



**Argumentación oral en grado cuarto de básica primaria: una apuesta didáctica**

María Camila Acevedo Molina

Catalina Duque Cárdenas

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

---

<b>Cita</b>	(Acevedo Molina & Duque Cárdenas, 2024)
<b>Referencia</b>	Acevedo Molina, M. C., & Duque Cárdenas, C. (2024). <i>Argumentación oral en grado cuarto de básica primaria: una apuesta didáctica</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Normas APA: Estefanía Bedoya Cardona



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cártul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Agradecimientos**

En medio de todas las confluencias que hicieron posible que llevásemos a cabo este trabajo, coincidimos en que es sobre todo el universo académico, el conocimiento de las realidades educativas, el alimento para el corazón y la orientación en el camino de la investigación, lo que permitió hacerlo posible. Es por eso por lo que nuestros agradecimientos son para la Universidad de Antioquia, que nos dio la posibilidad de forjar las maestras que estamos siendo y queremos llegar a ser, a la Institución Educativa Raquel Jaramillo que mantuvo sus puertas y aulas abiertas para nuestro aprendizaje, a las demás instituciones que nos permitieron conocer la realidad de la educación pública, como La Institución Educativa Héctor Abad Gómez donde ambas coincidimos en su sorprendente diversidad.

El alimento para el corazón brindado por nuestras familias: Dora, Germán, Vilma y José, por los amigos con los que compartimos el aula 9-237 en la Universidad, también a los jóvenes y niños que nos brindaron su confianza y afecto en cada práctica, a ellos debemos las reflexiones más importantes.

Finalmente a la maestra y asesora de investigación Leidy Yaneth Vásquez, por ser un Faro no intermitente en el proceso, por no permitir ningún asomo de renuncia y por poner su conocimiento, tiempo y atención en este propósito que nos desafió en tantas ocasiones a nivel académico, emocional y personal.

## Tabla de contenido

Resumen .....	8
Abstract .....	9
Introducción .....	10
1. Planteamiento del problema .....	12
1.1 Desinstitucionalizar la mirada: presentación y preámbulo .....	13
1.2. La mirada puesta en el cronotopo: Contextualización .....	17
1.3. Liderazgo, oralidad y argumentación en la escuela hoy: Justificación .....	26
1.4. Hablar y posicionarse, enseñanza de la argumentación oral:Antecedentes .....	29
1.4.1. De la macro a la micro visión curricular: antecedentes legales, oralidad y argumentación.....	29
1.4.2. Sonidos de la argumentación oral: Antecedentes teóricos:.....	35
Lenguaje .....	35
Acto de habla.....	36
Retórica .....	37
Argumentación .....	39
Oralidad.....	41
Argumentación oral.....	43
1.4.3. Otras miradas y oídas: Antecedentes investigativos: argumentación oral, competencia argumentativa y discusión oral en niños; el ruido en la escuela. ....	43
El ruido.....	48
1.5. Problematización. Del problema a la oportunidad potencial .....	52
1.6 Objetivos .....	56
1.6.1 Objetivo general.....	56
1.6.2 Objetivos específicos .....	57
2. Capítulo 2. Caminando el claro-oscuro: Método .....	58

2.1. ¿Cuál es el tipo de investigación? Investigación cualitativa: Enfoque .....	59
2.2. ¿Cómo se realiza la investigación? Método .....	61
2.3. ¿A través de cuáles técnicas? Estrategias.....	62
2.3.1. Rastreo de datos poblacionales .....	62
2.3.3. Conversaciones-entrevistas no dirigidas.....	63
2.3.4. Configuración didáctica.....	64
2.3.5. Autorregistro .....	65
2.4. ¿Cuándo se hizo la investigación? Fases de la investigación.....	67
2.5. Sujetos participantes.....	67
2.6. Ética de la investigación.....	67
3. Capítulo 3: Reconstrucción del claro oscuro.....	69
3.1. Objetivo 1: Describir dificultades u obstáculos de la dinámica escolar para la enseñanza de la argumentación oral. ....	70
3.2. Objetivo 2: Explorar posibilidades didácticas para el abordaje de la argumentación oral en el grado cuarto. ....	74
4. Conclusiones .....	79
Referencias .....	82
Anexos.....	85

---

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> .....	12
<b>Figura 2</b> .....	14
<b>Figura 3</b> .....	17
<b>Figura 4</b> .....	19
<b>Figura 5</b> .....	20
<b>Figura 6</b> .....	22
<b>Figura 7</b> .....	24
<b>Figura 8</b> .....	25
<b>Figura 9</b> .....	30
<b>Figura 10</b> .....	33
<b>Figura 11</b> .....	34
<b>Figura 12</b> .....	36
<b>Figura 13</b> .....	38
<b>Figura 14</b> .....	53
<b>Figura 15</b> .....	53
<b>Figura 16</b> .....	54
<b>Figura 17</b> .....	58
<b>Figura 18</b> .....	60
<b>Figura 19</b> .....	61
<b>Figura 20</b> .....	66
<b>Figura 21</b> .....	66
<b>Figura 22</b> .....	69
<b>Figura 23</b> .....	74

## Lista de gráficos

<b>Gráfico 1</b> .....	60
------------------------	----

## Resumen

La oralidad y la argumentación no suelen agruparse en el currículo de la escuela primaria, mucho menos en su categoría de argumentación oral, a la argumentación se le ve como competencia argumentativa y a la oralidad como un apéndice del proceso lecto-escritor, donde la escritura y la lectura parecen ejes articuladores por excelencia. Para este trabajo, esta categoría mixta se presenta como una oportunidad para fortalecer los procesos y habilidades de la comunicación, pues en la práctica con estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Raquel Jaramillo de Bello, evidenciamos gran capacidad de elaboración a partir de la palabra oral en situaciones que, aunque académicas, contaban con una atmósfera un tanto más libre.

El estudio se fundamentó en el interaccionismo, el contexto de los estudiantes como punto de partida y las relaciones en situaciones dirigidas. Con el propósito de generar espacios que permitieran otras literacidades y el fortalecimiento de la argumentación oral, además de notar cuáles estrategias y cuáles esfuerzos ofrecían experiencias más satisfactorias.

Se utilizó una metodología de Investigación Acción cualitativa, combinando teoría y práctica simultáneamente, con entrevistas no dirigidas, la observación participante y los autorregistros como mecanismos de sistematización y recurso principal para las reflexiones y líneas de sentido, en las cuales se hacen propuestas y elaboraciones a partir de tópicos como la autoridad docente, la transformación o tramitación e implicaciones del ruido en el ámbito escolar y las posibilidades curriculares para la argumentación oral en las aulas.

*Palabras clave:* argumentación, oralidad, literacidad, interaccionismo, primaria, autoridad.



### **Abstract**

Orality and argumentation are not usually grouped in the elementary school curriculum, much less under the category of oral argumentation; at most, argumentation is seen as argumentative competence, and orality as an appendix to the reading-writing process, where writing and reading appear to be the articulating axes par excellence. However, for this work, this mixed category is presented as a potential opportunity to strengthen all communication processes and skills because in practice with fourth-grade students from the Raquel Jaramillo de Bello Educational Institution, we observed a great capacity for elaboration based on oral expression in situations that, although academic, had a somewhat freer atmosphere.

During the interventions, theoretical foundations were applied from interactionism, the students' context as a starting point, and relationships in directed situations. All of this was done with the purpose of creating spaces that allowed for other literacies and the strengthening of oral argumentation, as well as noting which strategies and efforts provided more satisfying experiences.

Thus, the research was constituted in its method: Qualitative research with an Action Research approach, as text and practice occurred simultaneously, so we were able to transition from theory to practice and vice versa, taking into account non-directed interviews, participant observation, and self-reports as mechanisms for systematization and the main resource for subsequent reflections and lines of meaning, within which proposals and elaborations are made based on topics such as teaching authority, transformation or processing, and implications of noise in the school environment, and curricular possibilities for oral argumentation in classrooms.

*Keywords:* argumentation, orality, literacy, interactionism, primary education, authority.

## Introducción

Este trabajo escrito a dúo, configura el trayecto investigativo realizado como requisito para optar por el título de Licenciatura en Literatura y Lengua castellana. Para ello decidimos realizar la investigación, práctica e intervenciones pedagógicas en la Institución Educativa Raquel Jaramillo de Bello en el grado cuarto, donde estuvimos interactuando alrededor del conocimiento de la lengua castellana durante tres semestres en los que simultáneamente se construía este texto.

Como se anticipa en el título, se aborda el tema de la argumentación oral y sus posibilidades en la escuela primaria. El texto consta de tres capítulos, cada uno con su respectiva introducción. En el primero se realiza todo el planteamiento: se expone el contexto, la problematización y la respectiva pregunta orientadora, los antecedentes teóricos, investigativos y conceptuales, la justificación, el objetivo general y los específicos.

El segundo capítulo lo constituye el método, que en este caso responde a una investigación cualitativa con enfoque de investigación-acción; sus técnicas y estrategias como la observación participante, los autorregistros y las entrevistas no dirigidas; la metodología donde cabe la configuración didáctica diseñada y otros elementos importantes como la ética de la investigación, dentro de la cual es importante anticipar que contiene la razón de llamarle a quien se acerca a este trabajo “Perceptor” más que lector o espectador, ya que consideramos, que no se puede simplemente “observar” un contexto sin participar, ni leer un texto sin interactuar en y con él, percibirlo con todos los sentidos y darle un significado, ya que: “La percepción consiste en la capacidad de relacionar lo que se está sintiendo con alguna experiencia pasada, que le otorga cierto significado a la sensación” (Labarca, s.f., p. 32), es decir, no se subestima, por el contrario se considera la diversidad de interpretaciones y significados de los que un lector es capaz de experimentar a partir de una misma información, tal como al ver una misma imagen de un perro en la mente de algún perceptor puede ser simplemente eso, un perro, en otra puede ser una raza de perro en especial como un Pastor Alemán y en otra puede ser un animal de compañía o un soldado antinarcóticos.

Finalmente, el tercero lo componen las líneas de sentido que derivaron de la investigación, las reflexiones que suscitó, sobre todo, la práctica con los estudiantes. Se hacen a partir de tres elementos conceptuales transversales: la autoridad docente, el ruido como posibilidad transformadora en el aula y una propuesta curricular que apueste por el desarrollo de categorías

como las que defiende esta investigación: la crítica, la participación, los argumentos y la posibilidad de expresarse de forma oral y libre.

## 1. Planteamiento del problema

Hemos decidido llamar a este capítulo en clave del claroscuro de María Zambrano (2019): “un lugar intacto que parece haberse abierto en ese solo instante y que nunca más se dará así” (p. 3) pues consideramos el universo de la escuela un microcosmos y una representación a menor escala de la sociedad, cada escuela, cada grupo, cada niño es diferente en cada ocasión que se le mira porque ni siquiera uno mismo y su perspectiva es impermutable, este texto y ese microcosmos que contiene también, es uno ahora pero visto después podría parecer solo un instante que se abrió solo en el momento y en el escenario que habitamos.

En este capítulo el lector-perceptor se encontrará el modo como se planteó la investigación, cómo desde el contexto y la experiencia allí vivenciada surgieron las motivaciones y las inquietudes que nos llevaron a la línea a partir de la cual recorrimos el camino.

Consta de siete apartados: un preámbulo, la contextualización, la justificación, los antecedentes que se dividen en legales, conceptuales y teóricos, la problematización, la pregunta problematizadora y, por último, los objetivos.

### Figura 1

*Esquema horizontal del Capítulo 1*



## 1.1 Desinstitucionalizar la mirada: presentación y preámbulo

“Te destinan a una población donde nunca habías puesto los pies.  
Aterrizas en el corazón de una ciudadanía, en el tuétano de la parte sensible:  
la juventud en formación”  
(Sala, 2010, p. 9)

Respetado lector-perceptor:

Este es un texto elaborado a dúo, las experiencias, miradas, pasos y voces nuestras, en algunos puntos se tocan o interceptan igual que el texto y la urdimbre se unen para formar un tejido, en otros representan distancia, contraste o diálogo como en un cuadro a todo color, pero al fin de cuentas presentamos aquí una perspectiva dialogada, construida por la fusión no siempre sencilla de las ideas. Es por esto que, en adelante hablaremos desde un nosotros, una primera persona plural, como en realidad está edificado el trabajo, varias manos en una misma obra, varias experiencias puestas en un propósito común. Sin embargo, no queremos ser entidades místicas e inasibles, que por identificarlas se pierda el rastro de lo que consideramos verdaderamente aquí: la experiencia. Es así que queremos presentarnos de una forma breve, antes de iniciar:

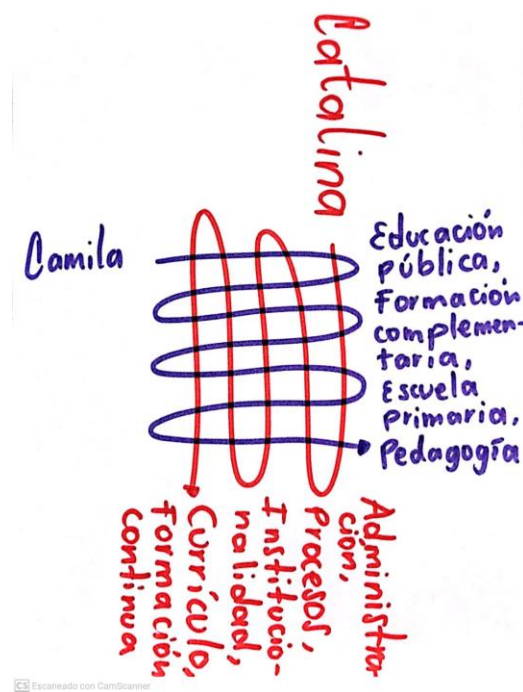
María Camila Acevedo Molina, es docente de primaria gracias a su formación en una Normal Superior y a su vocación. Así mismo es maestra en formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua castellana. Por la vía de las convocatorias estatales, muy populares entre los estudiantes y allegados al gremio educativo, Camila llega a Bello, al barrio París en el 2018, lugar objeto de este trabajo, allí se muestra en relieve una heterogeneidad que no tiene un único origen ni una única forma de manifestación, pues se compone de factores igualmente diversos como lo económico, social, religioso, político y demás elementos que convergen en la escuela. Por lo que inicialmente relatar la experiencia de este escenario se presenta como una tarea compleja, y sugiere interrogantes sobre ¿Por dónde comenzar? ¿Dónde ubicarse para empezar el recorrido? ¿Qué mirada y disposición adoptar para una lectura objetiva y no sesgada por la costumbre? los puntos de inicio no están marcados, las posibilidades son muchas y es imperativo emprender la marcha a pesar de la duda y la expectativa...

Por su parte, Catalina Duque Cárdenas, es profesional en Administración de Empresas, área que le ha permitido desempeñarse en otros espacios, ámbitos y empresas de diferente naturaleza y

razones sociales. Por lo que su visión sobre la educación tiene un valor agregado en cuanto institucionalidad y organización, recursos, currículo y procesos. En su constante deseo frente al saber académico y respondiendo también a sus afinidades, la episteme literaria y lingüística la lleva a ingresar al programa de Licenciatura como maestra en formación, reconociendo en la vida en las aulas universitarias y en sus prácticas en educación primaria y secundaria, la plusvalía de lo pedagógico, que le ha representado un reto y experiencia significativos a lo largo de su carrera. Para ella, el escenario de la escuela no es tan familiar y esta novedad complementa muy bien el desafío de su compañera.

## Figura 2

*Trama y urdimbre de la investigación*



Ahora bien, retomando la pregunta ¿por dónde empezar? ¿dónde ubicarse para iniciar un recorrido? nos parece importante decir que un acercamiento puede -tal vez debe- estar hecho de distanciamiento, tal como la oscuridad no existe sin la luz, estamos seguras de que un verdadero encuentro puede nacer de un desencuentro o que una verdadera óptica requiere al menos de haber imaginado la ceguera, sobre todo cuando aquello a lo que uno quiere acercarse ha estado allí siempre o mejor dicho, uno ha estado en medio de ello y se pudo “volver paisaje”, parte de la vida

diaria y por tal razón, pudo perderse la mirada del turista o la capacidad de asombro del niño y el filósofo.

La necesidad de responder a esta “automatización”, de desnaturalizar-desinstitucionalizar la mirada nos lleva en principio a María Zambrano (1987), en cuanto se interpreta de sus palabras que es menester desligarse de supuestos parcializados que fuerzan o instan hacia una óptica determinada para la apreciación, en este caso de la vida en la escuela:

Despertar sin imagen ante todo de sí mismo, sin imágenes algunas de la realidad, es el privilegio de este instante que puede pasar inasiblemente dejando, eso sí, la huella; una huella inextinguible, más que no se sabe descifrar, pues que no ha habido conocimiento. Y ni tan siquiera un simple registrar ese haber despertado a este nuestro aquí, a este espacio tiempo donde la imagen nos asalta. (Zambrano, 2019, p. 6)

Un diálogo distinto y una disposición nueva que posibilite germinar ideas distintas, pero sobre todo sensibilizar nuevamente la mirada, tal vez volver a pensar en preguntas, cuestionarse nuevas cosas o nuevamente las mismas de forma diferente: ¿Por qué replico esta rutina diariamente? ¿Por qué elijo estas palabras para iniciar una clase? ¿Por qué prioricé llevar a clase este texto sobre los otros? ¿Por qué tengo en mi aula esos objetos e imágenes y no otros? ¿Qué estoy transmitiendo a través de mis estrategias, mis elecciones, mi forma de conciliar, mis ejemplos? preguntas de maestros que bien pueden parecer vacío o bien pueden ser el punto de partida ideal-potencial para la investigación docente. Salir del adormecimiento, aunque ello tal vez (pero no necesariamente) implique un tábano frente a la realidad, acorde con la clásica posición de Sócrates o un encuentro un tanto molesto con la luz al salir de la caverna, según Platón, pues observar y pensar la escuela para un maestro en ejercicio es también observarse y pensarse a sí mismo en su práctica.

En suma, lo que hemos querido decir es que, aunque en principio puede costar trabajo desligarse de la lógica investigativa convencional, empírica y tradicional y que, además, el día a día amenaza con “normalizar” la experiencia de los acontecimientos, reconocemos la importancia de caminar encontrando y no buscando, arrojando luz en un lugar a la vez y apreciando la realidad de cada instante con la actitud del turista.

Reconocemos en las palabras de Juan Manuel Diez Tetamanti (2021): emprender el “camino de la investigación geográfica (...) permitirnos perdernos en el bosque, en sentido heideggeriano, para encontrarnos en otro territorio (nuevo); más allá de nuestras codificaciones y

marcos seguros” (p. 34), que estar “a salvo” o en los “marcos seguros”, no nos permite ampliar el horizonte, la comodidad de conocer y replicar las dinámicas, impide la creatividad, es un limitante para nuevas concepciones y configuraciones del ejercicio docente que debe estar en continuo movimiento. El autor no garantiza más que lo novedoso de esos “otros territorios”, nadie dice que esos otros descubrimientos sean definitivos o exitosos, pero si alienta a explorarlos y a aventurarse a perder la posición controladora-dominante-limitante en la que a veces podemos caer los docentes por la naturaleza misma de una posición de liderazgo, poder o autoridad.

En este punto y a propósito de la mención de Tetamanti a Heidegger, nos hace sentido recordar su máxima respecto del devenir “Nadie se baña dos veces en el mismo río”, en la que hay siempre un sujeto que puede juzgar la ocasión y discernir, y un río de movimiento constante, pero sin capacidad de juicio. Como investigadoras, nos queremos situar “in media res”, en medio de un río que existe sin la necesidad de un otro observador, sin necesidad de una consciencia, pero que, al haberla, aquel río, que bien puede ser el fluir la vida en la escuela, le ofrece al sujeto cognoscente que es aquí el docente investigador de su práctica, un espectáculo distinto cada vez, un cronotopo maravillosamente singular para el que hemos dispuesto, renovado y sensibilizado nuestra percepción.

El maestro ya como sujeto de reflexión, no puede reconocerse en cada situación como el mismo ser que percibe de la misma manera. Un ejemplo claro de ello es que un maestro que rota por diferentes grupos, asignaturas y jornadas, entiende que la disposición es diferente en cada una de esas variables, hay grupos más o menos participativos, más o menos receptivos, hay horarios en los que un mismo grupo no responde de la misma manera a la misma actividad y hay estudiantes que tienen un ánimo distinto de acuerdo a cada clase, cada día en la escuela es una sorpresa, un maestro puede planificar en la tranquilidad de su hogar y bajo los vastos conocimientos pedagógicos que domina, una clase, pero no puede saber con seguridad cómo ésta va a transcurrir en la realidad, porque hay una cantidad descomunal de variables sobre las que no tiene control. De esta confluencia y especificidad hemos hablado hasta aquí bajo los términos de claroscuro.

También es una idea que asociamos al área puntual del lenguaje y su enseñanza, pues se trata de aquél recurso generador y creador de conocimiento y de formas casi infinitas de representarlo, es la enseñanza de un saber complejo y en movimiento en un entorno igualmente complejo, diverso y fluctuante, todo ello, lo pudimos reconocer en el entorno que presentaremos a continuación, que en la coexistencia de estudiantes, maestros, asignaturas, relaciones



interpersonales y con el medio nos mostró que la comunicación ocurre de formas inéditas, que en las aulas la comunicación o proceso denominado como “competencia comunicativa”, se desarrolla de formas reguladas pero también espontáneas (Quintana, 2018).

## 1.2. La mirada puesta en el cronotopo: Contextualización

**Figura 3**

*De la casa a la escuela*



*Nota.* El dibujo representa la cartografía de la ruta cotidiana de la casa de Camila Acevedo hacia la Institución Educativa Raquel Jaramillo, en su sede Nicolás Sierra.

Si se descompone la palabra cronotopo en sus dos unidades de origen griego, el prefijo “-cronos”, que significa “tiempo” y “topo”=espacio, se obtiene en términos generales, la unidad indisoluble del tiempo y espacio. Un concepto propuesto también desde la teoría literaria por Mijail Bajtin. Acuñamos este concepto por la singularidad de la que hablamos antes y su aplicabilidad a la lectura de escuela como un escenario que se abre paso en tiempo y espacio coexistentes y codependientes entre sí y con los sujetos que allí se encuentran que no son menos determinantes.

Admitimos que la amistad y la búsqueda de sentido, nos llevó a vivir juntas la experiencia investigativa en un centro de práctica que nos era ya familiar, una escuela escenario de nuestras reflexiones personales gracias a esos eventos que las maestras en formación y en ejercicio, deseamos compartir tratando de hacer clínica pedagógica, para hallar respuestas o posibilidades de las que servirse y resolver los desafíos del día a día, aquellas situaciones que resultan extraordinarias, desafiantes y sensibles; en suma, optamos por habitar una huerta que se nutre con esperanza y vocación, que cosecha emociones, produce tristezas, alegrías y aprendizajes a dos maestras en formación, un lugar donde la vida converge con todo: La escuela primaria de la Institución Educativa Raquel Jaramillo de Bello, la sede Nicolás Sierra.

Siempre hemos considerado a la escuela como un microcosmos, diría María Zambrano, un claro oscuro: “un lugar intacto que parece haberse abierto en ese solo instante y que nunca más se dará así” (Zambrano, 2019, p. 3), pues en cada parpadeo la imagen que se ofrece puede ser distinta a la anterior, en la escuela todo es inesperado, sorprendente, nuevo, lo cual tiene sentido porque es la vida expresándose a través de seres en formación, pero completos, pequeños pero potenciales. El término “claro oscuro” nos parece apropiado, ya que finalmente es nuestro transitar por la escuela que no podrá abrirse dos veces de la misma forma, pues ni siquiera nosotras podemos ser las mismas cada día o atravesar las mismas emociones frente a las experiencias. La escuela es una comunidad donde confluyen la diversidad, la cultura, las dinámicas propias de una sociedad reveladas en sus testigos más pequeños, pero también donde se pretende transformar esas dinámicas. Sin embargo, aunque se puedan bordear generalidades, cada uno de estos espacios institucionalizados tiene sus cualidades particulares, así como cada niño o niña es especial a su modo y cuenta con retos y necesidades singulares.

La escuela que habitamos y que nos habitó se encuentra en el barrio París, de Bello, en un sector conocido por sus habitantes como “El cafetal”. Pensar a la vez en esa París de Francia y un barrio como éste, parece no tener mucho sentido, máxime cuando es este país nuestro el que cuenta con el reconocimiento de ser uno de los principales productores de café. Pues bien, no son ni ese París, ni ese cafetal los que presentaremos aquí. Muy lejos del París de la Torre Eiffel, hay un barrio, al cual decidieron nombrar así en este municipio de Antioquia.

Camino a un París que no es el de las películas, desde mi casa, donde estoy apenas hace unos meses, pienso en que el cambio en el paisaje es proporcional al cambio en el acceso a

la educación de calidad, como el primer día que subí a la escuela y vi cambiar las casas y fachadas de muy grandes y ostentosas a chiquitas y atumultadas. (Ver Anexo 2)

La sede Nicolás Sierra, que pertenece a la Institución Educativa Raquel Jaramillo, no es la excepción a ese carácter microcósmico que le hemos añadido a las escuelas, rotar por cada una de sus jornadas, aulas y grados es una muestra palpable de sus cualidades intrínsecas: en cualquier jornada al ingresar se percibe calidez, desde los vigilantes que acompañan la sede hace muchos años y son fundamentales en la seguridad de los niños, desde carteleras pensadas pedagógicamente para las familias, dicho sea de paso, hechas por las manos y los bolsillos de las maestras que también llevan décadas aquí y cuidan el espacio como su propia casa. Cuenta con una planta docente de 16 profesores, 8 en cada jornada, además de un coordinador. Esta sede ofrece todos los grados de básica primaria, un grupo en la tarde de Aceleración del aprendizaje (modelo flexible) y un grado de transición en cada jornada, cuenta con una sala de sistemas, un espacio para la docente de apoyo y una biblioteca en desuso y además, demasiado pequeña en proporción a la población actual por grupo (35 en promedio).

#### **Figura 4**

##### *Placa de fundación*



*Nota.* Esta fotografía evidencia la fecha de fundación de la escuela Nicolás Sierra Sierra, conocida en ese tiempo como La escuela del Cafetal.

Fundada entre 1990 y 1992, como se aprecia en su placa fundacional, “La escuela del Cafetal”, según sus vecinos y colindantes, en algún tiempo fue un terreno donde se cultivaban

cafetos, o sea, árboles que producen granos de café, con otros grandes árboles en medio, que servían de sombra y aportaron a la calidad del café, seguramente la altura sobre el lado occidental del Valle de Aburrá, habrá sido otro factor favorable para este monocultivo, que a lo mejor, contaba con caficultores o familias de ellos, quienes hacían posible el proceso de recolección y producción de un grano de calidad. Pues bien, es fácil pensar, en analogía a la realidad del cafetal de hoy, un conjunto de seres vivos, creciendo a la par y a la sombra de otros seres más grandes, quienes ofrecen su sombra, su conocimiento y su acompañamiento; y por supuesto, donde siempre hay unas manos de familias cosechando, desprendiendo un fruto maduro para el cual han trabajado laboriosamente durante el proceso en tareas de arado, abono, alejando las posibles plagas y protegiéndolo de las amenazas que del exterior puedan llegar.

Entonces, El Cafetal, conocida entre sus docentes y directivos desde una mirada institucional, como sede 2, cuenta con una infraestructura proporcionalmente pequeña en cuanto a la cantidad de estudiantes a los que ofrece el servicio educativo (entre 240 y 250 por jornada). Ubicada en la Carrera 73 N° 25B-19, sector “El cafetal” del barrio Paris, comuna 1 del municipio de Bello.

### **Figura 5**

*Extra cobertura*



Para el último semestre de 2023 asisten a la sede 490 estudiantes entre los 5 y 14 años, divididos entre las dos jornadas, según datos ofrecidos por la secretaria de la institución Marcela

Jaramillo, estos niños y jóvenes llegan desde el barrio París, Los Girasoles, La Maruchenga y muy especialmente y en mayor cantidad de la invasión. A la Nueva Jerusalén o “la invasión”, la conforma una comunidad mayoritariamente inmigrante, que viene habilitando y habitando de forma progresiva un territorio de gran extensión desde hace algunos años, una montaña a donde no sube el transporte público debido a su geografía (inclinación y cañadas) y a la distribución aleatoria de sus viviendas.

Esta comunidad, que además cuenta con población desplazada por la violencia de diferentes partes del país, ha superado episodios de desalojo como la del 3 de noviembre del 2020, cuando, tal vez en el momento más crítico de la pandemia por el COVID-19, se llevó a cabo un operativo de desalojo a cargo del Escuadrón móvil antidisturbios (ESMAD). Esta es una de varias circunstancias generadas por la forma de habitar el territorio y los parámetros legales de planeación y los Planes de ordenamiento territorial (POT) y uno de los desafíos que enfrenta la población de la Nueva Jerusalén, de donde proviene la mayoría de los estudiantes.

Es que la gente está peleando porque creen tener un derecho por algo que construyeron y que han invertido, algunos hasta el capital de su vida para tener una casa y hoy están viendo cómo todo se les viene abajo y se les desmorona, entonces la gente cuando está en esa situación inmediatamente comienza a pelear por lo de ellos. (Caracol Radio, 2020, párr. 4)

La comunidad ha atravesado también múltiples incendios, inundaciones, deslizamientos y cortes en los servicios públicos durante períodos prolongados en los últimos años, que es cuando ha ocurrido la construcción masiva de viviendas, lo que puede conocerse en la cercanía con padres de familia, estudiantes, docentes antiguos y allegados a la escuela, como una de las profesoras, que en una conversación durante una actividad institucional, expresa: “Yo llegué hace 18 años y en ese morro había si acaso una casita y el agua de esa cañada era muy limpia y ahora mire qué barrio tan grande y qué cañada tan sucia” (Ver Anexo 3).

En efecto, La Nueva Jerusalén hoy, cuenta con una extensión notable a simple vista desde algunos puntos de la ciudad, si continúa creciendo podría colindar con un sector reconocido en Bello como la Amazonía y el Hospital Mental, que ha denunciado ya la invasión de su predio. Además de “La madera” que es una quebrada cercana, por “El morro” baja también la cañada “La loca” la cual se desborda cuando hay fuertes lluvias, eventualmente, cuando es inminente un aguacero muy fuerte, es necesario evacuar a los estudiantes antes de que termine la jornada escolar

porque una vez desbordada no les permite el paso hacia sus casas y las familias temen a la fuerza de la corriente y solicitan retirar a los estudiantes antes de tiempo.

El sector es zona fronteriza entre los municipios de Bello y Medellín, por lo que es normal conversar con estudiantes que piensan que su comuna pertenece a la capital del departamento y no a Bello, tiene alrededor los sectores de Barrio Nuevo (Bello), Santander (Medellín), El Picacho (Medellín) y El 12 de octubre (Medellín) (Institución Educativa Raquel Jaramillo, 2021).

### **Figura 6**

*El lugar que recorreremos y habitamos*



Los vecinos de la escuela, sí tienen acceso fácil al transporte público hacia Bello y Medellín, pues la escuela se encuentra antes de una de las entradas a la invasión, por lo que afuera se pueden ver motocarros que ofrecen el servicio de llevar hacia la invasión a quienes bajan del bus que sube del centro y van hacia sus casas. Esto dificulta la seguridad vial en horas de confluencia de estudiantes y el tránsito de vehículos, pues el espacio entre el ingreso/salida de la escuela y la calle es prácticamente inexistente y se debe compartir la vía entre todos.

En el sector hay escenarios deportivos como la cancha de Santander y dos más cercanas al “cuadradero” de buses del 282, donde personal del INDER y otros entrenadores proponen actividades recreativas, hay iglesias católicas como la de San Juan Bosco y de religiones



protestantes en diferentes puntos. Cerca de la sede está la comisaría tercera de Bello, a donde se remiten casos para activación de rutas y quienes nos han brindado capacitaciones sobre temas como violencia intrafamiliar. Por la sede principal, en La Maruchenga, hay un centro de salud que lleva el mismo nombre y más abajo queda el Metrosalud del 12 de octubre.

En el sector de la escuela es notable el ritmo acelerado de las personas, la cantidad de ruido por el transporte y por la música a altos volúmenes en las casas, los trabajos de construcción cercanos son frecuentes, el ruido es una constante, en ocasiones puede ser complicado orientar las clases por la interferencia externa, la música de los vecinos entra a las aulas fuertemente muteando la voz docente y la estudiantil y en medio de todas las reacciones que se generan, algunas veces los estudiantes terminan cediendo a cantar o bailar lo que escuchan que por supuesto, hace parte de su cotidianidad, por lo que además se entiende que otras muchas veces el ruido se genere propiamente dentro del aula, a manos de los estudiantes, quienes también llevan un ritmo acelerado, disperso, tienen dificultades para regular el volumen y tono de la voz y para distinguir momentos y espacios para la conversación. Este año puntualmente, el grupo 4<sup>º</sup>4 es uno significativamente ruidoso, en ello coinciden las docentes de profesorado. “No hablan, gritan”

A nivel de cobertura Educativa en el sector se encuentran las Instituciones San Juan Eudes, Barrio París, Atanasio Girardot, Alberto Díaz Muñoz de Bello y Diego Echavarría Misas y Ciudadela las Américas de Medellín. Instituciones de educación no formal como el Centro de Atención Social y Administrativa C.A.S.A. París, el cual funciona como: “un centro para la socialización, la recreación, la educación y la Cultura de los habitantes de la comuna 1 del Municipio de Bello” (C.A.S.A París, s.f. párr. 3). Este tiene a disposición de la comunidad una biblioteca dotada, de libre acceso para todos, cursos de pintura, música y baile. También hace presencia, promoción cultural, artística y de formación de auditorios la Corporación Artística y Cultural T-asombro, que ofrece obras teatrales, cursos de lectura, pintura, de iniciación y formación musical, entre otros.

A esta corporación y a C.A.S.A. Paris han llegado a lo largo de los años, algunos de los estudiantes de la sede del Cafetal con el ánimo de aprender y hacer buen uso del tiempo libre, esto se ha evidenciado en su participación en los escenarios escolares, en donde muestran a los demás su talento en actos culturales, cívicos o eventos de comunidad. Muchos de ellos, aun quienes no asisten a escenarios extraescolares demuestran habilidades creativas y artísticas, declaman poemas, escriben y dicen trovas en estos eventos, actúan o interpretan mensajes y reflexiones. En primaria,





**Figura 8***Aprendiendo desde la colectividad*

Estas actividades se llevan a cabo en las aulas y se abordan desde ejercicios de escritura en la bitácora del proyecto y ejercicios de construcción oral, se hacen obras de teatro, juegos, gráficos, posters, se socializan las producciones, los avances por grupos, se construyen interpretaciones o sentidos colectivos. Sin embargo, no es difícil notar las diferencias que existen entre lo que se hace con un propósito específico-académico como lo que se prepara para presentar en comunidad y lo que se hace de forma libre, espontánea, en una conversación con un par o incluso en un diálogo de clase alrededor de un tema cualquiera. Los estudiantes cambian su disposición, probablemente se tensionan, su postura, tono, volumen y actitud para estas dos situaciones es diferente, razón por la cual siempre hay una preparación previa que realiza cada docente con sus estudiantes. Aunque los estudiantes leen los autores, conocen las obras, las comprenden y reconstruyen, las parafrasean y en conversatorios dentro del aula de clase dan sus opiniones y se muestran muy motivados por el proyecto, por alguna razón al condicionarlos con una presentación pública, todo ese dominio entra en jaque y muy pocos quieren intentarlo.

Por otra parte y respecto de la asignación académica, cuarto cuenta con profesorado, lo que indica que reciben clases de cuatro docentes, una de ellas para las asignaturas de ciencias naturales y español, lo cual facilita una transversalización de áreas no especificada en los planes de estudio que le permite, por ejemplo, que los textos analizados en lenguaje traten temas de las ciencias

naturales como los seres vivos, la diversidad, y avances científicos, o que en ciencias naturales se puedan proponer estrategias lingüísticas como técnicas de discusión, diferentes tipologías textuales, comprensión de lectura, reconstrucción de textos, exposiciones, entre otros, todo ello dentro de la libertad de cátedra, pues las mallas curriculares no establecen transversalización o integración de áreas.

Estos planes de estudio de la IE Raquel Jaramillo se encuentran en un proceso de transición y actualización hacia la articulación por procesos y competencias, pero continúan siendo todavía basados en contenidos, si bien en el ejercicio docente se pueden evidenciar acciones que implican el ejercicio de la oralidad y la argumentación, no se encuentran sistematizadas ni fundamentadas como tal en el plan de área, como se verá más adelante.

Yo creo que cuando ellos llegan, en primerito, se necesita mucho esa parte de la oralidad por los sonidos de las letras, el método fonético-silábico que se usa mucho todavía, pero conforme van aprendiendo a escribir, ya no se trabaja igual. (E. Rivera [docente de quinto grado], comunicación personal, febrero de 2023)

“Uno los pone a socializar los trabajos, a exponer y ellos ahí argumentan oral, pero no es un contenido que hayamos trabajado como tal” (L. Urrego [docente de primer grado], comunicación personal, febrero de 2023).

“Cuando se les pregunta por qué en las comprensiones de lectura, explicar el porqué de algo es argumentar” (V. Quintero [docente de segundo grado], comunicación personal, febrero de 2023).

Es decir que la categoría de argumentación oral en la Institución no se encuentra en el currículo o bien no se halla estructurada como tal.

### **1.3. Liderazgo, oralidad y argumentación en la escuela hoy: Justificación**

Arrojar luz sobre un tema que en la cotidianidad parece “abstracto” o “sublimado” como lo es la oralidad y puntualmente la argumentación mediante ella, no goza del mismo mérito que aquello que pone la mirada sobre los procesos de escritura y lectura, que, sin ser concretos o sencillos, van de la mano con las demás habilidades comunicativas. Tal vez porque la lengua madre se adquiere en su forma oral con mucha menor consciencia del proceso, sea que en muchas ocasiones y en diversa bibliografía se obvia que ello tiene una estructura, que su aprehensión y uso implica a nivel sociolingüístico y psicolingüístico unos dominios y secuencias.

De lo anterior deriva nuestro primer interés o inquietud: la necesidad de potenciar, visibilizar y sistematizar el tema de la argumentación oral como un proceso correlacionado y codependiente de otros, posicionarlo como la habilidad comunicativa fundamental que es en teoría pero que en la práctica pierde su rigor, pues no se halla como eje prioritario en la realidad.

En segundo lugar, instamos a analizar el momento histórico actual; tal vez este siglo, en especial las dos últimas décadas, sea uno de los momentos de la historia en que más y mayores giros vertiginosos ha tenido la tecnología, la salud (hemos atravesado una pandemia, empezamos a hablar de salud mental), la política nacional misma ha atravesado cambios inesperados, las relaciones interpersonales y con el entorno, es la época de los Lives, las Stories, los reels, el Tik Tok y el Ecommerce, un momento de nuevas adicciones y problemas emergentes, de un consumo de productos inmateriales, la época de los podcast y las conferencias de TEDx, es un momento en el que hay mucho movimiento, mucho ruido, muchos estímulos alrededor, mucha información circulando ya de forma intangible, inconmensurable, a una velocidad tal vez mayor de la que podemos procesarla.

Se trata de un momento revolucionario en diferentes ámbitos de la vida, que demanda otros modos de participación en la esfera pública, otras posibilidades de posicionamiento, incluso nuevas formas de trabajo. Entonces, si las generaciones cambian, evolucionan y se enfrentan a nuevos desafíos, a otros entornos y la construcción de ciudadanía y subjetividades en consecuencia también muta, la educación debería estar abordando estas nuevas dinámicas, no solo detrás de ellas, analizándolas sino un paso adelante comprendiendo, mediando y transformando, preparando a los estudiantes para mirarlas críticamente, dominarlas con ética y responsabilidad, tomar voz y pronunciarse frente a diversos temas, hacer parte propositiva y sobre todo constructiva del tejido social, hacerse a un lugar, a una postura, a una idea, en medio de la velocidad, la competencia y lo evanescente de este momento histórico.

Mirta Yolima Gutiérrez hace una precisión sobre un aspecto sobre la oralidad en la actualidad y nos parece apropiado en este punto: “Se trata entonces de reconstruir y darle sentido a la oralidad como objeto de enseñanza, a partir de la complejidad de relaciones que se puedan establecer entre la práctica pedagógica y las concepciones disciplinares y didácticas de la oralidad” (Gutiérrez, 2014, p. 10). Aquí evidenciamos que esa significación que requiere la habilidad oral puede orientarse en lógica de “objeto de enseñanza” en cuanto no es un medio para llegar a otros fines, sino la oralidad por ella misma, enseñar oralidad. También hacemos una relectura en las

concepciones disciplinares, que nos representaron en este trabajo tanto una crítica como una posibilidad, pues curricularmente el área de lenguaje puede hacer gran diferencia en ese surgimiento como objeto de enseñanza.

Esta mediación, no tiene el propósito de oponerse ideológicamente al movimiento frenético de la actualidad, la carrera hacia el aclamado progreso es una bola de nieve en descenso, cada vez más grande, aplastante ante cualquier obstáculo. Sin embargo, la escuela debería dejar de enseñar por un momento, hacer una pausa para aprender de esta nueva realidad, sobre cómo modifica los procesos cognitivos y sociales, asuntos como las relaciones interpersonales y la comunicación en el nuevo milenio deberían ir al centro, para preparar a la niñez y a la juventud, equiparlos con conocimientos y herramientas que puedan favorecer su ingreso y participación en un mundo competitivo, mediado por la tecnología, pero finalmente dominado en la medida que se dominan las habilidades para la comunicación y cómo se configura el mundo a través del lenguaje. Por esta razón, esta investigación resolvió unir a la oralidad la categoría de la argumentación en cuanto relaciona la habilidad comunicativa con la construcción de subjetividad y la capacidad de posicionamiento frente a los desafíos actuales y demás experiencias de las que se sale de acuerdo con los usos del lenguaje y las ideas que con éste se puedan defender.

Aunque a nivel normativo, existen ciertas discusiones sobre la argumentación oral en la educación básica, es casi palpable la potencialidad de esta habilidad en la creación y fortalecimiento de identidad, cultura, educación y subjetividad, pues como una realización de la lengua implica la relación con otros y con lo otro, con el conocimiento, las diferentes visiones de mundo y la diversidad cultural, aspectos que mediados por la palabra oral construyen a su vez historia, transversalidad y sujeto. Todo ello puesto en la escuela primaria, parece ideal en cuanto momento y espacio para la formación en lenguaje y el abordaje de todas las dimensiones humanas.

Este trabajo se realiza con el ánimo de brindar a los estudiantes de cuarto grado estrategias con las cuales puedan tener mayor participación en su comunidad, mayores oportunidades de éxito académico y mejor desenvolvimiento social en una población altamente marginada y vulnerable. Por difícil que pueda parecer en la primaria, creemos en la argumentación oral, como una forma de transformación social.

## **1.4. Hablar y posicionarse, enseñanza de la argumentación oral: Antecedentes**

### ***1.4.1. De la macro a la micro visión curricular: antecedentes legales, oralidad y argumentación.***

Ya que el concepto de argumentación oral no registra tal cual en las estructuras curriculares, realizamos un rastreo de los conceptos “argumentación” y “oralidad” por separado y encontramos sus puntos de intersección. También, como se trata de una Institución Educativa pública, las prácticas dentro de las cuales se circunscriben los conceptos giran alrededor de los referentes nacionales para la enseñanza de la lengua castellana, es decir: *Lineamientos Curriculares de lenguaje* (LC), *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje* (EBC), *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, 2006, 2016), y demás disposiciones y orientaciones del Ministerio de Educación, las cuales se encuentran en su forma última en las mallas curriculares de todas las áreas, en este caso en la de lenguaje.

Es frecuente encontrar que los maestros en sus aulas se esfuercen por mantener el orden, el silencio y un comportamiento receptivo. Sin embargo, la argumentación oral como una competencia y por ende la oralidad, debe ser afianzada y fortalecida en el aula de clase, ya que esta toma un lugar preponderante en la adquisición del lenguaje y durante toda la vida, el ciclo académico y las esferas sociales, por lo que la escuela debería darle más protagonismo en la planeación de clase y de las secuencias didácticas a la interacción, especialmente en la primaria, ya que además, según los Lineamientos:

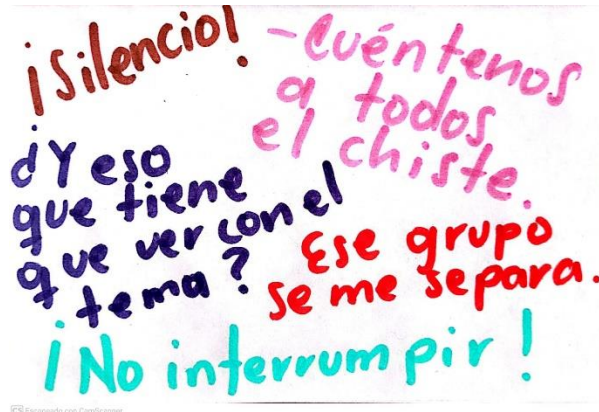
El acto de charlar es objeto de censura en la escuela, y la censura es uno de los factores propiciadores de la inhibición y la resistencia de los muchachos hacia la escritura; al contrario, sólo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad, o lo que en sociolingüística se da en llamar competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta. (MEN, 1998, p. 8)

Llama la atención con respecto a la censura de la charla, pues sólo basta echar un vistazo a una clase: o bien están en silencio o bien el maestro utiliza diversas estrategias para disolver o parar el sonido de las charlas o comentarios que considera interrumpen o están fuera de contexto, cuando, si bien, la escucha, respetar el turno de palabra y el orden son factores muy importantes en la clase, observar y analizar a partir de qué temas o intereses se sienten los estudiantes confiados para emitir

una opinión o comentario podría promover conversatorios que alimenten la reflexión de la práctica docente.

### Figura 9

*El ruido que desgasta*



Esta reflexión no solo hace parte de la problemática identificada por nosotras en nuestra práctica docente, sino también, se puede validar en estos elementos constituyentes de la política pública educativa propuestos en los *Lineamientos Curriculares*, señalando las formas en que los docentes de lenguaje, especialmente de la primaria debemos comprender y ejercer la enseñanza de la lengua y la literatura, además de que llama la atención sobre la oralidad como un camino para llegar a la escritura sin que haya imperativos académicos, debido a que:

Es pertinente reiterar la hipótesis según la cual, si en las narrativas escritas por los niños se reconocen como válidos los modos de la oralidad, con sus registros y anomalías sintácticas, los niños sentirán más identificación con la escritura y con la lectura. (MEN, 1998, p. 9)

De modo que la percepción de que se obvia el proceso de oralidad y posteriormente la argumentación mediante ella, no se halla del todo en la política pública educativa, pues da un lugar importante, aunque inicial, a la oralidad. Lo que lleva a interrogantes sobre ¿cómo se concibe en la cotidianidad?, ¿Cómo la estamos aplicando? ¿Cómo se evidencian estos postulados macro en estructuras más cercanas a la práctica? ya que, si bien son referentes a nivel general, existen otras variables como los parámetros a menor escala e incluso la libertad de cátedra que permite emprender acciones más puntuales. Sin embargo, tales acciones deben tener un alto nivel de concordancia y coherencia, no solo por ser una directriz nacional sino también, porque el epicentro y el sentido de una normativa educativa debe ser el estudiante, los desafíos de su entorno y el lugar desde el cual hace sus interpretaciones del mundo y esta información no puede obtenerse desde un

principio desde la escritura. Así, nos hace sentido hacer objeto de estudio al diálogo cotidiano, pues:

La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar. (MEN, 1998, p. 58)

El estudiante responde a los desafíos que le presenta la escuela: relacionarse, comunicarse, dar cuenta de lo aprendido, expresar sentimientos e ideas, construirse una perspectiva, comprender diferentes temáticas, desde la cultura que ha adquirido y que puede expresar mediante su habla, lo que debería representar un punto de partida muy importante para el diseño de la educación desde su nivel más general hasta el más particular.

En cuanto a la argumentación en los Lineamientos, tal vez sea mayor la aparición de este concepto frente al de oralidad, pues se le menciona en repetidas ocasiones, en algunas como competencia, en otras como cultura y en otras como proceso, como veremos.

En el apartado del rol del docente, en donde se comunica un concepto ideal de docente, de estudiante y de aula, encontramos: “Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales” (MEN, 1998, p. 18). En esto notamos que la argumentación no sólo es tratada como un fin de la educación en lengua, sino también como una estrategia y/o dinámica de clase para el intercambio de significado y el aprendizaje, según los Lineamientos, esto no se limita a los pares, es decir, al diálogo entre estudiantes, si se tiene en cuenta que:

... el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural. De esta manera, en el contexto de un espacio aula en el que circulan los símbolos, el rol del docente resulta central, y las mediaciones (relaciones maestro-alumnos- conocimiento, alumnos-alumnos conocimiento, y otros tipos de mediaciones) se convierten en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e interacciones. (MEN, 1998. p. 18)



De lo anterior podemos inferir que no se trata de una jerarquía o lógica horizontal, sino de una horizontalidad de múltiples roles, en los que el maestro tiene el de llevar, orientar a los estudiantes a que elaboren sus posturas a partir de situaciones y aprendizajes, en otras palabras, el docente promueve el escenario y la atmósfera necesaria para la expresión y el intercambio.

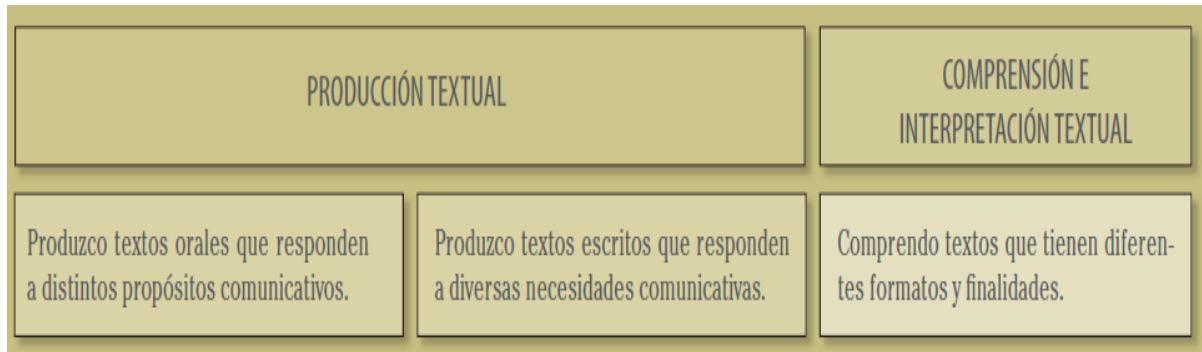
Por su parte, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006), referencian a la Oralidad en el marco general de la presentación de la perspectiva conceptual que los fundamenta, otorgándole una importancia paralela a la lectura y la escritura, ya que son partes constitutivas del lenguaje y desarrollo en la formación del individuo. En cuanto a su valor social y diversas manifestaciones se considera allí, como una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, para producir o comprender las relaciones sociales.

Ahora bien, como ejes de la comunicación, la lectura, la escritura y la oralidad, se constituyen en instrumentos para la transmisión de la información y la representación de la realidad con expresiones estéticas y emocionales, dicho con otras palabras, el sentido de la propia existencia de la persona, dinamizando los entornos socioculturales. Es por ello, que los EBC, en sus orientaciones para la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media, permiten inferir que le dan a la tradición oral y escrita, el mismo nivel de jerarquías, ya que:

La investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes han permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias (MEN, 2006, p. 27).

En este orden de ideas, compartimos con los EBC la noción de comprensión y producción lingüística dadas en la oralidad, competencia de base para poder llegar a las demás competencias de lectura y escritura y demás sistemas sígnicos de la lengua, verbales y no verbales para la interacción de y con los significados, ya sea en calidad de productor (emisor) o de intérprete (receptor) de estos. Lo anterior se puede constatar en los factores, estándares y subprocesos en los EBC, determinando el Factor general del Estándar como Producción Textual; no obstante, connotan la oralidad y la escritura en el subproceso, como lo podemos observar en la siguiente figura:



**Figura 10***Estándar Básico de competencias en Lenguaje*

Nota. Fuente (MEN, 2006, p. 32).

De otro lado tenemos los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016), entendidos como el conjunto de saberes y habilidades fundamentales, que un estudiante debe aprender al finalizar un grado y desenvolverse en el siguiente, estos rigen en coherencia con los EBC y los Lineamientos Curriculares. Sin embargo, no podemos perder de vista que los DBA, no constituyen una propuesta curricular, estos requieren ser articulados con los enfoques, estrategias y metodologías definidos por la Institución Educativa o en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los Planes de Área (MEN, 2016), no obstante, favorecen a los estudiantes en el alcance de los EBC y propenden por un mínimo de alcances que garantice la continuidad y la permanencia, pese a la movilidad geográfica y la diversidad en general que puedan experimentar los estudiantes a nivel nacional.

En cuanto a la argumentación, en los enunciados de los DBA, para el grado cuarto se encuentran dos que se pueden relacionar directamente, ellos son el número siete: “Participa en espacios de discusión en los que adapta sus emisiones a los requerimientos de la situación comunicativa” (MEN, 2016, p. 23). En ello evidenciamos la elaboración de un acto de habla, es decir una emisión con intención comunicativa específica, lo que apunta a la competencia argumentativa; y el número ocho: “produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación” (MEN, 2016, p. 23). Este segundo, lo traemos ya que menciona la diversidad de formas, en la Producción de textos se aloja también la posibilidad del texto argumentativo de forma oral.

El *Proyecto Educativo Institucional* de la Institución Educativa Raquel Jaramillo (2021), afirma que el Lenguaje “tiene que ver con el desarrollo de competencias básicas, como leer, escribir, hablar y escuchar” (p. 74). Además, estas competencias deben conducir al ser humano a “comprender y transformar el mundo, construyendo una significación por medio de múltiples códigos y formas de simbolizar el mundo y los contenidos culturales. Menciona también la competencia oral como “Hablar”, además de la existencia de diversos “códigos” de expresión. Sin embargo, esta última idea, que además es un poco reduccionista, no es clara en la malla curricular de lenguaje ya que la estructura vigente continúa girando alrededor de contenidos, dispersos, sin una noción de transversalización o de procesos hacia el desarrollo de competencias, como se ve a continuación.

**Figura 11**

*Malla curricular del área de Lengua castellana.*

GRADO: CUARTO		ÁREA: HUMANIDADES			
PERIODO 1	TÓPICO O TÍTULO: Los textos te divierten				
ESTÁNDAR	DBA	INDICADORES DE DESEMPEÑO	CDH		CRITERIOS DE INCLUSIÓN
			CONTENIDOS	HABILIDADES Y DESTREZAS	
Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	1. Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación. (DBA # 8)	1. Comprende ideas que resultan de los textos narrativos y les otorga significado.  2. Organiza sus ideas para la producción textual y sustenta como la estructura del texto favorece la coherencia del escrito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sustantivo y sus clases.</li> <li>• El adjetivo calificativo.</li> <li>• El pronombre (personales, demostrativos y posesivos)</li> <li>• Uso de la mayúscula y el punto.</li> <li>• Género narrativo: cuento y fábula</li> <li>• Palabras agudas, graves y esdrújulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar sus ideas y sentimientos según el contexto, utilizando los elementos de la comunicación.</li> <li>• Establecer relaciones lógicas entre las construcciones textuales que produce y su valor en los actos comunicativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el contexto del estudiante, sus dificultades y fortalezas.</li> <li>• Propiciar el trabajo colaborativo.</li> <li>• Trazar metas claras, alcanzables y medibles con el estudiante.</li> </ul>

*Nota.* Fuente Institución Educativa Raquel Jaramillo.

Como se espera de cualquier malla curricular, se incluyen en esta el respectivo estándar, en este caso el de comprensión de diferentes tipologías textuales y el DBA que debería garantizarse, que para el primer periodo fue el número ocho, ya citado previamente, que indica la producción de textos. Más allá de la organización de ideas para producir un texto, que registra como un indicador y la expresión de ideas y sentimientos, en el campo habilidades y destrezas, no se evidencia ni la oralidad propiamente dicha ni la argumentación como competencia, proceso o cultura como lo orientan los *Lineamientos Curriculares*, ni para este periodo ni en los otros tres. Por lo cual vemos

una diseminación de la argumentación oral en el recorrido desde el Lineamiento hasta la malla, como si esta línea se diluyera en otras categorías, ya fuera más generales o concretas.

**1.4.2. Sonidos de la argumentación oral: Antecedentes teóricos:** lenguaje, acto de habla, retórica, argumentación, oralidad, interaccionismo.

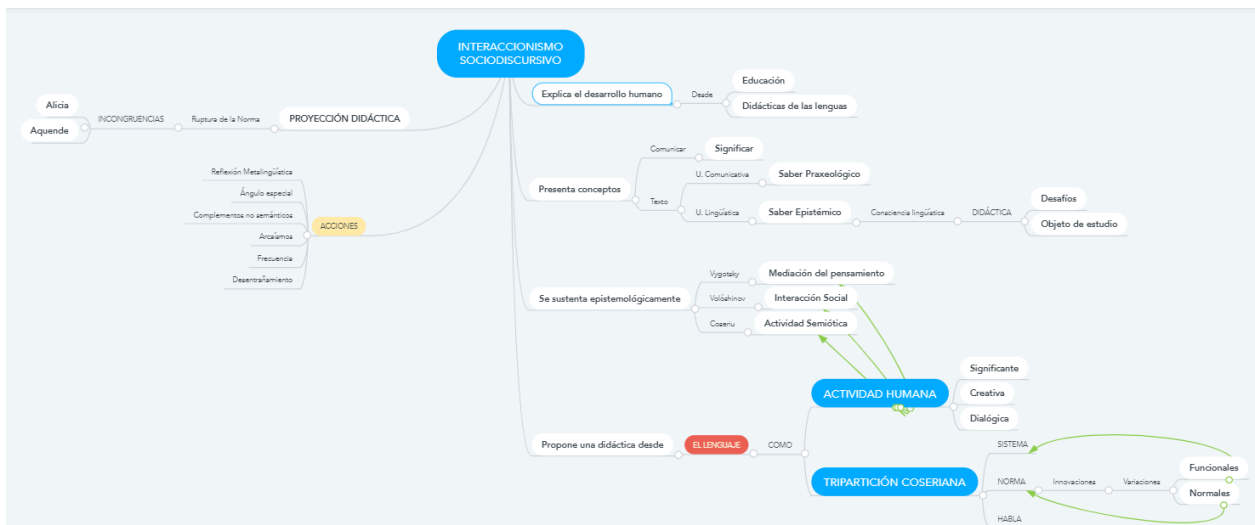
### **Lenguaje**

En principio, definiremos el lenguaje, con base en una propuesta didáctica basada en el Interaccionismo socio discursivo (ISD), que encuentra el lenguaje como: “actividad humana significativa (logos semántico), creativa (los textos son siempre producciones inéditas) y esencialmente dialógica (orientadas a otro)” (Centanino, 2016, párr. 3). De estas nos interesan de forma especial las dos últimas, el carácter creativo, en tanto cada texto es diferente a todos, generado casi de forma aleatoria y también el carácter dialógico, que implica a más de una persona y la interacción entre sí. Por supuesto el aspecto “significante” es relevante, pero retomaremos los dos mencionados más adelante. Centanino (2016) continúa:

Para el enfoque de la didáctica de la lengua planteado desde el isd, la actividad verbal se pone en juego en la interacción social, que tiene por fin comunicar, es decir, significar para otro. El carácter de herramienta semiótica del lenguaje es lo que lo convierte en la base de la formación del conocimiento. (párr. 5)

Este apartado sienta una base importante, con la idea de que el lenguaje ocurre a nivel social para significarle a otro y que con ello se posiciona como un pilar de la cognición y el aprendizaje.

El interaccionismo en este documento se presenta como una potente propuesta aplicable a la didáctica de la lengua, en el siguiente gráfico resumimos nuestra interpretación, respecto a elementos como sus conceptos, su sustento epistemológico, su concepción ampliada sobre el lenguaje, la proyección didáctica y unas acciones aplicables a la enseñanza de las lenguas.

**Figura 12**
*Interaccionismo socio-discursivo según la lectura de Ivanna Centanino (2016)*


Nota. Elaboración propia a partir de Centanino (2016).

### Acto de habla

En la tarea de significar para otro y con ello construir conocimiento, las personas se enfrentan a diversas situaciones en las que deben elegir, adecuar, usar estratégicamente los recursos lingüísticos con los que cuenta. Según Searle (1992), responder a estas situaciones comunicativas específicas implica un “acto de habla”, implica utilizar la palabra de forma situada y específica: “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas” (Searle, 1992, p. 25) y estas reglas, implícitas y muy seguramente inconscientes en la mayoría de los casos son de carácter sociolingüístico, las cuales permiten (de acuerdo con Searle) la exploración, extracción y derivaciones de las implicaciones de diversas formas de probar la hipótesis de dichas situaciones comunicativas. Es decir que el estudiante luego de cualquier intervención debería poder evaluar si su acto de habla fue eficiente, coherente con la situación a la cual respondía.

En esta misma dirección, Searle (1992) conceptúa un acto de habla como una unidad de la comunicación lingüística, situada en un contexto, que tiene una intención y requiere de la relación entre hablante, emisión y oyente. Este aporte a la pragmática y sociolingüística, nos orienta sobre el aspecto contextual de los actos de habla, es decir la puesta en contexto de las habilidades y sobre las múltiples variables que el hablante debe tener en cuenta. ¿Cuenta el estudiante con herramientas suficientes-pertinentes para elaborar un acto de habla y/o evaluarlo? ¿Puede identificar la intención

comunicativa? ¿Tienen en cuenta a los oyentes-espectadores?, ¿Reconocen en un acto de habla un tipo de texto?

Searle afirma además que existen clases de acto de habla y una de ellas es el acto de habla directivo, el cual demanda una acción de otro, una respuesta. Al respecto, Susana Ortega de Hocevar (2016) dice: “la argumentación se da a partir del momento en el cual el niño, en emisiones sucesivas, temáticamente conectadas, trata de convencer a su interlocutor de algo” (p. 81). Así, encontramos una relación entre 1. un tipo de acto de habla, que ya de por sí es una realización contextual con un propósito pero que además al ser directivo busca que su interlocutor haga o reaccione ante lo que se le comunica y 2. la capacidad argumentativa en niños, quienes utilizan diversas estrategias para persuadir o convencer.

### **Retórica**

En el camino hacia la argumentación oral, encontramos en Sierra (2008) y en Gutiérrez (2014) un encuentro conceptual frente a la Retórica como una base común de la oralidad y de los estudios sobre el discurso, que derivó posteriormente en una teoría de la argumentación, un primer impulso de estudiar y explorar las posibilidades del lenguaje, ello se soporta desde las autoras así:

“Históricamente, la primera disciplina que se interesa por las propiedades del discurso, con miras a mejorar su eficacia, fue la retórica. Ella constituye el primer testimonio, en la tradición occidental, de una reflexión sobre el lenguaje” (Sierra, 2008, p. 42). Si bien estas dos autoras abordan conceptos diferentes (Ochoa la comunicación oral argumentativa y Gutiérrez la oralidad académica), ubican en el mismo lugar de origen a la Retórica, ya que Ligia Ochoa la nombra primera disciplina que estudia el discurso como ya se vio y Mirta Gutiérrez, como el campo disciplinar que primero estudió sistemáticamente la palabra oral:

Los aportes de la retórica a la oralidad son indiscutibles y además constituyen el campo disciplinar que primero se interesó por configurar un estudio sistemático de la palabra oral, con aportes relacionados con la voz, la memoria y las artes de la retórica; estos han contribuido a darle un estatus basado en el contacto intelectual, donde el poder persuasivo de la palabra implica conocimiento, búsqueda de recursos retóricos para hacerse entender, libertad en el intercambio de ideas y, en últimas, acción lingüística. (Gutiérrez, 2014, p. 32)

La Retórica además de disciplina, es presentada como una de cuatro perspectivas vigentes de la oralidad en Mirta Yolima Gutiérrez (2014), así:

**Figura 13***Perspectivas Teóricas de la oralidad*

Nota. Esquema a partir de la lectura de Gutiérrez (2014).

Nos encontramos con la aparición de la retórica hacia el siglo V (a.c.) en Grecia, a donde llegan los Romanos y la retoman, para luego expandirse por Europa. Aunque se considera que su inventor fue Córax de Siracusa y el difusor su discípulo Tisias, es con los esfuerzos de Platón y Aristóteles que tal campo se consolida (Sierra, 2008). Más adelante, la Retórica Clásica distingue cuatro formas de razonamiento: la deducción, la inducción, el razonamiento por eliminación y el razonamiento por analogía. La retórica moderna se ocupa de explorar asuntos como la elocuencia, las técnicas estilísticas y las figuras retóricas. Sin embargo, entre el S VII y XX, sufrió una subordinación ante la llegada del método científico y la lógica, que se consideraba el fundamento de las ciencias nacientes. Renació la nueva Retórica o bien, la Teoría de la argumentación, gracias a la filosofía en tiempos contemporáneos con aportes como los de Chaim Perelman (Sierra, 2008).

En resumen, podemos decir que, la Retórica como discurso, capacidad de hablar y expresarse oralmente, desembocó en la función argumentativa del lenguaje, en la línea histórica que presentamos, no es desde el proceso escritural de cual nace la argumentación sino de la palabra pronunciada y escuchada.

## **Argumentación**

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), la argumentación implica necesariamente las condiciones psíquicas y sociales de una comunidad o auditorio, que el hablante debe tomar en cuenta para influir en él a través de su discurso. Aquí, se pone a la argumentación a la par con el término “influir”, relacionado con la persuasión o la consideración de la respuesta de ese otro. Veamos:

Para que haya argumentación, es necesario que en un momento dado, se produzca una comunidad efectiva de personas. Es preciso que se esté de acuerdo, ante todo y en principio, en la formación de esta comunidad intelectual y después, en el hecho de debatir juntos una cuestión determinada. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 48)

Así, el auditorio o esa comunidad que comparte características psíquicas como la intelectualidad, es una primera instancia para que la argumentación sea posible. En el caso de la escuela, el escenario parece especialmente propicio pues a nivel social, sus condiciones de edad, vivienda y territorio tienden la mayoría de las veces a ser muy similares y a nivel intelectual, se encuentran precisamente ubicados en un grado gracias a las competencias adquiridas hasta ese punto. Puede decirse que esta primera condición está de forma explícita en las aulas de clase.

Continúan sentando principios de la argumentación, explicando la capacidad que requiere el hablante para anticiparse a las reacciones de su auditorio o bien su oyente, es decir, prever cómo puede ser percibido por otro, cómo puede cuestionarlo o calificarlo, lo cual en el momento de preparación se traduce en dividirse a sí mismo en al menos dos para crear escenarios con dificultades posibles: (...existen condiciones previas a la argumentación: es preciso, principalmente que uno mismo se vea como si estuviera dividido en dos interlocutores, por lo menos, que participan en la deliberación). Esto en educación se traduciría en que el estudiante, pueda proyectar su propio discurso, exteriorizar y bien escucharse o bien pedir a otros que los escuche, pero también esos otros deben querer escucharlo y tomarlo en cuenta, pues, en tercer lugar se habla del “contacto intelectual” que une a la comunidad intelectual, que más allá de contar con una misma enciclopedia cultural o de compartir la misma lengua, quiere decir que todos los participantes deben estar libres de jerarquías o como lo hemos nombrado aquí, todos deben estar “autorizados” para entrar en la disertación y ser escuchados. Se creería que los niños están todos en igualdad de condiciones y en libertad en el aula para hacerlo, sin embargo, si se establecen unas normas sobre las cuales disertar, pues de lo contrario el deseo de todos o la evasión de muchos,

harían imposible y falta de sentido a un ejercicio de este tipo y de acuerdo al docente, podría existir de forma implícita o sutil una jerarquía que pueda limitar de algún modo ese “contacto intelectual” horizontal pre existente o potencial.

Hay seres con los cuales todo contacto puede parecer superfluo o poco deseable. Hay seres a los que no nos preocupamos por dirigirles la palabra. Hay también seres con los que no queremos discutir. Sino que nos contentamos con ordenarles. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 45)

En este sentido, se trata de un rol docente que genere un ambiente en el cual más allá de orientar lo que se quiere escuchar, pueda hacer sentir a todos los estudiantes que sus argumentos son deseables e importantes, dignos de ser escuchados y dignos de ser los protagonistas del aprendizaje, valorar sus elaboraciones o en palabras de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989): atribuir un valor a la adhesión del interlocutor, a su consentimiento, a su concurso mental.

También menciona que el fin de la argumentación ha de ser más allá de convencer, pues persuadir es un fin mucho más coherente y complejo, implicando no solo comprender de forma lógica una idea o argumento, además por el método utilizado, sino lograr la adhesión a este, una mayor afinidad o una preexistencia para un momento que implique decisiones respecto al tema del argumento en cuestión, es decir que busca modificar para la posteridad un estado intelectual sobre algo en el universo interior de los interlocutores:

El objetivo de toda argumentación -hemos dicho- es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o, al menos, que cree, en ellos, una predisposición que se manifestará en el momento oportuno. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 91)

Hasta este punto se tiene que el ejercicio de argumentar consiste en una disposición de recursos en función de un auditorio o bien un oyente, con el cual se comparten unas mínimas condiciones que permiten la comunicación, que además deben establecer equidad para la intervención y para la escucha, es decir, debe haber un precedente de considerar a todas las partes merecedoras de estar allí y de aportar. También que en la etapa de preparación de un argumento, al tenerse que considerar un otro, es necesario dividirse en dos para percibirse y adelantarse a lo que el oyente puede pensar, advertir o preguntar. Y finalmente, que la persuasión supera al



convencimiento en cuanto implica la realización de una acción o bien, al menos un antecedente que pueda ser usado después.

En cuanto a esto último, concluimos que es tarea del educador, persuadir, pues su tarea educativa (que debe llevar al estudiante a su formación, ya en términos subjetivos e individuales), consiste en llevar al estudiante a la aplicación del conocimiento en situaciones de la vida real, el concepto genérico de competencia en términos del “saber hacer en contexto”. No es suficiente con que el estudiante comprenda por conocimiento de gramática la diferencia entre adjetivos y sustantivos, hay que lograr la consciencia de su uso en la redacción de un texto para una situación puntual. Así, más allá de que el estudiante pueda definir o conocer las características de un argumento, es deseable que pueda disertar, disentir, aprobar, preguntar, sustentar y todas las derivaciones, aunque no lo haga desplegando cada uno de sus requisitos de preparación. Se trata de aprender en medio de situaciones que propicien la puesta en común y en práctica real y espontánea de las habilidades para la comunicación.

### **Oralidad**

La oralidad se relaciona con la argumentación en varios puntos, como en que intervienen en la construcción de discurso y pensamiento. La oralidad es la primera de las habilidades de la comunicación que se logra y tal vez porque ello sucede de forma espontánea y cultural, en el seno familiar, sea que no se tome en cuenta de la misma manera en la escuela, cuya tarea suele decirse como “enseñar a leer y escribir”. Pero que se aprenda sin un proceso aparente no quiere decir que en efecto no lo haya.

De la argumentación dijimos antes que llega a modificar el estado intelectual de un tema para el futuro, pues en la oralidad también converge un estado anterior de algo, ya que una persona en su discurso incluye lo que ha escuchado antes y selecciona para sí lo que considera más apto, acude a la memoria y a lo que de otros ha escuchado para construir la propia voz. Como si de una comida tipo buffet se tratara, para que una persona narre sus ideas, desde antes escogió y recordó las voces de otro que habrían de servirle o gustarle para adherirlas a sí.

Al respecto Mirta Yolima Gutiérrez (2014) nos dice:

Nos vamos construyendo a través de la voz propia y la de otros, acogiendo sus ecos, sus resonancias, sus quejas y evocaciones. En este sinfín de voces presentes y ausentes, la simultaneidad de la memoria y la escucha se constituyen en elementos vitales de la impronta que deja en nosotros aquellos relatos primigenios que hoy conforman nuestra experiencia

narrativa y que, al decir de Raymundo Mier (2009), comprometen el deseo de la palabra y el deseo de la escucha (p.7).

También, argumentación y oralidad, se tocan en el sentido de contemplar elementos extralingüísticos, es decir, que toman en cuenta mucho más que el simple dominio de la actividad como tal, en el caso de la oralidad o el conocimiento compartido del mismo lenguaje, en el caso de la argumentación. Pues ambos conceptos, presentan la importancia de otros factores como lo psíquico y social para la última o lo kinésico y proxémico para la primera, según la misma autora, ya que: “La oralidad no puede entenderse como simple enunciación, sino como acción de enunciar, lo cual supone un discurso permeado por elementos sociohistóricos, culturales, políticos, semióticos, etc. Además, la paralingüística, la kinésica y la proxémica” (Gutiérrez, 2014, p. 27).

Y también:

La oralidad se inscribe dentro de lo sociocultural debido a que el hablante para hablar, recoge, finalmente, todo lo que ha escuchado antes; recoge lo que considera pertinente y, de la misma manera, desecha lo que no le sirve para su construcción de discurso. La oralidad es entonces, una puerta al mundo, donde el hablante tiene la posibilidad de elegir. (Gutiérrez, 2014, p. 28)

Frente al plano educativo y la cuestión de subestimar a la oralidad en los procesos del lenguaje, comprendemos a partir de la autora que la oralidad, en tanto palabra que se enuncia cara a cara; palabra viva, cercana y conocida, es el pretexto para poder concluir lo otro: la escritura. Así, la oralidad en tanto que representa la experiencia humana misma de manera más tangible o concreta, permite al estudiante poder trasladar sus ideas de manera ordenada al texto escrito. Con esto que, se aprende a escribir escribiendo, a leer leyendo pero, además, se aprende a escribir y leer hablando (el discurso oral activa los otros discursos). Contreras (como se citó en Gutiérrez, 2014)

describe cómo la mayoría de los grupos sociales han ido pasando de pensar y representar el mundo a través del lenguaje de la acción (cultura oral), al lenguaje de las ideas (cultura escrita) y, de allí, al lenguaje de la imagen (cultura virtual). Se trata de una transición consecuente con los desarrollos de la ciencia y las tecnologías de la palabra (p. 26).

Finalmente, relaciona el concepto de narrar con la oralidad, en el sentido de la forma cómo se presenta el contenido de la comunicación, contada y escuchada de otros en palabras audibles:

De esta manera, narrar implica también situarse en el mundo, es decir, darle un lugar a todo lo que se nombra. Así, en la medida que el mundo es nombrado a través de la memoria y

los otros, es posible conversar alrededor de una experiencia narrativa viva y entrañable, de una narrativa que permite no sólo reconocer al otro en su condición humana, sino de revelarse y desnudarse al otro a través de la palabra (Gutiérrez, 2014, p. 7).

Este concepto que sugiere desentrañar y exponer la propia condición humana en el narrar, en el hablar, en el contarse a sí mismo y contar a los demás a través de uno, será muy importante en la forma de valorar y estudiar las elaboraciones de nuestros estudiantes.

### **Argumentación oral**

Es a partir de todo lo anterior que en este punto, fusionamos los dos conceptos desde los puntos que nos son más aplicables y relevantes con respecto a nuestros objetivos, partimos de una idea de argumentación como un ejercicio que se piensa con respecto a la posibilidad de convencer o bien, obtener una respuesta de un otro u auditorio con el cual se tienen unas condiciones comunicativas en común en un ambiente en el cual todas las personas están igualmente estimadas como parte del auditorio, además contemplaremos una oralidad que parte desde escuchar a otros narrar sus propios sentidos de vida para construir e igualmente narrar unos propios, que dan cuenta de una posición en la vida y una construcción de significados a partir de nombrar lo que existe, lo vivido y narrarse a sí mismo por medio de esto. La argumentación oral en este trabajo consiste en la materialización en forma de palabras de las ideas construidas a nivel social, que en consecuencia, deriva en el proceso de escritura.

#### ***1.4.3. Otras miradas y oídas: Antecedentes investigativos: argumentación oral, competencia argumentativa y discusión oral en niños; el ruido en la escuela.***

Queremos expresar que frente al tópico de la argumentación oral puntualmente en niños, no abundan las investigaciones en el contexto latinoamericano o Colombiano, razón por la que con más firmeza seguimos dando pasos en el camino. Sin embargo, del país, pudimos conocer tres, con alto grado de relación y una en Latinoamérica, en Argentina puntualmente. Las cuatro investigaciones encontradas bajo el descriptor argumentación oral en niños, son:

- *La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de Lenguaje de primaria. Un estudio de caso en un colegio rural de Colombia* (Ruiz et al., 2018). Colombia.
- *La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria* (León Puentes, 2017). Colombia.
- *La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria* (Velandia, 2012). Colombia.

- *Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario* (Ortega de Hocevar, 2020). Argentina.

El objetivo de la primera investigación es caracterizar la interacción oral entre los estudiantes de un colegio rural en Colombia, en esta utilizan situaciones cotidianas como material de discusión para el desarrollo de la competencia argumentativa. En el desarrollo teórico de esta investigación se tuvo en cuenta la definición del concepto de argumentación de Julián de Zubiría Samper (2006) y Anthony Weston (1994), donde respaldan las posturas a través del uso de premisas y que se sustentan en los diferentes tipos de argumentos, los cuales resaltan como los argumentos de analogía, de autoridad, de ejemplos y deductivos.

La investigación se realizó con estudiantes de quinto grado de primaria y su estudio se hizo desde la perspectiva hermenéutica, pues esta busca comprender cómo ocurren los procesos de argumentación entre ellos y a su vez identificar las estrategias que los lleven a la acción. Se utilizaron herramientas de recolección de información como: grupo focal, registro de observación, diario de reflexión y registro de tipos de argumentos.

En los resultados se resaltan tres categorías importantes para la interpretación del análisis: la presencia de los docentes provoca que los estudiantes no participen en las discusiones orales, el dominio y conocimiento del tema les genera más confianza para participar, las discusiones orales los conducen a las premisas que les abre el camino hacia la argumentación.

En las conclusiones del estudio, textualmente, deja la siguiente discusión:

Creemos que investigar sobre la capacidad argumentativa en la primaria (especialmente en zonas rurales) como actividad discursiva permitiría, tanto a docentes como estudiantes, conocer mejor sus puntos de vista, a la vez que los lleva a desarrollar procesos de diálogo para la negociación en las posiciones proyectadas. Estos planteamientos, y los hallazgos encontrados, nos permiten visualizar que la capacidad argumentativa es una habilidad que se debe potenciar en el currículo de primaria, y no esperar hasta su desarrollo en la secundaria, pues es allí donde se dejan sentadas las bases que les permitirán a los estudiantes defender su punto de vista sobre un tema de interés y, así, obtener un bagaje sólido para desenvolverse adecuadamente en los siguientes niveles de formación educativa (Ruiz et al., 2018, p. 91).

En el trabajo de Andrea Cristina León Puentes (2017), el propósito de la investigación se basa en analizar cómo se transforma la argumentación oral en estudiantes de cuarto grado de

primaria, usando como recurso dilemas morales que viven los estudiantes desde su cotidianidad, para su análisis usó la acción pedagógica lo que le permitiría dimensionar la situación inicial en la que se encontraban los estudiantes en cuanto a la competencia argumentativa.

Esta investigación con enfoque cualitativo y de tipo investigación-acción fue enriquecida gracias a la recolección de vídeos y audios de los estudiantes que participaron en ella, para lograr esta actividad fue usada la técnica de la hipótesis fantástica propuesta por Rodari que consiste en responder a la pregunta ¿qué pasaría si...? Desde esta motivación se analizó la argumentación de cada estudiante mediante los indicadores de uso, puntos de vista y defensa de ideas. A la luz de esta investigación textualmente se conceptualiza la argumentación como una forma de comunicación en condiciones ideales de habla que propende por el entendimiento a través de la reflexión (León Puentes, 2017).

Conclusión textual de la investigación:

Hay factores culturales, hablas o dialectos propios de una región, que hacen parte del potencial de significados de sus miembros y aunque son propios de su cultura, dificultan la interacción lingüística cuando ese individuo debe desenvolverse en contextos que presentan patrones, palabras y velocidades diferentes para comunicarse. Los problemas pueden incrementarse con el uso de muletillas o expresiones que tienen sentido y son consideradas acertadas en sus contextos de origen pero carecen de lógica al ser usadas en otros espacios lingüísticos donde pierden validez, son ininteligibles, o requieren de interpretación así todos hablen lengua castellana (p. 213).

En el tercer trabajo mencionado, desarrollado por Nidia Patricia Santos Velandia (2012) como parte de su proceso de maestría en Pedagogía de la lengua materna, en el cual participaron estudiantes de cuarto grado, se buscó potenciar las capacidades argumentativas en la escritura a través del desarrollo previo de la capacidad oral. Su sustento teórico está en conceptos como la teoría de la argumentación, el análisis de premisas de hecho (realidades universales) y de valor (lo bueno, admirable y ético), tipos de argumentos como los de ejemplificación y referencias y un punto importante, los silogismos.

Aquí se concibe la argumentación en los términos de Weston (1994):

Ofrecer razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas. Si usted llega a la convicción de que está claro que debemos cambiar la manera de criar y de usar a los animales,

por ejemplo, debe usar argumentos para explicar cómo llegó a su conclusión, de ese modo convencerá a otros. Ofrezca las razones y pruebas que a usted le convenzan. No es un error tener opiniones. El error es no tener nada más (p. 13).

De aquí podemos sostener que el fin o propósito de, la argumentación es la capacidad de justificar las opiniones y hacerle ver a otro cómo llegamos a ese razonamiento o conclusión, para lo cual los silogismos se presentan como un método ideal, ya que parte de unas premisas o proposiciones para llegar a conclusiones razonables para otros. Ello puede lograrse a través de argumentos como los que utilizan ejemplos o los que usan figuras de autoridad o referencia.

El estudio, textualmente, concluye lo siguiente:

Si bien los niños desde pequeños han incluido discursos para convencer, es vital introducir en la escolaridad primaria prácticas en las que demuestren sus puntos de vista con raciocinios relevantes, a partir del uso de argumentos basados en ejemplos, argumentos de referencia, la valoración de sucesos relacionados con la tesis para, posteriormente, realizar premisas de valor y, de hecho, con las que puedan sustentar, probar o dar razones hacia demostración de los puntos de vista del interlocutor, también incluir contraargumentos, negociar y ceder en algunos aspectos y mantener normas de cortesía durante la interacción (Velandia, 2012, p. 14).

En suma, este trabajo nos aporta en el sentido de hacer ver que aunque en los niños pueden preexistir estrategias de convencimiento y persuasión, es necesario e ideal que la escuela lo potencie a partir de procesos más o menos objetivos y sistemáticos, que les permitan estructurar desde la razón, sus opiniones.

Finalmente tenemos la investigación realizada en el vecino país de Argentina. Esta última autora es maestra, formadora de formadores, reconocida por su trabajo con y para la infancia en cuanto procesos de lectura, escritura y como aquí se verá, también en oralidad.

Susana Ortega de Hocevar (2020), en su artículo de la *Revista Iberoamericana de argumentación* expone algunos resultados de su investigación “Cómo lograr que los niños argumenten”, con los cuales pudimos inferir entre otras cosas que si es posible que los niños argumenten, ya que al inicio de este trabajo nos planteamos ese interrogante, que si bien no impidió el avance del trabajo, representaba un posible quiebre en el proceso, por esto fue valioso para nosotras lo siguiente: “la competencia de los niños para argumentar se desarrolla desde etapas tempranas y se puede acrecentar con la aplicación de secuencias didácticas diseñadas

especialmente para este logro” (Ortega de Hocevar, 2020, p. 80). De la primera premisa, desprendemos entonces que en efecto, los niños en etapa escolar primaria pueden generar textos de tipo argumentativo en múltiples formatos; de la segunda, tomamos un poco de motivación en cuanto, según la profesora, es un acierto intentarlo por la vía de los diseños didácticos intencionados. Aunque uno de los propósitos de la práctica de la que emerge este trabajo es justamente un diseño didáctico, esto nos hace notar la relevancia de que el diseño sea verdaderamente intencionado.

Sobre el desarrollo de la argumentación en etapas tempranas afirma, además, que se puede evidenciar desde los mecanismos que desde los primeros años los niños utilizan para obtener algo que desean, en la medida en que la argumentación posee fines persuasivos y los niños realizan actos directivos, es decir, que demandan una acción de otro, en este caso del adulto y puede calcularse su efectividad en cuanto cumplida la demanda.

Además, la autora en concordancia con Marianne Peronard (1997), cree que los niños en edad temprana, si bien no poseen un nivel altamente desarrollado del código, si desarrollan estrategias fonéticas, proxémicas y kinésicas para comunicar un deseo y convencer al adulto de satisfacerlo, tal es el ejemplo del llanto, los gestos manuales, y todo lo que puede ser visto como “emisiones sucesivas” y podríamos agregar, sistemáticas (Peronard, 1997). Todo lo anterior nos representa un antecedente importante en cuanto a la enseñabilidad de la función argumentativa a niños.

Lo anterior lo relacionamos inevitablemente con la oralidad, en la ruta de articular estos dos conceptos, en tanto encuentra en su desarrollo formas no necesariamente fonéticas, a partir del aporte de la doctora en Educación, Mirta Yolima Gutiérrez (2014), quien sostiene que la oralidad implica otras formas del lenguaje entre ellas la no verbal, no sólo en los primeros años sino a lo largo de la vida adulta, ya que a diferencia del texto escrito, ésta (la oralidad) aporta una gran cantidad de información adicional y determinante en el proceso comunicativo gracias a los elementos de la proxémica, entendida como el uso del espacio en las relaciones entre personas, la kinésica que alude al uso del cuerpo y la gestualidad, fuentes imposibles para la comunicación escrita.

En resumen, a partir del apartado anterior, por una parte, la argumentación como función tiene su origen previo al dominio del código, en los primeros años, quizás meses de vida, lo cual hace posible una estrategia para la enseñanza a nivel escolar de una argumentación más compleja

y elaborada ya sean en formatos escritos u orales, y por otra parte, que la oralidad es especial con respecto a la escritura en cuanto la cercanía implica y permite mayor cantidad de fuentes de información y recursos lingüísticos, ya que además de las palabras, están los gestos y comportamiento del cuerpo en el espacio. Además, es claro que la función argumentativa puede potenciarse con instrumentos diseñados puntualmente con este propósito.

La investigación “La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de Lenguaje de primaria. Un estudio de caso en un colegio rural de Colombia” (2018), publicada en la *Revista Latinoamericana de Educación, Voces y silencios*, desde su introducción y de acuerdo con Zubiría (2006) contempla la argumentación como la capacidad de expresar posturas propias referentes a un tema para convencer o justificar una idea;

### **El ruido**

A lo largo de la investigación esta problemática nos acompañó. El grupo en el cual trabajamos, fue uno con un alto indicador de ruido y conversación con respecto a otros grupos del mismo grado o jornada. Por esta razón y porque esto nos permitió grandes aprendizajes, también hicimos una conceptualización alrededor de él.

Según German-González y Santillán (2006), “el ruido ha sido definido como un sonido indeseado porque es desagradable, molesta, interfiere con actividades importantes o porque se cree que es dañino fisiológicamente” (p. 40). Además, según algunos investigadores, la exposición diaria al ruido está directamente relacionada con el riesgo de daños en la audición (Heart-it). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), como citó el Ministerio de Salud (2017), más del 5% de la población mundial padece pérdida de audición discapacitante (432 millones de adultos y 34 millones de niños). La prevalencia de este evento en Europa y Australia es del 16%, y en Alemania, Reino Unido y Francia, 1 de cada 8 personas adultas reconoce tener una pérdida de audición (Heart-it). En Norteamérica, más del 10% de la población sufre de pérdida auditiva. En Estados Unidos se calcula que aproximadamente 35 millones de personas la padecen, mientras que en Canadá, este problema afecta a 3 millones de personas. Según lo reportado en varios estudios, la pérdida de audición es cada vez más común entre los adolescentes y los niños estadounidenses y canadienses, siendo esta tendencia el resultado del aumento generalizado de los niveles de ruido de la sociedad actual (Heart-it). En Latinoamérica, es muy difícil obtener una idea clara de la incidencia de la pérdida de audición. Sin embargo, se calcula que menos del 30 por ciento de los niños brasileños



con pérdida de audición se diagnostican a los dos años de edad, y se afirma que cerca de 1,5 millones de chilenos sufren trastornos auditivos (Heart-it).

En Colombia, los datos reportan que cerca del 11% de la población total padecen problemas de audición (Heart-it). Además, según reportes del ABECÉ de la Salud Auditiva y Comunicativa "somos todo oídos" del Ministerio de Salud de Colombia, se ha incrementado el número de atenciones debido a los efectos del ruido sobre el oído interno en grupos poblacionales de 6 a 9 años y de 19 a 26 años (Ministerio de Salud, 2017).

El factor de riesgo ruido presente podría interferir en el proceso de la comunicación y afectar el desarrollo del lenguaje, sobre todo en aquellos niños que se encuentran en el período de la adquisición de las capacidades para el habla y el lenguaje. Este factor de riesgo no solo podría afectar a los niños, sino al personal docente y administrativo que labora en las instituciones educativas, y se deben tomar medidas institucionales de promoción y prevención sobre salud auditiva y comunicativa definidas en el Plan Decenal de Salud Pública de Colombia. Además, el papel del Fonoaudiólogo como actor principal en el entorno educativo debe estar dirigido a la promoción de la salud auditiva y comunicativa mediante la implementación de la estrategia "Amor por el silencio", definida por el Ministerio de Salud de Colombia (Muñoz Caicedo y Silva Samboni, 2019).

El proyecto de intervención "Educación ambiental y un aprendizaje significativo para la disminución del ruido en el aula escolar" (Baquero et al., 2015) aborda de manera integral la problemática del ruido en el contexto escolar, reconociendo su impacto en la salud física, el comportamiento de los estudiantes y el ambiente de aprendizaje. Se destaca la importancia de la educación ambiental como herramienta para sensibilizar a los estudiantes sobre los efectos negativos del ruido excesivo, promoviendo un cambio de actitud frente a esta problemática.

El ruido, identificado como un factor contaminante relevante en el aula de clases, se aborda desde una perspectiva multidimensional, considerando sus implicaciones en la salud física, mental y en las relaciones interpersonales. Se resalta la necesidad de diseñar estrategias metodológicas con sentido lúdico-pedagógico para sensibilizar a los estudiantes sobre los efectos negativos del ruido excesivo, promoviendo un aprendizaje significativo en torno a esta temática.

La propuesta se materializa a través de la implementación y ejecución de 4 talleres pedagógicos relacionados con el ruido, en los cuales se brinda información oportuna a los estudiantes y se generan espacios para su libre participación y expresión. Estos talleres buscan no

solo informar, sino también involucrar activamente a los estudiantes en la identificación de las tonalidades del ruido, sus ventajas y desventajas, así como en la reflexión sobre las conductas agresivas asociadas al ruido excesivo.

Además, se destaca la importancia de evaluar las estrategias empleadas mediante entrevistas que permitan conocer el punto de vista de los estudiantes frente a la contaminación ambiental producida por el ruido.

El proyecto no solo busca disminuir el impacto del ruido en el aula escolar, sino también promover un cambio de actitud frente a esta problemática, fomentando un ambiente sonoro saludable en las escuelas y propiciando un aprendizaje significativo en torno a la importancia de la gestión del ruido en el entorno educativo.

El ruido se define como cualquier sonido no deseado que puede tener efectos perjudiciales en la salud física y mental de las personas expuestas a él. En el contexto educativo, el ruido en el aula puede provenir de diversas fuentes, como el tráfico externo, la reverberación del sonido dentro del salón y las actividades de los estudiantes. Este ruido excesivo puede afectar la concentración, la comunicación, la fatiga mental y la salud auditiva de docentes y estudiantes (Baquero et al., 2015).

Para abordar el problema del ruido en el aula, el estudio de Barbosa Vanegas y Montealegre Garibello (2017) propone una serie de estrategias. Estas incluyen la delimitación de zonas de actividad en el aula con alfombras, corcho o goma, la colocación de protectores en las patas de las sillas y los escritorios, la implementación de filtros o goma en las bandejas y cajas de material para reducir el ruido al recoger los materiales, y la realización de programas de vigilancia epidemiológica para el cuidado de la voz del personal docente y los estudiantes.

Además, se sugiere la realización de exámenes médicos periódicos para los docentes expuestos a altos niveles de ruido, la profundización en el estudio de dosimetrías para evaluar los niveles de exposición al ruido, y la creación de programas pedagógicos que involucren a estudiantes y docentes en la reducción del ruido en las aulas de clase. Estos programas podrían incluir capacitaciones sobre el ruido, los peligros para la salud que este genera y la morfología del oído, entre otros temas.

Estas estrategias buscan no solo mitigar el impacto del ruido en el aula, sino también crear una cultura de prevención y conciencia sobre los riesgos asociados con la exposición al ruido en el entorno educativo. Al implementar estas medidas, se espera mejorar las condiciones de bienestar

laboral y reducir el posible impacto del ruido en la salud de la comunidad académica y administrativa que trabaja y está dentro de la institución educativa.

El ruido en el aula es un problema que puede afectar la salud y el rendimiento de docentes y estudiantes. Sin embargo, mediante la implementación de estrategias como las mencionadas, es posible reducir su impacto y promover un entorno educativo más saludable y productivo.

Además de las estrategias mencionadas anteriormente, existen otras medidas que se pueden implementar para controlar el ruido en el aula. A continuación, se detallan algunas de ellas:

- Utilizar materiales absorbentes de sonido: se pueden colocar paneles acústicos en las paredes y techos del aula para reducir la reverberación del sonido y mejorar la calidad acústica del espacio. También se pueden utilizar alfombras, cortinas y otros materiales que absorban el sonido para reducir el ruido en el aula.
- Establecer normas de comportamiento: se pueden establecer normas de comportamiento en el aula que promuevan el respeto y la consideración hacia los demás. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que hablen en voz baja, que eviten hacer ruido innecesario y que respeten el derecho de los demás a trabajar en silencio.
- Utilizar tecnología de reducción de ruido: existen dispositivos electrónicos que pueden ayudar a reducir el ruido en el aula, como los sistemas de reducción de ruido activo (ANC, por sus siglas en inglés). Estos sistemas utilizan micrófonos y altavoces para cancelar el ruido ambiental y mejorar la calidad del sonido en el aula.
- Realizar actividades en grupos pequeños: se puede dividir a los estudiantes en grupos pequeños para realizar actividades que requieran hablar en voz alta. De esta manera, se reduce el ruido en el aula y se promueve la colaboración y el trabajo en equipo.
- Utilizar auriculares: se pueden utilizar auriculares con cancelación de ruido para reducir el ruido ambiental y mejorar la calidad del sonido en el aula. Esto es especialmente útil para estudiantes que necesitan concentrarse en tareas específicas, como la lectura o la escritura.

En resumen, existen diversas estrategias que se pueden utilizar para controlar el ruido en el aula. Al implementar estas medidas, se puede mejorar la calidad del ambiente de aprendizaje y reducir el impacto del ruido en la salud y el rendimiento de docentes y estudiantes (Barbosa Vanegas y Montealegre Garibello, 2017).

### **1.5. Problematización. Del problema a la oportunidad potencial**

Las aulas escolares son un lugar de constante confluencia, convivencia y coexistencia de personas, en donde fácilmente se generan niveles de ruido elevados y esto puede ser frecuente, constante o permanente de acuerdo con diferentes factores: puede haber ruido externo, la manipulación de objetos necesarios para la clase puede generar ruido, pero sobre todo, el ruido proviene de las personas que allí se encuentran, relacionándose, compartiendo, construyendo en comunidad, pero generando ruido también, máxime cuando algunas de ellas no miden el volumen de la voz o el momento para hablar.

Los dos grupos de cuarto grado del año 2023 tienen un común denominador y es el nivel significativamente alto de ruido durante las clases, sobre todo el grupo 4<sup>º</sup>4 pareciera incluso con baja audición, pues muchos de ellos se expresan permanentemente en volúmenes que no discriminan larga o poca distancia, si es un momento para escuchar o para participar, si están dentro o fuera del aula. Son estudiantes muy conversadores, a veces en buenos términos sobre jugadores de fútbol, programas de televisión, o lo que pasa en el barrio a cada día y a veces no, a veces discuten, tienen tratos hostiles entre ellos y usan expresiones poco amables para referirse a los demás: “Quítese de ahí”, “Entregue o le doy duro”, “a la salida nos vemos”, incluso usan palabras malsonantes y ofensivas.

Para cualquier maestro esto significa un desafío importante, pues además del problema de convivencia, contaminación ambiental y de salud auditiva, el ruido representa una barrera para el aprendizaje, pero como indica el nombre de este apartado, este trabajo se pregunta por una parte, si este potencial para la oralidad puede ser transformado, si la energía acústica invertida en generar ruido, como algo molesto e indeseado, puede ser invertida en propósitos más formativos y menos desfavorables como la argumentación oral.

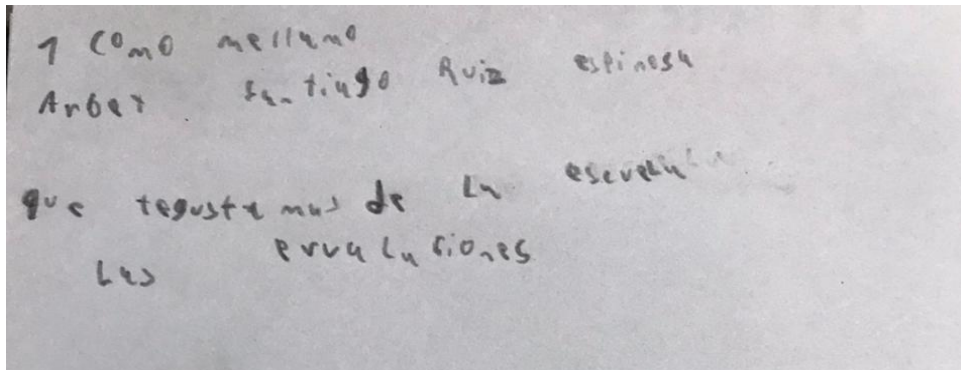
Por otra parte y a partir del compartir en y con la comunidad escolar y los momentos de protagonismo por parte de los estudiantes (actos culturales, muestras de talento, socializaciones de proyectos), en donde pudimos observar muchas dinámicas, pensamos en la posibilidad que tiene un estudiante de hacerse a una postura o voz con la cual ser escuchado, es decir, las oportunidades, las disposiciones para que los estudiantes ocupen un lugar que los autorice, casi les exija presentar su voz y su corporeidad, que los lleve a exponerse ante otros a partir de discursos académicos o unos más espontáneos. Esto tiene que ver con la disposición a nivel de los docentes de abrir-disponer estos escenarios para la facultad de hablarle a un auditorio o discutir con otro, ser

escuchado, argumentar y defender una idea, así pues, nos referimos a cómo la institucionalidad contempla la argumentación oral como una competencia que merece/debe ser abordada en la primaria, orientada hacia la construcción de la identidad, de la crítica y de la autorregulación del aprendizaje.

En cuanto escritura se encuentran evidencias de dificultades como: la omisión de palabras, sílabas y letras, dificultad para generar oraciones e ideas con sentido completo, dificultad en la separación de palabras, caligrafía y procesos escritores muy incipientes, algunos en etapa silábica, indicadores inesperados en grado cuarto. Con respecto a la lectura, entendida desde la comprensión se evidenció: dificultad para decodificar, dificultad en reconocimiento de fonemas, bajo nivel de comprensión de lectura, escaso hábito de lectura, dificultad para leer sus propios textos, dificultad para seguir orientaciones escritas, baja disposición para leer, procesos incipientes y temor.

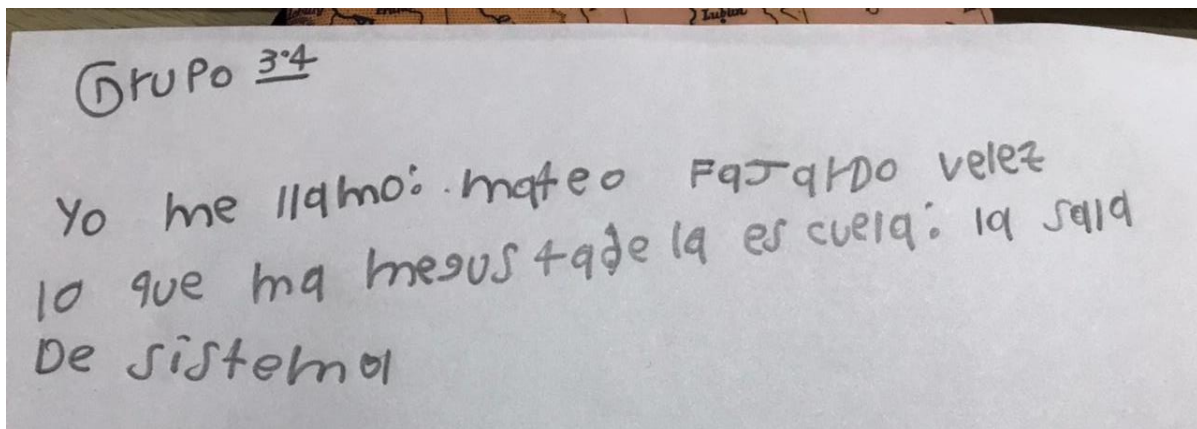
#### Figura 14

Respuestas a la pregunta ¿Qué te gusta de la escuela?



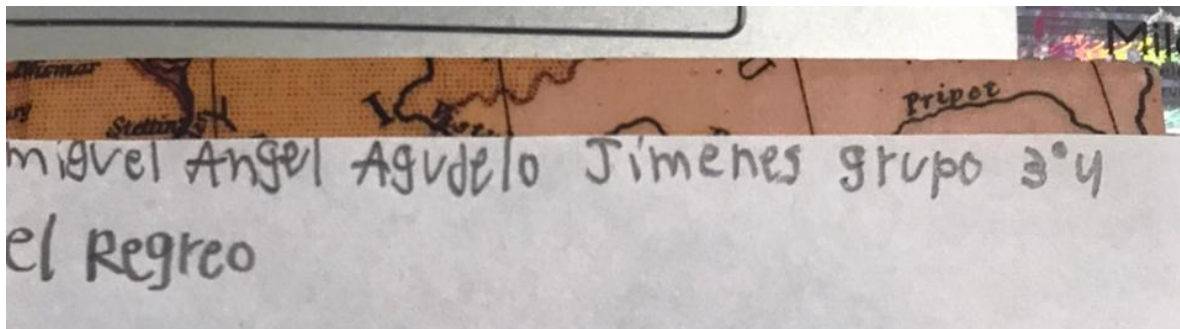
#### Figura 15

Respuestas a la pregunta ¿Qué te gusta de la escuela?



**Figura 16**

*Respuestas a la pregunta ¿Qué te gusta de la escuela?*



Tal vez porque la oralidad y la escritura son procesos “hermanos” en donde uno fortalece al otro, es que esto también lo evidenciamos en los procesos relacionados con la oralidad de los estudiantes en situaciones dirigidas, encontrando en ellos situaciones como el temor a tomar la voz, a tener la iniciativa, a participar, pánico escénico, temor a leer en voz alta, poca tolerancia a la frustración, dificultad para ordenar y expresar ideas o diseñar una ruta de trabajo, las que implican una reflexión y fortalecimiento a tener presente en la planeación didáctica.

**¿Pero por qué yo?- ¡Que hable otro! -No, uno qué va saber eso profe...**

Sin embargo, los estudiantes sí utilizan su palabra oral de forma suficiente en otras situaciones cotidianas, por ejemplo al momento de compartir anécdotas, presentar una justificación para la no realización de una tarea o incluso opinar sobre algún tema de su interés: fútbol, deportes o las novelas de la televisión, casos en los que pueden emitir una serie de cadenas de construcción de sentido conectadas unas con otras, discutir, defender, debatir puntos de vista diferentes y aportar al tema de conversación. Estos son puntos centrales del trabajo escolar a tener presentes, de acuerdo con lo propuesto en los Lineamientos Curriculares, en coherencia con las formas diversas de comprender e interpretar el mundo de nuestros estudiantes.

Estudiante 1: -Profe, ¿usted qué piensa de esto? es que mi papá dice que los hombres que tienen una areta son...gays pues...

Estudiante 2: Mi papá tiene una y no es gay

Estudiante 3: entonces yo soy gay (se ríe). (Transcripción de diálogo en clase, 3 de agosto de 2023 (Ver anexo).

Lo anterior, representa una ambivalencia entre dificultad/oportunidad en cuanto a la palabra oral: existen dificultades para usarla en ejercicios académicos pero hay una habilidad evidente

cuando no es motivado por un requisito escolar, también, como se mencionó antes, cuando tienen matices artísticos como en los actos comunitarios, cuando se les nota más dispuestos, es decir, los estudiantes parecen menos limitados en las interacciones con sus pares y en aquellas en las que interviene la exposición artística que en las dirigidas hacia fines académicos o dentro de una estructura predefinida. Sin embargo, no tiene que ser necesariamente una dicotomía, puede ser el punto de partida para ampliar la mirada alrededor del tema, por todo ello, surge una nueva cuestión y deriva de las preguntas anteriores y se trata de ¿Cómo es el ambiente ideal para favorecer la argumentación oral?

La anterior pregunta se amplía todavía más, cuando se toma en cuenta el concepto del acto de habla de Searle, como un acto que tiene unos propósitos y características que el estudiante debería poder preparar y evaluar. En este sentido, al interrogante se suman las herramientas que los estudiantes tienen para planificar y evaluar esos actos desde una postura consciente, en la que pueda utilizar recursos para elaborar una enunciación y un lugar de enunciación que responda a las diferentes situaciones comunicativas y no solo en las que son espontáneas o a las netamente evaluativas dentro de la escuela. De manera que la pregunta compuesta sería del tipo ¿Cómo se puede favorecer a los estudiantes en la adquisición de herramientas para la argumentación oral, de manera que puedan reconocer y utilizar sistemáticamente los recursos necesarios para responder a las situaciones comunicativas cotidianas y académicas?

Aunque como vimos al principio, los documentos orientadores desde el ámbito normativo de la educación, en teoría, implican la argumentación oral en diversos momentos, como se puede notar, los lineamientos tienen más de dos décadas sin ninguna revisión o actualización, esto se hace importante cuando se observa el ritmo vertiginoso al que viene cambiando la educación básica y con ella su población: los niños y jóvenes, sus procesos comunicativos y la forma cómo está dispuesta la información, cambios que para el 1998 tal vez ni siquiera se avizoraban. Esto plantea una posible descontextualización y desactualización del documento rector a nivel de enseñanza de la lengua. En palabras de Alfonso Vargas Franco (2015):

No existe en los Lineamientos una aproximación a las nuevas conceptualizaciones sobre el proceso lector en el contexto de las tecnologías digitales y los referentes teóricos resultan hoy poco eficaces para dar cuenta de la complejidad de la lectura en una sociedad que ha cambiado en todos los ámbitos por influencia de las tecnologías electrónicas (p. 154).



Como puede verse, tanto Alfonso como Mirta Yolima Gutiérrez, hacen guiños al enfoque sociocultural del lenguaje, el cual, grosso modo, postula que es necesario no solo el conocimiento de las propiedades sociales sino también de un complejo de normas formales que le posicionan en un escenario permitiéndole articularse a la interacción social. Alfonso Vargas, elabora una crítica al enfoque psicolingüístico que tienen los lineamientos actualmente, el cual consiste en el diálogo entre el lector y la obra, pero desconoce el contexto cultural en el que se inscribe el lector. Si bien no descarta este enfoque desde la psicología, por su valor en la genealogía de la enseñanza del castellano, lo califica como insuficiente, elaborando la propuesta y resaltando la importancia que en la enseñanza se tomen en cuenta los elementos de la cultura y la relación que los estudiantes construyen con ella y cómo se refleja en las interpretaciones y elaboraciones del lenguaje.

Así es como surge la última de las preguntas, aunque no la definitiva: ¿Cómo puede el currículum a mayor y menor escala, impactar las prácticas de enseñanza de la lengua? Además, no es asunto menor en este interrogante, que la malla curricular de lenguaje de la Institución educativa no contemple la categoría de argumentación oral, ni alguna de las dos categorías por separado.

Como es bien sabido, este trabajo no puede (ni debe ambicionar) responder a todas estas preguntas. Sin embargo, hemos definido una pregunta alrededor de la cual, nos parece, podremos tejer un poco de las demás. Las restantes, podrían ser un punto de partida para futuras investigaciones.

### **Pregunta Problematicadora**

¿Cómo crear ambientes ideales para el ejercicio y el fortalecimiento de la argumentación oral, de manera que los estudiantes puedan responder a diferentes situaciones comunicativas en el ámbito académico, pero también en las situaciones cotidianas en la escuela primaria?

## **1.6 Objetivos**

### ***1.6.1 Objetivo general***

Potenciar la argumentación oral de los estudiantes de cuarto de una Institución educativa oficial del municipio de Bellos desde la construcción de escenarios y estrategias pedagógicas intencionados.



### ***1.6.2 Objetivos específicos***

- Describir dificultades u obstáculos de la dinámica escolar para la enseñanza de la argumentación oral.
- Explorar posibilidades didácticas para el abordaje de la argumentación oral en el grado cuarto, desde el enfoque de las literacidades.
- Aplicar una estrategia didáctica que aborde la argumentación oral en grado cuarto.

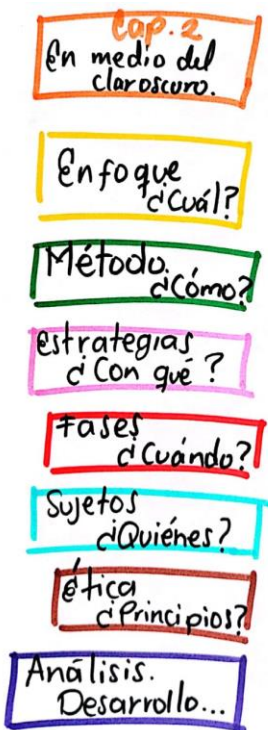
## 2. Capítulo 2. Caminando el claro-oscuro: Método

En la misma lógica del concepto del clarooscuro de María Zambrano (2019), en este segundo capítulo describimos cómo recorrimos el camino investigativo y cómo estructuramos la investigación. Cabe decir que esta estructura no estuvo nunca predefinida, sino que se nos fue presentando en el transcurrir como fruto de los desafíos que presenta la práctica y la escuela misma que nos llevó a generar nuestra propia linealidad de las prioridades.

Aquí, nuestro lector-perceptor podrá conocer el enfoque de la investigación, el cual se definió como cualitativo, el tipo investigación-acción que elegimos y nos fue descubierta en el proceso, las estrategias utilizadas para la recolección de la información, las fases o momentos y los sujetos que participaron de la investigación como los niños y las maestras, algunas consideraciones éticas tenidas en cuenta en el tratamiento de la información, del lector y del tiempo de práctica y la forma como se realizarán los análisis del tercer capítulo o las líneas de sentido.

### Figura 17

*Esquema horizontal del Capítulo 2*



De acuerdo con nuestra experiencia, la investigación se aprende estando dentro de ella, no es un camino lineal, en el recorrido se va ramificando, el investigador va trazando un recorrido y arrojando luz sobre elementos y curiosidades. No nos parece algo que se pueda comprender sin la práctica. Sin embargo, notamos que hay una definición breve pero que se acerca a esa vivencia de la investigación en términos muy generales, esta se encuentra en la reconocida y ya clásica obra de Roberto Hernández Sampieri et al. (2014), “Metodología de la Investigación”, en donde se define la investigación, grosso modo, como “...un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 4), lo cual nos parece cercano a lo realizado, aunque en el punto del fenómeno o problema, el nuestro no lo sea completamente, ni la investigación haya sido empírica, en todo el sentido de la palabra.

Dicho esto, procedemos a ubicarnos dentro de las posibilidades del gran árbol de la investigación.

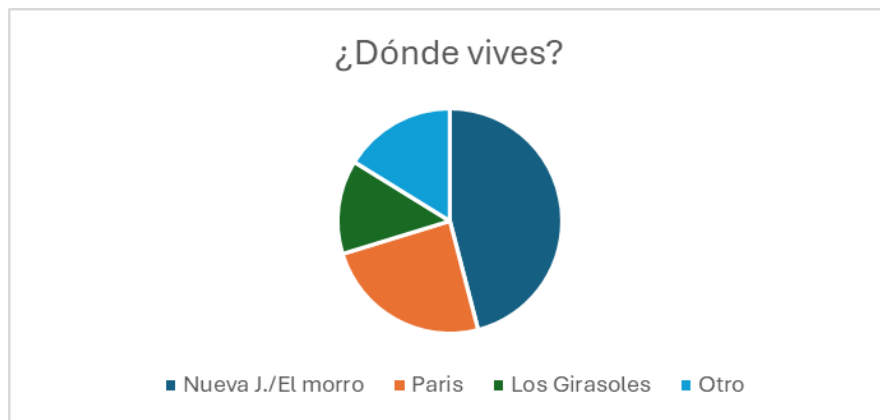
### **2.1. ¿Cuál es el tipo de investigación? Investigación cualitativa: Enfoque**

El mismo estudio de Sampieri et al. (2014) habla de tres tipos de investigación en términos de “enfoques”, el cuantitativo, el cualitativo y el mixto. Para no ahondar en aquellos en los que no nos circunscribimos, diremos que al que más nos aproximamos (sin negar que hay elementos de los otros) es al enfoque cualitativo, ya que por una parte, las cifras o estadísticas no son el principal recurso de análisis, ni la comprobación de la hipótesis o creación de una teoría replicable es un imperativo, como sí lo son los significados que podemos construir en el proceso, es decir, las construcciones más subjetivas o situadas, ya que la información proveniente del contexto es muy importante. Es sobre todo, porque nuestro trayecto investigativo no fue para nada unidireccional.

En un inicio, reconocimos el contexto bajo unas categorías estándar, como las geográficas o económicas, pero más adelante, las condiciones sociales, culturales y de hábitat pasaron a ser primordiales ya que de allí surgió el carácter sociocultural de la propuesta para el desarrollo, es decir el ISD (interaccionismo socio discursivo) como una corriente idónea, dada la condición de la mayoría de estudiantes, como habitantes de un territorio poblado mediante invasión, es decir, lo que se conoce como la Nueva Jerusalén y Los Girasoles.

**Gráfico 1**

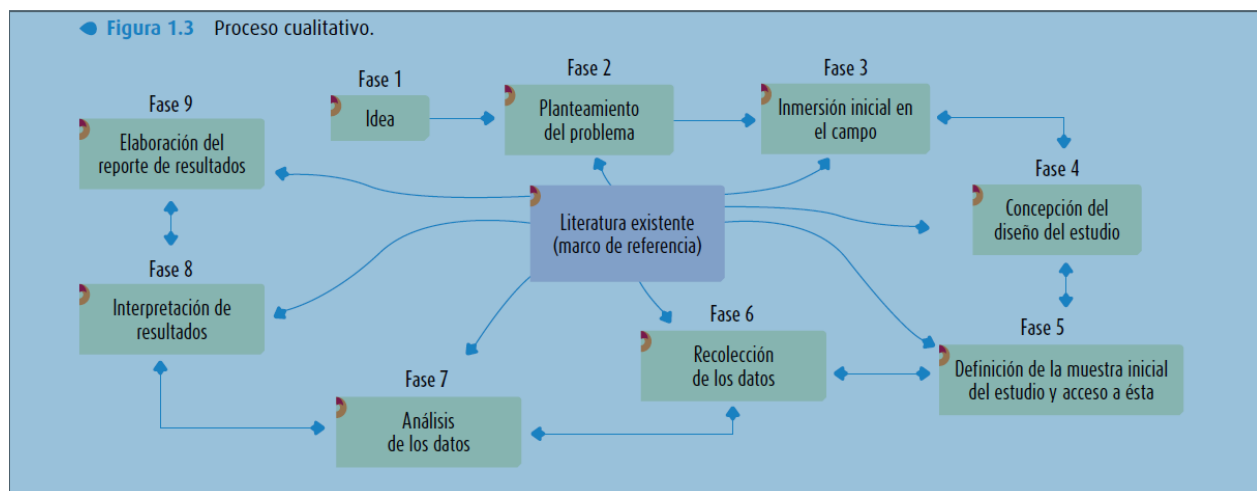
*Barrio de residencia de los estudiantes*



Además, solo ante esta reflexión, pudimos diseñar los objetivos y una pregunta. También diferimos del enfoque cuantitativo y aún del cualitativo de Sampieri, en tanto nuestra ruta no fue como allí se plantea, las hemos realizado en un orden casi aleatorio y de ida y vuelta muchas veces. A saber, el diagrama de Sampieri et al. (2014) se ve así:

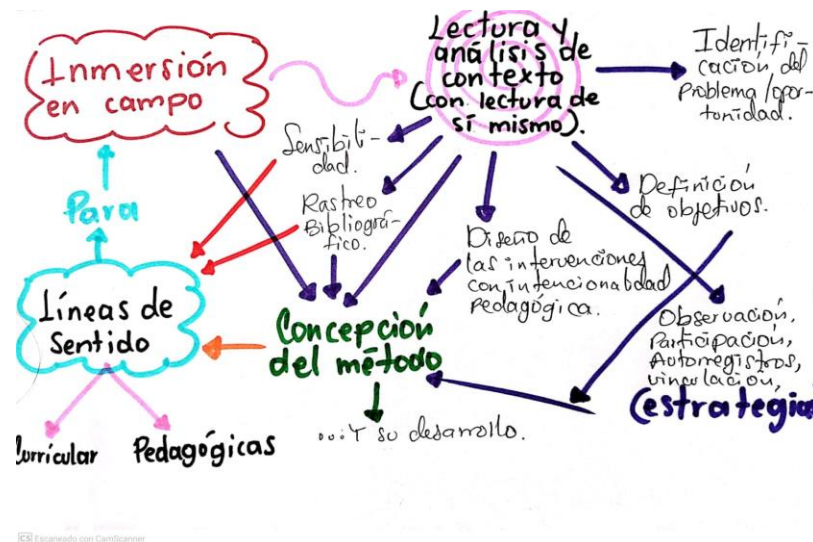
**Figura 18**

*Proceso cualitativo*



Nota. Fuente (Sampieri et al., 2014, p. 7).

Y el nuestro, con relación a este, sería más de esta forma:

**Figura 19***Ruta del enfoque cualitativo*

## 2.2. ¿Cómo se realiza la investigación? Método

En resumen, sobre el contexto de inmersión se sentaron las bases para el resto del trabajo, éste marcó pautas importantes y desde el inicio hubo una claridad: intentar que los niños del cafetal se quedaran con los frutos de nuestro trabajo, si los había... que aquellos estudiantes que nos inspiraron tantas conversaciones emocionalmente distintas y que vimos pasar de un ciclo a otro (del 2022 al 2023), se llevaran dentro de sí un trozo, una impresión, una idea, tal vez una palabra o un gesto. Este fue uno de los deseos con que iniciamos. Pues desde ellos partió la idea, la voluntad y la decisión, de sus condiciones, de sus comportamientos, habilidades y de nuestro deseo de actuar en pro de su formación y de sus habilidades para la vida. En otras palabras, el tránsito de esta investigación ha sido de ida y vuelta, aunque ellos no participaron con proposiciones formales hacia el proyecto, si nos dieron luces sobre las direcciones a tomar con sus respuestas a las actividades y en la interacción que tienen con nosotras, es por esto que definimos la Investigación Acción (IA) como el método de esta investigación.

Antonio Latorre (2005) comprende y expone la IA como un conjunto, veamos:

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo (p. 23.)

De lo anterior se puede decir que la IA tiene un enfoque pedagógico en cuanto apunta al mejoramiento de prácticas de enseñanza y de aprendizaje e incluso de los instrumentos, el diseño y la planeación de la enseñanza, esta es la primera razón por la que nos reconocemos dentro de esta corriente, pues nuestro norte como se dijo antes, está puesto en el desarrollo de prácticas en favor de los estudiantes y la reflexión de las propias maneras de hacer pedagogía y las de la Institución Educativa. Las visitas iniciales no tuvieron intervención, pero sí un diagnóstico, una observación y contemplación, con el fin de reconocer muchos aspectos claves, es decir, el comportamiento, los intereses y las actitudes de los niños, dirigieron el rumbo de la investigación.

### **2.3. ¿A través de cuáles técnicas? Estrategias**

#### ***2.3.1. Rastreo de datos poblacionales***

Aunque la descripción que realizamos en el contexto responde a nuestra visión e intereses, aprovechamos un instrumento que las docentes cada año le piden a sus estudiantes y al que nos permitieron acceder y utilizar con fines investigativos: Un formato de datos personales, en donde aparecen datos como la edad del estudiante, su domicilio, afiliación a salud, el oficio de sus padres, tipo de sangre, alergias, entre otros. De allí pudimos extraer datos como el promedio de edad en el grado cuarto (10 años) y el lugar dónde vive la mayoría, es decir, la Nueva Jerusalén. Además, la mayoría de familias no son nucleares, incluso hay algunas sin vínculos de sangre. Una parte de ellas, trabaja de forma independiente y otra menor, cuentan con empleos de tiempo completo.

#### ***2.3.2. Observación participante.***

Desde antes de iniciar estaba la certeza de que necesitábamos una mirada nueva para no caer en un juicio sesgado por la costumbre y acomodado, de lo que sería la escuela, por lo que, nos dispusimos a basarnos en conceptos como el claro-oscuro de Maria Zambrano (2019) o el Cronotopo como una unidad singular en tiempo y espacio. Además, estructurar la observación a nivel conceptual también fue muy útil, encontrando que la observación requiere de varios momentos: la atención, la sensación, la percepción y la reflexión (Labarca, s.f.), cada uno de ellos, más complejo y profundo que el anterior, lo que nos agudizó la sensibilidad para captar pequeños movimientos, como por ejemplo, la necesidad de un estudiante de ver cómo un compañero realiza una actividad por el temor de admitir que no sabe cómo hacerlo, es un movimiento pequeño, notado gracias a la atención, aprehendido por la sensación, juzgado por la percepción y comprendido por

la reflexión. Este estudiante y su conducta, podría ser un indicador de: inseguridad, temor al juicio o reproche de los compañeros, distanciamiento con la maestra, entre otros.

En este sentido, no es una observación orientada hacia ejercicios cognoscitivos medibles o pruebas evaluativas, sino hacia los elementos que propone el profesor Alexis Labarca (s.f.), a saber:

La comunicación: Expresión oral, expresión corporal, comunicación no verbal (gestos), relaciones sociales.

El dominio psicomotriz: actividades deportivas y gimnásticas, labores y destrezas manuales, artes plásticas, ejecución musical, danza y bailes folclóricos.

Actitudes e intereses: Actitudes sociales, científicas, culturales y afines con diferentes asignaturas, intereses, gustos y preferencias, hábitos de trabajo (p. 35).

Todo ello registrado en el instrumento de autorregistro de forma narrativa anecdótica:

... Los niños además tienen formas de decir o explicar las cosas, para parafrasear un lenguaje “formal”, uno de ellos dice: “es serio” y para explicar que la temperatura es proporcional al calor, lo explican a través de “tener fiebre y estar caliente, la temperatura está”. Si bien me parece que es necesario presentar ideas y palabras nuevas, también es importante, entender sus formas de relacionar y significar (Ver Anexo 2).

### ***2.3.3. Conversaciones-entrevistas no dirigidas***

Dentro y fuera de las clases, surgieron conversaciones no estructuradas, pero intencionadas a conocer a los estudiantes y algunas maestras, de ellas extrajimos algunos diálogos relacionados con la investigación, algunos por la forma en la que ocurrían: espontánea, en el descanso o durante una clase y otros por su contenido: los intereses, lo que se quiere contar voluntariamente o preguntas que inquietan a los estudiantes (Ver Anexo 2):

- Profe, ¿tener un pájaro encerrado en la casa es legal?
- Depende, ¿Qué tipo de pájaro?
- Una guacamaya
- Creo que no, ¿Por qué?...
- Mi vecina tiene una, yo la he visto ¿Uno puede denunciar?
- Sí, se puede
- ¿Cómo?

Este diálogo tiene especial valor, además tiene ese desarrollo gracias a que no surgió de un cuestionario, sino que fue espontáneo, ese tipo de diálogos, fueron los que elegimos para ser registrados, los que fueron significativos para el tema de argumentación oral, como este, que fue una muestra de la búsqueda de participación en un escenario social, de hacerse a una voz ante la autoridad correspondiente, que la escuche y que pueda hacer valer la norma. La estudiante, demostró su compromiso ambiental con la fauna y su deseo de posicionarse en contra del maltrato animal, es claro que ya tiene una idea definida respecto a este tema y con la nueva información, podrá responder en una situación futura si la hubiera.

Con las maestras, quisimos indagar sobre sus ideas de argumentación oral en la escuela, en sus prácticas y en general, se puede decir que aunque consideran que en la primaria no se profundiza demasiado en estas competencias, los chicos sostienen ideas en diversas actividades como en socializaciones, en los conversatorios sobre las lecturas y en conversaciones con sus pares, cuando defienden sus gustos e intereses.

Algunas de estas entrevistas fueron grabadas en audio y utilizadas con autorización de la persona y otras fueron transcritas al autorregistro directamente después de haberlas presenciado.

#### ***2.3.4. Configuración didáctica***

Este instrumento (Ver Anexo 1), como otros aspectos del trabajo, atravesó múltiples cambios, incluso en el transcurso de las intervenciones, que aunque fueron muchas más, algunas de ellas tuvieron que ligarse al currículo institucional por las dinámicas de evaluación. Sin embargo, luego de algunos encuentros de reconocimiento y apoyo a la dinámica institucional, definimos dos vertientes a partir de las cuales preparar e intencionar nuestros encuentros, estas fueron por una parte la interacción social, el diálogo y el intercambio entre los estudiantes. En cada encuentro procuramos un momento para la conversación y la construcción colectiva de sentido, en la que más que dirigir el rumbo, nos esforzamos por potenciar el tono que ellos daban al tema. Y por otra parte, tuvimos muy presente el tema del territorio que habitan los estudiantes y sus características, temas que les fueran cercanos para que se sintieran seguros para hablar sobre algo que es vivido y conocido por ellos, como su historia, incluyendo los episodios en que ellos mismos han vivido, sin saberlo las consecuencias de esta forma de habitar (Ver Anexo 2):

El policía, está dando una charla sobre civismo a un grupo y le pregunta a la niña: ¿A ti que te gusta jugar?, ella con mirada despectiva le dice que ella no juega, luego, se acerca y pregunta



-Profe, ¿ese Policía se va quedar mucho rato?

-Si, un rato más y va volver...

-Es que a mí no me gustan los policías, en mi casa a nadie le gustan.

Teniendo en cuenta que la comunidad que habita la invasión de la Nueva Jerusalén, ha atravesado episodios de desalojo forzoso (y violento) por parte de la fuerza armada, es apenas comprensible que los niños tengan una concepción ya muy marcada sobre esta figura del Estado, a partir de lo que han visto y escuchado en sus hogares y en el barrio. Es por ello, que para crear nuevos sentidos, decidimos primero analizar con otros ojos, los temas que ellos han vivido y manifestado con normalidad, como la invasión como forma de habitar o la violencia en sus diferentes formas.

La configuración, que se puede ver en los anexos, cuenta con 4 sesiones, aunque tuvimos muchas más intervenciones, las primeras las tomamos como parte de reconocimiento y escucha por nuestra parte para identificar qué formas y qué intereses llamaban más la atención, encontrando que los temas familiares, que han sido experimentados en mayor o menor medida y cuando la participación no es punitiva o evaluable, hay mayores y mejores aportes.

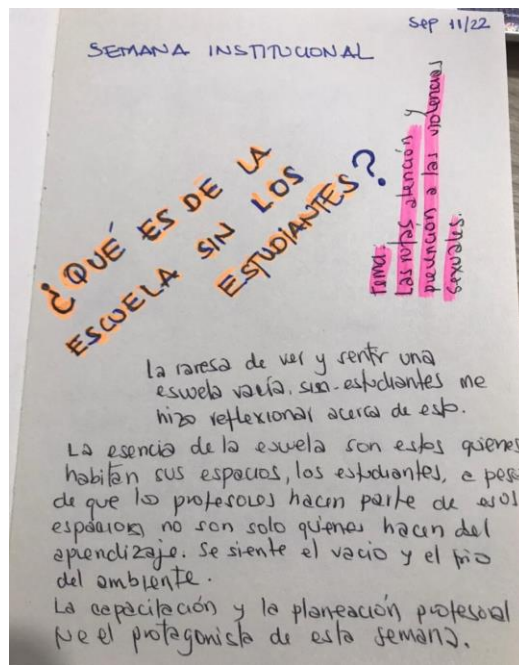
### **2.3.5. Autorregistro**

Los autorregistros o registros de la práctica fueron un instrumento fundamental para recopilar todo lo que la observación y la percepción nos permitieron. La mayoría de ellos fueron pensados en una relación previa y posterior o “in situ” y “A posteriori” como lo plantea Fernando Vásquez (2013), ya que en el sitio de práctica realizamos registros de lo “que” pasaba y luego, al sistematizar estos escritos manuales, elaboramos una reflexión sobre cómo se podía interpretar ahora todo lo acontecido. Sin embargo, en ocasiones, la cantidad de información y las dinámicas, hicieron de los registros algo mucho más personal y espontáneo, expresar la complejidad de lo que se vive en el aula a veces escapa a todo formato.

En los autorregistros se encuentran todas esas expresiones, elaboraciones, preguntas interesantes que surgen en medio de la clase, todas las ideas que nacen en la mente de los estudiantes a partir de un tema que se les propone como familiar y para el cual sus maestras no tienen todas las respuestas y los invita a participar, pensar, proponer.

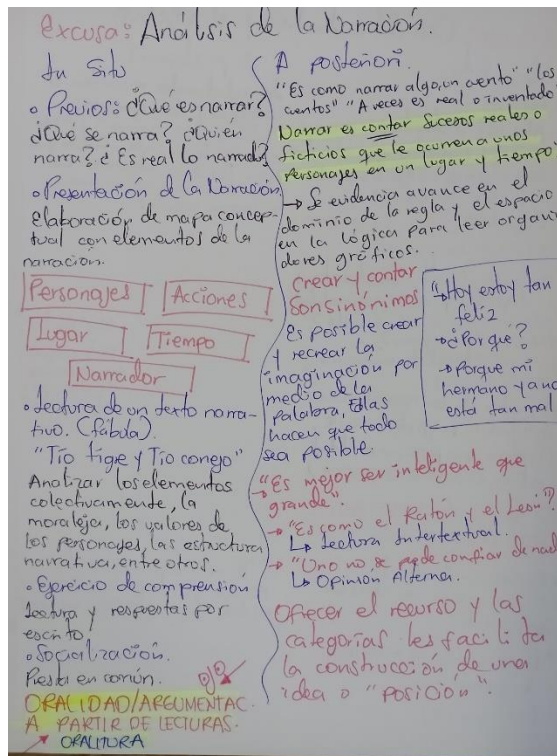
**Figura 20**

*Autorregistro de la semana institucional-Catalina*



**Figura 21**

*Autorregistro In situ-A posteriori*



## **2.4. ¿Cuándo se hizo la investigación? Fases de la investigación.**

Inicialmente se escogió el centro de práctica y se hicieron los trámites necesarios para iniciar formalmente los encuentros (ARL y Convenio interinstitucional para prácticas en sitio de trabajo), las visitas comenzaron como un reconocimiento y lectura de contexto en donde se notaron circunstancias como el ruido constante, la potencialidad de la oralidad y la argumentación y desde allí iniciaron los autorregistros. Se empezaron a rastrear los referentes teóricos frente a la oralidad primero y luego de la argumentación. Durante los primeros encuentros se apoyó a las docentes con los temas del plan de área y los siguientes pudieron tener las actividades e intencionalidades de la unidad didáctica.

Se definieron los instrumentos para la recolección de la información y se definió el método como investigación-acción. Finalmente se organizaron las líneas de sentido como reflexiones-conclusiones y se sistematizó el trabajo.

## **2.5. Sujetos participantes.**

Los estudiantes fueron sin duda los protagonistas de este trabajo, ellos orientaron sin saberlo los temas, la elección del método y las reflexiones finales. Los padres de familia y los mismos niños sabían que participaban de un trabajo de investigación y que los estábamos incluyendo como elemento importante, gracias a esto nos brindaron sus mantenimientos para usar sus palabras o su imagen incluso.

Las maestras cooperadoras también ofrecieron su disponibilidad en sus clases, sus aportes y orientaciones durante las actividades.

Los directivos nos dieron disponibilidad completa y también estuvieron siguiendo nuestro proceso.

## **2.6. Ética de la investigación**

Desde el momento de nombrar a nuestro lector, también como “perceptor” tomamos en cuenta que este texto fue escrito para que tenga un sentido para otro, que bien podrá realizar sus propias interpretaciones, interpelar o cuestionarlo en sus diferentes dimensiones. No pretendemos que se comprenda exactamente como nosotras lo hacemos, pero considerando que se comparte un mismo código, al menos transmitir nuestras ideas para exponerlas justamente ante personas que puedan retroalimentarlo.

También, informamos a la comunidad, especialmente al grupo y a sus padres de familia, de las intervenciones y su propósito, les hicimos saber que hacían parte de un proyecto de investigación y posterior trabajo de grado. Esto no solo para hacerlos conocedores y abrir las posibilidades con ellos, sino también para que la presencia de maestras en formación no generara dudas o algún tipo de malestar o inconveniente.

No se menciona ningún nombre real de ningún estudiante, pese a contar con su entera disposición para ello. A las docentes que nos brindaron información, les solicitamos autorización de forma verbal y nos la dieron sin dificultades. La que fueron cooperadoras siempre estuvieron abiertas a darnos espacios de sus clases, orientar la planeación y la práctica. En ocasiones, dadas las dinámicas evaluativas de la institución, nos adherimos a sus necesidades de contenidos temáticos y orientamos temas que se requerían para las pruebas de periodo o que necesitaban abordarse de acuerdo al plan de área, pues se entiende que la escuela también tiene sus exigencias curriculares y que responde a una organización pensada alrededor de muchas variables como las pruebas externas, la duración de los periodos académicos, las intensidades horarias y la calidad en el servicio educativo.

### 3. Capítulo 3: Reconstrucción del claro oscuro

En este capítulo, el lector receptor podrá conocer las reflexiones a las que llegamos después del recorrido investigativo y de analizar la información obtenida gracias a la participación y espontaneidad de los chicos y chicas que confiaron en nosotras.

Estas reflexiones, fueron agrupadas en tres grandes categorías: en primer lugar El ruido, en donde cabe esa situación de sentidos múltiples, desafiante para los maestros pero que tiene gran potencial en tanto no es una ausencia de las voces de los estudiantes, luego, la autoridad que como la primer categoría también alude a elaboraciones netamente pedagógicas y sobre el rol del docente en el aula para la enseñanza de la argumentación oral y por último el currículo, que precisa algunas debilidades pero también oportunidades desde la propuesta didáctica del interaccionismo socio discursivo para favorecer en el área de lengua castellana la competencia que aquí defendemos.

#### Figura 22

*Esquema horizontal del Capítulo 3.*



### **3.1. Objetivo 1: Describir dificultades u obstáculos de la dinámica escolar para la enseñanza de la argumentación oral.**

Como maestras en formación, en ejercicio permanente y en prácticas profesionales, se puede notar que dentro de los espacios y las dinámicas escolares existe una cantidad amplia de elementos que diversifican las circunstancias y situaciones y cómo se desarrollan los elementos que hacen parte de estas. Una de estas circunstancias la componen las nociones o concepciones que tienen los maestros cooperadores, acompañantes o los mismos compañeros de determinado tema o problema.

Entre los maestros es una constante escuchar y sentir que el ruido y el desorden son un obstáculo y un desafío para su trabajo en el aula, lo que tiene mucho sentido dados los múltiples efectos negativos para la salud y las dinámicas escolares, como mostraremos a continuación. Sin embargo, al hablar de la escuela primaria parece fácil cuestionar este propósito encarnado en los docentes de mantener el orden permanente, pues los niños por su misma condición tienden a la pregunta, a la exploración, a la socialización. La escuela también es un espacio para las relaciones interpersonales, llevadas a cabo la mayoría de estas a través de la conversación y de la argumentación en consecuencia, como ya vimos, se deriva de la teoría. Es así que cabe considerar si en medio de la repetición de rutinas, los esfuerzos por mantener un orden, darle un lugar y tiempo a cada cosa, está la instrumentalización de la escuela y la tan criticada homogeneización de los individuos en ella. Creemos que en este aparente ruido y caos puede haber más que solo un problema y que el ruido generado por una energía desbordada y las ganas de compartir pensamientos, discutir o simplemente charlar puede ser transformado en el aula, ya que no es ausencia de ideas, o timidez para expresarlas o falta de condiciones de confianza para que los estudiantes se expresen, nos parece que mantener esta energía y ver la oportunidad en ella puede ser el punto de partida. Para ello, encontramos algunas ideas importantes que nos ayudaron a desarrollarlo. En primer lugar, un trabajo dedicado al tema del ruido nos brindó un punto de partida importante:

“Sensibilización de los efectos del ruido en el entorno escolar” (Atehortúa y Rueda, 2019) nos indica que el ruido es un sonido no deseado que puede tener efectos negativos en la salud y el bienestar de las personas. En el entorno escolar, el ruido puede afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concentración de los estudiantes y la convivencia en general. Por esta razón, es

importante abordar esta problemática en el colegio y generar conciencia sobre la importancia de un ambiente escolar con niveles adecuados de ruido.

Para trabajar la problemática del ruido en el entorno escolar, en este proyecto, se implementaron diversas estrategias en la propuesta de intervención disciplinar. Estas estrategias incluyeron talleres lúdicos-ambientales diseñados para generar sensibilidad y concienciación en los estudiantes sobre las implicaciones negativas del ruido. Los talleres se planificaron como herramientas para generar aprendizajes colaborativos y significativos, utilizando estrategias didácticas que fomentaran actitudes científicas, críticas y reflexivas. Cada taller constaba de un título, objetivo, recursos, guía metodológica y evaluación, lo que permitía abordar de manera integral el tema del ruido y sus efectos.

Además, se propuso incentivar la creatividad en docentes, estudiantes y padres de familia a través de actividades cotidianas y lúdicas fácilmente aplicables, con el fin de manejar adecuadamente los niveles de ruido en los diferentes entornos escolares. También se planteó la realización periódica de campañas de sensibilización sobre la contaminación auditiva, involucrando a toda la comunidad educativa en la construcción de soluciones para este problema. Estas estrategias pretendían generar conciencia sobre la importancia de un ambiente escolar con niveles adecuados de ruido, promoviendo la participación y responsable en la gestión sostenible del colegio, y enmarcándose en la prevención de la contaminación auditiva. De esta manera, se buscaba mejorar la calidad de vida de los estudiantes, entendiendo que el problema de la contaminación auditiva es responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad educativa, y que se debe interiorizar la importancia de una buena calidad sonora en el colegio a partir de buenas prácticas que minimicen su impacto.

Este proyecto nos aporta un factor importante al definir cómo afecta el ruido a la dinámica escolar en general. Sin embargo, las estrategias más allá de indicar que buscan la sensibilización sobre los efectos negativos ambientales y en la salud, no son muy puntuales. Durante nuestros encuentros nos dimos cuenta que si hay ruido entre los estudiantes, quiere decir que no tienen una actitud pasiva y ello se puede direccionar hacia los propósitos del docente, poner a girar la atención alrededor de temas, en una atmósfera de confianza. Así, una de las grandes reflexiones que obtuvimos es que cuando se genera una dinámica que garantice a todos la participación y la construcción colectiva de sentidos alrededor de un tema, cuando se establecen normas para la participación, la argumentación oral se hace posible aún en medio de dinámicas de alto nivel de

ruido o desatención por parte de un grupo de niños. Consideramos que las siguientes estrategias pueden funcionar al momento de dirigir el ruido y permitir los intercambios entre estudiantes y maestros, en medio de él, aun cuando no es un factor del aula sino del exterior y se escapa de las manos del docente:

- Procurar cercanía con los estudiantes, generando ambiente de confianza en el aula y haciéndolos parte del problema: tratar de continuar la clase en medio del alto volumen que generaban los vecinos, no funcionaba, generaba cierta sobreestimulación y los estudiantes no pueden atender integralmente o seleccionar fácilmente a dónde quieren dirigir su atención. Conversar justamente este tema con el grupo, presentar la dificultad y proponer entre todos soluciones. En nuestro caso, los mismos chicos dijeron: “profe, escribe mientras bajan el volumen y nosotros vamos escribiendo en el cuaderno” o “que el coordinador vaya, ya que tú no puedes, y les diga que le bajen”. Si el ruido es el común denominador del espacio, es mejor abordarlo que tratar de ignorarlo.
- Promover un sistema de normas para la participación: pautas para ordenar la participación libre, como respetar el turno, promover la escucha del estudiante como garantía de la participación de todos. En ocasiones todos los estudiantes desean hablar porque el tema les suscita ideas y experiencias personales. En este caso, se mantiene el interés, no se sanciona el deseo de participar, sino que se ordena y se asegura a cada uno su momento de protagonismo, se toma en cuenta su aporte y al final, se hace un recuento que incluya, en lo posible todas las opiniones.
- Mantener un tono de voz bajo: Acostumbrar a los estudiantes a un volumen moderado, como una constante en las clases, ayuda a que los estudiantes se esfuercen por escuchar la información y hacer silencio, al mismo tiempo que cada uno puede hablar en un volumen más moderado que cuando el mismo maestro habla a altos volúmenes, pues no debe esforzarse para ser notado.
- Promover el trabajo colaborativo y grupal: las actividades susceptibles de realizar en equipo son un recurso importante para guiar las conversaciones y argumentos de los estudiantes hacia un objetivo común, se orienta de manera que tengan tiempos y tareas definidas y puedan en el desarrollo, asumir roles, crear reglas internas y al mismo tiempo interactuar y compartir sus ideas, someterlas a la crítica del otro y a la aprobación o no de un auditorio, representado en el equipo de trabajo.



- Pausas activas: el agotamiento o el límite de la capacidad de atención, lleva a los chicos a buscar entretenimiento con los demás y con ellos a conversar. Las pausas activas, funcionan como un descanso dirigido e intencionado hacia el mejoramiento de los periodos de atención, la distensión muscular y el ambiente del aula.
- Poner música o ruido blanco dentro del aula: El ruido blanco orientado hacia un momento de meditación y pausa, además de centrar la atención, es una barrera de energía acústica contra otras interferencias.

El ruido es una constante en la cotidianidad de los estudiantes, es decir que es un elemento propio de su contexto. Tal como se mencionaba al inicio del trabajo, la comunidad está inmersa en una atmósfera permanentemente ruidosa, por ello es importante partir desde allí, pues la pretensión de acabar con él, no es muy realista y parece una lucha contra la corriente ya que se encuentra instalado a nivel cultural. Sin embargo, se pueden crear hábitos para separar momentos de escucha, momentos para hablar, momentos para dialogar, que lleven a mejorar la atención y la comunicación. Es por esto que no consideramos únicamente que sea algo que debe desaparecer, sino tratarse como punto de partida o eje central de los diseños curriculares.

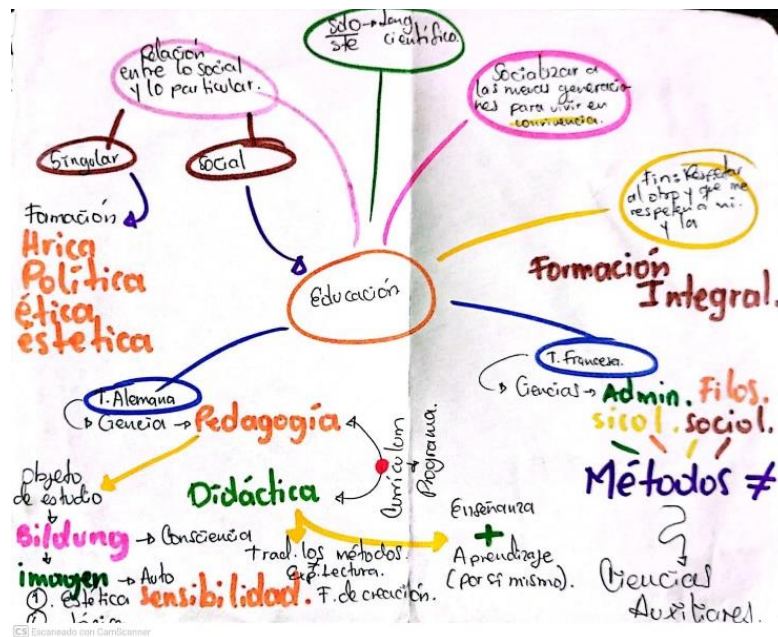
A propósito de los diseños curriculares, también es notable que representa una dificultad para que algunos temas sean incluidos, pues finalmente éstos son una selección de prioridades a las que escapan inevitablemente algunos detalles importantes. Aquellos más específicos o “micro” como la malla de lengua castellana, no contemplan la argumentación oral más allá que como una de las competencias generales y teóricas sin mayor trascendencia a la práctica, por lo que si bien se puede proponer su inclusión, de acuerdo con los lineamientos curriculares, también se puede hablar de que la argumentación puede ser una competencia transversal que se puede promover utilizando técnicas de discusión en las diferentes asignaturas. En lengua castellana, el debate, como lo muestra la investigación de Nidia Patricia Santos, se presenta como una estrategia que cumple con todos los requisitos para desarrollar la argumentación oral y en consecuencia la escritura, pues presenta una estructura enseñable y didáctica. Así, el debate puede y debe ser incluido en los planes de área de lenguaje, en el ciclo de cuarto y quinto de primaria, buscando con ello mejorar las habilidades estudiantiles para la posteridad. Estos planes son elaborados por docentes de lenguaje, por lo que es necesario visibilizar mayormente que esta competencia es transversal y que apunta hacia el pensamiento crítico.

### 3.2. Objetivo 2: Explorar posibilidades didácticas para el abordaje de la argumentación oral en el grado cuarto.

En este punto, es importante plantear lo que entendemos por didáctica. Para ello traemos las palabras de la profesora Elvia María González Agudelo y su conferencia “Los significados de la educación” (2017) en donde plantea que el objeto de estudio de la didáctica es la enseñanza y que se presenta una tensión entre ésta y la pedagogía (Ciencia de la educación según el paradigma alemán) con respecto al currículo o programa. Menciona también que la didáctica se ocupa de traducir los métodos de las ciencias para ser llevados a la educación y de estudiar la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos distintos, en donde el estudiante debería poder llegar a aprender por sí mismo. Para finalizar, se comprende de la conferencia que la didáctica se ocupa de cruzar el saber científico con métodos que lo hagan más apropiado para la enseñanza el aula de clase.

Figura 23

Diagrama de “Los significados de la Educación”



Es así que decidimos que esta es una propuesta didáctica en cuanto apunta al maestro y sus saberes didácticos y cómo los aplica en el aula. Aún más allá de eso, cómo el maestro se concibe a sí mismo como un mediador entre el estudiante y la cultura, desde qué posición enseña. Decimos

aquí que no solo son importantes las planeaciones y el currículo, dirigidos a desarrollar la argumentación oral, se trata de la atmósfera que genera el docente de lenguaje para con sus estudiantes, el tipo de relación (horizontal, vertical, dinámica) y cómo esto condiciona el comportamiento de los estudiantes y por ende su interacción con el otro y el conocimiento.

Entendiendo que el lenguaje es un fenómeno social que se construye a partir de las relaciones interpersonales, de escuchar al otro narrar su propia experiencia vital para narrarse a sí mismo, se trata de convertir el aula en un espacio de interacción formativa, dirigida y para ello el docente debe ser una figura mediadora y dejar de lado la posición de autoridad y control, pues los estudiantes cuentan con la capacidad no solo de argumentar sino de potenciar su lenguaje en casi cualquier asignatura, clase o actividad siempre que se dirijan los espacios para la discusión. Es por esto que consideramos necesario replantear el rol docente desde su posición, concepción y aplicación del concepto de autoridad.

Este concepto debe observarse hoy en día de forma diferente, ya que se debe desestructurar la visión que se tiene de la autoridad. Deben replantearse nuevas visiones y conceptos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con estos principios, encontramos sobre un tipo de autoridad racional que:

En el contexto de la autoridad racional, se fundamenta en la competencia del profesor en su área de conocimiento y en su capacidad para aplicar enfoques pedagógicos efectivos. Esta competencia no solo se refiere al dominio de la materia, sino también a la habilidad para transmitir el conocimiento de manera clara y comprensible, así como para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes.

El pensamiento crítico es otro elemento fundamental de la autoridad racional. Esto implica que el profesor no se base únicamente en la imposición de normas o en la toma de decisiones unilaterales, sino que fomente la reflexión, el cuestionamiento y el análisis en el aula. El profesor debe estar abierto al diálogo con los estudiantes, considerar sus perspectivas y promover un ambiente en el que se valore la participación activa y el intercambio de ideas.

La temporalidad como elemento de la autoridad racional hace referencia a la capacidad del profesor para adaptarse a los cambios y a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo. Esto implica que el profesor esté dispuesto a revisar y ajustar sus métodos de enseñanza, así como a incorporar nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos a medida que evoluciona el contexto educativo.

La autoridad docente basada en la autoridad racional se fundamenta en la competencia del profesor, su capacidad para fomentar el pensamiento crítico y el diálogo, y su disposición para adaptarse a los cambios en el entorno educativo. Estos elementos buscan promover un ambiente de aprendizaje en el que se valore la participación, la reflexión y el desarrollo integral de los estudiantes (Barba Martín, 2007; Fernández-Balboa, 2004).

De igual manera, se plantean los siguientes planteamientos en el artículo “Autoridad y Docencia en la Educación Secundaria” (Ruíz Córdoba, 2008). Se aborda la autoridad docente como un elemento fundamental en la relación educativa y pedagógica entre educador y educando. La autoridad se entiende como una fuerza que impulsa el crecimiento y está basada en el diálogo, la responsabilidad, el respeto, la humildad, la mutua ayuda y la colaboración. Se destaca que la autoridad no debe ser confundida con el despotismo, la fuerza sinrazón o la falta de argumentos, sino que debe estar basada en el ser de la persona y en la justa valoración de sí mismo, que acompaña la humildad de poner siempre al servicio del otro todo lo que es uno mismo.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula, se destaca la importancia de la renovación continua y la creatividad del docente para crear ambientes, climas, situaciones, contextos y entornos estimulantes en los que el discente se implique en un proceso de autoaprendizaje. El docente debe ser un asesor y facilitador de aprendizajes, creador de espacios y tiempos, y debe tener visión de futuro para acometer el presente. Además, se destaca la importancia de la ejemplaridad del docente, ya que los alumnos aprenden más por lo que ven que por lo que oyen.

En resumen, la autoridad docente se debería entender en términos que trasciendan el temor tan común de no tener “dominio de grupo” o la presión por mantener el silencio y el orden permanentes, según lo anterior la autoridad se entiende como una fuerza que impulsa el crecimiento y está basada en el diálogo, la responsabilidad, el respeto por la labor, el rigor en el conocimiento, pero también en el saber didáctico, la humildad, la mutua ayuda y la colaboración. Y las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula para fortalecer una sana autoridad se deben enfocar en la renovación continua del maestro, la creatividad, la idoneidad, el buen ejemplo y la creación de ambientes, climas, situaciones, contextos y entornos estimulantes para el autoaprendizaje. Todo esto lo decimos porque tenemos la certeza de que un aula con un maestro autoritario, cuya relación sea netamente vertical y centrado únicamente en el saber específico de cada área en una única dirección de ida, donde no haya cercanía con el estudiante no podrá desarrollar pensamiento crítico

o capacidad de argumentación fácilmente. Pues nuestro recorrido nos mostró que es en la conversación espontánea donde con mayor facilidad pueden surgir discusiones interesantes, aun por fuera de un formato estructurado para este fin como el debate o una unidad didáctica.

Lo anterior lo afirmamos y concluimos, ya que en diversas instituciones donde se trata de impartir conocimiento, aún hoy en día, con todos los avances y continuas investigaciones realizadas y comprobadas en cuanto a las técnicas y prácticas didácticas, además de pedagógicas, se tiene una idea tradicionalista de la autoridad, vista de forma anacrónica, en donde el maestro es una figura que no se debe “igualar” ni mucho menos “comparar” con los estudiantes; es un acompañante al proceso académico, un guía, el cual debe responder casi exclusivamente por las demandas de conocimiento de la población a la que atiende. El ruido, las malas palabras, la desatención y otras cuestiones hacen parte de lo que sería llamado “falta de autoridad en el aula”, por muchos maestros o directivos hoy en día, en cambio el silencio, la atención, el orden y otros elementos harían parte de una clase “bajo control” y de un “buen maestro”. Se nos ha bombardeado con una serie de conceptos e ideas a lo largo de nuestra formación y son algunas de las ideas que se continúan reproduciendo, haciendo unos ciclos interminables de la misma tradición de “autoridad y tradición”.

Ahora bien, la autoridad pedagógica se entiende como la relación asimétrica que establece el profesor con los alumnos que le permite influir sobre ellos y conseguir que acepten sus demandas y orientaciones en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje (Bourdieu & Passeron, 1996).

De igual forma en el texto Tenti Fanfani (2004) *Viejas y nuevas formas de autoridad docente* nos menciona que:

La autoridad docente es la capacidad que tiene un maestro para influir, guiar y dirigir a sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta autoridad se basa en el reconocimiento y respeto que los estudiantes otorgan al docente como figura de autoridad en el aula. La autoridad docente no se limita únicamente al ejercicio de la disciplina y el control del comportamiento de los alumnos, sino que implica también la capacidad de inspirar confianza, motivar el aprendizaje y fomentar un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Así mismo en el contexto del aula se debe tener presente algunas estrategias para ejercer la autoridad docente de manera positiva incluyen:

- Establecer normas y límites claros: Definir expectativas claras de comportamiento y rendimiento académico ayuda a crear un ambiente ordenado y respetuoso en el aula.

- Fomentar la participación y el diálogo: Incentivar la participación de los alumnos en las clases y promover el diálogo abierto y respetuoso contribuye a fortalecer la autoridad del docente al tiempo que se fomenta un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo.
- Demostrar empatía y comprensión: Mostrar interés por las necesidades y preocupaciones de los alumnos, así como demostrar empatía y comprensión hacia sus circunstancias individuales, ayuda a fortalecer la relación entre el docente y los estudiantes, lo que a su vez refuerza la autoridad del maestro en el aula.
- Ser un modelo a seguir: Actuar con coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, así como demostrar valores como la responsabilidad, la honestidad y el respeto, son aspectos fundamentales para ejercer una autoridad docente efectiva y positiva.

Como se puede observar se dan unos elementos que ayudarían a establecer una serie de acuerdos o de estrategias con las cuales se pueden establecer conexiones para llegar a acuerdos dentro del aula de clase y hacer más agradables los encuentros con los estudiantes siempre y cuando se tengan claras las acciones a realizar.

Otra perspectiva que se puede observar es según Martuccelli (2009) en la Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: Siete hipótesis desde la perspectiva de profesores chilenos. Donde se menciona que:

La autoridad docente se refiere a la capacidad de un profesor para influir en sus estudiantes y lograr que acepten sus demandas y orientaciones, lo que permite la realización de la enseñanza con miras al aprendizaje de los contenidos escolares. Esta relación asimétrica se establece entre el profesor y sus alumnos, y se fundamenta en el reconocimiento mutuo. La autoridad pedagógica se basa en la preocupación por el otro y en el deseo de lograr una mejor convivencia en el aula. Se sustenta en el reconocimiento de valores, conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes, así como en la disposición de habilidades psicológicas y técnicas para conducir a otros.

En el aula, la autoridad docente se puede aplicar a través de la creación de un clima de confianza, participación y valoración mutua, tanto entre los estudiantes como entre el profesor y los alumnos. Los estudiantes deben sentirse alentados por su maestro y encontrar valores válidos tanto para el entorno escolar como para el mundo exterior. Además, es fundamental que se sientan seguros en el aula, evitando situaciones que puedan generar incomodidad o desconfianza. Los profesores deben estar atentos a las demandas de los estudiantes y utilizar técnicas que fomenten

la expresión del descontento, el trabajo en grupo, la realización de preguntas y el uso del humor, entre otras estrategias.

De igual forma en el texto “*Revisión actualizada sobre la autoridad docente. Propuestas y modelos*” de la autora Sara Holgado Cabaco (2022) hace referenciación a lo siguiente:

La autoridad docente se refiere al poder y la influencia que tiene un profesor sobre sus alumnos en el entorno educativo. Esta autoridad se basa en el respeto, la legitimidad y la capacidad del docente para guiar, dirigir y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Concluyendo que la autoridad docente se trata de la capacidad del profesor para liderar, guiar y motivar a sus alumnos en el proceso educativo, creando un ambiente de aprendizaje seguro, respetuoso y estimulante. Al aplicar la autoridad docente de manera adecuada, el profesor puede contribuir significativamente al desarrollo académico, emocional y social de sus estudiantes.

#### **4. Conclusiones**

Finalmente, mencionaremos la importancia que tuvo para el trabajo la elección de temas a partir de lo que se notaba en relieve de las conversaciones de y con los estudiantes. Si bien entre maestros existe frecuentemente una discusión entre presentar contenidos ligados al contexto para su mejor asimilación y aprendizaje por relaciones o presentar contenido nuevo para expandir los horizontes intelectuales de los estudiantes, en nuestro caso, poder conocer lo que los niños y niñas piensan sobre temas que parecen “paisaje” en la cultura, fue revelador en cuanto profundizar en sus propias realidades lleva a que ellos puedan analizar y ver desde otra óptica situaciones contextuales hacia una mirada crítica. Es el análisis crítico de las propias condiciones lo que puede conllevar un deseo de transformación, tomando en cuenta que argumentar como se ha dicho, implica persuasión como una respuesta al discurso del otro, es importante que el maestro pueda persuadir a sus estudiantes de responder a sus realidades con consciencia de las problemáticas como la violencia o el territorio habitado por invasión, más que convencerlos sobre lo que esos términos significan en un escenario imaginario inasible para los niños.

Coll & Ontubia (1992) definen el contexto educativo como escenarios en los que emergen múltiples formas de relacionarse, discusión e intercambio de ideas, conceptos e imaginarios interpersonales” (p. 241). Y según los mismos autores, este concepto de contexto está compuesto de muchas variables:



- Localidad: país; comunidad, ciudad o pueblo y tamaño de la localidad; si está en un lugar céntrico o en el extrarradio.
- Situación geográfica: costa o zona continental, clima, comunicación y transportes.
- Situación histórica: patrimonio, costumbres, fiestas de la localidad.
- Población: si el número de habitantes es reducido o no; si ese número de habitantes va en aumento, en retroceso o se mantiene habitualmente; si hay mucha o poca inmigración y situación en que se encuentra esa inmigración (si saben el idioma, si viven en sus propios barrios, si están en edades escolares o son adultos)
- Tipo de cultura: y mentalidad mayoritaria, grupos minoritarios: religión, ideas políticas, estándares morales.
- Ratio: cantidad de alumnos y si son alumnos pasajeros o estables durante todo el año.
- Diversidad entre los alumnos: si hay alumnos de diferentes edades, sexo, nacionalidades, clase social en el aula.
- Tipo de centro: Si es colegio público, privado o concertado; si es religioso; si es un internado (p. 241).

Elementos todos, que a su vez configuran la experiencia desde la cual se sitúan los estudiantes para asimilar y aprehender muchos de los conocimientos escolares. Lo anterior nos permite reconocer los siguientes aprendizajes:

La argumentación oral en la primaria es un elemento fundamental porque le permite a los estudiantes mejorar el desarrollo de habilidades comunicativas principalmente en la expresión verbal, les da claridad en la comunicación, además de la capacidad de articular ideas de manera coherente, dándole pie al mejoramiento de un uso más efectivo del lenguaje, también fomenta el trabajo en equipo, la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás.

La investigación nos permitió evidenciar que cuando los estudiantes participan en debates y discusiones aprenden a analizar la información y a evaluar diferentes perspectivas para formar argumentos sólidos y persuasivos fomentando así el pensamiento crítico, desde ese mismo modo los debates y las presentaciones orales brindan a los estudiantes la oportunidad de tener espacios donde puedan expresar sus opiniones frente a otros de manera segura, desarrollando la autoconfianza y la pérdida del miedo al exponerse ante otros.



Se pudo notar que con el reconocimiento del contexto en el que está inmersa la comunidad académica de la IE Raquel Jaramillo, pensarse la enseñanza de la oralidad proporciona buenas herramientas para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones de manera constructiva y a resolver conflictos de manera pacífica, aprenden a escuchar a los demás y a considerar diferentes puntos de vista y llegar a acuerdos pensados en el bienestar común.

En cuanto a la preparación para el futuro, donde vemos un mundo cada vez más complejo, donde la información es abundante y las opiniones divergentes son comunes, la capacidad de argumentar de manera efectiva se vuelve esencial, por esto el propósito de la investigación tiene la intención de que los estudiantes desde temprana edad puedan ir desarrollando la habilidad oral y argumentativa para poder enfrentar de la mejor manera los desafíos académicos y profesionales que se encontrarán en el futuro.

Se pudo evidenciar que en la IE Raquel Jaramillo le faltan espacios educativos, las aulas no están del todo equipadas y muy pequeñas, limitando en la gran mayoría de las veces las oportunidades de aprendizaje y desarrollo, debido al hacinamiento en los salones era difícil que los estudiantes mantuvieran una escucha activa y el murmullo constante fuera uno de los desafíos más importantes a los que nos enfrentamos como maestras, por lo tanto la disposición del salón para proporcionar un ambiente académico participativo fue clave.

## Referencias

- Atehortúa Rincón, D. C., & Rueda Bedoya, S. A. (2019). *Sensibilización sobre los efectos producidos por la emisión de ruido en el entorno escolar* [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Fundadores]. Repositorio Institucional Los Fundadores. <http://hdl.handle.net/11371/2173>
- Baquero Álvarez, Á., Gordillo Martínez, S., Quiroga Quintero, S., & Sarmiento Hernández, C. A. (2015). *Proyecto de intervención “educación ambiental, aprendizaje significativo, para la disminución del ruido en el aula escolar”* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Fundadores]. Repositorio Institucional Los Fundadores. <http://hdl.handle.net/11371/270>.
- Barbosa Vanegas, R. Y., & Montealegre Garibello, G. A. (2017). *Estudio del ruido generado por las actividades académicas y administrativas en UNIMINUTO-Centro Regional Soacha–2017* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <http://hdl.handle.net/10656/6651>.
- C.A.S.A París. (s.f.). *Presentación*. <https://casaparisbello.blogspot.com/p/presentacion.html>.
- Caracol Radio. (2020, 3 de noviembre). *Violento desalojo en el barrio Nueva Jerusalén del municipio de Bello*. [https://caracol.com.co/emisora/2020/11/04/medellin/1604448704\\_060415.html](https://caracol.com.co/emisora/2020/11/04/medellin/1604448704_060415.html)
- Centanino, I. (2018). Capítulo 1. Potencialidad didáctica de la teoría lingüística de Eugenio Coseriu. En D. Riestra (Ed.), *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo* (pp. 11-23). Editorial UNRN. <https://doi.org/10.4000/books.eunrn.284>.
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia Camacho y J.M. Fernández-Balboa (Coords.). *La otra cara de la enseñanza: La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). INDE.
- German-González, M., & Santillán, A. O. (2006). Del concepto de ruido urbano al de paisaje sonoro. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 10(1), 39-52. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/18710>.
- Gutiérrez Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2014). *Cohesion in English*. Routledge.
- Holgado Cabaco, S. (2022). Revisión actualizada sobre la autoridad docente: propuestas y modelos [Trabajo de grado, Universidad de Salamanca]. Red de información educativa. <https://hdl.handle.net/11162/245969>.
- Institución Educativa Raquel Jaramillo. (2021). *Proyecto educativo institucional 2021-2024*.

- Labarca, A. (s.f.). *Modelos y talleres de investigación*. <https://es.scribd.com/document/379821952/Libro-Texto-Alexis-Labarca>.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- León Puentes, A. C. (2017). *La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59593>.
- Martín, J. J. B. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 41-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2883518>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-90668.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. [https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA_Lenguaje.pdf).
- Ministerio de Salud. *Abecé Salud Auditiva y Comunicativa “Somos todo oídos”*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/abece-salud-auditiva-2017.pdf>.
- Muñoz Caicedo, A., & Silva Samboni, L. (2019). Niveles de Ruido en un Centro de Desarrollo Infantil de Popayán–Colombia: Popayán, Colombia. *Areté*, 19(1), 25-32. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.19102>.
- Ortega de Hocevar, S. (2016). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 47-77. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/809>.
- Ortega de Hocevar, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (20), 78-100. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20>.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos.
- Peronard, M. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Andrés Bello.
- Quintana, J. I. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 30, 237. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61967>.
- Ruiz Córdoba, M. del C. (2008). Autoridad y Docencia en la Educación Secundaria. *Revista Digital de la Federación de Enseñanza de CCOO*, (5), 3-6.

- Ruiz, N. Y. R., Salazar, L. I. V., Vergel, J. A., & Torres, D. P. A. (2018). La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de Lenguaje de primaria. Un estudio de caso en un colegio rural de Colombia. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 77-92. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.05>.
- Sala, T. (2010). *Crónica de un profesor en secundaria* [E-book]. Península Atalaya. <https://reader.digitalbooks.pro/book/preview/6577/x07-cronicaprofesor>.
- Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Searle, J. R. (1992). *Actos de habla: Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini.
- Sierra, L. O. (2008). *Comunicación oral argumentativa*. Editorial Magisterio.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía* 7.
- Tetamanti Diez, J.M. (2021). Sociocartogramas en la entrevista: Instrumento para el abordaje en pequeñas localidades. *PIXO-Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade*, 5(19). <https://doi.org/10.15210/PIXO.V5I19.21700>.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Folios*, (42), 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Vásquez Rodríguez, F. (2013). *El quehacer docente*. Universidad de La Salle.
- Velandia, N. P. S. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Infancias Imágenes*, 11(2), 8-15. <https://doi.org/10.14483/16579089.5611>.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación* (11va edición). Ariel.
- Zambrano, M. (2019). *Claros del bosque*. Alianza Editorial.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.

## Anexos

### Anexo 1. Configuración didáctica

<b>Construyendo la palabra</b>	
<b>CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA PARA ABORDAR ARGUMENTACIÓN ORAL EN CUARTO GRADO</b>	
Maestras en formación:	CATALINA DUQUE CÁRDENAS/ catalina.duquec@udea.edu.co MARIA CAMILA ACEVEDO MOLINA/ maría.acevedom@udea.edu.co
Maestros cooperadores	Ubeimar Robledo Pinilla/ wropi18@hotmail.com Diana María López Ulloa/ ulloadyana@hotmail.es
Maestra asesora	Leidy Yaneth Vásquez Ramírez/ lyaneth.vasquez@udea.edu.co
<hr/> <b>DESCRIPCIÓN GENERAL</b> <hr/>	
<p>Las formas argumentativas usadas por los niños nos dan luz sobre sus formas de relacionarse con el conocimiento, con el entorno y con los adultos; Así mismo de sus formas de aprender, de manifestar y sostener lo aprendido.</p> <p>Esta es una apuesta por el lenguaje construido en la interacción social, por concebir formas alternas al argumento formalmente dicho que también pueden considerarse elaboraciones importantes en el pensamiento crítico de los estudiantes.</p> <p>Proponemos una secuencia de encuentros para estudiar a los estudiantes en sus modos de asimilación a partir de sus argumentos e ideas, expuestos sobre todo de forma oral.</p>	
<hr/> <b>OBJETIVO GENERAL</b> <hr/>	
<p><i>Provocar la elaboración de argumentos orales por parte de los niños a partir de temas de su interés y conocimiento, por medio de la generación de ambientes de aprendizaje.</i></p>	

---



---

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

---

- \*Diseñar actividades con base en la interacción de los estudiantes por medio del lenguaje oral y temas que se han identificado como tópicos de interés
  - \*Sistematizar el desarrollo de las actividades, especialmente las elaboraciones orales
  - \*Analizar las elaboraciones orales desde la óptica de la argumentación oral.
- 

---



---

### TÓPICOS CENTRALES



---

- \*Argumentación
- \*Oralidad
- \*Interaccionismo social
- \*Interaccionismo discursivo
- \*¿Qué es una invasión?
- \*¿Qué es violencia?

---

### *ELEMENTOS METODOLÓGICOS.*

- \*Motivación
  - \*Indagación de saberes previos
  - \*Construcción colectiva de conceptos
  - \*Conversatorios
  - \*aplicación
  - \*Retroalimentación
- 

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación</p>	<p><b>Sesión N°1</b> <b>LE RAQUEL JARAMILLO</b> <b>CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA</b></p>	
--	--	---

<b>Nombre del encuentro:</b>	Mi hogar/Mi barrio/tipos de violencia en mi barrio/territorio por invasión, violencias presentes.	<b>Fecha:</b>	06/09/2022
------------------------------	---	---------------	------------

<b>Momentos:</b>	*Lectura del texto
	*Conversatorio
	*Cartografía de mi hogar
	*Socializaciones
<b>Grupo/asistentes:</b>	4°4
<b>Tiempo estimado:</b>	2 horas
<b>Epígrafe/fotografía/imagen</b>	

---

Principios teóricos, lúdico-prácticos, de ejercitación:

**Apertura:** Saludo de bienvenida (5 min)

**Desarrollo:** Lectura del cuento *La CASA de Tomasa*, y se muestran las ilustraciones del cuento (10 min)

Después de la lectura del cuento se abordan las siguientes preguntas (20 min):

¿conocemos el barrio donde vivimos?

¿en qué parte del barrio queda mi casa?

¿Si tuviera que ir a otro barrio podría encontrar el camino para regresar a mi barrio?

**Actividad principal:** en papel para realizar carteleras, con marcadores de colores, se reunirán por equipos de 4 estudiantes y realizarán una cartografía del barrio donde viven. (1 hora)

**Cierre de sesión:** cada equipo elige un representante para la presentación de la cartografía a sus compañeros y profesora. (25min)

**Reflexión:** un tema propio es más apropiado que uno ajeno, como hablar de otro barrio (en comparación)

---



---

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Root, P (2005). *La CASA de Tomasa*. Edelvives

---

 <b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación	<b>Sesión N°2</b> <b>LE RAQUEL JARAMILLO</b> <b>CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA</b>	
--	---	---

<b>Nombre del encuentro:</b>	Esto no es una escuela, ¿qué es?	<b>Fecha:</b>	27/09/2022
<b>Momentos:</b>	* Lectura del cuento: <i>Esto no es</i> * Conversación * Cartografía de la escuela * Socialización		
<b>Grupo/asistentes:</b>	4°4		
<b>Tiempo estimado:</b>	2 horas		
<b>Epígrafe/fotografía/imagen</b>			

---

Principios teóricos, lúdico-prácticos, de ejercitación:

**Apertura:** Saludo de bienvenida (5 min)

**Desarrollo:** Lectura del cuento *Esto no es* (20min)

Después de la lectura del cuento se abordan las siguientes preguntas/ reto que deben pensar, escribir y responder por qué hicieron esas elecciones (1 hora min):

Para el desarrollo de esta actividad se propone que el salón este en silencio para disponer un espacio tranquilo y de concentración para que los estudiantes puedan responder de manera individual y que no tengan un sesgo de las respuestas de los demás compañeros, de esta manera se pretende que el espacio y la actividad pueda propiciar la argumentación espontánea de los estudiantes (60min)





- ¿Si esto no fuera un salón que sería? ¿por qué?
- ¿Si esto no fuera un colegio qué sería? ¿por qué?
- ¿Si esto no fuera un lápiz qué sería? ¿por qué?

**Actividad principal:** escribir en el cuaderno cuál es el objeto por el que cambiarán el salón, el colegio y el lápiz y responder el por qué, posteriormente se realiza socialización.

**Socialización:** para este momento del taller se propone que se organice el salón en forma de mesa redonda donde todos los estudiantes se puedan ver y escuchar, cada estudiante va a responder una de las preguntas propuestas después de la lectura del texto con su respectivo por qué y se dará la palabra al estudiante que desee realizar de primero la socialización de ahí en adelante los siguientes participantes se elegirán en el orden de las manecillas del reloj.

**Reflexión:** Cuando la creatividad, la imaginación y la inspiración se estimula de manera colectiva resultan creaciones que dan paso a las premisas, uno de los primeros pasos para llegar a la argumentación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS  
Magallanes, A (2005). *Esto no es*. SM

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación</p>	<p><b>Sesión N°3</b> <b>IE RAQUEL JARAMILLO</b> <b>CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA</b></p>	
--	--	---

<b>Nombre del encuentro:</b>	Recorriendo la historia de mi Barrio	<b>Fecha:</b>	18/10/2022
<b>Momentos:</b>	*Conversación		

	*Propuesta de actividad expositiva
<b>Grupo/asistentes:</b>	4°4
<b>Tiempo estimado:</b>	2 horas
<b>Epígrafe/fotografía/imagen</b>	

---

Principios teóricos, lúdico-prácticos, de ejercitación:

**Apertura:** Saludo de bienvenida (5 min)

**Desarrollo:** Los estudiantes deben investigar sobre la historia del barrio donde se encuentra ubicada la escuela y exponer los resultados de la investigación. en el Taller N°1 los estudiantes realizaron la cartografía del barrio para ubicar donde queda su vivienda, con esta actividad ya se cuenta con elementos previos para la investigación, pero adicional se les proporcionará información del barrio extraída de noticias que les permitirá tener una base informativa para proponer las preguntas que realizaran en la entrevista (1 hora)

Ejemplo de la información que se suministrará a los estudiantes:

“El asentamiento, Nueva Jerusalén, inició con 5 viviendas que se conformaron en una zona perteneciente a una finca llamada “El Cortado”, esta finca era una finca cafetera ubicada en el municipio de Bello”

Previo a la definición de la investigación se conceptualizará la Entrevista como instrumento de recolección de datos que servirá para apoyar la fuente de información que tendrá la investigación (30min)

Para la investigación deben realizar lo siguiente:

Organizar grupos de 5 estudiantes para preparar entrevistas dirigidas a los vecinos del barrio, profesores y padres de familia, la entrevista debe ser enfocada a la historia del barrio

¿cuándo se fundó el barrio? ¿Quién fue el fundador? ¿cuántas casas tiene mi barrio? ¿todos los habitantes tenían servicios públicos? ¿Cuál fue la primera escuela en mi barrio? ¿Cuál es la ruta de buses? ¿qué tan seguro es mi barrio?



**Cierre de sesión:** : con lectura del contexto, la conceptualización de la entrevista y con la información de la taller N°1 los estudiantes lograrán la definición de preguntas para la entrevista y las personas a entrevistar, los estudiantes preparan la exposición que se realizará en la próxima sesión. (50 min)

**Reflexión:** conocer nuestra propia historia y la de los espacios que habitamos nos ayudará a ubicarnos en el mundo real, a comprenderlo y a vivirlo con todas sus dinámicas.

---

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación</p>	<p><b>Sesión N°4</b> <b>LE RAQUEL JARAMILLO</b> <b>CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA</b></p>	
--	--	---

<b>Nombre del encuentro:</b>	Un breve recorrido oral por la historia de mi barrio	<b>Fecha:</b>	24/10/2022
<b>Momentos:</b>	*Exposición de la investigación		
	*Reflexión		
<b>Grupo/asistentes:</b>	4°4		
<b>Tiempo estimado:</b>	2 horas		
<b>Epígrafe/fotografía/imagen</b>			

Principios teóricos, lúdico-prácticos, de ejercitación:

**Apertura:** Saludo de bienvenida (5 min)

**Desarrollo:** Se dará inicio a las exposiciones, las cuales se realizarán por equipos, y tendrán 15 min max para realizar la presentación al resto del grupo, el propósito de la actividad es evidenciar la investigación y la capacidad de los estudiantes para lograr condensar la información y explicarla a todos los compañeros.

**Cierre de sesión:** se conversará acerca de las exposiciones ¿qué hicimos bien? ¿Qué podemos mejorar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> Facultad de Educación</p>	<p><b>Sesión N°5</b> <b>I.E RAQUEL JARAMILLO</b> <b>CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA</b></p>	
--	---	---

<b>Nombre del encuentro:</b>	Debate: La escuela de todos, un lugar de construcción	<b>Fecha:</b>	dd/mm/aa
<b>Momentos:</b>	*Lectura del texto *Disposición del salón		

	*Debate
<b>Grupo/asistentes:</b>	4°4
<b>Tiempo estimado:</b>	2 horas
<b>Epígrafe/fotografía/imagen</b>	

---

Principios teóricos, lúdico-prácticos, de ejercitación:

**Apertura:** Saludo de bienvenida (5 min)

**Desarrollo:** Se realizará el debate acerca de cerrar la biblioteca de la escuela, cuáles son los pro y los contra de cerrar la biblioteca para poner una sala de descanso.

Preparación del debate: en la primera hora de clase se propone el tema para el debate y se divide el grupo que estará a favor y el que estará en contra, se les pedirá que se reúnan por grupos y que piensen en el porqué estarían a favor y el porqué estarían en contra y se pongan de acuerdo de cuales son las razones / argumentos que utilizaran para convencer a los compañeros del otro equipo.

Concepto: se les explicará a los estudiantes qué es un debate y cuál es el objetivo de esta actividad.

- Reglas del juego: Respetar los turnos, escucha activa, respeto mutuo
- Selección del tema: ¿cuáles son los pro y los contra de cerrar la biblioteca para poner una sala de descanso?
- División del grupo: se dividirá el grupo en dos, uno de ellos está en contra y el otro a favor del tema a discutir.
- El moderador del debate será el docente
- Argumentos iniciales del equipo a favor: tendrán 5 minutos para exponer sus argumentos.
- Argumentos iniciales del equipo en contra: 5 minutos para exponer sus argumentos.

- Intercambio de ideas y respuestas (10 minutos)
- Conclusiones del equipo a favor (3 minutos)
- Conclusiones del equipo en contra (3 minutos)
- Retroalimentación del Debate (10 minutos)

**Reflexión:** Lo que conversamos, debatimos y pensamos en colectivo es un ejercicio enriquecedor que nos invita a pensar y a construir argumentos críticos que nos sacan de la zona de confort y que nos permite exponernos a ser cuestionados

---

---

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Texto *Yo voto*

<https://docs.google.com/presentation/d/1SxNRz7mAibMKZp60IGIIFnJF-Z5GnAPs/edit#slide=id.p1>

---

#### **Anexo 2. Autorregistro Catalina Duque Cárdenas**

Link: <https://docs.google.com/document/d/1oCRgzmReYPCfFaBncdZdurjfG8O5aDd4/edit>

#### **Anexo 3. Autorregistro María Camila Acevedo Molina**

Link:

<https://docs.google.com/document/d/1K7b29sNCxqlKyuP6w1SiHnPKHwQmGGVTJLs9Ye0QH4k/edit?usp=sharing>