

Los juegos de rol para la argumentación oral

Shirley Duarte Sáenz

Asesor de Proyecto

Miguel Fernando Moreno Moreno

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con
énfasis en inglés y francés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas

2023

Agradecimientos

A mi hermanito Johan Duarte quien ha sido mi apoyo y compañía desde que tengo memoria y sin cuya ayuda esto no hubiese sido posible. A mi hija María Camila que ha sido mi motivación y mi orgullo. A mi madre por creer en mí y en mis capacidades. A mis primas Alex y Tania por apoyarme incondicionalmente en los momentos más difíciles de mi vida y enseñarme el valor de familia, a María Paula, Miguel Y Melissa por convertir este paso por la universidad en un lugar seguro donde primó el apoyo sobre la competencia, a Carlos Almeyda por su paciencia y ayuda, a Daniel Rico por motivarme constantemente a ser mi mejor versión. A Akira por enseñarme el amor a lo animales.

Resumen

El presente trabajo da cuenta de la implementación de un proyecto de investigación-acción que tuvo como objetivo aportar al desarrollo de la argumentación oral a las estudiantes del grado 705 del colegio La Merced I.E.D. a través de una intervención pedagógica basada en los juegos de rol. Para ello, se diseñó e implementó una secuencia didáctica a partir de la información recolectada en los procesos de observación y diagnóstico donde se encontró que las estudiantes requerían estrategias para desarrollar sus habilidades comunicativas en este caso específicamente la argumentación oral. A través de las actividades los resultados mostraron que los juegos de rol favorecieron, la motivación, la participación y la interacción de las estudiantes, así como el uso de estrategias argumentativas, la estructura y la coherencia de sus intervenciones orales.

Palabras clave: Juegos de rol, argumentación oral, oralidad.

Abstract

This work reports on the development of an action-research project that aimed to contribute to the development of oral argumentation skills of the students of grade 705 of the La Merced I.E.D. school through a pedagogical intervention based on role-playing games. To this end, a didactic sequence was designed and implemented based on the information collected in the observation and diagnosis processes, where it was found that the students required strategies to develop their communication skills, in this case specifically oral argumentation. Through the activities, the results showed that role-playing games favored the motivation, participation, and interaction of the students, as well as the use of argumentative strategies, the structure and coherence of their oral interventions.

Keywords: Role-playing games, oral argumentation, orality.

TABLA DE CONTENIDO

1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
1.1 Contextualización.....	9
1.2 Población.....	11
1.2.4 Resultado de la encuesta de caracterización y observación en el aula	13
1.3 Diagnóstico.....	15
1.4 I.E.D. La Merced	17
1.5 Delimitación.....	18
1.6 Justificación.....	21
1.7 Pregunta de investigación.....	24
1.8 Objetivos	24
1.8.1 Objetivo general.....	24
1.8.2 Objetivos específicos	24
2. CONTEXTO CONCEPTUAL.....	25
2.1 Antecedentes investigativos.....	25
2.1.1 Tesis internacionales	26
2.1.3 Tesis Nacionales	27
2.1.4 Tesis locales.....	30

2.2 Marco conceptual.....	32
2.2.1 Oralidad.....	32
2.2.2 Oralidad en el aula	34
2.2.3 Argumentación.....	35
2.2.4 Argumentación oral	37
2.2.5 Hacia un tratado de las emociones.....	39
2.2.6 Los juegos de rol	40
2.2.7 Los juegos de rol y el desarrollo psicosocial	42
3. DISEÑO METODOLÓGICO	45
3.1 Tipo de investigación	45
3.1.1 Enfoque cualitativo	45
3.1.2 Investigación-acción	45
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información.....	46
3.2.1 Recolección de datos.....	46
3.2.2 Técnicas de recolección	46
3.2.2.1 Entrevista	47
3.2.2.2 Prueba diagnóstica	47
3.2.2.3 Diarios de campo	48
3.2.2.4 Encuesta	48
3.2.2.5 Talleres escritos	49
3.2.2.6 Categorías de análisis.....	50
3.3 Consideraciones éticas	51

4. TRABAJO DE CAMPO.....	54
4.1 Enfoque pedagógico	54
4.2 Fases de intervención.....	56
4.2.1 Fases de sensibilización.....	56
4.2.2 Fase el juego como detonante de la palabra.....	56
4.2.3 Fase la argumentación oral como herramienta social	57
4.3 Modelo de planeación de clases	57
5. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	58
5.1 Identificando las secuencias textuales.	58
5.2 Contextos socioculturales de la argumentación	61
5.3 Tipos de argumentación	65
5.4 Premisas y conclusiones.....	68
5.5 Los juegos de rol y la argumentación.....	71
5.7 Falacias argumentativas.....	78
5.8 Resultados y retroalimentación	81
6. CONCLUSIONES.....	84
7. RECOMENDACIONES GENERALES.....	87

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 89

ANEXOS..... 97

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Imagen 1. Género narrativo.	59
Imagen 2. Género descriptivo.	59
Imagen 3. Género argumentativo.	60
Imagen 4. Género expositivo.	60
Imagen 5. Argumentación oral.	63
Imagen 6. Tipos de argumentos.	67
Imagen 7. Ejemplos de argumentos.	70
Imagen 8. Grupos 1 a 4.	74
Imagen 9. Tipos de argumentos.	76
Imagen 10. Primera candidata.	79
Imagen 11. Segunda candidata.	79
Imagen 12. Tercera candidata.	80
Imagen 13. Respuestas a la rúbrica metacognición.	82

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentará en una primera instancia la contextualización del problema, así como un acercamiento a la caracterización de la población y de la institución educativa.

Posteriormente, los resultados de la encuesta, la observación y el diagnóstico aplicado con su respectivo análisis. Para finalmente exponer la delimitación del problema con su respectiva justificación, lo cual da lugar al planteamiento de la pregunta de investigación con sus los objetivos planteados para esta investigación.

1.1 Contextualización

En Colombia, la enseñanza de la lengua se rige por los estándares básicos de competencias impartidas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), las cuales fueron el resultado de un trabajo interinstitucional entre este ministerio y las facultades de educación de las universidades en el país, agrupadas por Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación). Estos estándares plantean la argumentación como ética de la comunicación, planteada como un proyecto transversal orientado a la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento y apuntando a una “cultura de la argumentación en el aula”. Desde allí se plantea que los estudiantes de grado sexto y séptimo reconozcan en situaciones comunicativas la diversidad y el encuentro de culturas para afianzar el respeto y la tolerancia.

Sin embargo, frente a este panorama no se cuenta en la actualidad programas y didácticas claras para afianzar esta habilidad. El MEN inició el Plan Nacional de Lectura y Escritura en el 2011 (PNLE), con el objetivo de fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual), enfocados en el fortalecimiento de las bibliotecas y el

acceso a la literatura en la población. Pero no fue sino hasta 2018 que se incluyó la oralidad como parte esencial, cambiando el nombre a PNLEO (Plan de Lectura, Escritura y Oralidad), planteándose nuevos objetivos como la promoción de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas socioculturales que favorecen las capacidades de las personas y las comunidades para la participación. En aquel entonces, las bibliotecas realizaron un diagnóstico general en temas de lectura, escritura y oralidad con el fin de analizar el alcance de las actividades realizadas en las bibliotecas, esto es, en lo referente a lectura silenciosa sostenida (51 %), lectura en voz alta (51%), actividades lúdicas de lectura y escritura (44%), préstamo externo de libros (42%), junto a un programa llamado “hora del cuento” (40%), actividad de sensibilización con padres e hijos alrededor de la lectura compartida. Las actividades que menos se realizaron son: encuentros con escritores (7%), ferias del libro (16%) y creación oral (19%).” (p. 43).

Adicionalmente, el informe de resultados de las pruebas Saber del año 2017 reveló los niveles de desempeño evaluados en argumentación para grado 3°, 5° y 9°; sin embargo, estos abordaron principalmente el área de lectura y tuvieron como prioridad el identificar estrategias argumentativas y retóricas utilizadas por un autor, con lo que se esperaba establecer juicios valorativos sobre estas estrategias. Los resultados de la prueba mostraron que más del 50% de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel satisfactorio. En cuanto a las pruebas PISA del año 2018, se evidenció que el 50 % de los estudiantes se encuentra en el nivel 2 de competencia en lectura. Aunque el nuevo enfoque del Plan Nacional de Lectura haya dado cabida a la oralidad como necesidad transversal a las comunidades con las que entidades del Estado (Fundalectura, por ejemplo), vienen abordando estrategias de fortalecimiento cultural en el país, su lugar dentro de estas dinámicas sigue siendo apenas nominal.

1.2 Población

Con el fin de realizar un acercamiento de índole descriptivo-analítico sobre la población objeto de este estudio, se tendrán en cuenta principalmente los estándares básicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), así como el enfoque pedagógico propio a los estudios clínicos y socioculturales adelantados por Jean Piaget y Lev Vygotsky, cuya contribución el campo del aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños se toman aquí como punto de partida para plantear el contexto y la argumentación oral como insumos en la enseñanza básica. De igual forma, se abordará a la autora Anita E. Woolfolk, psicóloga especializada en la educación infantil.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje presentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), en términos de la ética de la comunicación al terminar séptimo grado, se espera que los estudiantes conozcan los roles y reglas básicas de la comunicación. Para ello se establece que en este nivel el estudiante reconozca los elementos constitutivos de la comunicación, los roles, los principios y las situaciones comunicativas.

En cuanto a la teoría de Piaget, el desarrollo cognoscitivo del niño atraviesa por cuatro grandes etapas que representan su transición a un estadio más complejo y abstracto del conocer. La etapa del grupo sobre cual se desarrolla la presente investigación corresponde a las operaciones formales (de 11 a 12 años en adelante). En esta, los estudiantes desarrollan la capacidad de pensar de forma abstracta y reflexiva, así como con habilidades de razonamiento científico a través de las cuales se empiezan a generar discusiones sobre temas complejos desde ideas abstractas como lo son la justicia, los derechos humanos y la igualdad, hasta analizar la validez intrínseca de un argumento.

Por otro lado, Lev Vygotsky propuso una teoría basada en la importancia de la interacción, las relaciones con el otro y el apoyo social para el desarrollo cognoscitivo del niño: la *teoría sociocultural del desarrollo*. Esta teoría destaca la función que desempeñan los diálogos entre los niños y los miembros de la sociedad, ya que es allí donde se adquiere conocimientos, ideas, actitudes y valores. Lo anterior aplica para la población objeto de este estudio, en la medida que permite comprender sus procesos de aprendizaje y desarrollo hasta abordar los tres grandes que Vygotsky denominó como “las fuentes sociales del pensamiento individual” enfocada en el examen de las herramientas culturales en el aprendizaje y la zona de desarrollo próximo de los niños (Vygotsky, 1978, citando a Woolfolk, 2010).

En lo que concierne a las fuentes sociales del pensamiento individual, Vygotsky consideraba que las funciones cognoscitivas en el desarrollo del niño se presentaban dos veces, la primera entre las personas, es decir de manera cooperativa, y la segunda de manera interna, dentro del niño. Así, los procesos mentales superiores se harían posibles gracias a la interacción con el otro. Por otro lado, en cuanto al papel que dichas herramientas culturales cumplen en el aprendizaje y el desarrollo, Vygotsky argumentaba que todos los procesos mentales superiores estaban mediados por las herramientas culturales y de desarrollo, en especial por herramientas psicológicas como lo son el lenguaje, los signos y los símbolos, dado que solo a través de estas los niños lograban darle sentido a su mundo y a aprender sobre él. Sumado a esto, el autor afirmaba que, en cualquier nivel de desarrollo del niño, existían problemas que este debería resolver y en ese camino resultaba indispensable el disponer de ciertas instrucciones o indicadores.

Debido al tema central de esta investigación, se hace imprescindible abordar el desarrollo moral del estudiante al considerársele como punto de vista del otro y de su entorno, desarrollo que resulta fundamental para entender y apoyar los procesos deliberativos alcanzados por el niño. Para ello, se plantea abordar dicho *desarrollo* a partir de dos autores como lo son Piaget y Lawrence Kohlberg.

Piaget, por su parte, desarrolla un modelo de etapas en las que el niño considera el punto de vista del otro, esto entre los 10 y los 15 años, periodo en el que la mayoría de los jóvenes han desarrollado la capacidad de analizar las perspectivas de varios individuos en una situación desde el punto de vista del observador. De esta forma, y de acuerdo al ciclo lectivo aquí abordado, Kohlberg propone una secuencia de etapas del razonamiento moral en tres niveles, así: preconvencional, donde los juicios se basan en las necesidades personales y en la reglas del otro; Convencional, donde los juicios se basan en la aprobación de los demás, sociedad, familia y ley; por último, el nivel posconvencional, allí donde los juicios se basan en principios de justicia abstractos que no necesariamente están definidos por las leyes de la sociedad. (Vygotsky, 1978, citando a Woolfolk, 2010).

1.2.4 Resultado de la encuesta de caracterización y observación en el aula

En cuanto a lo observado en el aula, el adolescente le presta gran atención a la opinión de los demás y le importa mucho lo que piensen de ella y cómo la vean. Además, tiende a sentirse el centro de las miradas de todos. Nacen nuevas preocupaciones como es el caso del peso, el acné, su apariencia física, el uso del maquillaje, las relaciones amorosas y la búsqueda de la lealtad en las amistades. En cuanto al uso del lenguaje, se evidencia que buscan romper las reglas, utilizando mucho el *slang* o lenguaje coloquial, haciéndolo parte de su identidad. Se observan,

entonces, importantes cambios en el concepto de sí mismo o autoconcepto. De igual forma, se transforman en seres más críticos de su entorno, desafiando las leyes sociales impuestas, cuestionando a la autoridad o a las personas que la representan: maestros, padres, coordinadores, entre otros. Este desafío lo expresan mostrando su molestia al realizar algunas actividades, no prestando atención a las instrucciones del docente, así como con su lenguaje no verbal, frunciendo el ceño o volteando los ojos.

De igual forma, a la población a la cual va dirigida esta propuesta se le aplicó una encuesta de caracterización (Anexo 1 y 4) que arrojó los siguientes resultados:

- Las niñas se encuentran entre las edades de los 11 a los 14 años, la mayoría habitan la zona sur y occidental de la ciudad de Bogotá, viven con sus padres, hermanos u otros miembros de la familia, en cuanto a sus padres la mayoría tienen trabajos de carácter independiente y su nivel educativo se encuentra entre el bachillerato y estudios técnicos o tecnológicos.
- En cuanto al ámbito académico las estudiantes prefieren asignaturas como la danza y artes pues tienen la posibilidad de divertirse, moverse y desestresarse; sin embargo, entre las menos preferidas se encuentran coincidentalmente la asignatura de español y matemáticas pues la perciben como áreas difíciles o muy aburridas.
- En lo concerniente a la expresión y argumentación oral, a más del 50% de las estudiantes no les gusta hablar frente a sus compañeras o realizar exposiciones, entre la razón que dan las estudiantes esto es debido a que les da pena a equivocarse, se sienten muy observadas, así como nervios al momento de hablar. Sin embargo, les gusta participar en clase pues se

sienten importantes, sienten que pueden expresar sus opiniones y compartir las dudas o los conocimientos que tienen en la asignatura.

Por lo anterior, se reafirma la implementación de los juegos de rol como herramienta ya que estos contienen, abarcan y potencializan ideas como la justicia, la igualdad hasta contenidos más complejos como lo son la justicia social o la ley, lo que potenciará en las estudiantes la transición a esta etapa de operaciones formales. De igual forma, la toma de rol (ponerse en el lugar de otra persona implicada en el conflicto moral) desarrolla la empatía cuando se acentúa la parte emocional, una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral.

1.3 Diagnóstico

La aplicación de la herramienta (Anexo 5) diagnóstica permitió evaluar el nivel de competencia lingüística de las estudiantes de 705-2023 en el área de español. Su objetivo fue identificar las fortalezas y debilidades de las alumnas en aspectos como la comprensión lectora, la expresión escrita, la gramática y la expresión oral. La aplicación constó de una serie de preguntas adaptativas que se ajustaron al nivel de cada estudiante, de igual forma, se tuvieron en cuenta los textos de las actividades diagnósticas propuestas por el MEN.

En primer lugar, para la prueba de comprensión lectora y escritura se tuvo en cuenta los estándares establecidos por el MEN (2006) en el que al finalizar quinto grado en la comprensión e interpretación textual “Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.” Para ello, se adaptó la prueba de diagnóstico realizada por el MEN a los intereses de esta investigación, de esta forma el

diagnóstico de comprensión lectora consistió en responder preguntas del texto presentado y arrojó los siguientes resultados (Anexo 9).

De lo anterior, se evidenció que en la comprensión lectora solamente el 15% de las estudiantes se encuentran en calificación excelente logrando comprender la trama del texto presentado, mientras que 85% restante se encuentra en bueno o regular. En cuanto a la identificación de la idea principal solamente el 16% de las estudiantes se encontraron en excelente. En cuanto al nivel de lectura, los resultados arrojaron que el 84% de las estudiantes emplea un nivel literal de lectura, mientras que en el nivel inferencial se logra un 59%, en cuanto al nivel crítico se obtuvo un 13%.

Finalmente, para evidenciar las características acordes a la expresión oral y la argumentación se empleó un dilema moral y un corto de caricatura de Mafalda con el fin suscitar de manera escrita y verbal los puntos de vista de las estudiantes, para esto se tuvo en cuenta la rúbrica de elaboración propia donde se emplearon categorías como la claridad y la estructura del argumento. Los resultados de la prueba arrojaron que el 63% de las estudiantes presenta ideas de manera parcialmente clara y lógica y utiliza un lenguaje a veces preciso y apropiado, en cuanto a la estructura el 47% de las estudiantes carece de una estructura clara y coherente, adicional a esto en la observación se evidenció que la poca participación de las estudiantes, así como problemas de motivación y falta de interés, de igual forma, presentan dificultades para dar y seguir instrucciones, ya que estas tienen que ser dadas constantemente.

En este sentido, de acuerdo con los datos recolectados de la prueba implementada se concluyó que las estudiantes presentan dificultades en la producción de argumentos y en la oralidad. Adicionalmente, es de suma importancia brindar espacios en donde las estudiantes se sientan motivadas y puedan expresar sus ideas, debatirlas, así como refutarlas, por lo que los

juegos de rol pueden ser una estrategia didáctica importante para reforzar estos aspectos en las estudiantes.

1.4 I.E.D. La Merced

El colegio La Merced I.E.D., ubicado en la calle 13 # 42 en la ciudad de Bogotá, estableció como propósito y horizonte institucional, el consolidar para 2020 una serie de normativas alrededor del Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde la reivindicación de sus funciones en el compromiso social, conforma al ideal de “pensamiento crítico, creativo y propositivo” (I.E.D. La Merced, 2018) en sus programas de primera infancia, educación primaria y media. A partir de cuatro pilares fundamentales (el ser, el hacer, el conocer y el convivir). Se reconocen a continuación las siguientes estructuras como principios transversales de sus lineamientos pedagógicos:

- Principio de singularidad y trascendencia (*ser*). Respeto entre los miembros de la comunidad y reconocimiento del otro, de la institución y de la individualidad.
- Principio de apertura integral hacia el conocimiento (*conocer*). Innovación en tecnología, pedagogía, pensamiento crítico complejo. Apoyo en el desarrollo personal desde el afecto y las expresiones culturales locales, regionales y nacionales.
- Principio de transformación y desempeño (*hacer*). Desarrollo de la personalidad y la libre expresión, desde lo estético, lo ético, lo axiológico y lo académico.
- Principio de reconocimiento y valoración de la dignidad humana (*convivir*). Apoyo en la sana convivencia, ambiente social y académico y apoyo en la resolución de conflictos y diferencias.

Finalmente, el PEI recomienda especial atención en el factor *emprendimiento*, esto con miras a fortalecer aspectos como el liderazgo, la proyección humana, artística y laboral en el proyecto a futuro de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. De igual forma lo hace en aspectos como el respeto por los valores, el sentido de pertenencia, la tolerancia, la autonomía y la honestidad. (Merced, 2018)

Lo anterior se lleva al aula en distintas clases de proyectos y asignaturas como lo son: las clases de competencias ciudadanas y de manejo emocional, así como en proyectos educativos de emprendimiento empresarial que las estudiantes toman en los cursos más avanzados 10° y 11°.

1.5 Delimitación

En el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, “leer es mi cuento” 2018-2022 (MinCultura-MEN, 2021), se incluye el tema de la oralidad en sus ejes, esto para que el alcance del Plan sea aún mayor al dar cabida a la oralidad como recurso universal (PNLEO, p. 12). No obstante, en el documento pleno de la propuesta no se evidencia ningún antecedente de programas enfocados a la oralidad. Se adjuntan en su lugar estrategias como el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, las Campañas de lectura “Regalar un libro es mi cuento”, “Apégate a la lectura en voz alta”, “Leer es mi cuento en la biblioteca”, “Leer es mi cuento en vacaciones” y “Formación a mediadores de lectura y escritura”, entre otras.

Dichos programas mencionan estrategias para impulsar el hábito lector desde el mejoramiento de las bibliotecas públicas, escolares y locales, el acceso a libros y la formación de docentes. Llama la atención, sin embargo, el hecho de que en ninguna de las propuestas se

proporcionó un plan concreto con orientaciones o planes de como guiar los procesos de argumentación oral y escucha en el aula. De modo que se reafirma la propuesta aquí planteada.

Por otro lado, habría que mencionar las pruebas que en este tenor se aplican en Colombia como parte del diagnóstico general que sobre educación adelanta el Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES), las pruebas Saber. De acuerdo con la Ley 1324 de 2009, se le confiere al ICFES la “misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles.; no obstante, no es posible evaluar a través de estas los aspectos mencionados anteriormente y donde se dejan por fuera elementos tan importantes como la producción oral. Por lo anterior se podría afirmar que las instituciones educativas no les prestan la atención suficiente ya que encaminan su *curriculum* al cumplimiento de estas pruebas con el fin de posicionar el plantel educativo.

En Colombia, los “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje” (MEN, 2006) consideran a la argumentación como parte esencial de la ética de la comunicación, ya que es por medio de esta donde los estudiantes expresan sus opiniones, sus posturas, se forman como sujetos participativos y críticos. De igual forma, es en el momento de la argumentación en el aula donde se da un intercambio discursivo. Allí, el estudiante se convierte en constructor de cualquier tipo de conocimiento, exponiendo sus ideas, llegando a defenderlas o aceptando el punto de vista de los demás. Frente a la competencia argumentativa, los estándares mencionan que los estudiantes deben tener la capacidad de producir textos argumentativos en los cuales se evidencie el conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que se hace de ella. Es en este proceso donde se adquieren las herramientas discursivas necesarias en cuanto a la ética de la comunicación.

Los citados Estándares subrayan en esta materia que el estudiante, al terminar el sexto grado, debe mostrar respeto por la diversidad cultural en las situaciones comunicativas en las cuales él sea partícipe. De cara a estas necesidades discursivas, sociales y comunicativas, la oralidad –como gran olvidada– se presenta como un punto fundamental en la hoja de ruta con la que supere la noción unidimensional que ha tenido la educación, ya que, y de acuerdo con Cassany *et al.* (1994), el enfoque de la enseñanza en la escuela en cuanto a la lengua ha sido el de leer y escribir en tanto las clases se centran en la gramática y la lectoescritura. La expresión oral se ha dejado en segundo lugar, debido a que erróneamente se cree que los estudiantes aprenden a hablar por su cuenta y que no hace falta guiarles en ese proceso. Además, solo las personas que mostraban interés por mejorar su expresión oral eran las que sufrían alguna deficiencia física o psíquica que les causaba un defecto importante.

En una concepción más moderna –y pensando en una formación de carácter integral–, la enseñanza de la lengua debe ampliarse al abarcar todos los aspectos relacionados con la comunicación: en la sociedad moderna y tecnificada en la cual vivimos se exige un buen nivel de comunicación oral y de redacción escrita. Es claro que no se busca enseñarle a hablar desde cero al estudiante ya que estos se defienden en situaciones cotidianas como conversaciones familiares, diálogos, explicaciones breves, entre otras actividades que, no obstante, se han visto limitadas debido al impacto negativo que la televisión, el internet o los celulares tienen sobre estos, reduciendo la comunicación en el hogar. Por ende, se hace conveniente el trabajar en el aula de clase sobre las comunicaciones en ámbitos sociales al incrementar el número de exposiciones, debates, discusiones, exámenes orales, entrevistas, entre otras, como una forma de posibilitar el intercambio oral como paradigma de la comunicación y el aprendizaje (Cassany *et al.*, 1994).

La oralidad, como reza el documento del PNLEO, constituye “una forma de expresión del lenguaje”, esto al poner de manifiesto los sistemas simbólicos que se dan en diferentes contextos y que están determinados por situaciones geográficas y culturales propias. Estas comunidades poseen una manera particular de entender la realidad y llegar a ellas supone de igual forma un rico intercambio de símbolos, significados y sentidos (PNLEO, p. 64).

Adicionalmente, plantea en sus objetivos la promoción de “la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas socioculturales que favorecen las capacidades de las personas y las comunidades para la participación, el mejoramiento de su calidad de vida y la construcción del tejido social” (PNLEO, p. 83).

1.6 Justificación

Este informe de investigación se orienta particularmente en la *argumentación y oralidad* en el aula, habilidades que aparecen integradas en los lineamientos y currículos escolares pero que en la práctica presentan vacíos en sus propuestas de desarrollo, en cuanto a no estar fundamentadas en la noción de territorio y contexto de las estudiantes para la aplicación de estrategias acordes a sus particularidades culturales y sociales.

Tras la prueba diagnóstica realizada en el año 2022, y donde se buscó evaluar las habilidades argumentativas a las estudiantes del curso 705 del I.E.D La merced se evidencia que las estudiantes, aunque hablan, discuten y comparten, al momento de hacerlo en el aula de clase no estructuran bien sus argumentos frente a temas que pueden ir de lo académico a lo personal o lo social. Ante la poca participación y la escucha activa, los procesos se retrasan y se hace necesario detenerse en algunas instrucciones, de manera tal que la comunicación se trunca, sin llegar a resolver la necesidad principal de la educación, enseñar a analizar, examinar y apropiar

conocimientos, más allá de una respuesta mecánica a órdenes u orientaciones dadas en el aula. La expresión oral debe, por ende, repensarse en función de las intersubjetividades involucradas en estos procesos comunicativos. Para ello, es menester pensar en mecanismos didácticos que provean a estudiantes de herramientas para gestionar sus capacidades comunicativas desde la comunicación oral y la interrelación entre lo externo y lo interno, siguiendo de esta forma lo expuesto por Vigotsky. Los juegos de rol como herramienta extracurricular, o al menos como apuesta pedagógica que pueda aplicarse de manera propositiva paralelamente al PEI, se presentan en este trabajo a manera de paradigma, aquí la *argumentación oral* se plantea como reconocimiento de la *otredad* para llegar a un canal comunicativo en el que la escucha se convierte en experiencia.

Adicionalmente, es importante recalcar la importancia de la oralidad en la cotidianidad del ser humano. Para María Elvira Rodríguez, docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la oralidad en la cotidianeidad está orientada a construir relaciones entre las personas de un grupo social. Algunos de ellos solo cuentan, huelga decir, con el discurso (Ibid, p. 62). Esta oralidad significa aquí una forma de llegar al *otro*, esto es, desde la creación de nexos y la fijación de parámetros culturales. Como sujetos de lenguaje, los individuos apropian las formas del discurso según el contexto y con ello crean una simbiosis de aprendizaje y diálogo con el entorno para formar una identidad y un punto de vista: “El discurso oral debe ser examinado como una práctica de índole social. Esto exige unas formas de interacción mediadas sobre todo por el uso lingüístico y el contexto en el que se den.

Por otro lado, la estrategia que se empleará será la de los juegos de rol, los cuales, para Bruner, proveen al infante de recursos y la oportunidad de pensar, hablar, conocerse y gestionar una identidad (UNESCO, p. 5). La enseñanza y el juego en la dinámica de los roles se refuerzan

y se complementan mutuamente. En este binomio, se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. Por otro lado, Bruner también destaca la función terapéutica de este en la vida del niño que, al interactuar con otros, surte un papel terapéutico y les prepara para enfrentarse a la vida adulta (UNESCO, p.81). Cabe resaltar la teoría del historiador Huizinga para quien la cultura humana emergió de la capacidad del hombre para jugar y para adoptar una actitud lúdica frente al entorno en su proceso de apropiación y adaptación a este de forma que le fuera útil para suplir sus necesidades, carencias y propósitos.

En cuanto a los juegos de rol se ha evidenciado que la creación de las historias y el divertimento que estas implican, sugiere así mismo el enfrentar roles sociales en los que la interacción y el otro, como co-creador, cómplice, adversario en el juego o compañero de aventuras, da al estudiante una idea más robusta de lo que significa la comunicación, el análisis y, de alguna forma, la argumentación y la empatía, según sea planteada la idea de juego dentro de los contextos y roles en los que se quiera profundizar desde las asignaturas involucradas en la experiencia de juego. En este tenor, Heinz y Prager (2019), al revisar algunos ejercicios desarrollados entre un grupo de estudiante canadienses en un juego de rol sobre turismo alrededor del mundo, hallaron evidencias importantes sobre las problemáticas más comunes en el aula, esto es, la falta de motivación, la ansiedad, los problemas de empatía, liderazgo, participación y trabajo grupal. Esta propuesta de innovación busca fortalecer la argumentación y la escucha en los estudiantes a través de los juegos de rol pues son dos ejes transversales en la vida del niño que se han desarrollado muy poco en el aula de manera conjunta y los cuales son imprescindibles para que el estudiante se desarrolle de una manera integral tanto en el ámbito académico como en el ámbito social, pues estas habilidades le darán herramientas y lo prepararan para su futuro.

1.7 Pregunta de investigación

¿Qué efectos tendría la implementación de una estrategia didáctica basada en los juegos de rol para la argumentación oral en los estudiantes de séptimo grado de la institución educativa distrital La Merced?

1.8 Objetivos

1.8.1 Objetivo general

Analizar el valor didáctico de los juegos de rol como estrategia pedagógica para mejorar la argumentación oral en las estudiantes de grado 7° en el colegio La Merced.

1.8.2 Objetivos específicos

- Establecer el vínculo pedagógico entre los juegos de rol y la argumentación oral.
- Diseñar e implementar una intervención pedagógica que aporte al desarrollo de la argumentación mediante los juegos de rol.
- Determinar la pertinencia cómo los juegos de rol influyen en la argumentación oral de las estudiantes de grado 7° en el colegio La Merced.

2. CONTEXTO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes investigativos

La argumentación oral es una parte fundamental en los procesos de formación de los y las estudiantes ya que representa la apropiación de los conocimientos adquiridos. Para abordarla, se relacionan en este sentido aportes, hallazgos, falencias y sugerencias de otros docentes e investigadores que comparten el interés sobre el mejoramiento y la importancia de esta en las aulas de clase. Otra de las pretensiones de esta búsqueda consistió en identificar y analizar las herramientas y las didácticas empleadas en su intervención pedagógica con el fin de establecer la viabilidad de implementar los juegos de rol como herramienta didáctica.

Las investigaciones consultadas se realizaron entre el 2017 y 2021 y fueron divididas en tres categorías, la primera: las locales, en donde se citaron tesis realizadas en los últimos 5 años en la Universidad Pedagógica Nacional. La segunda, se desprende de las investigaciones nacionales a partir de tesis desarrolladas principalmente en ciudades como Bogotá y Cali. Por último, se toman en cuenta investigaciones internacionales en dos casos concretos de Perú y España, como se muestra a continuación.

Tabla 1. Investigaciones consultadas.

Título	Año	Institución
El teatro como estrategia didáctica para desarrollar el lenguaje oral en estudiantes del primer grado en la I.E. 1046 - El Agustino	2017	Escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo de Perú
Liga de debates para mejorar la expresión oral en el aula de 1° de bachillerato	2019	Universidad de Jaén de España
Mejorando la argumentación oral de estudiantes de quinto grado con una estrategia didáctica	2021	Universidad Santiago de Cali
La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria	2017	Universidad Nacional de Colombia

El debate como estrategia para la cualificación de la oralidad formal en estudiantes de grado noveno	2020	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Argumentación oral y literatura	2018	Universidad Pedagógica Nacional
Desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes del curso 901 del colegio prado veraniego a través de los juegos de rol	2017	Universidad Pedagógica Nacional

2.1.1 Tesis internacionales

El primer trabajo revisado fue “El teatro como estrategia didáctica para desarrollar el lenguaje oral en estudiantes del primer grado en la I.E. 1046 - El Agustino” de la Institución Escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo de Perú, presentado por Oscar Edilberto Espinoza Ramírez en el año 2017 para optar por el título de maestro de problemas de aprendizaje. El objetivo de este proyecto fue determinar el efecto del programa estrategia didáctica centrada en el teatro diseñada para desarrollar el lenguaje oral en los estudiantes del primer grado de la I.E. No. 1046 Julio Ramón Ribeyro del Agustino. Para ello, esta investigación se funda metodológicamente en el método científico bajo un enfoque cuantitativo, aplicando un método hipotético deductivo (González Moreno, 2019).

Entre las conclusiones y recomendaciones dadas por el autor se destaca la diferencia de los resultados en el *pre test* y *post test* ya que a nivel fonológico, sintáctico y semántico se evidencia una mejora comprobando el avance del lenguaje oral de los estudiantes con el teatro. En cuanto a las recomendaciones este sugiere la implementación del teatro como herramienta didáctica ya que este contribuye significativamente al vocabulario de los estudiantes, así como a su desarrollo personal ayudándolos a expresarse.

El segundo trabajo investigativo se titula “Liga de debates para mejorar la expresión oral en el aula de 1º de bachillerato” de la Universidad de Jaén de España realizado por Elena González

Moreno en el año 2019 para optar por el título de máster universitario en profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. El objetivo planteado en esta investigación fue el de diseñar una unidad didáctica para trabajar la expresión oral en el aula de 1.º de Bachillerato, concretamente, a través de la realización de debates. En cuanto a la metodología implementada en este trabajo investigativo es de orden cualitativo y se desarrolló en 4 fases implementadas de manera lineal en el aula.

En los resultados de este trabajo investigativo se evidenció una gran mejoría en la expresión oral y la argumentación de los estudiantes ya que las actividades propuestas incentivaban de manera positiva la participación de los estudiantes, así como la expresión de sus ideas y de sus argumentos en el tema central. Por otro lado, se evidencia el poco desarrollo a nivel curricular en la institución en el ámbito de la oralidad ya que se delega únicamente a las áreas de español y literatura esta tarea las cuales tampoco tienen una metodología clara para el desarrollo de esta competencia.

2.1.3 Tesis Nacionales

En cuanto a las investigaciones a nivel nacional, el primer proyecto vinculado se titula “Mejorando la argumentación oral de estudiantes de quinto grado con una estrategia didáctica” elaborado por Luz Mayelly Agudelo Pinillo en el año 2021 en la Universidad Santiago de Cali para optar por el título de Especialización en Pedagogía Infantil. El objetivo de este proyecto fue el mejoramiento de la argumentación oral de los estudiantes de quinto grado de la Fundación Educativa Santa Isabel de Hungría sede Colegio Compartir en Cali, Valle del Cauca a través de una secuencia didáctica. Metodológicamente la investigación corresponde a un estudio de caso con un enfoque cualitativo y de tipo descriptiva pues este se propuso identificar las características del fenómeno de la argumentación oral en la población anteriormente

mencionada. Para su ejecución, se llevaron a cabo 4 fases, la primera concerniente a la caracterización y la comprensión de la argumentación oral de los estudiantes, la segunda a la identificación de los puntos críticos, la tercera, al diseño y la aplicación de una secuencia didáctica y por último la comprobación del mejoramiento obtenido por la intervención.

Como hallazgos de este primer antecedente se evidencia que la investigadora encuentra varias falencias en cuanto a la argumentación en las aulas de clase. En una primera instancia, los resultados de la investigación muestran tanto carencias estratégicas y de conocimiento en el desarrollo de la argumentación oral a nivel de la institución como a nivel del docente, en cuanto al estudiante se evidenciaron dificultades en la argumentación oral al momento de dar su opinión, de defender una idea y la organización de esta. Por otro lado, aunque esta investigación dista de la población a trabajar, pues está aborda a niños entre los 9 a 11 años y en algunas de las estrategias didácticas a emplear, se puede decir que tiene gran valor para este trabajo investigativo pues en una de sus estrategias implementadas se involucra a los estudiantes a una especie de competencia oral en donde el argumento más fuerte sería el ganador. Por otro lado, reafirma la poca importancia o el desconocimiento que se tiene a nivel académico de la argumentación oral.

El segundo trabajo se denomina “La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria”, elaborado por Andrea Cristina León Puentes en el año 2017 en la Universidad Nacional de Colombia para optar por el título de magíster en educación y comunicación. El objetivo principal de esta investigación fue describir el impacto de la acción pedagógica en la competencia argumentativa de los niños y niñas de grado cuarto de primaria a partir de la discusión sobre dilemas morales así como la necesidad de generar espacios discursivos que favorezcan el intercambio de ideas y la construcción de acuerdos, lo anterior se

llevó a cabo bajo la metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo y fue trabajada en estudiantes con edades entre los 8 y 10 años; esta se realizó a partir de tres fases, principalmente: una diagnóstica, otra de aplicación de la acción pedagógica (llevada a cabo en 7 sesiones), y una de verificación. En la primera fase, se hallaron varias falencias argumentativas como las emisiones lingüísticas reducidas, la expresión de puntos de vista acompañadas de expresiones que sugieran una voz propia no está presente, el uso de expresiones asociadas a puntos de vista es intermitente, dificultad para expresar las ideas breves y muy cortas o expuestas en forma desorganizada, por lo cual las conclusiones y recomendaciones de la investigadora afirman que es necesario trabajar la comunicación oral de una forma significativa y práctica, así como la discusión de dilemas morales y la participación en discusiones formales con presencia de conflicto pues estos les permiten a los estudiantes participar activamente en el diálogo.

Así mismo, se relaciona la investigación titulada “El debate como estrategia para la cualificación de la oralidad formal en estudiantes de grado noveno”, elaborada por Rosa Luz Corrales Montenegro en 2020 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para optar por el título de Magister en pedagogía de la lengua materna. Esta investigación se desarrolló en el Colegio Técnico Tomas Rueda Vargas I.E.D. desde el trabajo con 35 estudiantes de grado noveno los cuales están entre los 14 y 16 años, la cual tuvo como objetivo cualificar el discurso oral formal de los estudiantes y fortalecer su competencia argumentativa mediante su participación en debates, lo anterior se desarrolló metodológicamente bajo el paradigma hermenéutico con un enfoque cualitativo y una metodología de investigación-acción. En cuanto a las conclusiones de esta investigación se evidenció que se deja al lado el desarrollo de la oralidad en las aulas puesto que esta es una habilidad que los jóvenes desarrollan de una manera natural y de igual manera el desconocimiento para trabajarla de manera sistemática. Por otro lado, se

evidenció el debate como una herramienta útil y eficaz para el mejoramiento de la argumentación oral en los estudiantes pues este se acopló de una buena manera en el aula.

De las tesis mencionadas anteriormente se puede decir que el problema de la argumentación oral se ve en distintos espacios nacionales y que tienen en común ciertas falencias entre ellas la poca atención que se le muestra a esta habilidad a nivel curricular pues en ninguna institución se ve un plan claro para poder potenciar la argumentación en los estudiantes, por otro lado, se reafirma la necesidad de nuevas estrategias didácticas para atraer la atención de los estudiantes siendo los juegos de rol una posibilidad viable.

2.1.4 Tesis locales

El primer trabajo investigativo se titula: *Argumentación oral y literatura*, elaborado por María Camila León Cárdenas en el año 2018 en la Universidad Pedagógica Nacional para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras. Este proyecto se desarrolló en la I.E.D. Rafael Bernal Jiménez en el grado 903 en la ciudad de Bogotá en estudiantes de edades entre los 13 y 17 años, se buscó establecer la incidencia del uso de la literatura como experiencia en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes, lo anterior mediante el diálogo acerca de temas controversiales, provenientes del abordaje de la literatura como exploración. En los hallazgos de esta investigación se evidenció que los estudiantes no podían concretar una idea central, así como el uso de expresiones coloquiales, problemas de coherencia y cohesión, generaban discursos limitados, no poseían un repertorio lingüístico amplio y la imposibilidad de sustentar su opinión. Por otro lado, se recomendó las estrategias implementadas como la discusión de temas controversiales, los debates, el trabajo entre pares.

El segundo trabajo investigativo se titula “Desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes del curso 901 del colegio Prado Veraniego a través de los juegos de rol” la cual fue elaborada por Ingrid Xiomara Tibaquirá Hernández en el año 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional para optar por el título de Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras. Este proyecto fue desarrollado en estudiantes con edades entre los 13 y 15 años, en donde se buscó desarrollar la competencia argumentativa oral de los estudiantes. Esta investigación mostró la importancia de los juegos de rol en el desarrollo de la argumentación oral en los estudiantes ya que propiciaron un ambiente para dejar al lado su timidez llevándolos a expresarse libremente sin el temor de ser juzgados.

Las tesis anteriormente expuestas se desarrollaron bajo un marco metodológico cualitativo y con un enfoque de tipo investigación-acción la cual se desarrolla en fases como la observación, análisis e interpretación y de actuación o intervención, las cuales permitieron generar varios resultados y permitieron la caracterización de la argumentación oral en los estudiantes y en los planteles educativos, así mismo estas tesis tuvieron como principal población estudiantes de colegios distritales ubicados en la ciudad de Bogotá.

Los aportes para esta investigación de las tesis citadas anteriormente son sustanciales debido a que reafirman el problema del desarrollo de la argumentación oral en los estudiantes ya que en los resultados arrojados se evidenciaron falencias en varios niveles de la argumentación oral tales como coherencia y cohesión, la dificultad al momento de presentar una idea y a nivel curricular la falta de un plan académico para el desarrollo de esta habilidad. De igual forma, muestran la importancia de la oralidad en el desarrollo del estudiante ya que esta permite la formación de seres críticos y sociales como también la apropiación de sus conocimientos, también se destaca

la efectividad de los temas sociales para incentivar la argumentación y se recomienda incluir más actividades para poder practicarla pues es por medio de esta en donde se logra su fortalecimiento.

2.2 Marco conceptual

En esta investigación, adoptamos el *aprendizaje de la argumentación* desde el reconocimiento de su complejidad como habilidad que engloba diversos procesos y subprocesos tanto lingüísticos y psicológicos como psicosociales. De esta manera, se entiende el aprendizaje de la argumentación y sus procesos como un flujo constante de pensamientos, ideas y objetivos que trasciende las etapas presentadas de forma lineal.

Por esto, se escogieron una serie de autores para la conceptualización de las categorías abordadas, por su pertinencia en cuanto al objetivo que se pretende alcanzar. Es por ello por lo que se abordarán dos categorías a manera de ejes transversales: la argumentación oral y los juegos de rol a través de una revisión exhaustiva de la literatura e investigaciones previas, ya que este trabajo investigativo busca proporcionar una comprensión más profunda de cómo los juegos de rol pueden contribuir al desarrollo de habilidades de argumentación oral en los estudiantes.

2.2.1 Oralidad

Para aproximarse al término oralidad, Vich y Zabala (2004) proponen entenderla a manera de *performance* que se desarrolla en la interacción social, entendiendo que “todos los discursos orales tienen significado no solo por las imágenes que contienen, sino, además, por el modo en que se producen, por la circunstancia en la que se inscribe y por el público al que se dirigen” (2004, p. 11). De esta manera, dicha interacción performática significa a su vez una puesta en escena desde la cual los individuos construyen una serie de acciones para establecer, jerarquizar y formalizar su idea del mundo como apropiación.

Es en esta apropiación donde subyace su carácter subjetivo al entenderse como un ejercicio constituyente de la condición humana, dado que, como lo exponen Uribe-Hincapié et al., su naturaleza tiene “un carácter emotivo, espontáneo e informal, en la medida en que ella se convierte en el fundamento de la interacción cotidiana; no obstante, desde el punto de vista de la formación, la oralidad no solo aparece como herramienta para la interacción y la comunicación cotidiana, sino como un modo particular de existir y pensar la realidad en otros espacios, como los académicos, los profesionales y los laborales” (Uribe-Hincapié *et al.*, 2019). En este proceso, Cassany subraya que el “uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según sea el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito” (Cassany, 1994). A partir de esta idea, en tanto hablar, escuchar, leer y escribir son las formas de empleo de la lengua, el autor desarrolla su tesis de las habilidades lingüísticas, “según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación “.

Llama la atención el protagonismo que la dicotomía oralidad/escritura supone para estudiosos como Walter Ong, que pone sobre la mesa el papel fundacional que lo oral tiene como lenguaje anterior a la literacidad –como también se le llama en la traducción de la obra de Ong–, por lo que para este la condición oral básica del lenguaje es permanente. La escritura es posterior y función es la de extender la potencialidad del lenguaje mismo. En su libro, *Oralidad y escritura*, se entiende que se trata de un camino circular, de lo escrito se vuelve a lo oral al ser leído en voz alta, al convertirse de nuevo en sonidos. Desde Ong se viene hablando de la oralidad en sus dos estados principales. Esto es, una oralidad primaria, que es la de los pueblos y comunidades que no poseen una lengua escrita; y la secundaria, correspondiente al de aquellas sociedades y culturas que poseen una escritura propia.

La oralidad como sistema comunicativo propone también una indagación pedagógica en cuanto mediadora de los procesos de interacción correspondientes a espacios sociales y de aprendizaje, en este caso, el aula. Anthony Burbules (1999) asume el diálogo a manera de juego en el sentido en que este permite a los individuos interactuar de diversas maneras desde una serie de reglas y contratos sociales (códigos, leyes, contextos, límites). Se entiende así la oralidad desde lo que Burbules propone en su revisión: como conversación, “donde se guía claramente por un espíritu de simpatía y de tolerancia ante puntos de vista distintos del propio, y así puede expresar algunas de las más importantes virtudes comunicativas”. También como indagación, “animado por la obtención de un nuevo conocimiento, el acuerdo en temas morales o políticos, o la solución de problemas” (Burbules, 1999, p. 176).

2.2.2 Oralidad en el aula

María Elvira Rodríguez, docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, resalta en su ensayo alrededor de la oralidad en el aula (Rodríguez Luna, 2006, p. 61), el carácter cotidiano de la lengua, aunque no por ello del todo natural pues en contextos particulares esta se desprende de algún grado de preparación. En tal sentido, corresponde al docente enseñar a hablar y escuchar, más allá del currículum en lo que a la comunicación oral o la corrección lingüística y la norma se refiere. En este, se debe sobre todo entender que a través del lenguaje se comparten tanto los saberes aprendidos como todo aquello que somos como individuos. A partir de esta postura, la autora se plantea la oralidad como consecuencia de las construcciones culturales derivadas de las relaciones sociales, “tanto en la vida cotidiana, como en la actividad institucional y en los espacios lúdicos” (Rodríguez Luna, 2006, p. 61), de allí que funde estas intenciones pedagógicas a partir de las funciones interactiva, estética y cognitiva del lenguaje.

Entendiendo, como ya fue dicho, el discurso oral como único canal de comunicación existente en algunos grupos sociales, se debe entender esta oralidad como el puente con el *otro* en la creación de nexos y la fijación de parámetros culturales. Como sujetos de lenguaje los individuos apropian las formas del discurso según el contexto y con ello crean una simbiosis de aprendizaje y diálogo con el entorno para formar una identidad y un punto de vista. El discurso oral debe considerarse como práctica social que requiere de formas de acción entre individuos y que se articula, como ya fue dicho, a partir del “uso lingüístico contextualizado” (Rodríguez Luna), por lo que resulta de especial atención entrever aquello que la autora denomina “oralidad secundaria”, todo lo que proviene de los medios de comunicación de masas, parte de ese tejido social en el que la oralidad se abre camino para apropiarse una realidad y someterla de alguna manera su propio escrutinio crítico en la determinación de una estética propiciada por los procesos cognitivos y la interacción en los contextos en los que esta se desarrolle. Estética esta que proviene de influencias sociales y culturales con las que la realidad es nombrada o configurada de acuerdo con los contextos involucrados, por lo tanto, la presente propuesta tomará el concepto de tal por reivindicar.

2.2.3 Argumentación

Hacia inicios de los años 50, Chaim Perelman junto a otros investigadores cultivaba una disciplina a la que llamó nueva retórica, o más puntualmente, teoría de la argumentación. Esto como contrapeso a los absolutismos presentes en el pensamiento imperante, incapaz de ver “lo que en el lenguaje natural hay de creación, de concepción del mundo, equidistante del puro realismo y de la pura arbitrariedad” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2001, p. 17). Tal iniciativa buscaba sobre todo llevar el discurso del plano simplemente ornamental a un grado instrumental, más allá de los absolutismos y donde no existen las “revelaciones definitivas e inmutables”.

Al entender el discurso como diálogo e interacción con un auditorio, Perelman *et al.* aclaran que no solamente se trata de una cuestión oral, pues este también se da en el terreno de lo escrito. Luego agregan: “Mientras que se concibe el discurso en función del auditorio, la ausencia material de los lectores puede hacerle creer al escritor que está solo en el mundo, aunque de hecho su texto este siempre condicionado, consciente o inconscientemente, por aquellos, a quienes pretende dirigirse”, esto para finalmente puntualizar que “cuando utilicemos los términos «discurso», «orador» y «auditorio», entenderemos, respectivamente, la argumentación, el que la presenta y aquellos a quienes va dirigida” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2001, p. 38).

En su libro *Los usos de la argumentación*, Stephen Tolmin refiere a la argumentación a partir de la siguiente premisa: “Quien formula una aseveración está formulando una pretensión”. Es decir, que dicho orador reclama la atención de su público y que este tome por ciertas sus afirmaciones, su discurso, esto “a diferencia de quien habla frívolamente, en broma o sólo de manera hipotética” (Toulmin, 1958, p. 29). Lagos Ramírez, al estudiar el empleo e importancia de la argumentación en el aula de la escuela primaria, entiende esta como “una actividad comunicativa compleja [en la que se desarrollan] habilidades de pensamiento, comunicación, investigación, sociales y de autogestión”. Esta exige por lo tanto la comprensión de los problemas en cuestión y la claridad “sobre las relaciones entre diferentes situaciones, los conocimientos previos del estudiante y la reflexión sobre sus propios actos” (Ramos Ramírez, 2007). Concuera con Vygotsky (1934) en el hecho de diferenciar el lenguaje escrito del verbal en el campo de la argumentación, por ser estos en esencia dos tipos de lenguaje. El lenguaje oral “produce construcciones de un determinado tipo en la conciencia (dialógico, etcétera)”,

mientras el escrito las produce de otra manera (formalmente y basado en reglas lógicas determinadas).

En este orden de ideas, “los procesos psicológicos de la modalidad oral y de la escrita son distintos, al igual que los mecanismos psicológicos involucrados en la educación con uno y otro tipo de lenguaje” (Ramos Ramírez, 2007). De regreso a Perelman, habría que agregar que, al querer argumentar o influir, a través del discurso, para ganar la adhesión y aprobación de un auditorio ante una tesis, “ya no es posible ignorar por completo, al creerlas irrelevantes, las condiciones psíquicas y sociales sin las cuales la argumentación no tendría objeto ni efecto”. Es en este sentido en el que la argumentación oral aparece como estratagema del discurso, dado que la comunicación y entendimiento entre el público y el orador supone por lo mismo la “existencia de un contacto intelectual”.

Para entrar en el tema de la argumentación oral, Havelock (1995) ha puntualizado en sus estudios el hecho de que la escritura surge de un proceso de invención posterior al lenguaje oral. Este último, por su parte, se aborda desde la memoria y los actos de memorización.

2.2.4 Argumentación oral

De acuerdo con lo expresado anteriormente por Vygotsky –en cuanto a tratar el lenguaje oral desde sus particularidades como construcción dialógica–, es necesario entender la argumentación oral como medio de comunicación con el otro y, en esa medida, resulta relevante entenderla también desde una esfera social, esto es, dado en un contexto determinado, esto en relación con el canal de interacción que se abre entre el orador y su auditorio en una esfera tanto cultural como societal e individual.

Otro elemento importante que debe priorizarse en cuanto a la apropiación de la argumentación oral dentro de la escuela, lo revisan en su tesis doctoral Henao Ruiz y Ramírez Valencia (2018), al poner de relieve la importancia de la argumentación oral gracias a “la inmediatez para interactuar a la que se someten el hablante y oyente en una conversación”. Proceso interactivo que permite a los hablantes afirmar, negociar, inferir, polemizar, discutir, todas estas herramientas del proceso cognitivo de la comunicación. En este sentido, y como plantaremos en su momento al realizar la respectiva medición del nivel de argumentación oral dentro de las estudiantes del I.E.D. La Merced, “este proceso consta de movimientos argumentativos (MA), realizados explícita o implícitamente en la interacción a través de las unidades de sentido (US) de los enunciados [...] de los participantes dentro de una conversación o una acción intencionada para la interacción” (Henao Ruiz & Ramírez Valencia, 2018).

Se propone entonces medir la capacidad de argumentación oral de las estudiantes del I.E.D. La Merced a partir de lo planteado por Weston (1998) en su revisión del tema, desde las matrices y preguntas que este desarrolla en su libro *Las claves de la argumentación*, cuando afirma: “dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí, un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (Weston, 1998). Las premisas sostenidas por el autor –en el sentido de los argumentos que se tienen en el momento de escribir un ensayo universitario–, se complementan con la revisión que de la oralidad hacen Vich y Zabala (2004), Cassanny (1994) y Burbules (1999).

De vuelta a Weston, este se tendrá como punto de partida para la formulación de las preguntas empleadas en la medición del nivel argumentativo de las estudiantes: “Distinga entre premisas y conclusión”, “Presente sus ideas en un orden natural”, “Parta de premisas fiables”,

“Use un lenguaje concreto, específico, definitivo”, “Evite un lenguaje emotivo”, “Use términos consistentes”, “Use un único significado para cada término”, “Argumente mediante ejemplos”, “¿Hay más de un ejemplo?”, “¿Son representativos los ejemplos?”, “La información de trasfondo es crucial”, “¿Hay contraejemplos?”, “¿Explica el argumento cómo la causa conduce al efecto?”, “¿Propone la conclusión la causa más probable?” (Weston, 1998).

2.2.5 Hacia un tratado de las emociones

En su *Tratado de la argumentación*, los autores Perelman y Olbrechts-Tyteca (2001) subrayaron la brecha existente entre lo que se constituye como una actividad lógica, aquí prototipo de una actividad demostrativa, y aquello que encarnan las emociones, revisada por los autores como una actividad fundada desde los valores. Para ellos, la *práctica argumentativa* como tal se halla en la mitad de esta dualidad, aquí un “sujeto que aspira a lo razonable habla y da pruebas *sin demostrar ni emocionar(se)*” (Plantin, 2015, p. 63). En este sentido, Plantin pone sobre la palestra dicha disociación: lo razonable –esto es, lo racional– y las emociones pueden efectivamente coexistir. Frente al valor de las emociones, Plantin aduce que la argumentación se afianzó con el tiempo al oponerse a la lógica y la retórica.

De esta manera, la demostración como pretendido insumo principal de la argumentación, se le veía a partir de una lógica formal como fin. Contario a esto, Plantin ve a la lógica como parte de su proceso de configuración. Es así como el Tratado de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1997; 2001) niega la retórica en uno de sus componentes: el de los afectos: “Una retórica sin emociones, ¿sigue siendo retórica?” (Plantin, 2015).

De camino entre la argumentación y la demostración, el papel de las emociones contradice para Plantin la oposición entre razón y emoción subrayada en el citado *Tratado*. En su estudio *Las*

buenas razones de las emociones, Plantin revisa el cómo este recelo de las emociones vista por los teóricos de la época como “deterioro del acto lingüístico”, presenta no obstante algunas ventajas para los autores del *Tratado* en su sentido psicodiscursivo. Estas pasiones, interesan a la argumentación en lo que a su discurso se trata: “la duda, el hipérbaton o inversión, que sustituye el orden natural de la frase por un orden nacido de la pasión; la ausencia de conectores, la mezcla de figuras”, luego la presencia de fenómenos como la repetición, el empobrecimiento del vocabulario, el uso de hipérboles o la omisión de formas verbales, copulativos, etc., resultan de interés para ejercicio mismo de la oralidad en tanto estructura subjetiva al tiempo que construcción social.

2.2.6 Los juegos de rol

Los juegos de roles –espacios de interpretación lúdicos con fines psicopedagógicos–, se tiene por espacios en los que se asumen roles desde la realidad mediante interrelación de actores que asumen personajes, esto como técnica de aprendizaje en el que la simulación toma matices teatrales. En este punto, autores como Bello (2000) y Kononovich (1984), ven el psicodrama un referente de los juegos de roles, sobre todo en el campo clínico y psicopedagógico. Su creador, Jacob Levy Moreno, plantea el psicodrama como método de abordaje del individuo en sus relaciones sociales, esto a partir del teatro, la sociología y la psicología y teniendo como principio el trabajo desde el juego, el cuerpo y el territorio. Más allá del examen clínico adelantado por Moreno, se tienen por tareas centrales de los juegos de roles elementos esbozados por este, como lo son la acción –método de exploración de la realidad–; la representación escénica; juegos dramáticos; comunicación grupal; junto a la exteriorización desde lo vivencial y la corporalidad.

Siguiendo lo expresado por González Moreno et al. (2014) en su revisión alrededor de los juegos dentro del área de preescolar y primaria como catalizadores de interacción social, los autores señalan como causantes del bajo desempeño escolar a la ausencia de actividades simbólicas, voluntarias, reflexivas, comunicativas e imaginativas en el aula (2014). En este sentido, orientan su texto a la posibilidad de juegos temáticos de roles sociales con los cuales tanto estudiantes como docentes creen una vía de reflexión y apropiación de la realidad a partir de la lúdica, entendiéndola como una actividad directamente relacionada con el desarrollo y actividad cognitiva del niño en edad preescolar en su tránsito hacia la edad escolar. Entonces agregan: “En la edad preescolar el niño adquiere conceptos cotidianos (empíricos), de manera inmediata por medio del contacto físico, durante su participación en diversas actividades como los juegos, los paseos, la actividad práctica y artística” (2014). Ya llegada la edad escolar, aparecen los conocimientos teóricos/científicos: “Para la formación de los conceptos científicos, el maestro debe presentar claramente los componentes (características) esenciales del concepto con el que trabaja” (2014). Abstractar estos conceptos significa “participar de forma desplegada y profunda en el juego temático de roles sociales”, esto con el fin de superar las dificultades de aprendizaje presentes en este proceso.

De esta manera, y de la mano de Bredikyte (2004) y Lindqvist (1995), González Moreno et al., agregan: “Una solución posible que se puede plantear es la intervención de los adultos de manera eficaz con el fin de apoyar el desarrollo de formas más maduras del juego de roles. Los criterios que indican que el juego ha madurado son que está basado en la imaginación, no es estereotipado, dura en el tiempo, demanda acciones del más alto nivel, tiene estructura narrativa, los adultos y los niños asumen diferentes papeles” (2014), esto en la medida que el niño llega de

esta manera a realizar una exploración activa –a manera de inmersión– a través de la experimentación y la reflexión constante.

Se comprende así, como orienta Vygotsky (1984), el asumir, –desde un enfoque histórico-social como lo subrayan González Moreno et al.–, la importancia de los juegos de roles en la adquisición de la experiencia social y cultural. En su libro *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*, Vygotsky pone de relieve la importancia del juego como detonador en esa transición al combinar componentes naturales y culturales en el niño en edad preescolar –a esto lo llama primitivismo infantil– hasta permitir que la actividad simbólica en el niño se desarrolle. Así, “el juego constituye la vía mayor hacia el desarrollo cultural del niño y, más en concreto, hacia el desarrollo de su actividad simbólica (Vygotsky, 1984, p. 64). Según el autor, el juego como tal y el desarrollo de las narrativas desde su comprensión del signo como interrelación con el entorno y la realidad (el otro, lo cultural y lo histórico) le ayuda en la consolidación de la llamada zona de desarrollo proximal: acciones en el campo imaginativo y su desarrollo psicológico y su noción del presente y del futuro próximo.

En otro de sus estudios, Bredikyte, junto a Hakkarainen (2007), exploraba el hecho del juego de rol como construcción colectiva donde el niño somete y vincula sus deseos a una exploración normada por lo social, desde reglas y convenios con los participantes para solidificar sus competencias culturales, desde la escucha, la imitación, la autorregulación y la adaptación a lo que el juego de rol le indica en el camino. Lo que viene a apoyar el desarrollo potencial del niño en la llamada zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1984).

2.2.7 Los juegos de rol y el desarrollo psicosocial

Los juegos de rol, como sistemas complejos provistos de reglas e historias jerarquizadas en distintos niveles, que “dan sentido y contexto a las acciones de los personajes y medios de

interacción a través de los cuales se crea una historia” (Cheville, 2016). En este sentido, de acuerdo con lo expresado por Cheville, esta serie de juegos y sus multiniveles de realidad/ficción ofrecen a los estudiantes un sistema de recompensas, contrario a lo que para ellos supone la calificación obtenida en el aula y que no llega a suscitar en los estudiantes el mismo nivel de satisfacción proveniente de esta inmersión dentro del juego como tal.

Así, el autor propone que estas recompensas puedan, en un momento dado, ser canjeadas por las notas del currículo, extrapolar el juego al sistema de calificaciones y medición de competencias de los programas académicos. Se propone de esta manera que las misiones, cuya estructura se ofrece al estudiante de una manera flexible y lúdica transforme la idea que se tiene de la rigidez jerárquica de la secundaria. La creación de las historias y el divertimento que estas implican, sugiere así mismo el enfrentar roles sociales en los que la interacción y el otro, como co-creador, cómplice, adversario en el juego o compañero de aventuras, da al estudiante una idea más robusta de lo que significa la comunicación, el análisis y, de alguna forma, la argumentación y la empatía, según sea planteada la idea de juego dentro de los contextos y roles en los que se quiera profundizar desde las asignaturas involucradas en la experiencia de juego.

En este tenor, Heinz y Prager (2019), al revisar algunos ejercicios desarrollados entre un grupo de estudiante canadienses en un juego de rol sobre turismo alrededor del mundo, hallaron evidencias importantes sobre las problemáticas más comunes en el aula, esto es, la falta de motivación, la ansiedad, los problemas de empatía, liderazgo, participación y trabajo grupal. De dicho estudio, particularmente, se llegó a un nivel de trabajo colectivo mayor, disminución en la ansiedad, “así como mayor rendimiento académico en las asignaturas incorporadas a los juegos. Los alumnos que participaron en los juegos de rol educativos mostraron mayores niveles de aprendizaje auto-dirigido y un mayor interés por el aprendizaje, así como mayores niveles de

autoeficacia” (Heinz & Prager, 2019, p. 3). Así, concluyeron que su interés y curiosidad por estas prácticas les llevó a un mayor rendimiento académico, gracias a lo que llamaron interés por la novedad. Tal y como lo documenta Csenge Virág Zalka en su tesis sobre los juegos de rol como estrategia en las escuelas, se hace notorio el valor que estos tienen en cuanto al desarrollo de habilidades no obstante el carácter imaginario, ficcional o mágico que estos puedan tener. En este sentido, al aplicar las reglas y seguir las directrices de determinado juego, los jugadores empleaban diversas habilidades y conocimientos como vocabulario, habilidades sociales, conocimiento sobre mitología, “historia, habilidades de investigación, empatía, escritura, liderazgo y oratoria” (Virag Salka, 2012).

La investigación de Virag Salka, además, subraya la importancia de esta al abordar específicamente juegos de rol de fantasía “que se basan en historias tradicionales y mundos imaginarios en lugar de las simulaciones de la vida real” (Ibíd.). La investigación referida aborda un interesante estudio de Sarah Lynne Bowman (2010), donde la autora pone de manifiesto el importante papel cultural y social del juego en cuanto facilitador de procesos de identidad, organización en comunidad, resolución de problemas y, en general, como catalizador de los elementos cognitivos y comunicacionales del individuo: “habilidades personales, habilidades interpersonales, habilidades culturales, habilidades cognitivas y habilidades profesionales” (Bowman, pp. 85-94. Cit. Virag Salka, 2012).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

3.1.1 Enfoque cualitativo

El enfoque planteado para esta propuesta será de carácter cualitativo debido a que este le permite al investigador comprender y analizar experiencias, emociones, fenómenos y comportamientos con base en información obtenida de la población la cual se extrae a partir de observaciones que adoptan la forma de narraciones, notas de campo, como las que podemos encontrar en esta investigación. De igual forma, este diseño emplea herramientas de análisis como textos, discursos, palabras e imágenes para poder entender la realidad por medio de significados (Guerrero, 2016). Asimismo, este diseño es de carácter descriptivo, pues se busca especificar las características y rasgos importantes de un fenómeno (Hernández Sampieri, Fernández Collado y & Baptista Lucio, 2010).

3.1.2 Investigación-acción

Por otro lado, el tipo de investigación que ha sido seleccionado para esta propuesta es la investigación-acción (IA) ya que su precepto básico es comprender, resolver o cambiar fenómenos o problemáticas específicas de una determinada comunidad, así mismo, el precepto básico de la IA es la conducción al cambio por lo cual dicho cambio debe incorporarse en el propio proceso investigativo es decir que se está indagando al mismo tiempo que se interviene buscando siempre propiciar el cambio social y transformar la realidad que en este caso en concreto sería la educativa.

Según Tatar y Vargas (2017), la IA es una combinación entre la teoría y la praxis, debido a que esta busca la toma de conciencia de una realidad que posea una población mediante un

pensamiento inductivo; además, siendo uno de sus fundamentos la construcción del conocimiento también se basa en la intervención a la realidad social potenciando los actores sociales como transformadores del cambio con una lógica dialógica que implica la relación intersubjetiva y la confianza en el otro.

Por lo anterior, la presente investigación opta por el desarrollo de una propuesta que identifique y permita el mejoramiento de la argumentación oral en el aula de clase. Para ello se tendrán en cuenta las etapas de: identificación del problema, análisis del problema y recogida e interpretación de los datos, diseño del plan de acción, ejecución del plan de acción, y evaluación de la acción emprendida.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

3.2.1 Recolección de datos

De acuerdo con Sandoval (1996), en el plan de recolección de datos los principios que se destacan son *la pertinencia*, la cual tiene que ver con la identificación de los participantes que puedan aportar mejor información a la investigación, en este caso en concreto serían las estudiantes del grado 705 del I.E D. La Merced. En cuanto al muestreo de lugares, se hizo *a conveniencia* debido a que se seleccionó el evento que facilitó la labor del registro por lo cual se realizó en la clase de español de la institución previamente mencionada.

3.2.2 Técnicas de recolección

Las técnicas de recolección de datos que se llevaron a cabo en la presente investigación fueron la observación participante. De igual forma, los instrumentos de recolección fueron los diarios de campo, la entrevista, la encuesta, los talleres y la prueba diagnóstica.

3.2.2.1 Entrevista

Según Sandoval (1996), la entrevista individual estructurada se caracteriza por una preparación anticipada de un cuestionario guía al que el entrevistador seguirá, esta entrevista cumple algunas funciones como cubrir todo el terreno (tema), prestarle atención al testimonio del entrevistado. Las respuestas de esta entrevista brindan la oportunidad para que explorar aspectos derivados de la problemática que se abordará. El término, como lo refiere Acevedo Ibáñez (2007), nace del francés *entrevoir* (verse uno al otro).

Esta entrevista fue aplicada en el presente trabajo investigativo con el fin de poder conocer la perspectiva de la docente titular del curso 705 en lo referente a la problemática expuesta. Las respuestas permiten validar que la argumentación oral no se aborda de manera efectiva y sistemática en el aula y que es necesario profundizar en este tipo de proyectos. La docente también mencionó algunas posibles fuentes de información y actividades que se pueden llevar a cabo en esta área, alimentando así el panorama didáctico del proyecto (ver Anexo 3).

3.2.2.2 Prueba diagnóstica

La implementación de una prueba diagnóstica fue un componente esencial en esta investigación ya que ayudaron a identificar las áreas de fortaleza y debilidad de las estudiantes en un tema o habilidad específica. Esto permitió adaptar las intervenciones pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje, de igual forma, ayudó al establecimiento de una línea base con la cual se pudo medir el progreso de las estudiantes, esto es especialmente útil para evaluar la efectividad de la intervención educativa, de igual forma, su aplicación fue de gran ayuda ya que según estos resultados se ayudó a decidir qué temas necesitan más tiempo o enfoque. En resumen, las pruebas diagnósticas son una herramienta valiosa para mejorar la

enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, es importante recordar que se trata de una herramienta que debe utilizarse junto con otras estrategias de evaluación y enseñanza.

3.2.2.3 Diarios de campo

Para Martínez (2007), los diarios de campo son un instrumento esencial en la interpretación y sistematización de la información recabada. Lo anterior enriquece la relación entre la teoría y la práctica, por lo que, dentro de los diarios de campo se busca detallar de una manera objetiva el contexto donde se desarrolla la acción o la situación problema, describiendo con sentido investigativo la relación que tiene la situación con el objeto de estudio. El diario de campo provee de herramientas necesarias en la observación, lo que resulta de relevancia para el investigador, pues “en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla & Rodríguez, 1997, citando a Martínez, 2007).

El uso de los diarios de campo en las observaciones de clases realizadas en el primer semestre del año 2023 fueron de gran utilidad ya que ayudaron a generar una serie de reflexiones y propuestas sobre el contexto sociocultural, así como aspectos de los procesos de aprendizaje, gustos, fortalezas y debilidades en el aula, entre otros. Lo cual ayuda al proceso de la elaboración de las didácticas que pueden llegar a ser más útiles para este tipo de población, mejorando así el proceso de aplicación de esta propuesta.

3.2.2.4 Encuesta

La presente investigación empleó la ficha sociodemográfica (ver anexo 1), con el fin de recolectar información sobre los estudiantes del grado 705, tomando como base la

caracterización poblacional en términos de contexto sociales, económicos y gustos personales. Se revisa así su experiencia con la argumentación, esto a fin de obtener una muestra representativa de la población.

Con la aplicación de esta encuesta se pudo tener un acercamiento a la población en un marco social como lo es el estrato socioeconómico de las estudiantes, sus gustos en materia académica y personal, así como su disposición ante actividades en clase que involucran la argumentación oral.

3.2.2.5 Talleres escritos

De acuerdo con Rodríguez Luna (2012), En el contexto de una investigación pedagógica, los talleres escritos pueden ayudar a recoger, interpretar y sistematizar información. Adicionalmente, también pueden promover la formación de los docentes en torno al lenguaje, la investigación y la pedagogía. La importancia de realizar talleres escritos en estudiantes para una investigación pedagógica radica en que esta estrategia permite desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas, argumentativas y creativas, así como fomentar el aprendizaje significativo, la reflexión crítica y la generación de conocimiento. Los talleres escritos son actividades que involucran la producción de textos en diferentes géneros y modalidades, con el propósito de abordar un problema, una pregunta o una situación de interés para los estudiantes y el docente. Por lo anterior, se diseñaron e implementaron a partir de unos objetivos claros estos talleres con el fin de evidenciar el desarrollo de las actividades y el conocimiento de las estudiantes respecto al tema que se trató (Rodríguez Luna, 2012, pp. 13-43).

3.2.2.6 Categorías de análisis

El análisis de datos de este trabajo investigativo se basó en unas categorías de análisis que se definieron desde los objetivos planteados y el marco de la investigación, tomando la argumentación como unidad de análisis central. Así mismo, se establecieron los indicadores y rúbricas que permitieron verificar los logros de los objetivos de esta investigación. Se usaron referentes teóricos para apoyar los procesos que se evaluaron en cada categoría e indicador. Así, se analizaron los datos a partir de los objetivos específicos mediante una triangulación de datos teóricos y prácticos. Por lo anterior, se presentan las categorías de análisis que se utilizaron, teniendo en cuenta los objetivos y referentes de la propuesta.

Tabla 2. Categorías de análisis

Unidad de análisis	Criterio	Indicador
Argumentación	Tesis	Presenta una tesis clara y relevante para el tema.
	Argumentos	Presenta argumentos sólidos, coherentes, pertinentes que apoyan y enriquecen la tesis.
	Tipos de argumentos	Presenta una conclusión que se deduce lógicamente de las premisas, que coincide con la tesis y que aporta una síntesis o una valoración personal.
	Conclusión	Utiliza tipos de argumentos por autoridad, ejemplificación, analogía y por causa y efecto.
	Refutaciones	Presenta refutaciones sólidas, coherentes y fundadas que defienden la tesis o el argumento propio frente al contraargumento desde diferentes ángulos.
	Falacias argumentativas	Utiliza y reconoce las falacias argumentativas ad populum, Ad baculum, Ad verecundiam, Ad hominem

Juegos de rol	Desempeño del rol	Desempeña el rol asignado de manera excelente, coherente y pertinente, mostrando iniciativa y liderazgo.
	Comprensión del rol	Comprende el rol asignado y sus características, motivaciones y objetivos, y los expresa con claridad y creatividad.

3.3 Consideraciones éticas

Desde un enfoque que prioriza la educación en derechos humanos como condiciones esenciales para el desarrollo de las sociedades humanas, la presente investigación espera ahondar en aquellos rasgos constitutivos del derecho a la educación, según lo estipulado por las Naciones Unidas, en su Comentario General No. 13, sobre “Derecho a la educación,” en tanto es obligación de los Estados el apoyar el acceso de niños, niñas y adolescentes a la “Asequibilidad”; “la Accesibilidad”; “la aceptabilidad”; y la “adaptabilidad” (ONU, 1999). En este sentido, se entiende como fundamento inherente a la educación en derechos, la necesidad de adaptarse y entender el nicho social del estudiante y de igual manera garantizar que la educación se adapte a sus necesidades, por fuera de cualquier clase de discriminación: esta debe acoplarse a las necesidades de la sociedad, responder a su vez a las necesidades de los estudiantes, acorde a su contexto social y cultural, pues el Estado está en la obligación de permitir que la educación se acerque a las necesidades de la población. Esto para asegurar su permanencia dentro del sistema, y eliminando así cualquier factor discriminatorio (Rodino, 2015). En este cometido, esta revisión espera poner especial atención en los aspectos socioculturales del estudiante para plantearse la necesidad de entender la *diferencia* como elemento constitutivo en las relaciones interpersonales con el otro desde el juego como punto de encuentro.

Ya con Rogoff y Gutiérrez (2011), es necesario entender las variaciones existentes en la forma en que cada estudiante asume y apropia el conocimiento desde la experiencia, esto desde niveles de participación y experiencia, tanto personal como grupal. Se debe llegar al abordaje histórico-cultural, pues con ello es realmente posible “ayudar a entender cómo un grupo de personas aprende, en reemplazo de una mirada que asume regularidades en los individuos, de acuerdo con sus antecedentes culturales” (Mieleles Barrera *et al*, 2019).

Rogoff y Gutiérrez (2003), en un estudio no tan reciente lo subrayaba al hablar de la importancia de las vías culturales como parte de dicho proceso cognitivo y de relación con la comunidad y el entorno. Así, “el enfoque de los estilos culturales surgió de estos esfuerzos cuando los investigadores intentaron dejar atrás el pensamiento del modelo de déficit, en el que las formas culturales que difieren de las prácticas de los grupos dominantes se juzgan menos adecuadas sin examinarlas desde la perspectiva de los participantes de la comunidad”. Se trataba de un aprendizaje cultural que se venía desarrollando de manera demasiado estática y categórica, esto es, en las escuelas, en las comparaciones interculturales y en algunos de los trabajos de estilos culturales que tratan de evitar o que desafían el modelo de déficit: “Tratar las diferencias culturales como rasgos, desde nuestro punto de vista, dificulta la comprensión de la relación entre el aprendizaje individual y las prácticas de las comunidades culturales, y esto, a su vez, a veces dificulta la asistencia efectiva al aprendizaje de los estudiantes” (ver Anexo 1) (Rogoff y Gutiérrez, 2003).

Por último, se empleó un formato de tratamiento de datos personales (ver anexo 9) ya que según el Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013 son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del titular, por ello se envía un formato a los padres de familia donde autorizan a tratar los datos personales del menor que representan, de acuerdo con el Manual de

política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad pedagógica y para los fines relacionados con su Misión.

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1 Enfoque pedagógico

El presente trabajo optará por el modelo pedagógico desarrollado por Julián De Zubiría Samper (2006), conocido como “pedagogía dialogante”. A partir de dimensiones humanas como lo son la *cognitiva* (pensamiento y lenguaje), la *afectiva* (afecto, sociabilidad y sentimientos), y la *praxológico* (la acción), este modelo está dirigido a entender la labor del educador como responsable en el fortalecimiento de estas, ya que la escuela debe transmitir conocimiento teniendo como base la formación de sujetos en todas sus dimensiones: enseñar a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor. Así mismo, es necesario reconocer dimensiones en un marco histórico y cultural en el que están inmersos los sujetos. Por otro lado, el propósito central de este modelo es el desarrollo y no simplemente el aprendizaje y su finalidad es la de generar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas en los propósitos cognitivos este modelo, De Zubiría (2006), subraya en principio, en lo relacionado a los propósitos cognitivos, en la necesidad de asumir retos no solo en el campo epistemológico, también está determinado en transformar “los principios pedagógicos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas en el salón de clase”. Esto de cara a la apuesta por una mayor atención en los niveles ya mencionados para re-humanizar las prácticas docentes y la relación con la escuela: “Todavía, la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes y pescados, desafortunadamente por lo general viejos y trasnochados. Pero las condiciones ocio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación” (2006, pp. 6-7). La escuela

ha de convertir lo potencial en real. En este punto, De Zubiría se detiene por un momento en la teoría de la “Zona Próxima de Desarrollo”, aquí abordada ya brevemente.

En lo relacionado a las implicaciones pedagógicas de un modelo dialogante en los propósitos valorativos, De Zubiría puntualiza que, al momento de exigirse propósitos dentro del campo cognitivo, debe por ende exigirse además “propósitos y contenidos de tipo cognitivo, valorativo y práxico (...) individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social”. Se trata de una escuela que cualifique las competencias éticas, en su apuesta por el conocimiento de sí mismos y de sus compañeros, lo que en los juegos de rol resulta bastante necesario. En síntesis, una formación de carácter valorativo donde estén presentes las dimensiones tanto cognitiva –de comprensión y análisis– como de “prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos”, junto a aquellas de carácter socio-afectivo.

En tercer lugar, la pedagogía dialogante reconoce un modelo determinado por competencias interpretativas dadas a transformar y apropiar contenidos, aquí ya desde aquellos enfoques dirigidos a la lectura y comprensión propios de la escuela. Para subrayar su tesis, De Zubiría habla del modelo pedagógico dialogante en la lectura al conferirle al lector un papel protagónico, “leer no podría entenderse como un acto pasivo en el que vamos como una tábula rasa en la búsqueda de significados” (2006). La lectura se enmarca así dentro del ámbito participativo, sintiente, dinámico, lejos de los caducos enfoques heteroestructurantes dado como un ejercicio en la experiencia de roles. El autor hace énfasis sobre la profunda relación existente entre lectura y pensamiento, pues, al leer de manera inductiva y deductiva, pasamos del acto de leer letras, palabras y oraciones, al análisis de lo leído. Verificamos nuestras hipótesis de forma

predictiva. Se convierte así el texto en una estructura de proposiciones, ligadas “con las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto” (De Zubiría, 2006).

4.2 Fases de intervención

La siguiente propuesta pedagógica se basó en la metodología planteada en la investigación acción y en un enfoque pedagógico dialogante, por lo cual se desarrollará en tres fases las cuales son la sensibilización, la aplicación y la reflexión. A continuación, se detallan cada una de estas fases.

4.2.1 Fases de sensibilización

Con el fin de llevar a cabo una pedagogía dialogante en la escuela, es necesario abordar las diferentes dimensiones del ser humano. Para tal efecto, esta primera fase abordará la dimensión cognitiva de las estudiantes a partir de actividades introductorias al tema, así como al concepto de la argumentación. Para el desarrollo de esta primera fase se realizarán dos intervenciones, así: se iniciará con una contextualización con el objetivo de llevar a los estudiantes a comprender, conocer y apropiarse el concepto de argumentación. Se realizará una lluvia de ideas con el fin de activar conocimientos previos, seguido del desarrollo del taller # 1 que será elaborado a partir de los conceptos que las estudiantes hayan adquirido en clase. Esta práctica cambia la idea alrededor del docente como único poseedor del conocimiento y se les da un papel protagónico a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

4.2.2 Fase el juego como detonante de la palabra

En esta fase se abordarán los juegos de roles para que las estudiantes puedan reconocer situaciones de su diario vivir con el fin de aplicar lo aprendido en la primera fase. De igual

forma, y siguiendo lo mencionado en la pedagogía dialogante, se abordará otra dimensión del ser humano que en este caso será la afectiva (afecto, sociabilidad y sentimientos). Por lo anterior, se construirán situaciones en las cuales los argumentos propicien resolución de conflictos, el respeto por la opinión del otro y la implementación de estrategias que las lleven a entender al otro en su contexto particular, toda vez que se genere una sinergia emocional y el grupo pueda aplicar esquemas colectivos llevados a las situaciones que los juegos de roles exijan. Los estudiantes se dividirán en pequeños grupos, tomando el rol de su preferencia y aplicarán los tipos y falacias de argumentos. De esta manera se hará una pequeña introducción a los juegos de roles y se evidenciará lo aprendido en la clase anterior.

4.2.3 Fase la argumentación oral como herramienta social

En esta última fase se tiene como finalidad llevar a cabo una revisión y evaluación de los argumentos, así como las situaciones, emociones y sentimientos generados al momento de las interacciones o discusiones. De igual forma, a la luz de un juicio como resultado final de esta intervención pedagógica se evidenciará lo aprendido, así como las falencias y las dificultades frente a los conceptos expuestos. A través de una rúbrica de metacognición, se busca que los estudiantes realicen una evaluación conjunta del proceso. Con relación al enfoque pedagógico, se tendrá en cuenta tanto la apropiación conceptual como el nivel práctico de esta intervención.

4.3 Modelo de planeación de clases

En los anexos 6 a 10 se encontrarán las planeaciones de clase, adaptadas de acuerdo con el ritmo, y necesidades de grupo, así como acordes al tiempo asignado en la institución para realizar esta intervención pedagógica. En total se realizaron ocho intervenciones.

5. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tras el desarrollo de las intervenciones pedagógicas propuestas, se procedió al respectivo análisis de datos de cada sesión a través de las categorías e indicadores señalados para tal fin. De igual forma, se discutieron las implicaciones, limitaciones y recomendaciones derivadas de la aplicación de la propuesta pedagógica encaminada aquí a determinar el impacto de una estrategia didáctica concreta: la implementación de los juegos de rol en la argumentación oral de las estudiantes que integran el grupo 705 del I.E.D La Merced.

5.1 Identificando los géneros discursivos.

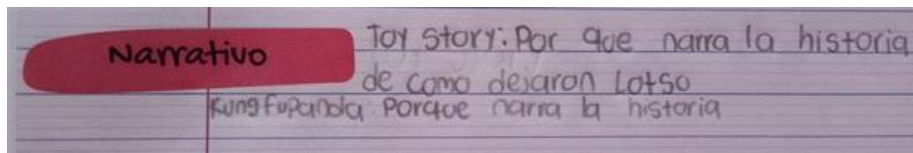
Indicador: Diferenciar los géneros discursivos como el narrativo, expositivo, argumentativo y descriptivo

Resultados

Se llevó a cabo una primera sesión –el día 24 de agosto de 2023– a partir del objetivo concreto, el cual consistió en que las estudiantes pudieran identificar y diferenciar los géneros discursivos como el narrativo, expositivo, argumentativo y descriptivo. La actividad fue evaluada por medio de la [rejilla#1](#), donde se siguieron algunas matrices de diagnóstico desde las actividades propuestas para tal fin. Posteriormente, las estudiantes observaron un [video](#) que contenía diferentes cortos de películas y series animadas cercanas a su cotidianidad y contexto particular, al igual que algunas situaciones discursivas con el fin de generar asociaciones con los diferentes géneros en la aplicación del [taller #1](#). En la parte final de la clase, se socializaron las respuestas y –mediante el enfoque de la pedagogía dialogante expuesta con anterioridad–, se buscó que las estudiantes trasladaran este conocimiento a la práctica/acción.

Como actividad inicial, y con miras a aplicar lo aprendido sobre lo narrativo, los diez (en los cuales se dividió el salón de clases) grupos asociaron los fragmentos de los videos proyectados relacionados con este género. Sin embargo, sus respuestas fueron muy cortas y sus argumentos se basaron en reformulaciones de la instrucción tales como: “porque está narrando”, “está contando el motivo por el cual Lotso cambió su actitud”, “ya que narra una historia de los personajes”, “narra cómo el oso perdió a su dueña”.

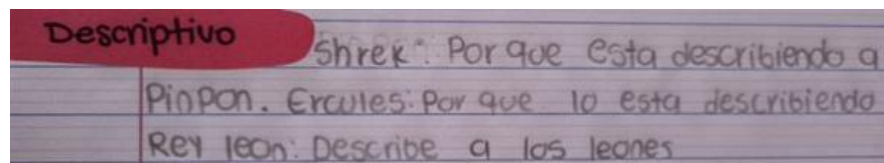
Imagen 1. Género narrativo.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 1.

En cuanto a lo descriptivo, solo cinco grupos asociaron correctamente los tres cortos, mientras los grupos restantes solo lograron asociar dos cortos. Sin embargo, se presentaron respuestas muy cortas en la argumentación, basadas en afirmaciones como “porque está describiendo a pin pon”, “le estaba contando cómo era Hércules”, “descripción de los leones”, tal como ocurriera en lo narrativo.

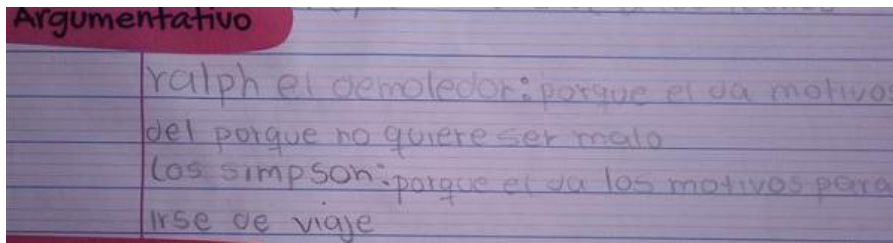
Imagen 2. Género descriptivo.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 1.

En el género argumentativo, ocho grupos asociaron correctamente los dos cortos mientras que los dos grupos restantes asociaron uno. Sus respuestas fueron del tipo “ya que Homero está convenciendo a March”, “porque da el motivo para ir de viaje”, “él da motivos del porqué no quiere ser malo”, “intenta ser bueno y persuadir a los demás para apoyarlo”.

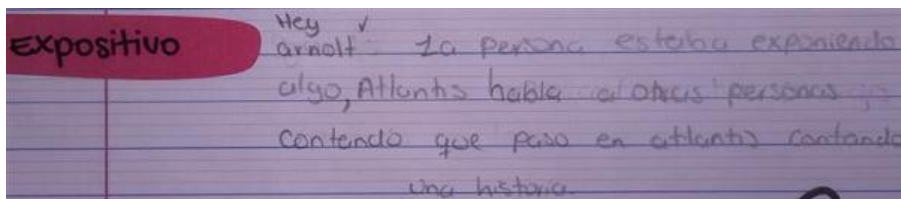
Imagen 3. Género argumentativo.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 1.

Por último, en el género expositivo, solamente dos grupos asociaron de manera correcta los cortos, siete asociaron uno, mientras que el último asoció un corto de otro género; sus respuestas fueron: “ya que está exponiendo un tema”, “porque está exponiendo datos que dan información”, “porque está exponiendo acerca de algo a alguien”.

Imagen 4. Género expositivo.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 1.

En cuanto a la socialización de la actividad, al momento del diálogo las estudiantes describieron características de los géneros anteriormente mencionados como, por ejemplo: “el género narrativo también cuenta con personajes, un lugar, tiempo y más cosas”.

Análisis

De acuerdo con los resultados obtenidos de esta primera intervención, se evidenció que el iniciar la clase con un dialogo ayudó a las estudiantes a activar los recuerdos previos sobre los temas que se verían a continuación, así como a crear un clima de confianza y motivación en el aula. Como actividad de diagnóstico previo, ésta sirvió para identificar las necesidades de las estudiantes frente al tema. En cuanto al objetivo principal, las estudiantes lograron identificar a través de los diferentes cortos presentados de las secuencias textuales, aunque sus respuestas en el taller fueron muy cortas pero precisas.

En la socialización se evidenciaron mejoras en la comprensión de conceptos, gracias al diálogo grupal al ampliar las respuestas que fueron escritas en el taller. Así mismo, fueron capaces de realizar ejemplos en su contexto, lo que permitió al grupo entender su composición y estructura. En este sentido, se coincide con lo expuesto por Colón Hernández (2022), en cuanto a la relevancia de poner de relieve aspectos como la diversidad y la riqueza que estos géneros encarnan, y, así como lo expuso Bajtín en su obra *La estética de la expresión verbal*, esto debido a que la estructuración del lenguaje se hace posible sobre todo a partir del empleo de los géneros discursivos, pues mensaje, medio y receptor son fundamentales para estos intercambios de ideas de camino a fortalecer las competencias argumentativas del grupo.

5.2 Contextos socioculturales de la argumentación

Indicador: Reconocer los beneficios y contextos de la argumentación oral

Resultados

La segunda sesión se llevó a cabo el día 29 de agosto de 2023, teniendo como objetivo el llevar a las estudiantes a reconocer los beneficios y contextos de la argumentación oral, actividad que fue evaluada por medio de la [rúbrica#2](#). Para iniciar la sesión, se dividió el salón de clases en dos grupos con el fin de dar pie a un debate, partiendo de la siguiente premisa: ¿Resulta beneficiosa la aplicación TikTok para los y las adolescentes? En la siguiente parte de la clase, las estudiantes se reunieron en pequeños grupos para desarrollar el [taller #2](#). Finalmente, se socializaron las respuestas con el fin de que las estudiantes aportaran en la elaboración de conceptos en clase, compartieran sus puntos de vista, así como sus dudas o inquietudes frente al tema.

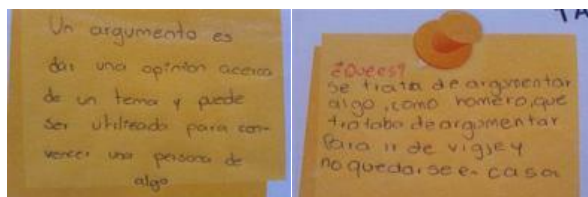
En cuanto a los [resultados del debate](#), algunos de los argumentos a favor y en contra de las premisas fueron: “Uno decide qué contenido ver y es con la propia responsabilidad de uno... porque tú puedes seguir subiendo”, “Lo que dice Laura de los datos personales, es solamente si usted quiere abrir una sesión para que meta sus datos personales, si uno no quiere abrir una sesión no hay necesidad de eso y, por ejemplo, si usted no quiere ver sus datos personales no los mete y no habrá cuenta, eso es lo más seguro”. En cuanto a los argumentos en contra, se evidenciaron los siguientes: “Puede reducir la concentración a los jóvenes”, “Los datos son privados y no deberían estar ahí”. En la siguiente fase de la clase, algunas de las respuestas dadas por las estudiantes en el taller fueron:

Tabla 3. Preguntas sesión dos.

Preguntas	Respuestas
¿Qué es la argumentación?	Dar explicaciones o argumentos de un tema. Dar una opinión acerca de un tema y puede ser utilizada para convencer a una persona de algo.

¿En qué se basa la argumentación?	Dar argumentos o pensamientos de un tema. Poder defender una idea propia para convencer al otro individuo, usando argumentos razonables y lógicos
¿En qué nos ayuda?	Convencer a otras personas. Defender las opiniones. Discutir un tema.
¿En qué ámbito se usa?	Cuando necesitas tomar una decisión, si es beneficiosa o no. En un juicio. En la escuela o en el trabajo.

Imagen 5. Argumentación oral.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 2.

En el [desarrollo del taller#2](#), el total de las estudiantes respondieron acertadamente a todas las preguntas partiendo de sus conocimientos previos, sus experiencias y también relacionando los cortos vistos en la clase anterior.

Análisis

Sobre los argumentos utilizados en el debate, se observó que la participación al inicio no superaba el 10% del grupo, por lo cual fue necesario utilizar nuevas estrategias con el fin de incentivar la participación en la actividad. Sin embargo, se presentaron dificultades como lo

fueron el tono de voz muy bajo y el posterior desinterés de sus compañeras al no poder entender lo que compartían.

Frente a los argumentos dados por las estudiantes en el debate, estas partían por lo general de ejemplos y experiencias, así como de ideas generales y de grupo, que fueron transformándose a través de la interacción con la investigadora. En este sentido, y coincidiendo con lo expuesto por Albornoz *et al* (2022), para que estas dinámicas sean aún más acertadas, es necesario partir de dispositivos de evaluación novedosos que posibiliten la reflexión de dos vías entre maestros y estudiantes, así como de estrategias de interacción desjerarquizantes que motiven una revisión compartida docente/alumno. En este nivel de relación –en algunos casos podrían existir juegos y dinámicas donde se compartan opiniones desde el “anonimato”– es posible contrastar visiones y subjetividades en el diálogo asertivo. La consigna es la de ampliar el modo de pensar, permitirse entender al otro superando la opinión propia desde lo que Albornoz *et al* (2022) llaman descentramiento: al pensar cómo piensan otros y tomar conciencia en el curso del debate de la existencia de otros puntos de vista, este descentramiento hace posible tomar en cuenta las dimensiones éticas, morales y culturales desde la tolerancia y el respeto, tarea que corresponde al investigador en su lugar como mediador y facilitador. En este sentido, se pudo evidenciar que la aplicación de una dinámica colectiva de trabajo alrededor de estos conocimientos permitió la creación de un andamiaje a partir de la teoría del psicólogo cognitivo Jerome Bruner, derivada del constructivismo social de Vygotsky.

En cuanto a los resultados arrojados en la segunda etapa de la clase, las estudiantes fueron capaces de definir, desde sus conocimientos previos, así como desde lo evidenciado en el debate, las preguntas planteadas en el taller#2. Se evidenció que las estudiantes hicieron uso de los conceptos socializados en la clase anterior al aplicar los géneros dentro de la actividad de

argumentación. Sin embargo, como lo muestra la tabla 1, las estudiantes no lograron identificar en qué se basa la argumentación. Por el contrario, la relacionaron con su componente pragmático. En cuanto a las demás preguntas del taller, se evidenció que las estudiantes reconocen los conceptos, beneficios y ámbitos en los que se aplica la argumentación oral, de tal manera que sea posible abordar problemáticas de índole cotidiano, posturas de carácter cultural, social y de valores, así como saberes y conocimientos académicos aplicados dentro de ámbitos educativos en los que el docente pueda ser partícipe de manera activa y didáctica (Albornoz et al., 2022). En este mismo sentido, se socializó dentro de las actividades el papel que la argumentación llega a jugar en ámbitos de la vida real, caso de los juzgados donde se legisla e imparte la ley; acaso en una entrevista de trabajo; en la escuela, o en el trabajo. En este camino, reconocieron la función deliberativa que la argumentación cumple en sus vidas, y en la que, siguiendo a Kuhn *et al* (2016), se de pie a la elaboración de contraargumentos para el desarrollo del pensamiento: considerar la posición del oponente en la que sea posible divergir de sus opiniones al identificar los puntos débiles de sus argumentos.

Finalmente, el debate mostró que las estudiantes interpretaban acertadamente su papel como sujetos activos en la toma de decisiones para beneficiar su entorno escolar, de tal manera que la argumentación oral fuera posible, esto siguiendo lo expresado por Santos Velandia (2012), al subrayar la importancia que en términos conversacionales puede llegar a significar una premisa que al ser refutada genere un debate orientado a persuadir o convencer a un interlocutor desde los géneros discursivos (Santos Velandia, 2012).

5.3 Tipos de argumentación

Indicador: identificar y diferenciar los tipos de argumentos según el contenido, así como el reconocimiento de sus características

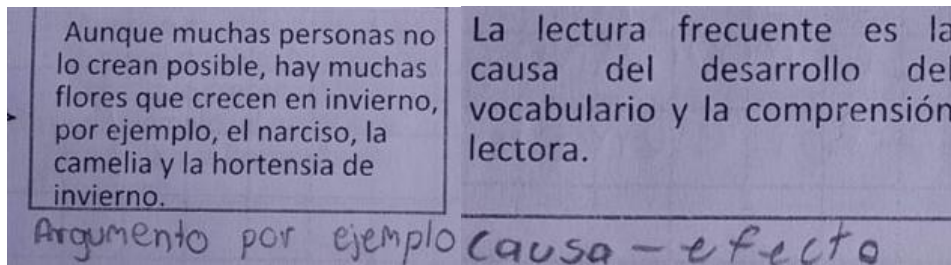
Resultados

La tercera sesión se llevó a cabo el día 5 de septiembre de 2023, a partir del desarrollo del objetivo concreto: que las estudiantes pudieran identificar y diferenciar los tipos de argumentos según el contenido, así como el reconocimiento de sus características. Para esta sesión se utilizó la [rejilla # 3](#) para evaluar el desempeño de las estudiantes. Para iniciar esta clase, se dividió a las participantes en tres filas y se llevó a cabo un juego introductorio llamado “teléfono roto” al que adicionalmente se le agregaba un componente de creación plástica: debían dibujar la frase dicha. En la siguiente fase, con el fin de abordar el tema “tipos de argumentos” se presentó a las estudiantes una serie de [diálogos](#) a partir del tema “tipos de argumentos”, caso del argumento de ejemplificación; de causa y efecto; analogía; autoridad, entre otros, esto con el fin de identificar los recursos utilizados en los argumentos empleados. Como paso siguiente, las estudiantes desarrollaron el [taller # 3](#) a partir de diferentes ejercicios propuestos para realizar asociaciones con el tipo de argumento al que pertenecían. Finalmente, se formularon algunos ejemplos y fueron expuestas situaciones en las cuales se evidenciaron estos tipos de argumento. En cuanto al resultado de la primera fase de la sesión, se evidenció que las estudiantes se mostraron dispuestas a realizar la actividad y se obtuvo un 100% de participación, así como una buena disposición, lo que dio como resultado un ambiente de clase ameno y con menos estrés, así como la activación de las estudiantes para la jornada académica que iniciaba desde las 6 a.m.

En la segunda fase de la sesión, los resultados de los ejercicios que las estudiantes realizaron mostraron dificultades para reconocer los diferentes tipos de argumentos. Aunque se

buscó que llegaran a la conclusión por sí solas, las estudiantes no lograron inferir dichos tipos de argumentos. Tras la explicación sobre el tema, las estudiantes desarrollaron y lograron relacionar el ejemplo con el tipo de argumento al cual pertenecía.

Imagen 6. Tipos de argumentos.



Nota. Respuestas del taller 3, asociación tipo de argumento con ejemplo.

Análisis

En la fase inicial de esta clase, la actividad de “teléfono roto” favoreció la comunicación oral entre las estudiantes así como la escucha activa y el ambiente de lúdica al generar mensajes distorsionados que conllevaron al juego y la camaradería. El teléfono roto convino en servir de mecanismo activador entre las estudiantes para desarrollar procesos de metacognición y llevar finalmente al intercambio y/o toma de roles lo que las llevó a un diálogo en varios canales (desde la comunicación verbal y no verbal, hasta la tergiversación en la información, tomar una cosa por otra o incluso un concepto o afirmación que se transforma completamente según el contexto, etc.). La labor de la investigadora como mediadora y partícipe activa de las actividades planteó además, y como lo define Hattie (2009, p. 243), el lugar que el docente cumple al actuar como activador y facilitador. En el primero, el docente lidera estrategias y detonantes. En el segundo, crea canales y mecanismos para apoyar estos procesos de una manera más sucinta.

Acorde a lo anterior, y en consonancia con lo anotado por Santos Velandia (2012) en cuanto a oralidad en el aula, se evidenció dentro de la actividad de teléfono roto la necesidad de entender la argumentación como una retroalimentación grupal. Entendiendo que la investigadora debía fungir como moderadora de modo que el ejercicio se aplicara desde la oralidad como práctica en principio espontánea. En este proceso de recepción de información por *memorización* y *repetición* –como lo llaman Santos Velandia (2012) en su revisión del proceso de apropiación del conocimiento– se pasó a una valoración crítica y cognitiva de conocimientos *compartidos*. Se trata entonces de fortalecer la argumentación en el grupo desde la sensibilización en el tema con el fin de llevarlas a sentir la necesidad de presentar razones, pruebas, hechos; así como el valerse de ejemplos para defender una tesis o entenderla plenamente desde el debate y la oralidad como herramienta.

En lo concerniente a los [resultados del taller#3](#), las estudiantes demostraron avances significativos en su proceso de análisis, al pasar de la memorización al análisis crítico como *confrontación*. Al momento de explicar ante el grupo, las estudiantes asociaron el tipo de argumento con su respectivo ejemplo como lo evidencia la ilustración 6.

5.4 Premisas y conclusiones

Indicador: identificar y diferenciar los tipos de argumentos según el contenido, así como el reconocimiento de sus características

Resultados

El día 12 de septiembre de 2023 se llevó a cabo la actividad acorde al indicador, al lograr identificar y diferenciar los tipos de argumentos según el contenido y reconocer sus

características en una nueva retroalimentación. Para ello, y con el fin de abordar de lleno el tema de los tipos de argumentos, se presentaron una serie de [diálogos](#) que contenían argumentos de autoridad y de analogía, esto con el fin de llevar a las estudiantes a identificar los recursos utilizados en los argumentos. Como paso siguiente, las estudiantes aplicaron el [taller # 3](#) a partir de diferentes ejemplos, donde ellas debían asociar el tipo de argumento al que pertenecían. Finalmente, las estudiantes formularon ejemplos y situaciones en las cuales aplicaron estos argumentos los cuales fueron evaluados en la [rúbrica 4](#).

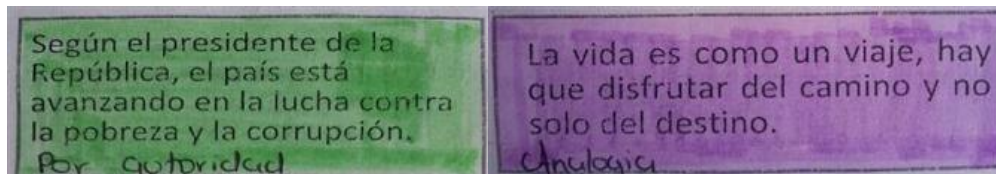
Con el diálogo dado al inicio de la clase, se evidenció en la [grabación](#) que las estudiantes recordaban el contenido explicado en sesión anterior: “Escogimos los tipos argumentativos por autoridad”, “el argumento comparativo o de analogía”, “¿algún otro tipo? “No, solo vimos dos argumentos”. Al igual que en la sesión anterior, las estudiantes no reconocieron la estrategia o tipo de argumento que se empleaba en los diálogos lo cual se evidenció en la grabación de esta sesión. Así, se tuvieron respuestas y afirmaciones como:

“Pues, eh, no sé si es Juan o Hermógenes pero intenta convencer a ella de que la tecnología es mala, o sea que no debes tomarla como una adicción porque puede ser mala y pues ahí ponen de ejemplo al inglés”, “cuál fue el efecto de la situación?”, “ella reprobó por estar en las redes sociales”, “Laura le está diciendo a Hermógenes que no pierda, o sea que no se distraiga tanto”, “Hermógenes le está diciendo a Laura que no se distraiga tanto en el celular, porque le puede hacer daño y terminar perdiendo el semestre”, “están hablando sobre las adicciones a las redes sociales”.

Después de la explicación dada por la investigadora, las estudiantes relacionaron la causa y el efecto en el diálogo: “¿Cuál es la causa en este argumento?, “el celular”, “¿y cuál es el

efecto?”, “reprobar inglés”. De igual forma con los tipos de argumentos y los ejemplos del taller, como se evidencia en las siguientes imágenes.

Imagen 7. Ejemplos de argumentos.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 3.

En la última fase de esta intervención, las estudiantes formularon algunos ejemplos a partir de los tipos de argumentos: “el cambio climático, mmm, no sé”, “no fumar, porque le puede hacer daño a tu salud”.

Análisis

De acuerdo con Perelman (1997), se abordó la argumentación oral a partir de algunas premisas, a saber: Premisas de hecho, que corresponden a una realidad universal y donde se asevera que algo es o no verdadero; y las premisas de valor, en tanto aceptación sobre si idealizar o no algo (desde lo bueno, lo ético, lo aceptable, lo positivo). Concluye en este sentido Santos Velandia (2012), citando a Weston (1994), que argumentar significa sobre todo valerse de razones y pruebas, con el ánimo de convencer y ofrecer hipótesis válidas para que su interlocutor pueda elaborar opiniones por sí mismas. Weston subraya en este sentido el valor de entender el lugar de las opiniones, razones y pruebas destinadas a convencer. Tener una opinión propia no constituye un error, se trata más bien de la capacidad de deliberar y argumentar con no otro propósito que el de llegar a una idea concreta, avalada y ratificada por las pruebas y el consenso colectivo (Santos

Velandia, 2012). Se resumen estas premisas a partir de dos clases de argumentos: (a). Argumentos mediante ejemplos; (b). argumentos de autoridad (al citar o referir a otras fuentes para confirmar una aseveración).

5.5 Los juegos de rol y la argumentación

Indicador: aplicar los tipos de argumentos en situaciones de nuestra cotidianidad a través de los juegos de rol

Resultados

Se llevó a cabo la tercera sesión el día 19 de septiembre de 2023 a partir del objetivo concreto: aplicar los tipos de argumentos en situaciones de nuestra cotidianidad a través de los juegos de rol. El desempeño de esta actividad fue evaluado mediante la [rúbrica 5](#). La intervención pedagógica se inició con un diálogo que tenía como fin recordar lo visto en la clase anterior, resolver dudas e inquietudes frente al tema, así como reconocer el nivel de dominio frente al tema y los conceptos expuestos, por si se hacía necesario realizar algún tipo de refuerzo. En el segundo momento, se dividió el grupo, tal cual estaba organizada la clase anterior, con el fin de que cada grupo propusiera y preparara una situación cotidiana en la cual fuera factible aplicar la argumentación oral y los diferentes tipos de argumentos vistos en clase a través de los juegos de rol. Finalmente, los grupos pasaron a exponer, uno por uno, con el propósito de compartir la situación argumentativa planteada mientras los demás grupos tenían que observar y asociar cada exposición con los argumentos enseñados.

Los resultados de la primera parte de la intervención evidenciaron una participación del 100% de las estudiantes en los juegos de rol. Al inicio muchas no querían pasar al frente a socializar ya que tenían que hacer una puesta en escena, sin embargo, a medida que se

desarrollaba la clase se motivaron más y fueron propositivas frente al reto de entender qué situación se podía acomodar a su tipo de argumento.

En los resultados de los juegos de rol, se evidenció que la mayoría de las estudiantes pusieron en práctica los conceptos expuestos en las clases anteriores, como por ejemplo en el fragmento de la [grabación anexa](#), donde se evidencia cómo las estudiantes utilizan argumentos por ejemplos, por autoridad, analogía y por causa y efecto.

El primer grupo fue evaluado por la [rúbrica 4 G1](#) y representó una situación cotidiana en la cual la hija pide permiso a la mamá para ir de fiesta y empleó argumentos de ejemplificaciones como: “No saben qué te pueden dar, por ejemplo, las niñas en las noticias que desaparecieron en una fiesta. Además, tu prima ya no es la misma desde que se junta con sus amigas”.

El segundo grupo fue evaluado por la [rúbrica 4 G2](#) y representó una situación donde la madre le quita el celular a la hija por motivos de salud. Recurre entonces a argumentos de autoridad como: “Estaba leyendo en Facebook que los niños que tenían menos de 14 años no pueden tener celular, así que te lo voy a quitar”, o “Has estado mucho tiempo en el celular, eso te daña los ojos, te los vuelve cuadrados”.

El grupo 3 fue evaluado por la [rúbrica 4 G3](#) y representó una situación particular en la que era cometido un delito. En esta, un policía captura al delincuente: “¡Deme todo lo que tenga ya!”, “No, no se lo daré”, “Irás a prisión”.

El grupo 4 fue evaluado por la [rúbrica 4 G4](#) y representó una situación en donde la madre le prohíbe a su hija que se vea con sus amigas: “Gabriela, se me viene ya para acá, usted qué hace con esa ñera, se lo prohíbo”. Aunque este acto comunicativo transmitió un mensaje de autoridad, no hubo ningún argumento presente.

El grupo 5 fue evaluado por la [rúbrica 4 G5](#) y presentó una situación de una plática entre amigas en donde recurren a tipos de argumentos por analogía: “No, es que que le quiero revisar el celular a mi novio porque mi ex me puso los cachos y él debe estar hablando con una de sus amiguitas y entonces ya me da como desconfianza”, “No lo hagas jamás, además lo que pasó pasó y esta es una relación nueva, no puedes comparar lo anterior con esto”.

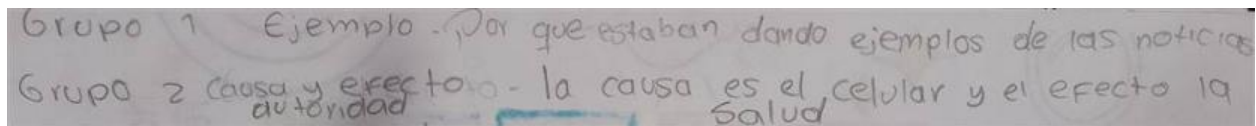
El grupo 6 fue evaluado por la [rúbrica 4 G6](#) y representó una situación en la cual un grupo de adultos mayores se reúne a hablar de política, usa argumentos como la ejemplificación y la analogía: “Sí, yo anoche vi las noticias y ese Petro, jummm, no ha hecho nada, es como un ladrillo, ni siquiera se mueve”, “Pero miren que Petro ha hecho muchas cosas antes, no es un ladrón como Uribe, agradezcan... reformó por ejemplo la educación distrital e intentó reformar el trabajo pero no lo dejaron”, “No, otra tonta es esa Claudia que no hace nada, parece como un cerdo asoleándose en el sol, no, esa vieja no sirve de nada”, “Claudia sí ha hecho algo, por ejemplo, ha ayudado a la gente y ella por lo menos avanzó con el metro más que Peñaloza o Duque”.

El grupo 7 fue evaluado por la [rúbrica 4 G7](#) representó una situación en la cual un grupo de amigas está decidiendo a dónde ir de viaje: “Chicas, imagínense que les tengo una propuesta, qué les parece si vamos a vacacionar en Venezuela”, “He escuchado que, por ejemplo, allá hace mucho calor, roban mucho y son muy groseros y también que la comida es malísima”, “Pero podemos ir a otros lugares, por ejemplo Caracas, allá es como Bogotá, hace frío”, “Pero también podemos ir a mi ciudad que es Valencia, es un clima templado, no roban mucho y es una ciudad segura”.

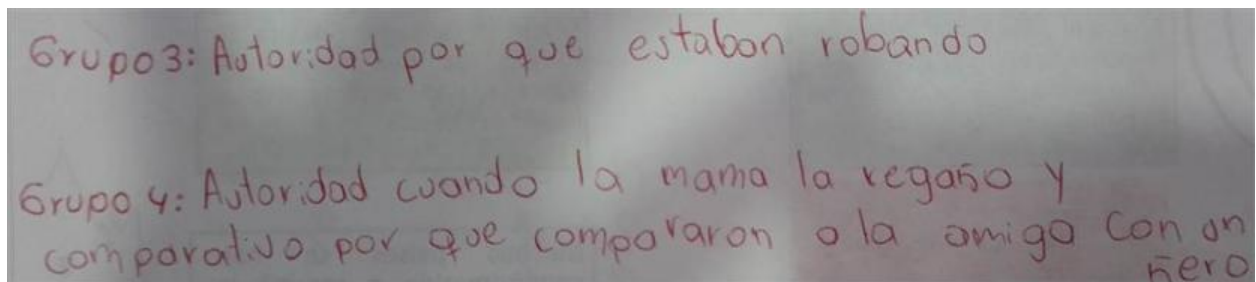
En cuanto a las asociaciones realizadas por sus compañeras algunas pudieron detectar el tipo de argumento como se ve en la siguiente imagen. Sin embargo, el grupo número 2 confundió

una situación que mostraba un acto de autoridad con el tipo de argumento autoridad: “Es un argumento de autoridad porque no la dejaron ir a la fiesta y ella quería ir, entonces es de autoridad”.

Imagen 8. Grupos 1 a 4.



Grupo 1 Ejemplo - Por que estaban dando ejemplos de las noticias
Grupo 2 Causa y efecto - la causa es el celular y el efecto la salud



Grupo 3: Autoridad por que estaban robando
Grupo 4: Autoridad cuando la mama la regaña y comparativo por que compararon a la amiga con un hero

Nota. Análisis de los tipos de argumentación usados en clase.

Análisis

En el tipo de argumento por autoridad, las estudiantes llegaron a confundirlos con los actos de autoridad en los que, aunque exista allí un lenguaje no verbal en el que se comunica algo, no hay ningún proceso de habla, es decir, no hay argumentos presentes. Por otro lado, se evidenció que la mayoría de los grupos asoció la argumentación con la discusión y el enfrentamiento, por lo que las interacciones argumentativas se transformaron a una actividad de juegos de rol que se recreó y desarrolló en un entorno violento, pues se dieron gritos, peleas y aumento en el tono de voz. En la situación planteada no hubo un consenso sino un disenso general.

Por otro lado, los juegos de rol fueron una estrategia pedagógica importante, ya que a través de estos fue posible crear situaciones discursivas en donde ellas tuvieran la oportunidad de apropiarse de un rol y argumentar para defender una postura. De igual manera, los juegos de rol

propiciaron un ambiente ameno, donde primaron las risas, la buena actitud y donde pudieron ser ellas mismas desde un ejercicio que les permitió expresarse libremente y adquirir mayor confianza en su actuar en grupo.

Así mismo, la actividad reforzó en las estudiantes aspectos como la apropiación y el análisis de conceptos, así como en el entender que, como lo sugiere Cassany (2008), ser miembro de una comunidad, aparte de apropiar aquellos mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento, significa dominar y apropiar los géneros discursivos con los que se hace posible la comunicación, al igual que la construcción de este conocimiento. Esto para decodificar los sistemas de representación del discurso y la narración, asumir roles, comprender el estatus y la identidad que se adoptan en cada espacio y contexto, hasta adquirir herramientas gramaticales complejas en términos de terminología y estructura del texto.

5.6 Argumentación y emoción

Indicador: Analizar y reflexionar sobre las situaciones argumentativas a partir de disertaciones

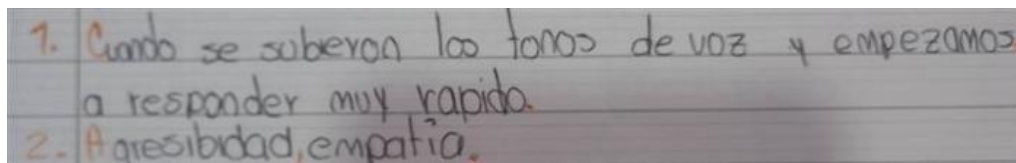
Resultados

Esta intervención se llevó a cabo el día 28 de septiembre de 2023 a partir de un objetivo concreto: analizar y reflexionar sobre las situaciones argumentativas a partir de algunas disertaciones. La actividad fue evaluada por medio de la [rúbrica 6](#). Con este propósito, se inició la actividad con una fase introductoria basada en el diálogo, con el fin de aclarar las diferencias entre un acto de autoridad y un argumento de autoridad. Posteriormente, las estudiantes se dividieron en los grupos habituales con el fin de empezar una pequeña discusión sobre las nuevas reglas impuestas en el manual de convivencia para lo cual la mitad del grupo estará a favor y la

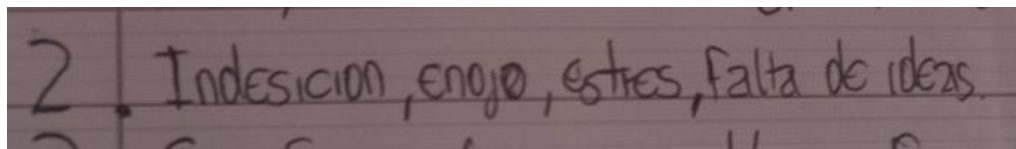
otra mitad estará en contra. En la parte final de la clase, las estudiantes desarrollaron el [taller#4](#) respondiendo las preguntas allí expuestas.

Para iniciar la pequeña discusión entre los grupos armados en la clase, se dieron 4 [normas](#) las cuales mostraban un grupo de reglas que serían impuestas en el manual de convivencia de la institución. Se buscaba que las estudiantes se apropiaran de su rol ya que tocaban situaciones de su diario vivir, relacionadas con sus gustos y su personalidad. Aunque en esta ocasión no todos los grupos mostraron el mismo interés en participar, la clase se desarrolló normalmente. En el proceso de observación y en la [grabación de esta sesión](#) se evidenció que varios grupos discutieron, alzaron su tono de voz y se apropiaron de su rol. En cuanto a los tipos de argumentos que daban las estudiantes, se observó que, por otro lado, las emociones involucradas en el proceso y según las [respuestas taller #4](#) fueron de agresividad, ira, estrés, rabia e indignación, detonantes que, no obstante, enriquecieron la argumentación al llevarlas a esgrimir más herramientas dentro de la actividad, situaciones que, como lo mencionara Plantin (2015) en su revisión de las emociones, permitieron que la discusión apoyara la premisa de la actividad, caso particular del argumento de autoridad.

Imagen 9. Desarrollo del juego de rol.



1. Cuando se subieron los tonos de voz y empezamos a responder muy rapido.
2. Agresividad, empatia.



2. Indecision, enojo, estres, falta de ideas.

7o RTA = Un poco, ya que queríamos ganar o bueno juntos grupos alteramos nuestras voces x
8o RTA = Estresadas, pero tranquilas ya que tenían pocos argumentos.

Nota. Metacognición alrededor del debate en clase.

Análisis

Siguiendo lo expresado por Santos Velandia (2012) al abordar el argumento de autoridad como confirmación de un concepto generalizado –aquí representado por una parte del grupo a manera de garantía de una tesis dada–, algunas de las estudiantes lograron un consenso en esta actividad, no obstante, se reitera lo ya anotado con relación a los conflictos dados en el proceso.

Así, y entendiendo que la argumentación no necesariamente atiende a criterios académicos totalitarios o tesis irrefutables, esta también entra en el terreno de la cotidianeidad, en actividades sociales, familiares o en contextos culturales ajenos a la escuela, esto para entenderla como parte de un ejercicio común donde, al enfrentar diversas alternativas, presentar algunas justificaciones, o incluso demostrar una premisa en pos de una decisión, ellas como estudiantes lleguen a entender el valor del debate como camino para el diálogo y la resolución de situaciones que puedan resultar controversiales.

En este sentido, se toma como punto de partida el citado manual de convivencia, precisamente con el fin de promover un espacio de discusión en el que prime el derecho a disentir desde la opinión y llegar a consensos desde el terreno de la argumentación. Santos Velandia –citando lo subrayado por Cros (2005) en cuanto entender una actividad discursiva como fruto de situaciones dadas en la vida cotidiana–, hace hincapié en que argumentos como el de autoridad

aquí utilizado, puede llegar a generar controversias o desacuerdos que es vital resolver desde el debate. En la actividad, las estudiantes reflexionan sobre el rol que encarnan en el ejercicio de argumentación y contra argumentación: aquí un interlocutor cualquiera espera convencer al otro de lo que este afirma, tarea ante la cual se pueda contraargumentar, sustentar, probar, demostrar un punto de vista, acaso negociar, ceder, pero sobre todo, es vital mantener normas de cortesía en esta interacción (Santos Velandia, 2012), como se infiere en la actividad tras la resolución y/o adopción de un manual de convivencia. De igual forma, según lo expresado por Plantin lo razonable –esto es, lo racional– y las emociones pueden efectivamente coexistir y en este caso se buscó que las estudiantes suscitarán dichas emociones a través de normas impuestas las cuales afectaban su cotidianidad.

5.7 Falacias argumentativas

Indicador: Identificar y aplicar las falacias argumentativas dadas en la clase

Resultados

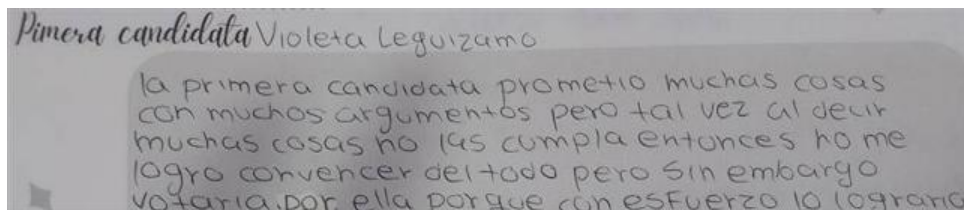
Esta intervención se llevó a cabo el 5 de octubre de 2023 a partir de un objetivo concreto, identificar y aplicar las falacias argumentativas, a actividad fue evaluada por medio de la [rúbrica 7](#). La intervención pedagógica inició con la selección de cuatro estudiantes que debían asumir el rol de candidatas a la personería y exponer sus propuestas, incluyendo las falacias argumentativas dadas en el [libreto](#). Por otro lado, el grupo restante resolvió el [taller #5](#). Al finalizar la clase, se socializaron las respuestas con el fin de que el grupo pudiera identificar las falacias de cada una de las candidatas.

Las cuatro estudiantes seleccionadas para representar el rol de las candidatas entendieron rápidamente la finalidad de su rol y las falacias argumentativas que debían emplear para no tener

tiempos muertos en la clase. Mientras se les explicaba a las estudiantes cómo debían interpretar su rol, el resto del grupo desarrollaba la última pregunta del taller: ¿qué es lo que esperan escuchar de las candidatas? En las [respuestas del taller](#) se evidenció que lograron entender que las candidatas no contaban con argumentos sólidos para su postulación, como se evidencia en las imágenes 8 y 9 así como en la [grabación](#) de la clase.

En cuanto a la primera candidata, la cual tenía asignada la falacia *ad populum*, solo nueve estudiantes lograron inferir que en los argumentos de la candidata había muchas propuestas: “está siendo mentirosa”, “no menciona cómo va a cumplir sus propuestas”, “promete muchas cosas, las cuales no se sabe si serán ciertas”. En cuanto a las 18 estudiantes restantes, no se identificaron con la candidata, sin embargo, mencionan que tiene unas buenas propuestas para la institución.

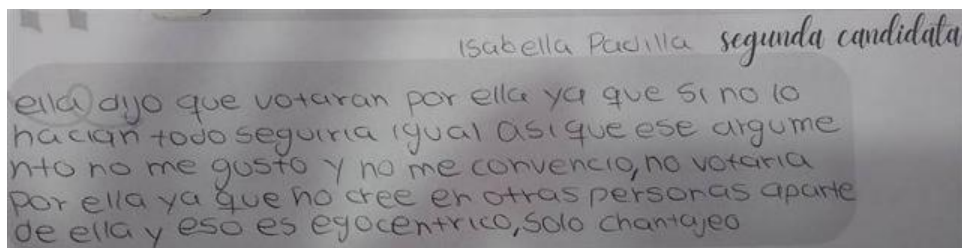
Imagen 10. Primera candidata.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 5.

En cuanto a la segunda candidata, la cual tenía la falacia *Ad baculum*, quince estudiantes lograron identificar la falacia utilizada por la candidata: “Ella me amenazó y eso es un insulto”, “Que si no votamos por ella nos iba peor en el colegio”, “Que si no votábamos por ella, el colegio nunca cambiaría”, “Dijo que si no votábamos por ella, el colegio iba a quedar igual”.

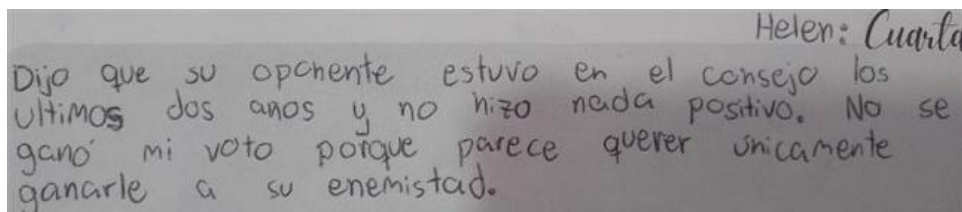
Imagen 11. Segunda candidata.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 5.

En lo concerniente a la tercera candidata, la cual tenía la falacia *Ad verecundiam*, quince estudiantes identificaron la falacia empleada por la candidata, respondiendo: “Me conmovió una frase de su abuelo”, “Según ella, sería buena candidata porque su abuelo le dio consejos”, “Fueron argumentos autoritarios”, “Utiliza a una segunda persona para convencer a los demás”.

Imagen 12. Tercera candidata.



Nota. Respuestas de las estudiantes al taller número 5.

En cuanto a la última candidata, la cual tenía la falacia *Ad hominem*, las estudiantes identificaron los elementos correspondientes a los expresado por la estudiante frente a la no presencia de argumentos coherentes o sólidos en la defensa de su postura.

Análisis

Las estudiantes fueron capaces de inferir la falta de argumentos sólidos en las candidatas; sin embargo, la falacia argumentativa con mayor dificultad fue la *ad populum* ya que solo el 30% de las estudiantes fue capaz de reconocerla, lo anterior debido a que no es tan evidente su uso y la

candidata utiliza propuestas concretas convincentes. En cuanto a las demás falacias utilizadas en la clase, su reconocimiento fue mayor ya que el argumento utilizó frases directas y explícitas como: “Si no votan por mí, nuestro colegio seguirá siendo el mismo”, “Mi abuelo, quien fue rector de una prestigiosa universidad...”, “Mi oponente ha estado en el consejo estudiantil durante los últimos dos años”, “¿Qué ha cambiado en nuestro colegio durante ese tiempo? Nada, su tiempo en el consejo estudiantil no ha traído ningún cambio positivo a nuestro colegio”. Estas palabras claves ayudaron a las estudiantes a reconocer la falta de un argumento sólido.

5.8 Resultados y retroalimentación

Indicador: Aplicar y evaluar las estrategias argumentativas dadas en las sesiones anteriores

Resultados

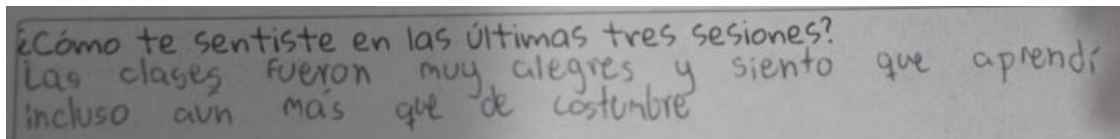
Esta intervención se llevó a cabo el 23 de octubre de 2023 a partir de un objetivo concreto: aplicar y evaluar las estrategias argumentativas dadas en las sesiones anteriores. La actividad fue evaluada por medio de la [rejilla de metacognición](#). La intervención pedagógica inició con la división en pequeños grupos, los cuales debían plantearse una situación ficticia para asumir el rol de abogadas acusadas y defensoras con el fin de aplicar los conocimientos previos la cual fue evaluada mediante la [rúbrica 8](#) así como registrada en la siguiente [grabación](#).

En cuanto al primer grupo, este planteó una situación a partir de un robo en el salón de clases; el segundo grupo se planteó una situación alrededor de un maltrato a una mujer en estado de embarazo; el grupo tres, cuatro y cinco, planteó un homicidio. Las estudiantes utilizaron argumentos de ejemplificación, plantearon sus tesis, así como sus premisas. De igual forma,

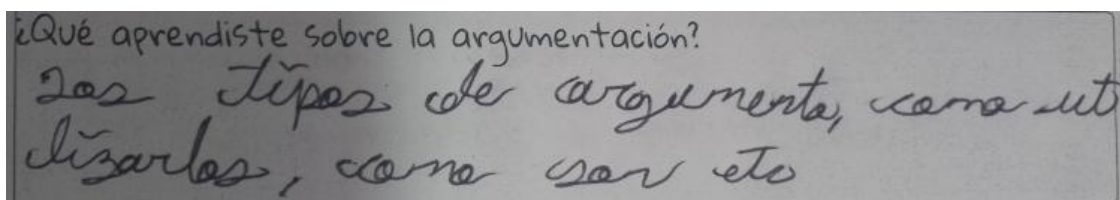
refutaron los argumentos dados por su contrincante de manera ordenada y sin interrumpirse. Plantearon finalmente las conclusiones de la situación expuesta.

En cuanto a los [resultados](#) arrojados de la rúbrica de metacognición, las estudiantes dieron cuenta de su desarrollo a través de la implementación respondiendo a las preguntas dadas en dicha rúbrica. En cuanto a la pregunta sobre cómo se sintieron en las últimas tres sesiones, el 100% de las estudiantes respondieron favorablemente mencionando emociones positivas. En cuanto a la segunda pregunta, ¿qué aprendiste sobre la argumentación?, las estudiantes mencionan conocimientos como los tipos de argumentación, la tesis, la conclusión, su uso, entre otros. Acorde a la tercera pregunta, ¿cómo podrías aplicar lo que aprendiste a situaciones del mundo real?, las respuestas oscilaron entre la vida cotidiana, la solución de problemas, debates, reuniones, persuadiendo y convenciendo. En cuanto a la pregunta ¿cómo he aprendido sobre la argumentación?, las respuestas mencionan el juego, la diversión y los debates, entre otras.

Imagen 13. Respuestas a la rúbrica metacognición.



¿Cómo te sentiste en las últimas tres sesiones?
Las clases fueron muy alegres y siento que aprendí
incluso avn más que de costumbre



¿Qué aprendiste sobre la argumentación?
Los tipos de argumenta, como uti
lizarlos, como ser etc

¿Cómo he aprendido sobre la argumentación?
Gracias a las actividades y "juegos" que pueden
hacernos aprender más fácilmente.

¿Cómo podrías aplicar lo que aprendiste a situaciones del mundo
real?
Lo podría aplicar en la solución de
problemas.

Nota. Respuestas de las estudiantes a la rúbrica de metacognición.

Análisis

Las estudiantes mediante los juegos de rol fueron capaces de crear una situación ficticia en donde emplearon diferentes tipos de argumentos dándole fuerzas a sus premisas por medio de ejemplos, analogías, presentándolas en un orden lógico y organizado, de igual forma, fueron capaces de refutar los argumentos de sus compañeras, construyendo contraargumentos de manera colectiva con el fin de poder convencer al jurado generando un valor agregado a la argumentación pues comentaron como estas discusiones aportaban a su actitud deliberativa. Por otro lado, en lo concerniente al desarrollo de la rúbrica de metacognición permitió evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como fomentar su reflexión y autorregulación, ayudándolas a reconocer sus propias capacidades, el uso de estrategias adecuadas, el monitoreo y la revisión del trabajo realizado. Las estudiantes fueron capaces de hallar un valor agregado de la argumentación en su uso cotidiano como la resolución de problemas, la persuasión y su capacidad convincente. De igual forma las estudiantes mencionaron el valor agregado de los juegos de rol en su proceso de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo de grado se presentaron los resultados y los análisis de las intervenciones pedagógicas guiadas desde la pregunta de investigación, así como desde el objetivo general planteado: analizar el valor didáctico de los juegos de rol como estrategia pedagógica para mejorar la argumentación oral en las estudiantes de grado 7° en el colegio La Merced permitiendo llegar a las siguientes conclusiones.

Al inicio de esta investigación, y a través de procesos de observación y diagnóstico, se evidenciaron algunas limitantes generales del grupo al momento de argumentar adecuadamente, pues sus argumentos eran vagos, desorganizados y basados solo en su experiencia. Además, las estudiantes mostraban temor o incomodidad al exponer sus opiniones ante sus compañeras, profesoras o el grupo clase, lo que afectaba su confianza y seguridad. Estas dificultades se agravaron por el contexto de la pandemia, que limitó las oportunidades de interacción y diálogo con los demás, por lo cual se evidenció que no estaban acostumbrados a construir sus argumentos afectando la calidad de los mismos, ya que carecían de organización y apropiación, elementos que son fundamentales al momento de exponer, defender o explicar nuestras ideas ,adicional a eso, la tensión que suponía expresar sus opiniones frente a una compañera, profesora o al salón de clases.

Por lo expuesto anteriormente, las intervenciones pedagógicas lograron un entendimiento general sobre la argumentación en el ámbito académico como en su vida diaria. Esto llevó a las estudiantes a reflexionar sus interacciones argumentativas creando una estructuración dirigida por una intención clara y explícita.

Con relación al primer objetivo específico, el cual buscó establecer un vínculo pedagógico entre los juegos de rol y la argumentación oral, la estrategia didáctica empleada favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas, críticas y creativas en las estudiantes, así como su interés, motivación y participación, mejorando su expresión oral y su argumentación, tal y como en su momento se abordó en este estudio al hablar de la transversalidad de estos procesos cognitivos propios a las competencias socio-culturales del grupo de estudio (León, 2017).

Al permitir a las participantes asumir diferentes roles y perspectivas, les fue posible construir argumentos sólidos, coherentes y convincentes para defender sus puntos de vista. Además, los juegos de rol estimularon su interacción, el diálogo y el debate entre ellas, lo que les permitió confrontar sus ideas, escuchar las de sus compañeras y desde allí mejorar sus razonamientos en pro de un objetivo común, el crear un diálogo intersubjetivo y de saberes como aprendizaje desde la otredad y los roles como paradigma. Por lo tanto, se pudo concluir que estos significaron una herramienta pedagógica efectiva en el fortalecimiento de sus habilidades sociales, insumos fundamentales para la argumentación oral en el ámbito educativo.

Con relación al segundo objetivo específico de este estudio, que consistió en diseñar e implementar una propuesta pedagógica fundamentada en los juegos de rol para favorecer el desarrollo de las competencias argumentativas de los alumnos, se puede afirmar que se logró con éxito. La propuesta pedagógica se diseñó teniendo en cuenta los principios teóricos y metodológicos de la argumentación, así como las características y necesidades de las estudiantes. Esta propuesta se aplicó durante un periodo de ocho sesiones, en las que se realizaron diversas actividades lúdicas y formativas orientadas a estimular el pensamiento crítico, la expresión oral y la argumentación, la interacción dialógica y la construcción colectiva de conocimientos. Los resultados obtenidos mostraron que las estudiantes mejoraron significativamente sus habilidades

argumentativas, tanto en el nivel individual como en el grupal, lo que se evidenció en la mayor calidad, coherencia, relevancia y originalidad de sus argumentos.

Finalmente, en lo concerniente al último objetivo específico, determinar cómo los juegos de rol influyen en el mejoramiento de la argumentación oral de las estudiantes, los resultados obtenidos demostraron que los juegos de rol favorecen el desarrollo de habilidades argumentativas, tales como la estructuración lógica, la sustentación con evidencias, la refutación de objeciones y la consideración de diferentes perspectivas. Asimismo, se observó que los juegos de rol generaron un ambiente motivador y participativo, que facilitó el intercambio de ideas y el aprendizaje colectivo. Se concluye que los juegos de rol son una estrategia didáctica efectiva para mejorar la argumentación oral de los estudiantes, siempre que se diseñen adecuadamente y se orienten a objetivos claros y pertinentes desde sus necesidades, contexto, grado de escolaridad y ambiente sociocultural.

En cuanto al juego y las actividades empleadas al inicio de las clases se pudo concluir como una actividad fundamental para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas, constituye una herramienta pedagógica muy eficaz para el favorecimiento del aprendizaje significativo, la motivación, la creatividad y la convivencia. El juego permite a los estudiantes explorar, experimentar, expresarse, comunicarse, cooperar y resolver problemas de forma lúdica y divertida. Adicional a ello, también contribuye a mejorar la autoestima, la confianza, la autonomía y el respeto. Por estas razones, es importante que los docentes incorporen el juego en sus clases, adaptándolo a los objetivos curriculares, a las características de los estudiantes y al contexto educativo.

7. RECOMENDACIONES GENERALES

- De acuerdo con lo expresado anteriormente por Rodríguez Luna (2006) en lo concerniente a la oralidad en el aula, es necesario llevar a docentes y estudiantes a entender el papel que la argumentación oral encarna en el diálogo de saberes como canal de retroalimentación y consolidación de los procesos educativos tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, los roles abordan un área de la formación en la cual es posible hablar en un mismo canal, fuera de la jerarquía lineal de la escuela como figura programática. Resulta útil en la formación educativa al acercarse al estudiante desde un contexto didáctico en el que el lugar del docente se convierta en el de un mediador.
- Tal y como lo mencionara Santos Velandia (2012), el salto del proceso de *memorización* de conocimientos al proceso de *apropiación* y, desde allí, a la valoración crítica de esos conocimientos mediante la socialización, resulta fundamental en la formación de las estudiantes como individuos sociales, capaces de argumentar, razonar, refutar, debatir: sentir la necesidad de presentar pruebas, hechos, hasta valerse de ejemplos para defender una idea o atender a las razones de sus compañeras desde el análisis, la divergencia y el acuerdo.
- En las dificultades encontradas al momento de la implementación de esta propuesta pedagógica, se sugiere a las universidades formar a los estudiantes de todas las áreas en educación especial ya que al momento de relacionarnos con estudiantes con distintas necesidades podemos caer en una violencia positiva generando efectos negativos en el aula de clases, factores que impiden el pleno desarrollo de estos estudiantes ya que, al no saber cómo enfrentar esta clase de retos, se suele caer en la condescendencia, la lástima y

el favoritismo, lo que repercute en la percepción del resto del aula de clase. Tanto el docente como los estudiantes pueden hacer uso de la argumentación desde los juegos de rol para enseñar sobre la diferencia, la empatía y la pedagogía vinculante en lo relacionado con la población con necesidades educativas especiales.

- El proceso de análisis, recolección y evaluación de los datos fue muy dispendioso en cuanto a tiempo y organización debido a que se utilizaron diferentes grabaciones para poder analizar la oralidad en las estudiantes. Es por esto, que se hace necesario seguir investigando en formas más efectivas para que los docentes puedan seguir desarrollando esta habilidad comunicativa la cual es imprescindible para un desarrollo pleno de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Ibáñez, A. y López, A.F. (2007). *El proceso de la entrevista*. México: Limusa.

Acevedo, A., De Matine, S., Faur, M., Moscona, G., Rosenberg, L. & Valencia, M. C. (2015).

Un abordaje del libro “Aprendiendo a trabajar” de Paul Willis a partir de la observación y el análisis en escuelas de La Matanza. Recuperado de:

[<http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/Acevedo-produccion.pdf>]

Albornoz Muñoz, Natalia, Corbalán Pössel, Francisca, Acuña Ruz, Felipe, & Sanhueza

Céspedes, Macarena. (2022). Argumentar y contraargumentar en la Formación Inicial

Docente: un dispositivo pedagógico orientado a desarrollar pensamiento docente

reflexivo. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 22-44. [https://dx.doi.org/10.4151/07189729-](https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1323)

[vol.61-iss.2-art.1323](https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1323)

Arbeláez Gómez, Henao García L.S., Puerta Giraldo, C.E. et al. (2018). *Narrar, exponer y*

argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos. Pereira:

Universidad Tecnológica de Pereira.

Ariza, M (2017). *Literatura fantástica: estrategia para fortalecer la argumentación oral* (Tesis de

pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de:

[[http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7781/TE-](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7781/TE-21106.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[21106.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7781/TE-21106.pdf?sequence=1&isAllowed=y)].

Bello, M.C (2000). *Introducción al Psicodrama. Guía para leer a Moreno*. México Edit. Colibrí.

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cassany D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. E: Salaburu Etxeberria P, Ugarteburu Gastañares I. *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa*. Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología; Leioa, Biscaia, 1 febrero. Bilbao: Universidad del País Vasco. p. 9–24.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Grao.
- Colón Hernández C. (2022). La importancia de la práctica de los géneros discursivos dentro de la universidad. *Punto Cunorte*, 1(4), 145–162. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i4.33>
(Original work published 1 de enero de 2017).
- Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIV (1), 47-84.
- Cros, A. (2005). La argumentación oral. En *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.
- De Zubiría, R. (2006). Hacia una pedagogía dialogante. Instituto Alberto Merani. Recuperado de: [<https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>].
- Fonseca, M. (2000). *Comunicación oral fundamentos y práctica estratégica*. México: Editorial Pearson Educación.
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y., & Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios. *Letras*, 50(77), 159-187. Recuperado en 22 de septiembre de 2023, de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007&lng=es&tlng=es.

Garzón Trujillo, L.J. (2010). *Pedagogía socio-crítica en Paulo Freire y Henry Giroux* (Tesis de Especialización en docencia universitaria). Universidad Militar Nueva Granda, Bogotá.

Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intrínsecas* N° 6. Septiembre-diciembre.

González Moreno, E. (2019). Liga de debates para mejorar la expresión oral en el aula de 1° de bachillerato. Universidad de Jaen. Master en profesorado de educación secundaria.

Recuperado

de: [https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/11514/1/GONZLEZ_MORENO_ELENA_TM_LINGUAYLITERATURA.pdf].

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.

Havelock, E. “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna”. En Olson, D. R. y Torrance, N., comps. *Cultura escrita y oralidad*, 1995 (traducción del original en inglés: *Literacy and Orality*. Cambridge University Press, 1991).

- Henao Ruiz, M. E. y Ramírez Valencia, S. M. (2018). La Argumentación Oral: desde textos y contextos a partir de la implementación de una secuencia didáctica (Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación), Universidad de Antioquia.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado, R. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. Recuperado de:
[\[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf\]](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf).
- I.E.D. LA Merced (2018). Proyecto Educativo Institucional. Documento online. Recuperado de:
<http://www.colegiolamerced.edu.co/circulares/2018/PEI2018.pdf>
- Integración Social (2019). *Lectura Integral de Realidades*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de
[\[https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/2021/transparencia/ETIS_Localidad_15.pdf\]](https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/2021/transparencia/ETIS_Localidad_15.pdf).
- Jiménez Flores, C.L. & Granados Castro, D. (2019). El juego de roles como mediación didáctica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el marco de las competencias ciudadanas. (Trabajo de grado). Barranquilla: Universidad de la Costa, Facultad de Humanidades.
- Kononovich, B. (1984). *Psicodrama Comunitario con psicóticos*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. doi: 10.1080/02103702.2015.1111608

Lagos Ramírez, M. L. (2007). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP). Recuperado de:

<https://www.ibo.org/contentassets/4ccc99665bc04f3686957ee197c13855/research-jtrateaching-learning-argumentation-pyp-exec-summary-es.pdf>

León, A (2017). La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de:

[<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/59593/AndreaC.Le%c3%b3nPuentes.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

León, M (2018). Argumentación oral y literatura (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de:

[<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9135/TE-22078.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

Liceo Femenino Mercedes Nariño (s.f.). Misión, visión y principios institucionales. Recuperado de: [<https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/about/>].

Lozano Botache, J.P. (2011). La narración cinematográfica como estrategia pedagógica a partir de una noción filosófica sobre la acción. *Revista de Educación & Pensamiento* 34, 34-44.

Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40(63), pp. 127-146. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100007>

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.

MEN (2013). Actividad diagnóstica Diana y Pipe. Ministerio de educación Nacional.

Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_2013_I_quinto.pdf].

MEN (2016). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Colombia Aprende. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf].

Mieles-Barrera, M. D., Cerchiaro-Ceballos, E., & Rosero-Prado, A. L. (2020). *Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil*. *Praxis*, 16(2), 247–258.

<https://doi.org/10.21676/23897856.3656>

MinCultura-MEN (2021). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022. Bogotá: Gobierno de Colombia. Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Montenegro, R (2020). *El debate como estrategia para la cualificación de la oralidad formal en estudiantes de grado novena* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de:

[<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/23872/CorralesMontenegroRos aLuz2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>].

Moreno, J. (1972). *El Psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.

- Nahoum, C. (1996), *La entrevista psicológica*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ONU (1999). Naciones Unidas, Comentario General No. 13, Derecho a la educación, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Sesión Veintiuno, 1999.
- Ortiz Ortiz, Fulgencio (2019): “Ventajas del uso de videos educativos como herramienta de enseñanza en nivel de educación básica”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (marzo 2019). En línea:<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/videos-educativos-ensenanza>
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2001). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, España: Gredos. Traducción española de Julia Sevilla Muñoz.
- Plantín, C. (2015). *Las buenas razones de las emociones*. Argentina: Universidad Nacional de Moreno.
- Ramos, W. F. (2019). Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica. Autores: Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 14(1), pp. 162–164. <https://doi.org/10.14483/23464712.14123>
- Rodino, A.M. (2015). La Educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, (61), 201-223. <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>.

- Rodríguez Luna, M. E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1), 59–72 [https://doi.org/10.14483/22486798.470].
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Capítulo El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rogoff, B. y Gutiérrez, K. (2003). Cultural ways of learning. *Educational Researcher*. 32. 19-25. 10.3102/0013189X032005019.
- Secretaría de la Mujer (2020). *Diagnósticos locales para las mujeres*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de la Mujer. Recuperado de:
https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/18_rafael_uribe_uribe_-_diagnostico_local.pdf
- Tibaquira, I (2017). Desarrollo de la competencia argumentativa oral en los Estudiantes del curso 901 del colegio prado veraniego a través de Los juegos de rol (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de:
[http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3243/TE-21143.pdf?sequence=1&isAllowed=y].
- Toulmin, S. (1958). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones península.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. 11a Edición. México: Pearson. Recuperado de:
<https://doku.pub/documents/psicologia-educativa-11a-edicion-pearson-nl2pwkwny808>].

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta de caracterización.

https://drive.google.com/file/d/1PB2qAoEqM7cDdeM5ZcyMnq2fZA6g2yOi/view?usp=share_link

Anexo 2. Diarios de campo.

https://docs.google.com/document/d/18G7MH3R4bOoP10LQgtwC9_UGOMRpoUcm/edit?usp=sharing&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true

Anexo 3. Resultado encuestas de caracterización.

<https://docs.google.com/document/d/1qWyI6L7u25HCRgAs39m9l11jk4D97ZOZ/edit?usp=sharing&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true>

Anexo 4. Prueba diagnóstica.

https://drive.google.com/file/d/1hu9CGBEBIozSTMnJMrYbunZ4lMkqQ-la/view?usp=share_link

Anexo 5. Rúbrica diagnóstico nivel de lectura.

https://drive.google.com/file/d/1vyh6q4C_3gxh4i9zMI23PdDLC9nq5JC/view?usp=share_link

Anexo 6. Rúbrica diagnóstico comprensión lectora.

https://drive.google.com/file/d/1LkzHtli1VcMfiyUBvm7grAUnE9DqlmTo/view?usp=share_link

Anexo 7. Rúbrica diagnóstico argumentación oral y escrita.

https://drive.google.com/file/d/18cauvd7E49XddIV8mxIfGbqU6cJ0E159/view?usp=share_link

Anexo 8. Resultados prueba diagnostica

https://drive.google.com/file/d/193DQhDYIE7JgqHcU4sOr7NM7Is-csKPo/view?usp=share_link

Anexo 9. Tratamiento de datos personales

https://drive.google.com/file/d/15pev80W3P6oGBpsIgVZaIXXyJRhBROsQ/view?usp=drive_link

Anexo 10 planeación de intervención 1.

https://docs.google.com/document/d/1QVUry7V1QNAP2XW5qf0zrCIDTbJJ1EY/edit?usp=drive_link&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true

Anexo 10 planeación de intervención 2.

https://docs.google.com/document/d/1aHNX_b3-pvScXr-Y-V2lMQ7BbOyGPkrf/edit?usp=drive_link&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true

Anexo 10 planeación de intervención 3.

https://docs.google.com/document/d/1YMcS9aorNhMqqiPUfn6P0RDuKouReOm/edit?usp=drive_link&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true

Anexo 10 planeación de intervención 4.

https://docs.google.com/document/d/1WG3e-G71bmKbh7N3fj7yAOs_WMqTg5nM/edit?usp=drive_link&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true

Anexo 10 planeación de intervención 5.

https://docs.google.com/document/d/1NvZJcwqmUb2KVXPL4rP7Ct6At3GSQmVL/edit?usp=drive_link&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true

Anexo 10 planeación de intervención 6.

https://docs.google.com/document/d/16qHzyWfDj6zaiUIVn5lz8F1h-Uxstxim/edit?usp=drive_link&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true

Anexo 10 planeación de intervención 7.

https://docs.google.com/document/d/1YyN-O7JtbOR0V-nAIkLI49NzG0ymOLP7/edit?usp=drive_link&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true

Anexo 10 planeación de intervención 8.

https://docs.google.com/document/d/1QXx-DfsaxhZwLCv-FIMew_gFGGEiyFEN/edit?usp=drive_link&oid=114512694404053452016&rtpof=true&sd=true