proceso de intervención didáctica y pedagógica de la práctica docente, están atravesados por la búsqueda de sentido, en tanto los procesos comunicativos involucrados allí, se configuran dentro de los usos reales (contexto situacional) de cada uno de ellos. Por lo tanto, en todos estos eventos, los alumnos mejoran el dominio del código lingüístico, mejoran su producción textual y discursiva, y la adecuan a unas reglas socioculturales de uso. Lo que conduce muy seguramente, al desarrollo de la competencia comunicativa.

La primera situación de aprendizaje tuvo lugar en las sesiones de febrero dos, siete y ocho de 2006, consignadas en el Diario de Campo, y tiene que ver con el proceso de construcción de un texto instructivo. Sin embargo, su elaboración no comenzó precisamente por conocer las reglas que rigen la estructura de este tipo de texto, sino que ubicó en una actividad más completa que era la construcción de un concordato que orientara las relaciones y el comportamiento dentro de la clase de Lengua Castellana.

Para ello, los alumnos hicieron en grupos una lectura cuidadosa de un documento que contenía los deberes de los estudiantes, estipulados en el manual de convivencia de la Institución. En éste, debían señalar los artículos

de mayor incumplimiento, y luego una socialización en la que discutieran sus puntos de vista y unificaran criterios. Con base en esto, elaboraron de manera conjunta, un decálogo que regule sus comportamientos en clase, teniendo en cuenta el orden, la brevedad y el modo imperativo en los verbos, no sin antes discutir sobre la importancia de las normas en la sociedad. Finalmente establecieron medidas y sanciones para el incumplimiento a estos puntos

Desde el principio, la profesora estableció los logros y los indicadores de logro del trabajo; y para determinar su cumplimiento evaluaría el trabajo en equipo, mediante un formato para la coevaluación de éste (anexo 4), y la producción individual de un nuevo texto instructivo, para lo cual deben dejarse claros varios aspectos referidos al tipo de texto, discurso y estructura. Aquí, la fijación de los objetivos de trabajo, la determinación de una intención comunicativa y el uso del texto en el aula, conforman el contexto comunicativo real que llena de sentido el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa.

La segunda situación tiene que ver con los procesos de comprensión e interpretación que se llevan a cabo sobre una canción latinoamericana como un acto comunicativo real, enmarcado en un contexto de producción que lo hace significativo para el alumno (Diario de campo, febrero 23 y 24 de 2006). Ésta se utiliza para introducir y realizar un trabajo de sensibilización previo social e histórica previo al tema de literatura prehispánica. La canción: "Encuentro en Cajamarca" expone lo vivido por los incas durante el proceso de secularización en América.

Con esta actividad, los alumnos muestran sus habilidades pragmáticas reconociendo primero el mensaje del personaje de la canción que es un indígena, e identificando éste con la intención comunicativa del autor, no sin ubicarla en el contexto comunicativo en que se produce, para lo cual es útil conocer alguna información sobre el autor, que permite enriquecer el proceso de lectura sobre la canción como un acto comunicativo real. Aquí el alumno pone en juego la habilidad discursiva que posee para la comprensión y la evaluación de los procesos comunicativos de los demás, en una interacción con el texto.

### ***6.6. El trabajo con las habilidades básicas de la comunicación***

Para analizar el trabajo que en el aula se desarrolla con respecto a las cuatro habilidades básicas de la comunicación, dos cosas es preciso anotar: primero la importancia de describir grosso modo, el estado inicial de cada una de ellas, en tanto la intervención se justifica en el conocimiento de las necesidades de aprendizaje; segundo, la conveniencia del tratamiento de estas habilidades lingüísticas de forma interrelacionada en unidades más complejas como la comunicación oral y escrita.

Con respecto a lo segundo, Mendoza (2003:52) señala que la producción y la comprensión en el discurso oral no se pueden separar, por que no estaría dado el proceso de interacción, pues los participantes no tienen la oportunidad de ser

emisor y receptor al mismo tiempo; en la producción del discurso, el hablante no pasa de de un locutor; y en la comprensión, sólo existe un espectador de un discurso ajeno. De manera que el habla y la escucha son dos elementos indisolubles en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Ahora bien, el habla como "...un proceso complejo, en el que es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado" (Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, 1998:50), es una habilidad que en los alumnos no ha alcanzado altos desarrollos, y aunque a veces creen haberla adquirido, la verdad es que se encuentra estancada en un punto muy básico con lo que no pueden desenvolverse adecuadamente en situaciones sociales que les exigen mejores dominios del discurso oral. *"Intervenir en el desarrollo de la competencia oral de los ciudadanos significa, en la enseñanza secundaria, facilitar a los estudiantes el acceso a los usos formales."* (Abascal, 1998:160). Éste debe ser uno de los objetivos que orienten el trabajo con esta habilidad comunicativa, pues para adquirir los usos formales de la lengua, es necesario adecuar lo que se dice a una situación comunicativa diferente a la de la familia o el grupo de amigos, es preciso ampliar y versificar esta habilidad comunicativa de los estudiantes.

Ahora bien, una información que puede ser útil en el análisis de esta categoría, son los resultados de la encuesta inicial realizada al grado noveno (anexo 2 ),

donde un significativo porcentaje (65.9%) expresó que le gustaba opinar y dar sus aportes en clase, el 34% respondió que no le gustaba o muy poco. Pero realmente, de ese porcentaje, sólo el 60% participa con frecuencia en clase y eso se reduce a 17 alumnos(as). Es muy numeroso el grupo de estudiantes que permanece a un lado de las interacciones comunicativas grupales y que además no lleva a cabo procesos de escucha eficientes (Diario de campo, abril 26 de 2006).

Con respecto a este fenómeno Abascal (1998:166) apunta: *“Cuando en un debate o en situaciones similares, es posible elegir entre hablar y no hablar, hay un porcentaje elevado de alumnos que no lo hace, éstos son los más necesitados de una intervención didáctica eficaz, porque pueden autoexcluirse de la experiencia sin problemas, pues el profesorado, que generalmente no admite que un alumno deje de realizar sus ejercicios escritos, acepta con naturalidad que muchos no hablen”*. Esta ausencia de participación hace que las actividades de interacción pierdan sentido.

Sin embargo, esta no es la única dificultad en el trabajo con la interacción comunicativa: en la prueba Piloto del grado noveno, donde los alumnos manejaron la situación comunicativa, el 77% respeta los turnos conversacionales y es organizado para pedir la palabra, pero sólo el 22% pueden hilar coherentemente su intervención con las demás, conservando el hilo temático. Esta disminución del porcentaje deja entrever que al realizar cada uno su intervención separada de la anterior no se están; aunque también incide en esta disparidad de los comentario, el hecho de que la expresión de quienes

habla no esta adecuada para un auditorio: no son claros, el volumen de la voz ni es el requerido, el registro informal que utilizan, hace que muchos enunciados queden a medias y sean suplidos con interjecciones o con gestos. De aquí entonces la importancia de trabajar el habla y la escucha de manera conjunta en el aula.

Con respecto a la primera dificultad mencionada: el significativo número que se queda al margen de la interacción comunicativa, hay que revisar constantemente la forma como se están orientando los procesos comunicativos en el aula. La movilización de procesos de interacción debe ser permanente en la clase y no esporádica; los alumnos deben familiarizarse con las actividades que les exijan la intervención oral, no obligadamente, pero sí mediante la confrontación directa donde sientan que es necesario participar, hablar, defenderse, hacerse entender de los demás.

Al respecto, la maestra en formación ha procurado hacer del aula un contexto natural de adquisición de la competencia comunicativa, donde todas las sesiones de clase son oportunidades para establecer la interacción comunicativa a través de discusiones conjuntas con el grupo, debates, actividades argumentativas, ente otras; y sobre éstas mejorar los procesos de escucha y de producción discursiva. Se ha convertido en condición necesaria la movilización de la interacción oral, para que los procesos de adquisición se construyan sobre la detección de unas necesidades concretas así poder medir

el avance y la superación de éstas (Diario de campo, abril 18 y mayo 12 de 2006)

Por otro lado, las habilidades relacionadas con la comunicación escrita: la lectura y la escritura, también requieren de un trabajo conjunto. Ambos tienen que apuntar a que los alumnos adquieran algo más que un código lingüístico. En la encuesta inicial, a la pregunta por si les agrada o no la clase de Lengua Castellana, un alumno respondió que no, porque en ella sólo enseñan a leer y a escribir, y ya él sabe hacer eso (anexo 2). Éstas son muestra preocupante de que los alumnos, no sólo tienen dificultades en las diferentes competencias del lenguaje, sino que además ignoran que las tienen. Entonces, para comenzar, las concepciones de lectura y escritura en el aula, deben transformarse para vincularse a complejos procesos de pensamiento y en esa medida se puede hablar de comprensión lectora y composición escrita.

No obstante, la creencia de que la lectura y la escritura, tienen que ver con el manejo de un código, coincide con las prácticas lectoras de los estudiantes en el aula de clase. En la clase desarrollada el 3 de marzo de 2006 (Diario de campo) se enfrentaron a la lectura de un documento que trataba de la literatura prehispánica y aun taller de comprensión de éste. Allí los alumnos mostraron mucha dificultad con las preguntas que trabajaban la inferencia y los aspectos pragmáticos, sólo se desarrollaron bien en el nivel literal. Y la escuela no hace mucho por la superación de éstas dificultades.

Es sabido por todos que la lectura no es un hábito en la cotidianidad de los estudiantes de la secundaria, los encuentros que con ella se dan en la escuela no son suficientemente significativos como para cautivarlos; lo que colabora con el sinsentido en que se convierte ésta práctica. La siguiente descripción de un proceso de lectura ilustra la forma como este se trabaja en las instituciones y deja claro porqué esta experiencia se convierte en un suplicio para el estudiante: tras la decisión inamovible de los profesores de leer “La mala hora”, los estudiantes abordaron la lectura con múltiples quejas luego de avanzar en las primeras páginas del libro, decían que la obra era muy enredada, que el autor hablaba de muchas cosas al tiempo y que se confundían, además, que la temática era muy lejana al contexto de ellos y eso tampoco ayudaba (Diario de campo, abril 19, 20 y 21 de 2006). Así que la maestra en formación organizó unas estrategias en torno a la superación de estas dificultades para que una lectura comprensiva de “La mala hora” posibilitara luego, la elaboración de un texto argumentativo sobre ella. Pero se encontró con la sugerencia de la maestra cooperadora, quien le anotó que el trabajo con la obra se dilataba y no iba a quedar tiempo para las demás cuatro obras, que si los alumnos no leían o no comprendían no era su problema, que no podía quedarse atrasada.

De manera que el afán por abordar los contenidos planeados convierte el año lectivo en una desafortada carrera contra el tiempo para cumplir con lo propuesto, pasando incluso por encima de las dificultades de los alumnos que año tras año se acumulan. El problema, efectivamente no es de la maestra en

formación, el problema es de los alumnos; pero el problema también son los procesos educativos que se están llevando a cabo, el problema es que la educación no está cumpliendo con su encargo social, y de eso los maestros no pueden excluirse.

Por el contrario, el trabajo con la escritura sí goza de tiempo, sistematicidad y planeación, lo que puede estar relacionado con la formación profesional de la maestra titular, quien es especialista en Lengua escrita. El primer trabajo que se realizó de producción textual, lo asesoró ésta a la maestra en formación, pues apenas comenzaba su intervención y la cooperadora quería estar al tanto del trabajo en el aula. La producción de un texto instructivo tuvo previamente un proceso de planeación que parecía ser nuevo para los estudiantes, por lo que tuvo que orientarse y corregirse varias veces. Dicha planeación exigía prever ciertos aspectos pragmáticos sobre el texto: qué, porqué, para qué, cómo y cuándo; además lo referente al lenguaje que se utilizaría en el texto de acuerdo a su destinatario (a quién), eligieron también el registro verbal que utilizarían. La escritura también pasó por la elaboración de dos borradores y una escritura final (Diario de campo, sesiones desde febrero 10 a febrero 17 de 2006).

### ***6.7. La interacción al servicio de la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa***

Una de las competencias más olvidadas o trabajada de la forma más inadecuada, es la competencia argumentativa, una competencia que tiene ver

con las habilidades con que cuentan los alumnos para defender sus ideas de un modo razonable, ponerse de acuerdo para una acción común, confrontar y analizar opiniones diferentes. La escuela, para sortear el escollo que a veces representa este trabajo, enseña la argumentación como un contenido de manera fugaz, sin detenerse en un proceso de adquisición, por lo que el alumno al terminar la básica secundaria sabe que existen los textos argumentativos, pero su manejo y su uso en la vida diaria es nulo.

Para el trabajo con la argumentación, ciertas condiciones deben estar dadas. La competencia argumentativa, no debe ser desarrollada como un contenido, hay que usarla, ponerla en práctica, y no sólo en razonamientos lógicos abstractos en los que el alumno no interactúa con el objeto de estudio. El desarrollo de esta competencia, oral o escrita, debe pasar necesariamente por el encuentro con el otro en la interacción comunicativa; para llegar a una producción textual argumentativa, el alumno tiene que estar habituado a este tipo de razonamiento, lo que sólo se adquiere cuando el aula de clase se convierte en un lugar en el que hablar es la tarea de todos los días. La producción del discurso argumentativo sólo se pone a prueba, se transforma o se consolida en la interacción con un auditorio (se trate de una persona o de un grupo) que colabore con la construcción de dicho discurso.

Para que los alumnos desarrollen el potencial crítico y reflexivo que poseen, es necesario abrir un espacio en que tengan vía libre sus expresiones. En el aula debe establecerse una cultura de interacción oral sobre la cual se pueda

construir una cultura de la argumentación como lo sugieren los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998:89). Por ello, el eje que atravesó la intervención didáctica y pedagógica de la maestra en formación fue la interacción oral permanente, permeando todas las situaciones de aprendizaje y de adquisición, como la punta de lanza que permite el desarrollo de la competencia argumentativa.

Conforme a esto, la interacción verbal estuvo presente en el trabajo con el saber previo en todos los núcleos temáticos: en el de literatura prehispánica, en el de literatura latinoamericana y en el de la argumentación; y más allá de preguntar qué sabían al respecto, se intentó llegar a una reflexión sobre el sentido de estos temas en la formación lingüística y personal de los alumnos (Diario de campo, febrero 22 y 23 de 2006).

También asistió a conversatorios abiertos en los cuales, la maestra en formación planteó temas como la búsqueda de una identidad en los adolescentes: un pretexto para establecer la participación masiva del grupo, para explorar sus habilidades críticas y reflexivas; para mejorar sus desempeños orales, para trabajar la escucha como un proceso consciente que les permitía hilar coherentemente una conversación; para favorecer la competencia estratégica que les permita buscar salidas cuando el diálogo se ha llegado a un escollo del que les es difícil salir y sobretodo para ubicarlos en el terreno de la argumentación, que al contrario de la exposición o la

demostración, es el de las creencias, los valores, incluso, los afectos (Diario de campo, 12 de mayo de 2006)

Sin embargo, el punto donde mayor provecho se sacó de la interacción oral, fue en las actividades argumentativas que dos veces por semana se realizaban en la clase. allí, la interacción hizo posible el encuentro del argumentador con su auditorio: el grupo, que no sólo era un destinatario, sino que además tenía la función de evaluar las acciones retóricas y de colaborar en la construcción del discurso argumentativo, pues los demás compañeros(as) tenían la tarea de contraargumentar y confrontar al argumentador(a) (Diario de campo, a partir de abril 25).

### **6.8. *Didáctica de la argumentación***

La enseñanza de la argumentación es un proceso a menudo soslayado por el colectivo de los maestros por diversas razones. Suelen creer que la argumentación es un proceso lógico demasiado complejo para ser estudiado por los alumnos de la básica, o simplemente que en la desmedida carrera por abordar los contenidos escolares, escasamente hay tiempo para el trabajo con la lectura, la escritura y un cúmulo de datos por aprender sobre la literatura. Aunque se puede pensar que el motivo real por el cual no se asume el proceso de adquisición de la competencia argumentativa, tiene que ver con las habilidades de los maestros para argumentar, entonces, ¿Cómo enseñar aquello en lo que no se es idóneo? El trabajo con la competencia

argumentativa exige a los maestros, no sólo revisar y renovar sus conocimientos sobre la argumentación, sino además proponer y diseñar las estrategias adecuadas para este fin, pues los desarrollos de esta competencia no es algo con lo que se pueda improvisar.

Ahora, a la pregunta ¿qué enseñar sobre la argumentación?, necesariamente hay que responder que eso depende del grado en que se quiere trabajar y de las necesidades específicas de la población. Sin embargo, hay que anotar que el trabajo con la competencia argumentativa en la escuela no pretende formar críticos expertos o abogados, solamente, pretende dotar al alumno de herramientas básicas para que pueda expresar y sustentar sus esquemas de pensamiento: valores y creencias, cuando sea necesario, además que pueda leer, interpretar y enfrentar a las diferentes manifestaciones del discurso argumentativo utilizado por los demás.

La idea no es llevar al alumno a las fuentes primarias que han elaborado y analizado los elementos subyacentes a la lógica de la argumentación; la idea es trabajar con aquellos autores que han didactizado este conocimiento para el trabajo con los alumnos. También mostrarle, la inherencia de la argumentación en las prácticas discursivas más cotidianas para que se percaten de la necesidad y de la importancia de ser competentes en la argumentación.

Por ello, el motor que moviliza la práctica docente de la maestra en formación es la idea que deja claro que la competencia argumentativa se adquiere

ejerciéndola, para lo cual es importante el encuentro de los alumnos en la discusión y el debate, alrededor de temas polémicos que permita a los alumnos asumir posiciones a favor y en contra, y además mejorar progresivamente la elaboración de un discurso argumentativo, tanto oral como escrito.

Para lograr mejores desempeños en la competencia argumentativa de los alumnos de la básica, hay que enfrentarlos a ella permanentemente, y regular las actividades argumentativas a través de la utilización de elementos que la caracterizan, y de claves para la elaboración de los argumentos propuestos por distintos autores. Para ello, la maestra en formación acudió a autores como Álvaro Díaz (2002), a Weston(1996), a Pérez Abril (2000), a Dolz (1995), y a Cotteron (1995). Que realizan una transposición didáctica de la lógica argumentativa para trabajarla en clase.

Sólo a través de la constante interacción con la práctica argumentativa oral el alumno puede llegar a distinguir entre una proposición polémica y una que no lo es; puede elaborar correctamente juicios argumentativos y enfrentarse a los argumentos en contra que le aportan a su discurso argumentativo. En la escritura, el alumno debe aprender a construir una tesis, a configurar y a organizar los argumentos de un modo coherente, de tal modo que lo lleven a lograr el efecto esperado (Diario de campo, 26 de abril de 2006). Ante todo, con respecto a la argumentación, hay que generarles a los alumnos la oportunidad de salir de la pasividad mental, el anonadamiento en el cual los ha sumido la inmovilidad de las prácticas educativas.

Ahora bien, si la pregunta se dirige a develar cómo aprenden los estudiantes a argumentar, Inevitablemente hay que recurrir a la organización de una secuencia de enseñanza/aprendizaje que pueda orientar, mas no regular, el trabajo con la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa, ya que la superación o el anclamiento en las dificultades en cualquier intervención, depende, fundamentalmente de los maestros que tienen el encargo de articular la pedagogía y la didáctica para mediar entre el alumno, el objeto que intenta aprehender y los instrumentos.

Para comenzar, hay que introducir el concepto de argumentación por el lado más cercano a los alumnos, el de sus prácticas discursivas más cotidianas. Lo primero entonces es abrir un espacio en la clase de Lengua Castellana para la interacción, para hablar del mundo, de las experiencias personales, de las creencias, de los valores, de los afectos, un espacio para encontrarse con las ideas del otro. Luego, entrar a controlar sus intervenciones discursivas en cuanto a la claridad en la expresión de las ideas, la utilización de un registro adecuado, y verificar que se lleven a cabo al mismo tiempo, procesos de escucha.

Dadas estas condiciones iniciales para la interacción, hay que dar paso a las prácticas argumentativas de los alumnos, en torno a temas polémicos; éstas, se van configurando, van tomando forma de discursos argumentativos con la introducción progresiva de ciertos elementos que se incorporan y determinan la

producción discursiva, como el propósito, el tema, los medios y los participantes; la composición de un argumento, las clases de argumentos, etc. Y sobre todo, gracias a la evaluación (o coevaluación por tratarse de los compañeros) del público que en últimas determina y colabora con la construcción de la argumentación. (Diario de campo, abril 27 y mayo 11 de 2006)

En una de las actividades argumentativas que tenía lugar los días martes y jueves, llamada “Argumentos para cambiar el mundo”, los compañeros a cargo, organizan el grupo y todos “se ponen en escena” y asumen un comportamiento acorde con la situación comunicativa. Los argumentadores saludan, enuncian el tema y luego hacen una definición de homosexualidad para introducir el tema de la adopción entre parejas gay.

La actividad como argumentación es de muy buena calidad, pues el grupo encargado dirige y se dividen entre ellos las diferentes posiciones al respecto y esto da modelos de posición al grupo. Presentan en sus argumentos, definiciones, casos específicos, opiniones de personajes reconocidos. Se tocan puntos como la religión, los derechos del niño, comparaciones entre hogares normales y gay, se dieron confrontaciones entre buen trato y mal trato en familias normales y gay. Las participaciones se conectaron coherentemente unas con otras, respetaron turnos conversacionales. (Diario de campo, mayo 11 de 2006)

Paralelamente, el trabajo con la producción de textos argumentativos se ha nutrido, pues algunos procedimientos y la estructura misma del texto, han sido interiorizados, inferidos a partir del trabajo con el discurso oral; por ejemplo el manejo de los argumentos, ya no son meras opiniones superfluas basadas en juicios valorativos, sino que recurren a razones más elaboradas encontradas en el mismo tema. Previo al trabajo con el texto argumentativo, cuando ya estaba avanzada la actividad argumentativa oral de los martes y los jueves, la maestra en formación los convocó para que produjeran un texto sobre el tema de la Prueba Piloto, para comparar los avances surtidos luego de la experiencia con la oralidad. (anexo 5). Los resultados demuestran que la interacción comunicativa ha dado soltura a la expresión personal, los textos son muy frescos, hay una apropiación del tema, los títulos coinciden con la intención comunicativa del texto, separan los argumentos, sin que aún se trabaje el texto argumentativo.

Para el trabajo con la producción textual de este tipo, es necesario trabajar además aspectos como la elaboración de una tesis, las clases de argumentos; no se debe olvidar la planeación del acto escritural, que incluye la ubicación del texto en una situación comunicativa y la elección del lenguaje a disposición del objetivo comunicativo.

## 7. LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA, MEDIADA POR EL ENCUENTRO CON EL OTRO EN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

El objetivo de este capítulo no es otro que el de exponer, y justificar la propuesta de intervención didáctica y pedagógica que abandera este trabajo monográfico, a partir de la sustentación de lo que es una propuesta de intervención escolar, que abone el terreno, junto con la enunciación del problema, para la presentación de las estrategias cognitivas y metacognitivas que fundamentan el trabajo con la competencia argumentativa en la clase de Lengua Castellana. Además, se propone recoger y analizar el impacto de la propuesta sobre las debilidades que busca superar.

Siguiendo a Gómez (2003:30), se entiende por ***propuesta de intervención***, “...el acto educativo en el que, después de unos procesos de contextualización, y con ello la identificación de unos asuntos problemáticos, el docente propone acciones en pro de la solución de los problemas”. Sin embargo, para el caso de la práctica pedagógica que dio lugar a este trabajo monográfico, y de la cual surge la propuesta de intervención didáctica y pedagógica, es mucho más adecuada la cita que este autor hace en el mismo texto, de lo que al respecto piensa la profesora Laura Pineda. Según ésta, la propuesta de intervención también puede surgir de una investigación que ha detectado en una población de alumnos, ciertas debilidades; se propone atacar éstas para mejorar los

desempeños y determina el impacto que sobre el grupo tuvo la propuesta diseñada.

Esta última, la perspectiva investigativa que apunta a la transformación de una realidad escolar, coincide con la concepción del maestro como un jalonador de complejos procesos de pensamiento en el aula. Sin embargo, la complejidad de estos procesos unida a la necesidad del diseño de las estrategias que los promuevan, requiere, no sólo de una competencia pedagógica sino también del dominio de los saberes disciplinarios. Esto junto, apunta a la concepción del maestro como un investigador que constantemente construye y reconstruye sus conocimientos; sin esto, la empresa educativa carece de sentido: *“Pensar la educabilidad del sujeto sin hacer referencia a la enseñabilidad de los objetos reales del saber, es postular anticipadamente un fracaso en la pretensión educable”* (Zambrano, 2001:55). Aquí se plantea lo fundamental que es el saber disciplinar de los docentes, mediado por la acción pedagógica para la tarea educativa, pues de lo contrario, el docente no tendría un conocimiento para entregar a los alumnos, y en caso de tenerlo, no sabría cómo articularlo a la estructura cognitiva del sujeto. Por eso es tan importante que el saber pedagógico, disciplinar y didáctico del docente, se actualice permanentemente. La elaboración de una propuesta de intervención, le exige esta preparación, a la vez que colabora con su formación docente.

Sin embargo, apunta Gómez (2003:34), el concepto de intervención no comporta la idea de que la construcción del conocimiento es función exclusiva

del docente, sino que es una tarea conjunta que debe llevarse a cabo entre todos los actores del escenario educativo. En una propuesta de intervención, los estudiantes trabajan de forma activa en la construcción de sus propios aprendizajes, en la superación de las dificultades, que gracias a la intervención han detectado.

Lo anterior se introduce en el tema de las estrategias, en tanto señala la disposición del alumno para superar las dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, antes de tratar lo que tiene que ver con la estrategia en sí misma, es importante profundizar en aspectos que anteceden a la intervención de una estrategia como tal. Estos aspectos tienen que ver con una situación inicial del aprendizaje, en lo que concierne a las capacidades y las habilidades de un sujeto.

De acuerdo con Monereo (2002), las capacidades son el conjunto de disposiciones genéticas que tiene un individuo desde que nace y que le posibilitan la ejecución de acciones que tienen que ver con su supervivencia. Sin embargo, a medida que se involucra en interacciones sociales, y sus condiciones físicas y mentales se desarrollan, estas capacidades se convierten en habilidades cognitivas, expresadas en términos de comportamientos mejorados a través de la práctica y el contacto cultural como la observación, la comparación y el análisis, la ordenación, la clasificación, la representación de datos, la retención, la recuperación, la evaluación y la auto evaluación. Esta habilidad, unida al conocimiento de algunos procedimientos, le garantiza al

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

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

Tales estrategias de aprendizaje son siempre conscientes, lo que significa que las estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas por el maestro, en nada beneficiarán el proceso de aprendizaje de un alumno si no se hace en él de manera consciente. Además puede incluir diferentes procedimientos o actividades encaminadas a efectuar el cambio. Esto debe convertirse en un *“proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consista en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplir un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción”* (Monereo, 2002:29)

Ahora bien, el cambio que se intenta generar en los alumnos de la básica secundaria desde esta propuesta de intervención didáctica y pedagógica, tiene que ver con el problema de la falta de competencia argumentativa en los

estudiantes de la educación básica secundaria, que obstaculiza , por un lado, el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, y por el otro, la formación del alumno con capacidades crítico-reflexivas, necesario para la reconstrucción y la transformación de la sociedad.

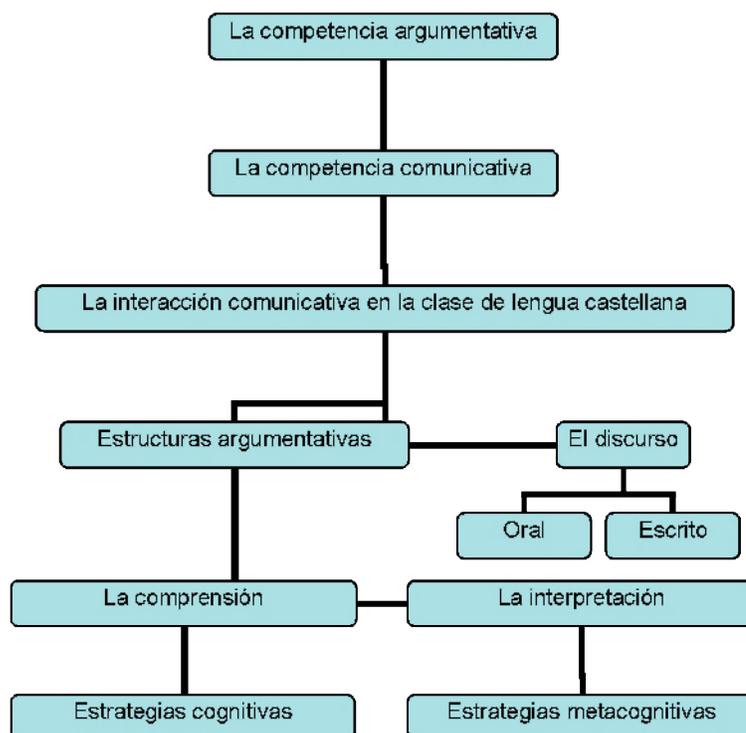
De manera que este trabajo monográfico abraza una propuesta de intervención que apunta al desarrollo de la competencia argumentativa de los alumnos de la básica secundaria, mediante la promoción de la interacción comunicativa en la clase de lengua castellana, al tiempo que evalúa su impacto sobre el grupo de estudiantes en que fue aplicada.

Para presentar la propuesta de intervención como tal, es preciso anotar que un sujeto es competente a nivel comunicativo cuando pone en juego todas sus habilidades y conocimientos con respecto a la actividad comunicativa para desenvolverse exitosamente en cualquier situación que le exija el medio social (Mendoza, 2003: 49). Y esta propuesta, en el afán de contribuir a la formación de sujetos integrales y competentes, aborda tal vez una de las habilidades más olvidadas en el ámbito educativo y tiene que ver con la competencia argumentativa que hace parte de la competencia comunicativa, y sin la cual, esta última no estaría completa.

Un sujeto que se desempeñe correctamente en dominio de las cuatro habilidades básicas de la comunicación, y en las demás subcompetencias asociadas a la competencia comunicativa, pero no disponga de conocimientos, procedimientos y estrategias que le permitan desenvolverse crítica y

reflexivamente, mediante la elaboración y argumentación de un juicio, será un sujeto que todavía no es competente a nivel comunicativo y no podrá presentar buenos desempeños en una de las actividades más cotidianas, pero a la vez elaboradas y complejas de la competencia comunicativa.

Esta competencia argumentativa se genera sólo con la apertura de espacios para las interacciones comunicativas en la clase de lengua castellana (condición necesaria), pues en éstas se involucran estructuras argumentativas en el discurso oral y escrito, y se estimula el desarrollo de la comprensión y la interpretación, necesarias para la formación crítica y reflexiva del alumno, mediante el uso de estrategias cognitivas como la definición en una intervención discursiva de elementos como el qué, referido al tema; el porqué, a las causas que motivan la intervención misma; el para qué, la intención comunicativa; el cómo, referido a la estructura y organización del discurso que utiliza; el a quién, que es el receptor y quien en últimas determina el discurso. Y metacognitivas como la evaluación, autoevaluación y autorregulación de los procedimientos utilizados, del logro del propósito, del desempeño de los participantes.



Esta propuesta de intervención didáctica y pedagógica, tiene que ver con la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la interacción comunicativa, la cual debe estar mediada por procesos de comprensión e interpretación que transforman en conocimiento, la realidad social y cultural que los alumnos traen al aula, y que posibilitan la construcción de estructuras argumentativas en el discurso oral y escrito. Por ello, es de gran importancia para los(as) maestros(as) en formación, en su práctica pedagógica de la enseñanza de la lengua castellana, la presente propuesta de intervención, pues permite que todos los procesos de aprendizaje, incluso la relación maestro alumno, estén atravesados por la interacción comunicativa, lo que posibilita una cercanía con los intereses y expectativas de los y las estudiantes,

con la forma como aprenden y proceden para regular sus procesos de aprendizaje. Y esto redundará significativamente en la reflexión continua de qué hacer pedagógico. Pero especialmente favorecerá la reflexión del maestro en formación, en lo que tiene que ver con la preocupación constante por la articulación entre su saber específico y la práctica, pues posibilita la interacción de los (as) estudiantes con el objeto de conocimiento: la lengua.

Para los maestros en ejercicio, poseedores de una valiosa experiencia que les facilita el trabajo didáctico y la organización de la clase de lengua castellana, esta propuesta puede ayudar a dinamizar y a jalonar de manera más significativa, esos procesos de aprendizaje que en ocasiones se quedan pegados por falta de estrategias que aireen y renueven las interacciones comunicativas en el aula.

Favorece sobretodo el nivel de aprendizaje y desarrollo de las competencias de los estudiantes, en tanto viabiliza sus procesos de aprendizaje hacia la construcción de saberes que emplea no sólo en el aula, sino también en su entorno familiar, social y cultural. Porque la interacción comunicativa básicamente lo que permite es eso, transformar en conocimiento, incluso en alternativas de solución la realidad problémica que llega al aula, a través de estructuras argumentativas, y formar alumnos(as) críticos y reflexivos que puedan generar cambios positivos en su entorno.

La estrategia que sustenta la propuesta de intervención didáctica y pedagógica, es un conjunto de procedimientos análogo a un proceso industrial de fabricación de un producto, donde las interacciones comunicativas son la materia prima, las estrategias cognitivas y metacognitivas, las máquinas a través de las cuales, la materia prima se transforma en discursos argumentativos que traen consigo procesos de comprensión y de interpretación.

En esta medida, el trabajo en la adquisición y el desarrollo de la competencia argumentativa, se aborda desde dos frentes distintos y complementarios: la producción de textos y la producción de discursos orales. En ambas situaciones los(as) estudiantes pondrán en juego ese conjunto de estrategias que intentan modificar el juicio de un auditorio a cerca de un tema, y al que se le llama argumentación (Vignaux, 1986:30).

En el caso de la producción textual argumentativa, el trabajo está orientado hacia la búsqueda de sentido como lo propone Perez Abril (2000: 109), dado que los(as) estudiantes deben ser conscientes de la existencia de un lector del texto que escribir, la ubicación del texto en una situación comunicativa, la selección de un registro, de un tipo de texto y la definición de un propósito comunicativo.

En lo que compete a la elaboración del discurso oral argumentativo, no se espera que los(as) estudiantes ya deben estar produciendo textos

argumentativos de calidad, pues ambas tareas, el discurso oral y escrito se enriquecerán mutuamente durante el proceso. Esta producción discursiva oral, tendrá como punta del trabajo, la interacción frente a frente con el interlocutor, lo que posibilitará un encuentro directo y una necesidad de acomodación a los contra-argumentos y los puntos de vista contrarios del otro. Y en ésta argumentación oral también se tendrán en cuenta los elementos que determinan la situación comunicativa.

### ***7.1. Evaluación e impacto de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica***

Para medir los alcances de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica aplicada a los alumnos del grado noveno, de la sección 23 del INEM José Félix de Restrepo de Medellín, hay que mencionar los cambios y transformaciones que se dieron en los desempeños comunicativos, más específicamente en la competencia argumentativa de los alumnos.

No cabe duda de que la función del docente en una propuesta de intervención, es propiciar ambientes para el aprendizaje, por lo tanto el grado de cumplimiento con su tarea, está determinado por los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. Sin embargo, estos aprendizajes deben ser evaluados como proceso y como resultado; el primero acompaña e incluso orienta los procesos de aprendizaje conciente, y el otro determina si el problema fue solucionado.

Cabe anotar que la evaluación de los aprendizajes alcanzados, parte de la observación de las acciones, de las condiciones en que se trabaja, de los medios que se tienen a disposición, del tiempo con que se cuenta y de los contextos en que se desarrolla; a su vez, los resultados no son los únicos indicadores de la evaluación, sino también, lo significativo que para los estudiantes, haya resultado el proceso de adquisición y construcción del conocimiento, ayudándose de los procesos de búsqueda y de indagación. En éste sentido, la evaluación debe ser compartida entre estudiantes y docentes, y debe ser parte de la rutina y de la práctica diaria, dejando de ser un hecho extraordinario y esporádico.

Para evaluar los aprendizajes alcanzados, es preciso señalar los estándares y los logros que orientaron los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula, durante la intervención de la maestra en formación, los cuales aparecen expresados en la Bitácora pedagógica.

<b>Estándar</b>	<b>Logro</b>
Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado sobre el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	Reconoce la estructura y la intención de los textos instructivos.
Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	Da cuenta de la intención comunicativa y de la estructura organizadora de los textos leídos.  Comprende, interpreta y analiza la información obtenida en los textos.

Con respecto al primer estándar, referido a la producción textual, la construcción de primer texto y la de los siguientes, se abordó como un proceso, en tanto se realizó una planeación previa al acto de escritura, además llegar a la producción del texto final, los textos pasaron por varias reescrituras, se sometieron a la asesoría de los compañeros, a la coevaluación y a las correcciones (Diario de campo, febrero 10 a 17 de 2006).

En general, las producciones finales estaban bien escritas: la organización, la coherencia en el registro verbal, los conectores. Cuando se recogieron impresiones expresadas oralmente, sobre el proceso de escritura: cómo les pareció, qué les gustó, qué aprendieron; la mayoría señaló que le agradaba que la maestra en formación no hubiese calificado, es decir puesto una nota, al primer texto, porque tenían muchos errores.

En la producción del texto final: el texto argumentativo, igualmente se realizó una planeación previa en la cual los alumnos determinaron el tema, el planteamiento central o la tesis, las partes del texto "la mala Hora", que sustentarían la argumentación, planearon la estructura, las fuentes que serían tomadas en cuenta, el lenguaje que debían usar.

Dichas producciones textuales, como lo muestra el anexo 6 recogieron todos los aprendizajes que los alumnos obtuvieron tanto sobre la producción textual, como sobre la argumentación. En general los textos de los alumnos contenían marcas claras del proceso de adquisición de la competencia argumentativa

escrita como: un título con una función emotiva o conativa, una tesis que aborda un planteamiento, una mirada interpretativa y propositiva sobre el texto narrativo de Gabriel García Márquez, recurrieron a distintos medios para argumentar, como la autoridad, la comparación, los casos, entre otros.

Con respecto a la comprensión lectora, los alumnos aprendieron a identificar la información más importante del texto a través de esquemas estructurales en los que ubicaban la información del texto, aplicando técnicas como el resumen según las macroreglas de Van Dijk, la lectura grupal con preguntas, inferencias, anticipaciones e hipótesis.

Para evaluar el impacto de la propuesta de intervención, la maestra asesora del trabajo de grado, diseñó un instrumento evaluativo con el cual el alumno determina cuáles fueron sus aprendizajes en la clase, qué aspectos mejoraron con respecto a la escritura y a la lectura, además el uso de estos aprendizajes en las situaciones comunicativas (anexo 7)

En lo que tiene que ver con los aprendizajes de los estudiantes en la clase de lengua Castellana, las generalidades fueron:

¿Qué aprendió?

Los alumnos señalaron que aprendieron a argumentar de forma oral y escritura

¿Qué aprendizajes nuevos ha logrado?

Aquí señalaron todo lo relacionado con la argumentación: identificación de los argumentos, estructura del texto argumentativo.

¿En qué mejoró a nivel de la lectura?

La mayoría determinó que su más alto alcance se logró con respecto a la comprensión y a la identificación de la información más importante en un texto escrito.

¿En qué mejoró a nivel de la escritura?

Aquí, el campo de respuesta se movió hacia la planeación como un evento que mejoró significativamente sus producciones textuales, y hacia la coherencia en la organización del texto.

Con respecto a las estrategias utilizadas por la maestra en formación, los alumnos respondieron de manera general que destacaban la claridad en las explicaciones y procedimientos desarrollados en clase; destacan la estrategia de la actividad argumentativa como un instrumento que permitió llevar al aula de clase muchas cosas que normalmente no se hacen en clase. Reconocieron el impacto que sobre ellos tuvo el hecho de aprender a argumentar.

## **CONCLUSIONES**

De gran importancia y muy significativo resultó ser la elaboración de este trabajo monográfico, en el cual fue posible dirigir una mirada más objetiva y reflexiva, sobre la práctica investigativa docente de la maestra en formación, sobre la propuesta de intervención didáctica y sus alcances.

El trabajo monográfico fue una oportunidad muy importante para la reconstrucción y la depuración de los conocimientos de la maestra en formación, sobre la articulación de los saberes didáctico/pedagógico y disciplinar, sobre los que se fundamente su qué hacer docente.

La propuesta de intervención didáctica y pedagógica contenida en esta monografía, en el intento de hacer un aporte a la didáctica de la argumentación, alcanza niveles más altos de exigencia, claridad y articulación de los conocimientos necesarios para responder a dicho propósito.

## BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ABASCAL, Dolores. La lengua oral en la enseñanza secundaria. En: LOMAS, Carlos. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós, 1998
- ❖ COTTERON, Jany. ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En: Comunicación, lenguaje y educación. Madrid, Nº 26. 1995. p 79-94
- ❖ DOLZ, Joaquim. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. Madrid, Nº 26, 1995. p 65-67
- ❖ GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España, Paidós, 1990. 290p
- ❖ GÓMEZ, Luis Fernando. Código, actitud y proyecto: una propuesta de intervención en el ámbito escolar. Medellín, Universidad de Antioquia, 2003
- ❖ LOMAS, Carlos. (Comp). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós, 2001. 341p
- ❖ MEJÍA OSORIO, Lucy. Para saber sobre el nodo de lenguaje en Antioquia. Medellín, Secretaría de Educación para la cultura de Antioquia, 2006. 99 p
- ❖ MENDOZA FILLOLA, Antonio. Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid, 2003
- ❖ MONEREO, Carles (Coordinador). Estrategias de aprendizaje. 2º ED, A. Machado Libros, S.A., Madrid, 2002
- ❖ PERELMAN, Flora. Textos argumentativos: su producción en el aula. En Cultura y vida: Revista latinoamericana de lectura. Nº 2, Buenos Aires, Argentina, 2000
- ❖ PEREZ ABRIL, Mauricio. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 1º ED. 2000

- ❖ RUBIO, Mariela y ARIAS, Valeria. Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el tercer ciclo. En: Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura. N° 4, Buenos Aires, Argentina, 2002.
- ❖ STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. Ediciones Morata, S.A. Madrid, 1991
- ❖ VAN DIJK, Teun Adrianus. Ideología: una aproximación multidisciplinaria. España: Gedisa, 2000. Pág. 182
- ❖ TORRES, C. A Democracia, educación y multiculturalismo. Siglo XXI. México, 2001
- ❖ VIGNAUX, G. La argumentación: Ensayo de Lógica discursiva. 1° ED. Rivadavia, Buenos Aires. 1986
- ❖ ZAMBRANO, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación docente. 1° Ed. Cali, 2001