

Argumento y convivo: una estrategia pedagógica para mejorar la argumentación oral

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en español e inglés

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C

2026

CONTENIDO

RESUMEN EJECUTIVO	5
ABSTRACT	5
CAPÍTULO 1. PROBLEMA.....	7
Contextualización	7
Población objetivo.....	7
Diagnóstico.....	9
Problema de investigación	14
Objetivos	17
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos.....	17
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL	18
Antecedentes	18
Objeto de estudio.....	24
Oralidad y argumentación oral	24
Componentes y subcomponentes del objeto de estudio	28
Elementos de la argumentación oral	28
Tipos de argumentos.....	31
Resolución de conflictos.....	35
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	39
Enfoque de investigación	39
Tipo de investigación.....	39
Modelo pedagógico.....	40
Matriz categorial	43
Instrumentos.....	45
Diario de campo	45
Encuesta	45
Prueba diagnóstica	46
Taller.....	46
Rúbrica	47
Análisis de datos.....	47
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	49
Estructura de la propuesta.....	49

Análisis.....	50
Fase 1, taller 2	51
Taller 2, fase 2	56
Taller 3, fase 2	61
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	67
REFERENCIAS	71
ANEXOS	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	31
Tabla 2	34
Tabla 3	38
Tabla 4	43
Tabla 5	49
Tabla 6	52
Tabla 7	57
Tabla 8	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	52
Figura 2	53
Figura 3	58
Figura 4	58
Figura 5	59
Figura 6	63
Figura 7	65

Dedicatoria

A mi madre, por darme la vida y enseñarme a perseverar; a la maestra Gisela Molina, por guiar este camino con su conocimiento; a Camila, por su compañía incondicional; y a la universidad pública, por brindarme la oportunidad de crecer y formarme como profesional.

RESUMEN EJECUTIVO

Este trabajo de investigación pretendió realizar una propuesta de intervención pedagógica que mejore la argumentación oral de las estudiantes del curso 11-8 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED a través de la resolución de conflictos. A lo largo de los capítulos de este escrito se encuentran detallados aspectos clave de la investigación, tales como el contexto investigativo, en donde se brinda una caracterización de la población y el planteamiento del problema de investigación; el contexto conceptual, en el cual se aborda el objeto de estudio de argumentación oral, sus componentes y subcomponentes; metodología, en el que se encuentra el tipo de investigación, su enfoque y la matriz categorial de la unidad de análisis. Asimismo, se encuentra la propuesta de intervención, su estructura, análisis de resultados y finalmente las conclusiones.

ABSTRACT

This research aimed to propose a pedagogical intervention designed to improve the oral argumentation skills of students in the 11-8 class at Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED through conflict resolution. Throughout the chapters of this paper, key aspects of the research are detailed, such as the research context, which provides a description of the population and the research problem; the conceptual context, which addresses the object of study—oral argumentation—and its components and subcomponents; methodology, which includes the type of research, its approach, and the categorical matrix of the unit of analysis. It also includes the intervention proposal, its structure, analysis of results, and finally the conclusions.

Palabras clave: Oralidad, argumentación oral, resolución de conflictos, discurso argumentativo.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA

A lo largo de este capítulo, se exponen aspectos relacionados a la contextualización, tales como la caracterización de la población objeto, el diagnóstico que se le realizó a dicha población, el problema de investigación y los objetivos del presente trabajo investigativo.

Contextualización

Este ejercicio investigativo se llevó a cabo en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, el cual se encuentra ubicado en el barrio San José de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, más exactamente en la Avenida Caracas No. 23-24 sur. Durante las visitas a esta institución educativa se observó que el contexto externo de la misma consta de una gran actividad comercial y de tráfico a su alrededor, puesto que está ubicado en una zona bastante concurrida de la capital. Esta institución fue creada el 5 de octubre de 1916 por Diego Garzón, entonces párroco de las Cruces. Este colegio tiene una oferta variada de jornadas académicas en horarios tanto diurnos como nocturnos, así como programas especiales los días sábados. Exclusivo para mujeres, el colegio sigue los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), brindando un enfoque íntegro en la formación de sus estudiantes.

Población objetivo

El curso que fue seleccionado para llevar a cabo el trabajo investigativo fue 11-8 de la jornada mañana y el cual consta de 22 alumnas las cuales tienen una edad entre 15 y 17 años. Tienen las diferentes clases siempre en el mismo salón, el cual está ubicado en el ala sur de el colegio, este consta de mesas grandes en las cuales ellas deben formar grupos de cuatro para sentarse en cada una de estas. Las alumnas viven en barrios aledaños al plantel educativo, que oscilan

entre estratos 2 y 3. La edad que tienen las estudiantes corresponde a la adolescencia, la cual, va desde los 11-12 años hasta los 18 años (Piaget, 1999). Cognitivamente hablando, durante esta etapa se da el desarrollo de la capacidad de pensar de manera abstracta, lógica y sistemática; lo que permite la reflexión acerca de ideas complejas y conceptuales (Piaget, 1999).

Asimismo, desde la teoría psicosocial, Erikson (1968) propone que en este periodo los adolescentes tienden a explorar diferentes roles, valores y metas, lo que tiene como propósito la búsqueda de una identidad sólida y coherente. La correcta resolución de esta etapa permite a la persona desarrollar un sentido claro acerca de su vida y su propósito en la misma; mientras que el fracaso de esta, el adolescente puede experimentar confusión y falta de dirección en su vida.

Por otro lado, los aspectos emocionales son cruciales en esta etapa, ya que las emociones y el pensamiento empiezan a integrarse de una manera más compleja. Este proceso les permite a los adolescentes experimentar emociones profundas y matizadas, por ejemplo, la culpa y la empatía. De igual manera, las interacciones humanas juegan un rol crucial sobre cómo los jóvenes interpretan y regulan sus emociones, puesto que el entorno les proporciona herramientas tales como el lenguaje para expresar sus sentimientos (Vygotsky, 1978).

Se puede afirmar que la adolescencia es una etapa importante en la vida de los seres humanos, la cual tiene como objetivo principal sentar las bases para la siguiente etapa que es la vida adulta (Piaget, 1999), desarrollando aspectos no solo cognitivos, sino también aspectos psicológicos como los socioemocionales para el correcto desenvolvimiento durante su adultez.

Diagnóstico

A partir de las características cognitivas, psicosociales y emocionales de la población objeto, se elaboraron distintos instrumentos de recolección de datos para la caracterización exitosa de la población de estudio, estos instrumentos son: diarios de campo, los cuales se usaron para registrar las observaciones realizadas por el investigador; encuesta, la cual se usó para determinar las características de las alumnas, así como su percepción respecto a la clase de español y el objeto de estudio; prueba diagnóstica, la cual se diseñó teniendo en cuenta los estándares básicos de la lengua propuestos por el MEN.

El espacio académico se caracteriza por presentar una buena relación entre alumnas a pesar de que no interactúan tanto entre sí debido a la disposición física del salón, la cual consta de mesas grandes para grupos de 4 estudiantes. Las interacciones más recurrentes se dan entre compañeras de mesa, suelen hablar bastante entre sí. Es importante resaltar que para referirse a sus pares usan palabras vulgares y groserías, lo que evidencia una falta de respeto discursivamente hablando. En contraste, se notó que la relación con la docente se presenta de manera vertical, en donde se muestra una clara relación de poder maestra-alumnas. De igual manera, se observó que las estudiantes toman una actitud arrogante cuando la profesora les hace un llamado de atención. En adición, algunas alumnas tienden a permanecer por fuera del aula cuando la docente no está presente.

A partir de lo anterior, se elaboró una encuesta, la cual tuvo como objetivo recopilar datos de las estudiantes e intereses personales, así como su percepción de la clase de español y su relación con las diferentes habilidades. En esta encuesta se evidenció que al 90% de las estudiantes les gusta la clase de español, mientras que a un 10% no le gusta, este resultado es positivo, ya que a casi todas las alumnas les gusta la clase (Anexo 7). Asimismo, se les

preguntó sobre lo que les gustaría aprender en esta clase, a lo cual el 67% respondió que les gustaría aprender sobre expresión oral, mientras que un 61% manifestó querer aprender vocabulario útil para la vida cotidiana; por el contrario, solo un 27% de la muestra quiere aprender la estructura y gramática de la lengua. Esto muestra que a las estudiantes les interesa más el ámbito comunicativo que la función estructural de la lengua (Anexo 9).

Adicionalmente, cuando se les preguntó sobre la habilidad con la que sentían que tenían más fortalezas, el 44% respondió que escribir, el 33% hablar y el 22% leer, aquí se puede dar cuenta de que la habilidad con la cual se sienten más cómodas y con más confianza es con la escritura (Anexo10). En contraste, en cuanto a las debilidades en la lengua, el 61% contestó que hablar, 28% escribir y 11% leer (Anexo 11). Asimismo, el 67% manifiesta sentirse incómoda al momento de hablar en público, y un 33% se siente cómoda (Anexo 12). Lo anterior muestra una clara necesidad por reforzar la dimensión oral en las estudiantes, no solo en el ámbito personal sino también al hablar en público.

Con relación a las habilidades de la lengua materna, el 50% de las estudiantes usa argumentos por ejemplos al momento de defender una postura y el 67% hace énfasis en explicar las razones de una manera clara. En este apartado, el argumento menos usado por las estudiantes es el argumento por autoridad el cual presenta un 17% cuando se trata de un experto (Anexo 13). En adición, cabe recalcar que el 100% de las encuestadas considera importante defender sus ideas con argumentos (Anexo 14) y también saben lo que es argumentar (Anexo 15). Esto es valioso, ya que las estudiantes tienen conciencia de la importancia de la argumentación y su significación. Esta tendencia se puede deber a que en esta institución algunas de las estudiantes están cursando el bachillerato internacional, en el

que se proponen diversos mecanismos de evaluación que contemplan la argumentación como eje principal, por ejemplo, la realización de un oral individual.

Aterrizando en el apartado convivencial, ninguna estudiante ha tenido conflictos con sus compañeras (Anexo 17), de igual modo, según los resultados saben cómo reaccionar ante un conflicto, ya que las respuestas de cómo reaccionan ante este fueron orientadas hacia el diálogo, y no hubo ninguna que apelara a la violencia (Anexo 18). Aunque las estudiantes del curso 11-8 manifiestan en la encuesta una buena convivencia entre pares, las observaciones realizadas revelan una realidad diferente. El uso frecuente de lenguaje vulgar entre ellas, lejos de ser solo una expresión informal de confianza, se presenta de manera constante y muchas veces agresiva, lo que genera un ambiente tenso y poco respetuoso. Esta percepción se fortalece al analizar la comunicación no verbal: el tono de voz suele ser elevado y cortante, con poca calidez o humor; la proxemia muestra invasión constante del espacio personal sin consentimiento, acompañada de empujones fuertes, golpes no siempre suaves y posturas cerradas o desafiantes. Además, los gestos y expresiones faciales con frecuencia transmiten molestia o indiferencia, mientras que el contacto visual es escaso o confrontacional, y el ritmo del habla resulta brusco.

Todo esto evidencia una convivencia deficiente, donde el lenguaje verbal vulgar y la comunicación no verbal mayoritariamente negativa se retroalimentan, creando un clima de aparente normalidad que oculta tensiones y falta de respeto real. Existe, por tanto, una clara contradicción entre lo que las estudiantes reportan y lo observado en el aula.

Por otro lado, la prueba diagnóstica se realizó a partir de un artículo acerca de las redes sociales, el cual se consideró pertinente debido a su controversia. En esta prueba diagnóstica se evaluó la comprensión, producción textual y oralidad usando rúbricas que

están basadas en lo propuesto por el MEN en los estándares básicos y las cuales usaron criterios como ‘Excelente’, ‘Aceptable’ y ‘Debe mejorar’ para medir el desempeño de cada alumna durante las distintas fases de la prueba (Anexo 3).

En lo que se refiere al apartado de comprensión textual, se realizaron seis preguntas que estaban ligadas a cada uno de los tres tipos de comprensión. En cuanto a la comprensión literal, el 85% presentó un nivel excelente, mientras que el 15% un desempeño aceptable (Anexo 23). De igual manera, en el nivel de comprensión inferencial, tuvieron un desempeño aceptable en su mayoría con un 85% y un 15% excelente. Esto quizá se debió a que una de las preguntas era ponerle título al texto y esto pudo haber resultado ambiguo para las estudiantes. En contraste, se evidenció que el nivel más alto estuvo en el apartado de comprensión crítica, ya que todas las estudiantes mostraron un nivel excelente en esta parte de la prueba. Lo anterior permite afirmar que las alumnas tienen un nivel alto en su mayoría en cuanto a la comprensión textual.

Simultáneamente, en la prueba de producción textual se les pidió a las estudiantes realizar un texto en donde expusieran su punto de vista frente a la problemática presente en el artículo mencionado con anterioridad y se tuvieron cuatro criterios para evaluar el escrito, los cuales son ortografía, vocabulario, coherencia y cohesión, y uso de argumentos. En esta parte, un 65% presentó una ortografía excelente, mientras que solo el 5% debe mejorar en este aspecto (Anexo 19). De igual manera, el 60% usó un vocabulario adecuado para el contexto del escrito y un 40% uno aceptable (Anexo 20). En adición, el 55% de las estudiantes mostró un excelente uso de argumentos y el 15% debe mejorar en este aspecto (Anexo 22). Los anteriores datos demuestran un claro dominio de la lengua escrita por parte de la mayoría de las alumnas de este curso. De manera opuesta, el criterio con el que se

presentaron más dificultades fue el de coherencia y cohesión, debido que tan solo el 25% presentó un excelente desempeño, mientras que un 35% debe mejorar en este aspecto (Anexo 21).

Finalmente, en la parte de oralidad se establecieron cinco criterios los cuales fueron vocabulario, fluidez, sintaxis, contenido y uso de argumentos, para medir el nivel de argumentación oral de las estudiantes. En esta última parte, el vocabulario usado fue bueno y contextualizado en su mayoría, ya que el 53% usó un vocabulario excelente y un 47% aceptable (Anexo 26). Adicionalmente, el 48% demostró una fluidez excelente en su prueba de oralidad, mientras que el 10% debe mejorar en este aspecto (Anexo 27). De igual manera, en cuanto a la sintaxis, un 80% obtuvo un desempeño excelente, lo que indica que en esta dimensión las estudiantes están bien en su mayoría (Anexo 28). En cuanto al contenido, el 53% obtuvo un resultado favorable al contexto comunicativo, un 37% aceptable y el 10% debe mejorar (Anexo 29). Finalmente, el criterio de oralidad con el que se presentaron mayores dificultades fue el uso de argumentos, ya que solo el 5% presentó un desempeño excelente en esta área, un 68% aceptable y un 27% debe mejorar, lo que indica que existe una necesidad de mejorar la argumentación oral en esta población (Anexo 30).

En conclusión, las estudiantes del curso 11-8 alcanzaron un nivel excelente en comprensión y aceptable en producción textual. No obstante, evidenciaron una dificultad importante en la argumentación oral, lo que motivó el diseño de una propuesta pedagógica basada en resolución de conflictos para fortalecer esta competencia. Esta necesidad se hace más relevante al contrastar los resultados de las encuestas, donde las estudiantes reportan una buena convivencia, con las observaciones realizadas, que revelan tensiones derivadas del uso frecuente de lenguaje vulgar y una comunicación no verbal mayoritariamente negativa. Esta

brecha limita su capacidad para argumentar de forma respetuosa y asertiva, especialmente en contextos de conflicto, por lo que la intervención pedagógica busca no solo mejorar la argumentación oral, sino también contribuir a una convivencia más sana en el aula.

Problema de investigación

La oralidad es una habilidad fundamental para el desarrollo personal y académico de las personas. Autores como Ong (1996) la definen como una forma de comunicación fundamental que influye en la cognición y la cultura. Según este, las sociedades orales se basan en la memoria y la narración, lo que crea una forma de conocimiento diferente al de las sociedades escritas. Asimismo, Calsamiglia y Tusón (1999) destacan que la oralidad se caracteriza por su inmediatez y contexto, facilitando la interacción y la improvisación. Resaltan que, en la comunicación oral, el contexto y las emociones juegan un papel crucial en la construcción del significado.

En los últimos años se le ha brindado más importancia a la oralidad que en años anteriores, ya que se ha ido generando interés por habilidades que no giran exclusivamente en torno a las prácticas escritas (Ochoa, 2022). Hoy en día, un aspecto de gran importancia cuando se aborda la oralidad es la argumentación, que en palabras de Perelman y Olbtechts-Tyteca (1989) es una habilidad de persuasión que se concibe más allá de las formas tradicionales de lógica y, en su lugar, se centra en cómo los individuos usan razones y recursos retóricos para el convencimiento de distintas personas; asimismo, se establece que la argumentación no es simplemente un proceso de deducción lógica, sino que se basa en la adaptación al contexto, valores y creencias del auditorio al que va dirigida.

Este concepto de argumentación cobra vital importancia en el ámbito educativo, ya que muchas veces se suelen hacer actividades como foros, debates, paneles, etc., que requieren de ella. Además, esta dimensión resulta relevante en un momento como el actual, donde priman más las emociones y opiniones, particularmente por el uso de redes sociales como espacios de discusión.

Por otra parte, en las escuelas ha habido un creciente interés hacia la resolución de conflictos dentro y fuera del aula de clase; esto con el fin de mejorar la convivencia en el contexto escolar. Según Fisher et al. (1998) la resolución de conflictos debe establecerse sobre un enfoque basado en intereses, el cual busca ser provechoso para ambas partes involucradas en el conflicto, es decir, llegar a un acuerdo basado en mediaciones. Es importante aclarar que en este enfoque se debe plantear el uso de la razón, lo que no implica dejar de lado aspectos emocionales, sino, en lugar de posicionarse desde el interés personal, las partes involucradas deben establecer criterios objetivos para llegar así a un consenso (Fisher et al., 1998).

A pesar de que se puede establecer una estrecha relación entre la argumentación oral y la resolución de conflictos, estos temas han sido escasamente investigados en conjunto en el ámbito escolar, como se verá en la sección de antecedentes. En lugar de ello, se ha desligado casi por completo a la argumentación oral de los aspectos convivenciales de las instituciones educativas, y se ha concebido únicamente como una habilidad a desarrollar para cumplir con los ítems descritos en los Estándares Básicos del lenguaje propuestos por el MEN (Becerra, 2023; Olaya, 2020; Viuche, 2024).

Las investigaciones revisadas sobre resolución de conflictos evidencian que se suele priorizar la comunicación a partir de la empatía y la comprensión de conceptos relacionados

con el conflicto; sin embargo, en estas no se tuvo en cuenta la argumentación como posible herramienta mediadora en el aula de clase (Aguilar, 2021; Castro, 2021; Guevara, 2021). A su vez, en las instituciones educativas, la resolución de conflictos se relaciona más con el debido proceso, en donde para darle solución a las problemáticas convivenciales se dejan de lado las causas del conflicto en sí, para darle más cabida a las posibles sanciones que se puedan aplicar de parte de las directivas educativas hacia las partes afectadas por este.

Simultáneamente, los resultados hallados en el diagnóstico revelan que la habilidad con la que más presentaron problemas las estudiantes fue oralidad en el ámbito argumentativo, ya que el 95% de las estudiantes que participaron, presentaron un nivel por debajo del más alto establecido en las rúbricas previamente mencionadas. De igual manera, a pesar de que las estudiantes manifestaron en la encuesta tener una buena convivencia, se vio la necesidad de fundamentar la propuesta en resolución de conflictos, ya que a lo largo de las observaciones de caracterización se pudieron evidenciar múltiples conductas que se pueden considerar opuestas a una buena convivencia, como la mala relación entre compañeras que no pertenecen a la misma mesa y el constante uso de palabras soeces para referirse a las mismas.

Es por ello, que este trabajo pretendió mejorar la argumentación oral de las estudiantes del curso 11-8 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED con un enfoque orientado hacia la resolución de conflictos. Para orientar el presente trabajo de investigación se formuló la siguiente pregunta problema: ¿De qué manera se pueden articular aspectos teóricos propios de la argumentación con las dinámicas convivenciales presentes en la resolución de conflictos para mejorar el discurso argumentativo?

Objetivos

Objetivo general

Mejorar la argumentación oral de las estudiantes del curso 11-8 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED a través de una propuesta pedagógica fundamentada en la resolución de conflictos.

Objetivos específicos

- Identificar los tipos de argumentos (lógico, oral o escrito) mediante los cuales se persuade o convence al auditorio
- Fomentar la resolución de conflictos a partir del enfoque basado en intereses propuesto por Fisher et al.
- Incentivar el uso de argumentos en situaciones de conflicto que articulen los saberes teórico y práctico.

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL

Durante este capítulo, se abordaron trabajos de investigación realizados con anterioridad respecto al objeto de estudio. Asimismo, se brinda una definición clara de los distintos conceptos centrales que están relacionados con el objeto de estudio, con el fin de contextualizar el mismo.

Antecedentes

Para comprender mejor la importancia de la argumentación oral y la resolución de conflictos en el contexto de la investigación educativa, fue necesario hacer una revisión documental de trabajos en los cuales se hayan abordado estos conceptos desde diferentes finalidades; ello permitió tener un panorama más amplio respecto a la interacción de estos dentro del contexto educativo. Con este propósito, se realizó una búsqueda en diversos repositorios como el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Pedagógica de México. A continuación, se presentarán 8 trabajos de grado, donde primero se abordarán los que tienen a la oralidad como eje central y después los que tienen a la resolución de conflictos como tópico principal.

En primer lugar, la estudiante Ana María Becerra de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia presentó en el año 2023 su trabajo de grado, que tuvo como finalidad contribuir al fortalecimiento de la argumentación oral de las estudiantes del curso 7A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED por medio de una secuencia didáctica basada en la écfrasis y la fotografía. Esta investigación fue desarrollada en el aula y se llevó a cabo a partir de tres fases: Fase diagnóstica, en donde se tuvo en cuenta el nivel de argumentación de cada estudiante por medio de la realización de una reseña crítica. Luego se desarrolló la

fase de sensibilización, en la cual se introdujo a la fotografía como herramienta central para el aprendizaje en el aula con el fin de sensibilizar a los estudiantes con respecto al uso de la fotografía como eje central de la clase.

Por último, se llevó a cabo la fase de desarrollo, en la cual, a partir de varias sesiones, se fue enlazando a la fotografía con actividades que permitieran mejorar la argumentación oral de los estudiantes por medio de la construcción de argumentos a partir de diagramas y la sustentación de hipótesis sobre distintos análisis visuales hechos a lo largo de las sesiones de la fase 3. Se puede concluir que se logró el objetivo principal de la investigación, ya que se fortalecieron las habilidades orales argumentativas, como la contra argumentación, la correcta estructuración de ideas para crear un argumento y la creación de debates; todo lo anterior teniendo como herramienta principal el uso de la éfrasis en el aula de clase.

En adición, en el año 2024, la estudiante Valentina Viuche de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia presentó su trabajo de grado, el cual tuvo como objetivo principal diseñar una intervención pedagógica con el fin de desarrollar un nivel avanzado de argumentación oral en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega de Nariño. Dicha propuesta pedagógica se desarrolló a partir de tres fases. En la primera fase se hizo una sensibilización, en donde se identificaron conocimientos previos de los estudiantes con respecto a las habilidades lingüísticas de la argumentación; esta fase constó de una sesión de una hora y media. La fase dos se dividió en cinco sesiones, en esta se propuso una intervención la cual tuvo como objetivo reconocer y fomentar las características y funciones de cada habilidad lingüística argumentativa.

Luego, en la sesión de cierre se evaluaron las actividades y los conocimientos adquiridos en las fases anteriores por medio de la entrega de un producto final que consistió en la presentación de un debate televisivo realizado por los estudiantes. Al final de la investigación, los resultados arrojaron que la propuesta fue factible, ya que se mejoraron las habilidades al final de la investigación con respecto al diagnóstico inicial.

Finalmente, en el año 2020, la investigadora Norma Olaya de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Colombia, presentó su tesis de Maestría, la cual tuvo como objetivo principal generar una estrategia didáctica que promueva la argumentación oral de los niños y niñas de ciclo dos, grado tercero de la Básica Primaria. El trabajo de campo de esta investigación se dividió en tres fases. En la primera etapa se llevó a cabo una sensibilización a los sujetos de estudio hacia el concepto de argumentación y la diferencia que tiene este con el de opinar; así mismo, se hizo una caracterización del discurso argumentativo de los estudiantes; la fase se realizó en tres sesiones. La segunda etapa, se propusieron distintas actividades que tuvieron como fin el aprendizaje de la teoría de la argumentación, así como el reconocimiento de espacios de argumentación tales como el debate y la asamblea; la fase se dividió en dos sesiones.

En la etapa final, se realizó un debate en el cual los estudiantes aplicaron las bases teóricas de la argumentación aprendidas en las fases anteriores. Los resultados de la investigación arrojaron que la propuesta fue factible, ya que al final de la misma se evidenció una mejoría en la habilidad de argumentación oral, puesto que se pasó de un nivel básico (voz baja, poca consciencia corporal) a un nivel más alto (voz situada, argumentos sólidos y buen uso del lenguaje corporal).

Por otro lado, en cuanto a los antecedentes que abordaron el tema de la convivencia, en el año 2021, la estudiante Carla Mariana Castro, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, desarrolló un trabajo investigativo que tuvo como objetivo principal construir herramientas para alcanzar la resolución de conflictos convivenciales en el colegio Enrique Olaya Herrera con estudiantes de 1102 y 1103 de la jornada de la tarde por medio de las pedagogías restaurativas y la Cátedra de la Paz. Esta investigación se desarrolló a partir de un trabajo de campo que se dividió en dos etapas.

La primera buscó la visibilización de la necesidad de solucionar conflictos dentro del aula de clase mediante la ejecución de actividades que permitieran el abordaje a los posibles desencadenantes del conflicto, así como un acercamiento hacia conceptos como la mediación y el diálogo. Durante el segundo momento, se llevó a cabo la elaboración de una cartilla donde se vieran reflejadas herramientas y estrategias de resolución de conflictos de convivencia mediante las pedagogías restaurativas. La investigación dio como principal resultado que la formación política y la educación para la paz son fundamentales para crear un entorno escolar pacífico y resolver conflictos de manera efectiva. Además, se evidenció una importante mejoría en la armonía del ambiente dentro del salón de clases.

Asimismo, en 2021, la investigadora Carmen Aguilar, de la UPTC en Colombia, presentó su investigación para obtener el título de Maestría. Este trabajo investigativo tuvo como objetivo principal diseñar una propuesta de trabajo para ser desarrollada con los estudiantes de la I. E. San Jerónimo Emiliani, sede Bethlemitas, para abordar la resolución de conflictos, a partir de la formación de líderes mediadores y de la empatía. La propuesta fue desarrollada por medio de una guía de padres dividida en tres secciones temáticas que

tuvieron como fin introducir la mediación y empatía como herramientas para la resolución de conflictos en el colegio.

En la primera sección, se abordaron factores esenciales para la conformación de la autoestima en el niño y la construcción de una autopercepción. A lo largo de la segunda sección se presentan conceptos básicos relacionados al manejo de las emociones con el fin de que se establezca una familiaridad con la gestión de emociones; asimismo, se ilustran situaciones de la vida diaria en donde se pueden presentar conflictos y la correcta expresión de sentimientos frente a estos. Durante la tercera sesión, se aborda la comunicación asertiva como medio para el mejoramiento de las prácticas socio comunicativas del niño, en diferentes contextos. La intervención pedagógica a partir de la guía fue idónea, ya que jugó un papel importante a la hora de conciliar sobre problemáticas relacionadas con conflictos dentro del aula, asimismo, empoderó a los estudiantes a conciliar sobre sus problemas convivenciales a partir de la empatía y el manejo de emociones.

Por último, en 2021, la docente Guadalupe Guevara de la UPN México presentó su tesis de Maestría, la cual tuvo como objetivo principal que los alumnos a través de la mediación favorecieran el ejercicio de aquellos valores necesarios para convivir y resolver conflictos de manera pacífica. Este trabajo investigativo se desarrolló a partir de un taller con temas que traten sobre cómo enfrentar y prevenir un problema, este a su vez estuvo dividido en 10 sesiones de una hora, una sesión por semana. Durante las primeras sesiones se llevaron a cabo reflexiones relacionadas con el conflicto (¿Qué es conflicto? ¿Cómo se genera un conflicto?). En las últimas sesiones se pretendió generar ambientes de sana convivencia a partir de la mediación en clase. Debido a la pandemia, el plan de trabajo se vio afectado, por

lo que, aunque se evidenció una mejoría en cómo se resolvían los conflictos, no se pudo evaluar la propuesta completamente.

Las investigaciones recolectadas y descritas con anterioridad muestran que, aunque los conceptos de argumentación oral y resolución de conflictos se han trabajado en el campo de la investigación acción, no se les ha integrado de manera directa. Por un lado, los trabajos que tienen la argumentación oral como eje principal evidencian que el uso de esta habilidad lingüística se ha visto centrado en el contexto académico, por medio de actividades como la realización de debates y diagramas; dejando de lado su uso en escenarios de la vida cotidiana. De igual manera, los trabajos investigativos que tuvieron a la resolución de conflictos como objeto de estudio se centraron en el fortalecimiento de la dimensión socio-comunicativa como medio para fomentar componentes cruciales de la convivencia como la mediación, el diálogo y la empatía; más no se tuvo en cuenta la argumentación como posible herramienta mediadora en caso de presentarse un conflicto al interior del aula de clase.

Por esta razón, se consideró pertinente desarrollar un trabajo investigativo en el cual se haga un enlace entre la oralidad argumentativa y aspectos convivenciales dentro del marco escolar, como puede ser la resolución de conflictos. Esto porque, si bien es importante fomentar el diálogo y distintos valores para abordar situaciones de conflicto, no se puede desconectar la realidad cotidiana de las estudiantes del saber teórico que se debe adquirir en el contexto del Bachillerato Internacional, en donde uno de los principales aspectos es el discurso argumentativo, que se evidencia en la realización de ensayos y orales individuales. En este sentido, el presente trabajo de grado buscó fomentar no solo la argumentación oral como una habilidad propia del desarrollo académico, sino también como una herramienta

para promover la sana convivencia tanto en contextos escolares como cotidianos de las estudiantes.

Objeto de estudio

Oralidad y argumentación oral

La oralidad es una dimensión crucial en el ámbito de la investigación de la lengua y la comunicación humana, ya que es una de las formas más primarias de interacción social. A lo largo de la historia, distintas sociedades han tenido a la oralidad como punto de partida para su construcción y permanencia. Hoy en día, la comunicación oral sigue jugando un papel importante en la generación de conocimiento a pesar de la hegemonía de la escritura, además, como se observó en el diagnóstico realizado a las estudiantes, la dimensión oral es la habilidad con la que ellas expresaron tener mayores dificultades (anexo11). Lo anterior demuestra la importancia de abordar dicha competencia con esta población.

La oralidad ha sido un tema ampliamente estudiado por varios autores a lo largo del tiempo. Entre ellos, destacan Calsamiglia y Tusón (1999), quienes han analizado la oralidad desde una perspectiva comunicativa y sociolingüística, y Walter Ong (1996), que ha abordado la relación entre la oralidad y la escritura en la evolución de las culturas. Estos autores han contribuido significativamente a la comprensión de la oralidad, cada uno desde enfoques complementarios.

Primeramente, Calsamiglia y Tusón en su obra *las cosas del decir* (1999) postulan que “la modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (p. 27). Desde la perspectiva teórica de estas autoras, la oralidad es entendida como una forma de expresión comunicativa que se caracteriza por ser

una interacción directa y espontánea entre dos sujetos. En adición, se afirma que la oralidad es la manera más básica de transmitir información en la cotidianidad y está permeada en gran medida por lo que las autoras llaman “situación de enunciación” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 27) y el contexto de la misma. Asimismo, se destaca que la oralidad no toma en cuenta únicamente el acto de hablar, sino que también cobran gran importancia las estrategias comunicativas, que cumplen un rol facilitador en la acción oral comunicativa, ya que son usadas para crear un discurso contextualizado dependiendo de quién es el receptor del mensaje oral. Además, se hace énfasis en la espontaneidad de la comunicación oral, ya que, se menciona que las interacciones orales “suelen tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad y, como consecuencia, de improvisación por parte de quienes intervienen en ella” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 33), diferenciándose de la escritura, que puede ser más planificada.

Por su parte, Ong (1996) define a la oralidad como la forma más básica de comunicación, puesto que:

El lenguaje es tan abrumadoramente oral que, de entre las muchas miles de lenguas —posiblemente decenas de miles— habladas en el curso de la historia del hombre, sólo alrededor de 106 nunca han sido plasmadas por escrito en un grado suficiente para haber producido literatura, y la mayoría de ellas no han llegado en absoluto a la escritura. (p. 6)

Este dato propuesto por Ong da a entender que la oralidad es la habilidad comunicativa sobre la cual tanto las culturas antiguas como las modernas sentaron sus bases para su desarrollo. Según este, la oralidad puede ser primaria o secundaria. La primera se da en “las culturas a las cuales no ha llegado la escritura” (Ong, 1996, p.5) allí la oralidad se

transforma en el primer medio para preservar la cultura y transmitir conocimientos. Por su parte, la oralidad secundaria es la forma de comunicación verbal “que depende de la escritura y la impresión para su existencia” (p.4), esta está presente en culturas que tienen la palabra escrita como eje central de la construcción de conocimiento y preservación histórica. Para Ong (1996), la oralidad no es solamente una técnica de comunicación, sino que también determina la forma de pensar ya que “no sólo la comunicación, sino el pensamiento mismo, se relaciona de un modo enteramente propio con el sonido” (p.6). Esto permite afirmar que la oralidad trasciende el ámbito comunicativo y va orientada hacia un ámbito sociolingüístico, en el cual es entendida como el punto de partida para la conformación de culturas y comunidades enteras.

Por otro lado, la argumentación según Weston (1994) es un proceso racional, en el cual el objetivo principal es “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p. 6). Para este autor, la meta de una buena argumentación no es solo ganar una discusión, sino también persuadir de manera clara y racional, fundamentándose de una manera coherente. Weston (1994) hace hincapié en que para tener un proceso argumentativo eficaz es importante usar el lenguaje con claridad y precisión, evitando ambigüedades: “La tentación opuesta es usar una sola palabra en más de un sentido. Esta es la falacia clásica de la «ambigüedad».” (p. 13) y vaguedades, para que la idea transmitida llegue al receptor de una manera comprensible.

No obstante, Weston (1994) le brinda una noción a la argumentación más orientada hacia lo escrito, es por esto que, tomando en cuenta que los dos pilares fundamentales de esta investigación son la oralidad y la argumentación, es imperante englosar estos dos conceptos dentro de uno solo, el cual es la oralidad argumentativa. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989)

sostienen que la oralidad argumentativa es un proceso de persuasión en donde se tiene en cuenta el contexto del auditorio (receptor de los argumentos). Es importante recalcar que la visión que se le brinda a la oralidad argumentativa desde estos autores va más allá de la lógica argumentativa tradicional y asume una perspectiva más pragmática, ya que estos autores se cuestionan el uso de la argumentación como un simple medio: “si los argumentos no son apremiantes si no deben convencer necesariamente, sino que poseen cierta fuerza, la cual puede variar según los auditorios, entonces ¿acaso se la puede juzgar por el efecto producido?” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 41). En esta cita se cuestiona el poder de los argumentos, cuya efectividad está tradicionalmente considerada como absoluta, y se aborda desde una perspectiva situada en el contexto, en donde la fuerza o efectividad de este es relativa a la audiencia. En adición, teniendo en cuenta el contexto, se deben usar técnicas retóricas que sean factibles dependiendo del tipo de audiencia a quien se está refiriendo el orador.

El presente trabajo de grado tomó en cuenta el concepto de oralidad entendido desde Calsamiglia y Tusón (1999), ya que al ser entendida como una habilidad, que va más allá del simple acto de producir palabras, se concibe como una acción contextualizado en el que se usan distintas técnicas comunicativas. Estas se centran en el papel del receptor, de la idea que se le quiere dar a entender. Simultáneamente, se recogió la conceptualización de argumentación oral propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), puesto que se le brinda una perspectiva más enfocada en la factibilidad del argumento que en la estructuración del mismo, lo cual es de suma importancia cuando una persona expone sus ideas frente a un público o sujeto determinado. Todo esto teniendo en cuenta que las interacciones en el aula

de clase tienen diferentes contextos, en donde se usa un lenguaje determinado para cada una y se usa la comunicación oral para distintos fines.

Componentes y subcomponentes del objeto de estudio

Elementos de la argumentación oral

La argumentación oral es un proceso fundamental en la comunicación humana, esta permite exponer y defender ideas con el fin de persuadir y alcanzar acuerdos en contextos sociales, académicos o profesionales. Desde la perspectiva brindada por Perelman y Oblechts-Tyteca (1989), esta se entiende como un proceso que trasciende la lógica clásica:

Para exponer bien los caracteres particulares de la argumentación y los problemas inherentes a su estudio, nada mejor que oponerla a la concepción clásica de la demostración y, más concretamente, a la lógica formal que se limita al examen de los medios de prueba demostrativos. (p. 47)

Y en su lugar, se acoge a una postura contextualizada, donde todo el proceso argumentativo depende en su totalidad de la población a la que se le esté exponiendo los argumentos. Esta visión basada en el contexto considera tres elementos importantes que deben estar presentes en un acto argumentativo para que se lleve a cabo de manera efectiva: auditorio, acuerdos y tema.

Auditorio.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), el auditorio es “el conjunto de aquellos en quienes el orador quiere influir con su argumentación” (p. 55). En la teoría de estos autores, se tienen en cuenta dos tipos de auditorio. El auditorio particular es una población específica que tiene características sociales, ideológicas y demográficas determinadas. El

orador debe adaptar sus ideas de manera tal que el mensaje transmitido sea relevante para quienes se les está exponiendo el discurso. Bajo este contexto, las ideas expuestas deben estar alineadas con los valores y creencias de las personas, así mismo, se deben usar referencias relacionadas con experiencias propias del grupo:

Cada medio podría caracterizarse por sus opiniones dominantes, por sus convicciones no discutidas, por las premisas que admite sin vacilar: estas concepciones forman parte de su cultura, y a todo orador que quiera persuadir a un auditorio particular no le queda otro remedio que adaptarse a él. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p.57)

Por otro lado, está el auditorio universal, el cual no se limita a una población concreta, sino que idealiza a la población, puesto que, según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), este está “constituido por toda la humanidad o, al menos, por todos los hombres adultos y normales” (p.70). Con este tipo de auditorio, el orador considera únicamente a la lógica, la razón y la objetividad para sentar las bases de su discurso. Este concepto de auditorio se usa cuando se pretende que las ideas construidas por el orador sean consideradas como verdaderas universalmente, más allá de enfocarse en un grupo específico.

Es por lo anterior, que, en el contexto educativo, el auditorio universal puede ser tenido en cuenta cuando el discurso argumentativo está orientado hacia actividades que involucren únicamente aspectos académicos, por ejemplo, un debate situado en un juego de rol. Asimismo, la población objeto debe ser considerada como auditorio particular en contextos en los que no estén presentes componentes propios del ámbito académico, como llegar a un acuerdo en la resolución de conflictos. Esto da a entender que ninguno de los dos auditorios es ajeno al aula de clase.

Acuerdos.

En la teoría de la argumentación oral de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) los acuerdos son una parte esencial a la hora de argumentar. Entre estos pueden considerarse las creencias, valores y conocimientos que ambas partes (auditorio y orador) tienen en común antes del acto argumentativo. Estos sirven como punto de partida para facilitar la construcción de argumentos, puesto que permiten que el orador presente sus ideas sin necesidad de justificar cada premisa desde cero:

El asegurarse ciertos acuerdos o ciertos rechazos es uno de los objetivos que determina el orden en la argumentación. En efecto, la construcción de un discurso no consiste únicamente en el desarrollo de las premisas dadas al principio, sino también en el establecimiento de las premisas, la explicitud y el estabilizar los acuerdos. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p.p 183-184)

En adición, al apoyarse en lo que es válido para el auditorio, el orador aumenta la probabilidad de que sus argumentos sean entendidos y validados por este, haciendo de la persuasión un proceso más sencillo y reduciendo los posibles conflictos ideológicos que se puedan presentar en el acto argumentativo.

Tema.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), el tema es el problema central sobre el cual se está debatiendo o exponiendo por parte del orador. Según estos autores, el proceso argumentativo debe ser relevante para ambas partes, esta relevancia se haya en el tema central de la argumentación, y en cómo el orador adapta este tema basándose en el tipo de auditorio. Para ello, el orador debe tener en cuenta los valores, creencias y conocimientos del auditorio,

con el ánimo de establecer acuerdos. Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) “las premisas de la argumentación consisten en proposiciones admitidas por los oyentes”. (p. 176)

Con base en estos elementos básicos de la argumentación oral propuestos por Perelman y Olbrechts-Tyteca, y los Estándares Básicos de Aprendizaje para la población seleccionada, se proponen los siguientes indicadores:

Tabla 1

Indicadores de aprendizaje para el componente elementos de la argumentación oral

Elementos de la argumentación oral
1. Adapta el lenguaje y los conceptos usados en la exposición de sus ideas dependiendo de la(s) persona(s) con las que se esté debatiendo.
2. En sus premisas usa referencias basadas en los valores, creencias y experiencias propias del auditorio para facilitar la construcción de las mismas y tener un proceso argumentativo eficaz.
3. Reconoce las ideas en común que se tienen con el auditorio antes del proceso comunicativo y las usa para construir sus argumentos.
4. Adapta el tema central de la discusión por medio de las creencias, valores y experiencias del auditorio para que este sea tenido en cuenta como algo relevante por parte de la(s) persona(s) a la(s) que se está persuadiendo.

Tipos de argumentos

En la teoría de la argumentación oral propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca se exponen numerosos tipos de argumentos y pseudo-argumentos que pueden servir para la

correcta persuasión del auditorio. Sin embargo, este escrito tendrá en cuenta únicamente los tres tipos de argumentos que las estudiantes usan más (anexo 13), por tanto, se considera perfeccionar su uso en situaciones de conflicto. Estos argumentos son: argumento por ejemplos, argumento por analogía y argumento de autoridad.

Argumento por ejemplos.

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) el uso del ejemplo tiene un rol de suma importancia en el proceso argumentativo. El uso de la ejemplificación como estrategia argumentativa es usada en casos específicos en donde se acude a este tipo de argumento para respaldar una afirmación general propuesta por el orador. Los ejemplos usados en este tipo de argumento deben ser, como todo lo propuesto hasta ahora en esta teoría, alineados con el auditorio, es decir, deben ser concebidos como relevantes por parte de este. Asimismo, el orador debe establecer una conexión clara entre el ejemplo y el argumento para evitar ambigüedades y que este sea lógico. En este orden de ideas, el argumento por ejemplos debe ser no solo relevante para el auditorio, sino también, debe ser construido de manera lógica y coherente:

La argumentación por el ejemplo implica —puesto que se puede recurrir a ella— cierto desacuerdo respecto a la regla particular que se trata de fundamentar mediante el ejemplo; pero esta argumentación supone un acuerdo previo sobre la posibilidad misma de una generalización a partir de casos particulares. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 536)

Argumento por analogía.

El argumento por analogía, desde Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) es uno de los argumentos más importantes en el ejercicio argumentativo, debido a que, “las analogías desempeñan un papel importante en la invención y en la argumentación, esencialmente, a causa de los desarrollos y prolongaciones que resultan favorecidos por ellas” (p.p 589-590). Este tipo de argumento consiste en comparar dos conceptos, situaciones o fenómenos que, sin necesidad de ser completamente idénticos, comparten similitudes en tanto que los elementos de uno puedan aplicarse al otro. La argumentación fundamentada en un razonamiento por analogía juega un rol crucial en la persuasión del auditorio, puesto que por medio de esta se puede llegar de una manera más fácil a la población. A través de las analogías se pueden explicar conceptos desconocidos o abstractos para el auditorio en términos con los que este esté más familiarizado, ya que, según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) “las analogías permiten estructurar el tema, que sitúan en un marco conceptual” (p. 590). De igual manera, estos autores enfatizan en la relevancia que deben poseer los argumentos para el auditorio, es decir, no se puede usar cualquier analogía con cualquier auditorio particular, la analogía usada debe plantearse con base elementos cercanos al contexto del auditorio para que así haya más posibilidades de que la idea expuesta tenga más cabida y aceptación:

Una analogía parece apropiada cuando el foro evidencia los rasgos del tema que se consideran primordiales; su sustitución por una nueva analogía consiste, la mayoría de las veces, en reemplazar una estructura por otra, que pone de relieve los rasgos que se estiman más esenciales. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 597)

Argumento de autoridad.

En la teoría de Perelman y Olbrechts –Tyteca (1989) el argumento de autoridad es una técnica argumentativa que se basa en la credibilidad y prestigio de una institución o persona experta en un ámbito específico, la cual es usada como respaldo para una afirmación hecha por el orador. Este tipo de argumento, “utiliza actos o juicios de una persona o de un grupo de personas como medio de prueba en favor de una tesis” (p.470). Cuando se recurre a la autoridad es porque el acuerdo previamente establecido entre auditorio y orador corre el riesgo de ser discutido, es entonces que el prestigio juega el rol de verdad absoluta, la cual es inobjetable. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) afirman que “las autoridades invocadas son la mayoría de veces, salvo cuando se trata de un ser absolutamente perfecto, autoridades específicas; el auditorio reconoce su autoridad en un campo concreto, y, únicamente en este campo, el orador puede servirse de ella” (p.475). Esto permite concluir que el argumento de autoridad funciona únicamente en campos específicos y no puede ser usado como un argumento universal; de igual manera, se hace énfasis en que la autoridad debe ser validada por el auditorio, lo que significa que incluso este tipo de argumento debe plantearse dentro del contexto del(os) receptor(es) de los razonamientos para facilitar la persuasión.

A partir de los tipos de argumentos que se desarrollan en la teoría de Perelman y Olbrechts-Tyteca Tyteca (1989) se formularon los siguientes indicadores de aprendizaje:

Tabla 2

Indicadores de aprendizaje para el componente tipos de argumentos.

Uso de diferentes tipos de argumentos
1. Elabora sus argumentos estableciendo una semejanza entre dos situaciones o fenómenos para formular una conclusión.

- | |
|---|
| 2. Fundamenta sus opiniones partiendo de un hecho particular y relevante para el auditorio, y lo deriva en una afirmación general |
| 3. Acude a fuentes confiables, verídicas y de prestigio para respaldar sus premisas y conclusiones. |

Resolución de conflictos

Dentro de los distintos contextos en los que se puede presentar un ejercicio oral argumentativo, el que tomará en cuenta este estudio es en el marco de la resolución de conflictos, puesto que se pretende promover una manera de mediar partiendo del uso de argumentos como herramienta principal.

La resolución de conflictos es uno de los temas que más ha tenido cabida en los ámbitos sociales y educativos, debido a que juega un rol clave dentro de las interacciones humanas. Gracias a esta, se puede dar un desarrollo de relaciones más pacíficas y colaborativas. A lo largo de los años, se ha convertido en una herramienta fundamental para fomentar la convivencia y el entendimiento mutuo entre personas y comunidades.

Según Mayer (2000) la resolución de conflictos es un proceso que implica la identificación y el manejo de las diferencias que se tienen entre las partes involucradas en el conflicto, con el objetivo de llegar a un acuerdo o solución que sea beneficioso para todos. De acuerdo con este teórico, la resolución no busca únicamente eliminar el conflicto, sino abordar las posibles causas del mismo, así como las emociones y percepciones de las partes involucradas. Mayer (2000) hace énfasis en que estas habilidades de resolución pueden ser aprendidas y desarrolladas por una población. En adición, Mayer (2000) afirma que la

empatía y la escucha activa son dos aspectos fundamentales para la generación de ambientes de conciliación.

Por otro lado, desde la perspectiva de Fisher et al. (1996), la resolución de conflictos es un acto de negociación entre dos partes, en donde es imperante el uso de la razón por encima de los aspectos emocionales. Dicha negociación debe tener como objetivo buscar acuerdos que sean del beneficio de las partes involucradas dentro del conflicto. Asimismo, estos autores hacen hincapié en que es de suma importancia separar a las personas del problema, es decir, que se debe centrar más en el problema en sí que en las partes involucradas:

La negociación es un medio básico de conseguir de los demás aquello que usted desea. Es una comunicación de ida y vuelta, diseñada para alcanzar un acuerdo, cuando usted y la otra parte comparten algunos intereses y tienen otros que son opuestos entre sí. (Fisher et al., 1996, p. 15)

Durante este proyecto investigativo, se tuvo en cuenta el concepto de resolución de conflictos propuesto por Fisher et al. (1996), de cuya teoría se extrajeron tres aspectos clave para que la resolución de conflictos sea llevada a cabo de manera exitosa. Estos aspectos son despersonalizar el conflicto, generación de opciones y criterios objetivos.

Despersonalización del conflicto.

Fisher et al. (1996) sostienen que para que una mediación sea efectiva, el problema central de la discusión debe ser tratado de manera tal que no se relacione directamente con las partes involucradas; esta visión propone que las personas deben ser objetivas respecto a la problemática que se esté abordando en medio de la negociación. Estos argumentan que la

emocionalidad desbordada y las relaciones interpersonales interfieren de manera negativa en el proceso de mediación; por lo tanto, se debe evitar apelar a estos aspectos para lograr una comunicación más efectiva y constructiva que facilite llegar a un acuerdo mutuo entre las partes. Los autores sugieren que se debe separar “a las personas del problema. [...] Aunque sea de una forma figurada y no literal, los participantes deberían considerar que están trabajando codo con codo, atacando al problema y no luchando entre sí.” (Fisher et al., 1996, p.29).

Generación de opciones.

En su teoría, Fisher et al. (1996) defienden la idea de que, para llegar a un consenso, es imperante no limitarse a una única solución para el conflicto, es decir, hallar la manera de buscar diversas opciones que puedan servir como salidas del conflicto y que, a su vez, sean beneficiosas para ambas partes involucradas en este.

Asimismo, las partes pueden evaluar cada opción y verificar en qué podría satisfacer sus intereses personales. Teniendo en cuenta estas características, por medio de la generación de acuerdos se puede tener una perspectiva colaborativa dentro de la resolución de conflictos, en lugar de generar una disputa por ver qué parte tiene la razón.

Criterios objetivos

De acuerdo con Fisher et al. (1996) se deben establecer criterios objetivos como punto de partida para iniciar cualquier tipo de negociación, así como elementos que se pueden usar para fundamentar cualquier tipo de decisión que se tome en medio de la resolución de conflictos. Estos criterios deben ser imparciales y externos al conflicto y con su uso, se busca brindar una perspectiva racional para evitar apelar a las emociones como premisa para la

toma de alguna decisión en la mediación, este componente, según Fisher et al. (1996) son una manera de abordar los conflictos desde una “base independiente de la voluntad de cualquiera de las partes” (p. 100). Los criterios objetivos son un elemento de suma importancia dentro de su teoría, puesto que, al tener un enfoque orientado hacia el uso racional de la mediación, estos ayudan a que todo lo que ocurra dentro de la negociación parta desde datos verificables, leyes y principios compartidos, brindando así más credibilidad a la hora de establecer los estándares requeridos para la formulación de un consenso.

Con base en estos tres elementos claves de la resolución de conflictos tomados de la teoría de Fisher et al. (1996) se elaboraron los siguientes indicadores de aprendizaje:

Tabla 3

Indicadores de aprendizaje para el componente elementos de la resolución de conflictos.

Elementos de la resolución de conflictos
1. Antes de involucrarse en la mediación, regula sus emociones; en consecuencia, toma decisiones de manera racional cuando está resolviendo un conflicto, se enfoca únicamente en el problema central de este y evita hacer comentarios personales acerca de la otra persona involucrada en la disputa.
2. Propone más de una posible solución al conflicto, teniendo en cuenta tanto sus intereses como los de la otra parte.
3. Fundamenta sus opiniones con base en criterios objetivos y universales que son ajenos al conflicto.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se abordará el enfoque de investigación, el tipo de investigación y el modelo pedagógico que fue tenido en cuenta como base para la realización de las intervenciones. Asimismo, se hará un breve recorrido hacia la matriz categorial y los instrumentos que se usaron en el tiempo de investigación.

Enfoque de investigación

En el contexto de la investigación educativa, el enfoque cualitativo ha venido tomando mayor relevancia los últimos años, esto debido a que brinda una perspectiva más detallada hacia fenómenos complejos (Borjas, 2020).

Este trabajo de investigación está dentro del enfoque cualitativo, el cual se centra en comprender realidades sociales y problemáticas humanas por medio de una exploración a fondo de las experiencias y significados de los sujetos del estudio sin cuantificar variables, ni probar hipótesis estadísticamente; asimismo, este es de carácter inductivo, puesto que busca formular teorías y conceptos a partir de los datos recolectados en el ejercicio investigativo (Sampieri, 2014). Este enfoque es valioso, ya que con base en este se pueden comprender problemáticas de manera integral, dándole visibilidad a cada uno de sus componentes para lograr una visión completa de dichos fenómenos (Borjas, 2020). Durante este trabajo de investigación se usó este enfoque debido a su utilidad para sistematizar conceptos abstractos propios de la investigación educativa.

Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que este trabajo de investigación tiene como objetivo principal mejorar la argumentación oral de una población determinada a través de una propuesta

pedagógica fundamentada en la resolución de conflictos, el tipo de investigación de este proyecto es investigación-acción. Esta es una metodología en la cual el investigador tiene un rol activo, es decir, que participa activamente junto con la población a la que se le está aplicando el estudio, identificando problemas para implementar soluciones y evaluar las mismas con el fin de revisar la efectividad del estudio (Latorre, 2005).

A partir de lo anterior, cabe mencionar que la investigación acción tiene un rol vital en el campo de la educación, ya que esta promueve la mejora continua de las prácticas educativas, que deben ir evolucionando con el paso del tiempo, estas realidades son cambiantes, y con estas, los estudiantes. En el caso de este trabajo investigativo, se pretendió mejorar la oralidad argumentativa de las estudiantes del curso 11-8.

Modelo pedagógico

La presente investigación encuentra en la resolución de conflictos la estrategia pedagógica para llevar el saber teórico de la argumentación hacia las estudiantes. Para desarrollar este propósito, se propusieron diversas actividades en las cuales la interacción dentro del aula de clase es fundamental. Es por esto que, la base pedagógica que se tomó en cuenta para la realización del trabajo investigativo es el *modelo dialógico*, dentro del cual se propone una interacción permeada por el diálogo igualitario entre alumnos y docentes.

El modelo pedagógico dialógico es propuesto por Freire (2005) como una manera de enseñar a partir de un diálogo horizontal entre dos sujetos (educador-educando), donde los saberes no se imponen, sino que se busca tomar las ideas abstractas de los estudiantes y devolverlas de manera organizada y extendida: “Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una

imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (Freire, 2005, p. 74). Esta posición de Freire referente a cómo se debería dar la práctica pedagógica se alinea con lo propuesto en las distintas sesiones de intervención de la presente investigación; en las cuales siempre se primó a los saberes previos de las estudiantes, y se pretendía transformarlos, o más bien, expandirlos hacia una versión más estructurada de sus ideas, integrándolas a su vez con la teoría propuesta.

De igual manera, Flecha (2008) arguye que la enseñanza debe promover un ambiente de participación y escucha activa dentro del salón. La concepción de enseñanza propuesta por este modelo se alinea con el propósito del trabajo de grado, el cual busca acercar el saber teórico (argumentación) hacia las estudiantes por medio de escenarios donde se presentan situaciones cotidianas que pueden ser cercanas al contexto de ellas. De este modo, la escucha activa se configura como un eje fundamental, en donde no solo se aprende del profesor, sino que la producción de saber que se da a partir de la relación dialógica entre enseñanza aprendizaje en el aula.

Lo anterior está estrechamente relacionado con la metodología educativa propuesta por Freire (2005) en la que se afirma que la investigación educativa y la educación en sí misma deben tomar como punto de partida los temas que el pueblo mismo genera:

En una visión liberadora y no “bancaria” de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanza. (p. 91).

De esta concepción de educación nace lo que Freire (2005) denomina como *temas generadores*, sobre los cuales el autor plantea que se deben sentar las bases del contenido educativo. *Los temas generadores* parten de las situaciones o posibles problemáticas de la vida cotidiana que más desafían o limitan a las personas, y, con estos se pueden abordar temáticas que resulten más complejas o menos interesantes para la población en sí. En palabras de Freire (2005) “Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas” (p.83). En este sentido, la presente investigación optó por brindar un panorama más amplio de lo que significa argumentar, en un contexto socio comunicativo que resulta cada vez más desafiante en la actualidad como lo es la convivencia en sociedad.

Así, usando la resolución de conflictos como tema generador dentro de la propuesta pedagógica, se pretendió que las estudiantes no solo aprendieran componentes propios del campo académico, sino que también se generara un aprendizaje significativo en el cual pusieran en práctica el saber adquirido tanto para situaciones académicas como para su vida en general.

Matriz categorial

En la siguiente tabla se expone la unidad de análisis con sus respectivas categorías y subcategorías, las cuales están compuestas por los factores teóricos y procedimentales, así como los instrumentos que se usaron para medir cada una dentro de la intervención pedagógica.

Tabla 4

Matriz categorial.

Unidad de análisis: Argumentación oral			
Categorías	Sub-categorías	Indicador de logro	Instrumento
Elementos de la argumentación oral	Auditorio	Adapta el lenguaje y los conceptos usados en la exposición de sus ideas dependiendo de la(s) persona(s) con las que se esté debatiendo.	Talleres durante la fase de sensibilización e intervención. Rúbricas del componente argumentación oral.
		En sus premisas usa referencias basadas en los valores, creencias y experiencias propias del auditorio para facilitar la construcción de las mismas y tener un proceso argumentativo eficaz.	
	Acuerdos	Reconoce las ideas en común que se tienen con el auditorio antes del desarrollo de la argumentación y las usa para desarrollar sus argumentos.	

	Tema	Adapta el tema central de la discusión por medio de las creencias, valores y experiencias del auditorio para que este sea tenido en cuenta como algo relevante por parte de la(s) persona(s) a la(s) que se está persuadiendo	
Uso de argumentos	Argumentos por ejemplos	Elabora sus argumentos estableciendo una semejanza entre dos situaciones o fenómenos para formular una conclusión.	Talleres durante las primeras dos fases. Rúbricas de uso de argumentos.
	Argumentos por analogía	Fundamenta sus opiniones partiendo de un hecho particular y relevante para el auditorio, y lo deriva en una afirmación general	
	Argumentos de autoridad	Acude a fuentes confiables, verídicas y de prestigio para respaldar sus premisas y conclusiones.	
Resolución de conflictos	Despersonalización del conflicto	Antes de involucrarse en la mediación, regula sus emociones, por consiguiente, toma decisiones de manera racional cuando está resolviendo un conflicto, se enfoca únicamente en el problema central de este y evita hacer comentarios personales acerca de la otra persona involucrada en la disputa	Talleres. Diarios de campo. Rúbricas para el componente de resolución de conflictos.
	Generación de opciones	Propone más de una posible solución al conflicto, teniendo en cuenta tanto sus intereses como los de la otra parte.	
	Criterios objetivos	Fundamenta sus opiniones con base en criterios objetivos y universales que son ajenos al conflicto.	

Instrumentos

En el ejercicio investigativo, los instrumentos de recolección de datos juegan un papel importante no solo en el momento de la caracterización, sino que también son cruciales cuando se está planificando e implementando la propuesta de intervención. Durante esta investigación, se utilizaron instrumentos como los diarios de campo, la encuesta y la prueba diagnóstica para la recolección de datos con el fin de caracterizar a la población. De igual manera, se usaron instrumentos como talleres y rúbricas para la implementación de la propuesta de intervención. A continuación, se describe cada instrumento.

Diario de campo

El diario de campo es un instrumento de recolección de información que es de bastante utilidad en la investigación cualitativa, ya que permite registrar información no medible y que ocurre en el instante de la observación; asimismo, facilita una comprensión más profunda de los fenómenos observados de la población objeto (Latorre, 2005). En este ejercicio de investigación, el diario de campo se usó para la caracterización de la población; de igual manera, a este se le dio utilidad para registrar aspectos convivenciales durante las sesiones de implementación.

Encuesta

La encuesta es un instrumento de recolección de datos estructurado que consiste en realizar una serie de preguntas que están focalizadas hacia un mismo tema de investigación para obtener información sobre opiniones, actitudes, comportamientos y características demográficas en una población determinada. Adicionalmente, las preguntas suministradas en la encuesta deben ser claras, concisas y sin sesgos, con el fin de que los resultados obtenidos

no pierdan validez (Latorre, 2005). Durante este estudio la encuesta se usó como un instrumento de caracterización, con el cual se pretendió buscar una perspectiva general de las estudiantes hacia la clase de español y hacia la familiaridad que se tiene con el objeto de estudio.

Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica es un instrumento vital en la construcción de una propuesta de intervención pedagógica, puesto que además de caracterizar a la población, permite trazar el objetivo principal de la acción pedagógica a partir de la identificación de un punto de partida. Adicional a esto, permite reconocer el nivel de familiaridad que tiene la población con el objeto de estudio para asimismo adaptar la planificación de las actividades propuestas por el investigador de acuerdo con las necesidades de la población (Avolio y Rangel, 2006). En este estudio se usó este instrumento para la identificación de fortalezas y debilidades de las estudiantes en las distintas áreas del lenguaje (comprensión, producción textual y oralidad).

Taller

El taller es una herramienta pedagógica cuya presencia en el aula de clase es imperante por su carácter colaborativo y práctico. Para Ander-Egg (1991) el taller no es únicamente un ejercicio de enseñanza, sino que en este el estudiante asume un rol activo. En el contexto del taller, la construcción de saber es conjunta y este se puede poner a prueba de forma práctica. El taller es una herramienta importante en el marco de la investigación educativa debido a su practicidad a la hora de desarrollar actividades, estos talleres pueden ser resueltos no solo de forma escrita sino también de manera oral y práctica, lo que facilita

la implementación de múltiples actividades. Durante este trabajo de investigación el taller se usó para toda la parte de implementación de la propuesta.

Rúbrica

Las rúbricas son instrumento indispensable cuando se habla de investigación educativa, esto debido a que facilitan el análisis de datos, ya que al ser un instrumento en donde se establecen criterios claros de evaluación, el investigador puede tener más objetividad a la hora de medir el desempeño de los estudiantes gracias a que transforma conceptos abstractos propios de la lengua, como por ejemplo la oralidad, en algo medible (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015). A lo largo de este trabajo investigativo se usó la rúbrica como instrumento para medir el desempeño de las estudiantes en la prueba diagnóstica; de igual manera, esta herramienta educativa fue usada para la evaluación de los talleres que se plantearon durante la fase de implementación de la propuesta pedagógica.

Análisis de datos

En la investigación acción el análisis de datos es de vital importancia, debido a que con base en este se puede establecer la efectividad y viabilidad de la propuesta. Asimismo, el análisis de datos debe estar bien estructurado y organizado de tal manera que los datos recogidos sean sistematizados de una forma más práctica (Sampieri, 2014). Durante este trabajo investigativo, los datos recolectados en la caracterización, así como los que fueron recopilados durante el ejercicio de intervención, fueron sistematizados a partir de un análisis de desempeños, en donde se tuvieron en cuenta rúbricas en las cuales los componentes del objeto de estudio se establecieron como categorías o criterios de evaluación, contemplando

no solo el rendimiento del grupo seleccionado en general, sino también teniendo en cuenta casos específicos que fueron analizados más a detalle.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se abordará lo referente al trabajo de campo realizado durante la investigación, la estructura propuesta y los resultados correspondientes a cada sesión.

Estructura de la propuesta

Esta investigación se organizó en tres fases, las cuales se desarrollaron a partir de talleres que articularon conceptos teóricos con la resolución de conflictos en la cotidianidad. Dichas fases se llevaron a cabo de manera gradual y progresiva, con la finalidad de introducir el objeto de estudio de una manera básica, pasando por lo teórico y finalmente lo práctico. Sin embargo, debido a causas externas a la investigación, como la realización de actividades extraescolares para las estudiantes de último grado en el marco del Bachillerato Internacional, no fue posible realizar el trabajo de campo en su totalidad¹. En la siguiente tabla, se observa la secuencia de la intervención:

Tabla 5

Estructura inicial de la intervención

Fase	Número de sesiones	Objetivo(s)	Descripción
Sensibilización	2	• Brindar un acercamiento hacia el objeto de estudio. • Escuchar y reconocer los conocimientos previos frente al objeto de estudio.	En esta fase se buscó sensibilizar a las alumnas hacia los conceptos de argumentación oral y resolución de conflictos propuestos por Perelman y Oblechts-Tyteca (1989) y Fisher et al. (1996) respectivamente. Se realizaron actividades como conversatorios, mesas redondas y discusiones en donde las estudiantes expresaron los conocimientos previos que tenían acerca de los

¹ Se remite al lector a revisar los diarios de campo.

			componentes y subcomponentes tanto de la argumentación oral como de la resolución de conflictos. En estas actividades se hicieron conexiones entre los saberes previos de las estudiantes y la teoría mencionada para esclarecer dudas respecto a la misma.
Aplicación	4	• Articular el saber previo de las alumnas con el saber teórico brindado por el docente en formación	En esta fase se llevaron a cabo actividades tales como <i>role-plays</i> y guías para fortalecer la dimensión oral argumentativa de las alumnas no solo en el ámbito académico, sino que también en ámbitos personales donde se pueda generar un conflicto. Para el análisis de los datos recolectados a partir de cada taller, se usaron rúbricas con las cuales se sistematizó la información.
Evaluación	1	• Determinar la efectividad de la propuesta. • Presentar un producto final.	En esta última fase, se pretendía evaluar la efectividad de la propuesta a partir de la presentación de un producto final, el cual estaba pensado para ser una campaña de concientización, en la cual, las estudiantes debían realizar distintos materiales visuales. Estos tenían la finalidad de llevar al plano de lo práctico la importancia de la argumentación (y sus tipos) en la resolución de conflictos. Esta campaña hubiese tenido como componente principal la realización de un panel, debate o performance en los cuales las estudiantes debían presentar sus ideas con un discurso argumentativo bien elaborado.

Análisis

Para el análisis de resultados, se tomaron como punto de partida las distintas rúbricas que acompañaron cada taller, las cuales se diseñaron a partir de la matriz categorial establecida previamente. Estos instrumentos permitieron realizar la recopilación de datos de

manera organizada y valorar el desempeño de las estudiantes con el paso de las intervenciones para determinar su mejoría respecto al diagnóstico inicial realizado con anterioridad.

Este análisis se orientó a identificar de qué manera las estudiantes se apropiaron del componente conceptual explicado y dialogado a lo largo de las sesiones, así como los puntos a mejorar en cada intervención. Teniendo en cuenta esto, el presente análisis se realizó desde un enfoque mixto, en donde se tuvo en consideración no solo lo obtenido en los instrumentos de recolección, sino también las participaciones y reflexiones exploradas por grupos o estudiantes en particular a lo largo de cada sesión. En este sentido, la información presentada a continuación demuestra una perspectiva integral del proceso investigativo, mostrando no solo los avances de las estudiantes en la competencia académica, sino también la apropiación de la teoría aprendida en el marco de la resolución de conflictos.

En adición, vale la pena recalcar que en este apartado se expondrán únicamente los resultados de algunos talleres, con el fin de darles visibilidad más detallada.

Taller 2, fase 1

Después de haber implementado la primera sesión, la cual no contempló heteroevaluación, se realizó el taller 2 de la fase 1, que tuvo una duración de 90 minutos en total. Su finalidad consistió en integrar lo aprendido previamente con la teoría de resolución de conflictos propuesta por Fisher et al. (1996). El taller se desarrolló en tres etapas: un conversatorio inicial para activar conocimientos previos relacionados al tema de la sesión, la explicación de los componentes de la resolución de conflictos (despersonalización, generación de opciones y criterios objetivos) y, finalmente, se llevó a cabo una actividad de producción en donde las estudiantes debieron abordar conflictos hipotéticos relacionados a

la realidad escolar, usando los componentes mencionados con antelación junto con el uso algún argumento para defender su postura referente a la situación planteada.

Con el fin de sistematizar la información obtenida en esta sesión, se realizó una rúbrica para valorar el desempeño de las alumnas en la tarea asignada:

Tabla 6

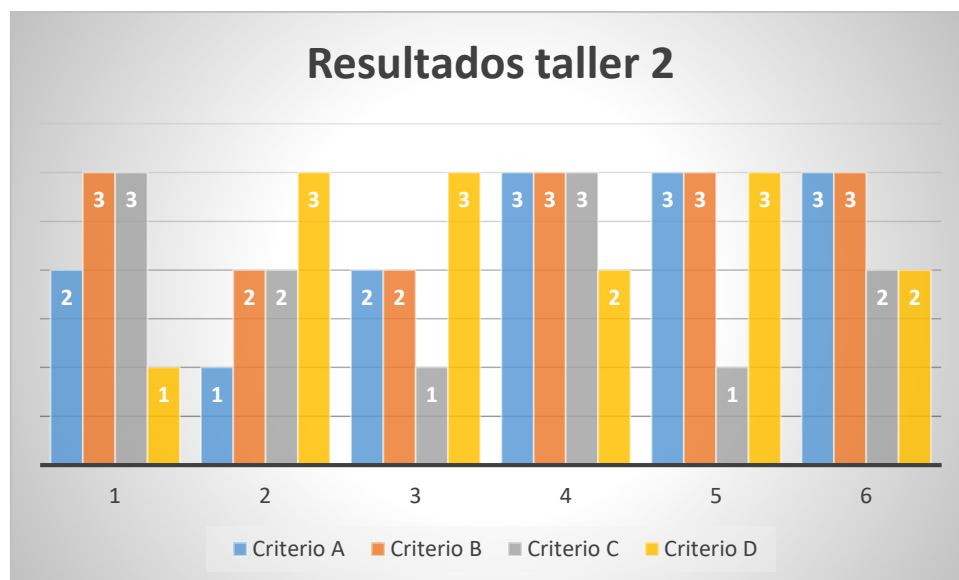
Rúbrica del taller 2

<u>Criterio</u>	Nivel alto (3 pts)	Nivel medio (2 pts)	Nivel básico (1 pt)
A. Reformulación del conflicto (Despersonalización)	Reformula claramente el conflicto enfocándose en la situación, sin responsabilizar a personas.	Reformula el conflicto, pero aún hay leves señales de personalización.	No logra despersonalizar el conflicto o mantiene un enfoque en las personas.
B. Generación de opciones	Propone tres o más soluciones viables, diversas y creativas.	Propone dos o tres soluciones, aunque poco variadas.	Propone solo una opción o las ideas son poco claras.
C. Uso de criterios objetivos	La solución elegida está claramente justificada con criterios objetivos (como equidad, tiempo, normas).	La solución se justifica con criterios algo subjetivos o poco desarrollados.	No se justifica la elección con criterios claros o se basa en preferencias personales.
D. Uso del tipo de argumento	Utiliza correctamente un argumento claro (analogía, ejemplo o autoridad), coherente con la propuesta.	Usa un argumento, pero su relación con la propuesta no es del todo clara o precisa.	No utiliza un tipo de argumento reconocible o el uso es incorrecto.

La actividad central de desarrolló en grupos, con el fin de mantener el diálogo entre pares, en total se establecieron 6 grupos en donde cada uno constó de 2 a 3 estudiantes.

Figura 1

Resultados taller 2

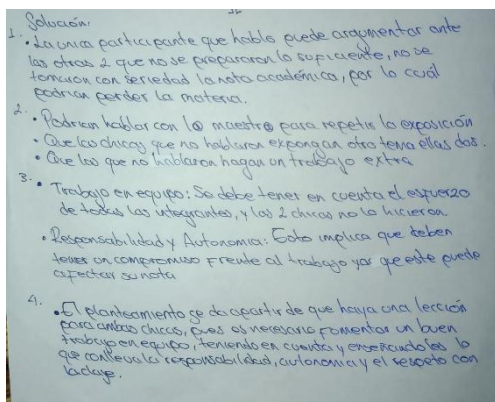


En la gráfica, se puede notar que el resultado más repetido es 3 en la mayoría de grupos, lo que indica un alto nivel de desempeño de parte de las estudiantes. Esta tendencia se debe a que las alumnas en general comprendieron los componentes explicados en el taller, así como los tipos de argumentos abordados en la sesión previa. Con lo anterior, se puede afirmar que la propuesta fue acogida satisfactoriamente por la población objeto.

Una vez analizados los resultados generales de la sesión, se consideró pertinente hacer el análisis del trabajo realizado por un grupo en específico. Esto con el propósito de ilustrar de manera detallada cómo se usaron los elementos dados por el docente para la resolución de un conflicto escolar. El conjunto seleccionado para esta revisión fue el grupo 1, conformado por las estudiantes 4, 9 y 10.

Figura 2

Desarrollo del taller grupo 1



1. La única participante que hablo puede argumentar ante las otras 2 que no se prepararon lo suficiente, no se tomaron con seriedad la nota académica, por lo cual podrían perder la materia.

2. – Podrían hablar con la maestra para repetir la exposición.

- Que las chicas que no hablaron expongan otro tema ellas dos.

- Que las que no hablaron hagan un trabajo extra.

3. – Trabajo en equipo: Se debe tener en cuenta el esfuerzo de todas las integrantes, y las dos chicas no lo hicieron.

– Responsabilidad y autonomía: Esto implica que deben tener un compromiso frente al trabajo ya que este puede afectar su nota.

4. El planteamiento se da a partir de que haya una lección para ambas chicas, pues es necesario fomentar un buen trabajo en equipo, teniendo en cuenta y enseñándoles lo que conlleva la responsabilidad, autonomía y el respeto con la clase.

La situación planteada para la ejecución de la actividad en este caso fue la siguiente: “Al momento de exponer solo habla una estudiante y las otras dos no participan”. A partir de esta situación de conflicto, se les pidió a las estudiantes que: 1. Reformularan el conflicto de manera despersonalizada, 2. Generaran tres posibles opciones para solucionarlo, 3. Plantearan tres criterios objetivos con el fin de abordar el conflicto desde ellos, y 4. Plantearan un argumento para respaldar su postura.

En el primer punto, las estudiantes quisieron despersonalizar el conflicto a partir de decir que “no se prepararon lo suficiente” y “no se tomaron con seriedad la nota académica” (ver figura 2) con el fin de hacer énfasis en la conducta de las estudiantes y sus posibles

consecuencias para dejar de lado a las personas con las que se está discutiendo. Fisher et al. (1996) sugieren que el primer paso para que se dé la resolución de conflictos efectivamente es separar a las personas del problema para abordar la situación objetivamente, sin que las emociones o prejuicios afecten el análisis de esta. Aquí se puede notar que, aunque las estudiantes intentaron enfocar su planteamiento en el comportamiento para hacerlo objetivo, su discurso mantuvo un tono acusatorio que impidió que se despersonalizara por completo la situación; esto demuestra que, si bien las estudiantes tuvieron la intención de centrarse en valores como responsabilidad y seriedad, se hizo hincapié en que la contraparte del problema carece de estos.

Por otro lado, las opciones formuladas demostraron ser acordes a lo que se propuso en el problema. De acuerdo con Fisher et al. (1996), la generación de opciones es un paso vital en el marco de la resolución de conflictos, puesto que para llegar a un consenso final se deben tomar en cuenta posibles salidas que sean beneficiosas para ambas partes. En este caso, el grupo 1 demostró comprender la importancia de tomar en cuenta los intereses de los individuos involucrados al velar no solo por el beneficio de la persona que trabajó, sino que también se tuvo en consideración a las otras personas dentro del conflicto y que la nota de ellas no se viera afectada.

En el tercer paso, las estudiantes establecieron tres criterios objetivos: trabajo en equipo, responsabilidad y autonomía, sobre los cuales sustentaron sus posturas y propuestas para abordar el conflicto. Ante esto, Fisher et al. (1996) plantean que para poder afrontar un conflicto de manera imparcial es importante que se establezcan criterios objetivos los cuales permiten que las situaciones se traten con base en principios imparciales, en lugar de opiniones personales o emociones del momento. En esta ocasión, se puede evidenciar que las

estudiantes al usar valores escolares como el trabajo en equipo y la autonomía, asumieron el escenario de disputa de manera imparcial y racional, ya que estos valores al ser universales, son compartidos por ambas partes. Sin embargo, se puede notar que los criterios usados obedecen a nociones bastante genéricas, pues no se recurrió a una fuente concreta que los apoye, por ejemplo, el *Manual de convivencia*.

En el cuarto punto, las alumnas propusieron como solución final que la situación debería dejar una lección para las estudiantes que no participaron en la exposición, haciendo énfasis en que, a partir de esta, se promoverían los valores mencionados previamente. En esta parte se pretendió que ellas formularan un argumento válido para defender lo que dijeron con anterioridad y que contemplara lo planteado por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), sin embargo, más que proponer un argumento, se brindó una conclusión de lo que se planteó en las otras partes del ejercicio.

En síntesis, a partir del trabajo realizado por este grupo se puede afirmar que existe una comprensión parcial de los componentes de la resolución de conflictos. No obstante, se evidencia la necesidad de seguir trabajando en el aspecto argumentativo, ya que es en este en el cual se presentaron más dificultades por parte de las alumnas.

Taller 2, fase 2

El taller 2 de la fase 2 tuvo una duración de 90 minutos, su objetivo era fomentar el uso de argumentos de autoridad en situaciones cotidianas en las que se presenten conflictos relacionados a la convivencia. Para llevar a cabo dicho objetivo se tomó el Código Nacional de Policía (2016) como fuente de autoridad, ya que este es el documento que regula las normas de convivencia entre ciudadanos, lo que se alinea con la propuesta pedagógica.

La sesión se dividió en tres partes, se inició con una recapitulación de lo aprendido hasta el momento relacionado a la resolución de conflictos y, principalmente a la construcción de argumentos. Posterior a ello, se hizo una breve explicación del Código Nacional de Policía (2016) con el fin de sensibilizar a las alumnas sobre este tema y cómo se puede usar su contenido como fuente para sustentar sus argumentos en medio de una disputa convivencial. Finalmente, se organizaron en grupos para realizar la actividad final que constó de un juego de roles en donde se le brindaba a cada grupo una situación conflictiva con dos posturas, y, a partir de ellas, dar argumentos para defenderla.

Para seguir el desempeño de las estudiantes se elaboró la siguiente rúbrica:

Tabla 7

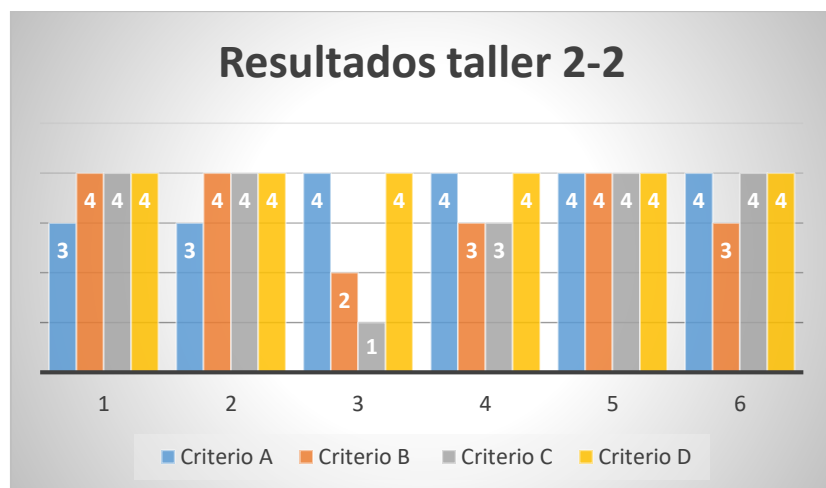
Rúbrica taller 2-2

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
A. <u>Uso de argumentos</u>	Emplea al menos dos tipos de argumentos (ejemplo, analogía, autoridad) de forma pertinente y convincente.	Emplea un tipo de argumento de forma adecuada.	Los argumentos son débiles o poco relacionados con la postura asignada.	No usa argumentos claros para defender la postura.
B. <u>Adaptación al auditorio</u>	Ajusta su lenguaje y ejemplos de acuerdo con el auditorio planteado en la situación, generando conexión y persuasión.	Se adapta parcialmente al auditorio; logra mantener la atención.	Poco ajuste al auditorio; el discurso se percibe genérico.	No toma en cuenta al auditorio en su exposición.
C. <u>Acuerdos y soluciones</u>	Logra identificar acuerdos comunes y proponer soluciones viables de manera argumentada.	Identifica algunos acuerdos, aunque no los desarrolla a profundidad.	Menciona acuerdos de forma superficial o poco clara.	No identifica acuerdos ni busca puntos comunes.
D. <u>Respeto y manejo de la postura asignada</u>	Defiende con respeto la postura asignada, incluso si no está de acuerdo con ella, sin atacar a las demás.	Defiende la postura asignada, aunque en algunos momentos mezcla su opinión personal.	Le cuesta defender la postura asignada y recurre a opiniones propias.	Rechaza o ignora la postura asignada y no logra representarla.

A partir del anterior instrumento, se recopilieron los datos generales de los grupos y se realizó la siguiente gráfica:

Figura 3

Resultados taller 2-2



De la gráfica anterior se puede afirmar que en general se presentó un desempeño acorde a lo establecido en los indicadores de aprendizaje. Salvo en algunos casos puntuales, el puntaje mantuvo en un rango de 3 a 4, en donde 4 predominó en su mayoría, lo que evidencia que se tuvo un excelente desarrollo de la actividad propuesta, en donde las estudiantes mostraron habilidades en aspectos como la adaptación de sus argumentos para distintos auditorios, la búsqueda de acuerdos y el respeto de la postura asignada.

Además del análisis general de la sesión, se realizó el análisis específico del ejercicio realizado por el grupo 3, conformado por las estudiantes 2, 13 y 15. A las cuales se les presentó la siguiente situación con sus respectivos roles:

Figura 4

Situación para juego de roles

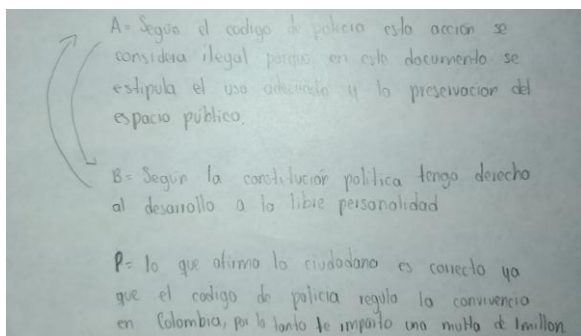
Situación: Un grupo de jóvenes pinta grafitis en las paredes del colegio.

- Postura A: “El grafiti es una expresión artística que embellece y da voz a los jóvenes.”
- Postura B: “Pintar sobre las paredes sin permiso es dañar un bien común que pertenece a todos.”

Una vez establecida la situación, las estudiantes debían construir una dramatización en la cual la abordaran de una manera despersonalizada y coherente con lo aprendido en clase hasta el momento, usando el documento previamente explicado como fuente principal de sus argumentos. Para esto, se les pidió que escribieran un “guion” en una página.

Figura 5

Desarrollo del grupo 3



A= Según el código de policía esta acción se considera ilegal porque en este documento se estipula el uso adecuado y la preservación del espacio público.

B= Según la constitución política tengo derecho al desarrollo a la libre personalidad.

P= Lo que afirma el ciudadano es correcto ya que el código de policía regula la convivencia en Colombia, por lo tanto le imparto una multa de un millón.

En el caso puntual del grupo 3, se obtuvo una valoración de excelente en el criterio A (Uso de argumentos) ya que se emplearon en total más de dos argumentos de autoridad. De acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) el argumento de autoridad debe ser usado en contextos específicos, puesto que, según su teoría, se recurre a este cuando el prestigio de alguna autoridad funge el rol de verdad absoluta; además, la autoridad invocada debe ser validada por el auditorio. En el ejercicio hecho por las estudiantes se recurrió al

Código Nacional de Policía (2016) y a la Constitución Política de Colombia (1991) como fuentes para sustentar sus argumentos, lo que demuestra que el uso de argumentos de parte de ellas es coherente y despersonalizado. Asimismo, estas fuentes de autoridad son válidas para todos los auditorios, debido a su carácter nacional.

Por otro lado, las estudiantes afirmaron que “según el código de policía esta acción se considera ilegal porque en este documento se estipula el uso adecuado y la preservación del espacio público” (ver figura 5) al defender la postura A. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) sostienen que, para que el ejercicio argumentativo sea eficaz, el orador debe hacer una adaptación de su lenguaje de acuerdo al auditorio que tenga (particular-universal), siendo el particular un grupo o persona en específico. En el caso de las estudiantes, el auditorio que se tenía era un auditorio particular, pues se trataba de una sola persona; sin embargo, el discurso ofrecido de parte de A es bastante genérico, puesto que posee lenguaje técnico que se utilizaría con un auditorio universal. Es por esto que, en el criterio B se le otorgó una valoración de 2 (básico) al grupo.

Asimismo, las estudiantes se encuentran en proceso de acuerdo al criterio C puesto que, ni en el guion brindado ni en su dramatización se mostró la voluntad de generar acuerdos mutuos para empezar a debatir, sino que se optó directamente por recurrir a la autoridad de manera punitiva y acusatoria. De acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) los acuerdos son necesarios para que al orador se le facilite llevar a cabo el proceso de persuasión, partiendo de premisas que sean válidas tanto para el orador como para el auditorio. Asimismo, Fisher et al. (1996) plantean que el conflicto debe tener múltiples opciones de solución que sean beneficiosas para ambas partes. En lo visto en este grupo, se evidenció que este aspecto de acuerdos y soluciones no se alcanzó, pues no se mostraron

acuerdos ni múltiples opciones para abordar la situación conflictiva, por lo tanto, se le asignó una valoración de 1.

A partir del análisis general y particular que se hizo de esta sesión, se concluye que, las estudiantes presentaron fortalezas en el ámbito argumentativo racional. Sin embargo, se hace hincapié en que se debe seguir trabajando en los aspectos pragmáticos de la argumentación oral propuestos por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), así como en los elementos de la resolución de conflictos estipulados por Fisher et al. (1996).

Taller 3, fase 2

El taller 3 de la fase 2 tuvo como objetivo comprender qué es una falacia y su diferencia con un argumento válido. Se propuso esta temática debido a que en los talleres anteriores fue evidente la desconexión de las estudiantes hacia el uso de la argumentación de una manera lógica y académica, por lo que se optó por finalizar la implementación haciendo énfasis en las falacias argumentativas, siendo estas el tema principal de los talleres 3 y 4 de la fase 2. Para la realización de este taller, se contemplaron únicamente cuatro tipos de falacias las cuales son las que, a partir de observaciones previas, se identificaron como las más usadas por parte de las alumnas; estas son, desde lo que plantea Weston (2001)²: *falacia ad hominem*, *falacia ad verecundiam*, *falacia ad populum* y *falacia de la generalización apresurada*

² Aunque la propuesta pedagógica está fundamentada con base en la teoría de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), esta no aborda de manera explícita el concepto de falacias ni ofrece una clasificación útil para el trabajo en el aula de clase. Es por esto que, para el análisis de los talleres 5 y 6 se adoptó la perspectiva de Weston (2001), cuya clasificación de falacias se consideró más adecuada para procesos de enseñanza-aprendizaje.

El taller se dividió en tres partes, primero, el docente en formación realizó la explicación de qué son las falacias argumentativas, los tipos que se iban a trabajar y ejemplos de estas. Como segunda parte, se desarrolló la actividad central del taller, la cual consistió en una dinámica que se llamó “*Caza de falacias*”, aquí las estudiantes se organizaron en grupos, y cada uno recibió una tabla con distintos razonamientos que consistían en una mezcla entre argumentos válidos y falacias. Ante esto, las alumnas debían identificar y discutir cada enunciado para decidir si era una falacia o un argumento, después, en un pliego de cartulina se debía organizar cada enunciado en un grupo (falacias – argumentos) subdividiéndolos entre los distintos tipos de argumentos explicados en las sesiones anteriores y los tipos de falacias aprendidos ese día. Finalmente, se llevó a cabo una discusión con algunos grupos para que mencionaran qué falacia o argumento les costó más trabajo diferenciar, de igual manera se reflexionó acerca de cómo las falacias pueden estar presentes en discursos cotidianos y cómo estas afectan la validez y credibilidad de las ideas de una persona.

Para hacer la respectiva evaluación de esta actividad, se diseñó la siguiente rúbrica:

Tabla 8

Rúbrica del taller 3-2

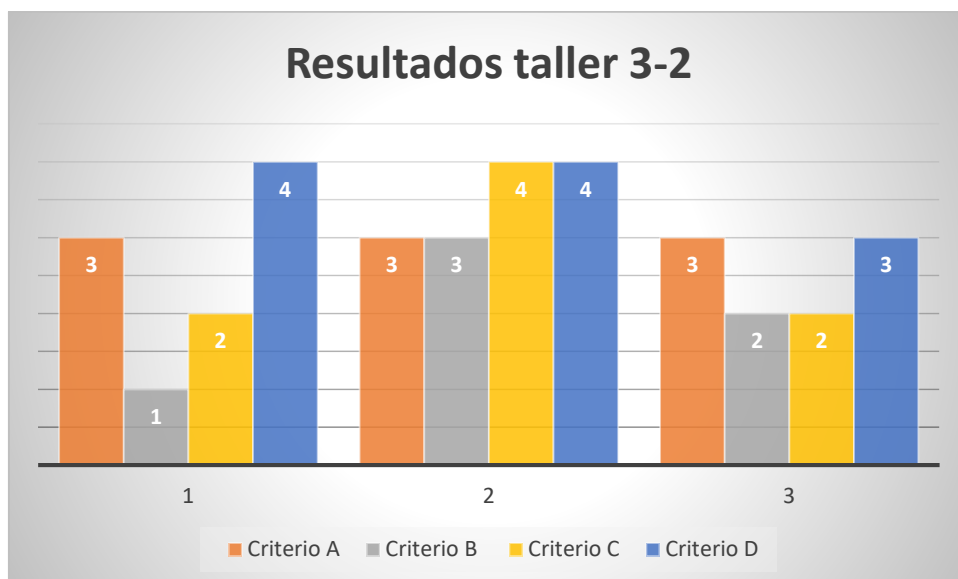
Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Identificación de argumentos y falacias	Reconoce con total precisión cuáles enunciados son argumentos y cuáles son falacias. No presenta errores de clasificación.	Reconoce la mayoría de los enunciados correctamente, con 1 o 2 errores menores.	Presenta varias confusiones entre argumentos y falacias.	No distingue entre argumentos válidos y falacias.
Clasificación por tipo	Clasifica de forma correcta cada enunciado según el tipo de argumento (analogía, ejemplo, autoridad) o falacia (ad hominem, ad populum, ad verecundiam, generalización apresurada).	Clasifica la mayoría correctamente, aunque confunde uno o dos tipos.	Clasifica algunos enunciados, pero con errores frecuentes o confusión conceptual.	No logra clasificar los enunciados según su tipo.
Coherencia en la organización visual del trabajo	El pliego está ordenado, con divisiones claras entre argumentos y falacias y subcategorías bien diferenciadas; todas las tarjetas están correctamente ubicadas.	La organización es adecuada, aunque con pequeños errores o desorden visual.	El pliego está parcialmente organizado; algunas tarjetas están mal ubicadas o sin claridad.	El trabajo es desorganizado y las categorías no se diferencian.
Comprensión conceptual	Demuestra comprensión profunda de las falacias y argumentos, aplicando correctamente los conceptos sin necesidad de guía.	Comprende los conceptos, aunque requiere apoyo ocasional del docente.	Muestra comprensión parcial de los conceptos.	No demuestra comprensión de los conceptos trabajados.

Para la realización del instrumento de recolección de datos se tomaron en cuenta aspectos como la capacidad de distinguir entre razonamientos válidos y falaces, la clasificación de estos según su tipo y demostrar la comprensión conceptual de los principios fundamentales que favorecen la validez del discurso persuasivo. De igual manera, se tomó un criterio extra que contempló la organización visual del trabajo como un indicador que evidencia la estructura lógica y la claridad cognitiva con la que las estudiantes organizan sus ideas, siendo este un elemento crucial para la construcción de discursos coherentes.

A partir de los resultados obtenidos en este taller, se elaboró la siguiente gráfica:

Figura 6

Resultados del taller 3-2



Los resultados reflejados en la gráfica demuestran que se tuvo un desempeño positivo en general de parte de las estudiantes en los criterios evaluados, especialmente en el criterio A (identificación de argumentos y falacias) y el criterio D (Comprensión conceptual), en los cuales presentaron un desempeño que podría considerarse entre los rangos satisfactorio y excelente. Estas cifras sugieren que las alumnas tuvieron una apropiación efectiva de los aprendizajes teóricos aprendidos sobre los tipos de falacias y los argumentos válidos, presentando una comprensión clara de cómo distinguir un razonamiento válido y uno falaz. Sin embargo, en los criterios B (clasificación por tipo) y C (Coherencia de la organización visual del trabajo) presentaron una mayor variabilidad de resultados, ya que algunos grupos se ubicaron en nivel básico. Esto demuestra que, si bien las estudiantes tienen la capacidad de reconocer una falacia, se les sigue dificultando precisar qué tipo es; esta tendencia se puede deber a que la mayoría de los tipos de falacias fueron presentados con sus nombres en latín, lo que podría provocar una confusión respecto a la diferenciación de estas.

que las estudiantes lograron apropiarse de manera parcial el saber referente a la diferenciación entre argumentos válidos y falacias.

Por otro lado, las alumnas reconocieron efectivamente como falacia la expresión: “No me hables de respeto, tú mismo criticaste a todos la reunión pasada.”. Este enunciado corresponde a una falacia *Ad hominem* que se define desde la teoría de Weston (2001) como un ataque dirigido a la persona emisora del argumento en lugar de formular un contraargumento que lo refute. La diferenciación brindada por las estudiantes supone una fortaleza argumentativa, pues, según Weston (2001) identificar falacias es fundamental, ya que mantiene la calidad del razonamiento y evita que las discusiones tomen rumbos ajenos hacia ideas que parecen válidas, pero que en realidad no lo son. Simultáneamente, el reconocimiento de falacias *Ad hominem* responde directamente a la despersonalización de los conflictos de Fisher et al. (1996) en donde se propone que, para dar solución a un conflicto, esta salida se debe enfocar en el problema en sí, y no en la contraparte.

Lo anterior permite concluir que, si bien el uso de nombres técnicos o en un idioma distinto (como el latín) representó un obstáculo para la categorización de las falacias y los argumentos por tipo, el ejercicio resultó favorable para el desarrollo de las habilidades argumentativas, pues sirvió de impulso para que las niñas analizaran con mayor atención y conciencia la estructura y pertinencia de cada razonamiento. Más allá de memorizar terminología, se centraron en reconocer la función que cumplía cada enunciado dentro del discurso, identificar cuándo una idea aportaba razones válidas y cuándo desviaba, atacaba o distorsionaba la discusión.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

El presente trabajo investigativo tuvo como propósito mejorar la argumentación oral de las estudiantes de grado 11-8 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño por medio de la implementación de una propuesta que articuló este saber propio de la lengua con la resolución de conflictos. A lo largo de este, se usaron distintas teorías para comprender mejor dichos conceptos abstractos, como las propuestas por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) con los componentes de la argumentación oral. Frente a los tipos de argumentos contextualizados en la resolución de conflictos, se retomaron los planteamientos teóricos de Fisher et al. (1996). Durante la aplicación de la propuesta se implementaron diversos talleres que permitieron evidenciar el proceso de las estudiantes.

Con respecto al objetivo general, se evidenció una mejoría en el manejo del discurso argumentativo con respecto al diagnóstico inicial. Los resultados obtenidos a partir de las rúbricas aplicadas en el proceso de implementación dieron cuenta de que existió un avance en aspectos clave del discurso argumentativo, como lo son el uso de diversos tipos de argumentos y la adaptación de los mismos de acuerdo al auditorio. De igual manera, se pudo notar que hubo una apropiación de las dinámicas propuestas por Fisher et al. (1996) para abordar conflictos de una manera objetiva y asertiva. Lo que demuestra una mayor conciencia sobre la importancia de la argumentación en escenarios cotidianos, en donde no solo se concibe como algo propio de la academia, sino también, como una herramienta importante para convivir en sociedad.

Para llegar al resultado anterior, se establecieron tres objetivos específicos que se fueron alcanzando progresivamente con el paso de las sesiones. En primer lugar, en el inicio de la implementación se identificaron conceptualmente los tipos de argumentos que

las estudiantes ya ponían en práctica de manera intuitiva. A partir de estos, las estudiantes lograron defender sus posturas, fortaleciendo su uso teniendo en cuenta los contextos en los cuales pueden o no tener cabida. Respecto a esto, se notó que las alumnas empezaron a expandir su perspectiva respecto al uso de los tipos de razonamientos argumentativos en diferentes contextos académicos y de mediación. De manera tal que se pasó de una valoración aceptable en el diagnóstico inicial en este apartado a resultados predominantemente satisfactorios y excelentes en la fase de implementación.

En segundo lugar, se fomentó el modelo de resolución de conflictos propuesto por Fisher et al. (1996) para abordar situaciones conflictivas de manera imparcial y objetiva. Con el fin de llegar a esto, en los talleres se hizo énfasis en la importancia del diálogo y la despersonalización del problema, en donde no se debe atacar a la persona sino la causa del mismo. Durante estas sesiones, las estudiantes mostraron una mayor capacidad para regular sus emociones en el momento de abordar un conflicto y enfocar la mediación en las causas y posibles salidas de este, usando criterios objetivos como el respeto para llegar a dicho propósito. Lo anterior se pudo evidenciar a partir de su buen desempeño en los talleres enfocados hacia este apartado, donde los resultados oscilan entre excelente y satisfactorio en las actividades correspondientes.

Finalmente, se logró incentivar la articulación entre ambos conceptos, demostrando que el ejercicio argumentativo constituye una herramienta poderosa dentro de los procesos de resolución de conflictos. Las dinámicas de *role-play*, conflictos situados, así como la clasificación de falacias permitieron a las estudiantes reconocer la estrecha relación entre una argumentación sólida y la construcción de acuerdos pacíficos, favoreciendo tanto su desarrollo académico como su formación para la convivencia.

En adición, el uso del modelo dialógico como eje metodológico principal de la propuesta, favoreció la construcción de saber de manera bilateral, lo que permitió que las estudiantes no tuvieran un rol pasivo en el ejercicio educativo. A partir del modelo pedagógico propuesto por Freire (2005) se quiso que tuvieran una visión crítica acerca de la resolución de conflictos y su relación con la argumentación, problematizando y confrontando la información dialogada con el docente en formación. Esta metodología permitió que hubiera mayor motivación y sentido de pertenencia en las alumnas, ya que pasaron de ser receptoras a participantes de su propio proceso de aprendizaje. Aunque la implementación se vio limitada por el número reducido de sesiones, el enfoque dialógico permitió mostrar cómo la argumentación oral puede convertirse en una práctica liberadora y transformadora cuando se construye en diálogo con las realidades cotidianas de las estudiantes.

En síntesis, la presente investigación evidenció que cuando la argumentación oral se une de forma consciente con la resolución de conflictos, se puede abordar más allá del ámbito académico y convertirla en una competencia importante para la formación integral de las estudiantes. Además de fortalecer una habilidad del lenguaje, la propuesta ayudó a promover el diálogo respetuoso, la reflexión crítica y la construcción de una cultura de paz dentro del aula. Esto invita a seguir explorando esta integración como una estrategia pedagógica útil y necesaria en el contexto educativo colombiano.

Sin embargo, es importante reconocer que el proceso no estuvo exento de dificultades. A lo largo de la implementación surgieron varios obstáculos que impidieron llevar a cabo la propuesta en su totalidad y con la profundidad inicialmente planeada. Principalmente, la unión del curso 11-8 con el curso 11-9 generó constantes problemas de

coordinación, ya que en el grupo 11-9 también se encontraba otro maestro en formación que trabajaba el tema de la argumentación. Esta situación obligó a aplazar en varias oportunidades la aplicación de los talleres. De igual manera, los cambios frecuentes de horario y la realización de múltiples actividades extracurriculares propias del ya mencionado Bachillerato Internacional, redujeron significativamente el número de sesiones disponibles. Estas limitaciones de tiempo y organización constituyeron los principales retos para ejecutar la investigación tal como se había estructurado en un principio.

REFERENCIAS

- Aguilar Talero, C. (2021). *Gestión de conflictos escolares: formando líderes para manejar la empatía como mediación en la resolución de conflictos*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación
<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/9041>
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Avolio, S., & Dolores, M. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Banco Interamericano del Desarrollo.
- Becerra, A. M. (2023). *Écfrasis: De la imagen a la argumentación oral*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19146>.
- Borjas García, J. E. (2020). *Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo*. Trascender, contabilidad y gestión, 5(15), 79-97.
- Casalmiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso.
- Castro, C. M. (2021). *Herramientas para la resolución de conflictos convivenciales desde las pedagogías restaurativas*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16807>.

Constanza, O. R. N. (2022). *Desarrollo de la argumentación oral en niños del ciclo 2 de la básica primaria*. Universidad Distrital José Francisco de Caldas.
<http://hdl.handle.net/11349/28541>

Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Paidós.

Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*. Estudios pedagógicos. 34(1), 41-61.

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. R. (1996). *Obtenga el sí: el arte de negociar sin ceder*.
http://bibcyt.ucla.edu.ve/cgi-win/be_alex.exe?Acceso=T070300013860/0&Nombrebd=

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo veintiuno.

Guevara, G. (2021). *La mediación: una estrategia para favorecer la resolución de conflictos mediante el trabajo en valores en alumnos de tercer grado de primaria del Colegio Alfredo Nobel*. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/90814>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. Jossey-Bass.
<https://www.amazon.com/Dynamics-Conflict-Resolution-Practitioners-Guide/dp/078795019X>

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

Ochoa Sierra, L. (2022). *Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal*. Revista Colombiana de Educación, (85), 55-78.

Ong, W. J., & Scherp, A. (1996). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Methuen & Co. Ltd.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*.

Piaget, J. (s. f.). (1999). *La psicología de la inteligencia*. Grupo Planeta (GBS).

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*.

Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Grafhika Impresores.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (s. f.). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Viuche, A. V. (2024). *Hablo y argumento. Argumentación en producción oral y habilidades cognitivo-lingüísticas*. Universidad Pedagógica Nacional Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19761>.

Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 797 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afecten la intimidad del Titular o cuyo uso indebido pueda generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 8° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo 2. Formato diario de campo

Institución: Mercedes Nariño		Jornada: Mañana	
Fecha: 4-11-25	Actividad:	Apoyo académico ☐ Preparación ☒ Clase	
Tiempo: 11:00 – 1:00 pm	Otro:		
Descripción de actividad desarrollada	Este día se llevó a cabo la discusión de la guía que se había dejado como tarea. Las estudiantes compartieron sus respuestas y, en conjunto con la docente, las justificaron y aclararon los puntos que generaban dudas. La actividad permitió revisar la comprensión del contenido y profundizar en las ideas principales del ejercicio.		
Evaluación cualitativa de la actividad (debilidades y fortalezas)	La discusión de la guía permitió ver qué tan lejos habían llegado las estudiantes con la tarea y qué aspectos necesitaban más apoyo. Justificar sus respuestas les ayudó a pensar con más claridad y a fortalecer su argumentación, y a mí me dio un panorama más claro sobre lo que debemos seguir reforzando.		

Anexo 3. Rúbricas de caracterización



Criterio	Excelente	Aceptable	Debe mejorar
Nivel literal	Identifica y recuerda con precisión todos los detalles relevantes, hechos e ideas clave del texto.	Reconoce algunos detalles clave, aunque puede omitir o confundir algunos elementos.	No logra identificar los detalles básicos del texto.
Nivel inferencial	Deduce de manera precisa y lógica la información implícita, conectando ideas y relaciones dentro del texto.	Muestra algunas inferencias, aunque pueden carecer de precisión o estar incompletas.	No realiza inferencias o interpretaciones lógicas sobre el texto.
Nivel crítico	Analiza y evalúa el texto de manera profunda, considerando contexto, intención del autor y posibles sesgos.	Demuestra un análisis crítico básico, pero con conexiones limitadas o superficiales.	No muestra análisis crítico ni evaluación del texto.



Criterio	Excelente	Aceptable	Debe mejorar
Ortografía	No presenta errores ortográficos; el texto es impecable en puntuación y acentuación.	Presenta algunos errores ortográficos y de puntuación que no afectan gravemente el sentido.	Evidencia numerosos errores ortográficos que dificultan seriamente la comprensión del texto.
Vocabulario	Usa un vocabulario amplio, preciso y adecuado al tema y propósito argumentativo.	Usa un vocabulario simple, con repeticiones y algunas palabras inadecuadas para el contexto.	Usa un vocabulario muy limitado e inadecuado; afecta la claridad y el impacto del texto.
Coherencia y cohesión	Tiene sus ideas organizadas y conectadas de forma lógica y fluida, con una estructura clara y coherente.	Tiene sus ideas con una organización básica, pero con conexiones poco claras entre ideas.	Presenta dificultades en la organización; conexiones confusas entre ideas y falta de cohesión.
Uso de argumentos	Presenta argumentos sólidos y bien fundamentados, con evidencias claras y precisas para sustentar su posición.	Usa argumentos para sostener su postura, pero con poca claridad y profundidad en el uso de evidencias.	Carece de argumentos sólidos o no utiliza evidencias adecuadas para sustentar la tesis.

Criterio	Excelente	Aceptable	Debe mejorar
Vocabulario	Usa vocabulario variado y preciso, adecuado para el tema y el contexto.	Usa vocabulario comprensible pero limitado, con repeticiones.	Usa Vocabulario muy limitado, con palabras incorrectas o inadecuadas.
Sintaxis	Construye oraciones completas y variadas, sin errores gramaticales.	Usa oraciones simples, algunos errores afectan ligeramente la claridad.	Comete numerosos errores gramaticales que afectan seriamente la claridad.
Fluidez	Expresa sus ideas con fluidez y seguridad, manteniendo un ritmo adecuado.	Expresa sus ideas de manera comprensible, pero con pausas y dudas frecuentes.	Carece de fluidez, con pausas que dificultan seguir el discurso.
Contenido	Presenta ideas claras y relevantes, cubriendo todos los aspectos del tema.	Tiene ideas principales cubiertas, pero falta profundidad en algunos puntos.	Presenta un contenido muy escaso, no aborda el tema de manera suficiente.
Uso de argumentos	Justifica sus ideas de forma sólida, con argumentos bien desarrollados.	Apoya sus ideas con el uso de argumentos, pero necesitan mayor soporte y claridad.	Carece de argumentos claros y no justifica sus ideas de forma efectiva.

Anexo 4. Prueba Diagnóstica

Nombre: _____

La presente prueba diagnóstica tiene como objetivo identificar las fortalezas y debilidades de las estudiantes de 10-8 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED en las dimensiones de la lengua propia (Comprensión, producción textual y oralidad).

Así es como las redes sociales pueden convertirse en una pesadilla

Un estudio reciente relaciona el uso de las redes sociales con una mala calidad del sueño y una mayor prevalencia de pesadillas. Se trata del último estudio de una serie de investigaciones que vincula el uso frecuente de las redes sociales por parte de los adolescentes con resultados preocupantes para la salud mental.

Pero al mismo tiempo, esta es la primera investigación que se centra en el efecto psicológico negativo que las redes sociales pueden tener en la calidad del sueño y los trastornos relacionados que pueden ocasionar en él.

Otros resultados preocupantes derivados del uso de plataformas de redes como TikTok, Instagram, X y Facebook incluyen una mayor incidencia de la depresión, el aumento de la soledad y el aislamiento, y un mayor riesgo de ciberacoso y suicidio.

"A medida que las redes sociales se entrelazan cada vez más con nuestras vidas, su impacto puede incluso influir en nuestros sueños. De hecho, descubrimos que los individuos que pasan más tiempo en las plataformas de redes sociales durante el día son más propensos a experimentar pesadillas", sostiene Reza Shababang, autor principal del estudio y psicólogo investigador de la Universidad Flinders de Australia.

Esto ocurre, en parte, porque el contenido que uno ve en las redes "sobre acoso escolar, peleas políticas, noticias angustiosas y comparaciones sociales añade angustia emocional, lo que puede provocar pesadillas", agrega Shelby Harris, psicóloga clínica y neurocientífica de la Facultad de Medicina Albert Einstein de Nueva York (Estados Unidos), quien no fue parte de la investigación.

Los resultados del presente estudio coinciden con otras investigaciones sobre la calidad del sueño relacionada con las plataformas de redes sociales y revelan otra forma en que su uso puede afectar negativamente a la salud en general. Aun así, todavía se cree que las pesadillas relacionadas con las redes sociales son poco frecuentes.

Finalmente, es necesario indicar que el estudio tiene limitaciones, como el hecho de ser autoinformado y transversal, lo que no demuestra que sus resultados sean causales.

Tomado y adaptado de: <https://www.nationalgeographic.com/science/2024/08/así-es-como-las-redes-sociales-pueden-convertirse-en-una-pesadilla/>

Teniendo en cuenta el texto anterior, responde:

1. ¿Qué efectos negativos para la salud mental están relacionados con el uso de redes sociales según el estudio mencionado?

- a) Mejor calidad del sueño y disminución de la soledad.
- b) Mayor incidencia de la depresión, aislamiento, riesgo de ~~ciberacoso~~ y suicidio.
- c) Reducción del estrés y aumento de la autoestima.
- d) Disminución de las pesadillas y mejor control emocional.

2. ¿Cuál es una de las limitaciones del estudio sobre el impacto de las redes sociales en el sueño?

- a) Solo se analizó el efecto en personas adultas.
- b) Se trata de un estudio experimental con efectos comprobados.
- c) Es un estudio ~~autoinformado~~ y transversal, lo que limita la causalidad.
- d) Se realizó en diferentes países, lo que dificulta la comparación.

3. ¿Qué otro título le pondrías a el texto?

- a) "El Lado Oscuro de las Redes Sociales"
- b) "Redes Sociales: Más Allá de la Pantalla"
- c) "La Realidad Detrás de las Redes Sociales"
- d) "Redes Sociales: Entre la Conexión y la Adicción"

4. ¿Cuál podría ser la relación entre el uso excesivo de redes sociales y la prevalencia de problemas de sueño en los adolescentes?

- a) Las redes sociales causan estrés emocional y alteran el ciclo de sueño.
- b) Las redes sociales solo afectan a los adultos, no a los adolescentes.
- c) No hay relación entre el uso de redes y el sueño en adolescentes.
- d) Los adolescentes duermen mejor si usan redes sociales antes de dormir.

5. ¿Qué importancia tienen los estudios sobre el impacto de las redes sociales en la salud mental y el sueño en el contexto actual de la juventud?

- a) No tienen relevancia porque el uso de redes sociales no afecta a los jóvenes.
- b) Son importantes porque ayudan a comprender cómo las redes influyen en la salud y guiar a los jóvenes a un uso responsable.
- c) Son irrelevantes porque las redes sociales son solo una fuente de entretenimiento.
- d) Son útiles solo para mejorar la tecnología de las redes.

Activar V
Ve a Config

6. ¿Cuáles podrían ser las implicaciones a largo plazo de los efectos de las redes sociales en el sueño, tanto en el ámbito personal como en el social?

- a) No habría implicaciones, ya que los efectos de las redes en el sueño son pasajeros.
- b) Podrían llevar a problemas graves de salud mental y afectar la productividad y las relaciones interpersonales.
- c) Podrían ayudar a los jóvenes a mejorar su calidad de sueño y relaciones sociales.
- d) No tendrían consecuencias, pues solo afecta a quienes ya tienen problemas de sueño.

7. Con base en la información brindada, escribe un texto corto donde expongas tu perspectiva sobre el uso de redes sociales y su relación con la salud mental.

[illegible]

8. Partiendo de las ideas propuestas en tu escrito, sustenta el mismo con una corta presentación oral.

Nombre: Angie Gisela Ramirez Ortiz

La presente prueba diagnóstica tiene como objetivo identificar las fortalezas y debilidades de las estudiantes de 10-8 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED en las dimensiones de la lengua propia (Comprensión, producción textual y oralidad)

Así es como las redes sociales pueden convertirse en una pesadilla

Un estudio reciente relaciona el uso de las redes sociales con una mala calidad del sueño y una mayor prevalencia de pesadillas. Se trata del último estudio de una serie de investigaciones que vincula el uso frecuente de las redes sociales por parte de los adolescentes con resultados preocupantes para la salud mental.

Pero al mismo tiempo, esta es la primera investigación que se centra en el efecto psicológico negativo que las redes sociales pueden tener en la calidad del sueño y los trastornos relacionados que pueden ocasionar en él.

Otros resultados preocupantes derivados del uso de plataformas de redes como TikTok, Instagram, X y Facebook incluyen una mayor incidencia de la depresión, el aumento de la soledad y el aislamiento, y un mayor riesgo de ciberacoso y suicidio.

"A medida que las redes sociales se entrelazan cada vez más con nuestras vidas, su impacto puede incluso influir en nuestros sueños. De hecho, descubrimos que los individuos que pasan más tiempo en las plataformas de redes sociales durante el día son más propensos a experimentar pesadillas", sostiene Reza Shabahang, autor principal del estudio y psicólogo investigador de la Universidad Flinders de Australia.

Esto ocurre, en parte, porque el contenido que uno ve en las redes "sobre acoso escolar, peleas políticas, noticias angustiosas y comparaciones sociales añade angustia emocional, lo que puede provocar pesadillas", agrega Shelby Harris, psicóloga clínica y neurocientífica de la Facultad de Medicina Albert Einstein de Nueva York (Estados Unidos), quien no fue parte de la investigación.

Los resultados del presente estudio coinciden con otras investigaciones sobre la calidad del sueño relacionada con las plataformas de redes sociales y revelan otra forma en que su uso puede afectar negativamente a la salud en general. Aun así, todavía se cree que las pesadillas relacionadas con las redes sociales son poco frecuentes.

Finalmente, es necesario indicar que el estudio tiene limitaciones, como el hecho de ser autoinformado y transversal, lo que no demuestra que sus resultados sean causales.

Tomado y adaptado de: <https://www.nationalgeographic.com/ciencia/2024/08/asi-es-como-las-redes-sociales-pueden-convertirse-en-una-pesadilla>

Teniendo en cuenta el texto anterior, responde:

1. ¿Qué efectos negativos para la salud mental están relacionados con el uso de redes sociales según el estudio mencionado?

- a) Mejor calidad del sueño y disminución de la soledad.
- b) Mayor incidencia de la depresión, aislamiento, riesgo de ciberacoso y suicidio.
- c) Reducción del estrés y aumento de la autoestima.
- d) Disminución de las pesadillas y mejor control emocional.

2. ¿Cuál es una de las limitaciones del estudio sobre el impacto de las redes sociales en el sueño?

- a) Solo se analizó el efecto en personas adultas.
- b) Se trata de un estudio experimental con efectos comprobados.
- c) Es un estudio autoinformado y transversal, lo que limita la causalidad. (Respuesta correcta)
- d) Se realizó en diferentes países, lo que dificulta la comparación.

3. ¿Qué otro título le pondrías a el texto?

- a) "El Lado Oscuro de las Redes Sociales"
- b) "Redes Sociales: Más Allá de la Pantalla"
- c) "La Realidad Detrás de las Redes Sociales"
- d) "Redes Sociales: Entre la Conexión y la Adicción"

4. ¿Cuál podría ser la relación entre el uso excesivo de redes sociales y la prevalencia de problemas de sueño en los adolescentes?

- a) Las redes sociales causan estrés emocional y alteran el ciclo de sueño.
- b) Las redes sociales solo afectan a los adultos, no a los adolescentes.
- c) No hay relación entre el uso de redes y el sueño en adolescentes.
- d) Los adolescentes duermen mejor si usan redes sociales antes de dormir.

5. ¿Qué importancia tienen los estudios sobre el impacto de las redes sociales en la salud mental y el sueño en el contexto actual de la juventud?

- a) No tienen relevancia porque el uso de redes sociales no afecta a los jóvenes.
- b) Son importantes porque ayudan a comprender cómo las redes influyen en la salud y guiar a los jóvenes a un uso responsable.
- c) Son irrelevantes porque las redes sociales son solo una fuente de entretenimiento.
- d) Son útiles solo para mejorar la tecnología de las redes.

6. ¿Cuáles podrían ser las implicaciones a largo plazo de los efectos de las redes sociales en el sueño, tanto en el ámbito personal como en el social?

- a) No habría implicaciones, ya que los efectos de las redes en el sueño son pasajeros.
- b) Podrían llevar a problemas graves de salud mental y afectar la productividad y las relaciones interpersonales.
- c) Podrían ayudar a los jóvenes a mejorar su calidad de sueño y relaciones sociales.
- d) No tendrían consecuencias, pues solo afecta a quienes ya tienen problemas de sueño.

7. Con base en la información brindada, escribe un texto corto donde expongas tu perspectiva sobre el uso de redes sociales y su relación con la salud mental.

Las redes sociales han cambiado la interacción humana, pero el uso excesivo de ellas genera desafíos para la salud mental de los adolescentes, ya que les puede producir ansiedad, depresión y problemas de sueño debido a la presión social. Pero si se usa de manera responsable también puede tener herramientas útiles para la comunicación y el apoyo emocional.

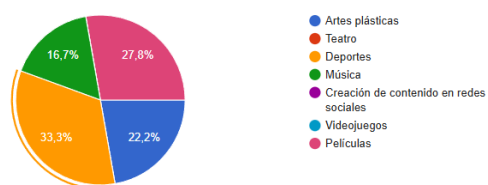
8. Partiendo de las ideas propuestas en tu escrito, sustenta el mismo con una corta presentación oral.

Como el contenido compartido y la presión social en esas plataformas afectan la salud mental. Además de como tienen que educar a los adolescentes o jóvenes sobre el uso consciente de las redes.

Contenido
Vocabulario
Sintaxis
Fluidez
Uso de Argumentos

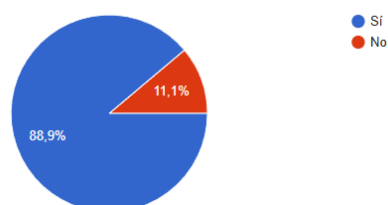
Anexo 5. Resultado pregunta 3. De las siguientes aficiones, ¿Cuál es de tu mayor interés?

18 respuestas



Anexo 6. Resultado pregunta 4. ¿Te gusta la clase de español?

18 respuestas



Anexo 7. Resultado pregunta 5. Si tu respuesta fue 'no' ¿Por qué?

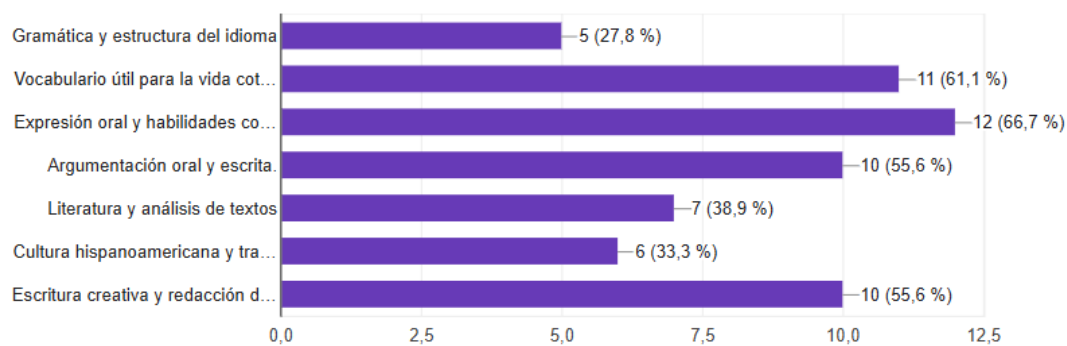
18 respuestas



Anexo 8. Resultado pregunta 6. ¿Qué te gustaría aprender en clase de español?

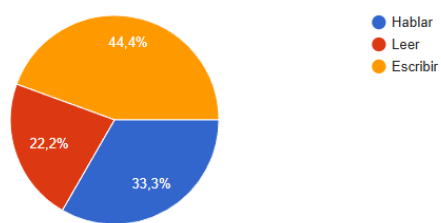
(puedes seleccionar más de una)

18 respuestas



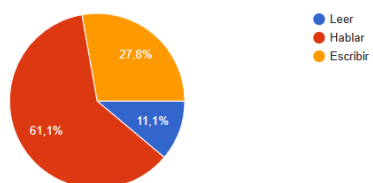
Anexo 9. Resultado pregunta 7. ¿Con qué habilidad sientes que tienes más fortalezas?

18 respuestas



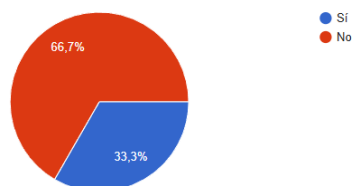
Anexo 10. Resultado pregunta 8. ¿Con qué habilidad sientes que tienes más dificultades?

18 respuestas



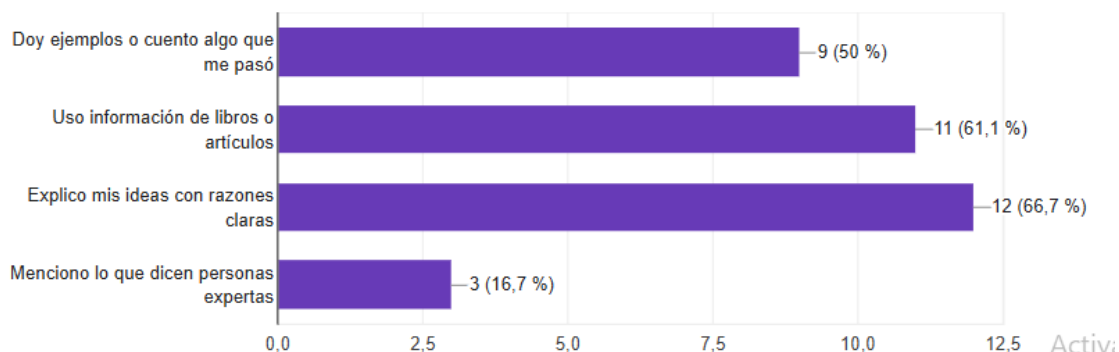
Anexo 11. Resultado pregunta 9. ¿Te sientes cómoda hablando en público?

18 respuestas



Anexo 12. Resultado pregunta 10. Cuando tienes que discutir sobre algo en clase con tus compañeras ¿Qué opciones usas para soportar tus ideas? Puedes elegir máximo dos respuestas.

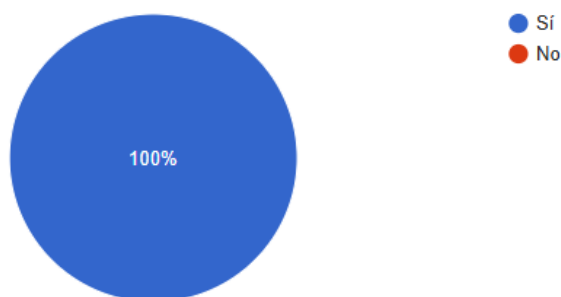
18 respuestas



Anexo 13. Resultado pregunta 11. ¿Consideras importante soportar tus ideas con argumentos?

10. ¿Consideras importante soportar tus ideas con argumentos?

18 respuestas

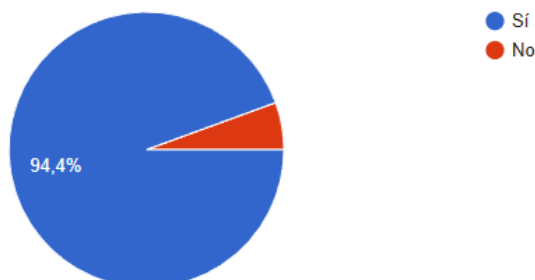


Anexo 14. Resultado pregunta 12. ¿Qué crees que es argumentar?

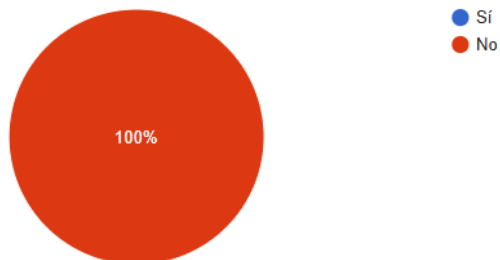
18 respuestas

**Anexo 15. Resultado pregunta 13. ¿Consideras importante cambiar tus palabras dependiendo de a quién le estás hablando?**

18 respuestas

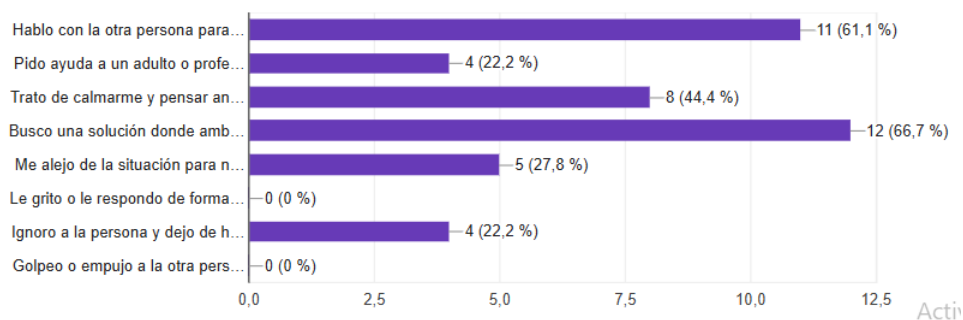
**Anexo 16. Resultado pregunta 14. ¿Has tenido problemas de convivencia con tus compañeras?**

18 respuestas

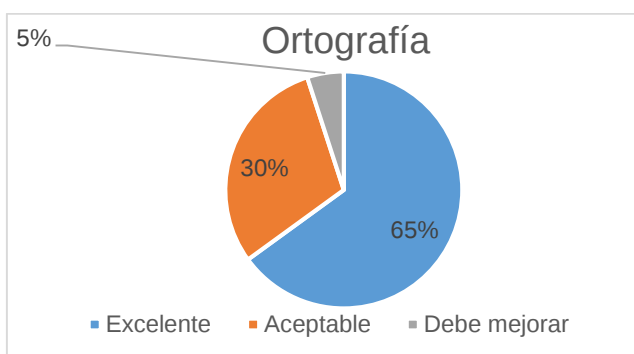


Anexo 17. Resultado pregunta 15. ¿Cómo resuelves tus conflictos convivenciales cuando ocurren? Puedes elegir máximo tres respuestas.

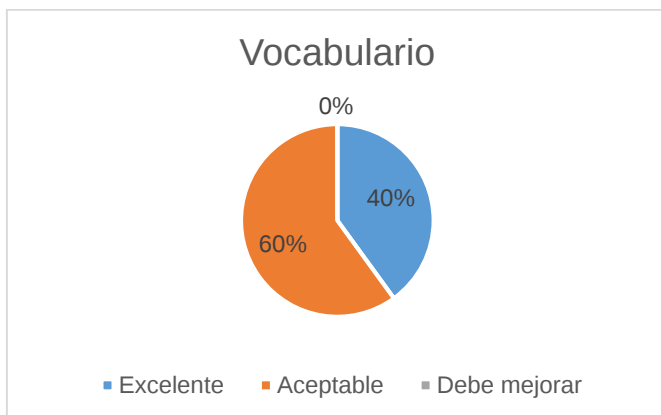
18 respuestas



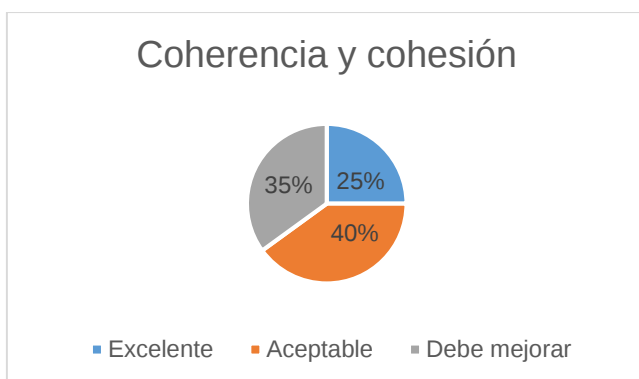
Anexo 18. Resultado prueba diagnóstica. Producción textual. Ortografía.



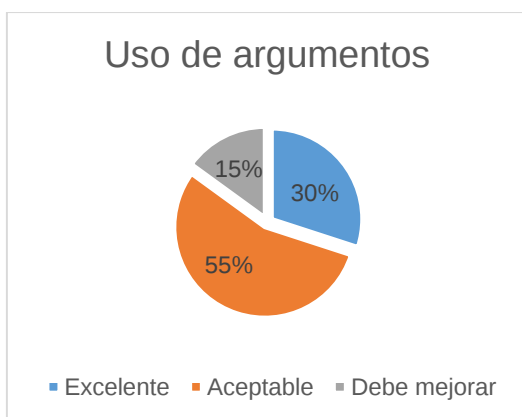
Anexo 19. Resultados prueba diagnóstica. Producción textual. Vocabulario.



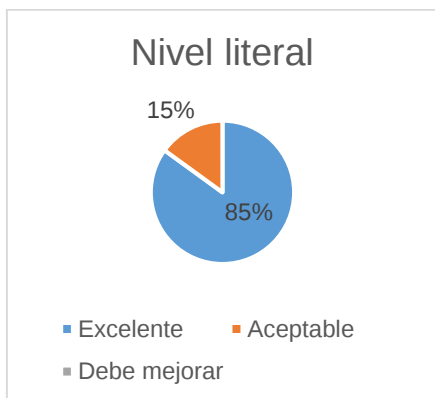
Anexo 20. Resultados prueba diagnóstica. Producción textual. Coherencia y cohesión.



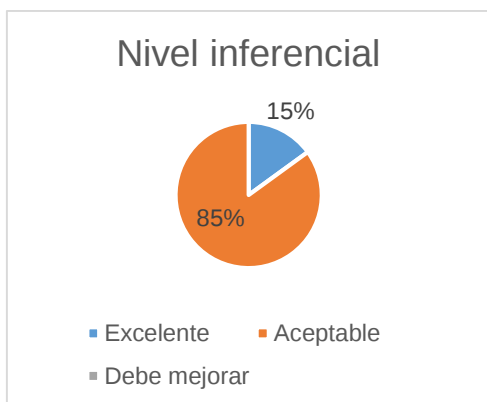
Anexo 21. Resultados prueba diagnóstica. Producción textual. Uso de argumentos.



Anexo 22. Resultados prueba diagnóstica. Comprensión. Nivel literal.



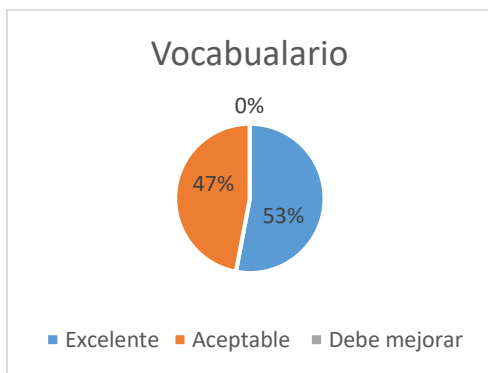
Anexo 23. Resultados prueba diagnóstica. Comprensión. Nivel inferencial.



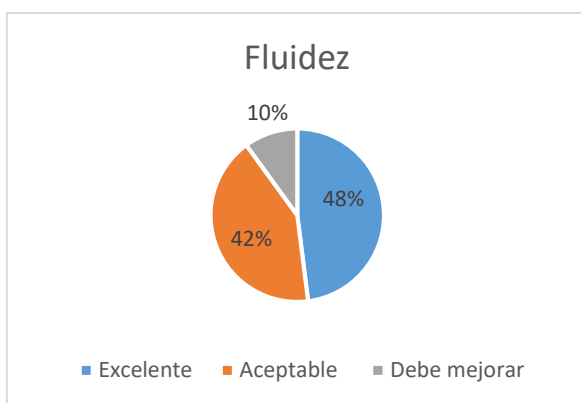
Anexo 24. Resultados prueba diagnóstica. Comprensión. Nivel crítico.



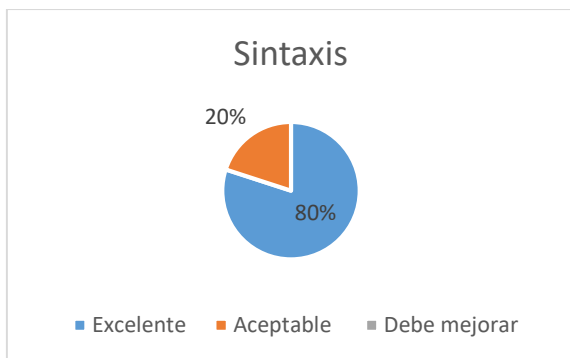
Anexo 25. Resultados prueba diagnóstica. Oralidad. Vocabulario.



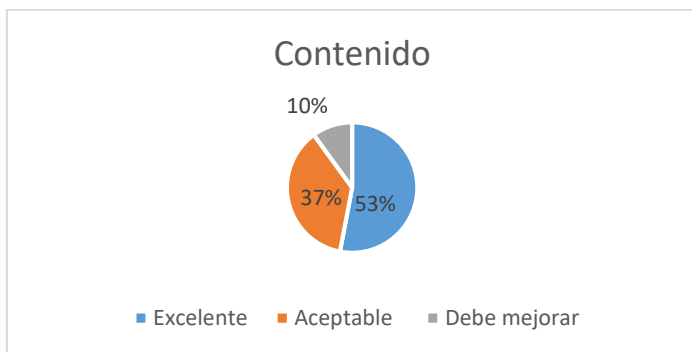
Anexo 26. Resultados prueba diagnóstica. Oralidad. Fluidez.



Anexo 27. Resultados prueba diagnóstica. Oralidad. Sintaxis.



Anexo 28. Resultados prueba diagnóstica. Oralidad. Contenido.



Anexo 29. Resultados prueba diagnóstica. Oralidad. Uso de argumentos.

