

PALABRAS EN DISPUTA: El aula agonal en la enseñanza de la argumentación en estudiantes
de grado décimo

Yeimy Yareth Gutiérrez González

Universidad Pedagógica Nacional
Especialización En Pedagogía
Bogotá D.C, Colombia
28 de noviembre del 2025

PALABRAS EN DISPUTA: El aula agonal en la enseñanza de la argumentación en
estudiantes de grado décimo

Yeimy Yareth Gutiérrez González

Pablo Henry Ortiz
Asesor

Universidad Pedagógica Nacional
Especialización En Pedagogía
Bogotá D.C, Colombia

*A quien fue presencia y ausencia al mismo tiempo,
mitad cielo, mitad herida...*

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción	7
Antecedentes	8
Planteamiento del Problema	11
Contexto	11
Descripción de problema desde los Recursos para la clase	12
Descripción del problema en perspectiva de los momentos de la clase (antes, durante y después).....	13
Antes de la clase	13
Durante la clase	14
OBJETIVOS	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
JUSTIFICACIÓN	17
MARCO TEÓRICO	21
Ética Agonística y su Implicación en la Práctica Pedagógica	22
La Educación como Disputa: Principios del Aula Agonal	25
La Estructura del Argumento como Herramienta para el Diálogo Agonal	27
METODOLOGÍA	31
<i>Figura 1 Modelo de Kemmis</i>	33
Fases	33
Ruta Metodológica	34
<i>Figura 2 Etapas de la planeación, ciclo 1</i>	35
<i>Figura 3 Etapas de planeación ciclo 2</i>	36
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	53
Objetivo general	54
Objetivos específicos	54
<i>Figura 4.</i>	63
<i>Figura 5</i>	64
<i>Figura 6</i>	65
<i>Figura 7</i>	66

Referencias	72
ANEXO 1	74
<i>Figura 8</i>	74
<i>Figura 9</i>	75
<i>Figura 10</i>	77
ANEXO 2	78
Encuesta a docentes	78
Encuesta a estudiantes	79
ANEXO 3	80
gráficos de tabulación de encuestas estudiantes.....	80
ANEXO 4	85
Diseño estrategia pedagógica.....	85

Resumen

El presente trabajo, titulado *Palabras en disputa: El aula agonal en la enseñanza de la argumentación en estudiantes de grado décimo*, tiene como propósito diseñar una estrategia pedagógica basada en los principios del aula agonal para fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes del George Washington School. La investigación parte de la identificación de dificultades en la expresión de ideas, la sustentación de opiniones y la participación en espacios de debate, problemáticas asociadas a prácticas pedagógicas centradas en la repetición y la comprensión literal.

Desde un enfoque cualitativo, con paradigma socio-crítico y metodología de investigación-acción, se analizó la práctica docente, la malla curricular y las percepciones de estudiantes y profesores, evidenciando la necesidad de un enfoque dialógico y crítico en la enseñanza del lenguaje. A partir de referentes como Chantal Mouffe, Óscar Felipe Roa y Stephen Toulmin, se propone la estrategia “**Palabras en disputa**”, que promueve el disenso, la escucha activa y el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

Los resultados evidencian que la confrontación argumentativa mediada pedagógicamente favorece la autonomía discursiva, la empatía y la participación crítica de los estudiantes. Así, el aula agonal se configura como un espacio ético y democrático donde el conflicto y la diferencia se convierten en oportunidades de aprendizaje.

Palabras clave: aula agonal, argumentación, disenso, ética, pensamiento crítico.

Introducción

El presente trabajo, titulado *Palabras en disputa: El aula agonal en la enseñanza de la argumentación en estudiantes de grado décimo*, nace de la intención de transformar la clase de Lenguaje en un escenario donde los jóvenes puedan debatir, cuestionar y construir sentido desde la diferencia. En el George Washington School, las prácticas pedagógicas observadas evidenciaron que, pese al énfasis institucional en la excelencia académica, los estudiantes aún enfrentan dificultades para expresar y defender sus ideas con claridad, lo que invita a explorar nuevas formas de enseñanza que fortalezcan su voz y su pensamiento crítico.

A partir de los principios del aula agonal, propuestos por Óscar Felipe Roa y sustentados en la teoría agonística de Chantal Mouffe, esta investigación propone una mirada distinta del acto de enseñar a argumentar: no desde el consenso, sino desde la confrontación respetuosa; no desde la imposición, sino desde el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo. En esta ruta, también se retoman los aportes del modelo argumentativo de Stephen Toulmin, que brinda herramientas para comprender la estructura del pensamiento racional en el intercambio discursivo.

Bajo un enfoque cualitativo y desde la metodología de investigación-acción, este estudio busca diseñar una estrategia pedagógica que permita resignificar la enseñanza del lenguaje como práctica ética, política y social. Lo que se desarrolla a lo largo del texto es, entonces, una invitación a repensar la escuela como un lugar donde el disenso no divide, sino que educa; donde las palabras se disputan, se escuchan y se transforman.

Antecedentes

A continuación, se presentan tres investigaciones que resultan relevantes para esta propuesta investigativa, ya que han buscado transformar la práctica pedagógica mediante estrategias orientadas al fortalecimiento de las habilidades argumentativas de los estudiantes. Estas investigaciones abordan la argumentación como una práctica dialógica y social, y reconocen el conflicto, el disenso y la controversia como elementos que potencian el aprendizaje. En este sentido, aportan tanto desde lo teórico como desde lo metodológico, permitiendo establecer conexiones con la presente propuesta, que busca articular la pedagogía del conflicto con el desarrollo del pensamiento crítico. A continuación, se describen sus propósitos, metodologías y principales hallazgos, así como su aporte específico a esta investigación.

En la actualidad, la escuela enfrenta el desafío de formar estudiantes capaces de argumentar, dialogar y participar activamente en la construcción de conocimiento desde el reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, en muchos contextos educativos, la enseñanza del lenguaje continúa centrada en la repetición de contenidos, el análisis formal de textos y la comprensión literal, dejando en un segundo plano el desarrollo de las habilidades argumentativas como práctica social, ética y política. Esta situación impide que los estudiantes se asuman como sujetos críticos, reflexivos y autónomos frente a los discursos que los rodean.

Internacional

(Bélgica): El pensamiento y ensayos filosóficos-políticos de Chantal Mouffe, politóloga y teórica belga, se constituye en un referente conceptual fundamental para esta propuesta investigativa, particularmente por su formulación de la *democracia agonística*, desarrollada en obras como *el retorno de lo político* (Mouffe ,1999) y *sobre lo político* (Mouffe C. , 2005). En su propuesta, Mouffe plantea la necesidad de reconocer el conflicto como una dimensión

inherente a la vida democrática, argumentando que el antagonismo no debe suprimirse, sino transformarse en agonismo: una confrontación entre adversarios que se reconocen mutuamente como legítimos, aunque en desacuerdo. Esta visión contrasta con los enfoques liberales que buscan eliminar el disenso en favor del consenso racional, e invita a concebir los espacios sociales (y por extensión los educativos) como escenarios donde las diferencias no solo son inevitables, sino productivas. Desde esta mirada, el aula puede comprenderse como un espacio *agonal*, en el que la confrontación de ideas, la controversia y el debate argumentado son condiciones esenciales para la formación ciudadana, crítica y deliberativa. La propuesta de Mouffe aporta así una base teórica sólida para pensar la argumentación no solo como habilidad comunicativa, sino como práctica política y ética, en la que el reconocimiento del otro como interlocutor válido es indispensable para construir comunidades democráticas dentro y fuera de la escuela.

Nacional

(Barranquilla): El trabajo de grado titulado *Aplicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin en una institución educativa*, desarrollado por Escorcia, (2006) en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte, centró su propuesta en el uso práctico del modelo de Toulmin como estrategia para el fortalecimiento de las competencias argumentativas de los miembros de la Fundación para el Desarrollo Tecnológico, Científico y Cultural de Colombia (FUNTEC), una institución dedicada a la formación profesional en contextos no formales. Desde una perspectiva teórica aplicada, esta investigación abordó la estructura argumentativa a partir de los elementos propuestos por Toulmin: tesis, datos, justificación, respaldos, refutaciones y modalidad, con el fin de mejorar la calidad de los discursos orales y escritos en los espacios de formación. Su metodología implicó un proceso de

análisis detallado de los discursos emitidos por los participantes, lo que permitió evidenciar debilidades y potenciar el pensamiento crítico como herramienta transversal. Este trabajo se convierte en un referente significativo para la presente investigación, en tanto demuestra la pertinencia del modelo de Toulmin en contextos educativos reales, validando la argumentación como una práctica formativa que va más allá de lo meramente estructural y se ancla en lo social, lo dialógico y lo situado. Su contribución metodológica y conceptual resulta clave para el diseño de escenarios pedagógicos que promuevan el disenso, la controversia y la confrontación respetuosa como motores del aprendizaje argumentativo.

Local

(Bogotá): El artículo titulado *El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística*, publicado por Roa(2016) propone una reflexión teórica sobre las interacciones discursivas en el aula escolar. El autor introduce el concepto de "aula agonal" para describir un espacio educativo donde el conflicto y la confrontación de ideas son vistos como elementos inherentes y productivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva ética y política, influenciada por la teoría de la democracia agonística, se argumenta que las relaciones entre docentes y estudiantes deben reconocer y valorar las diferencias, promoviendo un ambiente donde el disenso y la controversia sean motores del aprendizaje. Este enfoque contrasta con modelos pedagógicos tradicionales que buscan la armonía y el consenso, proponiendo en su lugar una dinámica educativa que fomente el pensamiento crítico y la participación activa. La propuesta de Roa Sánchez aporta una base conceptual sólida para comprender el aula como un espacio de interacción dialógica y conflictiva, en el que la argumentación y el reconocimiento del otro como interlocutor válido son fundamentales para la formación de sujetos críticos y democráticos.

Planteamiento del Problema

Contexto

El George Washington School es una institución educativa privada, de la ciudad de Bogotá, de la localidad de Usaquén, ubicada en la carrera 7 b # 188 - 35, cuyo PEI está descrito como: “*Educando con excelencia un compromiso para el Futuro*”, con un plan de estudios que se desarrolla en semanas académicas de 5 días, con 7 horas de clase diariamente; el grado décimo cuenta con 25 estudiantes de cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años, estos jóvenes reciben 4 horas semanales de lenguaje y 1 hora de literatura, en este sentido la malla curricular del GWS (2025), citando a los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003) promulga que el estudiante que culmina grado décimo está en capacidad de “desarrollar competencias comunicativas que les permitan analizar críticamente los discursos presentes en los medios de comunicación, comprender la relación entre texto y contexto, y producir textos argumentativos, expositivos y narrativos con claridad y coherencia.” (p p 41) desde los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos y desde las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Con dichas categorías se hace un trabajo teórico desde el cual se postulan temáticas en la malla curricular, que se desarrollan en las clases desde la práctica pedagógica para dar cuenta de un espacio que incentiva una cultura que reflexiona, debate y transforma la comunicación.

Bajo esta mirada se ha evidenciado en los estudiantes de grado décimo dificultades para expresar con claridad sus ideas, sustentar sus opiniones con argumentos pertinentes y participar activamente en espacios de discusión académica dentro del aula. Esta situación da cuenta de una debilidad en el desarrollo de habilidades argumentativas, necesarias no solo para el desempeño escolar, sino también para fomentar procesos de pensamiento crítico en el marco de su formación

educativa. Si bien esta investigación no pretende transformar integralmente dimensiones amplias como la formación ciudadana o la participación democrática, sí busca ofrecer una estrategia pedagógica que, desde el ejercicio argumentativo en el aula, propicie condiciones que favorezcan una interacción más reflexiva, dialógica y respetuosa de la diferencia, como valor agregado en el proceso de formación de los estudiantes.

En este sentido, en el contexto educativo actual, se observa que en las clases de lenguaje de grado décimo existen dificultades específicas que afectan el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes. Durante las distintas etapas de la clase —antes, durante y después de la sesión— se evidencian factores que limitan la claridad, coherencia y participación en la argumentación; se nota la falta de actividades que fomenten el diálogo crítico, la escasa oportunidad para el enfrentamiento respetuoso de ideas y la ausencia de espacios que valoren el disenso como motor del aprendizaje. Estos elementos configuran un escenario en el que la argumentación se reduce a prácticas lineales y poco dinámicas, dificultando la construcción de un pensamiento crítico sólido. En este sentido, la propuesta de aula agonal pretende incidir directamente en estas limitaciones, generando un ambiente pedagógico que fortalezca las habilidades argumentativas mediante el reconocimiento del conflicto y la controversia como herramientas formativas dentro del aula.

Descripción de problema desde los Recursos para la clase

La asignatura de lenguaje cuenta con un cuaderno donde el estudiante registra lo visto en clase y sus actividades. Por otro lado, la práctica pedagógica se orienta con el apoyo de un workbook o libro de actividades, en el cual hay diferentes guías que inciden en la planeación y por ende en la práctica pedagógica, ya que tienen una inclinación semántica que inciden en el desarrollo de la clase desde lo técnico, por ejemplo, la lectura de textos y la resolución de

actividades de comprensión textual frente a lo leído. Ello da cuenta de que lo que se enseña y se ponga en práctica por parte del estudiante corresponda a lo que está registrado en el cuaderno.

Descripción del problema en perspectiva de los momentos de la clase (antes, durante y después)

Antes de la clase

El análisis del “antes” se realizó a partir de la revisión documental de la malla curricular, la planeación de clase y las actividades propuestas en el área de lenguaje para el grado décimo, en el marco de las directrices académicas institucionales (vigencia 2025). Este ejercicio permitió identificar limitaciones importantes para el desarrollo de habilidades argumentativas.

En primer lugar, la malla curricular, aunque organizada desde los componentes sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje, responde a una estructura tradicional centrada en la enseñanza del buen uso de la gramática del lenguaje. Esta orientación limita la inclusión de prácticas discursivas que promuevan la argumentación oral o escrita como ejercicio crítico, afectando la formación de estudiantes capaces de defender ideas propias. Por ejemplo, en los libros de trabajo utilizados en el área de lenguaje, es común encontrar unidades dedicadas a responder preguntas literales sobre un texto leído o sobre cualquier tema del que se haya dado la información literal con anterioridad, sin que se propongan actividades que inviten a debatir, interpretar o construir posturas frente a lo leído.

En segundo lugar, al revisar la planeación de clase, se evidenció que, si bien esta contempla objetivos y metas de comprensión, no siempre incorpora estrategias específicas que estimulen la controversia, el disenso o la participación activa de los estudiantes. Las clases tienden a enfocarse en la identificación de estructuras textuales sin propiciar espacios de debate o

producción argumentativa significativa. Por ejemplo, en una planeación correspondiente al grado décimo, se observa una sesión dedicada a reconocer la estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusión), en la que la actividad principal consiste en subrayar esas partes en un texto modelo y responder preguntas de comprensión; sin embargo, no se incluye ningún ejercicio de discusión o defensa oral de posturas frente al tema tratado.

Por último, las actividades propuestas y los recursos utilizados reflejan prácticas centradas en la repetición, el análisis estructural de textos o la copia de contenidos, lo que sugiere una enseñanza enfocada en la reproducción de saberes más que en su problematización. Esta dinámica no favorece el desarrollo del pensamiento crítico ni la confrontación respetuosa de ideas, elementos fundamentales en el marco del aula agonal como espacio de formación.

Durante la clase

Desde la experiencia docente y la observación cotidiana en el aula de grado décimo, se perciben ciertas prácticas de enseñanza que dificultan el fortalecimiento de las habilidades argumentativas en los estudiantes. Aunque las sesiones están organizadas en torno a contenidos curriculares claros y actividades previamente estructuradas, estas se centran principalmente en la transmisión de información y en la resolución de ejercicios mecánicos, con escasa participación activa del estudiante. Por ejemplo, la interacción suele estar mediada por preguntas cerradas, respuestas breves, copia de información literal del tablero, brindada por el maestro y un escaso margen para el diálogo argumentativo, lo que reduce las oportunidades para el disenso, la toma de postura y la defensa de ideas propias. Así, el aula se configura más como un espacio de recepción que de confrontación respetuosa de saberes.

Después de la clase

Desde la percepción del docente en la práctica cotidiana, se observa que, una vez finalizada la clase, las actividades de cierre y evaluación no siempre están orientadas a consolidar las habilidades argumentativas. Por lo general, las estrategias de verificación del aprendizaje se reducen a resúmenes, cuestionarios de comprensión literal o ejercicios individuales que privilegian la memorización por encima del análisis crítico o la argumentación. No se generan espacios reflexivos que permitan valorar las posturas expresadas, identificar la solidez de los argumentos empleados o retroalimentar el proceso de construcción discursiva. Esta situación dificulta que los estudiantes desarrollen conciencia sobre su propio desempeño argumentativo y limita la posibilidad de generar mejoras progresivas. Desde esta mirada, el momento posterior a la clase representa una oportunidad poco aprovechada para reforzar los principios del aula agonal y cerrar el ciclo pedagógico con una reflexión crítica que fortalezca la toma de postura, la capacidad de réplica y el diálogo respetuoso.

En ese sentido y bajo el contexto institucional del George Washington School, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) enfatiza la formación de estudiantes críticos, autónomos y con pensamiento reflexivo. No obstante, al revisar las prácticas pedagógicas en el grado décimo, se evidencia un desconocimiento de este tipo de enfoque, ya que las clases continúan orientadas hacia la repetición de estructuras lingüísticas y la resolución de ejercicios gramaticales, sin generar espacios de diálogo, controversia o defensa argumentada de posturas frente a los temas de estudio. A partir de esta revisión, se evidencia la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica que supere estos enfoques tradicionales centrados en la enseñanza mecánica de la gramática y la comprensión literal, y que, en su lugar, fortalezca las habilidades argumentativas

mediante prácticas que promuevan la discusión, la toma de postura y el ejercicio del disenso con respeto.

En este escenario, resulta pertinente explorar estrategias pedagógicas que, desde una perspectiva crítica y dialógica, promuevan el debate, la confrontación de ideas y el ejercicio de la argumentación como práctica formativa, de allí también la necesidad de preguntarse ***¿Cómo fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado décimo a través de una estrategia pedagógica basada en los principios del aula agonal?***

OBJETIVOS

Objetivo General

Fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado décimo del George Washington School por medio del diseño e implementación de una estrategia pedagógica basada en los principios del aula agonal.

Objetivos Específicos

- I. Diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades argumentativas en los estudiantes de grado décimo del George Washington School.
- II. Caracterizar los principios pedagógicos del aula agonal en relación con los procesos de enseñanza de la argumentación.
- III. Delinear una estrategia pedagógica basada en el aula agonal para fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado décimo.

JUSTIFICACIÓN

En el siguiente apartado se presentarán las razones pedagógicas y disciplinares que sustentan la necesidad de fortalecer la enseñanza de las habilidades argumentativas en los estudiantes de grado décimo. Se ha identificado que la institución tiende a centrar sus prácticas en el desarrollo del vocabulario y en el componente semántico del lenguaje, lo que evidencia la falta de estrategias pedagógicas que dinamicen y favorezcan procesos de argumentación. De acuerdo con los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* en lenguaje (2016) para este grado, es fundamental que el estudiante sea capaz de producir argumentos y discursos a partir de preguntas orientadoras como: “¿Cómo me interpela el tema?”, “¿Cómo voy a defender mi opinión, idea o argumento?”, “¿Quién me puede ayudar a defender mi idea?”, “¿Para quién va dirigido el argumento?” y “¿Para qué plantear o desarrollar mi idea?” (p. 46). Estas preguntas sitúan al estudiante en un contexto de cuestionamiento previo que favorece el paso de la comprensión al análisis crítico. En este sentido, y siguiendo a Toulmin (2007) el proceso argumentativo no se reduce a una deducción abstracta, sino que implica construir y justificar afirmaciones dentro de un contexto específico, mediante pasos razonados y válidos (p. 13).

En ese sentido, en el grado décimo se espera que el estudiante formule una tesis o punto de vista a partir de una planeación previa, desligando progresivamente la argumentación de la simple memorización. Este proceso debe concebirse como un ejercicio consciente, emocional y contextual, que integre además la sustentación de argumentos válidos, el reconocimiento y la refutación de contraargumentos, una organización discursiva coherente, un análisis crítico del discurso y el uso de un lenguaje formal y preciso (MEN, 2016, p. 46).

Se busca así, que el estudiante construya una identidad propia frente a su argumentación activa como experiencia, iniciando desde un intercambio comunicativo que lo comprometa con lo que dice, reconociendo al receptor y anticipando cómo este lo leerá e interpretará. Por ello, sus argumentos deben estar ligados a su cotidianidad y propiciar un compromiso mutuo con el buen decir y argumentar, tanto en términos semánticos como sintácticos y pragmáticos.

De este modo, se responde a las preguntas planteadas en los DBA que, junto con la práctica pedagógica, deben transformar el ejercicio argumentativo basado en la copia y la transcripción con fines meramente pragmáticos —tal como ha venido definiéndose en la malla curricular y, en consecuencia, en la práctica educativa—.

Por lo tanto, se reafirma que, en grado décimo, el proceso argumentativo debe orientarse hacia un enfoque que articule los tres componentes mencionados anteriormente, con el fin de generar autonomía en los estudiantes, permitiéndoles hablar desde un propósito personal y reconociendo que según Perelman & Olbrechts-Tyteca (1989), la argumentación es una herramienta indispensable para la convivencia humana, ya que permite a los individuos persuadir y ser persuadidos, defendiendo sus puntos de vista y logrando consensos en torno a los problemas que afectan a la sociedad.

Por ello, el interés se enfoca en transformar y mejorar el ejercicio pedagógico en la asignatura de lenguaje a través de la implementación de una estrategia que facilite, motive y optimice el proceso de enseñanza de la participación y la argumentación en el aula. Esta estrategia debe vincular de manera esencial los intereses de los estudiantes en diversos aspectos. En primer lugar, se considera que el aspecto afectivo, en el que el estudiante asume un rol protagónico en lo que comunica, involucrándose emocionalmente con los que desea expresar. Esto va más allá de un propósito cuantitativo, relacionado únicamente con la calificación o la

revisión del argumento. En segundo lugar, se toma en cuenta el aspecto referencial, aquí el estudiante entiende el valor de vincular su entorno, contexto y realidad, reconociendo que escribir no se reduce a una correcta presentación ortográfica, sino que implica transmitir con claridad sus propias ideas. En tercer lugar, se toma en cuenta lo contextual, debido a que el estudiante asienta su voz en un tiempo y espacio determinados, con acciones cotidianas y propósitos claros, alineados con las temáticas trabajadas en clase. Por último, se resalta el componente sociocultural, pues el estudiante comprende que su participación no solo influye en la relación con el docente, sino que también impacta en sus compañeros como receptores directos del mensaje.

En este contexto, la aplicación de una estrategia pedagógica basada en el aula agonal resulta crucial para fomentar el desarrollo de habilidades argumentativas. El concepto de aula agonal, propuesto por Roa, (2016) resulta pertinente para este estudio porque ofrece una alternativa frente a los métodos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos. Este enfoque promueve la deliberación, el intercambio de ideas y la argumentación fundamentada, aspectos esenciales para fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado décimo. Su aplicación permitiría transformar el aula en un espacio donde las diferencias se asuman como oportunidades de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico, coherente con los propósitos formativos del área de lenguaje y con el PEI institucional.

De manera complementaria, las reflexiones de Mouffe (2014) sobre la agonística permiten fundamentar esta propuesta al reconocer el valor formativo del conflicto y la confrontación de ideas. Desde su perspectiva, el disenso no debe entenderse como una amenaza, sino como una oportunidad para el diálogo y la construcción colectiva del sentido. Trasladar esta visión al ámbito pedagógico implica concebir el aula como un espacio donde las diferencias

puedan expresarse de forma argumentada y respetuosa, favoreciendo la formación de sujetos críticos y democráticos. Así, los aportes de Mouffe no se asumen como un modelo acabado, sino como un marco conceptual que orienta la búsqueda de nuevas prácticas centradas en la argumentación y el reconocimiento del otro.

Por lo tanto, trasladar los principios del aula agonal al ámbito pedagógico representa una oportunidad para transformar la enseñanza de la argumentación en un proceso activo, crítico y participativo. Este enfoque permite que los estudiantes no solo estructuren y defiendan ideas con coherencia, sino que también reconozcan el valor de la diversidad de opiniones y el diálogo como formas legítimas de construcción del conocimiento. En este sentido, la implementación de una estrategia pedagógica basada en el aula agonal se justifica por la necesidad de superar las prácticas tradicionales centradas en la memorización y el uso mecánico del lenguaje, fortaleciendo en cambio la reflexión, el debate y la participación responsable. De esta manera, se busca contribuir al desarrollo de habilidades argumentativas que favorezcan la formación de sujetos críticos y comprometidos con su entorno social y educativo.

MARCO TEÓRICO

Para fundamentar las categorías que articulan esta propuesta, es fundamental comprender que tanto las habilidades argumentativas como los principios del aula agonal no se conciben como elementos aislados, sino como dimensiones interdependientes dentro de una práctica pedagógica viva, conflictiva y deliberativa. La argumentación, desde la perspectiva de Toulmin (2007), se comprende como una práctica situada en contextos reales de comunicación, donde el sujeto construye y justifica sus afirmaciones con base en evidencias y razonamientos pertinentes al campo discursivo en el que participa. En este sentido, argumentar no se limita al dominio de estructuras retóricas, sino que implica la capacidad de sostener una postura frente a un interlocutor, adaptando los argumentos a situaciones concretas. Complementariamente, autores como Bajtin (1982), Habermas, (1987) autor canónico en la teoría de la argumentación, quien concibe el acto argumentativo como una práctica orientada al entendimiento racional, en la que los participantes buscan llegar a acuerdos a través del intercambio de razones en condiciones de simetría comunicativa. Si bien esta propuesta privilegia el consenso como horizonte normativo del diálogo, resulta relevante para esta investigación en tanto aporta criterios para comprender la dimensión racional, ética y discursiva de la argumentación en el aula, aun cuando el enfoque del aula agonal reconoce el disenso y el conflicto como componentes constitutivos de la interacción pedagógica y Freire (1970) amplían esta comprensión al destacar que el acto argumentativo es, además, un proceso dialógico y social, en el que el intercambio de ideas y la confrontación de perspectivas posibilitan la construcción colectiva del conocimiento. Así, la argumentación se configura no solo como una competencia lingüística estructurada, sino como una experiencia pedagógica y ciudadana que fomenta la participación crítica, el respeto por la diferencia y la reflexión sobre los sentidos compartidos en la comunidad educativa.

Ética Agonística y su Implicación en la Práctica Pedagógica

Desde esta visión, la estrategia pedagógica que aquí se propone, busca transformar el ejercicio tradicional de la argumentación en el aula, superando prácticas centradas en la repetición mecánica o la reproducción rígida de esquemas, para promover una práctica discursiva auténtica y situada. Esto se alinea con el enfoque agonístico de Mouffe (2000), quien sostiene que lo político se basa en la presencia inevitable del conflicto y la diferencia como elementos constitutivos de la democracia pluralista, además, propone que el antagonismo —la lucha entre enemigos— debe ser reconfigurado en agonismo, entendido como la confrontación legítima entre adversarios que reconocen la legitimidad del otro. Este reconocimiento del otro como interlocutor válido es fundamental para construir espacios democráticos donde el desacuerdo no se traduzca en violencia ni exclusión, sino en diálogo y debate enriquecedor.

En este sentido, se puede afirmar que “la democracia pluralista es aquella que reconoce la pluralidad de identidades y la inevitabilidad del conflicto entre ellas, y que se basa en la legitimidad del desacuerdo como parte constitutiva de lo político” (Mouffe, 2000, pp 21). Este planteamiento subraya que la pluralidad y el conflicto no son obstáculos a superar, sino condiciones indispensables para una democracia viva y dinámica. Por ello, el reconocimiento activo del otro y la aceptación del desacuerdo constituyen la base para una convivencia política saludable, donde la diferencia se valora y se integra en la construcción colectiva del espacio público.

Igualmente, en su reflexión sobre la democracia pluralista, plantea que el reconocimiento del otro como adversario legítimo constituye la base misma de una convivencia política saludable y dinámica. Esta distinción entre adversario y enemigo es fundamental para

comprender la naturaleza de la ética agonística que propone. Mientras que el enemigo implica una lógica de eliminación y exclusión, el adversario reconoce la legitimidad del otro en el espacio político, aceptando la coexistencia de posiciones diferentes y en conflicto. Para Mouffe, el antagonismo no debe ser interpretado como una amenaza a la cohesión social, sino como una condición indispensable para la vitalidad democrática. En este sentido, el conflicto y la diferencia son constitutivos del tejido social, y su negación o supresión podría llevar a formas autoritarias o al estancamiento político.

Desde esta perspectiva, la ética agonística según Mouffe (2014), impulsa un replanteamiento radical del modo en que entendemos las relaciones sociales y políticas, incluyendo el ámbito educativo. La escuela y, en particular, el aula, deben convertirse en espacios donde el conflicto, lejos de resolverse mediante la imposición o la confrontación instrumental, se tramita en el terreno del diálogo, la argumentación y la comunicación. En este sentido, el aula agonal no legitima cualquier forma de conflicto, sino aquel que reconoce al otro como adversario legítimo y que se expresa a través de la confrontación simbólica de ideas. Así, el desarrollo del pensamiento crítico requiere el reconocimiento activo de la pluralidad y la diversidad de perspectivas, resignificando el conflicto como una oportunidad pedagógica para el cuestionamiento, la deliberación y la construcción colectiva del conocimiento.

En la práctica educativa, esta visión invita a superar la tolerancia pasiva —una aceptación superficial que busca evitar enfrentamientos— para adoptar una actitud más comprometida y activa que fomente el respeto profundo y el reconocimiento mutuo entre interlocutores. La confrontación de ideas, en este marco, se transforma en un ejercicio consciente donde el desacuerdo no es un obstáculo, sino una oportunidad para el aprendizaje, la reflexión y el

enriquecimiento mutuo. Este enfoque promueve la formación de ciudadanos críticos y democráticos, capaces de convivir con la diversidad y la pluralidad inherentes a cualquier sociedad, rechazando cualquier intento de uniformidad o exclusión. Así, la democracia agonística no solo redefine la política, sino que también orienta prácticas pedagógicas que buscan cultivar la convivencia democrática a partir de la aceptación activa y el respeto de las diferencias. (Mouffe C. , 2014)

Complementariamente, el artículo de Roa (2016) introduce el concepto del aula agonal como un espacio pedagógico donde el conflicto discursivo se reconoce y se legitima como un recurso formativo indispensable. (p.268) Roa sostiene que el aula agonal se basa en la posibilidad de la diferencia y en el debate como motor del conocimiento, promoviendo relaciones discursivas entre profesor y estudiantes que se fundamentan en el respeto y el reconocimiento mutuo. En este espacio, el conflicto no es un obstáculo ni una amenaza, sino una oportunidad para la formación crítica, pues permite que las voces diversas se expresen y confronten, enriqueciendo el aprendizaje y fomentando una ética del diálogo que evita la polarización destructiva. Así, el docente asume un rol mediador que facilita el intercambio respetuoso y orienta la argumentación hacia la construcción de sentidos compartidos.

Los principios del aula agonal —como el reconocimiento del otro como interlocutor válido, el conflicto como oportunidad de aprendizaje y la deliberación como ejercicio de ciudadanía— nutren directamente esta propuesta pedagógica. En ellos se sustenta la idea de que fortalecer las habilidades argumentativas no puede desligarse de las condiciones dialógicas, éticas y afectivas en las que el estudiante se forma como sujeto crítico y participante. La práctica argumentativa en el aula, entonces, se concibe no como un ejercicio técnico ni instrumental, sino

como una experiencia integral de formación política, social y ética que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo plural y democrático en el que viven.

La Educación como Disputa: Principios del Aula Agonal

El artículo de Roa (2016) introduce complementariamente el concepto de *aula agonal* como un escenario pedagógico en el que el conflicto discursivo no solo se tolera, sino que se legitima como una herramienta esencial para la formación crítica de los sujetos. Según el autor, “el aula agonal es una propuesta que reconoce el disenso como parte constitutiva de la vida discursiva y de la formación ética de los sujetos” (Roa, 2016, p 257) Esta afirmación implica comprender el aula no como un espacio homogéneo y pacificado, sino como un entorno donde circulan tensiones, pluralidades y confrontaciones de sentido que alimentan el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el conflicto no se interpreta como una falla del proceso educativo, sino como una condición necesaria para la emergencia del pensamiento crítico y del compromiso democrático. El diálogo pedagógico, entonces, debe construirse desde una *ética agonística*, en la que las diferencias entre estudiantes y docentes no se suprimen, sino que se reconocen y enfrentan como oportunidades formativas. En palabras del autor, “es en la confrontación de discursos donde se configuran escenarios de formación que promueven el respeto por el otro y la posibilidad de construcción de sentidos compartidos” (Roa, 2016, p, 266)

Bajo este enfoque, el aula agonal redefine el papel del docente: ya no como transmisor de verdades absolutas, sino como mediador del conflicto discursivo, que orienta los intercambios argumentativos hacia la creación de sentidos colectivos y la apropiación crítica del conocimiento según Roa (2016) divide los principios del aula agonal de la siguiente manera:

- **Legitimación del conflicto discursivo como motor formativo:**

El aula agonal sostiene la necesidad de “exponer a los integrantes de la institución educativa al debate continuo” y reconoce el conflicto no como una anomalía, sino como una condición indispensable para la formación crítica y democrática.

- **Transformación del antagonismo en agonismo:**

Inspirándose en Mouffe, Roa plantea que el aula debe promover “otro tipo de intercambios que permitan a todos los participantes encontrarse en su diferencia para consolidar valores sociales” y alcanzar consensos basados en el respeto ético-político.

- **Ética agonística en la interacción educativa:**

La propuesta subraya la importancia de una “ética agonística” que abre paso a la confrontación de discursos bajo reglas que favorecen la intercomprensión, la participación activa y el desarrollo de la comunicación democrática entre docentes y estudiantes

- **Mediación pedagógica que fomenta la participación:**

El docente debe actuar como mediador que piensa no solamente en los intercambios de enseñanza sino también en aquellos de aprendizaje, buscando que los turnos de palabra “dirijan, mas no reduzcan, la participación de los estudiantes”.

- **Reconocimiento del poder compartido en el aula:**

El poder no es unidireccional ni opresor; tanto “profesor como estudiantes poseen poder, e intercambiarlo es la función del primero para posibilitar la apertura de horizontes de los estudiantes y de él mismo”

- **Construcción dialógica de sentidos y afectividad:**

La interacción cara a cara en el aula favorece la construcción de significados a partir de

“la interacción entre la realidad interior del sujeto y la realidad exterior en la que habita,” recuperando así la dimensión afectiva de la experiencia educativa.

- **Escenario agonístico como espacio de aprendizaje colaborativo:**

El aula agonal es un “escenario agonístico” donde se promueve el aprendizaje colaborativo, la disputa de sentidos y la transformación continua de los sujetos en respuesta a los retos sociales y educativos.

Estos principios articulan una visión de la educación como práctica política y ética, en la que la argumentación va más allá de lo técnico y se convierte en una forma de participación activa en la vida democrática. Tal como lo expresa Roa (2016). “la argumentación en el aula no debe restringirse a la exposición lógica de razones, sino que debe convertirse en una práctica ético-discursiva donde se disputan sentidos y se ejercita la ciudadanía” (p,268). Desde esta mirada, el aula agonal no solo favorece el desarrollo de habilidades argumentativas, sino que forma sujetos capaces de convivir con la diferencia, dialogar en contextos de tensión y comprometerse con los desafíos del mundo plural en que habitan.

La Estructura del Argumento como Herramienta para el Diálogo Agonal

El trabajo de Crespo (2012) sobre la aplicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin complementa de manera significativa la perspectiva del aula agonal, al brindar un marco teórico-práctico detallado para el desarrollo sistemático de habilidades argumentativas en contextos educativos. En su investigación, enfatiza la importancia de descomponer los argumentos en sus componentes esenciales “reclamo, datos, garantía, respaldo, calificador y refutación” (p. 45) como una estrategia pedagógica que fortalece el pensamiento crítico y la capacidad de razonamiento de los estudiantes. Este análisis estructurado no solo facilita la

comprensión profunda de los mecanismos argumentativos, sino que también permite a los estudiantes participar en la confrontación discursiva de manera ordenada, clara y fundamentada, alejándolos del debate improductivo, entendidas como aquellas intervenciones que se limitan a la expresión de opiniones no sustentadas, a la repetición de afirmaciones sin respaldo o a la descalificación del interlocutor, y que, por tanto, no favorecen el avance del diálogo ni la construcción colectiva de conocimiento y promoviendo un diálogo racional dentro del aula.

La aplicación del modelo Toulmin dota a los estudiantes y maestros según Crespo (2012) de una “herramienta metodológica que articula la lógica y la ética en el acto argumentativo, promoviendo una postura crítica y responsable frente a las ideas propias y ajenas” (p. 67). De esta forma, el modelo no solo orienta la construcción de argumentos sólidos, sino que contribuye a la formación ética al incitar a la reflexión sobre la validez, pertinencia y consecuencias de las afirmaciones expresadas en el debate. Esta combinación de rigor estructural y ética discursiva convierte al modelo de Toulmin en un recurso pedagógico fundamental para dar concreción a los principios del aula agonal descritos por Roa, ya que prepara a los estudiantes para intervenir en escenarios de conflicto discursivo con responsabilidad, respeto y profundidad argumentativa.

Además, Crespo (2020) destaca que “el desarrollo de habilidades argumentativas, desde esta perspectiva, no debe limitarse a la adquisición de técnicas, sino que debe integrarse con la formación política y ética del estudiante, entendiendo el acto de argumentar como un ejercicio de ciudadanía crítica”, (p. 89). Así, la investigación aporta una base sólida para transformar la disputa en el aula en un proceso formativo integral, donde la competencia argumentativa y el compromiso ético-político se entrelazan para construir sujetos capaces de convivir con la diferencia y contribuir activamente a la vida democrática. Este enfoque se alinea con la

propuesta agonística de Roa, al reconocer el conflicto como una oportunidad educativa y política que debe ser mediada con herramientas discursivas sólidas y una orientación ética clara.

Por lo tanto, esta investigación asume que la configuración del aula como un espacio agonal, en el que el conflicto discursivo se reconoce como legítimo y formativo, constituye un horizonte pedagógico clave para el desarrollo de habilidades argumentativas y la formación crítica de los estudiantes. En este marco, se busca que los estudiantes de grado décimo del George Washington School fortalezcan no solo competencias lingüísticas, sino también disposiciones éticas y críticas que les permitan participar de manera reflexiva en la vida democrática, reconociendo la pluralidad de voces y perspectivas presentes en la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, el rol del docente adquiere un carácter central. De acuerdo con la didáctica crítica propuesta por Díaz (2006), el maestro se concibe como un sujeto reflexivo y ético que diseña y orienta intencionalmente estrategias pedagógicas para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su labor no se reduce a facilitar la interacción, sino que implica crear condiciones didácticas que favorezcan la argumentación, la deliberación y el disenso fundamentado. En este sentido, la estrategia pedagógica opera como un dispositivo de mediación intencionada (Díaz, 2006), mediante el cual el docente articula teoría, práctica y reflexión crítica para promover aprendizajes significativos y éticamente orientados.

De este modo, la figura del docente en el aula agonal adquiere un papel de mediador del disenso, responsable de guiar el diálogo, cuidar el vínculo pedagógico y fomentar una cultura del respeto por la diferencia. Así, el aula se convierte en un espacio de formación política donde la enseñanza, la argumentación y la ética convergen en una práctica didáctica transformadora.

En este proceso, el rol del maestro adquiere un lugar central. Desde la didáctica crítica propuesta por Díaz (2006), el docente es un sujeto reflexivo y ético que diseña, organiza y orienta estrategias pedagógicas como mediaciones intencionadas entre el conocimiento, los estudiantes y el contexto sociocultural. Como afirma el autor, “la estrategia pedagógica es una acción deliberada del docente que articula la teoría, la práctica y la reflexión crítica con propósitos formativos concretos” (Díaz, 2013, p. 45). Estas estrategias no se reducen a una secuencia de actividades, sino que constituyen procesos situados que buscan favorecer la comprensión, la argumentación y la transformación del conocimiento.

De acuerdo con Díaz (2006), el maestro “debe convertirse en un profesional de la reflexión, capaz de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y contextualizadas” (p. 28). En este sentido, su acción no se limita a facilitar la interacción, sino que implica crear las condiciones para que el conflicto se convierta en una oportunidad de aprendizaje, en la que se ejerciten la deliberación, el disenso y la reflexión crítica con sentido.

Desde esta perspectiva, la estrategia pedagógica se configura, siguiendo a Díaz,(2013), como un dispositivo ético, político y didáctico, orientado no solo a promover aprendizajes instrumentales, sino a formar sujetos críticos y participativos capaces de intervenir en su realidad. Para el autor, las estrategias pedagógicas deben “propiciar experiencias de aprendizaje que integren la dimensión cognitiva, ética y social del conocimiento” (p. 63), situando al estudiante como protagonista del proceso formativo.

Esta concepción dialoga directamente con la propuesta del aula agonal, pues ambas reconocen el papel activo del maestro como mediador del disenso, encargado de orientar la confrontación de ideas hacia procesos de diálogo, construcción de sentido y fortalecimiento del

vínculo pedagógico. En consecuencia, el aula se redefine como un espacio de formación política y ética, donde la enseñanza, la argumentación y la reflexión crítica convergen en una práctica didáctica transformadora.

METODOLOGÍA

El desarrollo de este proyecto investigativo parte de un enfoque cualitativo, interesado en la intervención y transformación de prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de las habilidades argumentativas en el aula. Este enfoque se centra en la revisión, análisis y reflexión de la realidad social y la interacción colectiva entre los estudiantes y su entorno próximo. En este sentido, una investigación cualitativa “no renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino que reivindica lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social” (Sandoval, 1996, pp 185). Por ello, se propone una enseñanza que motive y signifique las habilidades argumentativas desde una mirada consciente y contextualizada.

Este reconocimiento de la realidad se da a través de su interpretación, describiendo procesos sociales que otorgan sentido a las relaciones humanas, tales como el acto de hablar y producir argumentos de manera consciente, haciendo uso tanto de recursos emocionales como cotidianos (lo subjetivo e intersubjetivo). Esta perspectiva es esencial para transformar y mejorar los procesos didácticos en la enseñanza de la lengua dentro del aula, concebida como un espacio de reflexión constante.

En este sentido, el paradigma adoptado es sociocrítico, el cual fundamenta la acción para el cambio dentro de un proceso metodológico basado en la investigación-acción (IA) (Kemmis, 1984) esta metodología implica un proceso cíclico compuesto por planificación, acción,

observación y reflexión, orientado a la mejora continua de la práctica pedagógica, en este caso, enfocada en la enseñanza de las habilidades argumentativas en estudiantes de grado décimo.

la práctica docente es susceptible de ser investigada porque encierra mucho más que acciones; en ella existen creencias, saberes, teorías implícitas y disposiciones de acción que solo pueden ser explicitadas a la luz de un trabajo sistemático y reflexivo. Además, la práctica de un profesor es profundamente contextualizada y debe dialogar con condiciones institucionales, normas y regulaciones, y con las propias creencias socioculturales del entorno (Rojas, 2012, pp 2). Por ello, se entiende la necesidad de investigar la práctica en el aula desde una reflexión constante que permita incidir en la enseñanza de las habilidades argumentativas, entendida como un proceso transversal que debe ser mejorado desde el área de humanidades y lengua castellana, a través de una estrategia pedagógica contextualizada y significativa, que considere los intereses de los estudiantes.

Este proyecto investigativo se enmarca, entonces, en un enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico, orientado a transformar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las habilidades argumentativas. Para ello, se adopta la metodología de investigación-acción, un proceso dinámico que articula las fases de planificación, acción, observación y reflexión y que involucra activamente a docentes y estudiantes en la mejora colaborativa de la práctica educativa. (Kemmis, 1984)

Figura 1
Modelo de Kemmis



Nota. Adaptado de Action research as a practice-based practice por (Kemmis, 2009) Educational Action Research, 17(3), p. 465 (<https://doi.org/10.1080/09650790903093284>). Copyright 2009 por Taylor & Francis.

Fases

El desarrollo del proyecto se organiza en función de los objetivos específicos, de manera que el primer ciclo de investigación-acción corresponde a los dos primeros:

- Diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades argumentativas en los estudiantes de grado décimo del George Washington School.
- Caracterizar los principios pedagógicos del aula agonal en relación con los procesos de enseñanza de la argumentación.

Durante este primer ciclo se realiza la identificación del problema, el diagnóstico y la exploración teórica y contextual de los principios del aula agonal. Estas actividades se complementan con espacios de diálogo y observación participativa, en los cuales los estudiantes

intervienen activamente, compartiendo sus percepciones, experiencias y dificultades frente al proceso argumentativo. Su participación permite reconocer cómo se manifiestan las habilidades argumentativas en la práctica cotidiana y qué factores pedagógicos inciden en su desarrollo.

A partir de este proceso de reflexión conjunta, se realiza un análisis sistemático que orienta la mejora de las acciones pedagógicas y la construcción colaborativa de nuevas propuestas. Esta reflexión da paso a una nueva planificación, correspondiente al diseño de la estrategia pedagógica (objetivo específico No. 3), la cual se implementará en ciclos posteriores con el propósito de fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes bajo los principios del aula agonal (Roa O. , 2016)

De este modo, la investigación-acción se configura como un proceso dinámico, participativo y contextualizado, en el que diagnóstico, caracterización y planificación de la estrategia pedagógica se integran en un ciclo continuo de mejora. Tanto docentes como estudiantes asumen un papel activo como agentes transformadores de la práctica educativa, generando un aprendizaje recíproco que enriquece el proceso de enseñanza y consolida una comunidad de reflexión y cambio.

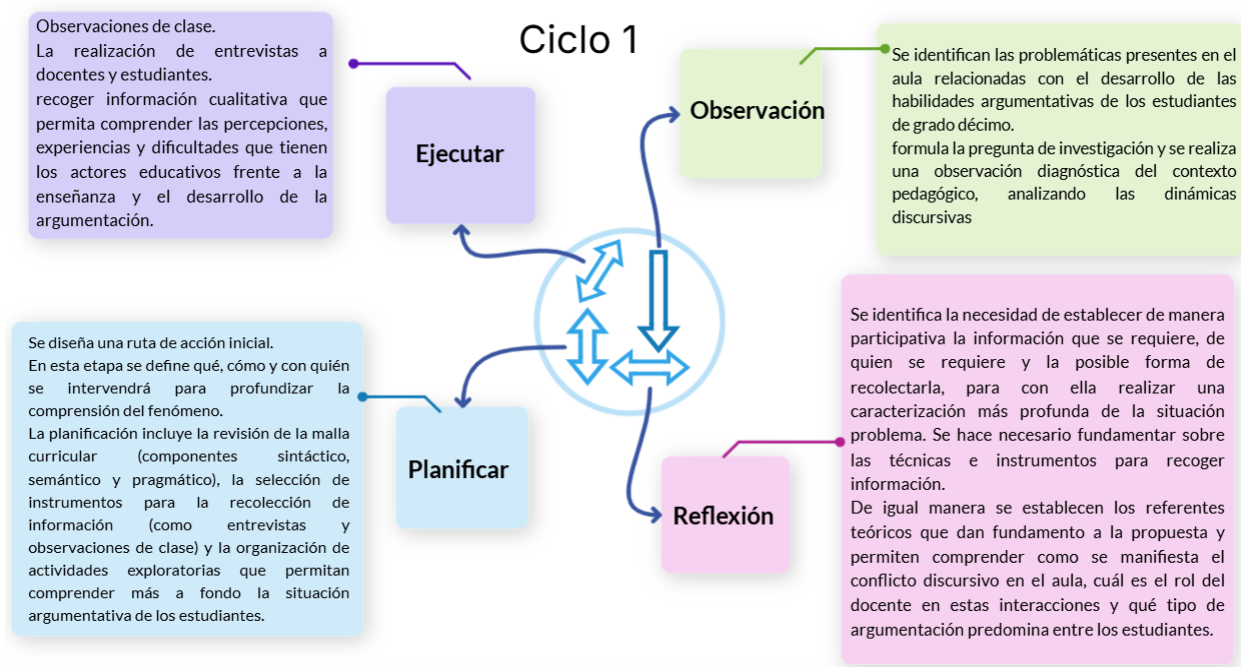
Ruta Metodológica

El desarrollo de este proyecto se fundamenta en el enfoque de investigación-acción propuesto por Kemis (1984) el cual se caracteriza por su naturaleza cíclica, reflexiva y participativa. Este enfoque permite comprender la práctica educativa como un proceso dinámico en el que el docente-investigador observa, analiza, planifica y transforma su realidad pedagógica a partir de la reflexión crítica sobre la acción. Cada ciclo constituye una oportunidad para revisar lo actuado, generar aprendizajes y proyectar nuevas acciones orientadas a la mejora.

En el contexto de esta investigación, los ciclos se estructuran en correspondencia con los objetivos específicos del estudio y con la necesidad de articular teoría y práctica en la búsqueda de estrategias que fortalezcan las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado décimo del *George Washington School*, bajo los principios del aula agonal. Así, el primer ciclo se centra en la identificación del problema, el diagnóstico inicial y la caracterización teórica del aula agonal, mientras que el segundo ciclo se orienta al análisis de la información recolectada, la reflexión sobre los hallazgos y el diseño de una estrategia pedagógica que sirva como propuesta de intervención para etapas posteriores.

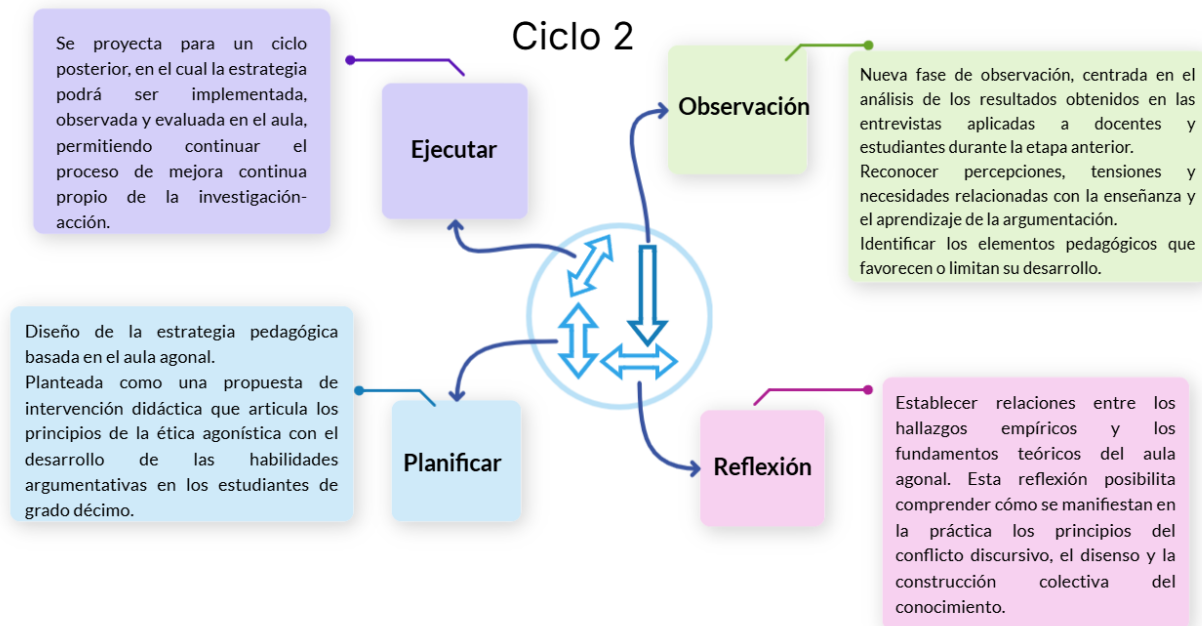
De esta manera, la investigación se configura como un proceso de construcción colectiva en el que tanto el docente como los estudiantes participan activamente, reconociéndose como agentes críticos y transformadores de la práctica educativa.

Figura 2
Etapas de la planeación, ciclo 1



Nota el grafico representa etapas de la planeación, ciclo 1. Elaboración propia etapas de planeación para la creación de la estrategia pedagógica. Basado en Action research as a practice-based practice (Kemmis, 2009,pp, 463–474)

Figura 3
Etapas de planeación ciclo 2



Nota el grafico representa la planeación, ciclo 2. Elaboración propia etapas de planeación para la creación de la estrategia pedagógica. Basado en Action research as a practice-based practice (Kemmis, 2009,pp, 463–474)

CICLO 1

Observación, ciclo 1

Esta fase tuvo como propósito describir y comprender la situación actual de la argumentación oral en la clase de lenguaje, sin intervenir en las dinámicas propias de la clase. Conforme lo establece Latorre (2005), el diagnóstico inicial busca “obtener evidencias que sirvan de punto de partida y comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (p. 46).

Para ello, se definieron y aplicaron las siguientes técnicas de recolección de información, cada una asociada a un instrumento específico:

Observación participante

- Técnica: observación participante, entendida como la interacción directa del investigador con la dinámica natural del aula (Taylor y Bogdan, 1987).
- Aplicación: se realizaron tres observaciones, cada una de 45 minutos, en el aula de Lenguaje.
- Categorías observadas: Desarrollo de la clase y secuencia didáctica, prácticas pedagógicas y tipo de preguntas empleadas, participación oral y modos de intervención, manifestaciones de prácticas argumentativas, interacciones docentes–estudiantes y presencia o ausencia de conflicto discursivo.
- Hallazgos preliminares: En las clases observadas se evidenció un predominio de preguntas cerradas y actividades centradas en la copia, lo que limitó las oportunidades para el intercambio de ideas. Asimismo, se observó una escasa presencia de situaciones que promovieran el debate o el disenso, pues tanto docentes como estudiantes tendían a evitar discusiones o a suavizar las diferencias de opinión. Como resultado, la participación oral se redujo a intervenciones breves, mayoritariamente literales, sin desarrollo argumentativo.

Reflexión, ciclo 1.

Encuestas semiestructuradas a docentes y estudiantes

Se aplicó una encuesta semiestructurada mediante un cuestionario organizado en tres bloques temáticos (Anexo 2), dirigida a estudiantes y docentes de grado décimo. El instrumento se aplicó de manera anónima con el fin de garantizar respuestas sinceras y obtener percepciones auténticas sobre la oralidad, la argumentación y las prácticas pedagógicas presentes en el aula.

El cuestionario se estructuró en tres bloques de preguntas: el primero, orientado al diagnóstico, indagó sobre las habilidades argumentativas de los estudiantes, sus dificultades y el nivel de seguridad al intervenir oralmente; el segundo, centrado en la caracterización pedagógica, exploró las estrategias actualmente empleadas, así como la valoración del debate, el conflicto y el disenso en el aula; y el tercer bloque, dedicado al diseño de la estrategia, recogió expectativas y recomendaciones para construir una propuesta pedagógica basada en los principios del aula agonal.

Los hallazgos iniciales evidenciaron que los estudiantes presentan dificultades para sostener argumentos y justificar sus ideas cuando se enfrentan a situaciones problematizadoras que exigen la toma de postura y la defensa razonada de un punto de vista, independientemente del área de conocimiento en la que se inscriban. Asimismo, los estudiantes reconocieron la ausencia de espacios formales de debate en la dinámica académica y manifestaron interés por actividades más dialogadas y dinámicas, como juegos de roles, discusiones guiadas y debates estructurados.

En relación con los recursos de apoyo, se identificó un uso limitado de fuentes documentales para la construcción de argumentos, predominando la opinión personal sobre el análisis de materiales informativos, textos académicos breves o recursos audiovisuales. Por su parte, los docentes señalaron la necesidad de fortalecer el componente pragmático de la argumentación y de promover su ejercicio en situaciones reales de interacción que puedan ser adaptadas a distintos campos disciplinares.

Una vez recogida la información, se procedió a integrar los datos provenientes de las observaciones, las encuestas, la rejilla curricular y las notas de campo. Esta reflexión se articuló con los referentes teóricos del aula agonal (Roa, 2016), el conflicto discursivo de Mouffe y las habilidades argumentativas.

Las reflexiones derivadas del análisis señalaron que la argumentación está presente de manera implícita, pero no constituye un eje estructurante de la clase. Del mismo modo, el conflicto discursivo es mínimo, ya que los estudiantes tienden a evitar la confrontación de ideas. Se evidenció la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas actuales, predominantemente mecánicas, hacia dinámicas más dialógicas y agonísticas. También se identificó que la malla curricular prioriza contenidos gramaticales, lo que desplaza procesos fundamentales de formación en oralidad y argumentación. A pesar de ello, se reconoció un interés genuino de los estudiantes por participar cuando se les ofrecen espacios seguros y estructurados. Esta reflexión permitió delimitar con mayor claridad el problema, orientar la revisión teórica del aula agonal y fundamentar la fase siguiente del proceso investigativo.

Planificación, ciclo 1

Durante esta fase, se analizaron los hallazgos obtenidos en la observación inicial con el propósito de comprender más profundamente la situación problema. Esta revisión permitió identificar los elementos que incidían en el desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado décimo, así como las prácticas pedagógicas que condicionaban su participación oral y la emergencia del conflicto discursivo.

En este ejercicio reflexivo se reconoció la necesidad de ampliar la caracterización, determinar qué información era fundamental recolectar y establecer, de manera participativa, las formas y técnicas más adecuadas para obtenerla. Al mismo tiempo, se revisaron los referentes teóricos que sustentan la propuesta, en particular los aportes sobre el aula agonal, la argumentación y el papel del docente en la configuración de las interacciones discursivas.

Esta reflexión permitió consolidar los criterios para definir el foco de intervención y las categorías de análisis que orientarían las siguientes fases del ciclo.

Ejecución, ciclo 1

Con base en lo reflexionado, se diseñó una ruta de acción orientada a profundizar la comprensión del fenómeno investigado. La planificación se centró en delimitar el foco de intervención, específicamente en las habilidades argumentativas de los estudiantes y su vínculo con las prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje.

Para continuar con la caracterización, se seleccionaron diversas técnicas e instrumentos:

- **Observación participante con categorías ampliadas**, para obtener una mirada más precisa sobre las dinámicas discursivas del aula.
- **Revisión detallada de la malla curricular**, considerando los componentes sintáctico, semántico y pragmático.
- **Encuestas acompañadas de espacios de retroalimentación dialogada**, que permitieron recoger la percepción de los estudiantes sobre sus formas de participar y argumentar.

Asimismo, la planificación se articuló con los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana (MEN, 2003), especialmente con el estándar que señala: *“Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo”* (p. 41), en coherencia con la necesidad de promover una argumentación situada, respetuosa y consciente de la diversidad discursiva.

En paralelo, se realizó una **revisión bibliográfica** que profundizó en los fundamentos conceptuales del aula agonal y en las categorías argumentativas necesarias para el marco teórico, a partir de autores como Roa, Toulmin, Arendt, Zuleta y Bustamante.

Esta fase de planificación y ejecución constituyó la base para proyectar la construcción de la estrategia pedagógica que se desarrollará en el ciclo 2, orientada al fortalecimiento de la argumentación oral en el aula de Lenguaje.

CICLO 2

En el segundo ciclo de la investigación-acción retoma la lógica espiral propuesta por Kemmis y McTaggart y, siguiendo la estructura de la gráfica, se desarrolla mediante las fases de Observación, Reflexión y Planificación. Este ciclo permite analizar los hallazgos preliminares, profundizar en la comprensión del fenómeno y orientar el diseño de la estrategia pedagógica *Palabras en disputa*, articulada a los principios del aula agonal.

Observación, ciclo 2

En esta nueva fase de observación se realizó un análisis detallado de los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes durante el ciclo anterior. Esta indagación permitió reconocer percepciones, tensiones y necesidades vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación, así como identificar los elementos pedagógicos que favorecen o dificultan su desarrollo.

Los estudiantes manifestaron interés por participar cuando cuentan con ambientes seguros, reglas claras y oportunidades para expresar sus ideas sin temor al juicio. Sin embargo, también señalaron que la clase de Lenguaje suele centrarse en actividades mecánicas y en el estudio de contenidos gramaticales, lo cual deja poco espacio para el intercambio discursivo.

Los docentes, por su parte, reconocieron la importancia de fortalecer la oralidad y la argumentación, pero expresaron que la malla curricular y las dinámicas institucionales priorizan el avance temático por encima del diálogo. Esta información permitió avanzar hacia una comprensión más profunda de las condiciones reales del aula y de los factores que deben considerarse al diseñar una intervención didáctica contextualizada.

Reflexión, ciclo 2

La información obtenida en las entrevistas permitió identificar diversas percepciones sobre la argumentación y las dinámicas comunicativas en el aula. Estas percepciones evidencian cómo los actores comprenden su participación en los intercambios discursivos, así como la manera en que asocian el conflicto, el disenso y la diversidad de voces con los procesos de aprendizaje.

Al contrastar estos hallazgos con los fundamentos teóricos del aula agonal, emergen tensiones relacionadas con las formas de interacción docente–estudiante y las oportunidades reales para la confrontación argumentativa. Dichas tensiones se expresan, por ejemplo, en la coexistencia de prácticas que promueven el diálogo y otras que restringen la circulación libre de posturas divergentes.

Asimismo, este contraste permite reconocer necesidades vinculadas con el fortalecimiento de espacios donde el desacuerdo pueda ser tramitado pedagógicamente, dado que los actores manifiestan distintos niveles de disposición y comprensión frente al conflicto discursivo. Estas necesidades no se asumen aún como rutas de acción, sino como elementos emergentes del análisis interpretativo.

La reflexión, en coherencia con la lógica de la investigación–acción, se centró en relacionar los hallazgos con los principios de la ética agonística, evidenciando en qué medida la presencia del disenso, la pluralidad de voces y la posibilidad de confrontación respetuosa se manifiestan —o se ven limitadas— en la práctica cotidiana del aula. Este ejercicio no busca todavía establecer modificaciones o propuestas, sino profundizar en la comprensión del fenómeno observado.

Planificación, ciclo 2

Con base en el análisis previo, se avanzó en la fase de planificación centrada en el diseño de la propuesta pedagógica “El aula agonal; Palabras en disputa”. Esta estrategia se proyecta como una intervención didáctica que articula los postulados del aula agonal —el conflicto productivo, la pluralidad y la confrontación argumentada— con actividades que permitan desarrollar habilidades discursivas en los estudiantes de grado décimo y por qué no, en otros posibles grados.

La planificación implicó:

- Definir el propósito central de la estrategia: favorecer espacios de argumentación en torno a situaciones problematizadoras y dilemas deliberativos que, sin responder a contenidos temáticos específicos, posibiliten el disenso como motor de aprendizaje y no como motivo de silenciamiento.
- Organizar actividades que promuevan el análisis, la formulación y defensa de posturas, el debate estructurado y la escucha activa.
- Establecer una ruta que responda a las necesidades detectadas en contexto, especialmente la ausencia de prácticas sistemáticas de argumentación.

- Incorporar mediaciones didácticas que contribuyan, de manera directa, al fortalecimiento de las habilidades argumentativas y, de manera indirecta, al desarrollo del pensamiento crítico.

Esta fase constituye el alcance máximo de la investigación: el ciclo 2 deja formulada la estrategia, sustentada teórica y metodológicamente, para ser implementada en un ciclo posterior donde podrá observarse, ejecutarse y evaluarse su impacto.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir del análisis de la malla curricular, la aplicación de encuestas y las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes del George Washington School permiten comprender de manera integral el estado actual de las habilidades argumentativas y el potencial de transformación que puede surgir desde la concepción del aula agonal.

Para efectos de este análisis, y con el fin de garantizar la confidencialidad de los participantes, las voces de los estudiantes se identifican con los códigos E1, E2, E3..., y las de los docentes con los códigos D1, D2, D3.... Las citas textuales incluidas en este apartado provienen de las entrevistas semiestructuradas realizadas durante el proceso de investigación y se integran al análisis interpretativo para ilustrar los hallazgos más relevantes.

En relación con el primer objetivo —diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades argumentativas en los estudiantes de grado décimo— se identificó una marcada inclinación institucional hacia el componente semántico y sintáctico del lenguaje, evidenciado en la planeación curricular y en las prácticas pedagógicas observadas. Aunque esto fortalece aspectos formales de la lengua, deja en segundo plano el componente pragmático, indispensable para comprender el uso del lenguaje en contextos comunicativos reales y significativos.

Análisis según las técnicas e instrumentos

- Observación participante: la práctica real de aula

La observación directa permitió identificar que las clases de Lenguaje en grado décimo se estructuran principalmente alrededor de contenidos semánticos y sintácticos, priorizando ejercicios formales, explicaciones magistrales y actividades de copia o resolución individual. Este énfasis, aunque fortalece el dominio técnico del idioma, deja en segundo plano el componente pragmático, clave para comprender cómo se usa el lenguaje para argumentar, justificar y dialogar en situaciones reales.

Las dinámicas observadas evidencian:

- Escasa participación espontánea. Los estudiantes intervienen, en su mayoría, para responder preguntas cerradas del docente.
- Ausencia de confrontación argumentativa. El desacuerdo se evita para “no generar problemas” entre pares.
- Recursos limitados para el debate. Predominan talleres, lecturas y presentaciones; no se emplean metodologías dialogadas.
- Pluralidad no activada. Aunque hay diversidad de opiniones, estas no se ponen en diálogo ni en tensión.

En términos del aula agonal, la práctica pedagógica no activa el conflicto discursivo ni promueve la confrontación simbólica como experiencia de aprendizaje (Roa, 2016).

- Resultados de encuestas: Tendencias generales

Para identificar las percepciones de los estudiantes en relación con su participación oral y el grado de seguridad que experimentan al intervenir en espacios colectivos, se aplicó una encuesta compuesta por preguntas abiertas. Estas preguntas indagaron por experiencias concretas, situaciones cotidianas del aula y motivos asociados a participar, callar o intervenir durante discusiones grupales.

Dado que las respuestas obtenidas fueron cualitativas y redactadas libremente por los estudiantes, se realizó un proceso de categorización inductiva. A partir de este análisis, las respuestas se organizaron en tres niveles de experiencia—alto, intermedio y bajo—con el propósito de representar tendencias generales sin reducir la riqueza de los relatos.

Los niveles se definieron de la siguiente manera:

- **Nivel alto:** Incluye respuestas en las que los estudiantes expresan sentirse seguros, confiados y con plena disposición para compartir sus ideas o disentir frente al grupo.
- **Nivel intermedio:** Agrupa respuestas que reflejan seguridad parcial o condicionada, donde los estudiantes manifiestan disposición a participar, pero también mencionan temores, dudas o factores situacionales que limitan su intervención.
- **Nivel bajo:** Comprende respuestas que evidencian dificultad para intervenir, temor al juicio del grupo, preferencia por callar, o evitación de expresar ideas cuando estas difieren de la mayoría.

La creación de estas categorías permitió sistematizar las percepciones emergentes y representarlas gráficamente (figuras 7 y 15) sin perder el carácter interpretativo del instrumento. Esta categorización no pretende imponer conclusiones, sino organizar la información cualitativa para su posterior análisis en la fase de reflexión del ciclo correspondiente.

- Entrevistas semiestructuradas: voces que profundizan el diagnóstico

Los resultados de las encuestas muestran que cerca del 40 % de los estudiantes decide no participar o callar su opinión cuando esta es distinta a la que predomina en el grupo, (véase figura 15, en anexos), lo que sugiere la existencia de un clima escolar que silencia el desacuerdo y restringe la pluralidad discursiva. Cabe aclarar que las preguntas de la encuesta no se orientaron a contenidos disciplinares específicos, sino a situaciones generales de participación en el aula, propias de cualquier asignatura, tales como intervenciones orales, discusiones colectivas o espacios de intercambio de ideas. Solo un 30 % manifestó sentirse completamente seguro al expresar sus ideas, mientras que el 40 % se ubica en un nivel intermedio y el restante 30 % reconoce dificultad para intervenir en espacios colectivos (véase figura 7, en anexos). Este panorama evidencia un reto pedagógico en la construcción de un aula donde la diferencia sea comprendida como una oportunidad de diálogo y no como una amenaza.

Las entrevistas a estudiantes permiten profundizar en estas cifras y evidenciar matices importantes. Por ejemplo, E1 manifiesta que prefiere participar “con poca gente y cuando hay confianza”, ya que en grupos grandes siente inseguridad por la mirada de los demás. E2, por su parte, expresa que prefiere callar sus respuestas “cuando no está de acuerdo con la opinión de algún compañero”, por temor a generar conflicto o ser juzgado. Estas voces demuestran que el temor al juicio social sigue siendo un obstáculo para la expresión argumentativa. En contraste, E3 afirma disfrutar del debate: “Me ha encantado debatir, mejor dicho. He debatido y me gusta que sea con mis compañeros”, lo que evidencia que, cuando el ambiente de aula es seguro y el tema resulta significativo, la participación se vuelve natural y fluida.

De igual modo, las entrevistas reflejan la influencia del interés temático en la disposición para argumentar. E4 y E5 coinciden en que la participación aumenta cuando los temas “atraen” o

se sienten cercanos a su realidad. Esta coincidencia es reforzada por los docentes, quienes afirman que la participación depende “del interés que despierten los temas y de la relación de estos con su contexto inmediato” (D1). Así, se reconoce la necesidad de conectar los contenidos escolares con los intereses y experiencias cotidianas de los estudiantes, aspecto que Roa,(2016) también identifica como condición necesaria para que el aula se convierta en un espacio agonístico, es decir, de confrontación simbólica donde se reconozca la diferencia como motor del pensamiento crítico.

En este sentido, los docentes consultados reconocen la importancia de replantear las prácticas tradicionales. D2 considera que la argumentación “está muy desvalorada”, pues los estudiantes “se enfocan más en lo subjetivo y no usan bien los recursos que tienen”, debido al exceso de información y la falta de análisis crítico. A su vez, D3 señala que “aquellos que no argumentan no es porque no sepan, sino porque no tienen interés o no conocen el tema”, insistiendo en que el aula debe ofrecer “espacios seguros donde los estudiantes puedan confrontar sus ideas sin miedo al juicio”. Estas observaciones evidencian una coincidencia entre docentes: la argumentación no puede limitarse a una técnica discursiva, sino que debe ser el resultado de un entorno dialógico y emocionalmente seguro, donde el error y la diferencia se asuman como parte del aprendizaje.

D4, por su parte, enfatiza que la falta de habilidades argumentativas no solo responde a deficiencias lingüísticas, sino a “procesos interrumpidos” y a la ausencia de “recursos argumentativos y compromiso individual”. En su análisis, la participación mejora cuando el tema “se relaciona con el contexto del estudiante”, lo cual reafirma la necesidad de promover una argumentación situada, vinculada a la realidad inmediata del aprendiz. Este planteamiento se alinea con la propuesta del aula agonal, que no busca suprimir el conflicto, sino transformarlo en

experiencia formativa Roa (2016) permitiendo que los estudiantes aprendan a argumentar desde la diferencia, reconociendo al otro como interlocutor legítimo y no como enemigo discursivo.

En cuanto al rol del debate, los docentes presentan posiciones complementarias. Mientras D1 advierte que “el debate es necesario, pero requiere mucha construcción emocional”, pues en muchos casos “los estudiantes no distinguen entre una discusión y un ataque personal”, D2 añade que “todo el mundo hace debate, pero realmente no se cumplen sus objetivos”, por lo que propone “dedicar más tiempo a la discusión y no convertir la clase en tema-taller”. Esta postura coincide con la de Mouffe (2014) quien sostiene que en el agonismo no se trata de eliminar el conflicto, sino de reconocerlo, regularlo y dotarlo de sentido político y educativo. Así, la confrontación no debe verse como una amenaza, sino como un espacio pedagógico de construcción colectiva.

Los hallazgos muestran que los estudiantes cuentan con una disposición latente al cambio: expresan interés por participar, proponen actividades más lúdicas y valoran las clases donde se sienten escuchados. “Sería chévere hacer más juegos o actividades en grupo para opinar”, sugiere E5, mientras que E6 afirma que en lenguaje “se siente más cómodo para argumentar, porque no se siente criticado ni atacado”. Estas apreciaciones reflejan la relevancia del clima emocional en la construcción del pensamiento crítico. La voz de los estudiantes revela que la argumentación florece allí donde existe confianza, reconocimiento y apertura a la diversidad de ideas.

En conclusión, la triangulación entre lo observado en el aula, lo declarado por los docentes y lo expresado por los estudiantes en las entrevistas permite comprender de manera integral la situación actual del proceso de enseñanza y aprendizaje de la argumentación. Este

análisis cruzado revela coincidencias, tensiones y vacíos que explican el estado real de las habilidades argumentativas y la dinámica pedagógica del curso.

En cuanto a las habilidades argumentativas

La información recogida muestra que los estudiantes se encuentran en un nivel inicial–intermedio de desarrollo argumentativo. Aunque logran formular afirmaciones básicas, presentan dificultades para conectarlas con razones y evidencia pertinente. De igual manera, expresan temor a contradecir a sus pares y a intervenir cuando existe riesgo de confrontación, lo que evidencia un manejo limitado del disenso. La argumentación aparece de forma implícita, dispersa y ocasional, pero no constituye un eje articulador de las actividades de clase.

Desde el tipo de clase y la práctica pedagógica, el análisis permite identificar un predominio de actividades centradas en contenidos gramaticales y estructuras lingüísticas. La clase responde a un modelo expositivo y directivo, donde la participación estudiantil es mínima y, en la mayoría de los casos, no dialogada. No se encuentran espacios formales o regulados para el debate, la discusión o el intercambio de perspectivas. Asimismo, se observa una escasa diversificación de metodologías y recursos, lo cual limita la movilización de procesos cognitivos superiores y la interacción discursiva entre estudiantes.

Esta triangulación entonces evidencia que la pluralidad está presente como diversidad de voces, pero no se activa ni se convierte en motor de la clase. El conflicto discursivo —clave para la construcción argumentativa— es prácticamente inexistente. El reconocimiento del otro opera más en el plano convivencial que en el plano discursivo, donde no se promueve la tensión productiva entre perspectivas. La construcción colectiva del conocimiento es débil, con predominio del trabajo individual y de actividades que no demandan cooperación intelectual ni

confrontación simbólica. Es decir, las condiciones del aula no posibilitan el despliegue de la potencialidad dialógica y argumentativa de los estudiantes. La interacción se mantiene en niveles superficiales y la estructura pedagógica no favorece del todo el desarrollo de habilidades discursivas complejas.

Con lo anterior se puede decir entonces, que las habilidades argumentativas se encuentran subdesarrolladas, con mayores dificultades en la justificación, la contraargumentación y la escucha activa. Además, el temor al juicio social limita la expresión y restringe la posibilidad de confrontar ideas desde una lógica simbólica y no personal. A nivel curricular, la enseñanza del lenguaje se concentra en aspectos estructurales y gramaticales, relegando el uso comunicativo real y los procesos argumentativos.

Los resultados permiten afirmar entonces que el aula de lenguaje en grado décimo se encuentra en un punto de transición: los estudiantes poseen potencial argumentativo, pero este se ve limitado por factores emocionales, por la falta de espacios de confrontación regulada y por una enseñanza aún centrada en lo estructural del lenguaje. La discusión con los docentes y el análisis curricular evidencian la necesidad de una estrategia pedagógica que transforme la práctica, incorporando principios del aula agonal que fortalezcan la voz del estudiante, promuevan el respeto por la diferencia y conviertan el conflicto discursivo en motor de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la estrategia propuesta se perfila como un espacio donde los jóvenes puedan experimentar la controversia como oportunidad para pensar, dialogar y construir sentidos colectivos. Así, se responde al llamado de Roa (2016) quien invita a repensar el aula no como un escenario de consenso, sino como un territorio de tensiones productivas, donde la

palabra, el desacuerdo y la escucha se configuran como pilares de la formación ciudadana y del desarrollo de las habilidades argumentativas.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Palabras en disputa: El aula agonal en la enseñanza de la argumentación en estudiantes de grado décimo.

La estrategia pedagógica *Palabras en disputa* nace de la necesidad de transformar las dinámicas comunicativas del aula de Lenguaje en el grado décimo del George Washington School, reconociendo que enseñar a argumentar implica mucho más que desarrollar competencias lingüísticas: supone construir un espacio de convivencia democrática, diálogo y respeto por la diferencia. En este sentido, la propuesta no se limita a fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes, sino que busca resignificar la manera en que estos interactúan, se escuchan y se relacionan a través de la palabra.

Desde los principios del aula agonal, se concibe el conflicto como una oportunidad pedagógica y no como un obstáculo. Así, *Palabras en disputa* promueve un aula donde el disenso se transforma en aprendizaje, donde cada voz adquiere legitimidad y donde la argumentación se asume como una práctica ética y política que forma sujetos críticos y reflexivos. De esta manera, la estrategia busca que la clase de Lenguaje deje de ser un espacio de transmisión unidireccional y se convierta en un escenario vivo de confrontación discursiva, construcción colectiva y reconocimiento del otro.

La propuesta articula los aportes teóricos de Mouffe (2000), Roa (2016) y Toulmin (2007) para materializar una práctica pedagógica que fomente el pensamiento crítico y el uso responsable de la palabra. Cada uno de sus escenarios —el *Foro de las diferencias*, la *Cartografía de argumentos*, *La palabra tiene turno* y el *Diálogo en movimiento*— se plantea como un espacio de experiencia discursiva donde los estudiantes aprenden a disentir, fundamentar y dialogar desde la pluralidad.

Objetivo general

Transformar la práctica pedagógica desde dinámicas dialógicas y agonísticas mediante la implementación de una estrategia didáctica basada en el aula agonal, para fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado décimo del George Washington School.

Objetivos específicos

- Fomentar la participación oral desde la expresión de argumentos divergentes.
- Favorecer el reconocimiento de la diferencia como oportunidad de aprendizaje.
- Fortalecer la capacidad de argumentar con base en evidencias y no en emociones.
- Propiciar un ambiente dialógico donde los estudiantes aprendan a confrontar ideas sin descalificar al otro.

Destinatarios

La estrategia pedagógica está dirigida para maestros de humanidades y para estudiantes de grado décimo del George Washington School, en el área de Lenguaje. Este grupo está conformado por adolescentes entre 15 y 16 años de edad, quienes se encuentran en una etapa de consolidación de su pensamiento crítico, autonomía discursiva y capacidad reflexiva. Aunque esto no significaría que no se pueda aplicar en otras asignaturas y con otros grados.

Duración

La estrategia *Palabras en disputa* se desarrolla en **cuatro sesiones** diseñadas para abordar los temas propios del currículo de grado décimo desde una perspectiva dialógica y crítica. En lugar de centrar la enseñanza en la exposición de contenidos, se busca que los estudiantes los analicen, cuestionen y reinterpreten a través de los recursos y dinámicas inspirados en los principios del aula agonal.

Cada sesión, por tanto, toma como punto de partida los temas del área de Lenguaje —ya sean literarios, o culturales— y los “desglosa” mediante herramientas que promueven la confrontación de ideas, la escucha activa y la construcción colectiva de significado.

Sesión 1. Reconocimiento de posturas y primeras aproximaciones al debate

En esta primera sesión se selecciona un tema relacionado con los contenidos del grado décimo, como por ejemplo la influencia de la edad media, el renacimiento, o las vanguardias. A partir de ese eje temático, se promueve una conversación guiada donde los estudiantes identifican distintas posturas y percepciones.

Durante la actividad, los estudiantes elaboran una *cartografía de argumentos*, entendida como un recurso visual que organiza las distintas posturas, razones, acuerdos y desacuerdos presentes en el grupo. Este ejercicio permite identificar no solo las coincidencias, sino también los contrastes y las zonas de duda que emergen frente al tema trabajado.

La inclusión de esta cartografía responde a los principios del aula agonal, pues hace visible la pluralidad discursiva y permite que la diferencia deje de percibirse como amenaza para convertirse en un punto de partida para el aprendizaje colectivo. Al reconocer cómo circulan los argumentos en el aula, los estudiantes desarrollan mayor conciencia sobre la diversidad de voces y comienzan a valorar el disenso como oportunidad para ampliar y revisar sus propias ideas.

Pasos para la implementación

1. Para iniciar el ejercicio, se define el territorio o eje temático escribiendo en el centro del papel el tema central —por ejemplo, “*La influencia del Renacimiento*”

en la sociedad actual” o *“Vanguardias: ¿ruptura o continuidad?”*— y encerrándolo en un cuadro o círculo para delimitarlo visualmente. A continuación, se realiza una lluvia de ideas guiada, en la que, mediante una conversación orientada, se invita a los estudiantes a expresar sus primeras percepciones, conocimientos previos, dudas, asociaciones o incluso emociones vinculadas con el tema seleccionado. En esta fase resulta fundamental incentivar la participación de todos los integrantes del grupo.

Posteriormente, se procede al mapeo de posturas. A medida que emergen las ideas, estas se registran en el mapa utilizando colores o secciones diferenciadas para facilitar su organización. Las ideas ubicadas cerca del centro corresponden a elementos de consenso general, información objetiva o puntos de partida compartidos por la mayoría. En las zonas periféricas se ubican las ideas más específicas, controvertidas o representativas de posturas minoritarias. Finalmente, cuando surgen posiciones claramente antagónicas —por ejemplo, posturas a favor o en contra de una manifestación cultural determinada—, estas se sitúan en polos opuestos del mapa, de modo que se visualicen las tensiones discursivas que atraviesan el tema trabajado.

2. Registro de la información: Utiliza flechas o líneas para mostrar conexiones, influencias o relaciones entre las ideas y finalmente usa diferentes colores para categorizar ideas, relevancias, etc.
3. Análisis y reflexión: Una vez el mapa esté completo o suficientemente nutrido, facilita un momento de lectura y reflexión colectiva.

4. Cierre: Concluye resaltando la diversidad de pensamientos y realiza preguntas como: ¿Qué zonas del mapa están más pobladas de ideas?, ¿Dónde se ubican las mayores diferencias de opinión y cuál puede ser la razón principal de estas diferencias?, ¿Existen islas, es decir, ideas que no pertenezcan a ninguna relación?, ¿Qué dudas siguen surgiendo y cómo podríamos resolverlas?

Sesión 2. Debate guiado con tarjetas de roles discursivos

Una vez identificado el tema central, se organiza un debate guiado en el que cada estudiante asume un papel discursivo temporal mediante las **tarjetas de roles** (moderador, mediador, refutador, argumentador o sintetizador).

El objetivo es que los participantes defiendan sus posturas o refuten las de sus compañeros con argumentos fundamentados, respetando los turnos y reglas del diálogo.

El docente cumple la función de mediador, interviniendo para orientar la coherencia argumentativa y garantizar el equilibrio de voces. Esta dinámica permite que el contenido del grado se explore de manera crítica, mientras los estudiantes ejercitan la argumentación, la escucha y la empatía.

1. Preparación y asignación de roles: Se asigna los roles de forma rotativa o aleatoria para que todos experimenten diferentes perspectivas discursivas a lo largo del tiempo. Se otorga un tiempo breve (10-15 minutos) para que los estudiantes, con base en la "Cartografía de argumentos" de la sesión anterior, preparen sus argumentos iniciales o preguntas específicas para su rol asignado.
2. Estructura del debate: Organización de roles por tiempo. Orador/a, presenta la postura inicial sobre el tema central, usando el “poder de la palabra”, tiempo

estimado de dos a tres minutos. Escucha activa, toma de notas, identificación de argumentos clave y puntos de posibles conflictos, su función es preparar preguntas o generar una reconstrucción de lo hablado durante toda la sesión. El refutador/a cuestiona la postura del orador/a, buscando la confrontación de ideas como la oportunidad. Tiempo estimado para ello dos minutos. Por otro lado, el mediador debe mantener el equilibrio de la conversación, garantizando los turnos de las palabras para un diálogo justo. Sus intervenciones deben ser puntuales. Por último, la síntesis se cierra con la ronda de intervenciones, extrayendo las ideas principales y los puntos de encuentro o disenso, en un tiempo no mayor a 3 minutos.

3. Rol docente: Mediador y guía, incita a participar a los estudiantes que se han mostrado más ajenos a la conversación e intenta generar preguntas que contengan un poco de discordia para generar entre los estudiantes la necesidad de participar.
4. Cierre y reflexión: Al finalizar el debate se brindarán de cinco a diez minutos para que los estudiantes analicen lo que se habló en el mismo y salgan de sus roles asignados. Se habla sobre los matices encontrados en la socialización y si hubo posturas que cambiaron en el transcurso del debate. De la misma forma, los estudiantes comparten como se sintieron en su rol específico, ¿fue fácil refutar datos? ¿cómo afectó los roles a la conversación? Etc, abriendo paso con ello a la retroalimentación general de la sesión para el docente y evaluar el proceso formativo en los estudiantes.

Sesión 3. Análisis de argumentos con la brújula del argumento

Después del debate, los estudiantes trabajan en pequeños grupos con ***La brújula del argumento***, instrumento que facilita el análisis de los componentes del razonamiento (afirmación, evidencia, respaldo, refutación y conclusión).

A partir del tema trabajado, revisan sus propias intervenciones y las de sus compañeros, identificando fortalezas y vacíos argumentativos.

Esta sesión permite profundizar en el contenido curricular desde una mirada metacognitiva: los estudiantes no solo estudian el tema, sino la forma en que lo discuten, comprendiendo que argumentar también implica organizar el pensamiento y justificarlo con solidez.

Para esta fase el docente inicia recordando los puntos álgidos o las posturas encontradas en la sesión dos. Se valida con los estudiantes la riqueza del intercambio de ideas. Luego de ello, se introduce formalmente la “*brújula del argumento*” y se definen claramente sus partes, tesis, datos, hechos, respaldo o garantía y refutación. El docente realiza un ejemplo claro y rápido con un tema sencillo o con un argumento común para demostrar el uso de la brújula.

Los estudiantes trabajarán en grupos de tres a cuatro personas. Cada grupo recibe el formato físico de la brújula del argumento. Podrán utilizar sus notas de las sesiones anteriores. Los estudiantes deben seleccionar dos o tres argumentos clave de las discusiones anteriores y “desmontar” o reafirmar estos argumentos con los componentes de la brújula.

Los estudiantes deben identificar si fue sólida o no la evidencia que se utilizó en los argumentos, si hubo una justificación clara, o si se debe refutar y bajo qué criterios refutarla.

Grupos al azar comparten sus brújulas y el docente acompaña este proceso con preguntas orientadoras para los demás. Las preguntas pueden surgir de la siguiente manera ¿es más fácil

analizar un argumento que construirlo? ¿cómo cambia la fuerza de una idea cuando se tiene una buena evidencia? ¿Qué les aportó la brújula? ¿Qué se logró evidenciar con la brújula que de pronto en el debate no fue tan claro?

La sesión finaliza con una puesta en común y una valoración orientada por el docente, centrada exclusivamente en la *solidez estructural* de los argumentos analizados. Para ello, el docente destaca de manera explícita cuáles componentes de la brújula se encontraron completos, cuáles presentaron debilidades (por ejemplo, ausencia de evidencia, garantías poco claras o refutaciones insuficientes) y qué elementos emergen como fundamentales para fortalecer la calidad del razonamiento.

Este cierre permite que los estudiantes reconozcan los aspectos que deben mejorar — tanto en la construcción como en el análisis de argumentos— y comprendan que la brújula no es únicamente un instrumento de evaluación, sino una herramienta para organizar, justificar y revisar críticamente sus ideas. Finalmente, se les indica que este instrumento será indispensable en la siguiente sesión, donde cada estudiante deberá construir su propio argumento formal, aplicando los criterios revisados colectivamente.

Sesión 4. Reflexión y evaluación con la rúbrica “La palabra en movimiento”

Para cerrar el ciclo, se realiza una jornada de reflexión donde los estudiantes evalúan su proceso de aprendizaje mediante la rúbrica “***La palabra en movimiento***”, que contempla criterios como la pertinencia de los argumentos, la claridad en la exposición, la actitud frente al disenso y la capacidad de escucha.

Esta evaluación combina momentos de auto y coevaluación, favoreciendo el reconocimiento de los avances individuales y colectivos.

Finalmente, el grupo elabora una síntesis que conecte el tema trabajado con los aprendizajes obtenidos sobre la argumentación y el diálogo. De esta manera, los contenidos de grado se resignifican a través de la palabra compartida y del ejercicio crítico del pensamiento.

Para esta última sesión el docente hará una retroalimentación de las sesiones anteriores y distribuirá en los estudiantes la rúbrica de palabra en movimiento, explicando con ellas los criterios que se evaluarán, como lo son: la pertinencia de los argumentos, la claridad de la idea, actitud frente al disenso, capacidad de escucha, etc. Seguido de ello, cada estudiante completa la rúbrica evaluando su propio desempeño a lo largo de las tres sesiones. Se les anima a ser honestos y a justificar sus puntuaciones con ejemplos concretos. El docente facilita este proceso, recordando la importancia de una reflexión crítica y honesta, no solo de asignarse así mismo una nota.

Los estudiantes intercambian sus rúbricas y entre sus pares evalúan a sus compañeros basándose en los mismos criterios. El foco debe ser ofrecer retroalimentación específica y constructiva, no juicios de valor. Debe prevalecer la objetividad metodológica, entendida no como neutralidad absoluta, sino como la aplicación consistente de criterios explícitos y comunes que orientan la retroalimentación y reducen la arbitrariedad en la evaluación entre pares.

El docente guía una discusión final con todo el grupo, mencionando el objetivo de las dinámicas y de los temas en general, así como validando el esfuerzo de los estudiantes y reconociendo el valor y poder de la palabra. ¿Qué se aprendió? ¿Qué pasa con los argumentos del opositor?, entre otros.

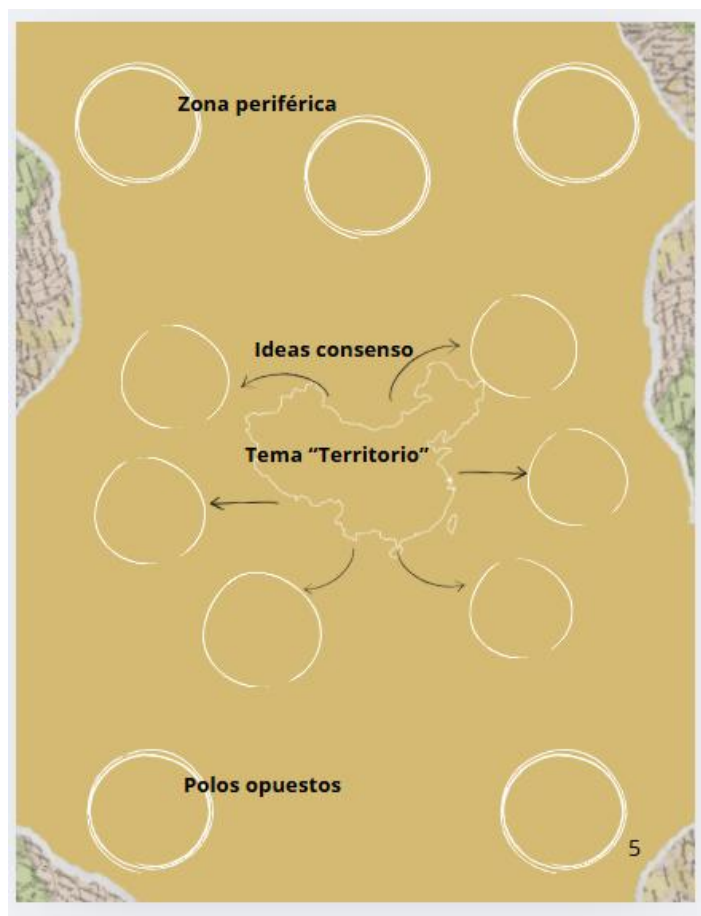
Recursos necesarios

Los recursos que sustentan la estrategia “*Palabras en disputa*” se conciben como mediaciones pedagógicas y discursivas que posibilitan la participación, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva del conocimiento. Así, cada recurso propuesto busca promover la palabra como herramienta de acción, reflexión y diálogo.

Desde el plano didáctico, los materiales se articulan con la estructura argumentativa de Toulmin, (2007)—tesis, datos, justificación, respaldo y refutación—, permitiendo que el estudiante transite entre la expresión de su pensamiento y la comprensión del del otro. En conjunto, los recursos fomentan la autorregulación discursiva, la escucha activa y la formación de una ciudadanía crítica, capaz de debatir sin anular la voz ajena.

A continuación, se describen los recursos que dan soporte a la estrategia: Cartografía de argumentos, Tarjetas de roles discursivos, Rúbrica “La palabra en movimiento” y “La brújula del argumento”, cada uno de ellos orientado a fortalecer la dimensión dialógica, ética y reflexiva del aula agona

Figura 4.
Cartografía de argumentos



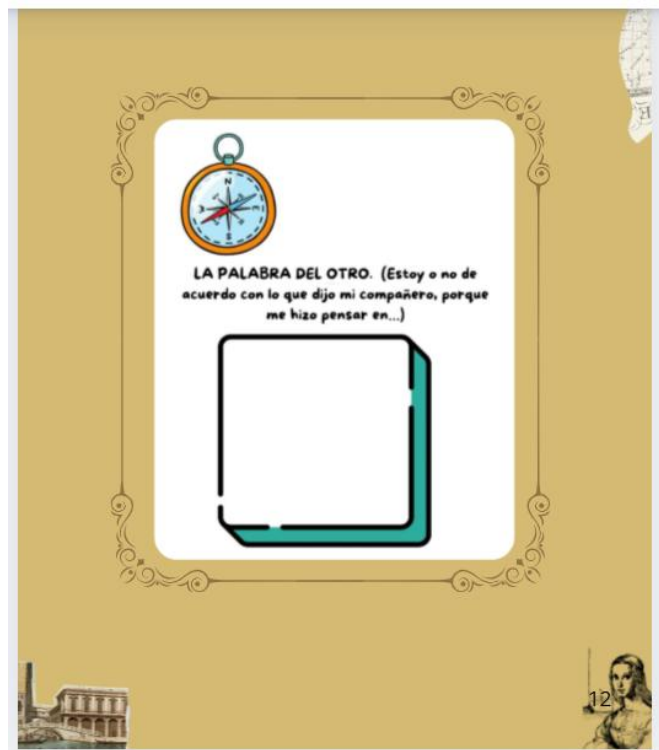
Nota. La imagen representa la cartografía de argumentos utilizada en la aplicación de la estrategia de aula agonal. No se trata de un mapa geográfico tradicional, sino una representación visual y colectiva del pensamiento del grupo sobre un tema, que emplea metáforas espaciales (centro, periferia, cercanía, distancia) para ilustrar las relaciones entre ideas y posturas. Recursos, pliego de papel Kraft o el tablero mismo. Elaboración propia

Figura 5
Tarjetas de roles discursivos



Nota La imagen representa las tarjetas de rol que pueden asumir los estudiantes. Estas se utilizan para otorgar un "poder discursivo" temporal y contienen los roles asignados a cada participante. El rol varía en cada sesión con el fin de que todos experimenten diferentes formas de participación. Elaboración propia.

Figura 6
La brújula del argumento



Nota. La guía *La brújula del argumento* está diseñada como un mapa de viaje que orienta el proceso de construcción discursiva de los estudiantes. Cada punto cardinal representa un componente del argumento: Norte, la *tesis* (¿qué pienso?); Sur, las *evidencias* (¿por qué lo pienso?); Este, la *refutación* (¿qué respondería a quien no está de acuerdo?); y Oeste, la *conclusión* (¿qué aprendí del debate?). La guía incluye fragmentos breves de textos reales — como artículos, columnas, canciones o publicaciones cotidianas — que invitan al estudiante a identificar la tesis o el tipo de argumento, haciendo del ejercicio una experiencia cercana y significativa. Como elemento agonal, incorpora una sección titulada “*La palabra del otro*”, en la que el estudiante registra la idea contraria que más le resultó interesante o desafiante, mediante reflexiones como: “*No estoy de acuerdo con lo que dijo mi compañero, pero me hizo pensar en...*”. De esta manera, se fomenta la reflexión crítica, la empatía discursiva y el reconocimiento del disenso como oportunidad de aprendizaje. .Elaboración propia

Figura 7
La palabra en movimiento

LA PALABRA EN MOVIMIENTO

Hoy comprendí que...

Rompí con algún precepto: sí, no, ¿por qué?

Después del debate entendí...

14

Nota. Cada estudiante contará con una rúbrica denominada “*La palabra en movimiento*”, diseñada para promover la autorreflexión sobre su desempeño argumentativo. En ella encontrará tres niveles representados visualmente por los colores del semáforo: verde, cuando percibe que su competencia se encuentra consolidada; amarillo, cuando reconoce que está en proceso de fortalecimiento; y rojo, cuando identifica que aún requiere mejora. La evaluación se plantea a partir de los siguientes criterios: claridad y coherencia del argumento, capacidad de refutación con respeto, escucha activa y empatía discursiva, fundamentación en evidencias y participación colaborativa. En la parte inferior de la rúbrica se incluye un espacio de reflexión donde el estudiante podrá responder a enunciados como “*Hoy comprendí que...*”, “*Después del debate entendí...*” o “*Rompí con algún precepto: sí, no, ¿por qué?*”, con el propósito de reconocer el valor formativo de la palabra y el aprendizaje que emerge del diálogo y la confrontación respetuosa. Además de esto, al final del debate o actividad, los estudiantes intercambian sus rúbricas con un compañero y agregan una breve observación sobre su escucha o su argumentación. Elaboración propia

Evaluación

La evaluación dentro de la estrategia *Palabras en disputa* se concibe como un proceso continuo, reflexivo y participativo, orientado a acompañar el desarrollo de las habilidades argumentativas y a promover la autorregulación del aprendizaje. En coherencia con los principios del aula agonal, la evaluación trasciende el carácter calificativo para convertirse en un ejercicio de diálogo, reciprocidad y reconocimiento mutuo entre los participantes.

Se implementa una evaluación formativa que integra momentos de auto y coevaluación, en los cuales los estudiantes analizan su propio desempeño y el de sus compañeros a partir de la rúbrica “La palabra en movimiento”. Este instrumento permite valorar aspectos como la claridad y pertinencia de los argumentos, la capacidad de escucha, el respeto por las posturas contrarias, la disposición al diálogo y la coherencia entre pensamiento y expresión oral o escrita.

El propósito de esta evaluación no es determinar quién argumenta mejor, sino fomentar la reflexión sobre cómo cada participante usa la palabra para construir conocimiento, cuestionar, proponer y convivir con la diferencia. De esta manera, la evaluación se convierte en una práctica ética que refuerza la autonomía discursiva, el reconocimiento del otro y la comprensión de la argumentación como una experiencia compartida y formativa.

Correspondencia con los principios del aula agonal

Escenarios de disputa

En coherencia con los principios del aula agonal, se proponen cuatro escenarios de interacción donde la palabra se convierte en vehículo de confrontación y aprendizaje:

- *Cartografía de argumentos*: organizar razones y evidencias visualmente.

- *Foro de las diferencias*: debate sobre temas polémicos, ejemplos: las vanguardias literarias, Generación del 98 y del 27, Movimientos literarios, romanticismo, neoclasicismo, etc.
- *La palabra tiene turno*: desarrollar escucha y regulación emocional.
- *La palabra en movimiento*: expresar postura corporal y justificar oralmente.

La estrategia *Palabras en disputa* se fundamenta en los principios del aula agonal propuestos por Roa (2016), al materializar en la práctica pedagógica los elementos que configuran una interacción educativa crítica, ética y democrática. Su propósito no se limita a fortalecer la argumentación, sino a transformar las dinámicas comunicativas del aula, convirtiéndola en un escenario donde el diálogo, la diferencia y la confrontación de ideas adquieren sentido formativo.

En coherencia con la legitimación del conflicto discursivo como motor formativo, la estrategia promueve espacios en los que los estudiantes pueden debatir, disentir y construir conocimiento a partir de la tensión de posturas, entendiendo que el conflicto no es una anomalía, sino una oportunidad de aprendizaje. Asimismo, responde al principio de transformación del antagonismo en agonismo, al propiciar un encuentro respetuoso entre voces distintas que aprenden a convivir con la diferencia y a reconocer en el otro un interlocutor válido.

Desde una ética agonística en la interacción educativa, *Palabras en disputa* propone el uso responsable y reflexivo de la palabra, favoreciendo la escucha activa, la empatía y la argumentación sustentada. En este sentido, el docente asume el rol de mediador pedagógico, facilitando el intercambio y garantizando que los turnos de palabra promuevan la participación de todos los estudiantes, sin reducir ni excluir voces.

A través de herramientas como las tarjetas de roles discursivos, La brújula del argumento y la rúbrica “La palabra en movimiento”, la estrategia concreta los principios del poder compartido en el aula y la construcción dialógica de sentidos y afectividad. Cada uno de estos recursos posibilita la circulación equitativa de la palabra, la autorregulación del aprendizaje y la consolidación de un vínculo pedagógico basado en la confianza y el respeto mutuo.

Finalmente, *Palabras en disputa* concibe el aula como un escenario agonístico de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes construyen saberes, se reconocen en la diferencia y se transforman a través del ejercicio discursivo. Así, la estrategia contribuye a la formación de sujetos críticos, reflexivos y democráticos, capaces de comprender que la palabra, en su movimiento, es también una forma de pensar, sentir y convivir.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo desarrollado permitió comprender de manera profunda las dinámicas discursivas, pedagógicas y emocionales que configuran el aula de Lenguaje en grado décimo del George Washington School. La triangulación entre la observación en el aula, el análisis de la malla curricular, las encuestas y las entrevistas evidenció que las habilidades argumentativas de los estudiantes se encuentran en un nivel inicial–intermedio, no por falta de capacidad, sino por la ausencia de escenarios que activen su potencial dialógico.

Uno de los hallazgos centrales es que la práctica pedagógica tradicional —centrada en contenidos gramaticales, actividades mecánicas y preguntas cerradas— ha limitado el desarrollo del componente pragmático del lenguaje, especialmente en lo relacionado con la oralidad, la justificación de ideas, la refutación y la escucha activa. Aunque existe pluralidad en el aula, esta no se activa discursivamente: los estudiantes prefieren evitar el conflicto, silenciar posturas divergentes y restringir su participación a respuestas literales o breves.

Al mismo tiempo, el estudio mostró que tanto estudiantes como docentes reconocen la necesidad de transformar la clase en un espacio más dialogado, participativo y situado en la realidad de los jóvenes. Las voces estudiantiles revelan un interés genuino por participar cuando existen condiciones de seguridad emocional, sentido temático y reglas claras para el intercambio. Por su parte, los docentes señalan la urgencia de fortalecer la argumentación como práctica social y no únicamente como contenido curricular.

Desde el marco del aula agonal, este diagnóstico permitió identificar que el conflicto discursivo —entendido como confrontación simbólica de ideas y no como disputa personal— está prácticamente ausente en la dinámica de aula. La falta de disenso limita la pluralidad, inhibe

la construcción colectiva y reduce las oportunidades para la formación del pensamiento crítico. En consecuencia, se hace necesario incorporar prácticas que legitimen la diferencia, regulen el desacuerdo y conviertan la palabra en herramienta ética de encuentro y construcción de sentido.

En respuesta a esta necesidad, la estrategia pedagógica “El aula agonal: Palabras en disputa” se consolidó como una propuesta viable para transformar la interacción en el aula, fortalecer las habilidades argumentativas y promover la participación activa. Su diseño, basado en los principios del agonismo democrático y las estructuras argumentativas de Toulmin, ofrece escenarios claros, actividades secuenciadas y herramientas didácticas que permiten que cualquier docente pueda ponerla en práctica y adaptarla a otros contextos o grados.

La estrategia integra la enseñanza del lenguaje con una perspectiva crítica, ética y dialógica. Al incorporar actividades como el debate regulado, el análisis de argumentos, la cartografía de posturas y la evaluación formativa, la propuesta favorece la apropiación del disenso como oportunidad pedagógica, la construcción colectiva del conocimiento y la formación de sujetos capaces de participar en conversaciones democráticas de manera reflexiva y fundamentada.

Finalmente, el proyecto también demuestra que el desarrollo de las habilidades argumentativas no depende únicamente del dominio lingüístico, sino de la creación de un ambiente pedagógico que legitime la voz del estudiante, promueva la escucha activa y transforme el antagonismo en un encuentro agonístico. La palabra, puesta en movimiento, se convierte así en un dispositivo para pensar, disentir, convivir y construir ciudadanía.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *universidad nacional de artes*.
- Crespo, C. (2012). Aplicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin en una institución educativa. *universdiad del norte*.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *scielo*.
- Díaz, A. (2013). ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *redalyc*.
- Escorcía, C. (2006). Aplicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin en una institución educativa,. *Manglar uninorte*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI de España Editores.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. *psicunison*.
- Kemis, S. (1984). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Kemmis, S. (04 de 07 de 2009). *Educational Action Research*. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790903093284>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Chicago: Editorial Graó.
- MEN. (15 de junio de 2016). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje Version 2*. Obtenido de Colombia aprende: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. España: Paidós.
- Mouffe, C. (2000). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (2005). Sobre lo político. *Revista de sociología*.
- Mouffe, C. (2014). Agonística. *fondo de cultura económica*, 15-28.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Roa, O. (2016). El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística. *Enunciación*, 21(2), 256–270. Obtenido de <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a06>
- Roa, O. (2016). *El aula agonal: una mirada a las relaciones discursivas entre profesor y estudiantes desde una ética agonística*. Bogotá: Enunciación.

- Rojas, M. (2012). Investigacion de la practica docente: una reflexion necesaria. *Revista de pedagogia* 33(90), 1-15.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa (Módulo 4). *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)*.
- Toulmin, s. (2007). *los usos de la argumentación*. Barcelona: Peninsula.

ANEXO 1

Figura 8

Estructura temática grado décimo

TERM	GRADE	SUBJECT	BENCHMARK	ACTUALIZACIÓN STANDARD
I	TENTH	LENGUAJE II	RECONOCE LAS POSIBLES FALACIAS ARGUMENTATIVAS PRESENTES EN UN TEXTO O IMAGEN DENTRO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.	SEMIÓTICA: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO - MEDIOS DE COMUNICACIÓN.
I	TENTH	LENGUAJE II	UTILIZA LOS DIVERSOS ELEMENTOS RETÓRICOS DENTRO DE SITUACIONES COTIDIANAS, ACADÉMICAS Y LABORALES.	PRAGMÁTICA - SEMIÓTICA: REGISTRO LINGÜÍSTICOS Y ELEMENTOS RETÓRICOS.
I	TENTH	LENGUAJE II	IDENTIFICA LAS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS Y ESTÉTICAS PROPIAS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA EN LA EDAD MEDIA.	LITERATURA: MEDIEVAL.
II	TENTH	LENGUAJE II	RECONOCE LAS CORRIENTES LITERARIAS POR MEDIO DE LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA.	LITERATURA: RELACIÓN ENTRE LA LITERATURA Y ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES.
II	TENTH	LENGUAJE II	INTERPRETA ALGUNAS OBRAS DEL PRERENACIMIENTO Y DEL RENACIMIENTO.	LITERATURA PRERENACENTISTA Y RENACENTISTA.
II	TENTH	LENGUAJE II	ESTABLECE COMPARACIONES ENTRE LOS AUTORES DE LA LITERATURA RENACENTISTA TENIENDO EN CUENTA LOS GÉNEROS LITERARIOS, RECURSOS NARRATIVOS Y TEMAS.	LITERATURA: SHAKESPEARE, CERVANTES, BOCCACCIO.
II	TENTH	LENGUAJE II	COMPRENDE LOS DISTINTOS LENGUAJES ARTÍSTICOS Y SÍMBOLOS PROPIOS DE LA CULTURA ESPAÑOLA.	SEMIÓTICA - LITERATURA: ESTÉTICA Y NARRATIVAS DEL ARTE ESPAÑOL.
III	TENTH	LENGUAJE II	PRODUCE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS Y EXPOSITIVOS QUE EVIDENCIAN SU CONOCIMIENTO DE LA LENGUA Y UN BUEN MANEJO DEL TEMA DESDE LA INTENCIÓN COMUNICATIVA.	SINTAXIS: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. RESEÑA CRÍTICA.
III	TENTH	LENGUAJE II	REALIZA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE MENSAJES SOCIALES POLÍTICOS Y CULTURALES.	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN: INTENCIÓN DISCURSIVA.
III	TENTH	LENGUAJE II	ANALIZA LAS CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS Y SOCIOCULTURALES DE LOS MOVIMIENTOS LITERARIOS EN ESPAÑA.	LITERATURA: NEOCLASICISMO, ROMANTICISMO Y REALISMO.
IV	TENTH	LENGUAJE II	IDENTIFICA LOS ELEMENTOS DE CONSTRUCCIÓN TEXTUAL QUE SE PLANTEAN DENTRO DE UN ESCRITO.	SINTAXIS: EL ENSAYO.
IV	TENTH	LENGUAJE II	PRODUCE TEXTOS ORALES ATENDIENDO A LA PROGRESIÓN TEMÁTICA, A LOS INTERLOCUTORES, AL PROPÓSITO Y SITUACIÓN COMUNICATIVA.	PRAGMÁTICA: PONENECIA, COMENTARIO CRÍTICO.
IV	TENTH	LENGUAJE II	RELACIONA EL PROCESO HISTÓRICO Y LITERARIO QUE DIO LUGAR A LA GENERACIÓN DEL 98, DEL 27 Y LAS VANGUARDIAS.	LITERATURA: GENERACIÓN 98, 27, VANGUARDIAS (SURREALISMO ESPAÑOL).

Semiótica y sintaxis  Pragmática  Semántica 

Nota: Malla curricular 2025, benchmarks. George Washington School. Bogotá, Colombia.

Figura 9

Análisis de la estructura temática de grado décimo para el área de lenguaje

Componente	Lineamiento Curricular en Lengua Castellana	Contenidos malla curricular
Semiótica y Sintaxis	“El lenguaje es considerado como una actividad simbólica mediante la cual los seres humanos configuran su mundo, lo significan, lo comunican y lo transforman. [...] Esta concepción del lenguaje implica el reconocimiento del sujeto como productor y constructor de sentido” (MEN, 1998, p. 14-15).	- Reconoce las posibles falacias argumentativas presentes en un texto o imagen dentro de los medios de comunicación. - Utiliza los diversos elementos retóricos dentro de situaciones cotidianas, académicas y laborales. - Identifica los elementos de construcción textual que se plantean dentro de un texto escrito. - Produce discursos argumentativos y expositivos que evidencian su conocimiento de la lengua y un buen manejo del tema desde la intención comunicativa.
	“El lenguaje se desarrolla en contextos situacionales e históricos determinados. Por ello, es fundamental que el estudiante aprenda a usar el lenguaje en función de los propósitos, los interlocutores y las circunstancias en que se produce la comunicación” (MEN, 1998, p. 20).	- Produce textos orales atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y situación comunicativa. - Realiza un análisis crítico de mensajes sociales, políticos y culturales.

Semántica

- “El texto literario debe comprenderse en relación con el contexto histórico, cultural y social en el que fue producido y en el que se lee. [...] La interpretación de textos exige del lector la activación de sus saberes, la comprensión del lenguaje simbólico y la sensibilidad hacia los diferentes niveles de sentido” (MEN, 1998, p. 55).
- Identifica las características históricas y estéticas propias de la literatura española en la Edad Media.
 - Reconoce las corrientes literarias por medio de las manifestaciones artísticas de la literatura española.
 - Interpreta algunas obras del prerrenacimiento y del renacimiento.
 - Establece comparaciones entre los autores de la literatura renacentista española, teniendo en cuenta los géneros literarios, recursos narrativos y temas.
 - Comprende los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de la cultura española.
 - Analiza las características estéticas y socioculturales de los movimientos literarios en España.
 - Relaciona el proceso histórico y literario que dio lugar a la generación del 98, del 27 y las vanguardias.

Figura 10*Tabla para clasificar la argumentación de los estudiantes*

Categoría	1 = Bajo	2 = Medio	3 = Alto
Claridad en la tesis	No plantea una idea clara	Idea poco clara o ambigua	Tesis clara y precisa
Justificación	No da razones	Razones débiles o incompletas	Razones sólidas y suficientes
Evidencia	No usa ejemplos ni datos	Usa pocos ejemplos	Usa ejemplos/datos pertinentes
Organización	Ideas desordenadas	Orden parcial	Secuencia lógica y coherente
Contraargumentación	No reconoce posturas contrarias	Reconoce pero no responde	Reconoce y responde con argumentos
Lenguaje	Lenguaje inadecuado o confuso	Adecuado con errores	Pertinente, claro y preciso

Nota. Elaboración propia, rubrica de calificación para identificar el nivel de argumentación de los estudiantes

ANEXO 2

Encuesta a docentes

Objetivo específico I: Diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades argumentativas en los estudiantes de grado décimo del George Washington School.

1. ¿Qué evidencias ha identificado en sus estudiantes respecto a su capacidad para expresar, justificar y sostener argumentos de manera oral?
2. ¿Qué dificultades encuentra con mayor frecuencia en sus estudiantes al intentar defender un punto de vista o construir un argumento?
3. ¿En qué situaciones de aula ha notado que los estudiantes logran expresar con mayor claridad y seguridad sus ideas?

Objetivo específico II: Caracterizar los principios pedagógicos del aula agonal en relación con los procesos de enseñanza de la argumentación.

4. ¿Qué estrategias pedagógicas emplea habitualmente para promover la participación oral y la argumentación en clase?
5. ¿Cómo valora la utilidad del debate, los conversatorios y otras dinámicas de confrontación de ideas para favorecer la argumentación de los estudiantes?
6. ¿Cómo valora el papel del conflicto y la confrontación de ideas como recurso pedagógico para fortalecer la argumentación en el aula?
7. ¿Qué estrategias considera más pertinentes para fomentar una participación plural, respetuosa y argumentada entre los estudiantes en actividades orales?

Objetivo específico III: Delinear una estrategia pedagógica basada en el aula agonal para fortalecer las habilidades argumentativas de los estudiantes de grado décimo.

8. ¿Qué expectativas tendría frente a una propuesta que busque fortalecer la argumentación de los estudiantes?
9. ¿Qué recomendaciones daría para que una estrategia basada en el aula agonal sea pertinente y aplicable en el contexto de grado décimo?

Encuesta a estudiantes

Bloque I. Diagnóstico de habilidades argumentativas

1. ¿Qué tan fácil o difícil te resulta expresar tus ideas frente a tus compañeros en clase?
2. ¿Qué haces cuando tienes una opinión distinta?
3. ¿Qué factores que te dan seguridad para hablar en clase?
4. ¿Qué dificultades encuentras al momento de argumentar o defender tus ideas?

Bloque II. Experiencias y estrategias pedagógicas

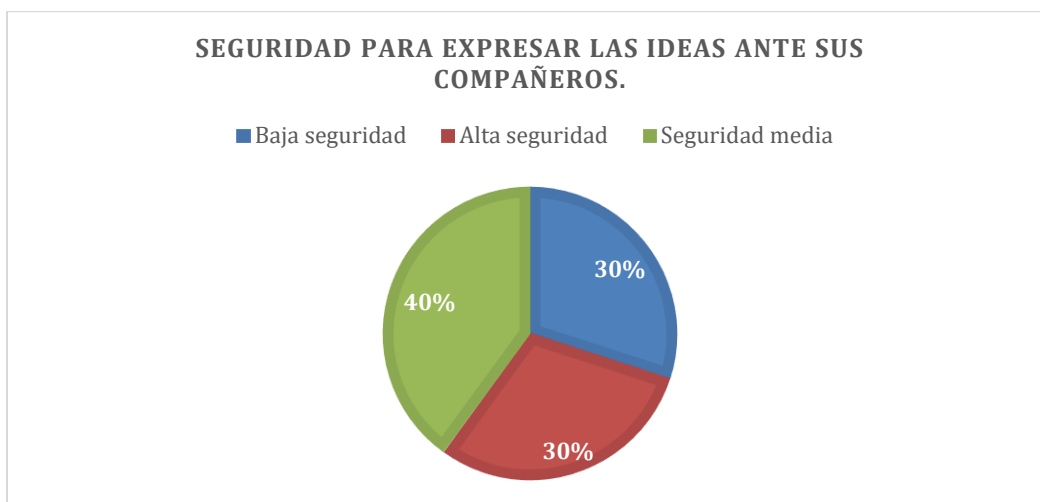
5. ¿En qué clases o actividades sientes que participas con más claridad y seguridad? ¿Por qué?
6. ¿Qué estrategias o dinámicas de clase te han ayudado más a participar oralmente (ejemplo: debates, conversatorios, trabajo en grupo, ¿juegos de roles)?
7. ¿Cómo crees que los profesores pueden ayudarte a sentir más confianza para expresar tus ideas?

Bloque III. Proyección de una estrategia basada en el aula agonal

8. Si tuvieras la posibilidad de proponer actividades para aprender a argumentar mejor, ¿qué sugerirías?
9. ¿Qué esperas de una clase en la que se trabaje la argumentación a través del debate y la confrontación respetuosa de ideas?
10. ¿Qué normas o acuerdos crees que deberían existir para que un debate sea respetuoso y todos puedan participar?
11. ¿Qué habilidades te gustaría desarrollar al participar en actividades de discusión o debate en clase?

ANEXO 3**gráficos de tabulación de encuestas estudiantes****Figura 11**

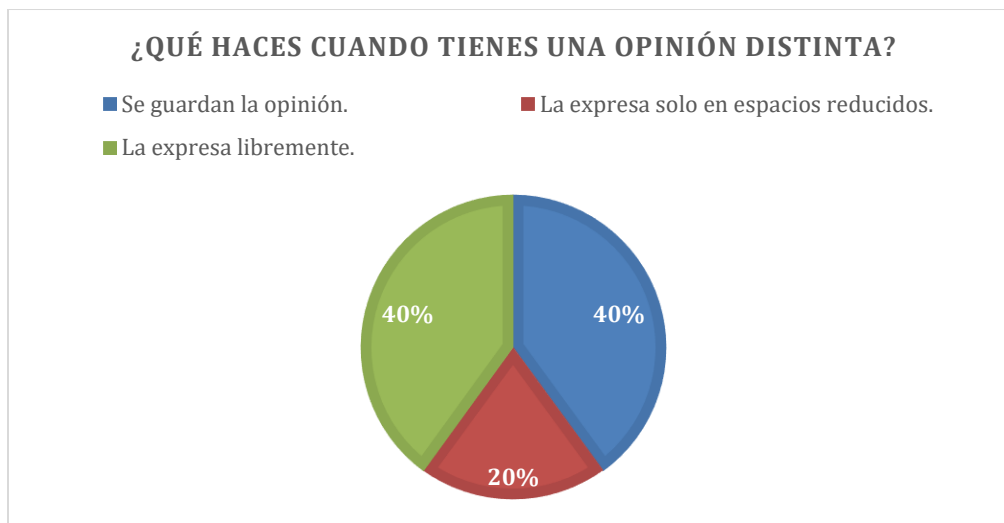
Pregunta 1, Seguridad para expresar ideas a sus compañeros



Nota. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 1 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque 1aplicado a los estudiantes (2025).

Figura 12

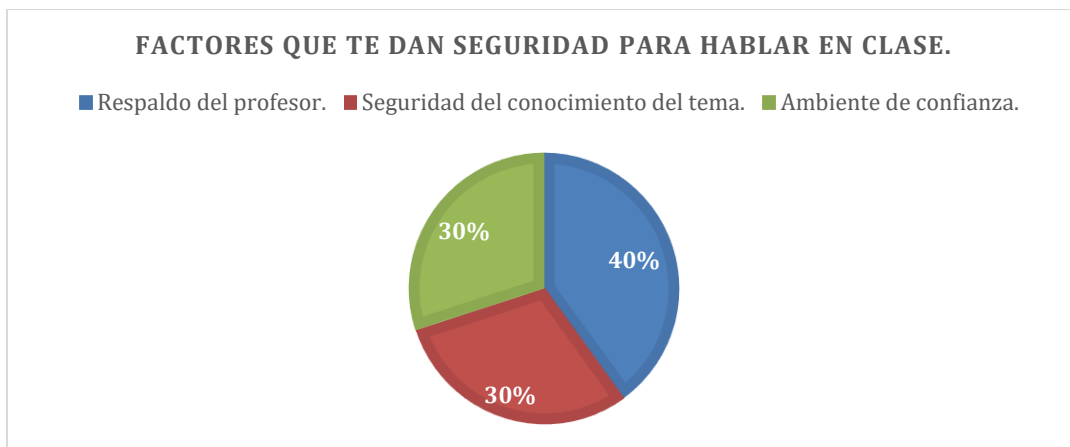
Pregunta 2, acciones ante una opinión distinta



Nota.. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 2 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque 1aplicado a los estudiantes (2025).

Figura 13

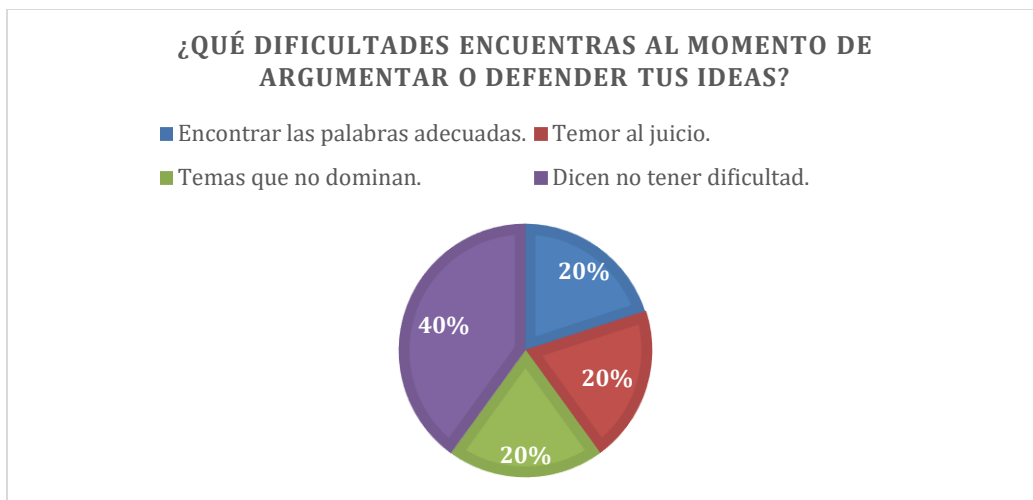
Pregunta 3, factores que influyen para hablar en clase



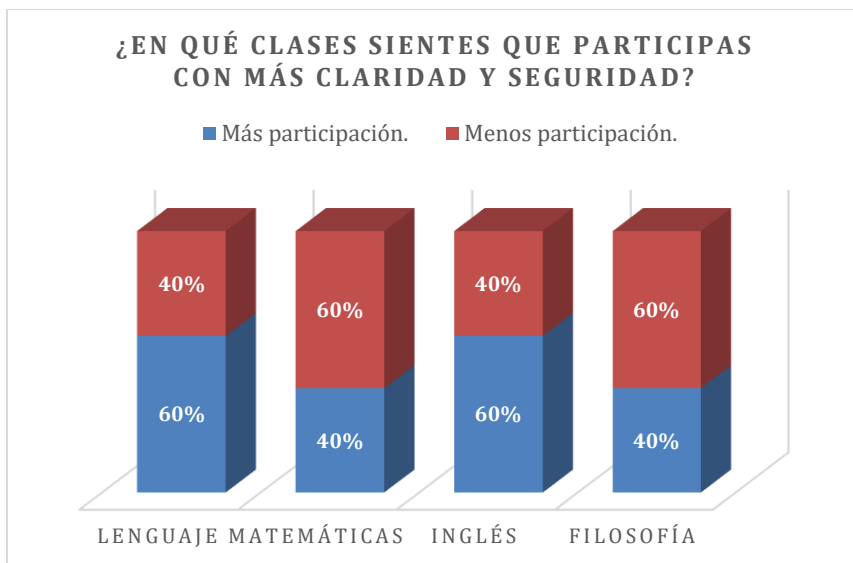
Nota. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 3 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque 1 aplicado a los estudiantes (2025).

Figura 14

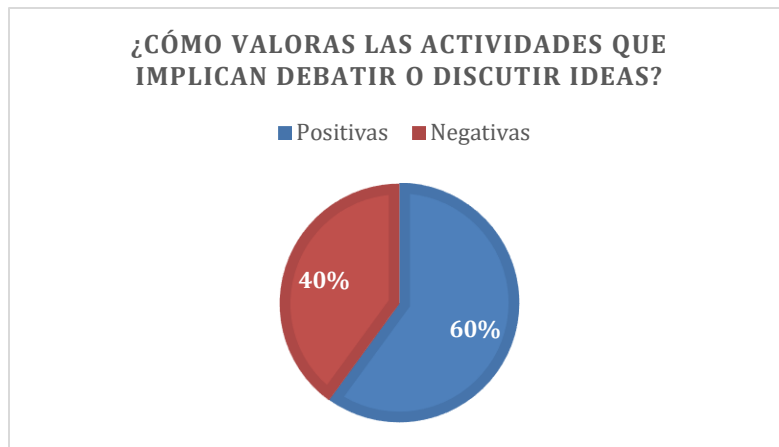
Pregunta 4, dificultades que se evidencian para argumentar o defender sus ideas



Nota. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 4 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque 1 aplicado a los estudiantes (2025).

Figura 15*Pregunta 5, clases de mayor participación*

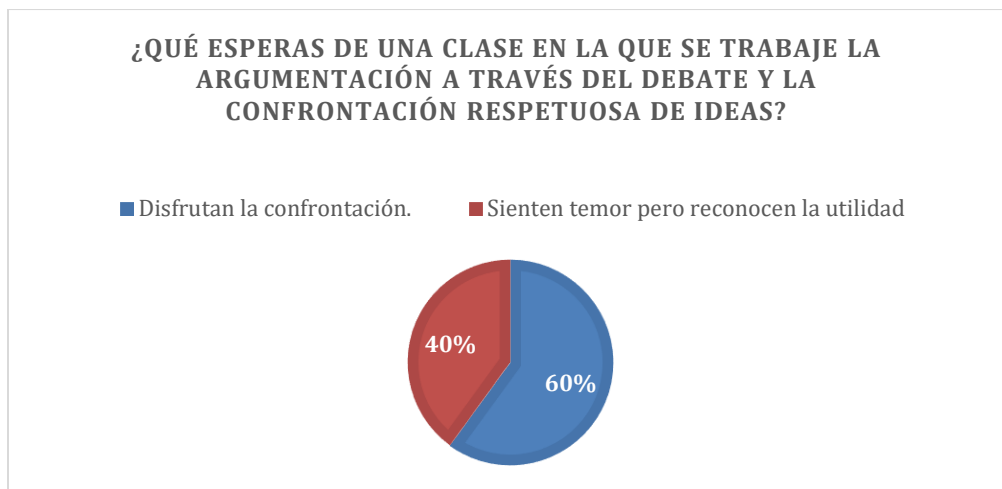
Nota. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 5 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque II aplicado a los estudiantes (2025).

Figura 16*Pregunta 6, valoración de las actividades que permiten debatir ideas*

Nota. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 6 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque II aplicado a los estudiantes (2025).

Figura 17

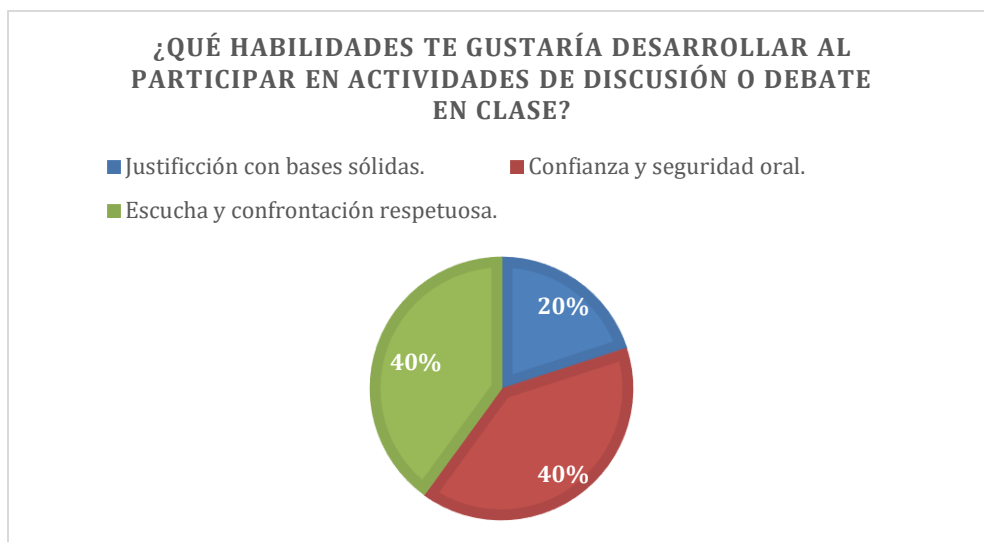
Pregunta 9, expectativas de la clase para fomentar la argumentación



Nota. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 9 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque III aplicado a los estudiantes (2025).

Figura 18

Pregunta 11, habilidades que les gustaría desarrollar para participar



Nota. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 11 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque III aplicado a los estudiantes (2025).

Figura 19

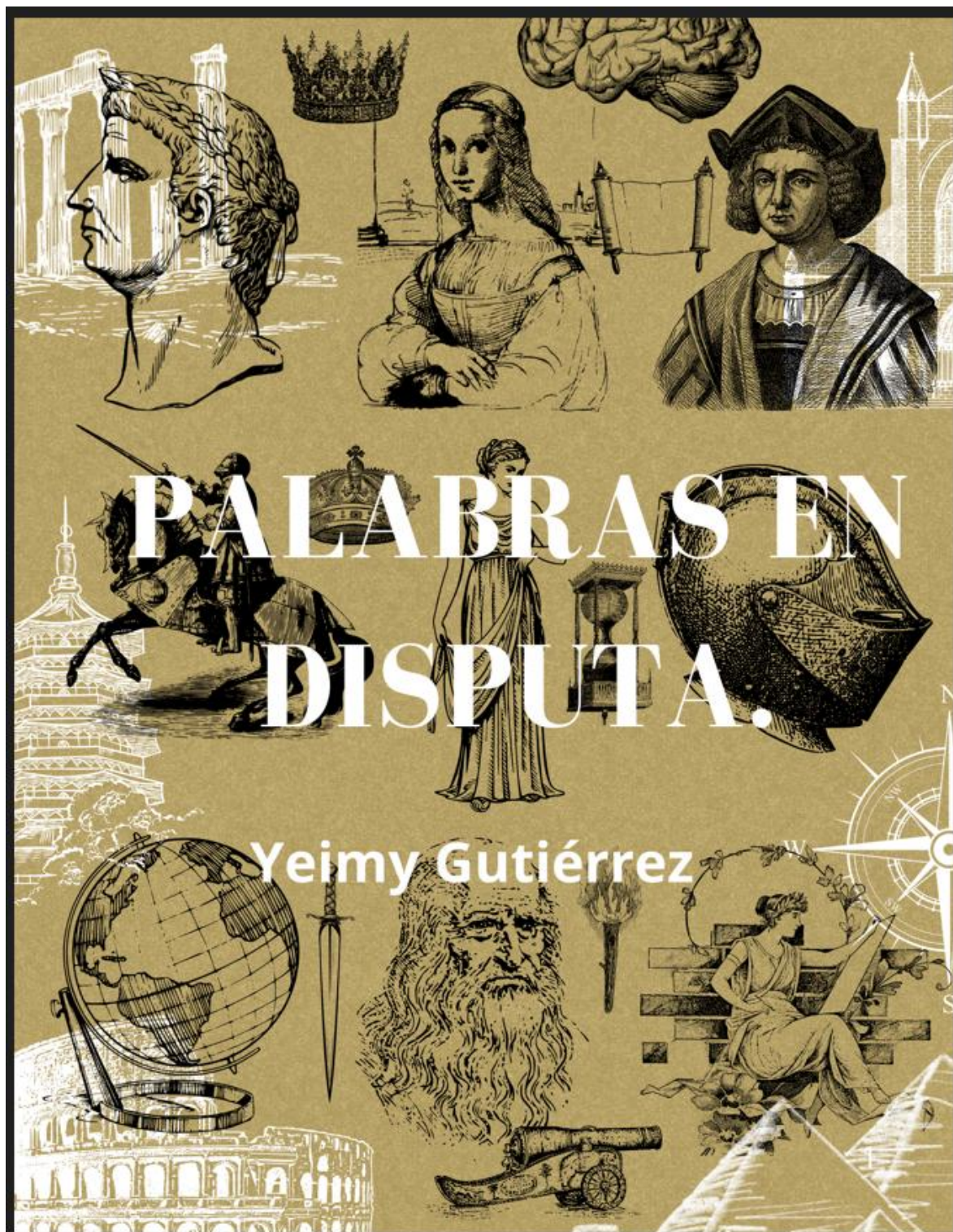
Pregunta 2, Tendencia a callar la opinión cuando difiere del grupo



Nota. Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la pregunta 2 del cuestionario de habilidades de argumentación bloque II aplicado a los estudiantes (2025).

ANEXO 4

Diseño estrategia pedagógica





PALABRAS EN DISPUTA: El aula agonal en la enseñanza de la argumentación en estudiantes de grado décimo.

Palabras en disputa es una estrategia pedagógica pensada para el grado décimo del George Washington School, pero aplicable a cualquier institución interesada en fortalecer la dialógica y la formación de sujetos críticos. Su propósito es que estudiantes y docentes comprendan la argumentación como un ejercicio ético y político que invita a pensar el conocimiento, cuestionar la práctica docente, interrogar las propias ideas y reconocer al otro desde la diferencia.

Desde los principios del aula agonal, esta propuesta entiende el conflicto como una oportunidad formativa. Así, Palabras en disputa promueve un aula donde el disenso se convierta en aprendizaje y donde la palabra circule con legitimidad, respeto y responsabilidad.

Apoyada en los planteamientos de Mouffe (2000), Roa (2016) y Toulmin (2007), la estrategia se desarrolla a través de cuatro escenarios de experiencia discursiva —Cartografía de argumentos, La palabra tiene turno-tarjetas de roles, la brújula del argumento y la palabra en movimiento— que fortalecen el pensamiento crítico y la participación argumentativa.

Permitir que la palabra circule, que las voces se encuentren y que el aula se convierta en un espacio vivo.

Yeimy Yareth Gutiérrez González





La primera sesión de Palabras en disputa comienza con la selección de un tema ligado a los contenidos de grado décimo —como la Edad Media, el Renacimiento o las Vanguardias— que permite activar los saberes previos y situar la discusión en un contexto significativo. A partir de este eje, se desarrolla una conversación guiada donde los estudiantes comparten sus ideas iniciales y exploran distintas posturas sin buscar consensos, sino visibilizar la pluralidad de miradas presentes en el grupo.

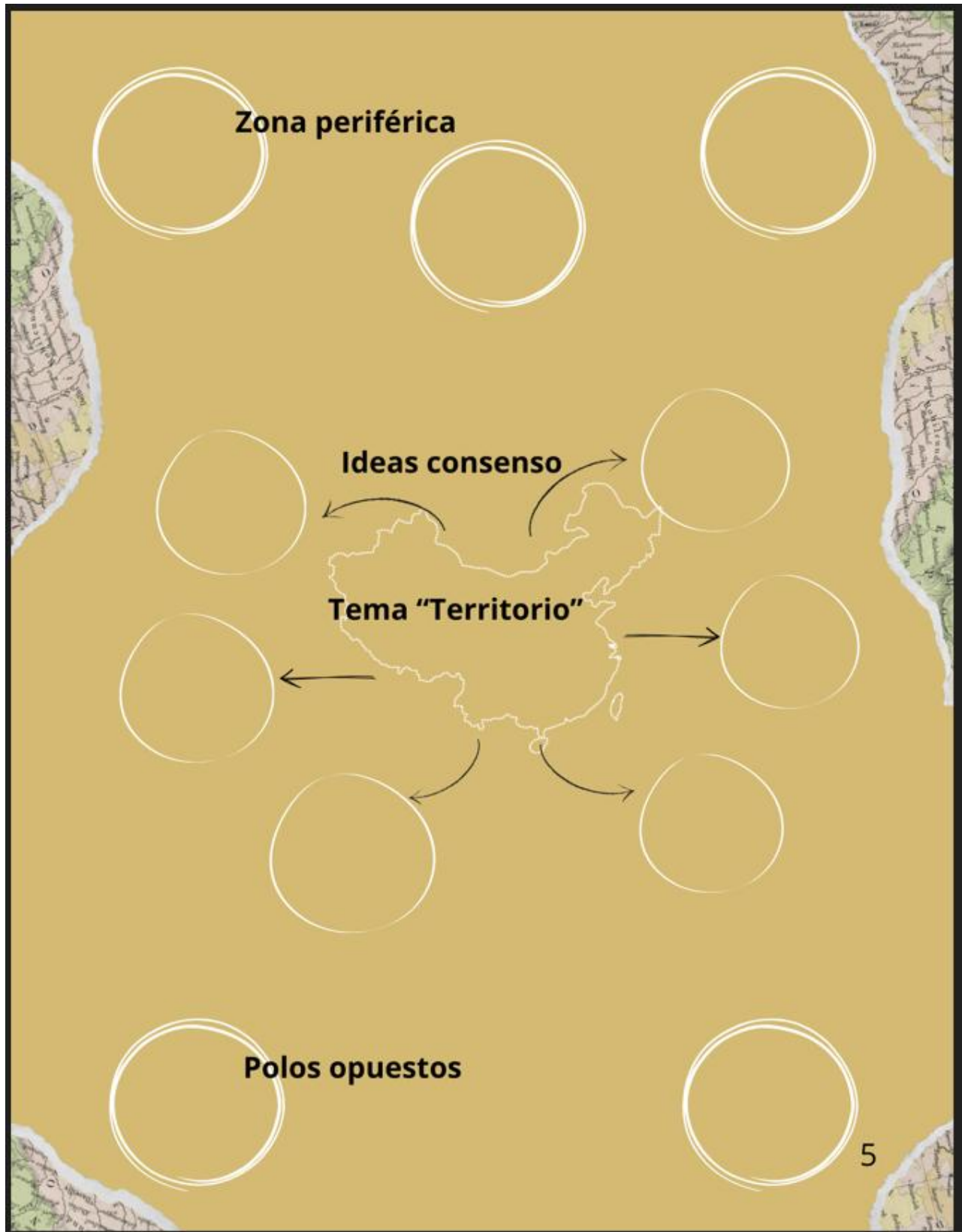
Posteriormente, elaboran una cartografía de argumentos, un registro visual que organiza coincidencias, contrastes y dudas surgidas en la conversación. Todas las intervenciones se registran en el mapa.

Luego, las ideas se organizan mediante un mapeo de posturas: las más consensuadas se ubican cerca del centro; las interpretaciones específicas o controvertidas se sitúan en zonas periféricas; y, cuando surgen posiciones claramente opuestas, se representan como polos ubicados en extremos del gráfico. Para facilitar la comprensión, pueden emplearse colores, símbolos, flechas o líneas que indiquen relaciones, contrastes y categorías.

Una vez nutrido el mapa, el grupo realiza una breve reflexión colectiva que permite identificar concentraciones de ideas, diferencias notorias, posturas aisladas y dudas persistentes. Finalmente, se cierra la actividad reconociendo la diversidad de pensamientos del aula y formulando preguntas que orienten futuras discusiones y profundizaciones.

- ¿Qué zonas están más llenas?
- ¿Dónde aparecen las mayores diferencias?
- ¿Qué ideas quedaron “aisladas”?
- ¿Qué dudas siguen abiertas? ¿Cómo podemos resolverlas?
- ¿Qué aprendimos sobre la manera en que pensamos colectivamente?
- ¿Qué nos sorprende del mapa?
- ¿Qué tensiones o discrepancias pueden convertirse en oportunidades para debatir en próximas sesiones?





En la segunda sesión, una vez definido el tema central, se realiza un debate guiado en el que cada estudiante asume un rol discursivo temporal a través de tarjetas asignadas: moderador, mediador, refutador, argumentador o sintetizador. Estos roles permiten que cada participante adopte una función específica dentro del intercambio, enriqueciendo la dinámica y promoviendo la participación equilibrada.

Tarjetas de 2 roles



El propósito del debate es que los estudiantes defiendan sus posturas o refuten las de sus compañeros con argumentos claros y fundamentados, respetando los turnos de intervención y las reglas del diálogo. De esta manera, se ejercita no solo la construcción de argumentos, sino también la escucha activa, la empatía y la capacidad de responder críticamente a otras posiciones.

El docente actúa como mediador general, interviniendo únicamente para orientar la coherencia argumentativa y asegurar que todas las voces tengan espacio dentro de la discusión.

La segunda sesión se desarrolla a partir de la preparación y asignación de roles discursivos. Cada estudiante recibe, de forma rotativa o aleatoria, un papel específico —orador, refutador, mediador o sintetizador— con el propósito de que todos experimenten diversas perspectivas de participación a lo largo del proceso. Con base en la Cartografía de Opiniones elaborada en la sesión anterior, se otorgan entre diez y quince minutos para que los estudiantes preparen sus argumentos iniciales, formulen preguntas o organicen las ideas que defenderán desde el rol asignado.

A continuación, se inicia el debate siguiendo una estructura clara que garantiza el orden y la igualdad en la participación. El orador abre la discusión presentando su postura de manera fundamentada durante dos o tres minutos, haciendo uso del “poder de la palabra” para exponer ideas centrales. Durante esta intervención, el grupo practica la escucha activa, toma notas y reconoce argumentos clave que puedan ser retomados más adelante. Enseguida interviene el refutador, cuyo papel consiste en cuestionar críticamente la postura del orador, señalando tensiones, contradicciones o puntos debatibles. Su intervención, de aproximadamente dos minutos, convierte la confrontación de ideas en una oportunidad para profundizar y repensar el tema.

El mediador se encarga de mantener el equilibrio del diálogo, garantizar el respeto de los turnos y velar por que la conversación fluya de manera justa y ordenada. Sus intervenciones son breves y puntuales, orientadas a sostener un ambiente de diálogo ético. Finalmente, el sintetizador cierra el ejercicio recuperando las ideas principales, los acuerdos, las diferencias y los matices más relevantes del debate. Su síntesis, realizada en un tiempo máximo de tres minutos, permite consolidar el sentido de la discusión y dar cierre al intercambio.

Durante toda la actividad, el docente actúa como mediador y guía general, invitando a participar especialmente a quienes suelen intervenir menos y planteando preguntas que introduzcan un grado constructivo de discordia para dinamizar la conversación. Su función es sostener la coherencia argumentativa y garantizar que todas las voces tengan espacio dentro del aula.

Al finalizar, se destinan de cinco a diez minutos para la reflexión y cierre. En este momento, los estudiantes salen de sus roles y analizan el desarrollo del debate: revisan si surgieron cambios de postura, identifican matices importantes, evalúan la solidez de los argumentos y comentan cómo se sintieron en su rol específico. Preguntas como "¿fue sencillo refutar?", "¿cómo influyeron los roles en la conversación?" o "¿qué tensiones enriquecieron el diálogo?" permiten abrir el camino hacia una retroalimentación colectiva.



Escucha activa

"Escuchar también es
disputar".

**"El adversario no
es un enemigo a
eliminar, sino un
interlocutor cuya
diferencia nos
permite pensar."
(Mouffe, 2014)**





Orador/a

El poder de la palabra.

"La voz que se atreve a hablar abre la posibilidad del encuentro; callar, en cambio, perpetúa la imposición."
(Inspirado en Roa, 2016, p. 259)



Mediador/a

"El equilibrio no está en el silencio, sino en la palabra justa"

"Reprimir la tensión es negar la posibilidad de aprender de ella."
(Inspirado en Roa, 2016)



Refutador/a

"Pensar es confrontar"

"El pensamiento crítico surge cuando se asume la oposición como oportunidad y no como amenaza."
(Inspirado en Mouffe, 2014, y Roa, 2016)



Síntesis
"Construyo con la
palabra"

"La palabra es
acción: decir es
transformar lo
que existe entre
nosotros."
(Inspirado en Roa,
2016)



La tercera sesión se centra en el análisis crítico de las ideas trabajadas durante el debate. Para iniciar, el docente retoma con el grupo los puntos álgidos y las posturas en conflicto que surgieron en la sesión anterior, reconociendo la riqueza del intercambio y cómo el disenso permitió ampliar la comprensión del tema. A partir de este recordatorio, se introduce formalmente la Brújula del argumento, explicando con claridad cada uno de sus componentes: tesis, datos o hechos, respaldo o garantía, y refutación. El docente realiza un ejemplo breve con un argumento sencillo, de modo que los estudiantes comprendan la utilidad y la operatividad del instrumento.

3 La brújula del argumento



Con esta base, los estudiantes trabajan en grupos de tres o cuatro integrantes, cada uno con un formato físico de la brújula. Usando sus notas y registros previos, seleccionan dos o tres argumentos clave surgidos en las sesiones anteriores para desmontarlos, analizarlos o reafirmarlos mediante los componentes de la herramienta. En este ejercicio, deben evaluar con honestidad si la evidencia utilizada fue sólida, si la justificación resultó clara o si es necesario refutar algún argumento señalando los criterios que sustentan dicha refutación.

Este trabajo colaborativo permite que los estudiantes revisen tanto sus propias intervenciones como las de sus compañeros, identificando fortalezas, vacíos, contradicciones o conexiones no evidentes durante el debate. Se trata de una sesión profundamente metacognitiva: no solo se estudia el contenido curricular, sino la manera en que se piensa, se argumenta y se construye sentido a través de la palabra. Al finalizar el trabajo en grupos, algunos equipos —escogidos al azar— socializan sus brújulas frente al curso. El docente acompaña este momento mediante preguntas orientadoras como: ¿Es más fácil analizar un argumento que construirlo? ¿Cómo cambia la fuerza de una idea cuando se sustenta con buena evidencia? ¿Qué aportó la brújula al análisis? ¿Qué elementos surgieron aquí que no habían sido visibles durante el debate? Estas preguntas permiten profundizar en la comprensión del proceso argumentativo y reconocer la importancia de fundamentar adecuadamente las ideas.

La sesión concluye con una valoración general del docente sobre la solidez estructural de los argumentos trabajados y con la indicación de que la brújula será necesaria en la próxima sesión para la construcción del argumento propio, cerrando así el ciclo de análisis y preparación para la producción argumentativa individual.



LA BRÚJULA DEL ARGUMENTO

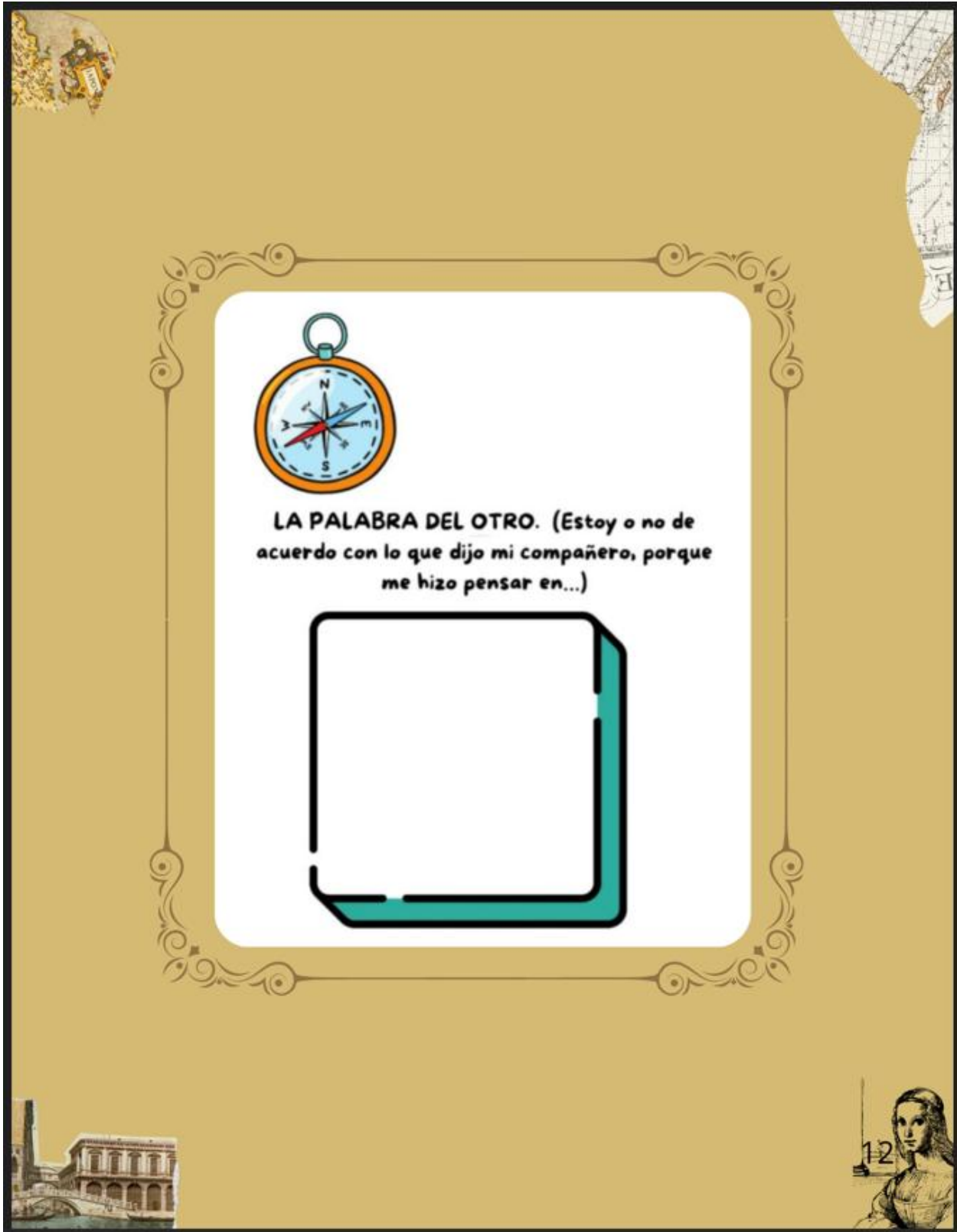
TESIS (¿qué pienso?)

REFUTACIÓN (¿qué respondería quien no está de acuerdo?);

CONCLUSIONES (¿qué aprendí?)

ARGUMENTOS (por qué lo pienso?)

The worksheet is titled "LA BRÚJULA DEL ARGUMENTO" in bold black letters. It features a central illustration of a compass with a red needle pointing North (N). The compass is surrounded by four empty boxes for writing, each with a different colored border: a large red box for "TESIS (¿qué pienso?)", a green box for "REFUTACIÓN (¿qué respondería quien no está de acuerdo?);", a green box for "CONCLUSIONES (¿qué aprendí?)", and a blue box for "ARGUMENTOS (por qué lo pienso?)". The background is a light tan color with decorative scrollwork. There are small decorative images: a map in the top right, a building in the bottom left, and a woman in the bottom right.





En la última sesión del ciclo, el grupo se dedica a un espacio de reflexión y valoración del proceso vivido. El objetivo es que cada estudiante reconozca cómo evolucionaron sus habilidades argumentativas, su capacidad de escucha y su actitud frente al disenso, utilizando como guía la rúbrica "La palabra en movimiento".

El docente inicia la jornada retomando los momentos más significativos de las sesiones previas, resaltando avances, retos y tensiones que enriquecieron el diálogo. A continuación, entrega la rúbrica a cada estudiante y explica con detalle los criterios evaluados: pertinencia y solidez del argumento, claridad en la exposición, relación con la evidencia, actitud frente a posturas contrarias y capacidad de escucha activa.

Luego, cada estudiante realiza una autoevaluación honesta y razonada, justificando sus puntuaciones con ejemplos concretos de su participación en el ciclo. Esta etapa busca fomentar una reflexión crítica y consciente, más allá de una simple calificación. Posteriormente, los estudiantes intercambian sus rúbricas para realizar una coevaluación entre pares, centrada en ofrecer observaciones específicas y constructivas, libres de juicios personales.

Finalmente, el docente guía una conversación plenaria para cerrar el proceso. Se invita a los estudiantes a pensar en lo aprendido tanto del contenido trabajado como del ejercicio mismo de argumentar:

¿Qué cambió en su forma de discutir? ¿Qué sucede con los argumentos del opositor cuando se escuchan con atención? ¿Qué significa usar la palabra de manera responsable?

El encuentro culmina con la elaboración de una breve síntesis colectiva que vincula el tema trabajado con los aprendizajes sobre la argumentación y el diálogo. Así, los contenidos propios del grado se resignifican a través del intercambio de ideas y del reconocimiento del valor de la palabra como herramienta ética, política y transformadora.



LA PALABRA EN MOVIMIENTO



Hoy comprendí que...

Rompí con algún precepto: sí, no, ¿por qué?

Después del debate entendí...