

**HABLO Y ARGUMENTO. ARGUMENTACIÓN EN PRODUCCIÓN ORAL Y
HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS**

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

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C. 2024

Índice de contenido

Capítulo 1. Contexto de investigación	1
1.1. Caracterización institucional y población objetivo	1
1.1.1. Diagnóstico	4
1.2. Marco curricular	10
1.3. Problema de investigación	12
1.4. Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	17
Capítulo 2. Contexto conceptual	18
2.1. Antecedentes	18
2.2. Objeto de estudio	23
La producción oral	23
2.3. Componentes y/o subprocesos del objeto-estudio	24
2.3.1. La producción oral en el ambiente educativo	25
2.3.2. Argumentación y habilidades cognitivo-lingüísticas	26
2.3.3. Espacios propicios para la argumentación oral	30
Capítulo 3. Diseño metodológico	33
3.1. Enfoque de investigación	33
3.2. Tipo de investigación	34

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial	34
3.4. Instrumentos	37
3.5. Plan de análisis	41
Capítulo 4. Propuesta de Intervención Pedagógica	42
4.1. Descripción de la propuesta	42
Capítulo 5. Organización y análisis de datos	48
5.1. Análisis general de los resultados de la población de estudio	50
5.2. Análisis de los resultados de un corpus de 6 estudiantes sobre las subcategorías	59
5.3. Análisis comparativo entre los resultados promediados de la prueba diagnóstica y la Fase de evaluación	63
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones	68
Referencias	
Anexos	
Figuras	

Índice de anexos, figuras y tablas

Anexo 1. Formatos de diario de campo y diarios de campo diligenciados.	84
Anexo 2. Cuestionario de caracterización y prueba diagnóstica	84
Anexo 3. Figuras 1 a 8 de resultados de encuesta de caracterización (Preguntas 4 a 11).	85
Anexo 4. Rúbricas de prueba diagnóstica.	85
Anexo 5. Figuras 9 a 11. Resultados de prueba diagnóstica.	87
Anexo 6. Formato de seguimiento de estudiantes y consentimiento informado.	87
Anexo 7. Cuestionario de interés.	88
Anexo 8. Formato de unidad didáctica.	88
Anexo 9. Figura 14. Resultados de fase de sensibilización. Sesión 1.	89
Anexo 10. Figura 15. Fase de intervención. Sesión 1.	89
Anexo 11. Figura 16. Fase de intervención. Sesión 2.	90
Anexo 12. Figura 17. Fase de intervención. Sesión 3.	90
Anexo 13. Fragmento de guion de preparación de debate de sesión de cierre.	91
Anexo 14. Figura 18. Fase de intervención. Sesión 4.	91
Anexo 15. Figura 19. Fase de evaluación. Sesión 1.	92
Anexo 16. Figura 20. Fase de evaluación. Sesión 2.	92
Anexo 17. Figura 21. Fase de evaluación. Sesión 3.	92
Anexo 18. Figuras 22 a 24 de resultados de producción oral en corpus de 6 estudiantes.	93
Anexo 19. Figura 25. Resultados de “Explicar” en corpus de 6 estudiantes.	93

Anexo 20. Figura 27. Resultados de “Argumentar” en corpus de 6 estudiantes.	93
Anexo 21. Figura 29. Resultados de Espacios argumentativos en corpus de 6 estudiantes.	94
Anexo 22. Figura 30. Ortografía. Comparación de resultados promediados.	94
Anexo 23. Figura 31. Gramática. Comparación de resultados promediados.	94
Anexo 24. Figura 33. Recursos de la lengua. Comparación de resultados promediados	95
Anexo 25. Figura 35. Nivel inferencial. Comparación de resultados promediados.	95
Anexo 26. Figura 36. Nivel crítico. Comparación de resultados promediados.	95
Anexo 27. Figura 38. Fluidez. Comparación de resultados promediados.	96
Anexo 28. Figura 39. Pertinencia. Comparación de resultados promediados.	96
Anexo 29. Evidencias de intervención. Fases de intervención y evaluación.	96
Figura 12. Esquema de habilidades cognitivas y habilidades cognitivo-lingüísticas (Jorba, 2000).	28
Figura 13. Esquema de relación entre las categorías y subcategorías de análisis.	42
Figura 26. Resultados de “Justificar” en corpus de 6 estudiantes.	61
Figura 28. Resultados de “Demostrar” en corpus de 6 estudiantes.	62
Figura 32. Redacción. Comparación de resultados promediados.	64
Figura 34. Nivel literal. Comparación de resultados promediados.	65
Figura 37. Coherencia. Comparación de resultados promediados.	65
Figura 40. Carácter argumentativo. Comparación de resultados promediados.	66
Tabla 1. Indicadores de aprendizaje del componente “Producción oral”	26

Tabla 2. Indicadores de aprendizaje del componente “Argumentación y habilidades cognitivo-lingüísticas”	30
Tabla 3. Indicadores de aprendizaje del componente “Espacios propicios para la argumentación oral”	32
Tabla 4. Unidad de análisis: Producción oral	35
Tabla 5. Propuesta de Intervención Pedagógica. Hablo y argumento.	44
Tabla 6. Temas por sesión de Fase de Intervención	47

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo de grado corresponde a una investigación acción con el objetivo de diseñar una intervención pedagógica, para desarrollar las habilidades avanzadas de argumentación en producción oral en un grupo de estudiantes por medio de las habilidades cognitivo-lingüísticas de Jorba (2000) que pueden ser aplicadas de forma acumulativa y progresiva en el aula de clase. Además, se aplican técnicas de tertulia, foro, coloquio y debate. La población estuvo compuesta por 32 estudiantes de 14 a 18 años del grado 10B de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega de Nariño. Se hizo uso de instrumentos de recolección y aplicación, que permitieron evidenciar avances significativos durante las intervenciones orales argumentativas por medio de las habilidades cognitivo-lingüísticas empleadas. Sin embargo, persisten desafíos en retroalimentación y motivación.

Palabras clave: argumentación, producción oral, habilidades cognitivo-lingüísticas, espacios argumentativos.

ABSTRACT

The present document is an action research work aimed at designing a pedagogical a pedagogical intervention, intending to develop advanced argumentative abilities in oral production in a group of students through Jorba's (2000) cognitive-linguistic abilities that may be applied in a cumulative and progressive manner in the classroom. Also, techniques such as ball sessions, forums, colloquiums, and debates were implemented. The population comprised 32 students aged 14-18 years old from the 10th B class in the Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega de Nariño. The employment of various recollection and implementation instruments, which allowed for noticing significant improvements in the spoken argumentative interventions through the employed cognitive-linguistic abilities. Nevertheless, several challenges in feedback and motivation persist.

Key words: argumentation, oral production, cognitive-linguistic skill, argumentative contexts

Capítulo 1. Contexto de investigación

El presente capítulo establece información sobre la población objetivo de esta investigación, correspondiente a un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega de Nariño, seguido del proceso diagnóstico que determina el objeto a investigar. Además, muestra el marco curricular a manera de soporte de esta investigación. Por otro lado, se plantea el problema de investigación correspondiente a la producción oral en la argumentación de esta población, y termina con los objetivos planteados que delimitan las intenciones de este proceso.

1.1. Caracterización institucional y población objetivo

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital (IED) Magdalena Ortega de Nariño, un colegio femenino fundado en 1963 cerca de vías principales, como la calle 80 y la carrera 68, en el barrio Las Ferias de la localidad de Engativá en la que predominan los estratos 2 y 3. Entre las características del contexto externo de la institución se destaca la existencia de zonas industriales, comerciales, espacios verdes y colegios, entre otros. El colegio cuenta con las jornadas mañana, tarde y noche. La institución se ubica en una sede única dividida por edificios para preescolar, primaria y bachillerato. Cuenta con los grados desde preescolar hasta grado 11 según el Sistema Educativo Colombiano. Cada grado se organiza en 2 o 3 cursos de 30 a 40 estudiantes. La población objeto de esta investigación estuvo conformada por 32 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 14 y los 18 años y se encuentran cursando el quinto ciclo de Educación Media del Sistema Educativo Colombiano, grado décimo y curso 10B. Las estudiantes viven en barrios de la misma localidad o de localidades como Suba y Barrios Unidos, aledañas a Engativá. Por otra parte, se encontró

variedad en los tipos de núcleo familiar de las estudiantes, como quienes viven con mamá, papá o ambos, hermanos, madrastra y hermanastros, tíos o abuelos. La edad de las estudiantes (14 a 18 años) corresponde a la etapa de adolescencia que, según Papalia, Olds & Feldman (2010) “abarca aproximadamente el lapso entre los 11 y 19 o 20 años” (p. 354), destacándose la aparición de cambios importantes a nivel cognitivo, comunicativo, social y emocional.

En lo que concierne al nivel cognitivo, los conocimientos adquiridos durante la niñez pasan por un proceso de mejora y consolidación para el cambio a la adultez. Algunos de estos procesos son la memoria y la adquisición de información porque “son parecidos a los de los adultos en términos de memoria de trabajo, la velocidad del procedimiento, el conocimiento contenido y la capacidad para identificar estrategias adecuadas para las tareas” (Kail & Cavanaugh, 2015, p. 6). Esto les permite tener más facilidad al realizar tareas sencillas o complejas, lo que les facilita la resolución de problemas por medio del razonamiento. Un ejemplo de ello se da en el proceso argumentativo puesto que “no sólo tiene métodos más evolucionados para razonar y resolver problemas, sino que tiene más habilidad para hallar los puntos débiles de un argumento” (Kail & Cavanaugh, 2015, p. 355). De esta forma, el objetivo de desarrollar la capacidad argumentativa se ajusta entonces al potencial cognitivo de las participantes en la investigación.

Acerca del aspecto comunicativo, hay que resaltar que los adolescentes pueden acceder a la variedad del vocabulario y la lengua para expresar sus ideas (Papalia, Olds & Feldman, 2010) así como comprender significados abstractos y razonar sobre los mismos. Este acceso a la abstracción también genera conocimientos sobre vocabulario de “género, origen étnico, edad, región geográfica, vecindario y tipo de escuela” (Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 390) que permite construir una identidad a partir de la lengua, diferente a conocimientos académicos o del hogar. Por esta razón, esta investigación involucró temas controversiales relacionados con la vida y percepción cotidiana de las estudiantes en

diferentes aspectos sociales, lo que permitió el análisis, comprensión y construcción de identidades.

Por su parte, los aspectos del nivel social señalan que, en la adolescencia, “las personas basan su razonamiento moral en un contrato social” (Kail & Cavanaugh, 2015, p. 360), lo que quiere decir que las construcciones éticas y morales del sujeto se ven permeadas por las normas externas sobre lo que es bueno y lo que es malo. Estos aspectos de carácter universal afectan su comportamiento y perspectiva en diferentes entornos personales, familiares y escolares, dando pie a construir características morales, cognitivas e identitarias para el paso a la adultez (Kail & Cavanaugh, 2015). A su vez, también afectan la expresión sobre eventos cotidianos, lo cual tuvo presencia importante en esta investigación en opiniones y reclamaciones ante las temáticas y las ideologías de sus pares.

Por otro lado, la formación moral del adolescente se da por la distancia que toma de su núcleo familiar. Papalia, Olds & Feldman (2010) afirman que “a medida que los jóvenes se desarrollan, se vuelven más independientes y comienzan a ejercer su autonomía y a pasar menos tiempo con sus padres y más con sus pares” (p. 355); esto quiere decir que la búsqueda de independencia lleva a mayor convivencia con amigos o compañeros, factor de relevancia en esta investigación por la interacción social que se origina en los espacios argumentativos de discusión para escuchar, comprender, analizar y responder a las opiniones de sus pares. Así mismo, permite conocer los diferentes pensamientos que otros tienen y compararlos con los propios (Papalia, Olds & Feldman, 2010), parte relevante en el proceso argumentativo para identificar diferencias ideológicas y tomar una posición frente a estas (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989).

Acerca de las características emocionales, al tiempo que el adolescente comienza a reconocer diferentes opiniones de sus allegados, comienza a verse afectado por las visiones

que los demás tienen de él; en otras palabras “la valía personal de niños y adolescentes también se ve afectada por la percepción que los demás tienen de ellos, en particular cuando se trata de personas que les importan” (Kail & Cavanaugh, 2015, p. 364). Por esta razón, los adolescentes tienden a valorarse de acuerdo con lo que digan otros, lo que puede afectar en su búsqueda por aprobación o en su autoestima de forma positiva o negativa (Kail & Cavanaugh, 2015).

Así, el desarrollo adolescente pretende preparar el paso a la etapa adulta mediante procesos cognitivos mejor establecidos, adquisición de la abstracción y variedad del uso de la lengua como recurso comunicativo, desarrollo de una identidad, aspectos morales o éticos, y la visión del otro como un ente que afecta la visión propia. La producción oral de carácter argumentativo también se ve afectada por la variedad de pensamientos y toma de posición frente, además de involucrar procesos abstractos que permiten la construcción argumental.

1.1.1. Diagnóstico

A partir de los aspectos etnográficos, cognitivos, comunicativos, sociales y emocionales correspondientes a la población objeto del curso 10B de la IED Magdalena Ortega de Nariño, se aplicaron cuestionarios, prueba diagnóstica y diarios de campo como instrumentos de recolección de datos, instrumentos que se encuentran en los Anexos 1, 2 y 3. La información obtenida permite encontrar características relacionadas con la dinámica dentro del espacio académico de Lengua Castellana en la institución, la perspectiva de las estudiantes frente a procesos de oralidad, escritura y lectura, y dificultades o necesidades en torno al aprendizaje de la lengua materna.

Por ende, en el ambiente académico en la clase de Lengua Castellana se resalta la relación entre docente y estudiante basada en el diálogo e intercambio de puntos de vista que permite mediar entre ambas partes al momento de resolver conflictos. Esto va ligado a la

visión del docente como autoridad dentro del aula de clase y guía para los estudiantes, en conocimientos y en comportamiento. Pese a la división en grupos del aula, característico en esta edad al buscar compartir con pares (Papalia, Olds & Feldman, 2010), existe autonomía en las estudiantes para elaborar actividades, tomar decisiones o corregir los temas considerados. Al ser una etapa donde se da la abstracción (Papalia, Olds & Feldman, 2010), la observación de sus procesos de memoria y comprensión permite identificar el uso de relaciones causales y nemotécnicas para aprender o comprender conceptos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó una encuesta a las estudiantes para determinar su perspectiva frente a aspectos sobre la asignatura de Lengua Castellana, focalizando en habilidades de oralidad, escritura y lectura, y sus intereses frente a estas. Como se visualiza en la Figura 1 (Anexo 4) donde se muestran las respuestas sobre cómo las estudiantes consideran que es su rendimiento en esta asignatura. Así, un 52 % de las estudiantes considera que son excelentes en el área, mientras un 48% considera que son regulares¹. Ninguna de las estudiantes considera que su rendimiento es malo. Esto representa un aspecto importante por su desarrollo en los procesos concernientes a la asignatura.

Además, en la Figura 2 (Anexo 3), de 7 opciones posibles, el 52% de las estudiantes prefiere “realizar debates”, mientras el 37% escoge “escribir textos cortos”, y el 22% elige “argumentar sobre lo que pienso durante la clase”. Las otras 4 opciones son escogidas por menos del 20%. Así, muestran interés por realizar debates, aunque la idea de argumentar en los espacios de clase recibió un porcentaje más bajo. Esto puede indicar que los espacios específicos para argumentación (debate, coloquio, entre otros) motivarían el uso del discurso argumentativo, a diferencia de una clase no centrada en esta dinámica.

¹ Como adverbio de modo o manera, se refiere a la expresión “no demasiado bien” (Real Academia Española, 2014)

Por otro lado, la presentación de exposiciones que se relaciona con la producción oral cuenta únicamente con un 15% de preferencia, ligado al poco interés de la expresión frente a un público. Frente a la pregunta “¿piensas que te da miedo hablar en público?”, el 70% de las estudiantes manifiesta tener miedo a hablar en público, aspecto que afecta la producción oral al momento de expresar ideas y opiniones.

En cuanto a los aspectos de escritura (Figura 3, Anexo 3), sobre las consideraciones acerca de la dificultad para plasmar ideas coherentes en la escritura, un 53% de las estudiantes considera que no siempre es difícil plasmar sus ideas de manera coherente en los textos, mientras un 30% expresó que sí es difícil y un 15% expresó lo contrario. El proceso de plasmar ideas de forma coherente también podría afectar en aspectos de la producción oral al relacionarse con la perspectiva sobre la producción de ideas al hablar plasmado en la Figura 5 (Anexo 4) donde 70% de las estudiantes se considera “regular” al momento de expresarlas, seguido de un 22% que respondió “mal” y un 7% que respondió “excelente”. Esto muestra una relación entre la producción oral y la producción escrita.

Aunque las estudiantes notan dificultades al expresar sus ideas, se puede determinar la dificultad o facilidad de las estudiantes al defender sus argumentos en debates (Figura 7, Anexo 3). Así, un 56 % expresa no tener problemas con soportar sus argumentos frente a los de los demás, mientras un 44 % sí considera tener dificultad. Este aspecto se relaciona con lo analizado en los resultados de la Figura 2 (Anexo 3) sobre la preferencia de las estudiantes hacia algunas actividades en el aula. Por ello, en vista del interés por los debates, y menor porcentaje de preferencia a expresar argumentos, se puede determinar que más de la mitad de la población desearía argumentar adecuadamente, pero puede tener mejores resultados en escenarios específicos para este ejercicio, como el debate.

Además, hay que resaltar que el interés de las estudiantes juega un papel fundamental en su comprensión o participación en contextos orales o escritos. En la pregunta sobre la facilidad de comprensión de textos cuando tratan de temas de interés para las estudiantes. A dicha pregunta un 56% de las estudiantes considera que es más fácil para ellas comprender un texto cuando trata sobre un tema que les apasiona, mientras un 37% respondió “no siempre”, y un 7% no lo considera. Esto se relaciona con las respuestas a “Cuando has participado en debates ¿los temas que se han tratado son aburridos para ti?” (Figura 8, Anexo 4), a lo que un 63% piensa que, en los momentos que han participado en debates las temáticas no han sido aburridas. Por otro lado, el 37% considera que sí han sido aburridas. Frente a estos resultados, se encuentra la importancia del interés de las estudiantes y la diferencia entre un contexto oral y un contexto escrito que puede generar variaciones en la participación y el interés.

De esta forma, es necesario resaltar el interés de las estudiantes por participar en debates y conciencia sobre sus procesos académicos, identificando falencias en el proceso argumentativo y temor en el uso de la producción oral en público. Estos aspectos son fundamentales para esta investigación pues sustentan la pertinencia sobre el tema investigado.

Partiendo de los datos anteriores, la prueba diagnóstica se aplicó a partir de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). De esta forma, se usó la temática de “La moda como influencia en la sociedad” por medio de un taller con preguntas abiertas, cerradas, y de seguimiento para producción oral posterior. Se aplicó con el fin de determinar las características de las estudiantes en cuanto a producción textual escrita, comprensión e interpretación, y producción textual oral. Como valoración, se establecieron rúbricas (Anexo 4) basadas en el MEN (2006) y en los aportes de Benveniste (1974) sobre producción oral, cuyos niveles son: “cumple”, cuando la estudiante muestra buen uso del criterio evaluado; “aceptable”, cuando presenta

ciertas dificultades; y “para mejorar” cuando no cumple el ítem o las dificultades son constantes. A continuación, se presentan los resultados de cada aspecto evaluado.

Ahora bien, sobre los aspectos relacionados con la producción textual escrita (Figura 9, Anexo 5) las estudiantes tuvieron el porcentaje más alto en la categoría “cumple” para los aspectos de ortografía con un 50%, y gramática con un 66,67%, frente a un 46,67% y 30% en la categoría “aceptable” respectivamente. Un pequeño porcentaje corresponde a la categoría “para mejorar”, ambas con un 3,33%; indicando que las estudiantes aplican las normas ortográficas y gramaticales en sus composiciones textuales.

Por otro lado, en el aspecto de redacción el 76,67% corresponde a “aceptable” y un 20% a “cumple”, mientras un 3,33% corresponde a “para mejorar”. Aquí se indican algunas dificultades para plasmar las ideas de forma coherente, articulada y comprensible. Por último, los recursos de la lengua reflejan mayor porcentaje, con un 46,67% en “cumple”, 40% en “aceptable” y 13,33% en “para mejorar”. Los resultados demuestran que las estudiantes aplican conectores, variedad en el vocabulario y los tiempos verbales. Así se establece que conocen diferentes aspectos de la lengua para su aplicación correcta en cuanto a ortografía, gramática y diversidad en la lengua, pero tienen complicaciones para conectar sus ideas de forma coherente en las composiciones textuales.

Sobre la comprensión e interpretación textual (Figura 10, Anexo 5), en el nivel literal las estudiantes presentan buenos resultados con un 86,67% en la categoría “cumple” y un 13,33% que corresponde a “aceptable”, mientras que ninguna estudiante tuvo valoración de “para mejorar”; siendo satisfactoria la comprensión de la información.

Además, el 53,33% de las estudiantes tuvo un resultado de “aceptable” en el nivel inferencial, mientras un 43,33% está en la categoría “cumple” y solo el 3,33% se encuentra en “para mejorar”. A pesar de que hay un porcentaje mayor con dificultades para realizar

hipótesis interpretativas sobre el tema propuesto, muestran poder desempeñarse bien en este nivel. Por último, en el nivel crítico, sucedió lo contrario a los niveles anteriores porque la categoría “para mejorar” tuvo el porcentaje mayor con un 43,33%, seguido de 36,67% en “aceptable” y 20% en “cumple”; lo cual demuestra que un gran porcentaje no logra establecer una posición crítica frente al tema propuesto y no utilizan aspectos descriptivos, explicativos y argumentativos, mientras que un menor porcentaje tiene algunas complicaciones o desarrolla este nivel de forma aceptable.

En lo que concierne a la producción textual oral, se valoraron las subcategorías de coherencia, fluidez, pertinencia y carácter argumentativo (Figura 11, Anexo 5). En coherencia, resaltó el 60 % de las estudiantes que tuvieron un desempeño aceptable, seguido de un 33,3% con desempeño para mejorar y un 6,67% para la categoría “cumple”. A su vez, en fluidez, nuevamente sobresalió el desempeño aceptable con un 50%, mientras que “cumple” fue de 43,3%, y un 6,67% en “para mejorar”. La pertinencia tuvo el desempeño mayor en “cumple” con un 53,33%. seguido de un 33,3% en “aceptable” y un 13,33% en “para mejorar”. Por último, el carácter argumentativo tuvo tan solo 10% en “cumple”, seguido de un 30% en “aceptable” y un 60% en “para mejorar”. Esto deja ver que, a pesar de que las estudiantes logran articular sus ideas y hablar con un tono y ritmo apropiado, cumpliendo en gran medida con el aspecto de la fluidez; la conexión entre las ideas para crear secuencias lógicas no es bien lograda y necesita mejorar para conseguir coherencia en la producción oral.

Por otro lado, la pertinencia estuvo presente en los aportes de gran parte de las estudiantes, los cuales fueron más allá de los textos trabajados en el diagnóstico, sino que algunas hablaron de términos y situaciones diferentes, pero que hacen parte de la temática propuesta. El carácter argumentativo lo cumplió solo el 10% de las estudiantes con argumentos y contra argumentos buscando soportar su punto de vista y convencer a los demás. Un 30% de las estudiantes llegaba a explicar su posición, pero no buscaba convencer

o defenderla. El mayor porcentaje, con un 60%, limitaban su intervención con afirmaciones de tipo descriptivo, enumerando algunas problemáticas del tema general, o no daba ningún argumento para su posición.

Así, se pueden identificar complicaciones en los aspectos relacionados con el proceso argumentativo que implican la coherencia entre las ideas, la posición crítica frente a un tema determinado y la defensa de ideas mediante argumentos. Estos aspectos fueron mejor desarrollados en las actividades escritas, donde el nivel crítico tuvo un 43,33% en “para mejorar”, mientras que, en la oralidad, el carácter argumentativo tuvo 60% en este aspecto. Esta comparación refleja mejor desempeño en aspectos escritos que orales. Hay que resaltar que las estudiantes tuvieron mejores resultados en otros aspectos de la oralidad, como fluidez o pertinencia, pero hay dificultades notorias en coherencia, con un 60% en la categoría “aceptable”. Respecto a este último aspecto, en la producción escrita también se muestran dificultades en la redacción, lo que se relaciona con la coherencia y conexión entre ideas.

En este sentido, existe una dificultad tanto escrita como oral en este aspecto, aunque la producción oral es la habilidad lingüística con más dificultades en esta población en el aspecto de la coherencia y el componente argumentativo, seguido por la fluidez y pertinencia que muestra menor dificultad. Por ello se plantea la necesidad de diseñar una intervención pedagógica basada en las habilidades cognitivo-lingüísticas de Jorba (2000) con el fin de alcanzar un nivel avanzado de argumentación oral en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega de Nariño.

1.2.Marco curricular

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006), hace énfasis en la elaboración de “una propuesta didáctica orientada a la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de

conocimiento... que apunta a la consolidación de una ‘cultura de la argumentación en el aula’ y en la escuela” (p. 29). En esta medida, se opta por proponer herramientas y contextos propicios como talleres, grabaciones de audio y video, y espacios argumentativos en el aula para obtener un mejor nivel de argumentación en los estudiantes. Esto permite que los procesos educativos “se conviertan en el espacio en el que los interlocutores... transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones” (p. 29). Así, se espera establecer un ambiente donde los estudiantes puedan compartir opiniones sobre su realidad de forma argumentada para comunicarse de forma efectiva en su entorno.

Por otro lado, el MEN (2006) también establece los siguientes requerimientos en la oralidad para los grados décimo y undécimo: “Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos” (p. 40). Por lo tanto, las estrategias a aplicar deben incluir las prácticas personales de los estudiantes y formas adecuadas de producción oral para facilitar la comunicación y su puesta en escena al momento de expresar sus ideas.

A partir de lo mencionado en el documento Orientación para el área de humanidades – Lengua Castellana, establecido por la Secretaría de Educación Distrital (SED) (2015), el aprendizaje de la oralidad, en el Ciclo 5, da pie a “fortalecer la capacidad argumentativa que les permite: ser sujetos de sí mismos, perder el miedo a expresarse con autonomía y libremente” (p. 140). Así, se ve la importancia en la formación en argumentación oral en el desarrollo del estudiante y en sus habilidades expresivas y cognitivas.

La SED en su versión 2014, (citado en la Orientación para el área de humanidades – Lengua Castellana, 2015), cita las habilidades cognitivo-lingüísticas de Jorba (2000) al hablar sobre la relación entre habilidades cognitivas y tipologías textuales. Se caracteriza el proceso

argumentativo como “justificar, argumentar y demostrar conclusiones y alternativas bien sustentadas sopesando diversas posibilidades y perspectivas” (p. 27). Teniendo en cuenta que la SED integra estas habilidades en sus orientaciones, es pertinente realizar las intervenciones de la presente investigación además de ser oportunas para la expresión de ideas y consensos de forma oral dentro de un discurso argumentativo.

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional, en su Proyecto Educativo de los Programas (PEP) para la Licenciatura en español y lenguas extranjeras, y la Licenciatura en español e inglés (2018); propone la oralidad como dimensión y saber del campo de sistemas de significado con el fin de emplearla dentro del aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera. A pesar de ser mencionada la oralidad, las iniciativas parecen enfocarse en el código escrito, pero establece que “no por ello quedan por fuera aspectos propios de la oralidad y de producciones iconográficas y multimodales, propias de la vida contemporánea...” (p. 37), que además son la oportunidad para dejar de ser un consumidor pasivo y aplicar la crítica y la creatividad. Entonces se establece la relación con la presente investigación por reconocer la importancia de la oralidad en los procesos de desarrollo de una opinión y posición en la sociedad que, junto al proceso argumentativo considerados en este proceso, permite al estudiante ser crítico en su contexto contemporáneo.

1.3.Problema de investigación

En el campo de la lingüística, Halliday (1973) establece que el proceso donde un hablante emplea la lengua para alcanzar diversos objetivos y satisfacer distintas necesidades en diferentes entornos, se conoce como producción oral. Para llegar al objetivo de cumplir necesidades con el lenguaje, se debe pasar por su adquisición y desarrollo con el fin de tener la capacidad de emplear la lengua en diversos ámbitos sociales y culturales teniendo en cuenta la audiencia, el propósito y el contexto, definición que aporta Hymes (1972), citada para complementar lo dicho por Halliday (1973). De esta forma, es posible comprender la

producción oral como parte del lenguaje, que requiere ser desarrollado en el marco educativo con el fin de ser adecuadamente aplicada en diversos contextos.

Lo anterior influye en el desarrollo de la argumentación, que es el acto de intentar persuadir las opiniones, actitudes, valores y comportamientos de un espectador, ofreciéndoles justificaciones y argumentos convincentes (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989). En términos generales, el acto de argumentar consiste en presentar una posición u opinión basándose en razones y evidencias. Es así como se involucran las habilidades cognitivo-lingüísticas que, en el modelo de Jorba (2000), se relacionan con la tipología textual, en la cual se encuentra el texto argumentativo para las habilidades de explicar, justificar, argumentar y demostrar (Jorba, 2000). Estas habilidades representan los requisitos cognitivos que permiten llegar a la argumentación. Ello incluye razones elaboradas y su comprobación para hacerlas totalmente verídicas (Jorba, 2000).

Los aspectos anteriores hacen parte del presente trabajo donde la argumentación en la producción oral se desarrolla como un elemento principal del lenguaje; actuando como el medio para comunicar opiniones o posturas soportadas en razones verídicas, con la intención de influenciar a un oyente, involucrando las habilidades cognitivo-lingüísticas y tipologías textuales. Así, se pretende afianzar habilidades orales y argumentativas como herramientas importantes dentro de procesos personales, académicos y sociales.

Además de los aspectos relacionados con la argumentación, esta investigación involucra también la importancia de esta habilidad en el entorno educativo. Así, se puede hablar del debate que, además de implementar las habilidades cognitivo-lingüísticas para desarrollar la argumentación (Jorba, 2000), es un proceso que abarca la creatividad y la expresión de ideas por medio de la oralidad argumentativa de nivel básico (Pinilla, Sierra & Pérez, 2017). Entonces la aplicación del ejercicio argumentativo por medio del debate tiene

un impacto en el pensamiento, el análisis crítico y la creatividad durante su desarrollo (Hapsari & Wirawan, 2018). Además del contexto oral, la argumentación también se ha aplicado en la escritura por medio de tipologías textuales de las habilidades cognitivo-lingüísticas de describir y explicar; lo que genera estructuras textuales argumentativas básicas por parte de los estudiantes (Mera, 2017).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se encuentran vacíos relacionados con la producción oral en la argumentación. El primero se refiere a la predominancia de la producción escrita sobre la producción oral en los temas de estudio. El segundo está relacionado con el enfoque que se le da, o que no se le llega a dar, al proceso argumentativo que solo alcanza niveles básicos o elementales en los resultados de las investigaciones. El tercero, se refiere al enfoque del debate como herramienta única en el proceso argumentativo, dejando de lado otro tipo de estrategias que aplican este proceso y pueden ser abarcadas en el aula.

Respecto al primer vacío, se encuentran diferentes aportes al desarrollo de la argumentación, pero enfocados en la producción escrita, puesto que hay menos información sobre dicho tema en la producción oral. En los procesos de aprendizaje no se suele dar relevancia a la oralidad, posiblemente porque es, como dice Pinker (1997), uno de los primeros procesos que el ser humano adquiere en la adquisición del lenguaje. Se muestra en el desarrollo una implementación amplia de la gramática en diferentes situaciones (Pinker, 1997), pero no desaparece la necesidad de complejizar su la producción oral para adquirir habilidades habilidades cognitivo-lingüísticas avanzadas (Jorba, 2000).

A su vez, la oralidad, según Ong (1996), permite al sujeto identificar su mundo vital o el entorno relacionado con su realidad, y generar un carácter participativo para construir su

realidad a partir de un conflicto como lo permite el proceso argumentativo confrontando opiniones y posturas para elaborar nuevas concepciones y saberes.

Sobre el segundo vacío, las investigaciones han llegado a los niveles básicos de argumentar al enfocarse en las habilidades que la anteceden, como en el caso de Pinilla, Sierra & Pérez (2017) o Mera (2017). A pesar de ser un proceso válido, es necesario alcanzar niveles más avanzados de la habilidad de argumentar por medio del trabajo del discurso argumentativo a cabalidad. Esto es posible con el enfoque en habilidades cognitivo-lingüísticas que, según Jorba (2000), se relacionan de forma directa con la argumentación. Estas son explicar, justificar, argumentar y demostrar. Cada una presenta niveles de complejidad que se superan según la validez de los argumentos usados. Con explicar, el estudiante comienza por expresar afirmaciones y ejemplos. Para justificar, pasa a producir relaciones causales y razones que complejizan la habilidad anterior. El argumentar cambiaría su intención a no solo generar relaciones entre las razones o argumentos, sino también pretende modificar el punto de vista del destinatario o persuadirlo. Al demostrar, el estudiante logra exponer argumentos que sean totalmente verídicos para lograr una exposición de ideas válidas para contraponerse al destinatario (Jorba, 2000). Al confluir estas 4 habilidades en un proceso educativo en el aula, la producción argumentativa, que en este caso es oral, podría mejorar al trabajar de forma específica y acumulativa para conseguir mejores resultados en los estudiantes.

En cuanto al tercer vacío, existe un enfoque en el debate como herramienta única en el proceso argumentativo por ser considerado el espacio más efectivo porque los involucrados pueden expresar sus posiciones y refutar las de otros (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989). A pesar de su importancia, se han dejado de lado otras estrategias que aplican este proceso y pueden abordarse en el aula. Entre estas se puede hablar de la tertulia, el fórum y el coloquio. Rodó (2012) define la tertulia como un espacio para debatir ideas mediante el diálogo y el

intercambio de opiniones de forma respetuosa y constructiva. El fórum puede ser considerado un “structure debate” (Smith, 1998) o una discusión y análisis que realizan los estudiantes de forma reflexiva y crítica, sobre un recurso previamente presentado. El coloquio suele ser considerado un sinónimo del debate, pero presenta diferencias por ser un ámbito de intercambio y exploración, debatir puntos de vista y enriquecer el conocimiento a través de la conversación (Goethe, 2004), a diferencia del debate que busca refutar puntos de vista para esclarecer una conclusión sobre un tema (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989).

Estas son estrategias que pueden ser vinculadas en los procesos educativos para emplear el ejercicio argumentativo con los estudiantes sin limitarlo al único uso del debate. En este sentido, el objetivo del presente trabajo de investigación es diseñar una intervención pedagógica basada en las habilidades cognitivo-lingüísticas de Jorba (2000) 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.

Pregunta de investigación

A través de las habilidades cognitivo-lingüísticas argumentativas, ¿cómo se puede desarrollar un nivel avanzado de argumentación oral en las estudiantes del grado 10B de la Institución Educativa Magdalena Ortega de Nariño?

1.4.Objetivos

Objetivo general

Diseñar una intervención pedagógica basada en las habilidades cognitivo-lingüísticas de Jorba (2000) 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.

Objetivos específicos

- Describir las habilidades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes a lo largo del proceso de intervención.
- Reconocer las herramientas idóneas para el desarrollo de las habilidades cognitivo- lingüísticas en los estudiantes, como lo es la tertulia, el fórum, el coloquio y el debate.
- Determinar la incidencia de la intervención pedagógica en el desarrollo de habilidades propias de la argumentación oral en los estudiantes.

Capítulo 2. Contexto conceptual

En este capítulo se presentan los antecedentes relacionados con esta investigación. Además, se expone el contenido teórico que delimita el objeto de investigación y sus subcomponentes, por medio de Ong, Benveniste, y Bruner como autores determinantes en este proceso. Por otro lado, aquí se establecen los indicadores de aprendizaje para cada componente.

2.1. Antecedentes

Se consultaron distintos referentes, los cuales fueron organizados en cuatro categorías según la temática que abordaron: (a) habilidades cognitivo-lingüísticas en lengua extranjera, prestando atención a la limitante planteada por el dominio de dicha lengua, comprendiendo que es necesario el manejo de una lengua para el uso de las habilidades cognitivo-lingüísticas; (b) habilidades cognitivo-lingüísticas de resumir y describir en producción escrita en el contexto de la lengua materna; (c) argumentación en la producción escrita en lengua materna, buscando establecer necesidades al momento de proponer la expresión escrita argumentativa

A manera de referente para la presente investigación, se consultaron los siguientes aportes, primero sobre las habilidades cognitivas en el contexto de lengua extranjera y su limitante en el dominio de esta con el objetivo de establecer la necesidad del manejo de una lengua para poder usar las habilidades cognitivo-lingüísticas. Segundo, las habilidades cognitivo-lingüísticas de resumir y describir en producción escrita como parte de la aplicación en lengua materna. Tercero, la argumentación en la producción escrita en lengua materna para establecer necesidades al momento de proponer el discurso argumentativo en el

aula. Cuarto, la producción oral y la argumentación como habilidad cognitivo-lingüística dentro de un proceso de desarrollo en el estudiante.

Primero, sobre las habilidades cognitivas en lengua extranjera, en el año 2018, Prima Hapsari y Fransiskis Wisnu del Institut Seni de Indonesia, investigaron sobre la relación entre la competencia comunicativa y las habilidades cognitivas en la producción oral en inglés en un grupo de debate donde participaron jóvenes con el dominio de esta lengua. Determinaron que las habilidades cognitivas tienen un impacto importante en el pensamiento, el análisis crítico y la creatividad; además de la influencia directa en la competencia comunicativa en inglés, que se refleja en la producción crítico-intelectual y comunicativa-factual producida en la argumentación.

Frente a la muestra anterior, es necesario mencionar las limitaciones que pueden tener las habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso de Bryan Sánchez de la Universidad Central del Ecuador, que en el año 2018 quiso relacionar la inteligencia lingüística y la producción oral en inglés en estudiantes de segundo de bachillerato internacional. Se consideró el discurso argumentativo dentro de la clasificación de discursos en su producción, junto con el discurso narrativo, descriptivo y expositivo. Los resultados mostraron que los docentes tenían conocimiento de los componentes y técnicas para abordar la inteligencia lingüística en el aula, pero los estudiantes no alcanzaban el nivel de inglés necesario a causa de problemas de dominio y aprendizaje de este. Esto evidencia una limitación en la aplicación de habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas a raíz de las barreras del idioma. Así se demuestra la necesidad de tener dominio de una lengua para ejecutar varias de las habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas. En este sentido, dichas habilidades pueden influenciar en el desarrollo de una lengua materna, como en los siguientes estudios.

Segundo, sobre las habilidades cognitivo-lingüísticas, encontramos que, contrario a las investigaciones anteriores, en el 2017, Ian Wilkins, Alina Reznitskaya, Kristin Bourdage, Joseph Oyler, Monica Glina, Robert Drewry, Min- Young Kin y Kathryn Nelson de la Universidad de Ohio, Estados Unidos, publicaron un estudio sobre un programa de dos años para ayudar a 13 profesores y sus estudiantes de educación básica en el desarrollo de la alfabetización argumentativa en habilidades de habla, escritura, lectura y escucha. En este proceso se aplicó un diseño de pre-test y post-test en un grupo establecido. Las actividades empleadas incluyeron talleres, reuniones de grupos de estudio, sesiones de asesoría individual, entre otras. Como resultado, al final del año los docentes mejoraron su intervención dialógica y la calidad de la argumentación de los estudiantes mejoró durante las actividades de discusión.

Este proceso muestra la diferencia que se da entre la implementación de la argumentación como habilidad cognitivo-lingüística en estudiantes que no tengan dominio del inglés como se muestra en este estudio, frente a estudiantes nativos de la lengua, como sucedió en el estudio anterior realizado Bryan Sánchez en 2018.

En el año 2018, Liliana Rodelo de la Universidad Autónoma de Manizales, Colombia, realizó un estudio para aplicar la habilidad cognitivo-lingüística de describir y las acciones que muestran las demás habilidades en el proceso de construir herramientas de producción textual escrita en estudiantes de primer grado. Determinó que la descripción es una habilidad fundamental en esta etapa educativa en la composición de la escritura y permite el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias, como lo es la argumentación.

Tercero, sobre la argumentación en la producción escrita en lengua materna, en el año 2017, Katherin Mer, también de la Universidad Autónoma de Manizales, Colombia, propuso desarrollar las habilidades cognitivo-lingüísticas de describir, explicar y argumentar en textos

escritos en estudiantes de grado quinto por medio de unidades didácticas compuestas por cuestionarios y talleres. Las intervenciones se dividieron en 3 secuencias que tuvieron como tema central la vulneración de los derechos de los niños. La primera fue una recolección de ideas previas que los estudiantes tuvieran frente a las 3 habilidades, la segunda se compuso por talleres de estructuración para reforzar coherencia, cohesión, planeación y producción de textos descriptivos y explicativos, y ejemplificación de la argumentación por medio del artículo de opinión. La tercera secuencia se enfocó en la producción de los tres tipos de texto con relación a sus respectivas habilidades de describir, explicar y argumentar. Esta dio como resultado que los estudiantes aplicaran dichas habilidades en diferentes niveles de complejidad con textos coherentes en descripción, otros mostrando explicación causal, y textos con estructura argumentativa básica.

En el año 2021, Daniela Torres y Martin Caicedo de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, propusieron un instrumento de innovación académica que articula el cine con la producción de argumentos escritos en estudiantes de noveno grado. Aunque no se aplicó por el COVID-19, los resultados de validación por expertos muestran que resalta la necesidad de ejemplificar y profundizar en cada tema de la argumentación para que los estudiantes entiendan factores como a quién se formula el argumento y cómo se hace el argumento corto para concluir.

En el 2018, Dayanna Mejía de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, propuso el uso del modelo cognitivo de Hayes y Flower de 1981 para fortalecer la expresión escrita argumentativa de estudiantes de séptimo grado. De esta forma, usó como ejemplo los artículos de opinión como guía para los estudiantes, además del modelo cognitivo. Esto resultó en la mejora de la redacción y el desarrollo de conductas metacognitivas en los estudiantes mediante planeación, textualización y revisión, que sirve para textos expositivos y narrativos.

Cuarto, sobre el desarrollo de la producción oral y la argumentación como habilidad cognitivo-lingüística, en el 2020 Claudine Benoit y Mael Ortiz de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile, resuelven problemáticas de la exposición oral por medio del enfoque colaborativo, con relación a las habilidades cognitivas y metacognitivas en 30 profesores en formación del área del lenguaje. Los resultados demostraron que la exposición oral funciona como estrategia de aprendizaje, además de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas para un mejor aprendizaje.

Además, en 2017, Angela Viuche, Giovanna Medrano y Juan Santamaría de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón de Colombia, quisieron desarrollar la capacidad argumentativa en 17 estudiantes de cuarto y quinto de primaria a través de las habilidades cognitivo-lingüísticas que corresponden a describir, definir, resumir, explicar, justificar y argumentar. Se encontró que el debate es una herramienta que potencia el desarrollo personal y el aprendizaje de las habilidades cognitivo-lingüísticas mejorando el nivel de argumentación en los estudiantes en comparación al que fue encontrado en el momento del diagnóstico. Esto también originó capacidades relacionadas con la creatividad, flexibilidad en el conocimiento y proactividad en el uso de la palabra.

Existen factores comunes relevantes para el estudio dados los aportes encontrados, como la necesidad de potenciar la habilidad argumentativa en contextos escritos y orales, así como considerarla dentro de las habilidades cognitivo-lingüísticas como parte del proceso de desarrollo de la lengua como habilidad del estudiante. Esto para mostrar la argumentación como una capacidad que permite usar la lengua en contextos más complejos atravesando diferentes habilidades previas a esta.

2.2.Objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación es la argumentación en la producción oral, por lo que se presenta en términos de sus características y desarrollo en el ser humano, y su pertinencia en el ambiente educativo.

La producción oral

El presente apartado brinda definiciones introductorias de la producción oral desde teóricos de la lingüística y la sociolingüística, seguidas de su desarrollo en el ser humano. Luego, se presentan los teóricos fundamentales para la presente investigación, comenzando por Ong (1996) desde la oralidad y el papel de la producción oral en ella, seguido por Benveniste (1974) desde una perspectiva lingüística que permite incluir las características de fluidez, coherencia y pertinencia en la producción oral, y finalizando con Bruner (1966) sobre su importancia en la educación.

Para empezar, se aborda a Ong (1996) como teórico fundamental por considerar la producción oral como parte de la oralidad, la cual es una amplia habilidad humana. La oralidad permite identificar el mundo vital o la realidad a partir del pensamiento y la comunicación en la expresión oral transmitida de persona a persona en contextos específicos; lo que la hace aural², situacional, temporal y participativa. De estos factores, se resalta su carácter participativo, orientado a construir la realidad a partir de conflictos. Dicho carácter es fundamental en este estudio por estar presente en el proceso argumentativo que parte de información relevante para emplear en la construcción de conocimiento por medio de la discusión. Considerando que la oralidad incluye a la producción oral, a partir de este punto se hablará de teóricos que hacen aportes dentro de esta última.

² Percepción del sonido a través del oído (Ong, 1996).

Un segundo autor fundamental es Benveniste (1974) desde la lingüística, que propone la producción oral en aspectos contextuales y lingüísticos. Esta se establece como una expresión del discurso formada por la emisión de sonidos dentro de un sistema lingüístico y un contexto para comunicar un mensaje a un oyente o interlocutor. Además, incluye la necesidad de fluidez, coherencia y pertinencia del discurso, considerados como subcategorías en este estudio y que serán abordados más adelante como aspectos fundamentales en la producción oral para la elaboración apropiada del discurso.

Por otro lado, Bruner (1966) resulta fundamental en el componente pedagógico de esta investigación, además guarda relación con la argumentación con características participativas como las mencionadas por Ong (1996). Sus aportes a la conceptualización de la producción oral la establecen como un espacio propicio para la interacción entre estudiantes en medio de discusiones e intercambio de ideas.

Dentro de la producción oral, Bruner (1966) menciona el pensamiento ligado a la obligación de organizar y estructurar ideas de forma coherente verbalmente. Además, en medio de estos procesos, menciona que el estudiante también desarrolla pensamiento de carácter crítico y reflexivo por la necesidad de argumentar ideas y persuadir a los oyentes, así como habilidades de escucha y comprensión. Esto hace de la producción oral una habilidad propicia para el aprendizaje como desarrollo lingüístico, cognitivo y expresivo ante otros de manera segura y efectiva (Bruner, 1966). Es así como se encuentra la habilidad cognitivo-lingüística de argumentar dentro de la producción oral.

2.3.Componentes y/o subprocesos del objeto-estudio

Viendo la relación que se puede establecer entre la producción oral y la argumentación, o procesos de pensamiento crítico y dialógico entre los estudiantes según los aportes de Bruner (1966), es posible introducir el componente de la argumentación dentro del

objeto de estudio de la presente investigación. Así mismo, es necesario retomar la producción oral en el ambiente educativo para establecer factores que hacen parte de su uso, como lo es la coherencia, la fluidez y la pertinencia. Por otro lado, la argumentación se sitúa dentro de las habilidades cognitivo- lingüísticas como un conjunto de 4 habilidades: explicar, justificar, argumentar y demostrar. Por último, la producción oral argumentativa se consolida en espacios que permiten la argumentación, como lo son la tertulia, el fórum, el coloquio y el debate. Luego se desarrollará cada subproceso y los conceptos secundarios de la investigación.

2.3.1. La producción oral en el ambiente educativo

Además de los aportes de Bruner (1966) que establecen la importancia de la producción oral en la escuela para desarrollar el pensamiento crítico y formar ideologías, Brown (2006) también menciona características de esta habilidad en dicho contexto, donde la producción oral debe ser significativa para el estudiante con relación a sus intereses, necesidades y, en lo posible, estar relacionada con su vida cotidiana posibilitando la interacción con los demás hablantes.

Además, la evaluación tiene importancia en el proceso para fortalecer áreas a mejorar. Por su parte, y teniendo en cuenta a Benveniste (1974), el estudiante, como hablante, debe generar un discurso con las siguientes características:

- **Coherencia:** Es la organización de ideas dentro de un discurso articulado y ordenado de forma lógica que además incluye la intención del hablante.
- **Fluidez:** Es la selección y combinación de información en tiempo real coordinando elementos como el ritmo, la entonación y la articulación en frases coherentes.
- **Pertinencia:** Es la producción de enunciados relevantes y válidos dentro de un contexto comunicativo.

De esta forma se establece que la producción oral desarrolla el pensamiento crítico y las ideologías en el sujeto; debe ser significativa, tener relación con la vida cotidiana e integrarse con otras habilidades de la lengua. La evaluación y realimentación son importantes en este proceso para mejorar las falencias. La producción oral necesita de factores como la coherencia, fluidez y pertinencia para generar discursos estructurados, articulados y contextualizados. En la Tabla 1 se presentan los indicadores de aprendizaje que permiten visualizar el aprendizaje esperado por el alumno sobre la producción oral en interacción con esta propuesta.

Tabla 1.

Indicadores de aprendizaje del componente “Producción oral”. Elaboración propia.

1. Aplica la coherencia para generar discursos con ideas ordenadas y articuladas.
2. Aplica la fluidez para seleccionar y combinar información y expresarla con ritmo, entonación y articulación.
3. Aplica la pertinencia para producir enunciados relevantes y válidos dentro de un contexto comunicativo.

2.3.2. Argumentación y habilidades cognitivo-lingüísticas

Considerando la influencia del acto argumentativo en la producción oral, la argumentación consiste en intentar persuadir las opiniones, actitudes, valores y comportamientos de un espectador, ofreciendo justificaciones y argumentos convincentes (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989). Toulmin (2003) en sus aportes a la argumentación, propone dos tipos de argumentos que se componen de elementos necesarios para analizar y construir un argumento. Estos son:

- 1. Argumentos sustantivos:** Son las afirmaciones que se refieren directamente a la temática y sus contenidos. Se enfoca en usar los datos base para justificar la afirmación. Este tipo de argumento puede ser:

- **Afirmación o conclusión:** Es la proposición que el sujeto desea defender mediante argumentos.
- **Ejemplos:** Son casos concretos usados para ilustrar y respaldar las razones.
- **Razones:** Son las justificaciones o explicaciones usadas para soportar la afirmación.
- **Datos:** Son las estadísticas o información que sirve para respaldar una afirmación.

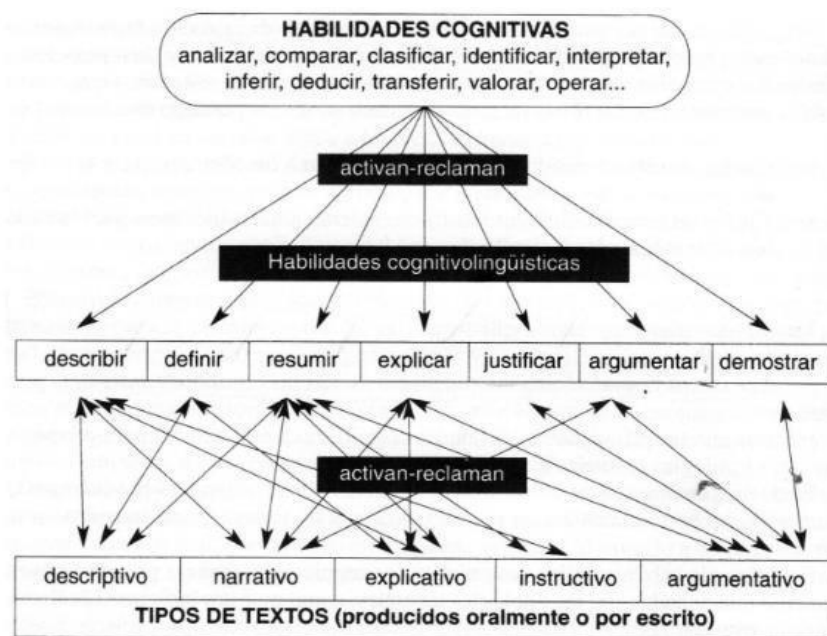
2. **Argumentos analíticos:** Se centran en el proceso de dar validez a los argumentos usados. Se hace por medio de:

- **Garantías:** Son los principios, valores o reglas tomadas como verdaderas que sirven para respaldar las razones y los ejemplos.
- **Reclamaciones:** Son las críticas o puntos en contra que se pueden presentar frente a la afirmación anteriormente defendida. Estas se tienen en cuenta para formar argumentos más sólidos.

En cuanto a la argumentación en el contexto educativo, es posible considerar nuevamente los aportes de Bruner (1966) que establecen la influencia de la argumentación en la producción oral por ser un espacio propicio para desarrollar el pensamiento crítico y defender las ideas. El MEN en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), establece como logro para los grados Décimo y Undécimo la producción de un texto argumentativo oral o escrito que además requiere del conocimiento de la lengua y el control de esta. El proceso argumentativo también busca desarrollar ideas dentro de un contexto específico. Por otro lado, en estos grados se espera respetar la diversidad de criterios e ideologías que, si hay conflictos, lleve al diálogo argumentado para superar enfrentamientos y evitar la intolerancia, segregación o señalamiento a las diferencias (MEN, 2006).

En este sentido, la argumentación se encuentra presente dentro de las habilidades cognitivo-lingüísticas, al tiempo que confluye con la producción oral en tipologías textuales según Jorba (2000), como se visualiza en la Figura 12.

Figura 12. Habilidades cognitivas y habilidades cognitivo-lingüísticas (Jorba, 2000)



Así, se muestran las habilidades desde describir hasta demostrar, las cuales están propuestas para el desarrollo de la lengua con relación a tipologías textuales. Entre estas se encuentra el texto argumentativo que se relaciona con las habilidades cognitivo-lingüísticas de explicar, justificar, argumentar y demostrar (Jorba, 2000). Estas últimas se organizan según su complejidad, desde razones elaboradas, hasta evidencias totalmente verídicas (Jorba, 2000) las cuales presentan tipos de argumentos propuestos por Toulmin (2003). A continuación, se explica cada una de ellas de acuerdo con Jorba (2000) y su correspondencia con los tipos de argumentos (Toulmin, 2003):

- **Explicar:** Presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones causales para dar sentido a hechos, acontecimientos o cuestiones para comprender un

conocimiento (Jorba, 2000). Se basa en sustentar la propia ideología con argumentos sustantivos mediante afirmaciones y ejemplos (Toulmin, 2003).

- **Justificar:** Producir razones o argumentos con relaciones entre ellos. Se considera su aceptación para soportar una afirmación o ideología sobre un corpus de conocimiento (Jorba, 2000). Involucra argumentos sustantivos con énfasis en las razones y datos (Toulmin, 2003).
- **Argumentar:** Producir razones o argumentos con cierta validez para llegar a modificar o persuadir al destinatario y compartir un sistema de opinión (Jorba, 2000). Se enfoca en el uso de argumentos analíticos de garantías y, además, argumentos sustantivos (Toulmin, 2003).
- **Probar la validez de las razones o argumentos con razonamientos deductivos para que queden fuera de cualquier duda.** Hace uso de argumentos analíticos de reclamaciones para lograr validez, y añade el uso de argumentos sustantivos y garantías (Toulmin, 2003).

Al relacionarse con el texto de carácter argumentativo (Jorba, 2000), las habilidades cognitivo-lingüísticas anteriores cumplen características propuestas por Ong (1996) en el contexto de la oralidad porque permiten identificar otras realidades y mundos, además del propio sujeto por medio del pensamiento crítico y analítico para llegar a argumentar las ideas y defenderlas.

Por otro lado, el proceso argumentativo desde su definición, características y requerimientos en la producción oral mantiene los elementos propuestos por Ong (1996), como la homeostática sobre la memoria para recordar información relevante; y su carácter participativo, que se orienta a construir la realidad a partir de conflictos, partiendo de una discusión argumentada para generar conocimientos. Por estas razones, la propuesta de Jorba (2000) es importante en la presente investigación por permitir una estructura de avance en la

argumentación entre una habilidad y otra, por medio de los recursos de la oralidad (Ong, 2000), en relación con los tipos de argumentos de Toulmin (2003) y la aplicación de la producción oral según Benveniste (1974).

Así, la argumentación en la producción oral expresa opiniones o posturas soportadas en razones verídicas con la intención de influenciar a un oyente o público. Las habilidades cognitivo-lingüísticas de explicar, justificar, argumentar y demostrar permiten presentar razonamientos y argumentos para comprender y compartir un sistema de opinión. Al confluir estas 4 habilidades en un proceso educativo en el aula, la producción argumentativa oral llega a la formación de posturas argumentadas y soportadas. En la Tabla 2 se presentan los indicadores de aprendizaje que permiten visualizar el aprendizaje esperado por el estudiante sobre las habilidades cognitivo-lingüísticas en interacción con esta propuesta.

Tabla 2.

*Indicadores de aprendizaje del componente “Argumentación y habilidades cognitivo-lingüísticas”.
Elaboración propia.*

1. Explica sus planteamientos internos mediante razonamientos o argumentos por medio de relaciones causales usando argumentos sustantivos como afirmaciones y ejemplos.
2. Justifica sus ideas con razones o argumentos relacionados entre ellos con cierta aceptabilidad para soportar una afirmación o ideología frente a otra, haciendo uso de argumentos sustantivos como razones y datos.
3. Argumenta con razones válidas, para modificar la posición del destinatario y convencerlo, haciendo énfasis en el uso de argumentos analíticos como las garantías y argumentos sustantivos.
4. Demuestra la validez de sus razones o argumentos por medio de deducciones con tal de quedar fuera de cualquier duda haciendo uso de argumentos analíticos con enfoque en las reclamaciones y, además, de argumentos sustantivos.

2.3.3. Espacios propicios para la argumentación oral

De acuerdo a los vacíos establecidos en el Capítulo 1, Problema de investigación, el tercer vacío se relaciona con la limitación de los espacios argumentativos a, únicamente, el espacio de debate. Por este motivo, es posible considerar que, en el desarrollo de la

producción oral, se encuentran diferentes espacios o estrategias en el contexto educativo.

Algunos ejemplos pueden ser la conversación, la entrevista, la encuesta, la mesa redonda, las simulaciones, las asambleas, entre otras. Así mismo, se encuentran espacios que son óptimos para la argumentación en producción oral, los cuales son fundamentales en este estudio. Así, se habla de 4 espacios ideales para este ejercicio y que se aplican durante la intervención:

- **Tertulia:** Es un espacio orientado a la diversión para compartir opiniones sobre un tema en un ambiente informal. Rodó (2012) la muestra como un espacio para debatir ideas por medio del diálogo y el intercambio de opiniones de forma respetuosa y constructiva.
- **Fórum:** Puede ser también considerado un “structure debate” (Smith, 1998), el cual consiste en una discusión y análisis que realizan los estudiantes de forma reflexiva y crítica, sobre un recurso previamente presentado, como puede ser un libro, una película, un video, etc.
- **Coloquio:** Suele ser considerado un sinónimo del debate, pero se diferencia por ser un ámbito de intercambio y exploración para enriquecer el conocimiento a través de la conversación (Goethe, 2004).
- **Debate:** Consiste en disputar entre puntos opuestos para llegar a una conclusión. A diferencia del coloquio, el debate busca refutar opiniones diferentes (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989).

Estos espacios fueron escogidos por permitir aplicar las habilidades cognitivo-lingüísticas de explicar, justificar, argumentar y demostrar que se establecen dentro del texto argumentativo (Jorba, 2000). De esta forma, es posible generar una relación entre la tertulia y la habilidad de explicar por permitir presentar ideas, razonamientos o argumentos con relaciones causales para dar sentido a hechos o acontecimientos y comprender un conocimiento de forma interna. El fórum y justificar sirven para partir de un contexto previo y

opinar con razones o argumentos con cierta aceptabilidad que soporte sus consideraciones sobre un corpus de conocimiento frente a otros. El coloquio y argumentar - a pesar de que esta última pretende cambiar la posición del destinatario- consiste en el uso de razones o argumentos con cierta validez para construir un sistema de opinión común o persuadir, lo cual se da en el coloquio. Por último, el debate y demostrar, busca validez fuera de duda de las razones o argumentos que el hablante use para contraponerse a este.

Teniendo en cuenta los espacios anteriores, en la Tabla 3 se presentan los indicadores de aprendizaje que permiten visualizar el aprendizaje esperado por el alumno sobre los espacios propicios para la argumentación por medio de la interacción con esta propuesta.

Tabla 3.

Indicadores de aprendizaje del componente “Espacios propicios para la argumentación oral”.

Elaboración propia.

1. Comparte y dialoga sobre opiniones en un ambiente informal como lo es la tertulia, de manera constructiva y respetuosa, con el uso de la habilidad cognitivo-lingüística de explicar.
2. Genera una discusión y análisis de forma reflexiva y crítica a partir de un recurso previo dentro del espacio de fórum, aplicando la habilidad cognitivo-lingüística de justificar.
3. Intercambia opiniones para explorar nuevos conocimientos y persuadir a través de la conversación en el coloquio, por medio de la habilidad cognitivo-lingüística de argumentar.
4. Refuta las opiniones contrarias por medio de argumentos bien sustentados para llegar a una conclusión en un debate, haciendo uso de la habilidad cognitivo-lingüística de demostrar.

Capítulo 3. Diseño metodológico

En este apartado se presenta el enfoque y tipo de investigación que corresponde a la investigación cualitativa y la investigación-acción educativa. Luego, se encuentra la unidad de análisis y la matriz categorial que reúnen la información sobre categorías, subcategorías, indicadores e instrumentos necesarios para este proceso. Por último, se plantea los instrumentos de recolección de datos y el plan de análisis.

3.1. Enfoque de investigación

La investigación en el ámbito educativo se inscribe dentro de la investigación científica por la necesidad de unir estos procesos con la enseñanza para comprender y resolver problemáticas dentro del aula de clase (Abero, 2015). Además, la investigación educativa también comprende el enfoque cuantitativo y el cualitativo (Sampieri, 2014).

La presente propuesta se encuentra dentro del enfoque cualitativo, el cual es de carácter inductivo, interpretativo y recurrente. Pretende entender problemáticas desde la perspectiva de los sujetos de la investigación dentro de un ambiente relacionado con ellos. También tiene en cuenta las percepciones, interpretaciones, significados de los participantes, y las características de su entorno (Sampieri, 2014).

Sumado al reconocimiento de los aspectos de los participantes, una investigación con enfoque cualitativo tiene requerimientos en su proceso de desarrollo. Primero, hay que identificar un problema soportado con exploración, objetivos y justificación en el ambiente, basado en una revisión de literatura que ayuda a aportar y limitar aspectos conceptuales y poblacionales. Segundo, el ingreso a campo permite explorar e identificar datos y conceptos,

y verificar por medio de la observación y medios escritos o visuales para recolectar información. Tercero, los procesos de observación permiten generar hipótesis que van siendo confirmadas o modificadas en el proceso investigativo y según los resultados (Sampieri, 2014).

3.2. Tipo de investigación

Como esta investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo, es necesario hablar del papel de la investigación educativa que, tradicionalmente, se ha enfocado en generar teorías sobre la educación y no en mejorar la práctica en el aula (Latorre, 2005). Frente a esto surge la necesidad de hablar de la investigación-acción educativa, metodología en la que se suscribe la presente propuesta investigativa.

La investigación-acción educativa consiste en actividades realizadas dentro de la práctica docente en el aula para “...el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo” (Latorre, 2005, p. 23). Aquí, el docente propone estrategias observadas y modificadas según los resultados en el aula para mejorar la práctica educativa (Latorre, 2005).

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial

A continuación, se presenta la unidad de análisis y matriz categorial compuesta por los aspectos teóricos y procedimentales que han sido expuestos, añadiendo los instrumentos planteados para la intervención de la presente propuesta.

Tabla 4.

Unidad de análisis: Producción oral. Elaboración propia.

Categorías	Subcategorías	Indicador de logro	Instrumento
Factores de producción oral	Coherencia	Aplica la coherencia para generar discursos con ideas ordenadas y articuladas.	Talleres durante la fase de intervención. Rúbrica de evaluación de componentes de la oralidad para autoevaluación y hetero evaluación.
	Fluidez	Aplica la fluidez para seleccionar y combinar información y expresarla con ritmo, entonación y articulación.	
	Pertinencia	Aplica la pertinencia para producir enunciados relevantes y válidos dentro de un contexto comunicativo.	
Argumentación y habilidades cognitivo-lingüísticas	Explicar	Explica sus planteamientos internos mediante razonamientos o argumentos por medio de relaciones causales usando argumentos sustantivos como afirmaciones y ejemplos.	Taller de sensibilización. Talleres en la fase de intervención a manera de juegos y conversaciones. Rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
	Justificar	Justifica sus ideas con razones o argumentos relacionados entre ellos con cierta aceptabilidad para soportar una afirmación o ideología frente a otra, haciendo uso de argumentos sustantivos como razones y datos.	
	Argumentar	Argumenta con razones o argumentos con cierta validez para llegar a modificar la afirmación o posición del destinatario y persuadirlo, haciendo énfasis en el uso de argumentos analíticos como las garantías y, además, argumentos sustantivos.	
	Demostrar	Demuestra la validez de sus razones o argumentos mediante deducciones para quedar fuera de cualquier duda usando argumentos analíticos con enfoque las reclamaciones y, además, argumentos sustantivos.	
Espacios argumentativos	Tertulia	Comparte y dialoga sobre opiniones en un ambiente informal como lo es la tertulia, de manera constructiva y respetuosa, con el uso de la habilidad cognitivo-lingüística de explicar.	4 talleres durante la fase de intervención que corresponden a cada

	Fórum	Genera una discusión y análisis de forma reflexiva y crítica a partir de un recurso previo dentro del espacio de fórum, aplicando la habilidad cognitivo-lingüística de justificar.	habilidad. Los talleres se dan en forma de juego o conversación. Rúbricas para heteroevaluación.
	Coloquio	Intercambia opiniones para explorar nuevos conocimientos y persuadir a través de la conversación en el coloquio, por medio de la habilidad cognitivo-lingüística de argumentar.	
	Debate	Refuta las opiniones contrarias por medio de argumentos bien sustentados para llegar a una conclusión en un debate, haciendo uso de la habilidad cognitivo-lingüística de demostrar.	

3.4. Instrumentos

La selección de los instrumentos de recolección de datos para esta investigación se hizo a partir de las características planteadas por Bisquerra (2009) sobre su carácter continuo en la recolección, análisis e interpretación de forma procesual; su interactividad entre el investigador y el investigado; y su naturaleza cualitativa dado a la interpretación sobre comportamientos y realidades.

Además, corresponde a técnicas directas o interactivas, y técnicas indirectas o no interactivas, las cuales son la observación participante y no participante, diarios de campo (Anexo 1), prueba diagnóstica, rúbricas de evaluación y un formato de seguimiento de estudiantes (Anexo 7). Este proceso se suscribe en el modelo de evaluación respondiente de Stake, citado por Bisquerra (2009) e integra la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Los resultados de estos instrumentos fueron analizados y consolidados en el Capítulo 1, en el apartado de diagnóstico. Antes de aplicar cada instrumento, se presentó un consentimiento informado que fue entregado a cada estudiante y diligenciado por los padres de familia o tutores (Anexo 8).

Técnicas directas o interactivas

- **Observación participante:** A diferencia de la observación no participante, el observador interactúa con el grupo investigado además de observar (Bisquerra, 2009). La observación participante se dio al momento de aplicar la prueba diagnóstica y permitió determinar características de la población que aportaron a la delimitación del problema de investigación sobre la producción oral y la argumentación.
- **Diario de campo:** Para la observación participante y no participante se emplea el diario para consolidar la información narrativa y analítica en

el formato del Anexo 1. Recoge la interpretación de la realidad desde la perspectiva del observador (Bisquerra, 2009). Este instrumento permite reconocer factores de la observación en texto y exponer interpretaciones de aspectos relacionales y teóricos sobre el objeto de estudio de la presente investigación.

- **Estudio de encuesta (cuestionario):** Según Bisquerra (2009), el estudio de encuesta es de carácter descriptivo y explicativo. Busca recoger información de sujetos investigados por medio de preguntas y estimar conclusiones sobre la población de análisis.

Dentro de este se encuentra el **cuestionario**, un instrumento de recopilación de datos mediante preguntas preestablecidas con las que el sujeto da información sobre sí mismo y su entorno (Bisquerra, 2009). Se aplicó un primer cuestionario de caracterización en el formato del Anexo 2 para recopilar información etnográfica de los estudiantes y perspectivas sobre Lengua Castellana. También se aplica un segundo cuestionario de interés en el formato del Anexo 9 para determinar los intereses de las estudiantes sobre afirmaciones con intención argumentativa. En ambos cuestionarios predomina la pregunta cerrada para obtener datos clasificados en porcentajes y gráficos (Bisquerra, 2009), que permite delimitar características de la población y factores del objeto de estudio.

- **Prueba diagnóstica:** El formato de prueba diagnóstica presentado en el Anexo 3, se realizó con el fin de identificar falencias en el grupo investigado, además de sus aspectos. Se elaboró a partir del cuestionario, con preguntas cerradas y abiertas, y un grupo de discusión a manera de debate. Como se vio anteriormente, las preguntas cerradas sirven para obtener información que

puede ser organizada en porcentajes y gráficos, mientras que las abiertas dan información a partir de las propias palabras del sujeto y hay variedad en las respuestas (Bisquerra, 2009).

El grupo de discusión, según Bisquerra (2009) permite obtener información y conocimiento sobre un tema. A la vez, hace uso de un moderador que propone preguntas o afirmaciones para motivar la discusión a medida que evalúa el proceso. De esta forma, ambos instrumentos fueron integrados para dar un diagnóstico sobre la producción textual oral, la producción textual escrita, y la interpretación y comprensión textual a partir de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del MEN (2006).

- **Modelo de evaluación respondiente de Stake, citado por Bisquerra**

(2009): El modelo respondiente está relacionado con la interpretación del investigador y plantea 3 frases:

1. **Antecedentes: Factores anteriores a la intervención, detectados en la caracterización con los instrumentos de observación, cuestionario y prueba diagnóstica.**
2. **Procesos:** Actividades de intervención del proceso.
3. **Efectos o resultados:** El producto de las intervenciones (competencias, logros, etc.) de forma evidente o interpretativa.

En estas fases, la evaluación se realiza a través de **rúbricas de evaluación** que permiten reconocer competencias, habilidades y actitudes por medio de criterios y niveles de desempeño específicos (Bisquerra, 2009). Para esta investigación, se establecieron rúbricas de evaluación aplicadas por la investigadora en la prueba diagnóstica (Anexo 4) con niveles de “cumple” cuando la estudiante muestra buen uso del criterio evaluado, “aceptable”

cuando presenta ciertas dificultades, y “para mejorar” cuando no cumple el criterio o las dificultades son constantes. Sin embargo, para las intervenciones, se hace uso de una rúbrica por niveles “Superior”, “Alto”, “Básico” y “Bajo” adaptado a los niveles de valoración de la IED Magdalena Ortega de Nariño, las cuales también fueron aplicadas por la autora del presente estudio.

Las descripciones de los niveles de desempeño, junto con sus criterios, estás especificadas a profundidad en las rúbricas de prueba diagnóstica (Anexo 4) y en las evidencias de intervención (Anexo 29) donde se elaboró una rúbrica específica para cada taller de cada sesión, teniendo en cuenta categorías y subcategorías de análisis.

Para la intervención, las rúbricas toman en cuenta el tipo de evaluación en función del agente evaluador que, según Bisquerra (2009), son:

- **Heteroevaluación:** Se realiza sobre un sujeto por parte del investigador diferenciado de ese sujeto.
- **Autoevaluación:** El sujeto evaluado forma parte de esa evaluación para “...aprender a aprender, a reflexionar y a emanciparse...” (Bisquerra, 2009, p. 441).
- **Coevaluación:** Los sujetos evaluados determinan valoraciones mutuamente con responsabilidad y compromiso en el proceso de aprendizaje.

Así, las rúbricas propuestas aplican la heteroevaluación y la autoevaluación en la mayoría de las intervenciones, mientras que en algunas se añade la coevaluación, aspectos detallados más adelante.

3.5. Plan de análisis

El análisis de datos considerado para la presente investigación se basa en los aportes de Bisquerra (2009) sobre análisis de contenido, y Sampieri (2014) sobre la triangulación de la información. Bisquerra (2009) plantea el método cualitativo de análisis de contenido que consiste en la reducción de la información obtenida durante la recolección, la exposición de los datos encontrados por medio de representaciones gráficas, y la extracción o verificación de conclusiones. En este análisis hay que considerar que, a diferencia del enfoque cuantitativo, los datos empiezan a interpretarse desde el momento de su recolección, pues al diligenciar instrumentos como el diario de campo, esta información es clasificada e interpretada (Bisquerra, 2009). Por otro lado, la exposición de datos vincula el análisis de desempeño que se realiza por medio de la obtención de recursos porcentuales y gráficos de la información para realizar una triangulación de datos (Sampieri, 2014). Al vincular estos dos tipos de análisis, las conclusiones obtenidas son soportadas por experiencia interpretativa y por recursos numéricos que sostienen la narrativa.

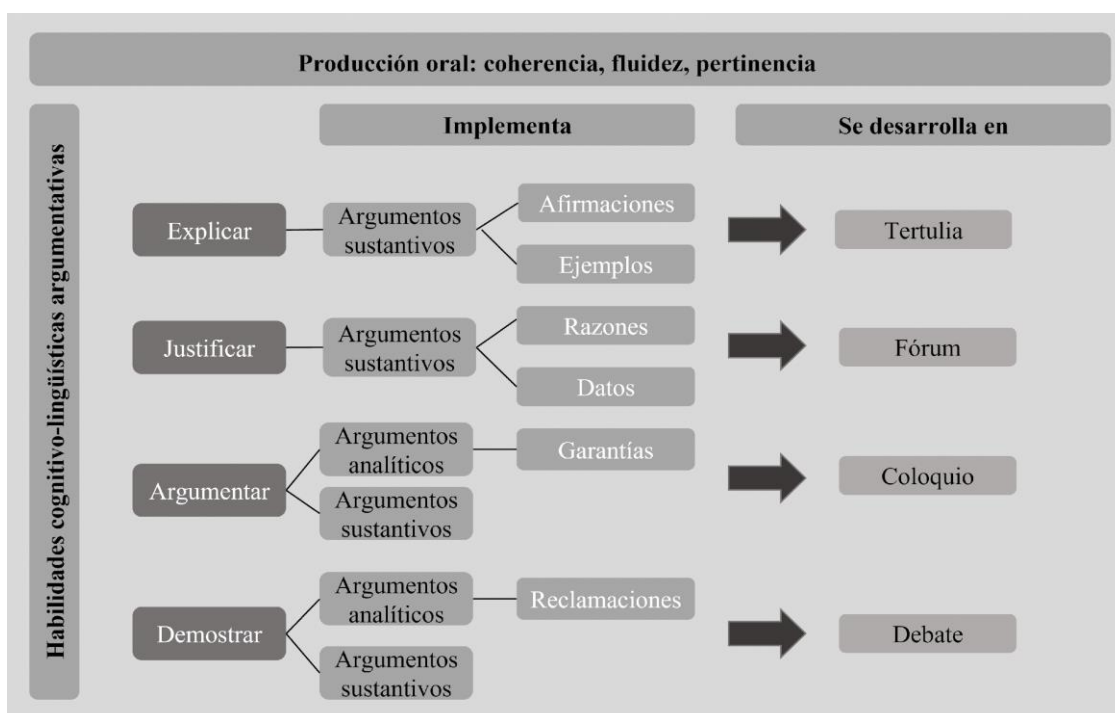
Capítulo 4. Propuesta de Intervención Pedagógica

En este capítulo se presenta la propuesta de intervención pedagógica compuesta por las fases de sensibilización, intervención y evaluación (Latorre, 2005) con sus respectivos nombres, objetivos, duración y actividades planteadas para su desarrollo, basadas en el componente teórico planteado anteriormente.

4.1.Descripción de la propuesta

Para el planteamiento de la propuesta de intervención pedagógica se consideran los aspectos tratados en el Capítulo 2 sobre el contexto conceptual para crear una relación teórica. Esta relación se muestra de la siguiente manera:

Figura 13. Relación teórica para la Propuesta de Intervención Pedagógica. Fuente: Elaboración propia



De esta forma, se establece la presencia de las habilidades cognitivo-lingüísticas argumentativas (Jorba, 2000) dentro de la producción oral expresadas con coherencia, fluidez y pertinencia (Benveniste, 1974) con el carácter participativo y homeostático de la oralidad (Ong, 1996). Cada habilidad emplea argumentos de tipo sustantivo o analítico (Toulmin, 2003) según el tipo y dificultad de la habilidad que va aumentando hasta llegar a “demostrar”. A su vez, cada una está presente en un tipo de técnica de producción oral en la argumentación educativa (Bruner, 1996). Así, “explicar” se presenta en la tertulia, “justificar” en el fórum, “argumentar” en el coloquio, y “demostrar” en el debate. El proceso de adquisición de estas habilidades, además de incrementar su complejidad, es acumulativo. Por ende, los aspectos teóricos y argumentativos de cada habilidad anterior se dan en las habilidades siguientes, hasta llegar a “demostrar” como habilidad final en la argumentación.

A partir de esta relación, la Tabla 5 muestra información detallada de cada fase de la investigación. En esta propuesta de intervención pedagógica se desarrollaron las habilidades cognitivo-lingüísticas relacionadas con la argumentación para establecer un proceso acumulativo en la producción oral argumentativa avanzada para ser demostrada en un producto final, por medio de las 3 fases, propuestas por Latorre (2005) de sensibilización, intervención y evaluación. Se hizo una planeación en formato de unidad didáctica (Anexo 10).

Tabla 5.

Propuesta de Intervención Pedagógica. Hablo y argumento. Elaboración propia.

Fase - nombre	Objetivo	Duración	Actividades
Fase de sensibilización – Relaciono para reconocer	Identificar los conocimientos previos de las estudiantes sobre las habilidades cognitivo-lingüísticas para argumentar. Introducir el proceso investigativo realizado en este espacio de clase.	1 sesión de 1 hora y 30 minutos	1. Un rompecabezas para que las estudiantes organicen las habilidades cognitivo-lingüísticas de acuerdo a su dificultad (explicar, justificar, argumentar y demostrar), junto con sus definiciones y formas de uso. 2. Socialización de la forma en que cada estudiante construyó el rompecabezas y corrección. 3. Introducción del proceso de investigación y proceso de evaluación.
Fase de intervención – Aplico para mejorar	Reconocer las características y funciones de cada habilidad cognitivo-lingüística trabajada. Desarrollar un proceso acumulativo en la formación del carácter argumentativo.	4 sesiones de 1 hora y 30 minutos cada una. 1 sesión de 1 hora	Sesión 1. Explicar. 1. Recordar actividad de rompecabezas sobre ‘explicar’ usando la misma en una cartelera en el salón de clase. 2. Muestra de la información de un tema particular. 3. Socialización en tertulia con preguntas guiadas. 4. Conclusiones de la tertulia. Formato de autoevaluación de producción oral y habilidad de ‘explicar’
			Sesión 2. Justificar. 1. Recordar actividad de rompecabezas sobre ‘justificar’. Énfasis en la diferencia entre ‘explicar’ y ‘justificar’, y argumentos sustantivos. 2. Revisar información sobre el tema de la sesión de manera individual. Luego, se discutirán generalidades y dudas. 3. Foro en grupos de 3 a 4 personas. Duración mínima de 6 minutos.

			4. Comienzan por preparar sus intervenciones haciendo uso de argumentos sustantivos y la docente en formación asesora cada grupo. 5. Grabación de foros que son enviados a la docente en formación. 6. La docente en formación envía cada grabación a un grupo diferente para ser evaluado con rúbrica de heteroevaluación estudiante-estudiante. 7. La docente en formación añadirá una valoración de acuerdo con una rúbrica de heteroevaluación. 8. Se concluye la actividad con entrega de las valoraciones y algunas consideraciones sobre el tema socializado. Sesión 3. Argumentar. 1. Sobre la cartelera, recordar información sobre ‘argumentar’. Énfasis en la diferencia entre ‘explicar’, ‘justificar’ y ‘argumentar’. 2. Introducción del tema de la sesión. 3. Actividad por grupos con moderadora quien aplica preguntas guía y orienta el coloquio. Juego de dado con las habilidades vistas y tipos de argumentos sustantivos o analíticos. En cada turno, las estudiantes usan la habilidad indicada con sus argumentos respectivos con la dirección de la moderadora. La docente en formación pasa por cada grupo valorando las intervenciones con rúbrica de heteroevaluación. 4. Socialización de los coloquios. Las estudiantes diligencian una rúbrica de autoevaluación. Sesión 4. Demostrar. 1. Sobre la cartelera, recordar información sobre ‘demostrar’. Énfasis en la diferencia entre ‘explicar’, ‘justificar’, ‘argumentar’ y ‘demostrar’. 2. Parejas para recibir información del debate mediante una guía. Y elaboran una conclusión con el uso de argumentos sustantivos y analíticos haciendo énfasis en posibles reclamaciones de ‘demostrar’
--	--	--	---

			3. Forman grupos más grandes para jugar ‘UNO de argumentos’. Cada pareja es un equipo con 7 cartas parecidas al juego de UNO, pero los comodines se modifican para hacer uso de las habilidades de ‘explicar’, ‘justificar’, ‘argumentar’ y ‘demostrar’. Por ejemplo, la carta de ‘devolver’, se cambiará por ‘refutar’ con un tipo de argumento, y pregunta en la parte inferior que debe hacer a la pareja a quien se ‘devuelve’ (izquierda), de acuerdo con la respuesta, la pareja de la carta debe refutar lo dicho. Al hacerlo, se deja la carta y se continúa hasta terminar como en el juego UNO. 4. La docente en formación pasa por cada grupo asesorando la forma de argumentar y evaluando la participación de cada estudiante. 5. Se socializa una conclusión del debate con participación de cada grupo, y cada estudiante diligencia la rúbrica de autoevaluación.
			La quinta sesión de intervención consiste preparación del producto final.
Fase de evaluación – Aplico para demostrar	Determinar los resultados y avances de las estudiantes de forma evaluativa y con un producto final.	1 sesión de 1 hora y 40 minutos	En las sesiones de intervención se da frecuentemente la evaluación mediante rúbricas que recogen los indicadores de aprendizaje. Se plantea un producto final que consiste en presentar un debate televisivo en grupos entre 7 y 8 estudiantes Las estudiantes cumplen los roles de a favor, en contra o moderadora del debate. Se prepara paralelamente a las sesiones de intervención: 1. Consulta del tema asignado. 2. Guion grupal 3. Debate final con duración de máximo 15 minutos. Luego, 5 minutos de preguntas del público para generar producción oral espontánea.

También es importante mencionar que las temáticas escogidas para cada espacio fueron el resultado del cuestionario propuesto a las estudiantes (Anexo 9), donde se escogieron los 4 temas con mayor porcentaje de interés entre los 30 propuestos de la siguiente manera:

Tabla 6. Temas por sesión de Fase de Intervención

Tertulia	Uso de uniformes en los colegios.
Fórum	Consumo de carne animal.
Coloquio	Legalización de la marihuana.
Debate	Se había planteado el tema de migración venezolana, pero se modificó.

Capítulo 5. Organización y análisis de datos

Antes de establecer la organización y análisis de datos, hay que aclarar que se presentaron modificaciones según el número de estudiantes, que disminuyó de 32 a 29 por cambios internos de la Institución; reducción del horario de la materia de Lengua Castellana de 4 a 3 horas semanales; disponibilidad de espacios compartidos con el docente titular y un docente en formación adicional; cambios acordados con los estudiantes y para mejorar las intervenciones.

Luego de las aclaraciones anteriores, la organización de datos se realizó a partir de los diarios de campo, de los cuales se obtuvieron 12 correspondientes a 12 sesiones aplicadas, que además fueron sistematizados para establecer los aspectos generales correspondientes a cada categoría y subcategoría. También de la recolección de evidencias por sesión que las estudiantes presentaron de forma grupal o individual; del seguimiento sistematizado de estas según las categorías y subcategorías de este estudio, y los niveles de valoración en rúbricas de evaluación (Capítulo 3).

De esta forma, se establece que el análisis de datos se realizó de forma cualitativa y cuantitativa. Los aspectos cualitativos son mencionados por medio del análisis de las reacciones y perspectivas de las estudiantes durante las intervenciones, delimitadas por los aspectos teóricos establecidos en el Capítulo 2 y organizados por fases, sesiones, categorías y subcategorías en el formato de seguimiento de estudiantes (Anexo 6). Por otro lado, se realizan análisis cuantitativos con la intención de facilitar la visualización de los avances logrados en el proceso al englobar aspectos comunes a cada participante (e.g., cambios en el

desempeño medidos con las rúbricas de evaluación -anexo 29- descritas en el formato seguimiento a estudiantes -anexo 6). A pesar de que este estudio está enmarcado como investigación cualitativa, presentar los aspectos cuantitativos brindan información valiosa sobre el grupo en general. Dichos análisis porcentuales o numéricos fueron también realizados por la investigadora.

Para este apartado también es necesario retomar los componentes teóricos base de esta investigación. Para recurrir de forma concisa y no redundar sobre la mención de los autores, se tendrá como base las siguientes anotaciones. Al mencionarlas durante el análisis de datos, se resaltan en negrita para identificarlas.

- **Ong (1996):** Producción como amplia habilidad humana para identificar el mundo vital o la realidad que la hace aural, situacional, temporal y participativa. Se toman las características de homeostática y el carácter participativo.
- **Benveniste (1974):** Producción oral como emisión de sonidos en un sistema lingüístico para comunicar un mensaje en un ambiente específico con fluidez, coherencia y pertinencia.
- **Bruner (1966):** Producción oral como espacio de intercambio de ideas y discusión entre estudiantes por medio de la organización y estructuración de ideas en el desarrollo de pensamiento.
- **Jorba (2000):** Las habilidades cognitivo-lingüísticas en el espacio argumentativo oral que fueron explicadas anteriormente (explicar, justificar, argumentar, demostrar). Se dan en relación con los tipos de argumento establecidos por Toulmin (2003) como argumentos sustantivos y argumentos analíticos.

Así, primero se establece un análisis general de los resultados de todas las estudiantes; segundo, un análisis de un corpus de 6 estudiantes de la muestra general para

considerar de forma específica cada subcategoría; y, tercero, se realiza una comparación entre los resultados ponderados de la prueba diagnóstica y de la intervención pedagógica en la Fase de evaluación.

5.1. Análisis general de los resultados de la población de estudio

Primero, la Figura 14 (Anexo 11) muestra los resultados generales de la sesión de sensibilización donde se dio una introducción del proceso de Intervención Pedagógica. La coherencia tuvo una valoración de “Superior” con un 21%, seguido de un 18% en Pertinencia, y un 0% en Fluidez. Sin embargo, resalta la valoración “Alto” con un 64% en Fluidez, siendo el mayor porcentaje entre los factores. A este le sigue el 57% en “Alto” en Pertinencia, y el 43% en Coherencia. Ninguna de las estudiantes tuvo un desempeño “Bajo” durante la sesión.

Por su parte, la sesión 1 (Figura 15, Anexo 12) y sesión 2 (Figura 16, Anexo 13) de la Fase de intervención muestran diferencias considerables en los porcentajes con valoración “Superior” y “Alto” en los Factores de producción oral. En la sesión 1, predominó la valoración “Alto” con un 77% en Coherencia, 54% en Fluidez y 62% en Pertinencia, mientras “Superior” contaba con los menores porcentajes en cada subcategoría. “Básico” mostró mayor porcentaje en Fluidez, con un 42% por el constante uso de muletillas que en diferentes ocasiones dificultaba la comprensión, lo cual **interviene con la intención de emisión de un mensaje sobre la producción oral influyendo en la fluidez del hablante**. Sin embargo, las ideas se mantenían articuladas de forma causal con la temática (Diario de campo 3 del día 5 de septiembre de 2023. Anexo 1). Por ejemplo: “... en esta zona hay 3 colegios muy cerca. El uso de uniformes nos permite diferenciar quienes son nuestros compañeros y a dónde debemos dirigirnos para las clases. Sin los uniformes incluso podría entrar cualquiera”. En este enunciado se hace uso de **argumentos sustantivos correspondientes a afirmaciones y ejemplos con relaciones causales** dentro de la aplicación de la habilidad cognitivo-lingüística de explicar que además involucra habilidades cognitivas que la preceden, como el

analizar el contexto cercano, comparar las características de cada colegio de la zona, identificar los beneficios del uniforme en el contexto, e inferir una posible consecuencia si no hubiese uniformes. A su vez, esta intervención presenta el tipo texto explicativo y argumentativo que se relacionan con la habilidad de explicar en la Figura 12 del Capítulo 2.

Además, la sesión 2 (Figura 16, Anexo 13) muestra un aumento en los resultados de “Superior”, con 83% en Pertinencia, seguido de 76% en Fluidez, y 48% en Coherencia. Al comparar estos resultados con la sesión anterior, se encuentra que hubo más estudiantes con un mejor desempeño, aumentando la valoración “Superior” en cada factor de producción oral, aunque la coherencia sigue teniendo el porcentaje menor. Para esta sesión, se utilizó la grabación como evidencia de las actividades, esto permitió reconocer **la coherencia de los discursos; ritmo, tono y articulación, correspondientes a la fluidez, y la pertinencia de la información** en la temática de consumo de carne; tratando aspectos como beneficios alimenticios, el maltrato animal, la contaminación, etc. Sin embargo, algunos casos no desarrollaron bien sus ideas y usaron frases como: “es bueno comer carne porque es sano”, donde hay una intención de apoyar el consumo de carne, pero falta fuerza argumentativa en el mensaje (Benveniste, 1974).

Por otro lado, en las sesiones 1 y 2 también se desarrollaron las subcategorías de **explicar** (Figura 15, Anexo 12) y justificar (Figura 16, Anexo 13), dentro de los espacios argumentativos de tertulia y fórum. En este sentido, la habilidad de explicar comenzó con un porcentaje mayor en la valoración “Básico” con un 38%, seguido de “Alto” con 35% y “Superior” con 23%. Sin embargo, y recordando que las habilidades cognitivo-lingüísticas se desarrollan de forma acumulativa, explicar tuvo un aumento considerable en la valoración de “Superior” en la sesión 2 con un 90%, seguido de 10% en “Alto”. Un ejemplo de la aplicación de esta habilidad se puede encontrar en el seguimiento de las estudiantes: “El ser humano decide a qué animales comerse y cuáles no. Por ejemplo, las mascotas no se considera

comerlas para no sentir un malestar emocional”. Aquí aplica habilidades cognitivas de analizar y valorar presentes en la habilidad de explicar dentro del tipo de texto explicativo (Figura 12), donde incluye una afirmación y un ejemplo como **argumentos sustantivos** que sustentó para aplicar la habilidad de **justificar** (Jorba, 2000).

Explicar se dio en el espacio de la tertulia con la temática del uso de uniformes, que mostró un 65% en la valoración de “Alto”, seguido por un 15% en “Superior” y “Básico”, y un 4% en “Bajo”. En general hubo un buen desempeño en la aplicación de la tertulia (Diario de campo 3 del 5 de septiembre de 2023, Anexo 1) con la participación y discusión de las estudiantes que incluso llevó a contraponerse entre ellas (habilidad de demostrar en tipología textual argumentativa) con **carácter participativo de la oralidad** y ejecutando la producción oral **como espacio propicio para la interacción en discusiones e intercambios**. Una de las estudiantes afirmó que los uniformes no eran usados en las universidades por ser muy caros, y otra respondió: “En las universidades sí piden uniformes que pueden llegar a ser muy caros, por ejemplo, los uniformes de las auxiliares de vuelo que pueden llegar a valer 900.000 pesos”. Un aspecto a tener en cuenta fue que este espacio argumentativo se desarrolló como una actividad de todo el salón y no en pequeños grupos, lo que generó poca disponibilidad de tiempo y limitó la participación de algunas estudiantes.

Por su parte, la habilidad de **justificar** (Figura 16, Anexo 13), tuvo un porcentaje mayor en “Alto” con un 83%, mientras que “Superior” tuvo un 17%. Se reconoció el uso de información ampliamente aceptada o, en algunos casos, citas, cifras o estadísticas para soportar la opinión, haciendo uso de argumentos sustantivos (Toulmin, 2003). En el seguimiento de las estudiantes (Anexo 7), se encuentra como ejemplo una intervención donde se hace uso de información ampliamente aceptada sobre cifras de beneficios nutricionales de reemplazar la carne por insectos: “los cuales aportan un 50% más de beneficios al ser humano”, aspecto que aporta a las consideraciones sobre el uso de la habilidad de justificar.

Otro ejemplo del uso de datos de estudios científicos es: "encontré un experimento de la psicóloga social Melany Joy donde dos amigas comen, una pregunta qué está comiendo la otra, y ella responde que es carne de Golden Retriever. La otra no puede seguir comiendo". También hace uso de cifras que hacen uso del análisis y comparación como habilidades cognitivas: "Estados Unidos mata a 10 mil millones de animales al año sin contar a los peces... lo que equivale a 19,011 por minuto". De esta forma, se pudo identificar que las estudiantes hacen uso de información ampliamente aceptada, y saben identificar información como cifras, estadísticas o estudios para soportar sus ideas y usar el pensamiento crítico y reflexivo (Bruner, 1966).

En cuanto al espacio argumentativo del fórum (Figura 16, Anexo 13), los resultados también mostraron un 93% en la valoración de “Alto” usando información preliminar para la introducción de la temática. Sin embargo, la valoración de “Básico” tuvo 7% porque en algunos casos se limitó a responder preguntas y no a discutir la información (Diario de campo número 6 del 25 de septiembre de 2023, Anexo 1) omitiendo el **carácter participativo** que permitiría la construcción de realidad a partir del conflicto o **espacio de discusión**.

Esta parte corresponde a la mitad de la Fase de Intervención, por lo que se desarrolló la Sesión 1 correspondiente a la Fase de Evaluación con el fin de preparar el debate de cierre. Se solicitó a las estudiantes formarse por grupo y escoger una temática en el cuestionario de interés (Anexo 9). Luego, las estudiantes se asignaron roles de a favor, en contra o moderadora. Presentaron un audio donde explicaban su posición en el debate sustentando con información consultada. De esta actividad, se obtuvo en producción oral un 95% en “Superior” en Pertinencia, 41% en Coherencia y 36% en Fluidez. Hasta este momento, el factor de Pertinencia había tenido el mayor porcentaje porque las estudiantes utilizaron **información relacionada con las temáticas asignadas**. Por otro lado, la Fluidez suele verse afectada por el constante uso de muletillas o la dificultad para articular correctamente las

ideas, como se registra en el seguimiento de las estudiantes. Sin embargo, los aspectos de entonación y ritmo son bien ejecutados. El factor de Coherencia muestra algunas dificultades por la estructuración sin una introducción o una conclusión, limitando la **organización de ideas de forma clara en la producción oral**.

En cuanto a las habilidades de **explicar** y **justificar**, explicar tuvo un resultado de 100% en la valoración de “Superior” por el uso de **afirmaciones y ejemplos** como: “el amor de ahora no es mejor que el de antes porque muchos estudios han hablado de la preferencia de las personas por sus mascotas en lugar de otra persona. La visión de amor de pareja ya no es bien vista por la preferencia hacia los animales”. En este mismo ejemplo, es posible considerar la aplicación de la habilidad de **justificar** por el uso de estudios en el texto argumentativo para analizar e identificar las concepciones actuales (Jorba, 2000). Así, **justificar** tuvo mayor porcentaje en “Alto” con 41%, seguido de “Superior” con 32% y Básico con 27% (este último porcentaje se limitó a la habilidad de **explicar**).

Continuando con la sesión 3 de la Fase de Intervención (Anexo 14, Figura 17), se aplicaron las habilidades de **explicar**, **justificar** y **argumentar** en el espacio del coloquio con temática de la legalización de la marihuana. Los factores de producción oral continuaron teniendo mejores resultados en Pertinencia, con un 70% en “Superior”, mientras que Coherencia seguía con el menor porcentaje (30%) y un 50% en “Alto”. Por su parte, Fluidez obtuvo el 50% en “Superior” y 30% en “Alto”. Estos resultados indican condiciones similares a las sesiones anteriores con una disminución en Coherencia al pasar de un 41% a un 30% en “Superior”. Esto sucedió a causa de intervenciones con omisión de conectores o sin estructura adecuada que no cumplen con aspectos necesarios en la producción oral de Benveniste (1974).

Por su parte, las dos primeras habilidades tuvieron los mismos resultados con un 60% en “Superior”, 30% en “Alto”, y “Básico” y “Bajo” con 5% cada uno. Sobre **explicar**, hubo casos donde las estudiantes limitaban sus intervenciones a, por ejemplo, “(la legalización de la marihuana) ha afectado de cierto modo a un país, porque hay personas que consumen la marihuana de manera excesiva que las lleva a hacer actos delictivos”, donde se intenta aplicar habilidades cognitivas como la inferencia (Figura 12), pero la afirmación no llega a complementarse con el ejemplo, y no cumple **características causales** de esta habilidad.

En el caso de **justificar**, los resultados en “Superior” mostraron mayor uso de cifras, estadísticas o datos. Un ejemplo es: "opino que la legalización si ayuda en los países. Por ejemplo, en Uruguay en el 2013 la legalización ayudó en la economía, entonces si es un beneficio para el país" acudiendo a información de hecho para sustentar su opinión (Toulmin, 2003). La habilidad de **argumentar** tuvo resultados con mayor porcentaje en “Básico” y “Bajo” (35%), seguido de “Alto” (25%), y “Superior” (5%), a causa del poco uso de la persuasión durante el desarrollo del coloquio. 3 de los 4 grupos de trabajo se limitaron a responder preguntas sin generar una discusión, sin aplicar el **carácter participativo de la oralidad**. También se vio afectado el espacio del coloquio a pesar de que se solicitó a las estudiantes grabar el audio de la actividad durante la clase y sin editarlo para evitar que solo respondieran preguntas y pudieran generar discusión. Esto no lo aplicaron muchos estudiantes, por lo que no se generó espacio de interacción. Se obtuvo una valoración de “Bajo” con 30%, seguido de “Básico” con 40% y “Alto” con 30%.

Antes de continuar con la sesión 4 de la Fase de Intervención, se realizó la sesión 2 de la Fase de evaluación. Se solicitó un guion grupal escrito como herramienta de preparación donde reunieran la información para luego recordarla en el debate teniendo en cuenta el **carácter homeostático**. De los 4 grupos solo 2 presentaron el guion y otros 2 afirmaron no querer hacerlo para tener un debate más espontáneo. Para este trabajo se tuvo en cuenta los

factores de producción textual escrita y comprensión e interpretación textual planteados en la prueba diagnóstica (Capítulo 1), además de las habilidades cognitivo-lingüísticas (Jorba, 2000). De los resultados obtenidos en producción textual escrita, la ortografía y la gramática tuvieron un 100% en “Alto” por fallas en ambos aspectos con relación al uso de mayúsculas, conectores y puntuación como:

Desde el punto de vista clínico, el aborto corresponde a cualquier proceso espontáneo o inducido, ya sea, médico terapéutico por enfermedad, quirúrgico o selectivo; que pause un embarazo de menos de 20 semanas de gestación o cuando el feto alcanza un peso gestacional inferior a los 500 gramos.

En cuanto a redacción, hubo resultados del 32% en “Superior”, 36% en “Alto” y 32% en “Básico”, esta última por repetición de palabras o acumular mucha información para una sola integrante, como se visualiza en el fragmento de uno de los guiones en el Anexo 15. En recursos de la lengua hubo mejores resultados con un 68% en “Superior” y un 32% en “Alto”, al hacer uso de vocabulario técnico e información consultada. Sobre la comprensión e interpretación textual, en el nivel literal tuvieron un 68% en “Superior” y un 32% en “Alto”, igual que en nivel crítico. Sobre el nivel inferencial tuvieron un 100% en “Superior” al recurrir a información literal que luego interpretaban o el uso de la crítica.

En cuanto a las habilidades cognitivo-lingüísticas, **explicar** tuvo nuevamente un 100% en “Superior” y las demás habilidades tuvieron 68% en “Superior” y 32% en “Alto” cada una. Estos resultados se dieron por el uso de **afirmaciones y ejemplos soportados con datos, cifras o estadísticas** obtenidos de la consulta realizada para luego persuadir y refutar (Anexo 8) donde se refleja el uso del texto argumentativo en producción escrita con las habilidades cognitivas en **explicar, justificar y argumentar** (Figura 12).

En la sesión 4 se aplicaron las habilidades de **explicar, justificar, argumentar y demostrar** en el espacio del debate. Se había pensado en la temática de migración venezolana, pero se optó por abordar los temas que cada grupo había escogido para el debate de cierre y añadir la función de práctica a esta sesión. En los factores de producción oral, se repite el mayor porcentaje en pertinencia con 81% en “Superior”, seguido por 58% en fluidez y 35% en coherencia. A pesar de las realimentaciones realizadas para cada grupo, los resultados mantienen similitudes con sesiones anteriores, pero muestran un aumento de 5%, 8% y 11% respecto a la sesión 3.

En cuanto a las habilidades cognitivo- lingüísticas, **explicar** continuó siendo la habilidad con mejores resultados, con un 65% en “Superior”, seguido de entre 35% y 38% en las otras 3 habilidades. Sin embargo, éstas tienen porcentajes entre 42% y 35% en “Básico” a causa de que, y a pesar de las sugerencias y correcciones, 2 de los 4 grupos no aplicaron acciones de **persuadir o refutar** correspondientes a **argumentar y demostrar**. Aunque estos grupos mostraron menos preparación con los temas del debate de cierre, habían realizado el guion. Esto señala que no hay una relación evidente entre la construcción escrita y el **carácter homeostático** para retener la información.

En la sesión 3 de la Fase de evaluación, las estudiantes presentaron los debates de cierre donde hubo mayor preparación por parte de los 2 grupos sin guion. Esto indica que dicha producción textual no funcionó como facilitador de preparación y memoria (**homeostática**); como se mencionó en el párrafo anterior; sino como forma de consulta (Diario de campo 12 del 30 de octubre de 2023, Anexo 1). Sobre los factores de producción oral, Pertinencia tuvo un 100% en “Superior”, seguido de un aumento considerable en Coherencia con un 65% respecto a sesiones anteriores, mientras que la Fluidez tuvo un 48%. 3 de los 4 grupos tuvo un buen uso en cada aspecto de la producción oral (Diario de campo

12, Anexo 1): “el grupo (3) manejó bien la producción oral aplicando buen **ritmo, entonación y articulación, propios de la fluidez...**”.

Sobre las habilidades cognitivo-lingüísticas, cada una tuvo mayor porcentaje en la valoración de “Superior”: **justificar** con un 57% y las demás con 48%. En este sentido, las estudiantes aplicaron las habilidades espontáneamente al no tener un guion o siguiendo sus indicaciones, aunque en uno de los grupos las 6 estudiantes solo leían todo (Diario de campo 12, Anexo 1). Por su parte, un ejemplo de la aplicación de habilidades se da en el grupo 2 como se establece en el diario de campo mencionado:

Sobre las habilidades cognitivo-lingüísticas, el grupo hizo uso de todas las habilidades por medio de información válida, cifras, estudios; refutaron las ideas y cuestionaron los planteamientos de las otras participantes (Toulmin, 2003). Resaltó una de las estudiantes que citó varios estudios y campos sociales para sustentar su opinión (Jorba, 2000).

En la sesión 3 de la Fase de evaluación, las estudiantes presentaron los debates de cierre donde hubo mayor preparación por parte de los 2 grupos sin guion. Esto indica que dicha producción textual no funcionó como facilitador de preparación y memoria (**homeostática**); como se mencionó en el párrafo anterior; sino como forma de consulta (Diario de campo 11 del 30 de octubre de 2023, Anexo 1). Sobre los factores de producción oral, Pertinencia tuvo un 100% en “Superior”, seguido de un aumento considerable en Coherencia con un 65% respecto a sesiones anteriores, mientras que la Fluidez tuvo un 48%. 3 de los 4 grupos tuvo un buen uso en cada aspecto de la producción oral (Diario de campo 11, Anexo 1): “el grupo (3) manejó bien la producción oral aplicando buen **ritmo, entonación y articulación, propios de la fluidez...**”.

Sobre las habilidades cognitivo-lingüísticas, cada una tuvo mayor porcentaje en la valoración de “Superior”: **justificar** con un 57% y las demás con 48%. En este sentido, las estudiantes aplicaron las habilidades espontáneamente al no tener un guion o siguiendo sus indicaciones, aunque en uno de los grupos las 6 estudiantes solo leían todo (Diario de campo 11, Anexo 1). Por su parte, un ejemplo de la aplicación de habilidades se da en el grupo 2 como se establece en el diario de campo mencionado (Anexo 1): “leer las preguntas motivó la discusión entre los roles de a favor y en contra”. Por otro lado, debe resaltarse que el espacio de preguntas posterior a cada debate permitió espontaneidad abriendo un momento de **discusión en el aula** con **carácter participativo** en todos los grupos y mostró mejor manejo de la información recogida en la preparación, o incluso por experiencias propias. Se dio intervención del público al cuestionar las respuestas de las participantes que se relaciona con habilidades cognitivas como identificar y validar las respuestas (Figura 12), o mejor uso de los factores de producción oral.

5.2. Análisis de los resultados de un corpus de 6 estudiantes sobre las subcategorías

El corpus de 6 estudiantes fue escogido de forma aleatoria y sirve para analizar cada subcategoría de forma más específica para encontrar aspectos que resaltan en el proceso de intervención, como se ve en la Figura 22 en el Anexo 20 sobre la subcategoría de coherencia, donde hubo un aumento general en la valoración “Superior” entre la Fase de Sensibilización y la sesión 2 de la Fase de Intervención, pasando de un 50% en “Superior” a un 33% acompañado de un aumento considerable del 67% en la valoración de “Alto”. En dicha sesión, se identificaron falencias en 4 de las 6 estudiantes en la estructura del discurso por fallas en la **organización de las ideas o redundancias** como “culpamos como culpables” (Anexo 7. Formato de seguimiento de estudiantes); lo que incidió en los aspectos del discurso y en la **emisión coherente**. Sin embargo, es importante considerar que entre la sesión 3 y la

sesión de cierre, hay un aumento del 25% en la valoración “Superior”, dando cumplimiento con los aspectos descritos por los teóricos.

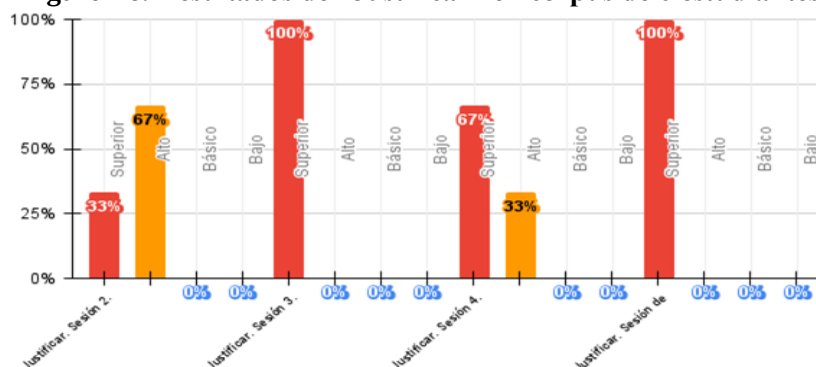
En la Figura 23 (Anexo 20) de fluidez, la sesión de sensibilización y la sesión 1 de Intervención muestran más porcentaje en la valoración “Alto” que comenzó con 83% para luego disminuir a 40%. Por el contrario “Básico” tuvo un aumento del 23%. En estas dos sesiones, se vio el uso de muletillas y dificultad para conectar ideas (Anexo 7), lo que afectó el **ritmo y articulación de la fluidez**. Sin embargo, estas dificultades mejoraron en la mayoría, aunque en la Sesión 3 de Intervención, hubo un 25% en “Alto” porque algunas estudiantes tuvieron las mismas dificultades de antes. Para el cierre, las estudiantes obtuvieron un 100% en “Superior”.

A su vez, en la Figura 24 (Anexo 20) de pertinencia, resalta el aumento del porcentaje en “Superior” en un 83%. Es de considerar que esta subcategoría fue la mejor aplicada. Sin embargo, al comienzo de las sesiones, el corpus muestra algunas falencias con valoraciones debido a **información redundante o que no aporta al contexto** como se indica en el Diario de campo 4 del 12 de septiembre de 2023 (Anexo 1). Un ejemplo es el caso de una estudiante que quiso referirse al especismo para sustentar su posición en contra del consumo de animales en la Sesión 2 de Intervención, pero mezcló el término con aspectos nutricionales vegetales.

Pasando a la categoría de Argumentación y habilidades cognitivo-lingüísticas, la Figura 25 (Anexo 21) sobre **explicar** muestra haber tenido buen desempeño a partir de la Sesión 2 con un 100% en “Superior”. En la Sesión 1 también hubo buen desempeño con un 60%, pero 2 de las 6 estudiantes presentaron algunas dificultades porque no lograron hacer uso de **ejemplos para sus intervenciones** o usaron frases como “no me gusta el uniforme, entonces no sé qué decir” (Anexo 7), sin identificar una posición, beneficios o desventajas. Así, puede considerarse que el texto explicativo está presente de una forma muy básica, pero

no se aplica el texto argumentativo (Figura 12) y tampoco el **carácter participativo**. En las siguientes sesiones la aplicación de esta habilidad mejoró mediante factores de la oralidad.

Figura 26. Resultados de “Justificar” en corpus de 6 estudiantes.



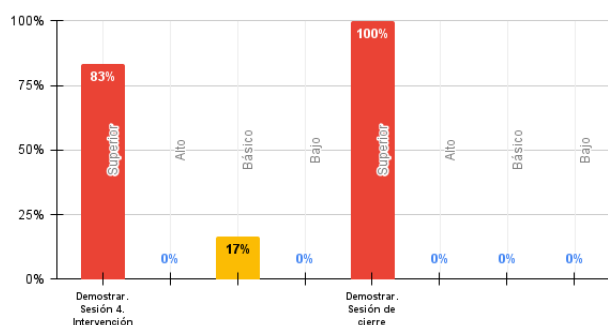
En Figura 26 sobre **justificar**, los resultados variaron en las diferentes sesiones mostrando mejoras y fallas. En la Sesión 2 de Intervención, se dio poco uso de **datos, cifras o estadísticas que dieran soporte a las opiniones propias ante otros**, por lo que hubo un 67% en “Alto” frente a un 33% en “Superior”. En la sesión 3 el 100% usó todos los aspectos de esta habilidad. En la sesión de cierre el 100% fue “Superior”, lo que reflejó el uso de la habilidad con las consultas previas al debate o durante los espacios de preguntas del público (Diario de campo 12 del 30 de octubre de 2023, Anexo 1). Esto generó una oportunidad de **producción oral propicia para la discusión** de forma espontánea con carácter **participativo**.

Los argumentos de la comunidad han cambiado, ¿no crees que podrían tomarse otro tipo de medidas que no sean la marcha? Ya se ha demostrado que las marchas feministas no son lo mismo que una marcha por los estudiantes porque incluso puede llegar a haber más violencia, vemos las chicas mostrándose de más en las marchas...

En este ejemplo, es posible identificar habilidades cognitivas como el interpretar y valorar las manifestaciones desde su posición para inferir posibles opciones a la problemática que encuentra (Figura 12). Para la sesión de cierre, la habilidad cumplió estos aspectos en un

100% **haciendo uso de garantías**, habilidades previas, **persuasión y discusión** en cada espacio desarrollado.

Figura 28. Resultados de “Demostrar” en corpus de 6 estudiantes.



En la Figura 28 sobre **demostrar**, y con relación a la habilidad de argumentar (Figura 27, Anexo 22), el corpus de 6 estudiantes logró un buen desempeño en la sesión 4 de intervención con un 83% en “Superior”, aplicando la realimentación de la sesión anterior. No solo se mejoró la habilidad de **argumentar**, sino que se logró que aplicaran **demostrar** al **refutar**. Un ejemplo en el seguimiento de estudiantes (Anexo 7) es:

Se contrapone a la afirmación que hizo una de las integrantes sobre la religión contra el movimiento feminista: "creo que es bastante hipócrita de parte de la iglesia dar un argumento como ese teniendo en cuenta que, en su época, la iglesia protestante también hizo este tipo de protestas e hizo este tipo de manifestaciones para intentar cambiar las cosas que estaban mal en la religión. El feminismo, lo único que busca es mejorar lo que la sociedad tiene mal y vamos a hacer todo lo posible para que a otras mujeres no les toque pasar lo que a nosotras nos tocó pasar.

En la sesión de cierre, el corpus logró aplicar satisfactoriamente esta habilidad, haciendo uso de las habilidades previas, **de la refutación con reclamaciones** en el debate y del espacio de preguntas con **diálogo y pensamiento reflexivo y crítico**.

Por último, los espacios argumentativos de tertulia, fórum, coloquio y debate (Figura 29, Anexo 23) muestran resultados buenos en la sesión 1. En tertulia con 60% en “Superior” y

40% en “Alto” al ser aplicado por todo el grupo, lo que facilitó el **intercambio de opiniones entre las estudiantes**. Para el fórum, los resultados mostraron un 100% en “Alto” en el corpus al expresar la opinión frente a información previa (Smith, 1998), pero la discusión fue limitada y tendían a opinar individualmente. Esto redujo el **carácter participativo de la oralidad** y el uso de la **producción oral como intercambio de ideas**. En el coloquio, las estudiantes del corpus no incluyeron la realimentación para hacer uso de la discusión (Goethe, 2004) y respondieron preguntas de forma individual (Diario de campo 9 del 5 de octubre de 2023. Anexo 1), por lo que hubo valoraciones de 75% en “Básico” y 25% en “Bajo”. En el debate de la Sesión 4, las estudiantes si aplicaron recomendaciones y obtuvieron valoración de “Superior” por discutir sus opiniones y buscar la construcción de conocimiento (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989). Esto corresponde con Bruner (1966) sobre la producción oral como un espacio propicio para la interacción con ideas claras y coherentes y desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo frente al oyente

En conclusión, el proceso de las 6 estudiantes del corpus, escogidas de manera aleatoria a partir de los resultados porcentuales de los análisis expuestos, sirve para mostrar los cambios en cada subcategoría que, en general, mostraron mejoría en cada sesión hasta el cierre. Es importante resaltar la función de la realimentación junto con la autoevaluación y coevaluación en las sesiones, en especial por este grupo que fue consiente de cada evaluación y aplicó correcciones para tener mejores resultados.

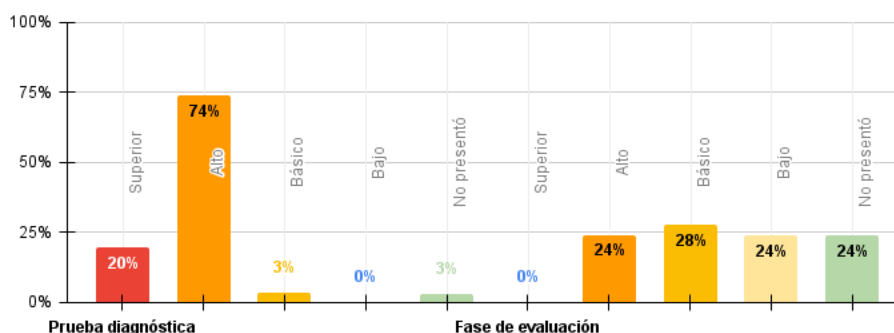
5.3. Análisis comparativo entre los resultados promediados de la prueba diagnóstica y la Fase de evaluación

En este análisis se tomaron las categorías evaluadas en la prueba diagnóstica para comparar con los resultados de las 3 sesiones de la Fase de evaluación por medio de promedios porcentuales. Un factor a tener en cuenta en todos los casos es el aumento de 3% a 22% o 24% de estudiantes que no presentaron la actividad (Figuras 30 a 40). Esto sucedió por

inasistencia o incumplimiento con las actividades; aspecto constante por falta de exigencia y responsabilidad en las dinámicas institucionales.

En cuanto a la producción textual, la subcategoría de Ortografía (Figura 30, Anexo 24) había tenido un 50% en “Superior” y 44% en “Alto”, pero en la Fase de evaluación, “Superior” resultó en un 0% y “Alto” aumentó al 76% a causa de constantes fallas en el uso de mayúsculas o acentos, como se ejemplificó en el apartado anterior sobre la Sesión 2 de la Fase de evaluación. Se presenta el mismo cambio para Gramática (Figura 31, Anexo 25), que bajó en “Superior” del 66% al 0% y aumentó en “Alto” al 48% a causa de mal uso de algunas palabras, conectores o puntuación. En cuanto a Redacción (Figura 32), “Superior” también disminuyó al 0%, mientras que las demás valoraciones tuvieron porcentajes similares entre 24% y 28%, y “Alto” tuvo 74% en la Fase de evaluación. En la redacción del guion hubo constantes fallas en la articulación de ideas e información no muy bien organizada. Estos tres aspectos escritos pudieron verse afectados por el poco trabajo que se les dio durante la Intervención y el enfoque en la producción oral.

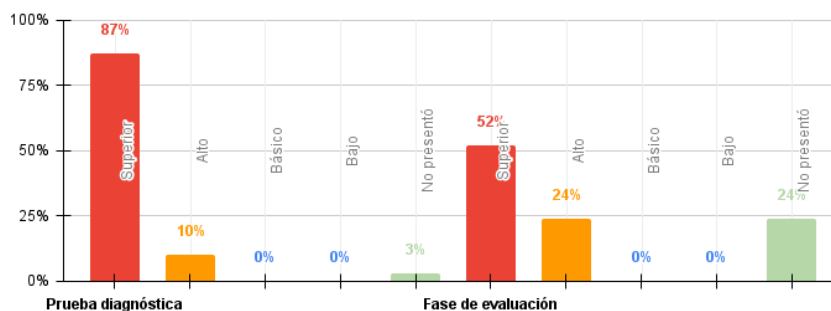
Figura 32. Redacción. Comparación de resultados promediados.



Se presentó una situación diferente para Recursos de la lengua (Figura 33, Anexo 26) porque hubo un aumento del 6% en “Superior” y una disminución en las demás valoraciones con 25% en “Alto” y 0% en las demás. Se puede considerar que este aspecto mejoró a raíz del constante uso de estructuras e información nueva y relevante para la construcción en

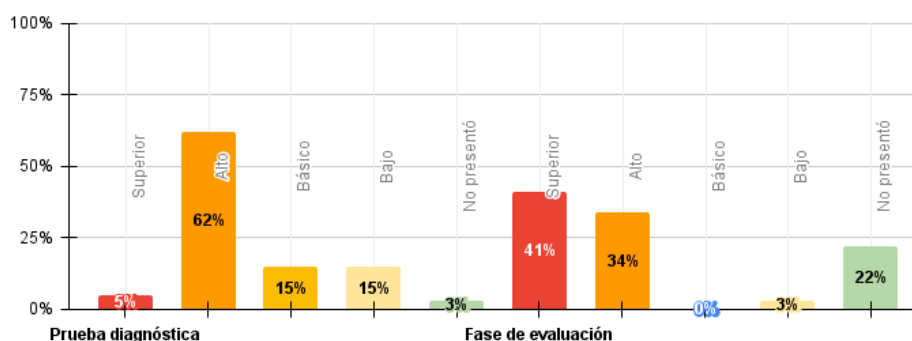
producción oral de tal forma que se pudiese aplicar **la función argumentativa y enriquecer la expresión** que, en la escritura, benefició los resultados del guion (Anexo 15).

Figura 34. Nivel literario. Comparación de resultados promediados.



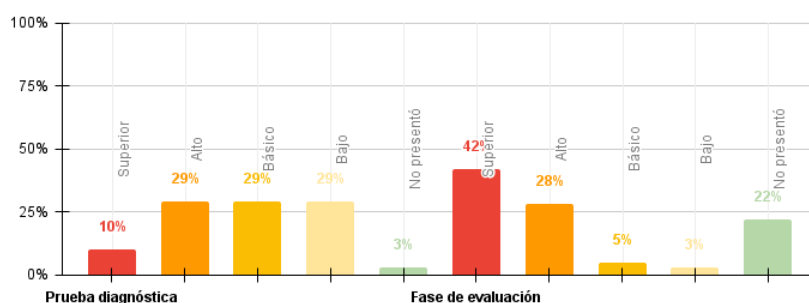
En la comprensión e interpretación textual hubo mejores resultados generales. En el Nivel literal (Figura 34) hubo una disminución de un 35% en “Superior” y un aumento del 14% en “Alto”, lo que indica que este tipo de interpretación mostró ciertas fallas en la elaboración del guion al enfocarse en la inferencia y la crítica. El Nivel inferencial (Figura 35, Anexo 27) aumentó en un 31% en “Superior” y disminuyó hasta el 0% en “Alto” y “Básico” a causa de las inferencias con la información para la construcción del debate en formato escrito, que se corresponden a su vez con habilidades cognitivas de deducir, inferir o interpretar, dentro de las habilidades cognitivo-lingüísticas en tipologías escritas argumentativas (Figura 12). En cuanto al Nivel crítico (Figura 36, Anexo 28), mostró el mismo aumento en “Superior”, disminución en un 14% en “Alto” y en las otras valoraciones llegó al 0%, dando cuenta del uso de argumentos de forma escrita para ser aplicados en la **producción oral**.

Figura 37. Producción textual oral. Comparación de resultados promediados.



Sobre la producción textual oral, la coherencia (Figura 37) mostró una disminución en las valoraciones de “Básico” (de 15% a 0%) y “Bajo” (de 15% a 3%), así como “Alto” disminuyó en un 28%, mientras que “Superior” aumentó en 36%. Esto por la aplicación de mejores **estructuras orales que hicieran más comprensibles las intervenciones**. Por el contrario, la fluidez (Figura 38, Anexo 29) disminuyó en el porcentaje de “Superior” y “Alto” en un 7% y 18% respectivamente, y “Básico” aumentó en un 6% por el constante uso de muletillas que afectaban el **ritmo y la articulación en las ideas** durante el proceso a pesar de las retroalimentaciones. Por su parte, la pertinencia (Figura 39, Anexo 30) mostró mejores resultados al usar **información válida en sus intervenciones y que aportaba al contexto dentro del que se dialogaba**.

Figura 40. Producción textual. Comparación de resultados promediados



Para terminar, en el **Carácter argumentativo** (Figura 40) que reúne las 4 habilidades cognitivo-lingüísticas argumentativas de **explicar, justificar, argumentar y demostrar**. Se presentó una disminución en “Básico” y “Bajo”, mientras que “Superior” aumentó en un 32%. Al aplicar las habilidades cognitivo-lingüísticas de forma acumulativa, mejoraron en los espacios a raíz de la consulta de información, retroalimentación y evaluación; aplicando también el **carácter homeostático de la oralidad**. Así, mostraron mejoría en las intervenciones para generar discusión en la sesión de cierre, en especial en el espacio de preguntas donde las estudiantes opinaron, persuadieron y refutaron (Jorba, 2000) para dar cuenta del **carácter participativo** dentro de la producción oral como **espacio educativo de discusión de forma reflexiva y crítica**. Así, el proceso de la Fase de intervención y

evaluación permitió mejorar los aspectos de la producción oral argumentativa de las estudiantes y algunos aspectos de producción textual escrita y la comprensión textual, aunque otros fueron afectados negativamente por el poco uso de escritura.

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones

Este proceso de investigación-acción educativa estableció que el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas de forma acumulativa de acuerdo a Jorba (2000) en espacio argumentativos establecidos, funciona como base para establecer procesos y avances en la argumentación de estudiantes de grado décimo. Así mismo, es importante considerar los aspectos referentes al cumplimiento de cada objetivo específico, y las fortalezas y debilidades durante la intervención.

Para empezar, el primer objetivo específico fue describir las habilidades cognitivo-lingüísticas de las estudiantes a lo largo del proceso de intervención. Así, se determinó que la habilidad de explicar fue la mejor desarrollada por las estudiantes, utilizando afirmaciones y ejemplos para expresar su opinión. En cuanto a justificar se limitaba a información aceptada sin datos estadísticos, documentales o cifras, aunque se logró mejoría por medio de realimentación. Para argumentar, tuvieron mejores resultados en la sesión final con el uso de garantías y discusión; así como en demostrar al lograr la confrontación de opiniones e identificar falencias que permitieron mejoría en la mayoría de las estudiantes.

En cuanto al segundo objetivo específico buscó reconocer herramientas idóneas para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en las estudiantes. Por su parte, la subcategoría de tertulia se desarrolló y se ejecutó con motivación en la discusión entre las estudiantes. Sin embargo, el tiempo limitado impidió la participación total y el resultado no fue el esperado. Para el foro, se aplicaron grabaciones por grupo, pero las estudiantes solo respondieron preguntas y unieron audios sin generar una discusión. En cuanto al coloquio, el

no seguir las instrucciones o el desinterés generó que el espacio no fuese bien ejecutado por las estudiantes, quienes se limitaron a responder preguntas sin discutir. Por último, el debate fue bien aplicado con la confrontación de opiniones y el uso de información de peso.

El tercer objetivo pretendía determinar la incidencia de la intervención pedagógica en el desarrollo de habilidades propias de la argumentación oral en las estudiantes. Así, la coherencia tuvo avance en las estudiantes con propuestas más elaboradas y mejor estructuradas. El uso de grabaciones sin edición permitió una ejecución más espontánea. Sin embargo, la implementación del guion no fue de gran ayuda en la expresión, pues muchas estudiantes desconocían la información que usarían. Por otro lado, la ejecución del debate mejoró por haber sido aplicado en dos ocasiones y por las recomendaciones previas, así como la motivación de preguntas del público donde se generó una discusión entre todas las estudiantes. Estos aspectos permiten considerar que la producción argumentativa oral de las estudiantes fue más compleja a medida que avanzaban al adquirir información pertinente y mejorar las estructuras. Sin embargo, la fluidez no mostró tanta mejoría por muletillas que afectaban el ritmo, a pesar de la realimentación y los procesos de autoevaluación.

Así, se identificaron ciertas fortalezas como el trabajo en equipo que incrementó el interés y motivación en dos de los cuatro grupos. También, la motivación suele ser mayor cuando las actividades involucran gustos, intereses particulares o roles para actuar como expertos, como se propuso en el debate final. A su vez, las intervenciones mejoraron cuando se apropian de los contenidos o han tenido experiencias ligadas a las temáticas abordadas. Por último, el uso de rúbricas para autoevaluación y coevaluación sirvió para reflexionar sobre los procesos propios y los de otros, en la mayoría de los casos.

Sobre las debilidades, algunas estudiantes dejaban toda la responsabilidad en sus compañeras y dos de los cuatro grupos no mostraron motivación. A su vez, el guion no

cumplió su función de preparación para los debates finales. Por otro lado, las rúbricas de evaluación no fueron trabajadas conscientemente por algunas estudiantes.

Como recomendaciones para próximas propuestas investigativas, es importante pensar en el trabajo en pequeños grupos o en espacios con disponibilidad amplia para asegurar la participación de todas las estudiantes. También se recomienda destinar más de una sesión por habilidad cognitivo-lingüística para afianzar la comprensión y práctica de la misma, o es posible también disminuir el número de habilidades de acuerdo con las capacidades y saberes previos de la población en concreto. Por ejemplo, afianzar el uso de las habilidades de explicar y justificar porque así lo necesitan las estudiantes, o ir directamente al aprendizaje de argumentar y demostrar porque el grupo tiene muy buen uso de las habilidades anteriores.

Por otro lado, el uso de estrategias que permitan más espontaneidad y menos uso de la preparación escrita puede dar mejores resultados. La motivación a consulta, discusión o crítica frente a temas con el uso de palabras clave o apuntes puede dar mejores resultados en el desarrollo de espacios argumentativos en el aula. De esta forma, las estudiantes pueden no limitarse a lo que escribieron y redactaron en grandes párrafos, sino que recurren a información conocida y plasmada de forma eficiente para ser recordada y usada en procesos de reflexión y construcción de sus ideas o argumentos espontáneamente.

En conclusión, el análisis establecido revela fortalezas y debilidades relacionadas con el panorama de las intervenciones pedagógicas destinadas a desarrollar un nivel avanzado de argumentación oral en estudiantes de grado décimo. Es de resaltar aspectos como el trabajo en equipo que demostró ser un motivante; y el uso de herramientas como guiones y rúbricas que ofrecieron orientación, aunque en algunos casos no cumplió su función. A su vez, la motivación y el interés por los temas influyeron notablemente en el desempeño de las estudiantes, destacando la importancia de abordar temáticas relevantes y controversiales.

Referencias

- Abero, L. (2015). Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento. Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa. Montevideo, Uruguay. CAMUS EDICIONES. ISBN: 978-9974-8449-2-6.
- Benoit Ríos, C. G., & Ortiz Navarrete, M. A. (2020). Preparación de una exposición oral: ¿cómo resolver problemas desde un enfoque colaborativo? Conrado, 16(77), 131-140. <https://doi.org/10.31992/conrado.2020.16.77.9>.
- Benveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale. Paris, France. Gallimard.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España. Editorial Muralla, S.A. ISBN: 978-84-7133-748-1.
- Brown, D. (2006). Principles of language learning and teaching. EE.UU. Pearson Education. ISBN: 01-13-199128-0.
- Bruner, J. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Massachusetts, EE.UU. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Experiencias Investigativas y Significativas, 9(22), 53-60. <https://doi.org/10.19053/01240468.v9.n22.2017.6524>.
- Goethe, J. W. von. (2004). Conversaciones con Eckermann. Madrid: Alianza Editorial.
- Halliday, M. A. K. (1973). Explorations in the Functions of Language (Explorations in Language Study). Londres, Reino Unido. Edward Arnold.
- Hapsari, P. D., & Wirawan, F. W. (2018b). The Significant Connection between Communicative Competence and Cognitive Ability in Speaking English of English Debating Team. Humaniora, 9(2), 149. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v9i2.4492>.

- Hymes, D.H. (1972). On Communicative competence. *Sociolinguistics: Selected Reading* (pp. 269-193). Harmondsworth, Reino Unido. Penguin.
- Jorba, J., Gómez, I., & Prat, À. (Eds.). (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis.
- Kail, R. & Cavanaugh, J. (2015). *Desarrollo humano: una perspectiva de ciclo vital*. Bogotá, Colombia. Cengage Learning de Colombia S.A.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Grao. ISBN: 84-7827-292-5.
- Mejía Ruiz, D. M. (2018). *Modelo cognitivo de Hayes y Flower en el fortalecimiento de la escritura argumentativa*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9215>.
- Mera, K. (2017). *El desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas y la producción de tipologías textuales en la clase de Ciencias Sociales [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Manizales. <http://hdl.handle.net/11182/906>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ong, W. J., & Scherp, A. (1996). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano*. Ciudad de México, México. McGraw Hill educación. ISBN: 978-007-337016-3.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid, España. Gredos.

- Pinilla, A. V. V, Sierra, G. A. M., & Pérez, J.G. S. (2017). La argumentación, un mundo para niños: herramientas para la argumentación en educación básica primaria.
- Pinker, S. (1997) El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente, Alianza Editorial, Madrid, 1996.
- Real Academia Española. (2014). *regular* | *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la Lengua Española» - 23ª ed. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/regular>.
- Rodelo Jálabe, L. P. (2018). La habilidad descriptiva y sus actividades cognitivo-lingüísticas para el fortalecimiento de la producción textual con los estudiantes del grado primero de la institución educativa Camilo Torres Restrepo sede E. Barrancabermeja [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/32533>.
- Rodó, J. E. (2012). Ariel. Esperanto. Madrid, España.
- Sampieri, R. (2014) Metodología de la investigación. Ciudad de México, México. McGraw-Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
- Sánchez Armas, B. R. (2018). La inteligencia lingüística y la producción oral del idioma inglés en los alumnos de segundo año de Bachillerato Internacional paralelo “H” de la Institución Fiscal “Luis Napoleón Dillon” año lectivo 2017-2018 [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/27896>.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). Orientación para el área de humanidades - Lengua Castellana. Recuperado de

<https://www.educacionbogota.edu.co/documents/20143/238958/Lengua+Castellana.pdf/61d0e2c7-cbee-49f6-8cbf-365d86b7b60f>.

- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). Orientación para el área de humanidades - Lengua Castellana. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/documents/20143/242077/Orientaciones++Lengua+Castellana/2925a9c5-708d-4915-a5b5-324184b6f019>.
- Smith, N. C. (1998). Using Structured Debate to Develop Critical Thinking and Values Clarification in High School Students. *Journal of Moral Education*, 27(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/0305724980270106>.
- Torres Guarín, D. A., & Caicedo Beltrán, M. E. (2021). El cine: estrategia para el fortalecimiento de la producción argumentativa escrita [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13421>.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. New York, United States. Cambridge Press. ISBN: 9780521827485.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Proyecto Educativo de los Programas. Licenciatura en español e inglés y Licenciatura en español y lenguas Extranjeras (énfasis en inglés y francés). Bogotá D.C., Colombia.
- Wilkinson, I. A., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R. & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language*

and education, 31(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>. Ciudad de México, México. Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo 1. Formatos de diario de campo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA			UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACION EN EL AULA	
Diario N° _____	Fecha _____	Hora _____	DIARIO DE CAMPO N° _____ Fecha: _____ Propósito de la sesión: _____ Estudiante Practicante: _____	
Profesor en formación _____				
Institución _____		Población _____		
1. Objetivos de aprendizaje de la clase				
2. Actividades centrales de la clase				
3. Cantidad de niños y adultos presentes – Nombre de niños ausentes				
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeños académicos y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)				
5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños				
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)				
7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)				

Anexo 2. Cuestionario de caracterización y prueba diagnóstica.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
COLEGIO DISTRITAL MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO



¿Cuando describes es difícil plasmar tus ideas de forma coherente?

A. Si, me cuesta poner mis ideas en palabras y no comprendo cómo puedo estructurar el texto para que se comprenda.

B. No siempre. Sé cómo organizar mis ideas, pero muchas veces los demás no me comprenden.

C. No, es sencillo escribir lo que pienso de forma coherente y las personas suelen comprender lo que quiero expresar en un escrito.

Docente en formación: Ángela Valentina Viche Pinilla

Licenciatura: Español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés.

Espacio académico: Proyectos de investigación.



¿Consideras que es más fácil para ti comprender un texto cuando se trata de un tema que te apasiona?

A. Si, comprendo mucho mejor el texto cuando me interesa el tema. No importa si es muy largo o muy corto.

B. No siempre. Cuerdo que el tema me interesa, pero muchas veces no tengo la disposición para darle atención.

C. No, el tema no influye en mi comprensión de los textos. Influye más mi disposición y el tipo de texto.

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

Nombre de la estudiante: _____

La siguiente encuesta tiene como objetivo recoger información que será empleada en el marco de un proyecto de investigación de carácter pedagógico. Esta encuesta no será calificada, por lo que no hay respuesta correcta o incorrecta.



¿Cómo consideras que eres al momento de expresar tus ideas al hablar?

A. Excelente. Suelo decir lo que pienso de manera muy coherente y se defenclerme cuando intentan contradecirme.

B. Regular. Suelo tener buenas ideas para decir lo que pienso, pero a veces no sé cómo conectar una idea con otra y puede que no sea muy comprensible lo que digo.

C. Mal. Me cuesta expresar lo que pienso de forma hablada por timidez o porque no sé cómo expresar mis ideas. Cuando me animo a hacerlo, no puedo decir lo que pienso de forma coherente.

1. ¿Qué edad tienes? _____

2. ¿En qué barrio y localidad vives? _____

3. ¿Con qué miembros de tu familia vives? _____

4. ¿Cómo consideras que es tu rendimiento en la clase de Lengua Castellana en el colegio? Marca la opción que consideres más adecuada.



9. ¿Piensas que te da miedo hablar en público?

A. Si. Primero que si lo hago no podré expresarme correctamente y los demás no me entenderán.

B. No. Me gusta decir a todos lo que pienso y siempre queda muy claro lo que quiero expresar.

A. Excelente. Me gusta participar en las clases y hablar frente a los demás. Leo y escribo con gusto en las actividades.

B. Regular. Con frecuencia participo. Leo y escribo por obligación.

C. Mal. No me gusta participar o hablar en público. Me gustaría no tener que leer o escribir.



10. Cuando participas en una actividad de debate ¿es difícil defender tus argumentos y tu opinión frente a la de los demás?

A. Si. Es muy difícil para mí decir un buen argumento que nadie pueda contradecir.

B. No. Sé muy bien como dar soporte a mis ideas de tal manera que sean muy bien argumentadas. Esto me permite defender mi opinión.

5. ¿Cuál de las siguientes actividades prefieres? Puedes marcar más de una opción.

A. Realizar debates.

B. Escribir textos literarios (cuentos, poemas, obras de teatro, canciones, etc.).

C. Escribir textos académicos (ensayos, informes, artículos, etc.).

D. Presentar exposiciones.

E. Leer textos de carácter investigativo.

F. Leer textos literarios.

G. Argumentar sobre lo que pienso durante la clase.



11. Cuando has participado en debates ¿los temas que se han tratado son aburridos para ti?

A. Si.

B. No.

¿Qué temas han sido? _____

Docente en formación: Ángela Valentina Viche Pinilla

Licenciatura: Español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés

Espacio académico: Proyectos de investigación



2. Observa el collage de imágenes relacionadas con la moda.

2.3. ¿Hay alguna persona del mundo de la moda a la que admires? ¿Por qué?

Prueba diagnóstica
Curso: 10B



3. Para terminar esta actividad, realizaremos una conversación con todo el grupo de clase. Para esto debes preparar tu postura sobre la moda como influencia en la sociedad. Organiza tus ideas y piensa en argumentos que te permitan defender tu opinión y discutir entre todos este tema. En la página siguiente puedes escribir algunos apuntes para que...




Nombre: _____

1. Observe atentamente el video propuesto por la docente y responda las siguientes preguntas:

1.1. ¿A partir de qué situación el diseñador HariKrishna tuvo la idea de hacer este tipo de pantalones o diseños?

A. A partir de una comida viscosa
 B. A partir de ver paseando a su perro
 C. A partir de lo que ve su perro

1.2. ¿Qué pretende HariKrishna con sus modelos escultóricos?

A. Crear nuevas versiones de sus propuestas.
 B. Jugar con la perspectiva de quien ve sus propuestas.
 C. Jugar con el material que usa para sus prendas.

1.3. Según el video ¿cómo puede considerarse la moda?

A. Un tipo de arte que pretende hacer críticas o análisis sociales.
 B. Es una herramienta ideada solo para generar controversia.
 C. Realizar un discurso a partir de las minorías para justificar discriminación y odio hacia estas minorías.

1.4. En el video, el presentador dice: "así como no es a fuerza filosofar todo el tiempo sobre el arte, la moda, la estética, el mensaje; estas piezas como arte, es arte y ya" ¿Consideras que no es valioso analizar las muestras de arte? Explica tu postura.



Explotación laboral de menores y adultos para elaboración de ropa de "fast fashion"

Trastornos alimenticios por estereotipos de moda

El desperdicio masivo de ropa genera contaminación

Teniendo en cuenta la información del video y las imágenes, responde las siguientes preguntas:

2.1. ¿En qué contextos has pensado que la moda puede ser un riesgo para las personas?

2.2. Si tuvieras la oportunidad de hablar con un diseñador de moda muy exitoso y este te dijera que la moda es lo mejor que le ha podido pasar a la humanidad ¿qué le responderías?

Anexo 3. Figuras 1 a 8 de resultados de encuesta de caracterización (Preguntas 4 a 11).



Para consultar los gráficos completos, por favor ingresar al siguiente link: [Anexo 3. Figuras 1 a 8 de resultados de cuestionario de caracterización \(Preguntas 4 a 11\)](#)

Anexo 4. Rúbricas de prueba diagnóstica.

RÚBRICAS DE CARACTERIZACIÓN

RÚBRICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA

Basado en los Estándares Básicos del Lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015) para los grados décimo y once de Bachillerato, se presenta la siguiente rúbrica de calificación aplicada a las estudiantes del curso 10B del Instituto Educativo Distrital Magdalena Ortega de Nariño en el marco de la prueba diagnóstica con el tema “la moda como influencia en la sociedad”. Deberán responder 4 preguntas abiertas basadas en el análisis de un video y una imagen sobre el tema.

CRITERIO	DESEMPEÑO		
	Cumple	Aceptable	Para mejorar
Ortografía	Hace uso correcto de acentuación, puntuación, signos y mayúscula.	Tiene algunos errores de acentuación, puntuación, signos y mayúsculas (de 2 a 7 errores).	No hace uso de acentuación, puntuación, signos y mayúsculas. (de 7 a más errores).
Gramática	Hace uso correcto de tiempos verbales y conjugaciones.	Tiene algunos errores en el uso de tiempos verbales y conjugaciones (de 2 a 5 errores).	No muestra conocer los tiempos verbales y conjugaciones (de 5 a más errores).
Redacción	Hace uso de características descriptivas, explicativas y analógicas en su composición.	Hace uso limitados de características descriptivas, explicativas y analógicas en su composición.	No hace uso de características descriptivas, explicativas y analógicas en su composición.
Recursos de la lengua	Demuestra conocimientos de niveles y recursos lexicales, sintácticos y morfológicos de la lengua.	Tiene repetición frecuente en los niveles y recursos lexicales, sintácticos y morfológicos de la lengua (de 2 a 5 repeticiones).	Repite constantemente los mismos niveles y recursos lexicales, sintácticos y morfológicos de la lengua (de 5 a más repeticiones).

RÚBRICA PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Basado en los Estándares Básicos del Lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015) para los grados décimo y once de Bachillerato, se presenta la siguiente rúbrica de calificación aplicada a las estudiantes del curso 10B del Instituto Educativo Distrital Magdalena Ortega de Nariño en el marco de la prueba diagnóstica con el tema “la moda como influencia en la sociedad”. Deberán responder 3 preguntas cerradas de comprensión y 3 preguntas abiertas de interpretación basadas en la visualización de un video y una imagen sobre el tema.

CRITERIO	DESEMPEÑO		
	Cumple	Aceptable	Para mejorar
Nivel literal	Identifica las características, propósitos y temática del video.	Se le dificulta identificar las características, propósitos y temática del video.	No identifica las características, propósitos y temática del video.
Nivel inferencial	Realiza una hipótesis de interpretación teniendo en cuenta tema, intención y contexto.	Se le dificulta realizar una hipótesis de interpretación teniendo en cuenta tema, intención y contexto.	No logra realizar una hipótesis de interpretación teniendo en cuenta tema, intención y contexto.
Nivel crítico	Asume actitud crítica frente al contenido del video y de la imagen haciendo uso de recursos descriptivos, explicativos y argumentativos para expresar ampliamente su posición.	Se le dificulta asumir actitud crítica frente al contenido del video y de la imagen, y hace poco uso de recursos descriptivos, explicativos y argumentativos, expresando de forma concreta su posición.	No logra asumir una posición crítica frente al contenido del video y la imagen, y no hace uso de recursos descriptivos, explicativos y argumentativos, expresando de forma muy corta su posición.

RÚBRICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL ORAL

Basado en los Estándares Básicos del Lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015) para los grados décimo y once de Bachillerato y los aportes de Benveniste (1974), se presenta la siguiente rúbrica de calificación aplicada a las estudiantes del curso 10B del Instituto Educativo Distrital Magdalena Ortega de Nariño en el marco de la prueba diagnóstica con el tema “la moda como influencia en la sociedad”. Deberán participar en el contexto de un debate sobre este tema, teniendo en cuenta un video, una imagen y sus opiniones sobre estas.

CRITERIO	DESEMPEÑO		
	Cumple	Aceptable	Para mejorar
Coherencia	Genera un discurso con ideas articuladas y ordenadas en un orden lógico.	Se le dificulta generar un discurso con ideas articuladas y ordenadas en un orden lógico.	No genera un discurso articulado ni ordenado y las conexiones no se dan de forma lógicas.
Fluidez	Hace uso de buen ritmo, entonación y articulación al expresar información bien combinada.	Tiene dificultades en el uso del ritmo, entonación o articulación al expresar información que puede no estar bien combinada.	No hace uso de ritmo, entonación y articulación y su información no está bien combinada.
Pertinencia	Da información relevante y válida en el contexto temático y comunicativo.	En algunas ocasiones, da información que no es relevante o válida en el contexto temático y comunicativo.	No da información relevante o válida para el contexto temático y comunicativo.
Carácter argumentativo	Hace uso de recursos descriptivos, explicativos, analógicos y argumentativos para expresar su posición crítica frente al contexto temático y comunicativo.	Se le dificulta aplicar recursos descriptivos, explicativos, analógicos y argumentativos para expresar su posición crítica en el contexto temático y comunicativo.	No hace uso de recursos descriptivos, explicativos, analógicos y argumentativos para expresar su posición crítica.

Anexo 6. Formato de seguimiento de estudiantes y consentimiento informado.

[illegible]

Para consultar el formato completo de seguimiento de estudiantes, las valoraciones y el análisis de resultados correspondiente, por favor ingresar al siguiente link: [Anexo 6. Formato de seguimiento de estudiantes](#)

 FORMATO	
AUTORIZACION DE TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD	
FORMSINGO	Fecha de expedición: 18-05-2019
	Versión: 01 Página 2 de 2
AUTORIZACION DE TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD	
Cuando la ley permite, el/los titular/es de este documento, en adelante "titular/es", autoriza/n al/los responsable/s de la UNIVERSIDAD PEDAGOGICA DEL PARAGUAY (en adelante "UP") identificada con NIT: 893.989.329, con domicilio en la ciudad de Asunción y/o en cualquier otra ciudad del Paraguay, a que realice el tratamiento y procesamiento de datos personales de la Universidad displicente en la página web de la UP, en Internet, y en cualquier otro medio electrónico, para el cumplimiento de las metas de la UPN, atendiendo a través de canales y dependencias institucionales y que podrá utilizar, para tales fines, cualquier medio electrónico, para transferir o poner en circulación o almacenar, mediante uno o más de los medios necesarios para garantizar la seguridad de los registros, eventual su actualización, impresión, consulta, uso o modificación o almacenamiento por terceros. Que tratándose de datos sensibles y/o de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo que los responsables consignados en la ley y de acuerdo con su consentimiento expreso. Que es el carácter facultativo de los datos que los progenitores que tratan de datos sensibles o menores de edad. Como representante legal del menor, decido por los derechos consignados en la Constitución y la Ley sobre los datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a que los datos sean tratados de conformidad con la legislación de protección de los datos, que autorizo a que se procesen. Las inconsecuencias o sanciones relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser de carácter administrativo, civil, penal o de otro tipo. La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, transparencia, acceso y circulación de los datos y se reserva el derecho de modificar los Políticos de Tratamiento de datos personales y suscribir modificaciones. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página. Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo a menores de mayores, valide, explícita, informada e inequívoca a la UP para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política de privacidad y procedimientos para el tratamiento de datos personales de la Universidad para los fines antes mencionados con su Mision. Leído y entendido, me suscribo por la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que representa, me suscribo por el tratamiento de formas voluntarias y viene, doyles carácter de confiable, comprobable y veraz.	
_____ FIRMA _____ Nombre: _____ Identificación:	_____ expedido en _____ identificado con _____ representante legal _____ Nº de

² En *datos sensibles* aquellos que afectan la intimidad del Titular o que por su índole o por su uso pueden generar discriminación, tales como aquellos que revelen el origen étnico o racial, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan acciones de cualquier índole político o que generen ideas, deseos y gustos de cualquier índole de expresión, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual y al desarrollo físico (Ley 8.450, 1990, art. 17, inciso 1). (Decreto 1395, de 2005)

Anexo 7. Cuestionario de interés.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
COLEGIO DISTRITAL MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO



Docente en formación: Ángela Valentina Viuche Pinilla
Licenciatura: Español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés
Espacio académico: Proyectos de investigación

Cuestionario de interés
Curso: 10B

Nombre: _____

A continuación, encontrarás una lista de afirmaciones que pueden ser tratados en un espacio argumentativo. En las afirmaciones que te interesan, escribe una "X" en la columna del costado izquierdo. También marca una "X" en la columna de la derecha según tu postura (a favor o en contra) con respecto a cada afirmación seleccionada. Puedes marcar todas las que te interesen, pero debe ser mínimo una.

Me interesa	Afirmación	Mi postura es a favor	Mi postura es en contra
☐	El feminismo es esencial en la vida de las personas	☐	☐
☐	El aborto debe ser gratuito y legal.	☐	☐
☐	Es mejor estudiar una carrera de ciencias exactas que una carrera artística.	☐	☐
☐	El consumo de animales es esencial en la existencia humana.	☐	☐
☐	El amor en tiempos pasados era mejor que el amor en la actualidad.	☐	☐
☐	Las Inteligencias Artificiales son una amenaza para nuestra sociedad.	☐	☐
☐	Las religiones no deberían existir.	☐	☐
☐	Los estudiantes de colegio deben leer literatura universal porque es totalmente útil en la sociedad.	☐	☐
☐	Es posible encontrar características interesantes en el análisis de cuentos de hadas.	☐	☐
☐	El sistema educativo en Colombia es excelente a comparación de sistemas extranjeros.	☐	☐
☐	La prostitución es un trabajo legítimo.	☐	☐

☐	Los colombianos deberían emigrar a otro país porque en Colombia no hay futuro.	☐	☐
☐	La colonización de España en Colombia trajo grandes beneficios.	☐	☐
☐	El consumo de marihuana debe ser legal.	☐	☐
☐	La Guerra de Ucrania es un ataque razonable de Rusia a su país vecino.	☐	☐
☐	Es necesario el uso del uniforme en los colegios.	☐	☐
☐	Es necesario tener un título universitario para la vida.	☐	☐
☐	Es necesario aprender una lengua extranjera.	☐	☐
☐	Los padres de familia deben permitir el uso del celular/internet desde una edad temprana.	☐	☐
☐	El matrimonio es un paso importante en la vida.	☐	☐
☐	Es mejor la educación privada que la educación pública en colegios y universidades.	☐	☐
☐	La manipulación de la información por parte de los medios de comunicación se da para proteger al público.	☐	☐
☐	El reggaeton puede ser considerado arte.	☐	☐
☐	La época de mis padres tenía más beneficios que la época actual.	☐	☐
☐	La inteligencia se mide de acuerdo con las notas/calificaciones escolares.	☐	☐
☐	Los colegios preparan para la vida.	☐	☐
☐	El aumento de criminalidad en Bogotá se debe a la migración venezolana.	☐	☐
☐	La cultura de Colombia es mejor que la cultura de países musulmanes.	☐	☐
☐	Es innecesario que las figuras públicas (famosos) expongan sus situaciones de desamor a su público.	☐	☐
☐	El David de Miguel Ángel es pomografía y no arte.	☐	☐

Anexo 8. Formato de unidad didáctica.



FORMATO DE UNIDAD DIDÁCTICA

Universidad Pedagógica Nacional

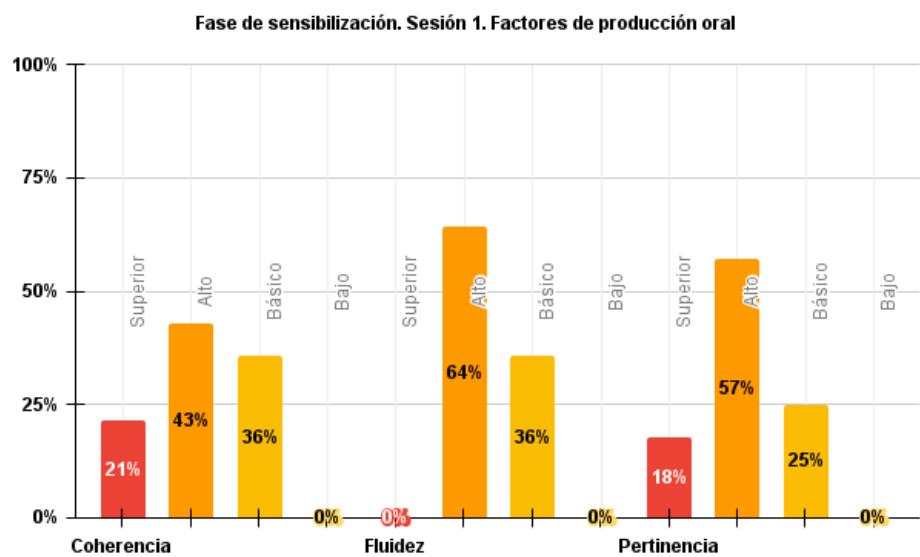
Facultad de Humanidades

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés

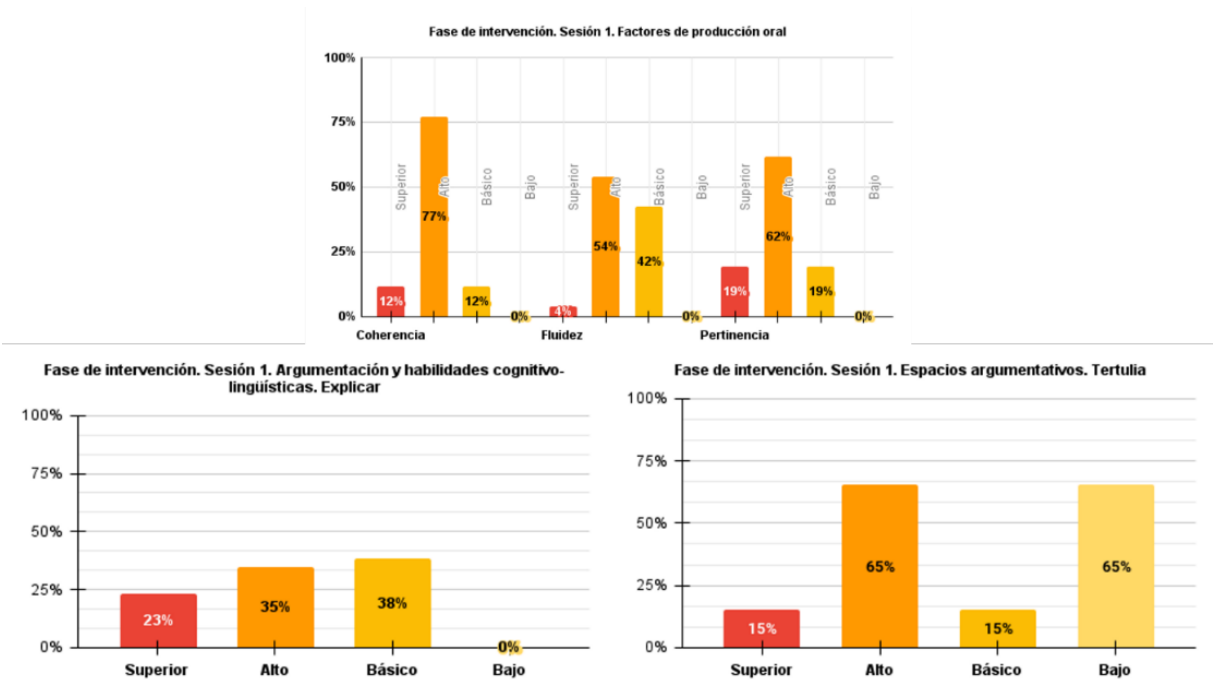
Asignatura:	Docente:	
Grado y grupo:	Tema:	
Nombre de la fase:		
Día:	Hora:	Número de la sesión:

Objetivos de la sesión:
Categorías de análisis
Indicador de logro
Desarrollo de la sesión
Inicio
Desarrollo
Cierre
Materiales
Recursos bibliográficos
Evaluación

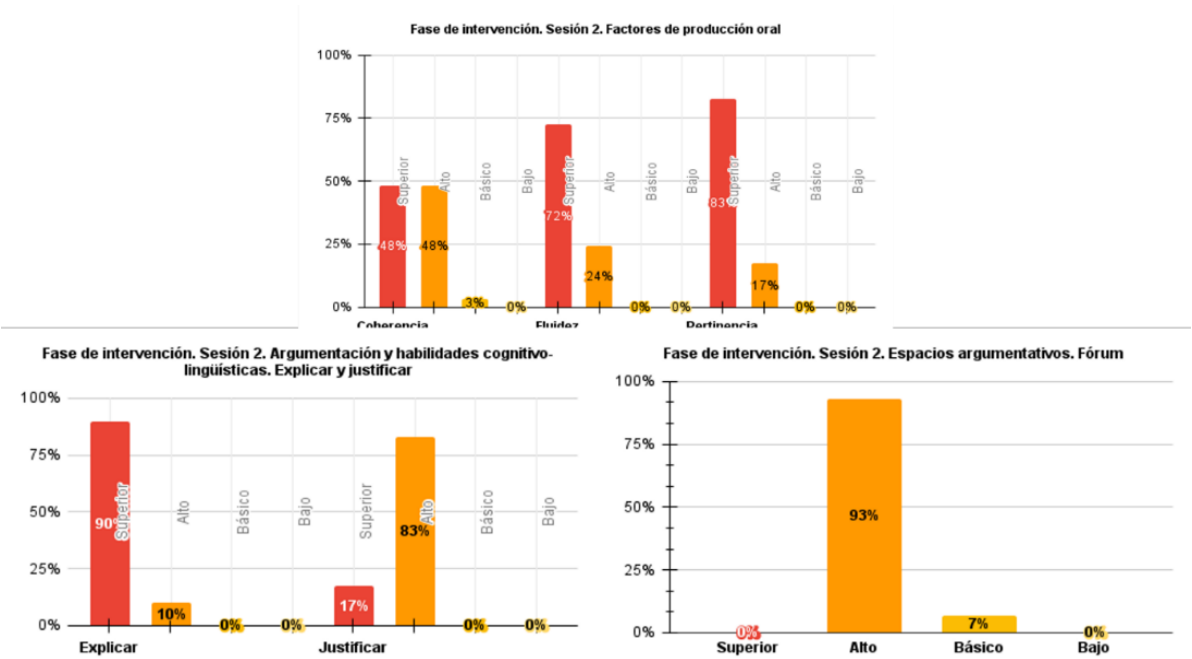
Anexo 9. Figura 14. Resultados de fase de sensibilización. Sesión 1.



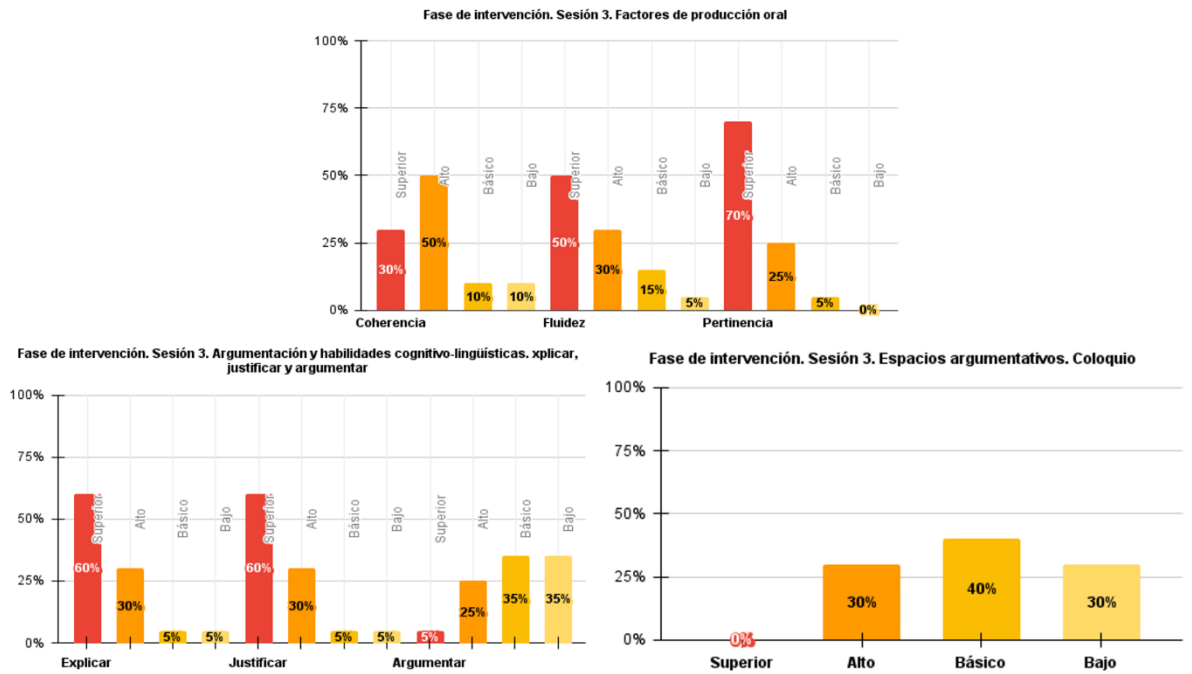
Anexo 10. Figura 15. Fase de intervención. Sesión 1.



Anexo 11. Figura 16. Fase de intervención. Sesión 2.



Anexo 12. Figura 17. Fase de intervención. Sesión 3.



Anexo 13. Fragmento de guion de preparación de debate de sesión de cierre.

Estudiante 1: Cuando este no se da de forma espontánea, ya de por sí menos riesgosa que la inducida, este incluso puede resultar en uno Incompleto, Retenido o Séptico; ya sea, cuando alguna parte del tejido del feto se queda introducida en el útero; el feto se malogra y los productos quedan en su totalidad retenidos en el útero o el revestimiento del útero y/o cualquier parte del sistema reproductor involucrada en el parto, se ve rasgada o perforada, infectándose.

Por lo que, teniendo en cuenta que del 100% de los casos de aborto, sólo del 10 al 20% de estos son espontáneos y el porcentaje restante son inducidos, la mayoría de las mujeres que incurrir en esta práctica, tienen aún mayor probabilidad de desarrollar patologías como Aborto Espontáneo o Séptico con todo lo que esto conlleva. Siendo, algunos de los síntomas más frecuentes producidos en consecuencia: Sangrado vaginal abundante, cólicos muy intensos, flujo vaginal de olor fuerte y particularmente desagradable, fiebre, debilidad, náuseas o diarrea.

Eso, sin tener en cuenta, las reacciones alérgicas que pueden provocar ciertos medicamentos o pastillas abortivas en las pacientes y la posibilidad de que deban mezclar uno o más, e, incluso tomarlos en dosis más altas para que les hagan efecto. Conllevando a consecuencias negativas en su organismo a largo plazo.

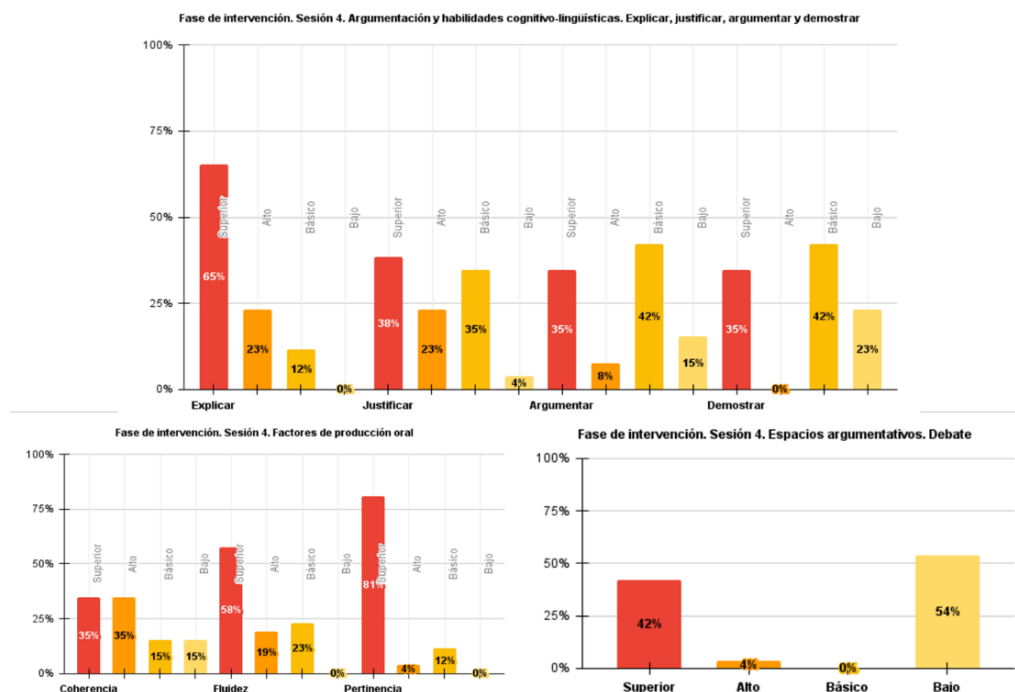
(Suenan campanas)

Moderadora: Doctora Estudiante 2, continúe con su intervención.

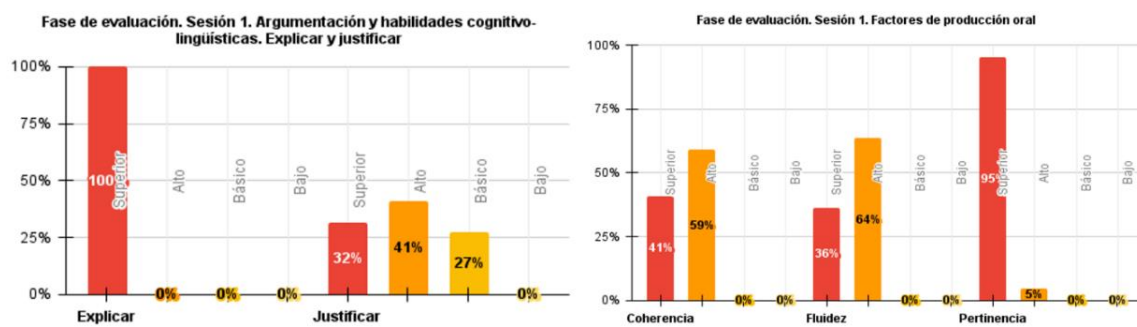
Estudiante 2: En respuesta al último argumento proporcionado por la Médica Estudiante 1, si bien, es cierto que los métodos inducidos de aborto médico; tales como, las pastillas orales pueden tener efectos secundarios, e, incluso producir alergias en ciertos pacientes con predisposición negativa hacia algún componente. También se ha de tener en cuenta que, en comparación con medicamentos como el Paracetamol, el Viagra, e, incluso la Penicilina; estas son incluso más seguras y presentan mucho menor riesgo de producir efectos secundarios en las pacientes recetadas.

Además de presentar una efectividad en una gran mayoría de usos, general y preferiblemente bajo supervisión médica, del 95%.

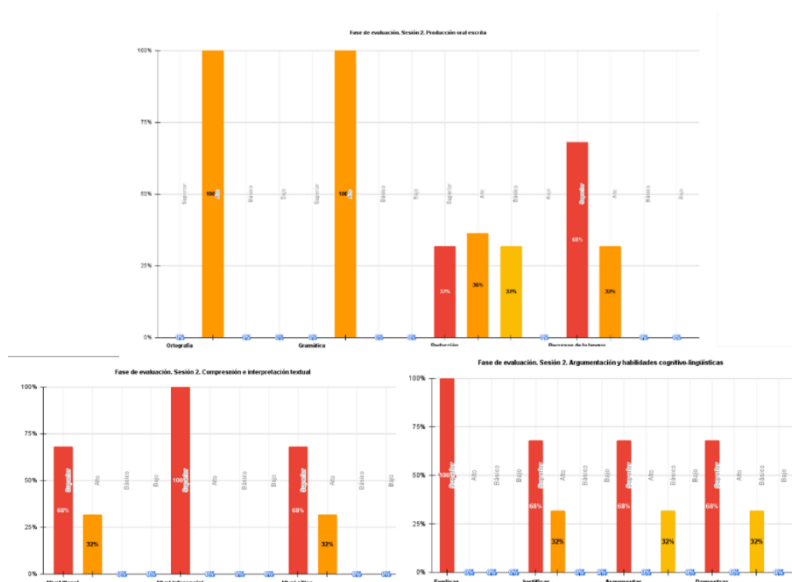
Anexo 14. Figura 18. Fase de intervención. Sesión 4.



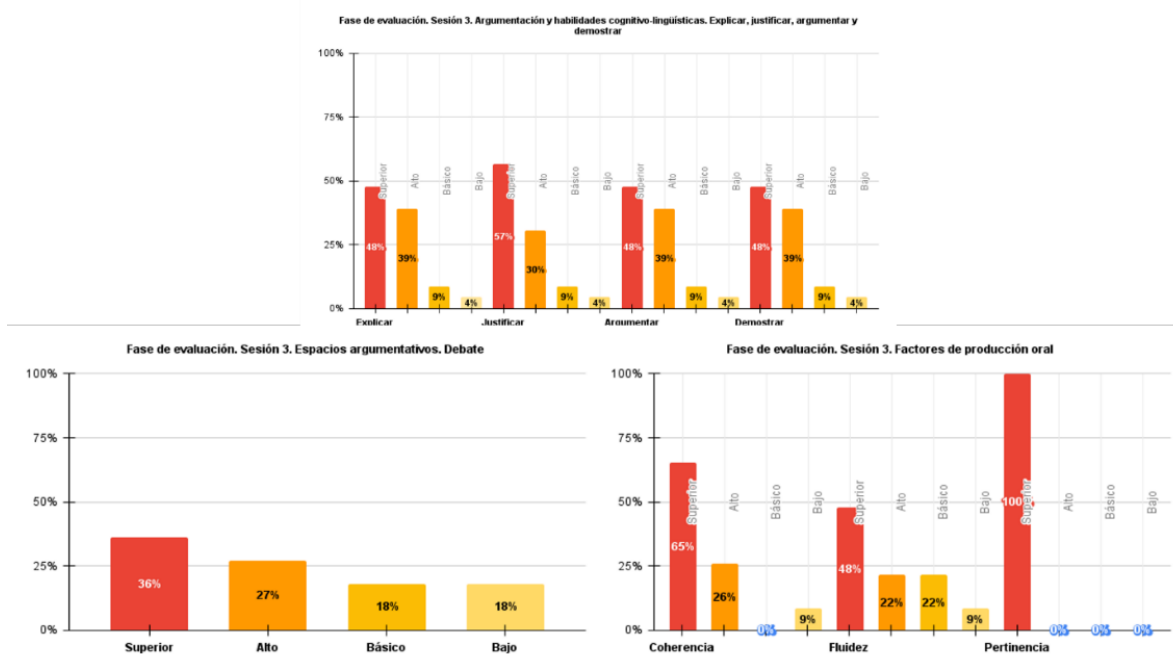
Anexo 15. Figura 19. Fase de evaluación. Sesión 1.



Anexo 16. Figura 20. Fase de evaluación. Sesión 2.



Anexo 17. Figura 21. Fase de evaluación. Sesión 3.

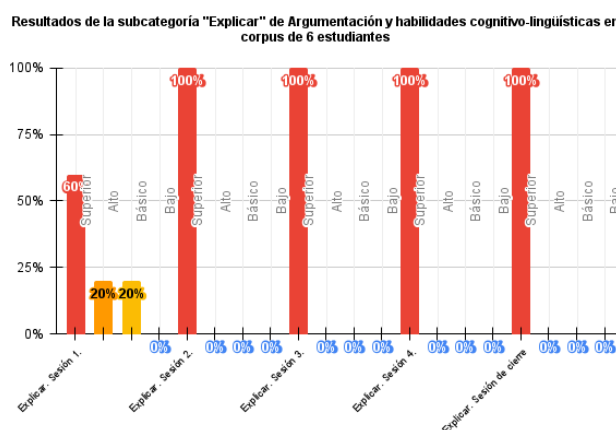


Anexo 18. Figuras 22 a 24 de resultados de producción oral en corpus de 6 estudiantes.



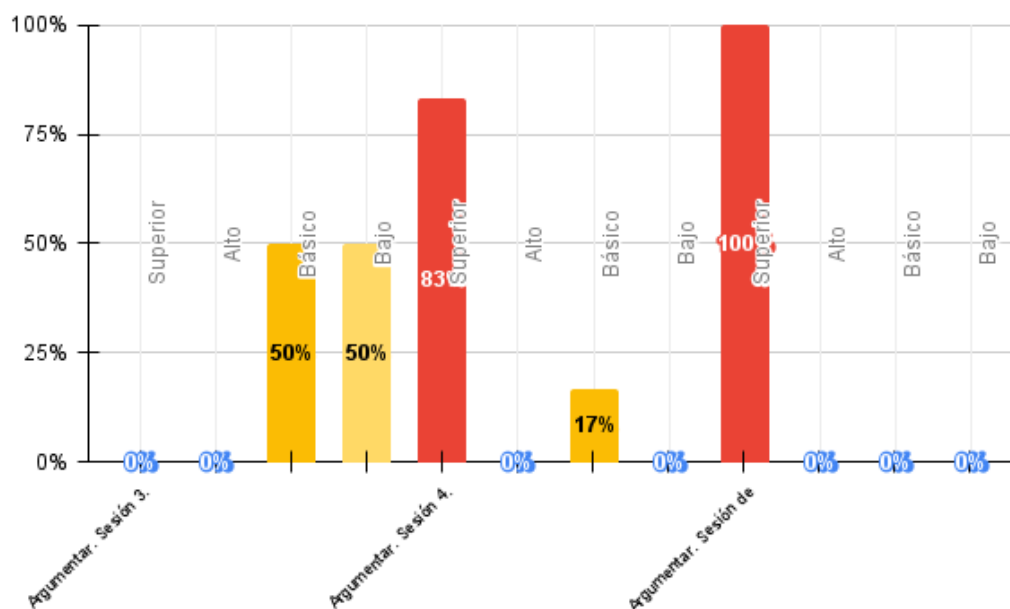
Para consultar los gráficos completos, por favor ingresar al siguiente link: [Anexo 18. Figuras 22 a 24 de resultados de producción oral en corpus de 6 estudiantes](#)

Anexo 19. Figura 25. Resultados de “Explicar” en corpus de 6 estudiantes.

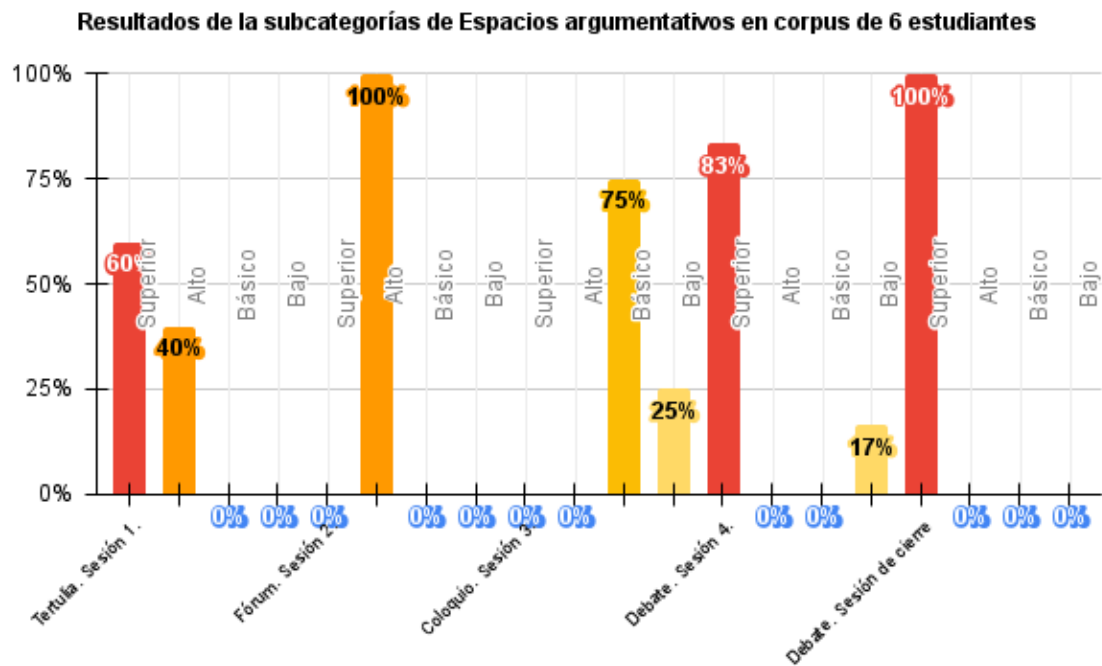


Anexo 20. Figura 27. Resultados de “Argumentar” en corpus de 6 estudiantes.

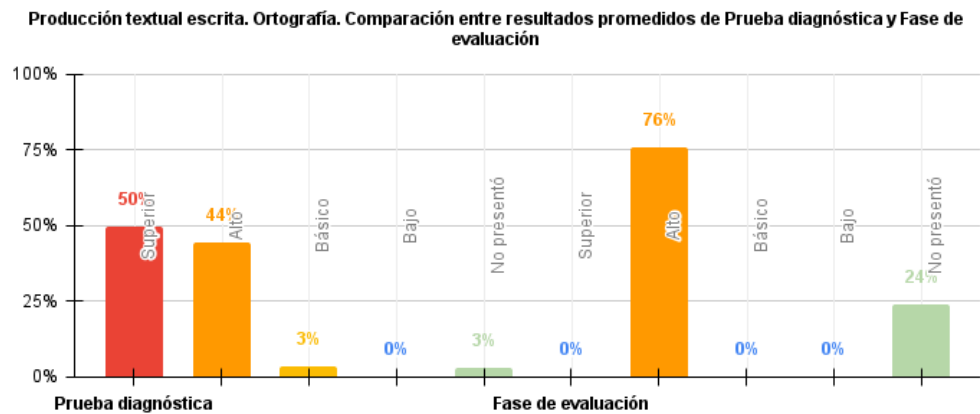
Resultados de la subcategoría “Argumentar” de Argumentación y habilidades cognitivo-lingüísticas en corpus de 6 estudiantes



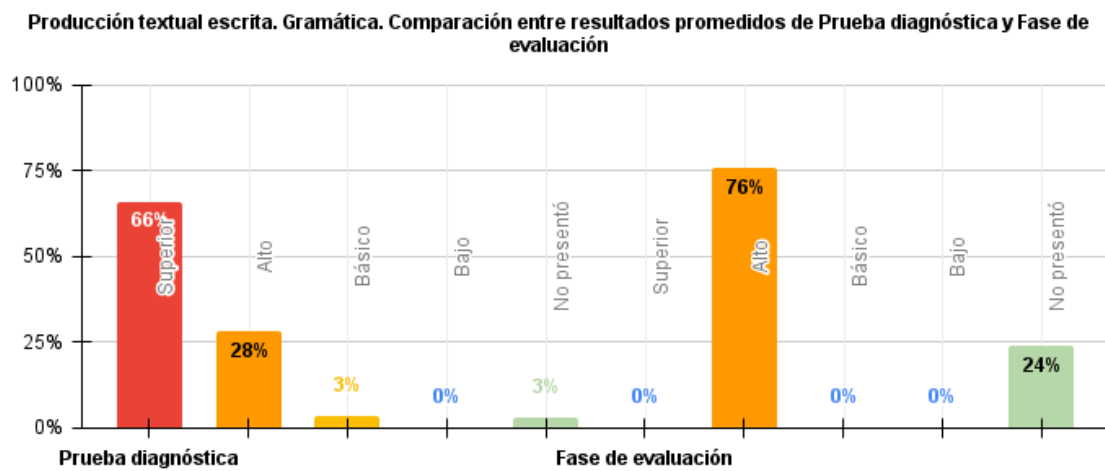
Anexo 21. Figura 29. Resultados de Espacios argumentativos en corpus de 6 estudiantes.



Anexo 22. Figura 30. Ortografía. Comparación de resultados promediados.

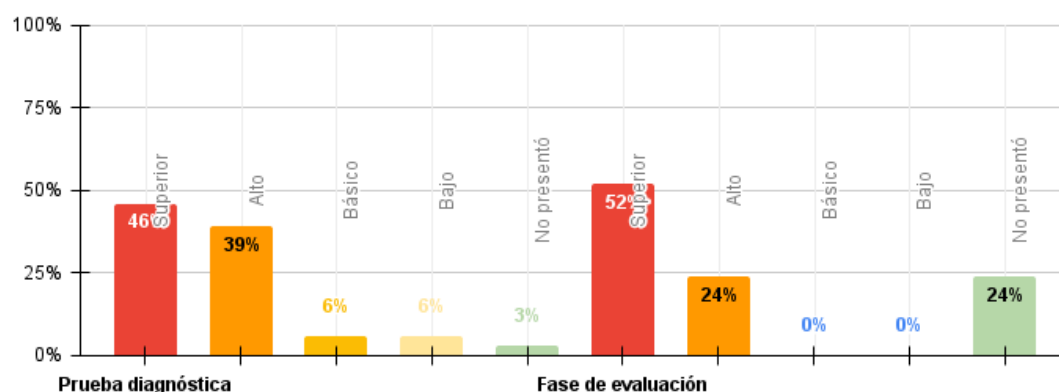


Anexo 23. Figura 31. Gramática. Comparación de resultados promediados.



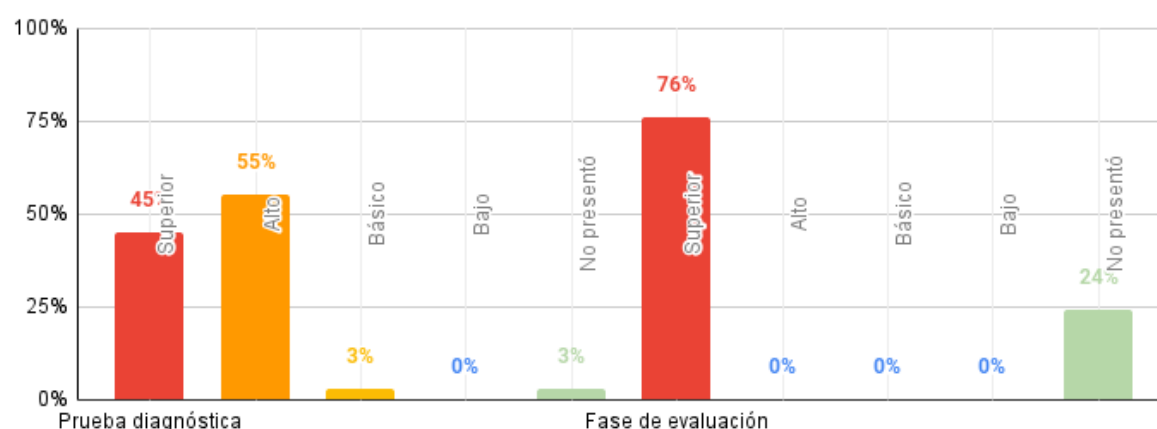
Anexo 24. Figura 33. Recursos de la lengua. Comparación de resultados promediados.

Producción textual escrita. Recursos de la lengua. Comparación entre resultados promediados de Prueba diagnóstica y Fase de evaluación



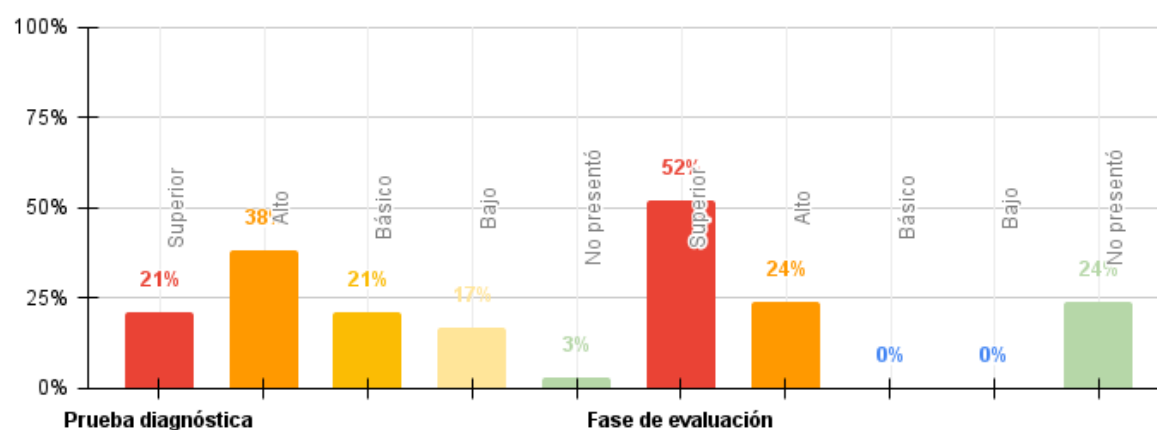
Anexo 25. Figura 35. Nivel inferencial. Comparación de resultados promediados.

Comprensión e interpretación textual. Nivel inferencial. Comparación entre resultados promediados de Prueba diagnóstica y Fase de evaluación

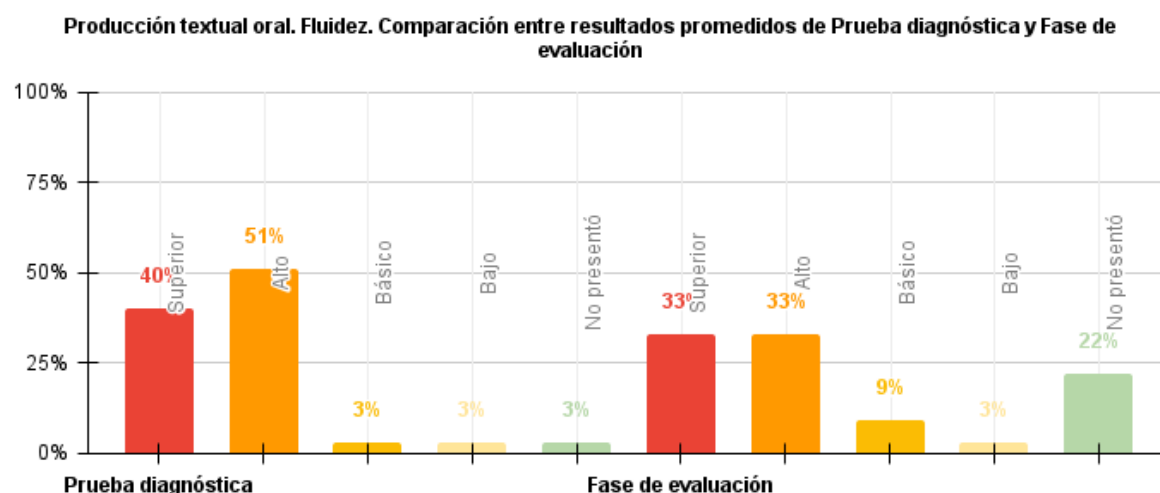


Anexo 26. Figura 36. Nivel crítico. Comparación de resultados promediados.

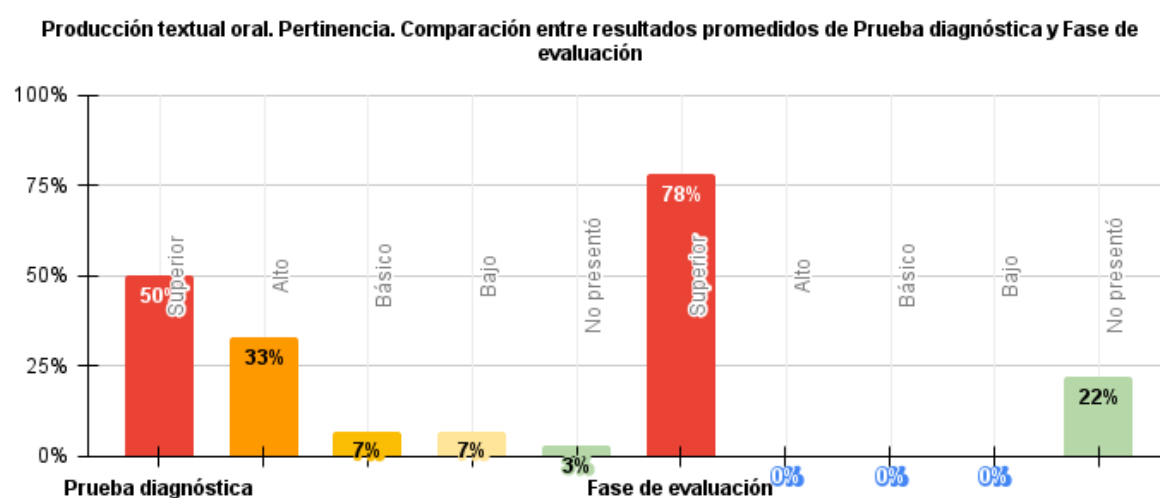
Comprensión e interpretación textual. Nivel crítico. Comparación entre resultados promediados de Prueba diagnóstica y Fase de evaluación



Anexo 27. Figura 38. Fluidez. Comparación de resultados promediados.



Anexo 28. Figura 39. Pertinencia. Comparación de resultados promediados.



Anexo 29. Evidencias de intervención. Fases de intervención y evaluación.

	Nombre ↑ ▾	Modificado ▾
	2. Fase de intervención	13/11/2023
	3. Fase de evaluación	13/11/2023

Evidencias de fase de intervención: Para consultar las grabaciones de evidencias de intervención, por favor ingresar al siguiente enlace: [2. Fase de intervención](#)

	Sesión 2. 25.09.2023. Habilidad cognitivo-li...	13/11/2023
	Sesión 3. 23.10.2023. Habilidad cognitivo-li...	13/11/2023
	Sesión 4. 26.10.2023. Habilidad cognitivo li...	13/11/2023

Evidencias de fase de evaluación: Para consultar las grabaciones en audio y video de la fase de evaluación, por favor ingresar al siguiente enlace: [3. Fase de evaluación](#)

	Sesión 1. Debate final (después de justificar...	13/11/2023
	Sesión 2. Debate final. 05.10.2023. Guiones ...	13/11/2023
	Sesión 3. Debate final (después de demostr...	13/11/2023

Evidencia de guiones de la sesión dos de la fase de evaluación:

Diálogo Debate Acerca del Aborto

Anyela: Buenas tardes y bienvenidos a una nueva edición de: "Controversias Populares".

Helen: El día de hoy trataremos un tema cada vez más normalizado entre jóvenes y aún satanizado entre ciertos grupos poblacionales: El Aborto.

Anyela: A continuación, daremos paso a nuestras panelistas a favor y en contra de esta práctica.

Helen: Recibamos a nuestras panelistas y profesionales de la salud invitadas: la ginecóloga, Nicolle Gregory y la psicóloga infantil, Juanita Trujillo.

(Aplausos y exclamaciones)

Anyela: Y no olvidemos a nuestra panelista invitada y abogada de familia, Valentina Pinzón.

(Aplausos y exclamaciones)

Anyela: Muy bien, ahora damos una calurosa bienvenida a nuestros panelistas invitados en contra de esta práctica.

Anyela: Su eminencia, el Cardenal Luis Carlos; la delegada representante del movimiento ProVida, Laura Ruiz y nuestra otra profesional de la salud: la médica de fertilidad, María Fernanda Vega.

(Aplausos y exclamaciones)

Helen: Terminada la introducción a nuestros panelistas, daremos apertura a nuestro debate con el siguiente interrogante:

Helen: ¿Qué es el aborto desde el punto de vista clínico, legal y religioso?

Anyela: Reconoceremos a los panelistas para que den su intervención en el orden en el que hagan sonar la campana.

(Suena la campana)

Helen: Iniciamos con la doctora Nicolle Gregory.

Ginecóloga Gregory: Desde el punto de vista clínico, el aborto corresponde a cualquier proceso espontáneo o inducido, ya sea, médico terapéutico por enfermedad, quirúrgico o selectivo; que pause un embarazo de menos de 20 semanas de gestación o cuando el feto alcanza un peso gestacional inferior a los 500 gramos.

Helen y Anyela: (Toman nota o hacen sonido de mover lapiceros en acción de tomar nota).

(Suena una campana)

Anyela: Damos intervención a la doctora María Fernanda Vega.

Médica de Fertilidad (Vega): Ampliando la respuesta de mi colega, se puede decir que la práctica del aborto; ya sea, espontáneo o inducido en cualquiera de sus formas, es en sí misma un riesgo para la salud de las mujeres que lo practican.

Médica de Fertilidad (Vega): Cuando este no se da de forma espontánea, ya de por sí menos riesgosa que la inducida, este incluso puede resultar en uno Incompleto, Retenido o Séptico; ya sea, cuando alguna parte del tejido del feto se queda introducida en el útero; el feto se malogra y los productos quedan en su totalidad retenidos en el útero o el revestimiento del útero y/o cualquier parte del sistema reproductor involucrada en el parto, se ve rasgada o perforada, infectándose.

Médica de Fertilidad (Vega): Por lo que, teniendo en cuenta que del 100% de los casos de aborto, sólo del 10 al 20% de estos son espontáneos y el porcentaje restante son inducidos, la mayoría de mujeres que incurrir en esta práctica, tienen aún mayor probabilidad de desarrollar patologías como Aborto Espontáneo o Séptico con todo lo que esto conlleva. Siendo, algunos de los síntomas más frecuentes producidos en consecuencia: Sangrado vaginal abundante, cólicos muy intensos, flujo vaginal de olor fuerte y particularmente desagradable, fiebre, debilidad, náuseas o diarrea.

Médica de Fertilidad (Vega): Eso, sin tener en cuenta, las reacciones alérgicas que pueden provocar ciertos medicamentos o pastillas abortivas en las pacientes y la posibilidad de que deban mezclar uno o más, e, incluso tomarlos en dosis más altas para que les hagan efecto. Conllevando a consecuencias negativas en su organismo a largo plazo.

(Suena una campana)

Helen: Doctora Gregory, continúe con su intervención.

Ginecóloga (Gregory): En respuesta al último argumento proporcionado por la Médica de Fertilidad Vega, si bien, es cierto que los métodos inducidos de aborto médico; tales como, las pastillas orales pueden tener efectos secundarios, e, incluso producir alergias en ciertos pacientes con predisposición negativa hacia algún componente. También se ha de tener en cuenta que, en comparación con medicamentos como el Paracetamol, el Viagra, e, incluso la Penicilina; estas son incluso más seguras y presentan mucho menor riesgo de producir efectos secundarios en las pacientes recetadas.

Ginecóloga (Gregory): Además de presentar una efectividad en una gran mayoría de usos, general y preferiblemente bajo supervisión médica, del 95%.

Ginecóloga (Gregory): Por otro lado, como segundo punto de mi toma de posición en este debate, he de decir, que reducirse tan superficialmente la definición de Aborto a una práctica riesgosa para la salud femenina; es ignorar otros procesos relacionados con la función reproductiva femenina que representan un riesgo incluso mayor, como podrían ser un embarazo o un parto. Especialmente, si se contemplan las múltiples complicaciones que estos pueden tener.

teniendo en cuenta lo afectada que podría verse la salud mental del infante al hacerse consciente de que es producto de relaciones incestuosas?

Cardenal Luis Carlos: En caso de que el infante presentara alguna malformación, se podría contemplar el hecho de tratarla o, aunque probablemente no terminara siendo la decisión más moralmente correcta, abortar; dependiendo de los resultados de los exámenes, psicológicos, psiquiátricos y físicos; tanto de la futura madre, como del infante.

Cardenal Luis Carlos: Esa es mi posición.

Psicóloga Infantil (Trujillo): Muchas gracias su Eminencia.

Psicóloga Infantil (Trujillo): Aunque, por otro lado, en respuesta al argumento de tenerse la opción de dejar a los niños que no se puedan mantener por falta de recursos, madurez o disposición de la madre, en un orfanato; considero que sigue siendo mejor opción el aborto en la medida de que no le dejara tantas repercusiones psicológicas, e, incluso físicas tan negativas a largo plazo como el paso por un orfanato.

Psicóloga Infantil (Trujillo): Siendo algunas de las repercusiones físicas observadas en niños internados en este tipo de instituciones: Una pobre tonicidad muscular, que provoca que no puedan estar sentados o no caminen cuando ya tienen la edad adecuada; que no conozcan las partes de su cuerpo y el esquema corporal y/o que tengan la motricidad gruesa y fina poco desarrollada.

Psicóloga Infantil (Trujillo): Y algunas de las mentales más comunes: retraso en la comunicación y el lenguaje, teniendo un intercambio con el adulto bastante por debajo de la normalidad; una actitud extremadamente pasiva o agresiva; depresión, ansiedad y/o aparente facilidad para la interacción, disfrazada de adiestramiento y desinterés total por otros.

Helen: ¡Wow! ¡Qué interesante está el segmento de debate el día de hoy!

Anyla: ¡Es verdad! ¡Se evidencia un gran conocimiento del tema por parte de los concursantes y su manejo en debate es impresionante!

Helen: Pero es hora de que, tanto las moderadoras, como los panelistas y nuestros oyentes, nos tomemos un descanso y vayamos a pausas comerciales.

Anyla: Tienes razón, para continuar con la misma energía, nuestros panelistas y oyentes necesitan un tiempo para recargarse. ¡Al igual que nosotras!

Helen y Anyla: ¡Vamos!

GERALDINE: Para mí el amor es poder conectar de una manera especial con alguien, de poder sentirte seguro y cómodo con esa persona, de sentirte especial y amado sin importar las circunstancias. También de poder confiar plenamente y que esa persona no te fallé de ninguna manera, tampoco que te haga sufrir y que siempre esté para ti.

MODERADORA: Siguiente pregunta, ¿cómo considera que era el amor en los tiempos pasados?

DANIELA: En tiempos pasados, algunas de las experiencias de amor estaban influenciadas por tradiciones, otras por verdadero amor, lo que los conllevaba a vivir una vida llena de amor duradero y experiencias bonitas.

LORENA: Considero que el amor en los tiempos de antes era muy difícil porque las mujeres sufrían de maltrato, no tenía voz ni voto, la familia y el esposo era la que decían sobre ella, tenían que sufrir engaños y maltrato psicológico.

MODERADORA: Siguiente pregunta, ¿cómo eran tratadas las personas LGBTQ+ en sus romances tiempos pasados?

NATALIA: Las relaciones homosexuales fueron condenadas en lo espiritual por la Iglesia, y reprimidas y castigadas no podían ser libres ni hablar abiertamente de su sexualidad por qué era pecado y mal visto, con el paso del tiempo se ha "normalizado más" pero aún así hay homofobia, muchas personas ya entienden el tema de la homosexualidad en especial algunos mayores que para ellos no era normal, han aprendido de esta generación y han podido tener conversaciones sin problema.

El matrimonio entre personas del mismo sexo, matrimonio igualitario, matrimonio homosexual, matrimonio gay, matrimonio para todos o simplemente matrimonio, tuvo el primer gobierno civil en emitir a sabiendas una licencia matrimonial a una pareja del mismo sexo fue el condado de Blue Earth en Minnesota (Estados Unidos) en 1971, en muchos casos especialmente cuando no otorgan los mismos derechos son criticadas por fomentar la discriminación, hasta junio de 2023 35 países permiten casarse a las parejas del mismo sexo, el último país en legalizar el matrimonio igualitario fue Nepal el 28 de junio de 2023, los países de mayoría musulmana aplican preceptos islámicos en sus leyes por mandato constitucional, lo que generalmente se interpreta como prohibición del matrimonio entre personas del mismo sexo.

GERALDINE: En tiempos pasados la comunidad LGBT era una comunidad la cuál se le tenía "miedo" y "asco", pero algunas personas comprendían ese sentimiento y ayudaban a ese tipo de personas, aunque estuviera "mal" en ojos de otras personas, alguna comunidad los ayudaba y comprendía. También familiares intentaban comprenderlos y no se sintieran raros, y que supieran que no estaba mal, incluso los llegaban a aceptar tal y cómo eran. Simplemente vivían un poco escondidos, pero con personas de confianza ya podían vivir su sexualidad libremente, aunque estuviera mal para otros, para ellos y el mundo era normal.

MODERADORA: Siguiente pregunta, ¿por qué el amor era diferente en los tiempos pasados a comparación de ahora?

TELE MAONA

Guíón

MODERADORA: Buenas tardes mi nombre es Zahira Bonilla, soy presentadora de tele maona. El día de hoy vamos a presentar un debate sobre el amor en los tiempos de antes vs la actualidad.

tenemos dos equipos primero las que están a favor ellas son: Daniela Ruiz la cual es esposa y señora de edad, Emily Gomez ella es monja y Geraldine Muñoz que es señora de edad y del otro lado tenemos las que están en contra ellas son: Natalia Cely que es psicóloga, Lorena Gonzalez que es parte de la comunidad LGBTQ+ y Luisa Martin que es psicóloga.

a continuación les haré una serie de preguntas.

la primera pregunta cada una la va a responder

¿En qué consiste el amor para cada una?

NATALIA: Para mí el amor consiste en tener conexión con una persona con la que pasas tiempo y después hay atracción, los momentos que pasan juntos y los recuerdos que van formando al pasar el tiempo se convierte en amor.

LUISA: Para mí el amor consiste en respeto, en confianza en ser más que una pareja, ser amigos, compañeros, en complementarse el uno al otro, en entenderse mutuamente. No solo es una atracción física o sexual lo que construye el amor si no también lo que se construyen juntos como persona, lo que mantiene a dos personas unidas sin cambiar su personalidad y quererse mutuamente tal y como se conocieron.

DANIELA: El concepto y la experiencia del amor puede variar en cada persona, algunos ven el amor como un compromiso duradero y una asociación a largo plazo mientras que otros pueden experimentarlo de manera más efímera y cambiante.

EMILY: Para mí, el amor es un sentimiento que consiste generalmente en demostrar afecto y apego emocional hacia otra persona, generando vínculos especiales.

LORENA: Es un sentimiento que se relaciona con sentirse bien, cómodo, seguro y feliz con uno mismo y en ocasiones muy esporádicas con alguien más, siempre en ese orden.

EMILY: El amor de antes con el transcurso del tiempo ha cambiado drásticamente en comparación al de ahora. Antes las personas solían conocerse en persona por medio de eventos e incluso reuniones sociales, pero actualmente lo hacen por medio de dispositivos, sin siquiera haber visto la cara de la otra persona siendo que esto puede ser muy peligroso.

También, vemos que el concepto del amor sentimental se ha perdido con el tiempo, porque hay personas que utilizan esta gran palabra para cualquier cosa sin realmente sentirlo, perdiendo su significado valioso.

LUISA: A mí parecer el amor es diferente debido a que las ideologías van cambiando, un ejemplo muy marcado y diferencial en épocas de antes las mujeres no tenían derecho a elegir sobre quien era su esposo (el cual elegía su padre y muchas veces lo hacían a cambio de dinero, ganado, tierras, etc) y bien les tocaba aguantar muchos años de golpes, amenazas, maltrato psicológico, entre otros simplemente por una tradición y no ser juzgados por parte de su familia ya que como bien lo acabo de mencionar por tradición si se separaban era un hecho para ser juzgadas.

En cambio, aunque actualmente también se encuentra maltrato familiar muchas mujeres pueden elegir a la persona con la cual se van a relacionar, también tiene la elección de estudiar y mantener un empleo para si quieren ser independientes.

MODERADORA: A continuación veremos las opiniones de cada una.

LUISA: En contra. Aunque bien se puede decir que en las relaciones de antes se demostraba más respeto no habría tanta expresión a la forma de mar. Antes era muy mal visto las relaciones de las comunidades LGBTQ+ haciendo así esconder la identidad personal.

Aunque antes se demuestra más respeto que las relaciones de ahora, antes se presentaba mucho machismo, esto era tanto maltrato físico y psicológico, esto hacía que las mujeres se privaran de sus derechos, también muchas veces las mujeres no escogían a su pareja sino que esto lo hacía el padre o tutor.

Antes mayormente las personas de bajo recursos hacían casar a sus hijas con personas de altos recursos para que cambiara su nivel social, formalmente el padre o tutor cedía sus derechos al marido también se pagan por esa persona.

las mujeres aguantaron muchas cosas de sus relaciones porque antes era mal visto que una mujer fuera soltera en su edad adulta o si tenía hijos y era madre soltera y era muy difícil conseguir un trabajo para generar ingresos para mantener a sus hijos y a ellas mismas, esto las llevaba a soportar sus relaciones por toda la vida con violencia física y psicológica.

EMILY: A favor. Hoy en día existen personas que valoran más la fidelidad de sus perros que las de su pareja, en los tiempos modernos encontramos mayor atención en un animal que en un compañero sentimental.

Las nuevas generaciones encuentran más amor en objetos que en personas, antes la manera habitual de conocer a personas era salir a bailar o salir a tomar algo pero la

Ginecóloga (Gregory): Y en especial, a edades tempranas de adolescencia o preadolescencia, etapas, en las que en países en desarrollo ocurren gran cantidad de embarazos, debido a la falta de educación sexual pertinente; acceso a métodos anticonceptivos y por, sobre todo, acceso a aborto legal sin consentimiento parental, a partir, de la edad reglamentada en cada país para dar consentimiento. A diferencia, de países europeos como España, por ejemplo.

Ginecóloga (Gregory): De hecho, sólo en América Latina, continente, en el que más de 15 millones de niñas de entre los 15 y 19 dan a luz, se calculan 33 muertes maternas por hora.

(Suena una campana)

Anyela: Damos intervención a la Abogada Valentina Pinzón.

Abogada de Familia (Pinzón): A pesar de que el aborto inducido; ya sea, médico o quirúrgico pueda implicar múltiples complicaciones, también es cierto que, en continentes en cuyos países predominan legislaciones particularmente prohibitivas en cuanto al aborto, este se vuelve una práctica clandestina y aún más riesgosa. Teniéndose en cuenta, que en ciertos casos no es ni siquiera efectuada de manera legal por un profesional especializado que siga directrices y procedimientos dictados por la OMS, o al menos, disponiendo de materiales debidamente esterilizados o siquiera quirúrgicos.

Abogada de Familia (Pinzón): Esta problemática se ve principalmente reflejada en continentes conformados predominantemente por países en desarrollo; tales como, África y Asia, en sus regiones Meridional y Centromeridional, o, sin ir más lejos en América Latina. Dónde, de acuerdo al estudio estadístico publicado por el Instituto Guttmacher en la revista "The Lancet" hacia 2017; se podía evidenciar que el panorama en cifras de la cantidad de abortos seguros, (con respecto a la cantidad de abortos Menos seguros y Nada seguros), no ascendía de 1 de cada 2 o 1 de cada 4, en el caso de los dos últimos continentes mencionados.

Abogada de Familia (Pinzón): Para cerrar mi toma de posición en este debate, quisiera hacer un llamado a la delegada representante del movimiento ProVida, Laura Ruíz, a resolver el siguiente interrogante: ¿Es verdad que el movimiento ProVida sostiene que la vida debe ser valorada y respetada desde la fecundación hasta la muerte natural? Y si esto es así, teniendo en cuenta que el aborto es una manera de prevenir los embarazos no deseados; ya sea, por falta de recursos, madurez o disposición y el consecuente maltrato intrafamiliar e incluso diversas formas de abandono o tráfico humano, que esto puede provocar ¿Cómo es que prohibiendo o limitando al máximo esta práctica, se podría contribuir a poner fin a toda forma de violencia, tortura o trata contra los niños, tal como, plantean las metas 3.2, 3.1 o 16.2, de los ODS?

revolución tecnológica como las aplicaciones y redes sociales ha cambiado la manera de conocer a la gente.

NATALIA: En contra. El matrimonio era simplemente un contrato privado entre en padre o tutor de la mujer, este podía rechazar o dar por finalizado el contrato cuando se le antojase, ellas no tenían ni voz ni voto. No consideraban a la mujer como un adulto jurídicamente hablando sino que eran dependiente de sus padres y más tarde de sus esposos.

El amor antes y el amor ahora se enfrentan por su manera de entender la fidelidad y la identidad de género, lo primero que llama la atención como contraste entre generaciones es la cantidad de relaciones. Otro punto que les diferencia es la intención de casarse y la edad con la que entonces se hacía y ahora se hace, sin embargo algo que les cuesta entender a los mayores son terminos como genero no binario o experiencias como el intercambio de parejas y en general todo el tema como la comunidad LGBTQ+ ya que en esos tiempos no era bien visto.

DANIELA: A favor. pues en mi opinión en los tiempos pasados el amor era mas valorado lo cual hacia un efecto de una verdadera historia de amor entre dos personas, una historia donde no habian infidelidades vínculos amorosos entre otras personas donde todo era una historia únicamente de dos personas.

el amor en esos tiempos era mejor porque si nos devolvemos a esas épocas podemos ver que las familias eran mas funcionales.

LORENA: En contra. Porque en esa época las mujeres no tenían derecho a opinar sobre sus esposos estos eran escogidos por sus padres, no importaba la edad del hombre ni de la mujer solo eran beneficios para los padres, muchas mujeres eran vistas como objetos solo las usaban para tener hijos y sufrir mucho mallo por parte del marido, muchos abusos que ellas sufrían era por su familia y eran tratadas como objetos.

GERALDINE: A favor. estoy a favor primero porque antiguamente el amor era más bonito era más puro, si se sentía que era real, y se entregaban detalles, se notaba que luchaba por estar juntos, también en diferentes redes sociales se nota que algunas personas extrañan el amor en tiempos antiguos, aunque habían algunas cosas que si eran malas, no es como ahora que solo es como para pasar el rato antes el amor era más duradero.

MODERADORA: En resumen las presentes nos dieron una charla y nos hacen dudar, pues cada opinión es válida y cada una tiene sus punto de vista, y respecto a las preguntas también podemos ver que tienen diferentes opiniones.

Ahora mi opinión al escuchar todas las opiniones de las presentes, he quedado que no estoy ni a favor ni en contra, pues me di cuenta que el amor puede ser mejor o peor dependiendo de la época.

Delegada Representante de ProVida (Ruíz): En respuesta al interrogante, lo que se busca con la prohibición de la práctica del aborto, más allá de arruinarle la vida a los niños o a las personas; cómo generalmente se quiere hacer ver, es promover una formación más sólida en valores morales por parte de las familias.

Delegada Representante de ProVida (Ruíz): Actualmente, la impartición de valores morales sólidos se ha perdido cada vez más al interior de las familias y es, precisamente por esta razón, que ocurren la gran mayoría de embarazos adolescentes y preadolescentes, con ciertas excepciones.

Delegada Representante de ProVida (Ruíz): Porque ya no se les imparte a los niños y a los jóvenes que lo ideal es esperar, no necesariamente hasta el matrimonio; pero sí tras conocer una persona con la que puedan entablar una relación seria en la adultez, para iniciar su vida sexual. Sino que, se les permite "experimentar" y tener múltiples parejas sexuales desde corta edad, como si la práctica de la sexualidad fuera un acto tan normal como cambiarse de ropa interior.

(Suena una campana)

Helen: Su Eminencia, el Cardenal Luis Carlos, tiene el turno de intervención.

Cardenal Luis Carlos: Aunque aún no se ha tratado el tema, debido a la relación que tiene con la pregunta, considero pertinente mencionarlo y es la pertinencia de esta práctica en el caso de prácticas sexuales forzadas, no consensuadas por ambas partes.

Cardenal Luis Carlos: En estos casos, recurrir al aborto, sería un atentado contra el 5to mandamiento "No Matarás", especialmente si se tiene en cuenta que desde el primer momento en el que existe la fecundación del óvulo, el cigoto ya formado, es desde ese momento un nuevo ser humano con una genética diferente a la de los demás y que tiene derecho a crecer y desarrollarse.

Cardenal Luis Carlos: Si no es posible o no es deseo de la mujer criarlo tras tenerlo, podría decidir recurrir a dejarlo al cuidado de una institución gubernamental o eclesiástica, dónde lo formen y le den todos los cuidados que necesite.

(Suena una Campana)

Anyela: Damos la intervención a la Psicóloga Infantil, Juanita Trujillo.

Psicóloga Infantil (Trujillo): Con todo respeto, su Eminencia, tengo una pregunta para usted. En caso de que las relaciones sexuales no consensuadas por ambas partes sean forzadas por un miembro de la familia, ¿No sería posible recurrir al método abortivo para prevenir las posibles malformaciones genéticas en el feto que el incesto trae consigo y las afectaciones físicas y psicológicas que al infante podrían traerle consigo? Y suponiendo que en el mejor de los casos no los desarrollara ¿No sería posible recurrir a este método

1. ¿El feminismo debe ser enseñado en nuestra sociedad desde temprana edad? *Conciliar.*
2. ¿El feminismo es excluyente? *EOLYPU.*
3. ¿Las marchas feministas deberían hacerse?
4. ¿El feminismo busca superiorizar a la mujer?
5. ¿El machismo oprime también a los hombres?
6. ¿Por qué hay mujeres que no se sienten totalmente cómodas en el feminismo?
Preguntas grupo 3.
Aguado Ramirez Nicole - 3 - Contrapone = 1
Aguirre Diaz Willynn Cavallina - 2 - Contrapone = # 5
Burgos Jimenez Dana Isabella - 4 - Contrapone = 4
Garzón Dava - 5 - Contrapone = 2
Rodriguez ~~Mariona~~ Sara Alejandra - 1 - Contrapone = 3
Perez Mariona.
Zecón Monroy - 4 - Contrapone = 6

Figuras

Figura 12. Esquema de habilidades cognitivas y habilidades cognitivo-lingüísticas (Jorba, 2000).

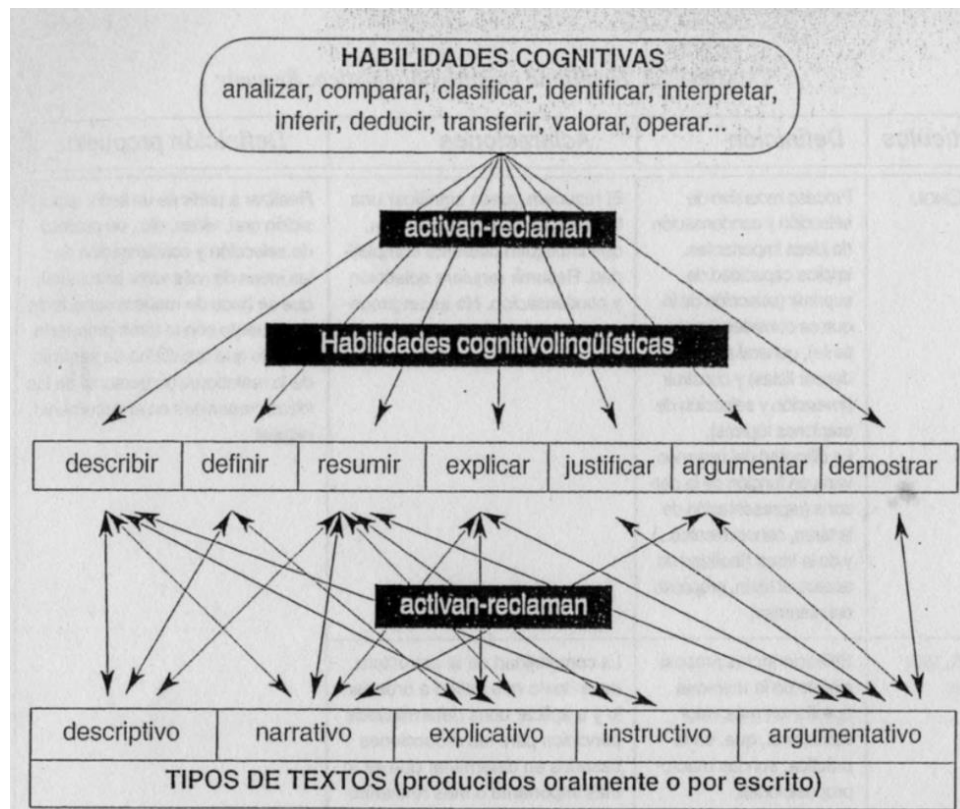


Figura 13. Esquema de relación entre las categorías y subcategorías de análisis.

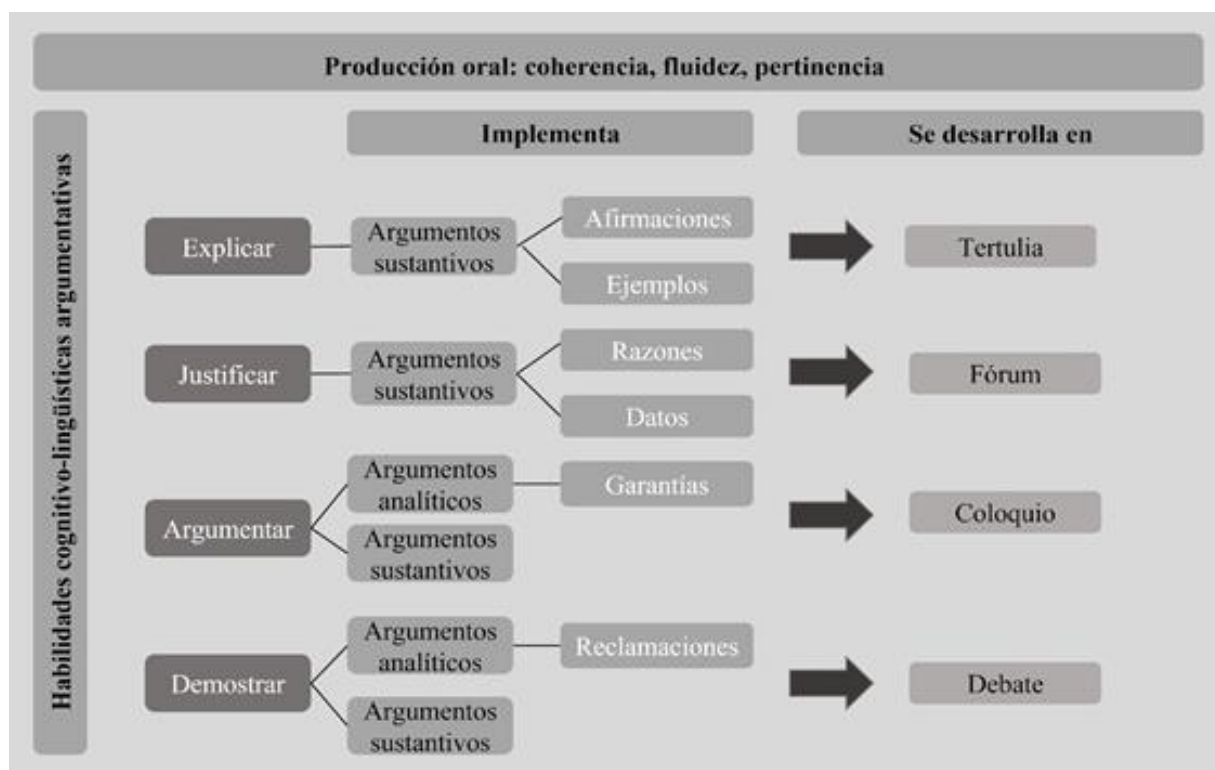


Figura 26. Resultados de “Justificar” en corpus de 6 estudiantes.

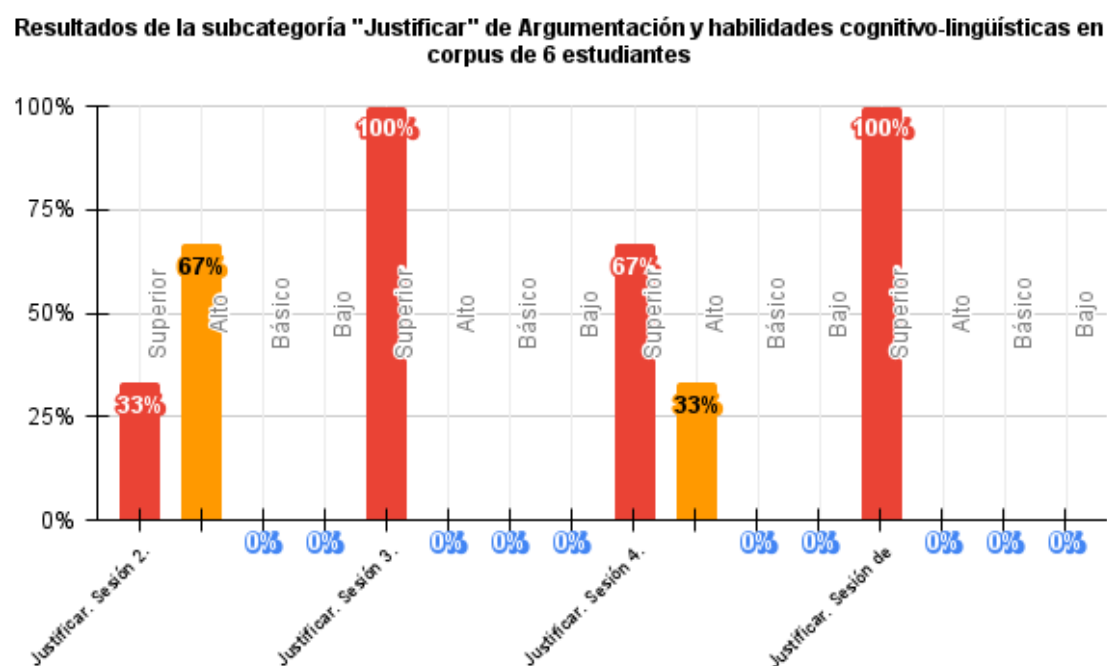


Figura 28. Resultados de “Demostrar” en corpus de 6 estudiantes.

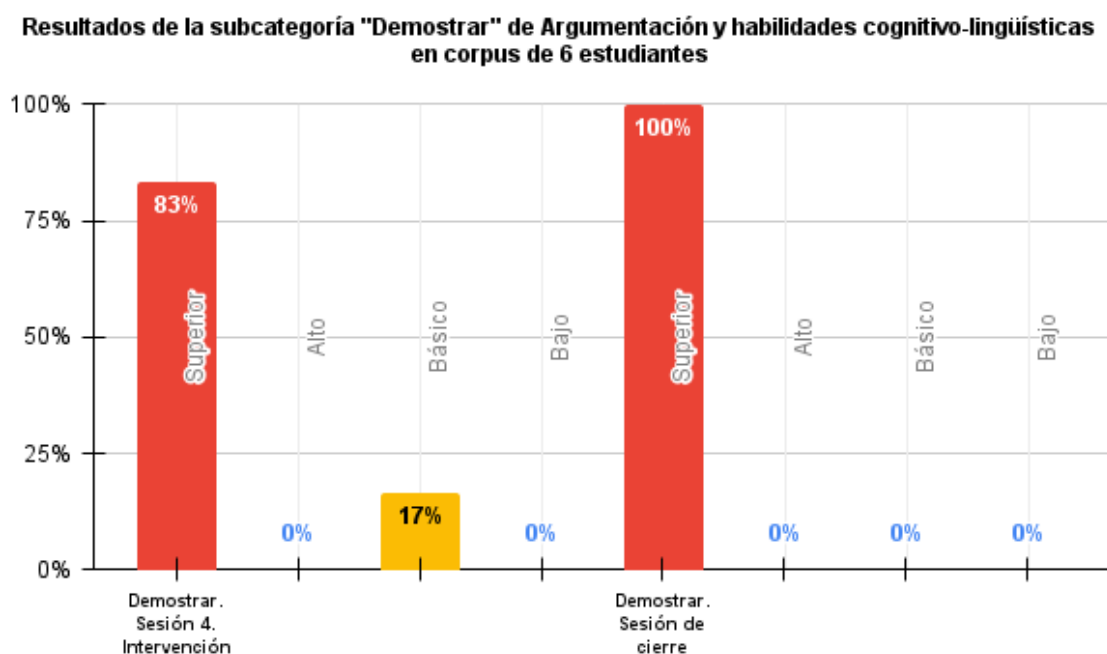


Figura 32. Redacción. Comparación de resultados promediados.

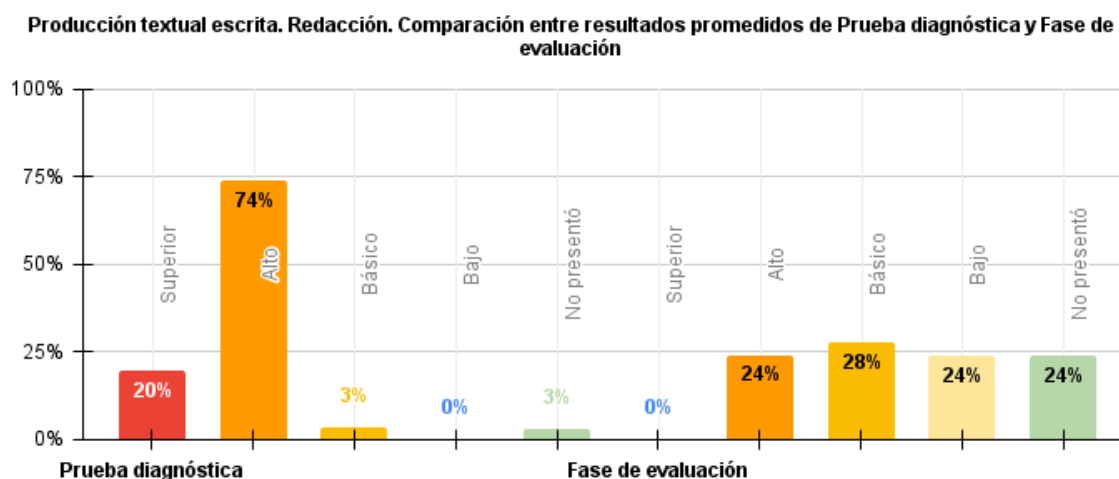


Figura 34. Nivel literal. Comparación de resultados promediados.

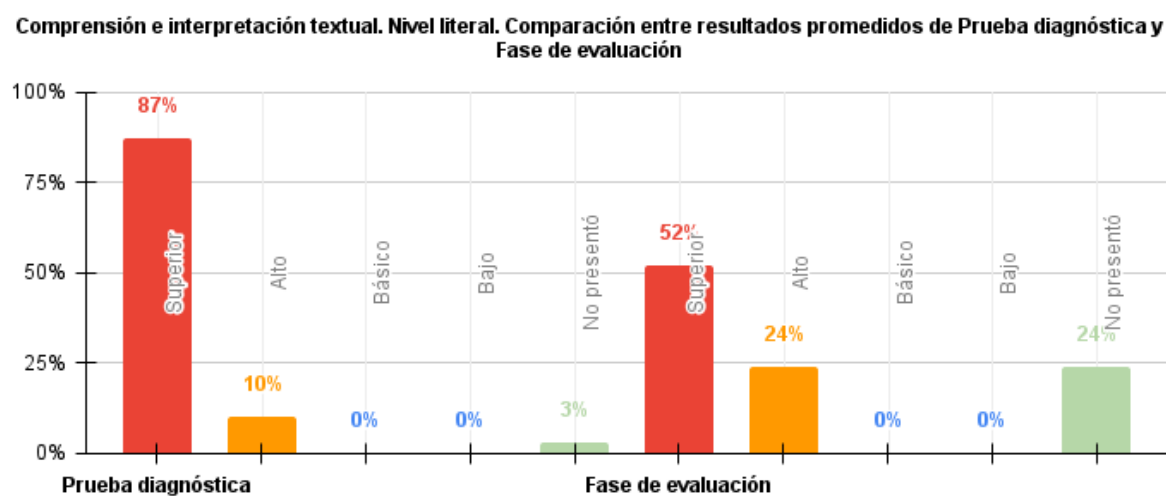


Figura 37. Coherencia. Comparación de resultados promediados.

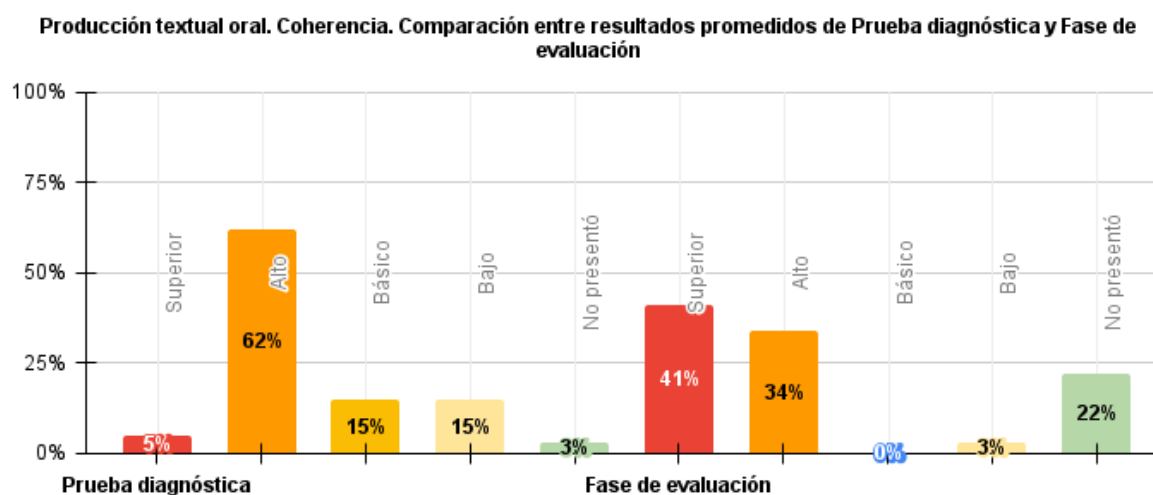
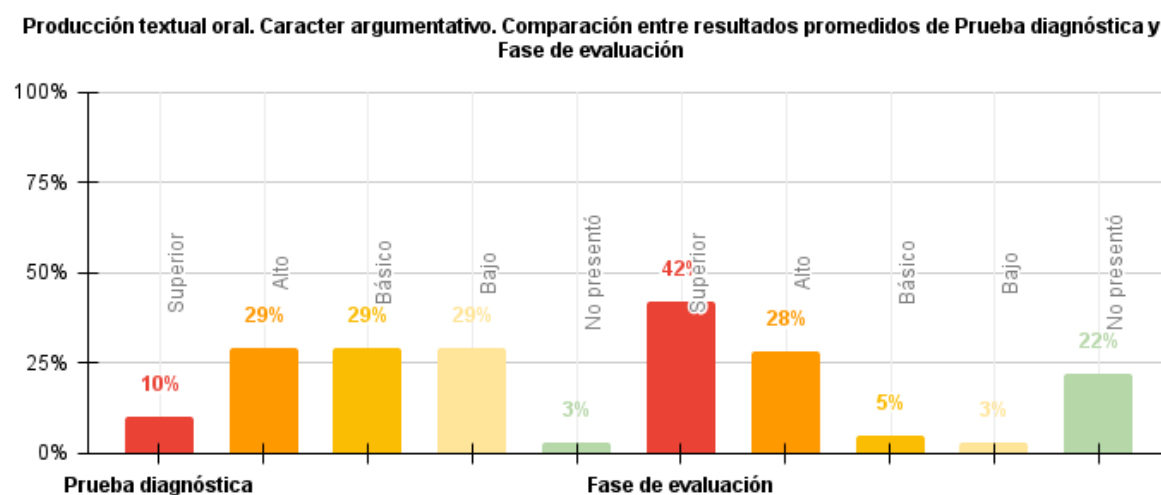


Figura 40. Carácter argumentativo. Comparación de resultados promediados.



Para ampliar la información contenida en los anexos y figuras, visitar el siguiente enlace: [Anexos y figuras.](#)