

**VÍAS PARA LA CUALIFICACIÓN DE LA
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA**

**Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Español
y Lenguas Extranjeras**

PRESENTADO POR:

LEIDY TATIANA GÓMEZ CALLEJAS

Código: 2009238020

ASESOR:

JOSÉ IGNACIO CORREA MEDINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C, 2016

Dedicatoria y agradecimientos

Este trabajo está dedicado a Paul, mi hijo, mi compañero más sincero, quién participó inocentemente de todas las acciones e ideas aquí presentadas. A él le agradezco su afecto y expresividad y, cómo no, sus travesuras, todo lo cual me lleva a reafirmar la convicción de que esta es mi elección de vida.

Gracias también a mi madre, quien apoya cada uno de mis aciertos y tropiezos; a mi padre, quién me deja la enseñanza del deber cumplido y a mis hermanos por llenar mi vida de alegría. A todos ellos, mis agradecimientos que –lo saben– son efusivos y sinceros.

Asimismo, agradezco al docente José Ignacio Correa por su apoyo, dedicación, ejemplo y por hacer de su labor un ejercicio que merece mi total admiración.

A la licenciada Jane Rojas, del Liceo Femenino Mercedes Nariño, doy las gracias no sólo por su acompañamiento sino, también, por cada consejo y por hacer de mi estadía en la institución un continuo aprendizaje.

Igualmente, agradezco a muchos maestros que acompañaron mi recorrido por esta etapa de la vida, a los amigos de la Universidad por su complicidad y nuevas anécdotas.

Por último, y muy especialmente, doy gracias a las niñas del curso 503 del LFMN por permitirme entrar en sus vidas para recordar que estar allí es el verdadero motivo de mi profesión de maestra.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	VÍAS PARA LA CUALIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA
Autor(es)	Gómez Callejas, Leidy Tatiana.
Director	Correa Medina, José Ignacio
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 88p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ARGUMENTACIÓN, COMPETENCIA, ESCRITURA, HABILIDADES COMPRENSIVAS, HABILIDADES PRODUCTIVAS, DIDÁCTICA, CRÍTICA.

2. Descripción
<p>La presente investigación ha sido realizada con el fin de ofrecer un aporte a la comprensión y praxis de la argumentación escrita en el aula de clase. Para el efecto, se hizo una intervención pedagógica en el curso 503 de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño durante tres semestres consecutivos. Asimismo, se plantearon objetivos enfocados en la clasificación de estrategias didácticas para cualificar los procesos argumentativos, basándose en un marco teórico de referencia y la práctica pedagógica, que a su vez, corresponde al diseño metodológico que adopta un enfoque cualitativo y un diseño de investigación – acción.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, A. I., & Nuñez, R. (2005). <i>Escribir en español</i>. España: EDICIONES NOBEL, S.A.</p> <p>Bitonte, M., Dascal, M., Dumm, Z., Garssen, B., Ilie, C., Marafioti, R., . . . Snoeck Henkemans, F. (2007). <i>PARLAMENTOS</i>. Buenos Aires: Biblos.</p> <p>Camps. (2003). <i>Secuencias didácticas para aprender a escribir</i>. España: GRAÓ.</p> <p>Correa Medina, J. I., Dimaté Rodríguez, C., Martínez, N., & Bonilla, S. (1999). <i>Contextos cognitivos: argumentar para transformar</i>. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.</p> <p>Correa, J. I., Dimaté, C., & Martínez, N. (1999). <i>Saber y Aaberlo DEMOSTRAR</i>. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.</p> <p>Gracida Juárez, M. Y., & Martínez Montes, G. T. (2007). <i>El quehacer de la escritura</i>. México: Comité Editorial del Colegio.</p> <p>Hernández Poveda, R. M. (2006). <i>Mediación en el aula, recursos, estrategias y técnicas didácticos</i>. Costa Rica: EUNED.</p>

Martínez. (2001). Aprendizaje de la argumentación razonada. En A. Silvestri , *Dificultades en la producción de la argumenación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje*. Cali.

Ramírez Bravo, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Pasto: Editorial universitaria - Universidad de Nariño.

Ramírez Bravo, R. (2016). *Competencia argumentativa oral: Casos en escuelas rurales*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

4. Contenidos

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA: que corresponde a la delimitación del problema de investigación sustentado en la caracterización de la población, justificado en la necesidad de generar un aporte pedagógico para el área de lenguaje y encaminado a resolver el interrogante: ¿Cuáles estrategias didácticas fomentan el desarrollo de competencias argumentativas en la producción escrita de estudiantes del quinto grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño? De la misma manera, se plantean objetivos focalizados en identificar y aplicar estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en las estudiantes.

CAPITULO 2. MARCO TEORICO: retoma los estudios que preceden este documento con el fin de orientar la investigación y soportar teóricamente los planteamientos encaminados en la problemática, retomando bibliografía pertinente en el estudio de la escritura y argumentación.

CAPITULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO: Apartado que propone un plan de trabajo y un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción.

CAPITULO 4. TRABAJO DE CAMPO: Presenta las tres fases desarrolladas a lo largo de la práctica pedagógica en diálogo con la elaboración del documento.

CAPITULO 5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS Y DE LA INFORMACIÓN: proceso dialógico entre lo establecido en la matriz categorial, los datos recogidos y el marco de referencia.

CAPITULO 6. RESULTADOS: logros obtenidos con base en los objetivos propuestos.

CAPITULO 7. CONCLUSIONES: estimación de los resultados en el campo de la pedagogía.

CAPITULO 8. RECOMENDACIONES: apertura a nuevas investigaciones basadas y/o apoyadas en el presente documento.

5. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo y un diseño de investigación – acción. Asimismo, se propone una matriz categorial que aborda la escritura argumentada como unidad de análisis y permite el estudio de los resultados y análisis de los datos recogidos. Además, propone una hipótesis de referencia.

6. Conclusiones

el trabajo investigativo permitió vislumbrar una serie de procedimientos y estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia argumentativa de las estudiantes, lo que permitió establecer una serie de conclusiones:

1. Las estrategias didácticas caracterizadas por el dinamismo y las implicaciones lúdicas propician un aprendizaje significativo en el aula.
2. La escritura argumentada debe tener funciones comunicativas enfocadas en intenciones, intereses y necesidades de las estudiantes.
3. El desarrollo de las habilidades comprensivas y habilidades productivas (Silvestri, 2001), inciden de manera significativa en la cualificación de la competencia argumentativa.
4. La oralidad constituye una etapa de familiarización y preparación para la cualificación de la competencia argumentativa y se convierte en la base del desarrollo y potenciación de la escritura misma.

Elaborado por:	Leidy Tatiana Gómez Callejas
Revisado por:	José Ignacio Correa Medina

Fecha de elaboración del Resumen:	23	08	2016
--	----	----	------

Tabla de contenido

Resumen

Capítulo 1: el problema

Caracterización.

Localización.

Contexto institucional.

Contexto de aula.

Diagnóstico.

Delimitación del problema de investigación.

Justificación.

Planteamiento de la pregunta.

Objetivos.

Objetivo general

Objetivos específicos

Capítulo 2: marco teórico

Antecedentes.

Referente teórico

Estrategias didácticas

Aprendizaje significativo

La escritura

Argumentación

Argumentación razonada

Parámetros para la argumentación

Argumentación en la escritura

Capítulo 3: diseño metodológico.

Enfoque metodológico y diseño.

Técnicas e instrumentos.

Matriz categorial.

Hipótesis.

Capítulo 4: trabajo de campo.

Fase I.

Fase II.

Fase III.

Capítulo 5: Organización y análisis de la información.

Desarrollo de procesos argumentativos (DPA).

Habilidades comprensivas.

Habilidades productivas.

Cualificación de la argumentación escrita (CAE).

Planificación.

Textualización.

Revisión.

Capítulo 6: resultados.

Capítulo 7: conclusiones.

Capítulo 8: recomendaciones.

Bibliografía.

Anexos:

Anexo 1: diarios de campo.

Anexo 2: encuestas.

Anexo 3: taller de diagnóstico.

Anexo 4: consentimiento informado de padres.

Anexo 5: texto argumentativo sobre el porte del uniforme en el LFMN.

Anexo 6: contra-argumento basado en el cuento caperucita roja la versión del lobo.

Anexo 7: mini-proyecto de reciclaje.

Anexo 8: video, actuación sobre ventajas y desventajas de la mujer de hogar que trabaja o no trabaja.

Anexo 9: escrito de ventajas y desventajas de la mujer de hogar que trabaja.

Anexo 10: propuestas escritas para la hipotética postulación a la alcaldía de Bogotá.

Vías para la cualificación de la competencia argumentativa escrita

Resumen

La presente investigación ha sido realizada con el fin de ofrecer un aporte a la comprensión y praxis de la argumentación escrita en el aula de clase. Para el efecto, se hizo una intervención pedagógica en el curso 503 de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño durante tres semestres consecutivos.

En un primer momento, se llevó a cabo un proceso de observación, diagnóstico, delimitación y definición del problema que –en este caso– corresponde a necesidades particulares en el campo de la argumentación escrita. Asimismo, se plantearon objetivos enfocados en la clasificación de estrategias didácticas para cualificar los procesos argumentativos, basándose en un marco teórico de referencia y la práctica pedagógica, que a su vez, corresponde al diseño metodológico que adopta un enfoque cualitativo y un diseño de investigación – acción.

A continuación, se estableció una matriz categorial que tiene como unidad de análisis la escritura argumentada y, tras culminar el trabajo de campo, se explicitó y organizó la información recogida, de tal manera que los resultados representan un aporte pedagógico tanto para el grupo de trabajo, como para la institución y la educación en general.

1. El problema

Caracterización

Localización

La Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA) se encuentra situada en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe en el barrio Restrepo sobre la Avenida Caracas N° 23-24 Sur. La localidad está ubicada al suroriente de la ciudad y es una de las localidades de más reciente consolidación. Cuenta con 423.000 habitantes, aproximadamente, y se encuentra dividida en cinco Unidades de Planeamiento Zonal: Marruecos, Diana Turbay, San José Sur, Quiroga y Marco Fidel Suarez. (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2008), esta institución hace parte de los centros educativos del barrio Restrepo y cuenta con vías de acceso como la Avenida Caracas y la Calle 22 Sur (Avenida 1° de mayo) lo que favorece el transporte y movilidad para las estudiantes, docentes y demás personal relacionado.

Contexto institucional

Este centro educativo, fundado el 5 de octubre de 1916, inició como un sitio de instrucción para las mujeres, bajo el nombre de Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios. A partir del año 1960, toma su nombre actual y, enseguida, adopta jornadas paralelas, jardín infantil y se forma la asociación de padres. Tras protestas estudiantiles, el colegio pasa a ser propiedad del Distrito Capital en el año 2002. Actualmente, la Institución tiene una población de 5640 estudiantes para la jornada diurna y 750 para la jornada nocturna, abarcando los tres niveles de la educación: preescolar, básica (en sus ciclos: primaria y secundaria) y educación media, con un número aproximado de 40 alumnas por aula de clase (LIFEMENA, 2015). Además, se ha implementado

el programa *40 x 40*, gracias al cual las alumnas pueden participar en los cursos ofrecidos, según su preferencia, y tomarlos en la jornada opuesta a su horario académico.

Por otro lado, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), denominado “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas” (García, s.f.) alude al desarrollo de la mujer como un agente activo, lo que favorece la implementación de investigaciones que hagan parte de dicha transformación en la sociedad, dando prioridad al componente pedagógico y en pro del mejoramiento de los procesos formativos. Igualmente, la propuesta de investigación está en concordancia con la misión institucional, ya que el desarrollo de la competencia argumentativa contribuye a la promoción de los valores allí planteados:

Propiciar la formación integral de la mujer liceísta, promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúen, garantizando el disfrute de una vida plena. (2015).

Tal como se puede apreciar, la formación de la mujer liceísta requiere de procesos en los cuales se propicien espacios de discusión, reflexión y resolución de problemas no solo académicos, sino de la cotidianidad, para así orientarlas hacia la transformación de dichos contextos, apoyados en la sana interacción y en la construcción de una identidad creadora y transformadora, para lo cual resulta de capital importancia el uso del discurso argumentado.

Contexto de aula

El curso escogido para llevar a cabo la presente investigación en el aula es el 503 de la educación básica primaria, jornada de la tarde. Ahora bien, la intervención tiene lugar en el espacio académico del área de español que tiene como docente titular a la Licenciada Jane Rojas. El curso actualmente está formado por 39 niñas, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años. Dentro de los datos recogidos en los diarios de campo (anexo 1) se pueden destacar algunas

generalidades características de la población. Inicialmente, se tiene como información previa la existencia de algunas falencias en el campo disciplinar, que se presentan debido a la falta de armonía causada por el ruido de las niñas en los espacios de clase, la dificultad para atender y seguir instrucciones proporcionadas y la necesidad que tiene la docente de repetir tres o más veces una explicación para alcanzar cierta claridad en los conceptos, tal como se evidencia en los diarios de campo:

- “Las niñas ingresan al aula de clases, generando mucho ruido y dejando basura, por lo cual se hace una reflexión al respecto”. (Diario de campo N° 1, anexo 1)

- “La clase se abre con la información del programa 40 x 40 para lo cual se les da una circular que debe ser pegada según las instrucciones, lo que hace que se demoren bastante, pues no están atentas y no las siguen adecuadamente”. (Diario de campo N° 2, anexo 1)

Por otro lado, se ha utilizado una encuesta (anexo 2) con el fin de acopiar información acerca de aspectos sociales, afectivos y culturales de las niñas. Dentro de los datos más relevantes, se puede mencionar que el 33% de las alumnas encuestadas vive con sólo uno de sus padres y la totalidad afirma tener buenas relaciones de convivencia en sus familias. Para determinar el apoyo académico recibido se preguntó si hacen tareas con ayuda de algún familiar en su casa. Al respecto, únicamente el 25% de las niñas manifestó tener que hacerlas solas.

En cuanto a las relaciones interpersonales y estadía en el colegio, el 89% las niñas expresan su gusto por asistir a la institución ya que pueden jugar, aprender y tener amigas, mientras que al 11% les da pereza asistir al colegio. Como dato complementario, una de las niñas manifiesta que no siente interés por asistir al colegio, en la medida en que recibe mal trato por parte de sus compañeras. Por otra parte, el 30% de las estudiantes tiene mala o regular relación con sus compañeras de clase, lo que muestra que casi la tercera parte necesita espacios de reflexión y

mejores canales comunicativos y argumentativos de los que posee en la actualidad. Esto se evidencia en las respuestas a la pregunta: ¿tienes buenas relaciones en el salón de clases? :

-“solo con mis amigas que me caen bien” (Encuesta 11, pregunta N· 6)

-“no porque todas me caen mal menos L. y P. H”. (Encuesta 23, pregunta N· 6)

-“Nooooooooooooooooo y no”. (Encuesta 22, pregunta N· 6)

Respecto a la dinámica propia del área de español se puede reconocer que las estudiantes están inmersas en un proceso de adquisición de la escritura como medio de comunicación, por lo cual se abordan temáticas como la acentuación de las palabras y su clasificación en agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, así como la importancia de utilizar los signos de puntuación, el uso de mayúsculas y minúsculas según sea el caso, junto con otros aspectos propios de la ortografía. Además, las características generales de la clase están basadas en la explicación y ejemplificación de los conceptos a través del habla y reflexión de los mismos, aunque cuando se pregunta a las alumnas por explicación o argumentación se presentan dificultades. Las producciones escritas están concentradas en demostrar las habilidades para utilizar lo visto anteriormente, lo cual deja de lado la creatividad y capacidad de argumentar a través del medio de comunicación escrito.

Finalmente, es importante reconocer que hay factores que motivan los procesos de las niñas atendiendo a intereses y gustos generales. Entre ellos, se destacan la motivación de la valoración cuantitativa, la enseñanza por medio de competencias y el reconocimiento público de habilidades demostradas, lo cual favorece la autoestima y permite la cooperación en el aula.

Diagnóstico

Los procesos de escritura son abordados en el aula de diferentes formas y a través de diferentes temas, resaltando a su vez la importancia del manejo del código escrito. A este respecto, es posible encontrar textos producidos por las estudiantes del curso, con la finalidad de apropiar y ejercitar aspectos gramaticales de la lengua (acentuación, puntuación, ortografía, uso

de mayúsculas y minúsculas, etc.), lo cual les permite a las alumnas reconocer criterios netamente formales, pero con el riesgo de omitir el uso del código con intenciones comunicativas.

Por otro lado, tanto las realimentaciones dirigidas por la docente titular, como lo observado durante la fase de contextualización y diagnóstico (anexos 1 y 2), dejan entrever la presencia de textos con dificultades de coherencia y argumentación, tal vez porque –como se ha dicho– los escritos se elaboran dando privilegio a la recordación de conocimientos formales y estandarizados en cuanto a la producción textual.

No obstante, dentro de lo evaluado se encuentra que el 89,74% de las alumnas presenta problemas con el manejo de la sintaxis de la lengua, con diferentes niveles de dificultad. La ortografía es otro problema marcado en cuanto a la competencia de producción textual y, de igual manera, la utilización de los signos de puntuación es casi nula y no se evidencia manejo de estructuras gramaticales básicas. La siguiente cita, tomada de una de las observaciones (anexo 1) evidencia en uno de los ejercicios efectuados por la docente titular varias de las problemáticas mencionadas anteriormente, en el cual, la instrucción era reseñar las actividades realizadas en vacaciones.

La docente titular, una vez revisó los trabajos de las estudiantes, resaltó que los principales errores dentro de los escritos, eran los siguientes:

1. Mal uso de mayúsculas.
2. Segmentaciones inapropiadas en las palabras.
3. No se usan los signos de puntuación.
4. Incoherencia entre plural y singular.
5. La omisión de enumeración y clasificación de los eventos.
6. El desconocimiento de la diéresis, pese a que se trabajó en clase.

7. El uso de decoraciones que no son apropiadas para un texto académico. (Diario de campo N.º 2, anexo 1)

En un segundo momento, se aplicó un instrumento (anexo 3) con el fin de diagnosticar la competencia argumentativa que para entonces presentaban las estudiantes. Esta actividad está dividida en dos puntos generales: el primero es una producción textual que permite reconocer las fortalezas y dificultades para la producción de textos escritos relacionados con la argumentación, y el segundo reconoce el rol de la escritura en la cotidianidad de las niñas, atendiendo a sus intereses y preferencias.

La instrucción, que se dio en forma oral, indicaba que –inicialmente– debían pensar en un tema para publicar, si fuesen reporteras de un periódico. Se aclaró en varias ocasiones que, para que una noticia sea verídica, debe estar argumentada con base en la realidad que se está exponiendo, tal como lo refiere Martín Vivaldi, cuando recuerda “la seis preguntas a que debe responder toda información para ser completa”: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué? (Martín Vivaldi, 2000, p. 346). Para el efecto, las alumnas debían incluir todo aquello que convenciera al lector acerca de la veracidad de lo sucedido (lugar de los hechos, tiempo, quiénes intervienen, que causó los acontecimientos, quienes se vieron afectados, si había evidencias y su punto de vista, entre otros posibles datos). Si bien las niñas, para ese entonces no conocían el concepto de argumentación, el escrito les fue solicitado aclarando uno a uno los componentes que apoyan la noticia y dan sentido a lo comunicado, sin necesidad de entrar en la conceptualización propia de la argumentación, por ahora. No obstante, como sugieren algunos autores, esta actividad puede constituirse en punto de partida para la ejercitación de la argumentación escrita, en la medida en que propicia la elaboración de enunciados que justifiquen (argumenten) un suceso o una acción, tal como lo aclara Atienza cuando expone que:

La explicación de la acción humana en términos de causas o finalidades no da lugar a enunciados de deber ser: la explicación de ‘¿por qué X realizó Y?’ podrá ser que lo hizo ‘por causa de Z’ o con el propósito de lograr F’. [...] No es una explicación sino una justificación de la conducta de X. (Atienza, 1998, p. 33).

De esta manera, resulta plausible un acercamiento metódico al proceso de argumentación, empleando diversas estrategias. En este caso, el recurso a la estrategia descriptiva y explicativa que exige una nota de prensa, con el fin de llegar a asumir con Atienza que:

La argumentación avanza, es posible, en la medida en que los participantes se van haciendo concesiones; inferir consiste aquí en el paso de unos enunciados a otros mediante la aceptación, el consenso; para cada interviniente en el proceso funcionan como premisas los enunciados cuya aceptación pueda darse por supuesta o por ser alcanzada en cada momento del proceso; y la conclusión es lo que se pretende sea aceptado por el otro. (1998, p. 51).

Los resultados obtenidos en la primera parte, es decir en la elaboración de una nota de prensa a partir de un título dado: “Encontró lo menos imaginado”¹, muestran que el 59% de las noticias tuvo un mínimo desarrollo y las alumnas se esforzaron en seguir la instrucción de escribir en concordancia con el título dado. El otro 41%, simplemente hizo una paráfrasis del título, seguida de la enunciación de un acontecimiento, sin desarrollo o sustentación alguna, tal como se observa en las siguientes muestras, que se exponen tal como fueron producidas por las estudiantes:

“Una persona subió una montaña y encontró un tesoro lo encontró cuando lo encontró se formó un derunbe”. (Taller N° 27, anexo 3)

¹ Se aclara que esta propuesta de título surge –más que de la subjetividad de la maestra en formación– de las posibilidades que la teoría de la comunicación social ofrece, cuando expone que “la noticia es algo *nuevo* y que, por serlo, excita nuestra atención y nos mueve a comunicarlo a los demás. La prueba de ello está en que, a la vista de algún hecho raro, interesante, algo, en suma que llama nuestra atención, todos nos convertimos en periodistas espontáneos, ansiosos de comunicar esa ‘nueva’ a alguien” (Martín Vivaldi, 2000, p. 345)

“Encontramos lo menos imaginado la mejor violinista del planeta toca hermosa” (Taller N° 28, anexo 3)

“una niña llamada daniela se encontro lo menos imaginado. a justin bieber fue en el 2014 en el Olaya febrero 24”. (Taller 32, anexo 3)

Estos tres ejemplos, aparte de las notorias falencias en ortografía, cohesión y coherencia, evidencian la falta de desarrollo de la historia y escasa o nula sustentación (argumentación) de los hechos, pese a ser pedido y clarificado en varias ocasiones durante la aplicación del diagnóstico.

El segundo punto del ejercicio tenía como propósito inicial reconocer si las alumnas sienten gusto al escribir y las razones de tal preferencia. Los resultados muestran que el 94,87% de las estudiantes sienten algún tipo de predilección por la escritura. Dentro de las razones más comunes están la posibilidad de expresar sus sentimientos y pensamientos, la motivación de crear e imaginar y la utilidad de la escritura en el mundo académico y laboral.

Hay que mencionar, además, que se indagó acerca de los géneros y subgéneros de preferencia a la hora de escribir. En los resultados predomina el cuento, seguido de las canciones, noticias y poemas. Es pertinente aclarar que, muchas de las estudiantes, manifestaron el gusto de escribir todo, sin importar a qué género perteneciera la producción.

La última pregunta del instrumento fue diseñada para reconocer en qué procesos, actividades, y contextos prefieren trabajar. Es decir, cómo les gusta aprender a escribir en el colegio, para lo cual se respondió: jugando, en grupo, pasando al tablero, en actividades como la del diagnóstico y a través de concursos.

El segundo instrumento (anexo 2), por su parte, demuestra una vez más que las niñas no tienen presente la necesidad de sustentar lo que quieren, piensan o gustan, pues en el momento de la aplicación de la encuesta fue necesario devolver casi todos los ejercicios, ya que tanto la pregunta

5 como la 7 solicitaban recibir la respuesta de un por qué, y sólo se hizo esto cuando la docente en formación explicó a las niñas en forma individual la instrucción para responderlos.

Las pruebas aplicadas permiten establecer, dentro del diagnóstico, la necesidad de atender a dificultades en el campo de la escritura, teniendo en cuenta la importancia del código en situaciones comunicativas cotidianas, acompañada del propósito de enfocar el proceso en el fortalecimiento de la competencia argumentativa. Esto, con el fin de posibilitar a las estudiantes asumir posturas críticas y manifestarlas de forma pertinente.

Como problemática esencial se reconoce la falta de despliegue argumentativo a la hora de desarrollar textos escritos. Será preciso mostrar que lo establecido en los subprocesos de los Estándares de Competencias del Lenguaje, abarca la planeación de textos informativos bajo requerimientos formales y conceptuales (Ministerio de Educación Nacional, 2006) y que, en este caso, no se cumplen las directrices del documento que debería guiar el trabajo en todas las aulas de lenguaje del país. Además, las perspectivas propias del espacio académico resultan insuficientemente alcanzadas, como ya se expuso antes, así como resultan frustradas buena parte de las expectativas de las estudiantes, quienes son conscientes de que si bien actualmente escriben por compromisos académicos, en un futuro muy cercano escribirán –como ellas lo dicen– “para el mundo”.

En conclusión, tanto la información recopilada en los diarios de campo, como los resultados obtenidos en el instrumento de diagnóstico y las encuestas aplicadas, evidencian falencias en el campo de la argumentación dentro de los procesos de producción textual, ya que las alumnas no logran sustentar razonablemente su pensamiento ni entender el de los demás, de la misma manera que no les es posible asumir posturas críticas. Esto, posiblemente, como consecuencia del privilegio que se ha dado a la transposición de información en los contextos educativos, así como al enfoque metodológico que se ha adoptado al abordar la producción textual desde los aspectos

formales antes que desde los conceptuales, todo lo cual deja de lado la posibilidad de interactuar comprensivamente en el proceso de formación.

Delimitación del problema de investigación

El acercamiento a la escritura ha sido un arduo trabajo que han vivido las diferentes generaciones dentro de sus procesos de formación como seres académicos y sociales. Los primeros contactos con este código requieren una serie de estrategias que permitan alcanzar ciertos niveles fundamentales de comunicación como la descripción, organización, clasificación y selección de ideas, entre los múltiples aspectos que dan sentido pleno a todo aquello que se expresa a través de lo escrito.

Tanto las observaciones realizadas, como los instrumentos de diagnóstico, permitieron establecer y delimitar una problemática que se hace visible dentro de los ejercicios de escritura de las alumnas del curso 503. El material utilizado propuso la producción de una noticia escrita a partir de un título dado, acompañada de un desarrollo argumentado de los hechos, teniendo en cuenta la mención de los participantes, lugares, posibles testigos y consecuencias de los hechos, entre otros posibles elementos que sustentaran la veracidad de la información. Si bien, la noticia como género es informativa, requiere del uso de estrategias descriptivas que, metodológicamente empleadas, llevan al desarrollo de la competencia argumentativa en su producción. Dicho lo anterior, se retoma lo expuesto por Correa, Dimaté y Martínez (1999, p. 61), quienes afirman: “La pretensión que subyace al enunciado emitido por el hablante se concreta en la necesidad de referir la realidad con la mayor fidelidad posible, a través de la presentación detallada de procesos, sucesos, relaciones, etc.”. Siendo así, la elaboración de un texto como el solicitado, requiere la descripción minuciosa de una realidad específica, a partir de la sustentación en los propios hechos que se están narrando.

En términos generales, las noticias se escribieron mencionando un acontecimiento, que muchas veces no estaba relacionado con el título dado o, en otros casos, se repetía el título seguido de un suceso al cual se le adecuó un desarrollo mínimo. De manera complementaria, se preguntó si era de su gusto escribir y el por qué, y las razones ofrecidas no pueden asumirse como acercamientos a la argumentación de lo expuesto:

-“si me gusta leer”. (Taller 6, anexo 3), “sí porque es chebre” (Taller 9, anexo 3), “si porque me facina escribir y leer” (Taller 22, anexo 3)

Por otro lado, hay que considerar que las prácticas en el aula han privilegiado los contextos en los cuales se realiza el recuento de información; la producción textual ha hecho énfasis en los aspectos formales, no en los conceptuales; y la educación ha dado prelación a la argumentación oral. Por ende, el problema específico que anima este proyecto de investigación radica en que no está suficientemente desarrollada la competencia argumentativa, en especial en la sustentación de lo expuesto en los textos escritos.

Justificación

En el contexto actual, globalizado, regido por una serie de competencias que requieren nuestras habilidades en su máximo adelanto, no sólo físicas sino cognitivas e interactivas, se hace necesario desarrollar una capacidad tan básica y necesaria como la de escribir de forma clara y convincente.

Tal vez la capacidad para utilizar el código escrito no se ha tomado en la dimensión que se debería, puesto que, como lo presentan Isaza y Castaño (Secretaría de Educación Distrital, 2010), la forma acertada de escribir implica una serie de criterios en cuanto a estructura del texto, acompañada de un factor muy importante que es el contenido, es decir la pertinencia de las producciones escritas y su propósito, teniendo en cuenta la intención comunicativa.

Por consiguiente, se evidencia la necesidad de realizar una investigación en el aula que permita reconocer las estrategias que hacen posible los inicios argumentativos en la escritura. Esto permitirá a las estudiantes del quinto grado afianzar sus procesos de adquisición del código escrito como un medio eficaz de comunicación en todos los contextos en que se interactúe.

De igual manera, Isaza y Castaño (2010, p.45) presentan una serie de funciones básicas de la producción escrita en este ciclo educativo, entre las que sobresale la *función referencial o informativa* que justifica la importancia de los procesos argumentativos en términos de utilidad pragmática, basándose en textos específicos. En términos generales, esta función implica un reconocimiento del mundo que permite dar cuenta de la realidad, para lo cual necesariamente se requiere de un adecuado desarrollo de la competencia argumentativa.

Todo lo anterior, dirigido a entender las causas de la problemática y, asimismo, a ofrecer elementos conceptuales y metodológicos para que las estudiantes logren sustentar razonablemente su pensamiento y entender el de los demás.

Finalmente, es claro que, a nivel institucional y nacional, se hace necesaria la búsqueda de estrategias para fortalecer los procesos argumentativos desde sus inicios. La marcada diferencia entre lo que pasa en la realidad, ya mencionado y delimitado con ayuda de las observaciones, y el diagnóstico y lo que se espera, con el fundamento primordial de lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo (2010), evidencia que resulta pertinente y necesario hacer todos los esfuerzos posibles para promover y mejorar el desarrollo satisfactorio de la argumentación a través de medios escritos. Ello posibilitará el diseño y la consolidación de unas vías adecuadas para la apropiación de estrategias formativas y el reconocimiento de dichas estrategias como recurso educativo que incida en el aprendizaje de la lengua propia y, específicamente, de la argumentación como sustento conceptual de la producción textual.

Planteamiento de la pregunta

¿Cuáles estrategias didácticas fomentan el desarrollo de competencias argumentativas en la producción escrita de estudiantes del quinto grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivos

Objetivo general

Identificar y aplicar estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en estudiantes de grado quinto en el Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Objetivos específicos.

1. Especificar aspectos básicos de la teoría de la argumentación.
2. Diseñar una ruta de cualificación de la competencia argumentativa de las estudiantes, mediante la selección y aplicación de estrategias didácticas.
3. Valorar la utilidad de tales estrategias en el fortalecimiento de los procesos argumentativos en el aula.

2. Marco teórico

Antecedentes

Los procesos de escritura en el aula presentan dificultades, ya que los métodos de adquisición y estudio de este código requieren una serie de conocimientos y experiencias que permitan compartir adecuadamente lo que se pretende comunicar. De esta manera, se han realizado una serie de estudios e investigaciones enfocadas en los procesos de escritura, abordados a lo largo del aprendizaje escolar, teniendo en cuenta aspectos importantes como metodología, recursos y estrategias que permitan cualificar el desarrollo de competencias en el aula.

Asimismo, se ha tratado el tema de la complejidad y características de las destrezas que se encuentran en la base del proceso de la escritura, reconociendo –igualmente– la presencia de los limitantes que surgen para el uso adecuado de la lengua: “la tarea de escribir ejerce una presión desconocida en la interlocución conversacional: el hablante-escritor ha de gestionar toda la comunicación, superando las dificultades que implica el empleo consciente de una lengua más elaborada y necesariamente más explícita” (Álvarez & Nuñez, 2005, p. 9). Es claro que escribir no es un proceso fácil e inconsciente, se requiere una serie de competencias, conocimientos y apropiación de algunos patrones y modelos para llegar lo que Álvarez y Núñez llaman la “producción textual”. Se hace necesario, entonces, definir el propósito o finalidad del texto, al igual que un destinatario quien deberá recibir un texto coherente, que lo muestre como una unidad global donde el rasgo semántico es unánime (2005). Además, se debe ser muy explícito para lograr transformar el código del mensaje y no el mensaje mismo.

De la misma manera, la investigación realizada por Diego Guerrero deja en claro que los procesos escriturales son un trabajo que requiere conocimiento, pues en su afán de relacionarlos

con la meta cognición (orientación consciente y voluntaria de nuestros propios procesos) logra establecer una serie de estrategias, encaminadas a la implementación del proyecto que desarrolló en la Institución Educativa Distrital Acacia II de la Localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá (Guerrero Rodríguez, 2011).

Entre los resultados que se hacen más relevantes para los objetivos de este trabajo, Guerrero Rodríguez (2011) da cuenta de la cualificación de los procesos de producción de textos argumentativos, pues –como dice el autor– se estableció un puente entre metacognición y escritura que permitió avances significativos. Dichos resultados fueron analizados a partir de la comparación entre varias versiones del mismo texto y autor, así como de cuestionarios aplicados al momento de la escritura, encuestas, exigencias en la redacción de los textos y en la identificación de tesis y argumentos claros.

Lo previamente expuesto puede complementarse con lo que en Colombia se ha establecido como competencias básicas para los estudiantes de la educación inicial, teniendo en cuenta su nivel de escolaridad. En este caso particular, se atiende a los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para el grado quinto en el campo de la producción textual, sin dejar de lado la reflexión del párrafo anterior, acerca de la complejidad de dichos procesos. Se espera que las estudiantes de este grado tengan la capacidad de producir escritos planeados estratégicamente, para responder a una necesidad comunicativa a través de subprocesos como la elección de un tema, teniendo en cuenta las intenciones y las características propias del contexto, el diseño y producción de textos informativos y, atendiendo a requerimientos conceptuales y gramaticales, así como la posibilidad de producir los textos, superando las dificultades presentadas (MEN, 2006).

Ahora bien, una segunda problemática se presenta en el limitado desarrollo de la competencia argumentativa exhibida por las estudiantes en la producción de sus textos. Es inevitable observar

–como también pudimos notarlo en nuestro diagnóstico– que la escritura se ha convertido en un mecanismo de repetición y control de aspectos técnicos, tales como la gramática y la sintaxis. Por tal motivo, se han llevado a cabo investigaciones concentradas en analizar la escritura desde la argumentación. Una de ellas (Chala & Chapetón, 2012), propone la escritura de ensayos argumentativos como un proceso dinámico de creación, en el cual el escritor debe recurrir a la dialéctica comunicativa para ser convincente ante un público o una *audiencia* que debe cuestionar sus propias convicciones a causa de lo argumentado en el texto.

La importancia de la argumentación también ha tenido lugar en el campo de la investigación internacional, teniendo en cuenta que el desarrollo de esta competencia está basado en tomar y defender un punto de vista, el cual debe ser destacado y justificado de forma convincente (Camps & Dolz, s.f.). Por un lado, los autores se cuestionan acerca de la importancia y conveniencia de la enseñanza de la argumentación en la escuela, pues estas etapas de posiciones críticas podrían perjudicar intereses particulares. Posteriormente, proponen lo que llaman “didáctica de la argumentación” que parte de una situación controversial, la cual debe ser discutida, validada por la opinión propia y contraria, la utilización de argumentos y negociación como parte del proceso.

En análoga dirección, se encuentra la investigación recientemente publicada por la Universidad de Nariño (Ramírez Bravo, 2016), en la cual el Grupo de Investigación en Argumentación GIA, realizó un estudio en 6 instituciones rurales nariñenses, con el fin particular de fomentar el desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes. Dentro de los hallazgos del proceso investigativo, se destacan dificultades como la limitación del vocabulario, la inseguridad y la debilidad para relacionar las ideas. De esta manera, los investigadores lograron establecer una serie de talleres creados con la intención de “subsana” dichos problemas y, así, lograr la potenciación de la competencia argumentativa oral en la escuela. Así mismo, plantearon la necesidad de recurrir a la interdisciplinariedad ya que la argumentación debe estar

presente en todos los campos del saber y resulta pertinente establecerla como “pretextos para incrementar el léxico, subsanar dificultades semánticas, pragmáticas y morfosintácticas” (Ramírez Bravo, 2016, p.102).

Aquí cabe aclarar que, a pesar de que Ramírez y su equipo abordan primordialmente la argumentación oral, la presente investigación retoma sus hallazgos, en la medida en que se constituyen en aportes que clarifican situaciones argumentativas análogas en el discurso oral y el escrito: restricciones en el léxico, débiles maneras de relacionar las ideas y falta de confianza en las propias capacidades comunicativas.

Por otra parte, y en la misma dirección de un acercamiento a la cualificación de los procesos argumentativos, conviene recordar lo planteado por Correa, et al., cuando hablan de cuatro “estrategias básicas que se hacen pertinentes para la puesta en marcha de una didáctica de la argumentación y que se harán efectivas en la medida en que se creen las condiciones (macro y micro) curriculares requeridas” (Correa Medina, Dimaté Rodríguez, Martínez , & Bonilla, 1999).

Las estrategias que mencionan estos investigadores son: a) tematización de un problema de conocimiento; b) pregunta intencionadamente cognitiva; c) producción discursiva contextualizada; y d) encuentro de saberes (1999, p. 90-91). Al respecto, conviene mencionar que, si bien no se trataba de validar este modelo, lo realizado por la docente investigadora en formación, durante los últimos tres semestres, se corresponde con la formulación expuesta y la primera estrategia se constituye en una razón adicional para justificar el uso de la nota de prensa como acercamiento inicial a los procesos argumentativos, en la medida en que “se realiza a partir del reconocimiento del saber intuitivo de los interlocutores y del propósito de formación que caracteriza la institución. Se identifica a partir de la expresión de vivencias, intereses, conocimientos, etc.” (1999, p. 90).

Por último, cabe destacar la importancia de la escritura, no sólo en los procesos académicos que viven las alumnas del curso 503 actualmente, sino dando crédito y mérito al valor real de los escritos. Al respecto, resulta válido mencionar la discusión propiciada por Fabio Jurado en relación con la veracidad y validez del tránsito del código oral al escrito. Discusión que concluye con un juicio de valor muy importante hacia la escritura, afirmando que este código permite la regulación de la comunicación, dando lugar a la interlocución científica y académica; lo que a la vez predispone el camino hacia la creación de nuevo conocimiento (Jurado Valencia, s.f.).

Referente teórico

La adquisición del código escrito es una de las tareas que se llevan a cabo en la escuela como fuente principal de acceso a los saberes, desarrollo de actividades y socializaciones pedagógicas. Adicionalmente, hay quienes también plantean que el dominio de este código es parte fundamental y vital para desempeñarse cabalmente en sociedad. Esto ha llevado a la preocupación por realizar investigaciones que tienen como propósito encontrar estrategias, recursos, y todo aquello que fomente el satisfactorio desarrollo de competencias tanto en el campo de la lectura como en el de la escritura.

Inicialmente, y para efectos de este trabajo, se retoma el estudio realizado por diferentes actores de la innovación en Bogotá (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2009) tras una investigación en la que se ha planteado la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como un asunto completamente ligado a los intereses de los estudiantes como personas, y no como un proceso mecánico que forma parte de la estandarizada educación actual.

Dicho proyecto, realizado con la cooperación de la Universidad Externado de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia permitió presentar algunas proyecciones para la cualificación docente con base en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los logros de estas

intervenciones, se encuentra la priorización del aprendizaje de la escritura como medio de comunicación en el aula, es decir, como mecanismo general sin que las diferencias individuales puedan asumirse como obstáculo para su implementación. Además, desde esta misma perspectiva, se propone como metodología para la enseñanza de lectura y escritura, la utilización e implementación de estrategias didácticas que tengan como base la lectura, la observación y la posibilidad de explorar cuentos infantiles, tal como ocurre con los que allí se denominan cuentos “infantiles de Willy” (2009).

Estrategias didácticas

El uso de recursos y técnicas didácticas funciona como base fundamental de la estrategia que, a su vez, se encuentra en diálogo con la formulación de un plan general para desarrollar las tareas requeridas para alcanzar un objetivo de aprendizaje. Estas estrategias son un sinnúmero de herramientas posibles que, al integrarse, crean el contexto para un aprendizaje caracterizado por el dinamismo, la profundización y, por lo tanto, constituyen un proceso significativo para el niño o niña. Dentro de estos recursos es posible destacar el uso de preguntas, el estudio de casos y resolución de problemas, las definiciones y mini-clases, así como las demostraciones orales, charlas, descripciones y exposiciones (Hernández Poveda, 2006), todo lo cual está en estrecha relación con el acercamiento a los procesos argumentativos de que se ha venido dando cuenta a lo largo de este documento.

En relación con lo anterior, es pertinente adoptar una de las múltiples definiciones de didáctica existentes, puesto que, en palabras de Hernández, “sólo es didáctica aquella enseñanza que tiene por fin el perfeccionamiento del sujeto a quien enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje” (Carrasco, 2004, p. 19) todo ello, en el marco de una disciplina teórico-práctica que “cuestiona el qué enseñar, a quién, para qué y bajo qué condiciones. [Que]

toma los procesos de enseñanza y aprendizaje en su complejidad y de manera integral” (Ramírez Bravo, 2010).

Por todo lo expuesto, y para concluir este apartado, resulta pertinente retomar a Hernández, quien advierte que, para que las actividades didácticas tengan sentido, se hace necesario cualificar a las personas con aspectos relevantes tales como la singularidad, creatividad, apertura, comunicación, solidaridad, autonomía y la manifestación total de dichas condiciones (2006).

Aprendizaje significativo

El aprendizaje es un proceso que requiere tanto del docente como del estudiante, por tal motivo se ha adoptado la orientación pedagógica del aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que allí se reconoce al estudiante dentro de sus propios conocimientos. Asimismo, se ha retomado lo que Ausubel propone como condiciones necesarias para que dicho aprendizaje se dé: a) la existencia de conocimientos previos, que al ser conectados con los nuevos permitan una integración de estos, b) mostrar una significativa actitud dinámica y activa ante la adquisición de nuevos conocimientos, c) la voluntad para aprender y la consciencia de que todo nuevo aprendizaje requiere de un aprendiz motivado y preparado. (Fraga de Barrera, 2003, p. 81). De esta manera, la propuesta de intervención elaborada por la docente en formación tiene propósitos pedagógicos basados en las condiciones aquí mencionadas.

La escritura

Como es conocido, la escritura ha sido una producción del hombre que consiste en un campo de producción simbólica e, incluso, ha llegado a ser sobrevalorada en comparación con la oralidad, pues la comunicación escrita permite un mayor y mejor acceso, mayor propagación y además permite la reconstrucción del significado (García Carrasco & García del Dujo, 1996). De esta manera, se encuentra que lo propuesto por los autores tiene un panorama más optimista que contribuye a la problemática establecida en el diagnóstico de esta investigación, permitiendo

considerar dicha valorización de la escritura en el campo de la pedagogía y así promover el desarrollo de las competencias pertinentes para los procesos de argumentación escrita.

Por otro lado, los procesos de escritura presentan tres momentos primordiales (Gracida Juárez & Martínez Montes, 2007). En primer término, la *planificación* que comprende el diseño del escrito por parte del redactor, dependiendo de sus intenciones y propósitos comunicativos, para lo cual lleva a cabo una idealización mental de las concepciones y una esquematización de lo que se plasmará en este. En segundo lugar está el momento de *textualización* que comprende la redacción del escrito, en el cual es posible escribir lo planificado y aquello que surja en este momento. Además, es posible producir uno o más borradores según sea necesario y, como tercer y último momento, se encuentra la *revisión* que –como el nombre lo indica– es la verificación de que el texto responde a las condiciones requeridas para el proceso de comunicación.

Argumentación

A pesar de que existen diversas perspectivas de la argumentación y que, del mismo modo, son diferentes las conceptualizaciones que al respecto se han formulado, en este trabajo se asume la argumentación como sustentación de los saberes construidos por un estudiante, porque tal como lo manifiesta Correa:

En educación no puede entenderse como la posibilidad de influir en el otro para llevarlo a que adopte una posición que otro le ofrece como correcta o no, porque si esa fuera la idea, entonces estaríamos devolviéndonos muchísimos años en la historia de la concepción de pedagogía. Asumimos que la argumentación debe ofrecer razones para llegar a construir

conocimiento, más que a lograr adhesiones o lograr cambiar las convicciones del otro² (como se citó en Santos Castro, 2007, anexo B2, p. 2).

Lo anterior no significa que no se recojan aportes de las demás conceptualizaciones y, muy por el contrario, tales aportes permiten estructurar la red de conceptos que ayudarán a la comprensión de la problemática abordada por este proyecto de investigación.

En otra línea de apreciación teórica, se entiende que la argumentación posibilita asumir una posición bien sea a favor o en contra de una situación a través de un enunciado. Tiene como función comunicativa modificar el juicio que ha sido postulado por el destinatario o reafirmar la justeza del mismo, y así cumple con su propósito de contribuir a la resolución de una diferencia de opinión tal como lo manifiesta Silvestri en la compilación realizada por la cátedra UNESCO (Martínez, 2001). De esta manera, el modo de organización del discurso y el tipo de texto utilizado responden a la intención del locutor, quien al expresar su punto de vista tiene la posibilidad de construir una imagen de sí mismo, evaluar y objetar enunciados anteriores, a la vez que se anticipa a los enunciados del interlocutor para asumir una postura (Martínez Solís, s.f.).

En concordancia con lo anterior, el estudio de los procesos argumentativos propicia los espacios para el diálogo, lo que –a su vez– posibilita el desarrollo individual, social y académico,

² Con el fin de contextualizar esta concepción, es necesario recordar que Perelman (1997, p. 29) asume la argumentación como el proceso que está encaminado a “producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento”. Lo que cuestionan otros especialistas es que esta concepción tiene validez en los ámbitos jurídico y de proselitismo político, mientras que en la vida académica prima la justificación de los saberes construidos, no la adhesión a unas tesis que se tienen por ciertas o el convencimiento que muestre el auditorio por las razones de quien argumenta. Por esta razón, en educación, Correa y otros (1999) proponen asumir por argumentación la capacidad que tiene el individuo para sustentar los saberes que posee acerca de sí mismo, de los otros y del mundo social en que se desenvuelve. A partir de esta conceptualización, se va desarrollando la que en la vida cotidiana y social constituye la argumentación propiamente dicha: la de la adhesión y el asentimiento.

propios de la condición humana (Ramírez Bravo, 2016). De la misma manera, el grupo investigativo GIA destaca la relevancia del análisis de la competencia argumentativa en el contexto de la Educación Básica Primaria como una forma de “resaltar las características analíticas, críticas y creativas de los actores que en la misma intervienen” (Ramírez Bravo, 2016. p.11).

Para llevar a cabo estos procesos se requiere de una competencia argumentativa con cierto nivel de desarrollo, que corresponde al dominio de *habilidades comprensivas*, es decir, al conocimiento de mecanismos para asumir actitud crítica frente a las posibles manipulaciones del discurso del interlocutor, y *habilidades productivas*, que involucran una serie de estrategias verbales que, al desplegarse, pretenden convencer a partir de las ideas y creencias (Silvestri, 2001).

La competencia para objetar está ligada a una serie de procesos que permiten la cualificación de la misma y así nos permiten elaborar argumentos de diferente tipo. Dentro de los tipos de argumento se pueden resaltar los de *argumentación múltiple*, que contemplan una serie de alternativas para la defensa de un mismo punto de vista, y los de *argumentación coordinadamente compuesta*, donde todas las argumentaciones simples son necesarias para la defensa del punto de vista adoptado, tal como lo manifiestan diferentes autores, en especial los estudiados y debatidos por Bitonte y otros (2007) y Ramírez Bravo (2010 y 2016).

Finalmente, el desarrollo de la competencia argumentativa tiene como objetivo la generación de espacios que permiten la formación de seres reflexivos y creadores, dando así la posibilidad de tomar decisiones, aprovechar potencialidades discursivas y dar solución a problemas propios del contexto de las estudiantes (Ramírez Bravo, 2016), lo cual –en los términos de un acercamiento didáctico a los procesos argumentativos– se encuentra en relación estrecha con “un ejercicio metacognitivo que incluye la formulación de interrogantes tales como: ¿Qué conozco sobre

argumentación y cómo argumento en la escuela, en la familia o en la calle? ¿Por qué debo aprender a argumentar y específicamente en forma escrita? [...]” (Ramírez Bravo, 2010, p. 168).

Argumentación razonada

La argumentación razonada tiene como particularidad que no opera únicamente con representaciones producidas con los hechos (tal como sería el caso del ejercicio diagnóstico que da pie a esta investigación), sino que anticipa las posibles variaciones en las representaciones del interlocutor a medida que avanza la argumentación. En cuanto al aprendizaje de la misma, Martínez determina que tiene precedentes muy precoces, pues un niño a sus dos años de edad genera enunciados en los cuales justifica su conducta y trata de convencer al receptor; sin embargo, desde el punto de vista discursivo no cumple con las funciones de la competencia argumentativa (Martínez, 2001).

Por último, no sobra recordar el carácter de iniciación a los procesos argumentativos que tiene la presente investigación, en tanto pretende abrir caminos al desarrollo de la competencia argumentativa a través de la concientización y aplicación de estrategias didácticas eficaces, para lograr que las conductas sean producto de un proceso evolutivo y lleven, en su debida oportunidad y contexto, a procesos argumentativos que busquen el convencimiento del interlocutor o su adhesión a unos planteamientos que se tienen por ciertos, tal cual lo expone Perelman (1997).

Parámetros para la argumentación

Para hacer un análisis más detallado de las situaciones argumentativas en alumnos de básica primaria, es importante que estos tengan una situación de argumentación, lo que quiere decir que reconozcan –en circunstancias orales o escritas– el desacuerdo o la realidad controvertida, frente a los cuales existen varias posibilidades de respuesta. Además, el encuentro de protagonistas en su papel de enunciadores dentro de una jerarquía, la identificación de lo que el autor opina y el

lugar de donde fue tomado (Camps, 2003). Por otro lado, en esta compilación, los autores proponen que la actividad por realizar esté iniciada por indicios visuales como imágenes, fotografías, presencia de títulos y subtítulos, tipografía y demás, como indicios para orientar la lectura y así poder llevar a cabo la clasificación de los mismos (Camps, 2003).

En consecuencia, dichas actividades permiten establecer la posibilidad de propiciar situaciones relevantes para la población y, de esta manera, brindar situaciones argumentativas en las cuales las alumnas apliquen los parámetros requeridos para llevar a cabo un adecuado proceso de argumentación. Las actividades y el uso de estrategias didácticas posibilitan el reconocimiento y clasificación de las *posibles respuestas* que den solución al potencial desacuerdo.

Argumentación en la escritura

Como lo han planteado diversos autores (Ramírez Bravo, Dolz, Camps, Martínez, Silvestri, entre otros), una de las problemáticas más marcadas en las producciones escritas que realizan los estudiantes de básica primaria es la insuficiente argumentación. La realización de escritos que demanden la defensa de un juicio u opinión se hace mucho más difícil que su solicitud en el campo de la oralidad. En respuesta a ello, se ha despertado un interés pedagógico por llevar a cabo procesos para cualificar la competencia argumentativa (Camps, 2003). La investigación realizada por Camps y sus colaboradores cuestiona la exclusión de estudiantes de primaria para ejercicios argumentativos por ser demasiado jóvenes, ignorando su capacidad para establecer y defender juicios propios, adecuar acciones comunes o confrontar en situaciones de diferencia a partir de sus argumentos.

Es posible que la pretensión de los maestros por enseñar a los estudiantes a argumentar pueda generar situaciones de controversia, conflicto e, incluso, cambios fuertes de perspectivas que podrían herir susceptibilidades, sin embargo, se hace necesario reflexionar sobre el poder que tiene tal competencia en el desarrollo efectivo de lo que se piensa y lo que se dice.

3. Diseño metodológico

Enfoque metodológico y diseño

En un primer acercamiento a este aspecto, es de anotar que el presente proyecto se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa como orientadora de las acciones, en tanto “es considerada como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas” (Vasilachis, 2006, p. 26) esto es que –aunque se siguen unas pautas y caminos de interpretación– se reconoce que el investigador es expresión de una serie de prácticas de preparación, intervención, recolección y análisis de la información que están supeditados a su forma de pensar y de actuar.

Por otra parte, es de reconocer, en primer término, que lo cualitativo se encuentra estrechamente ligado a la esencia de las personas y las cosas, donde las diferencias que se establecen hacen que las personas sean como son. Además, tiene como objeto llegar al conocimiento de la realidad que se está interviniendo (Báez & Pérez de Tuleda, 2009). En el caso particular de esta investigación, tal realidad alude a los contextos propios de las estudiantes del curso 503, atendiendo a sus relaciones socio afectivas, culturales y características cognitivas.

En segundo lugar, se asume que la metodología cualitativa enfatiza en la utilización de diversos métodos para conocer la realidad por medio de una perspectiva que permite captar el *significado particular* de un hecho o situación, en donde hay un protagonista que, necesariamente, contempla los eventos como *piezas de un conjunto sistemático* (Ruíz Olabuénaga, 2012). A este respecto, también se han pronunciado otros metodólogos, tal como Martínez Miguélez (1997), quien explica que “*lo que se percibe y su significado* dependerá de nuestra formación previa, de

nuestras expectativas teóricas actuales, de nuestras actitudes, creencias, necesidades, intereses, miedos, ideales, etc.” (Martínez Miguélez, 1997, p. 21). En síntesis, lo que interesa aquí es que el investigador aporta su saber y su visión de mundo para la comprensión de la realidad investigada.

Estrechamente relacionada con lo anterior, se encuentra la tercera característica, referente al papel del investigador cualitativo en el proceso que lleva a cabo. El estudioso encuentra que los escenarios, personas y grupos no son una variable sino un todo, donde las personas son estudiadas en el contexto de su pasado y las situaciones que tienen actualmente. Además, este investigador es sensible a los efectos que su propia labor causa sobre las personas, a las cuales trata de comprender dentro de su propio marco referencial (Taylor & Bogdan, 1987).

En efecto, lo propuesto por Taylor y Bogdan coincide claramente con la intención de esta investigación, pues los impactos repercuten sobre la población y sobre el investigador de tal manera que se produce un cambio de perspectiva y se generan nuevas dinámicas como aporte a la educación.

Por otro lado, esta investigación tiene su base en un diseño de investigación acción, es decir que se interesa tanto por los procesos de aprendizaje y enseñanza como por los ambientes donde estos tienen lugar. Adicionalmente, en casos como el presente, se caracteriza por ser una investigación hecha por profesores para profesores con el fin de incidir en sus propias prácticas pedagógicas, las cuales verifican la eficacia de los métodos y estrategias utilizadas en el campo educativo (Mertler, 2009).

Las características fundamentales de la investigación acción incluyen la participación y el compromiso del investigador como persona que indaga, analiza y lleva a cabo un plan de acción, el reconocimiento de saberes populares, la socialización de los resultados que se pueden obtener de la investigación y su contribución a los procesos educativos de quienes se involucran en esta

(Pulido Rodríguez, Ballén Ariza , & Zúñiga López, 2007). O, en otros términos, esta perspectiva de investigación es entendida como

Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión que tienen los docentes acerca de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Murillo Torrecilla, 2010, pág. 3).

Lo cual, para el caso específico de este proyecto, está orientada a la comprensión de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en el campo de la argumentación, así como a la valoración de la incidencia de tales métodos y estrategias en los procesos de cualificación de las prácticas argumentativas en el aula.

Técnicas e instrumentos

En un primer momento, las técnicas e instrumentos se han seleccionado de acuerdo con su utilidad en la recolección y análisis de los resultados y pueden exponerse de la siguiente manera:

1. Observación sistemática, como acercamiento inicial a la población a través de la cual se pueden reconocer aspectos cotidianos de las estudiantes y así, contextualizar la investigación teniendo en cuenta sus condiciones culturales, socio-afectivas, familiares y cognitivas.
2. Diarios de campo que permitieron el registro de la información más relevante para el análisis de datos y la recopilación de los comportamientos y actividades favorables y desfavorables en el aula.
3. Encuesta, que permitió conocer de forma particular algunas de las situaciones familiares, socio-afectivas, culturales y cognitivas de las estudiantes.

4. Entrevista no estructurada, la cual se empleó en diferentes momentos de diálogo con la profesora titular Jane Rojas, gracias a cuyos aportes fue posible recopilar nueva información.

En otro momento, se establece una serie de instrumentos propios del trabajo de campo:

1. Talleres de escritura basados en contenidos propios del interés de las estudiantes, ya que los textos escritos cuentan con aspectos significativos para la población, lo que permitió su planeación, redacción y revisión.

2. Debates encaminados al desarrollo del pensamiento crítico, expresado a través de la oralidad, lo que sirve como una etapa inicial para el desarrollo de la competencia argumentativa que, posteriormente, se direcciona hacia el campo de la escritura.

3. Unidades didácticas, mediante las cuales se aborda el trabajo de aula para la interiorización de conceptos sobre la argumentación.

4. Exposiciones que permitieron no sólo adquirir seguridad al hablar en público, sino también generar espacios de colaboración en el aprendizaje y argumentar conceptos presentados.

5. Lectura de textos, encaminada a la adopción de posturas críticas y a la defensa de los puntos de vista contruidos por las estudiantes.

6. Charlas que concentraron la atención del grupo en función de cooperar en la solución de problemas, compartir conocimiento, perspectivas, opiniones e, incluso, en la dirección de fomentar el debate académico.

7. Mini-proyectos que propiciaron la sistematización del aprendizaje, tras la participación y el trabajo en equipo con propósitos definidos.

8. Reflexión teórica que se dio de forma grupal e individual, de acuerdo con la relevancia del aprendizaje.

Las técnicas mencionadas, están ligadas a la apertura de espacios que brindó la posibilidad de recibir propuestas de las estudiantes, quienes –para los efectos del proyecto– fueron asumidas como protagonistas y responsables de su proceso formativo, en concordancia con el cumplimiento de los objetivos planteados para esta investigación.

Matriz categorial

La presente investigación tuvo lugar durante el trabajo de campo realizado en un periodo de tres semestres, que al inicio se llevó a cabo con el curso 403, y tras la culminación del año escolar, el actual curso 503 del LFMN, con el fin de dar cumplimiento al objetivo general que abarca la identificación y aplicación de estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita. Para ello se ha establecido la *escritura argumentada* como unidad de análisis. Dicha unidad da lugar al planteamiento de dos categorías: la primera, corresponde al desarrollo de procesos argumentativos, que –una vez llevado a cabo el proceso de codificación– a partir de ahora se distinguirá como **DPA**. Esta categoría está compuesta por las subcategorías que abarcan la conceptualización de la argumentación, codificada como **ca**, y la argumentación sobre críticas personales, codificada como **ap**.

En este primer momento, se desarrolla un acercamiento a algunos referentes teóricos básicos que se asumen con intenciones de introducción a la conceptualización de la competencia argumentativa, por lo cual se privilegia la oralidad, siendo ésta una etapa de familiarización con la cualificación de los procesos argumentativos y un momento de contextualización, tanto para la docente como para las estudiantes.

La segunda categoría comprende la cualificación de la argumentación escrita, codificada como **CAE**, y se cumple con el seguimiento de dos subcategorías: producción de textos argumentativos, en adelante **pa**, e interpretación de textos argumentativos, que a partir de ahora se mencionará como **ia**. En esta fase se da cabida al direccionamiento del desarrollo de procesos argumentativos

en las prácticas de escritura para, de este modo, acopiar estrategias didácticas que propicien la cualificación de la competencia. Con el fin de sintetizar lo propuesto anteriormente se ha diseñado una matriz categorial que se expone en la siguiente tabla:

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS Y RECURSOS	
<p>ESCRITURA ARGUMENTADA</p>	<p>Desarrollo de procesos argumentativos</p> <p>DPA</p>	<p>Conceptualización de la argumentación.</p> <p>ca</p>	<p>Definición de contenidos e importancia.</p>	<p>Unidades didácticas, libros de texto, videos, charlas dirigidas.</p>	
			<p>Métodos argumentativos.</p>		
		<p>Argumentación sobre críticas personales.</p> <p>ap</p>	<p>Producción de juicios y posturas para su defensa.</p>		<p>Ideas que respaldan posturas personales.</p>
			<p>Cualificación de la argumentación escrita</p> <p>CAE</p>		<p>Producción de textos argumentativos</p> <p>pa</p>
	<p>Interpretación de textos argumentativos</p> <p>ia</p>	<p>Mecanismos de argumentación.</p>			

Hipótesis

Una de las fortalezas con las que se cuenta de entrada en la presente investigación, tiene que ver con la población que maneja, ya que cuenta con estudiantes muy jóvenes que, por lo mismo, están abiertas a muchos tipos de interacción como el juego, el diálogo, los talleres y el teatro, entre otros. Esto hace sea posible la utilización de actividades lúdicas que potencien la reflexión acerca de los procesos argumentativos, desde sus etapas iniciales, así como su implementación en prácticas escriturales contextualizadas.

Por otro lado, se respeta la preferencia explícita del 97,22% de las alumnas, en relación con la producción de textos escritos (ver anexo 3). Es así como se hace uso de estrategias metodológicas tales como diseño de unidades didácticas, juegos interactivos con fundamento en la argumentación, así como planeación de debates y mesas redondas, entre muchas otras posibilidades de implementación en el aula de clase.

En este contexto didáctico, es factible asumir que un grupo de estudiantes como el caracterizado antes y con el empleo de estrategias como las enunciadas, puede permitir un acercamiento pedagógico favorable al desarrollo de la competencia argumentativa de las estudiantes del grado 503 del LFMN, de forma gradual y, preferencialmente, mediante el empleo del código escrito, de tal manera que pueda evidenciarse una satisfactoria cualificación, por lo cual esta investigación puede constituirse en un aporte a la educación y una propuesta estratégica para los desarrollos didácticos en los ámbitos del aula de lengua castellana.

4. Trabajo de campo

El trabajo de investigación de que se da cuenta en este documento fue desarrollado en tres fases, con el fin de identificar y aplicar estrategias didácticas que permitan la cualificación de la competencia argumentativa en la escritura de las estudiantes de quinto grado en el LFMN.

Con ánimo informativo, a continuación se expone de manera sintética los datos de lo realizado, remitiendo a los anexos que dan cuenta de lo que realmente ocurrió durante la intervención pedagógica y, en el capítulo 5 de este mismo documento, se expondrá con mayor detalle lo que se llevó a cabo durante la intervención.

Fase I: Durante la cual se llevaron a cabo las tres etapas que se mencionan a continuación.

Caracterización: la cual se hizo posible a través de la observación del curso y la recolección de datos por medio de diarios de campo (anexo 1). En este primer aspecto se hizo un reconocimiento de características no sólo académicas sino también sociales, culturales y familiares, mediante el diseño y aplicación de la encuesta que corresponde al anexo 2.

Diagnóstico y delimitación de la problemática: Esta etapa se ejecutó tras identificar falencias en el campo de la argumentación, especialmente en textos escritos (ver anexo 3),

Fundamentación teórica: encaminada a establecer fundamentos basados en la teoría, lo cual requirió que la investigadora llevara a cabo una indagación bibliográfica enfocada en el aprendizaje de los procesos de escritura, estrategias didácticas y conceptos de argumentación, argumentación razonada y argumentación escrita.

Como resultado de la ejecución de esta primera etapa se da cumplimiento al primer objetivo específico que indica “especificar aspectos básicos de la teoría de la argumentación”.

Fase II: La segunda fase se ha concentrado en la ejecución de las tres etapas que se pasa a exponer.

Selección de recursos didácticos: para dicha selección se llevó a cabo una revisión bibliográfica acerca de las estrategias didácticas y se consultaron investigaciones concluidas para ver los aciertos y dificultades de tales estrategias en el campo de la escritura. Posteriormente, se seleccionaron las más relacionadas con la competencia argumentativa, dentro de las cuales se destaca el debate, el diálogo grupal dirigido, el trabajo por proyectos con fines significativos para la cotidianidad, la escritura y la revisión de los textos con propósito de mejoramiento.

Aplicación dirigida de instrumentos y recursos: durante las clases efectuadas en el segundo y tercer semestre de práctica se aplicaron las estrategias didácticas recolectadas en la etapa anterior, en actividades como el debate, tomando en cuenta la conceptualización y la práctica de la argumentación, por medio de exposiciones a cargo de las estudiantes, textos escritos que dieron cuenta de posturas personales, conversatorios, mini-proyectos, contra-argumentos y postulaciones políticas (diarios de campo # 14, 15, 16. Anexo 1), mediante las cuales se expusieron argumentos a favor y en contra de situaciones que, en términos de la teoría de la argumentación, constituyen “la exposición de una tesis controvertida, el examen de sus consecuencias, el intercambio de pruebas y de buenas razones que la sostienen y una clausura bien o mal establecida” (Ramírez Bravo, 2010, p. 168).

Recolección de datos: con el fin de obtener la información y conservarla para su posterior clasificación, análisis y validación, se obtuvo el permiso de los padres de familia a través de un medio escrito que, en términos investigativos se denomina *Consentimiento informado* (anexo 4), con el fin de realizar clases enfocadas en la problemática del proyecto de investigación. Este momento se plasmó en documentos como diarios de campo (anexo 1) como producto de las observaciones y debates, encuesta (anexo 2), textos escritos basados en el debate y el

pensamiento propio ante situaciones problematizadas (anexo 5), formulación de contra-argumentos tras la lectura y postura crítica frente a textos leídos (anexo 6), entre otros.

Con la culminación de esta segunda fase se da cumplimiento al segundo objetivo específico, que corresponde al diseño de una ruta de cualificación de la competencia argumentativa de las estudiantes, mediante la selección y aplicación de estrategias didácticas.

Fase III: La tercera y última fase corresponde a:

Organización y clasificación de los datos: los datos recogidos a través de documentos mencionados anteriormente fueron clasificados según la categoría de análisis que cumplieran. Es decir, los resultados de las exposiciones, diarios de campo, debates y conversatorios corresponden a la primera categoría de análisis: Desarrollo de Procesos Argumentativos (**DPA**) basados en las subcategorías *conceptualización de la argumentación (ca)* y *argumentación sobre críticas personales (ap)*. Mientras que los textos elaborados posterior al debate, la postulación de propuestas, los contra-argumentos y todas las producciones escritas corresponden a la segunda categoría: Cualificación de la Argumentación Escrita (**CAE**) en relación con las subcategorías *producción de textos argumentativos (pa)* e *interpretación de textos argumentativos (ia)*.

Análisis de la información recogida: la información se ha analizado estableciendo una relación entre los desarrollos conceptuales expuestos en el marco teórico de esta investigación (ver capítulo 2) y la determinación de las categorías y subcategorías de análisis explicadas en el capítulo 5, haciendo uso de los datos recogidos durante la práctica pedagógica en la institución LFMN.

Con la implementación de esta fase, se alcanza el tercer objetivo que se propuso valorar la utilidad de las estrategias empleadas en el fortalecimiento de los procesos argumentativos en el aula.

Tras llevar a cabo la concreción empírica de las tres fases planteadas para la presente investigación, se evidencia el cumplimiento del objetivo general de la misma, en la medida en que se hace posible identificar y aplicar estrategias didácticas que permiten el desarrollo de la competencia argumentativa en escritura para estudiantes del grado quinto.

5. Organización y análisis de la información

La información recolectada para el diseño, formulación e implementación de la presente investigación se ha producido –como queda dicho– en el contexto del curso 503 del LFMN. Dentro de los documentos seleccionados para su análisis se encuentran los diarios de campo, las exposiciones realizadas por las alumnas, los textos escritos con propósitos argumentativos, las propuestas realizadas por las estudiantes en la dinámica de las clases, los mini-proyectos enfocados en el aprendizaje significativo para las estudiantes y las experiencias de la docente en formación como producto de su práctica pedagógica.

Los datos recogidos a lo largo del proceso están ligados a las dos categorías de análisis planteadas dentro de la unidad de análisis denominada **escritura argumentada**, tal como se expone en el tercer capítulo de este documento. La primera categoría –como ya se ha dicho– corresponde al desarrollo de procesos argumentativos (**DPA**), y la segunda abarca la cualificación de la argumentación escrita (**CAE**).

Desarrollo de procesos argumentativos (DPA)

En primer lugar, el **DPA** fue una tarea focalizada en brindar a las estudiantes contextos en los cuales se superara la ya tradicional transposición de información, mediante la participación de las estudiantes en su propio desarrollo intelectual, haciendo uso de su postura crítica frente a las diferentes situaciones. Para esto, el **DPA** conlleva el cumplimiento de las subcategorías basadas en la conceptualización de la argumentación (**ca**) y argumentación sobre críticas personales (**ap**).

Los desarrollos de la intersección **DPA - ca** tuvieron lugar en la clase de español con el propósito de proporcionar a las alumnas elementos conceptuales para sustentar

metacognitivamente el desarrollo de su competencia argumentativa, partiendo del concepto de la misma.

Dentro de las actividades destacadas vale la pena mencionar la realización de un mapa conceptual, elaborado de forma colaborativa, con la participación de todo el grupo y la sistematización colectiva, siguiendo aquí lo expuesto por Ramírez Bravo (2010), en relación con que es necesario asumir la escritura (y la argumentación escrita) como una labor cooperativa de los estudiantes, puesto que “a través del diálogo los compañeros visualizan y afloran la noción y los intereses de la audiencia o contextos de producción. [...] la colaboración entre compañeros permite encontrar alternativas de solución a los problemas y reforzar los argumentos planteados” (p. 159). Si bien, esta actividad brindó un efectivo desarrollo al espacio académico, es de resaltar que –en ese momento– el componente teórico no resultó de gran relevancia para la población ni despertó notoriamente su interés. Sin embargo, en un segundo intento por diferenciar conceptos básicos de la argumentación, se aplicó el juego de “*cabeza y cola*” en el cual las estudiantes, posiblemente motivadas por un incremento en su nota o por la estrategia metodológica, respondieron adecuadamente a preguntas relacionadas con aspectos teóricos como ¿Qué es un argumento?, ¿Qué es una tesis? y ¿Para qué sirve argumentar? Ejemplos de estos, y el reconocimiento de partes básicas del texto argumentativo, lo cual puede consultarse en el diario de campo N° 12 (anexo 1).

Como resultado de la experiencia, se evidenció que más que la nota, el factor lúdico en el momento del aprendizaje juega un papel vital en el interés y la disposición de las estudiantes, pues ya se mencionó anteriormente, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura deben abordarse como un asunto completamente ligado a los intereses de los estudiantes como personas, y no asumirlo como un proceso mecánico (IDEP, 2009). Así mismo, los indicadores expuestos en el **DPA-ca** han establecido tanto la conceptualización, como la búsqueda de

métodos argumentativos, dentro de los cuales se resalta la contextualización de los espacios y la ambientación de las actividades, con el fin de utilizarlos en la dinámica argumentativa. Además, la escritura basada en la reflexión sobre las fortalezas y dificultades permitió tomar decisiones con respecto a las estrategias utilizadas para cualificar la competencia, lo cual focaliza las actividades y procesos dentro de la lúdica y el aprendizaje significativo para las estudiantes de grado quinto.

Por otro lado, para la intersección metodológica **DPA - ap** se recurrió a temáticas controversiales dentro del contexto de la población y como herramienta principal se privilegió el debate tal como se puede observar en el diario de campo # 14 (anexo 1). Este recurso permitió a las estudiantes hacer labores de revisión bibliográfica acerca de lo que es un debate, sus participantes, propósitos, tiempos, etc., con el fin de integrar de forma colaborativa los mecanismos para la realización del debate previsto.

Tras lograr comprender la mecánica del debate, se decidió –por consenso– tomar como tema de discusión la obligatoriedad de portar el uniforme en el colegio y, atendiendo a los dos tipos de habilidades propuestos por Silvestri (Martínez, 2001), fue posible desarrollar la actividad y, consecuentemente, se hizo factible analizar los resultados, tal como se expone a continuación.

Habilidades comprensivas

Teniendo en cuenta que estas habilidades permiten recurrir a los diferentes mecanismos para asumir una actitud crítica, las estudiantes tuvieron un tiempo previo a la actividad para consultar con sus padres y familiares, docentes, amigos e –incluso– en internet sobre las ventajas y desventajas del uso del uniforme y, de esta manera, adquirir elementos de juicio para construir su propia posición frente al tema. Además, en este grupo de habilidades, Silvestri manifiesta que se debe asumir una posición frente a posibles manipulaciones del discurso, teniendo en cuenta que

en la búsqueda las estudiantes estaban expuestas a persuasiones, no necesariamente ponderadas, bien sea para estar de acuerdo o en desacuerdo con la problemática establecida.

Como resultado, se puede determinar que hubo un proceso satisfactorio, en la medida que las estudiantes participaron activamente, dando argumentos convincentes que desarrollaban de forma autónoma. Es decir, que la habilidad comprensiva estuvo presente para la programación y ejecución de la actividad.

Otro tipo de talleres y proyectos como la campaña de reciclaje (anexo 7) presentaron efectos eficaces para el desarrollo de las habilidades comprensivas propuestas por Silvestri, pues hay que reconocer una gran labor por parte de las estudiantes, quienes se comprometieron de forma responsable con la persuasión y concientización de sus grupos sociales más cercanos para lograr acciones inmediatas que atiendan a la solución de la problemática establecida, es decir, la contaminación y desperdicio de recursos. Dicha actividad se llevó a cabo a través de un mini-proyecto abordado en los siguientes momentos:

1. Concientización y postulación de argumentos que respalden la importancia de reciclar.
2. Recolección de hojas recicladas para elaborar publicidad, con las que se elaboraron camisetas en origami marcadas con métodos de reciclaje y argumentos de la importancia de concientizarse sobre estas actividades.
3. Elaboración de carteles con material reutilizado.
4. Marcha dentro de la institución, en la cual las estudiantes entregaron la publicidad e informaron a algunas personas sobre sus argumentos para la realización de esta campaña, dentro de los cuales destacaron la necesidad de reciclar para prevenir mayor contaminación y enfermedades, evitar el posible racionamiento propuesto por el gobierno, economizar dinero y materiales, disminuir consecuencias naturales, entre otras.

De esta manera, el primer indicador **DPA-ap** tiene un desarrollo efectivo y se da la producción de juicios y posturas para su defensa en las actividades del aula, atendiendo a situaciones problematizadas, las cuales se plantearon con el fin de brindar contextos dialógicos y participativos. Así mismo, la implementación del segundo indicador **DPA-ap** permitió a las niñas buscar, seleccionar y utilizar ideas que respaldaron las posturas asumidas, lo que permitió socializar dentro de la institución los resultados de las dinámicas aplicadas.

Habilidades productivas

Como se sabe, estas habilidades aluden a una serie de estrategias verbales para desplegarse y así tratar de convencer o persuadir al otro sobre lo que se piensa. Del mismo modo, dentro de la dinámica del debate, las estudiantes hicieron uso de elementos como la normatividad del colegio, las ventajas y desventajas económicas del uniforme, la seguridad dentro de la institución, la identidad estudiantil, la libertad de expresión, la comodidad, el respeto e incluso la moda, para tratar de convencer al grupo contrario de su pensamiento respecto a la problemática propuesta tal como se encuentra en el diario de campo # 14 (anexo 1), dando así cumplimiento al indicador **DPA-ap** correspondiente a la defensa de posturas personales, haciendo uso de ideas que las respalden.

Otra de las actividades realizadas adoptó la actuación dramática como estrategia didáctica para argumentar sobre críticas personales (video, anexo 8). En este caso, bajo la problemática de la mujer que tiene un hogar y trabaja, las niñas propusieron por escrito (anexo 9) las ventajas y desventajas de esta situación para, posteriormente, representarlas ante sus compañeras. En efecto, se evidenció que tras la activación del interés de las estudiantes por el tema, ellas asumieron posturas que defendieron con ventajas como:

1. “colabora con las compras, tiene una profesión, no tiene que depender de nadie” (taller grupo 1, anexo 9).

2. “puede dar una buena educación a sus hijos, tiene estabilidad, es independiente, puede conseguir lo que quiere” (taller grupo 4, anexo 9).
3. “darle buen ejemplo a sus hijos, pagar los estudios, darle de comer a sus hijos” (taller grupo 3, anexo 9).
4. Por otro lado, expusieron desventajas como las siguientes:
5. “no pasa tiempo con su familia, puede conseguir cosas buenas pero el tiempo no se consigue, se aleja del hogar” (taller grupo 4, anexo 9).
6. “tiene que trabajar y estudia, se cansa demasiado” (taller grupo 1, anexo 9).

Pese a que las estudiantes escribieron un par de desventajas en cuanto a la mujer que tiene un hogar y trabaja, dejaron en claro que su postura frente al tema iba a favor de que la mujer trabaje y sea independiente económicamente y, a la vez, disfrute de los placeres del hogar. Todo lo anterior, posibilitado por la utilización de las estrategias verbales propuestas por Silvestri, con las cuales trataron de convencer y persuadir tanto al grupo como a la docente.

Finalmente, es pertinente establecer una relación entre las habilidades propuestas por Silvestri y los tipos de argumento ya mencionados en el marco teórico (cap. 2), con el fin de reconocer dentro de los resultados la capacidad de las estudiantes para producir juicios de *argumentación múltiple* y de *argumentación coordinadamente compuesta* (Bitonte, y otros, 2007). El primero de ellos –según lo propuesto– brinda posibilidades alternas para la defensa de un mismo punto de vista. Es así como, en las actividades aplicadas en la intervención, se muestra que tanto en el debate como en los talleres, las posibles persuasiones del discurso llevan a las niñas a alternar las potenciales razones de acuerdo a su conocimiento y seguridad frente al punto de vista planteado. Cabe aclarar que la diferenciación entre el tipo de argumentos no se explicita de forma conceptual para la interiorización, pero sí se aplica en la práctica argumentativa.

La argumentación coordinadamente compuesta, por su parte, es explicada como un conjunto de argumentos simples, que en su totalidad son necesarios para concluir un mismo juicio (Bitonte y otros, 2007). Por ende, todas las actividades fundamentadas en la expresión de las ideas que se llevaron a cabo (debate, postulación como candidatas a la alcaldía de Bogotá, representación teatral acerca de las ventajas y desventajas de la mujer que tiene un hogar y trabaja, escritos basados en la defensa de críticas personales, mini-proyecto de reciclaje, etc.), les permitieron a las niñas llevar a cabo procesos de búsqueda, indagación y reflexión, de tal manera que fue posible la presentación de argumentos razonablemente sustentados, los cuales al ser integrados en un discurso intencionadamente argumentado, desembocaron en una apropiación crítica de las niñas acerca de su posición frente a las diferentes situaciones planteadas, vividas o escenificadas, según el caso.

Cualificación de la argumentación escrita (CAE)

Las estrategias utilizadas en el **DPA** están directamente relacionadas con la **CAE**, ya que todo lo anteriormente expuesto permitió a las estudiantes tener una etapa de familiarización que, en sus inicios, dio privilegio a la oralidad, acompañada muy superficialmente por la escritura. Tras el desarrollo de la investigación, es importante reconocer el papel de la oralidad como factor previo a la escritura, dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, pues se convirtió en un paso importante para el óptimo desarrollo de la competencia.

A continuación, encontramos la subcategoría que indica la producción de textos argumentativos (**pa**), dentro de la cual se encuentran los procesos ligados al desarrollo de la competencia, atendiendo al texto escrito de forma preferencial. La segunda subcategoría comprende la interpretación de textos argumentativos (**ia**) para lo cual las estudiantes hicieron lecturas de textos sustentados en la exposición de argumentos.

Dentro de los escritos encontramos el ejercicio en el que las estudiantes plasmaron su posición frente al porte del uniforme, con la ayuda de los datos recogidos en el debate (anexo 5), la hipotética postulación para la alcaldía de Bogotá, actividad en la que escribieron una serie de propuestas con la ayuda de un grupo de trabajo (anexo 10) y un texto en el que expusieron contra-argumentos para desmentir la versión de Caperucita Roja narrada por el lobo (ver anexo 6), entre otras producciones textuales mencionadas anteriormente.

Con el fin de llevar a cabo el análisis, resulta pertinente retomar los tres momentos de la escritura (Gracida Juárez & Martínez Montes, 2007) mencionados en el marco teórico, los cuales sirvieron –asimismo– de derrotero para el diseño de instrumentos y el desarrollo de las actividades.

Planificación

El primer momento de la escritura corresponde a la planificación del texto, en el cual las estudiantes determinaron los propósitos del mismo y planearon su diseño acorde a las intenciones que tenían de por medio. Esto se hizo de forma consciente y guiada, ya que la mayoría de las producciones tenían como propósito general demostrar, persuadir o convencer, respecto a una problemática planteada. Para la planificación en la escritura se estructuró, de forma grupal, un método básico:

1. selección del tema: en este primer paso el grupo propone una serie de temáticas de interés acorde a su edad, a sus contextos y a su cotidianidad, de tal manera que se despierta un interés. En algunos casos, se eligió por consenso un tema para el grupo, y en otros, cada estudiante tomó el tema de su interés.
2. discusión sobre la problemática planteada: previo a la escritura, en la mayoría de las ocasiones se hizo una introducción oral sobre el tema para compartir conocimientos,

experiencias, opiniones y demás elementos conceptuales y prácticos que fueran pertinentes para el ejercicio.

3. aclaración de la estructura del texto: el texto escrito fue planteado con una estructura conformada por introducción, desarrollo de argumentos y conclusión. Así mismo, se aclaró que en la introducción se presenta el tema y se postula la tesis (opinión, convicción, creencia, etc.); en el desarrollo, se dan uno a uno los motivos que respaldan lo que se plantea; y, en la conclusión, se reafirma o contradice bajo la síntesis de los argumentos. Cabe resaltar que, antes de asumir la estructura, se realizaron actividades lúdicas para diferenciar sus elementos, haciendo uso de ejemplos. En otros casos, se redactaron textos informativos, expositivos y demás, para lo cual se hizo una modificación en la estructura, pero se aclaró la prioridad de argumentar para dar veracidad a lo presentado.

4. selección individual de los puntos a tratar en el escrito: cada estudiante realiza una lluvia de ideas, que se desarrollan posteriormente en el momento de la textualización.

Textualización

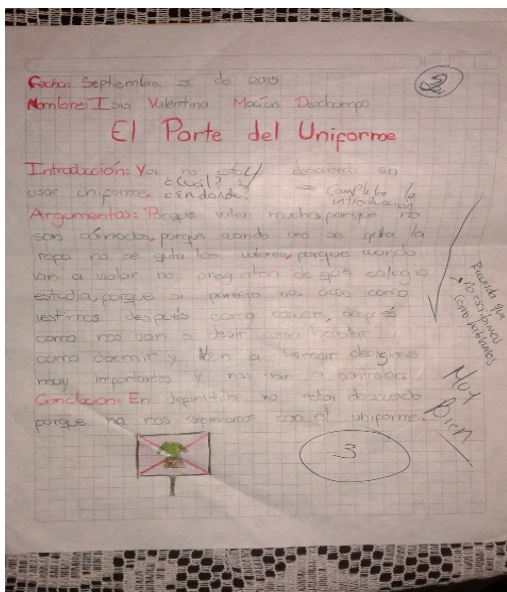
Comprende, propiamente, el momento de la redacción del escrito. Dicho momento tuvo lugar dentro del aula, con la ayuda de algunos de los conceptos teóricos vistos al inicio de la intervención, atendiendo a los propósitos definidos en el momento de la planificación. Estas composiciones fueron producto de los contextos propiciados para la clase, los cuales fueron aceptados y asimilados de forma satisfactoria en el desarrollo progresivo de la competencia argumentativa.

En este momento de la escritura se produjeron las primeras versiones escritas sobre los temas correspondientes a la dinámica de la clase. Posteriormente, se encontraron algunas problemáticas como: a) la redacción de los textos haciendo uso de un manejo de la lengua bastante informal,

muy cercano al registro de la oralidad, y b) la confusión de las partes propuestas para la narración, es decir, la introducción, el desarrollo de los argumentos y la conclusión. Además, resultaba evidente que los contenidos expuestos requerían un mayor nivel de desarrollo, de tal manera que permitieran mostrar la existencia de una competencia argumentativa.

Por otro lado, se hallaron falencias en términos de forma. Si bien esta investigación no tiene como objetivo el análisis de la forma de los textos, sí adopta la comunicación escrita, por lo cual se tuvo en cuenta también el papel de la gramática, la sintaxis y la ortografía, como elementos que fortalecen la producción de sentido y no, exclusivamente, como parámetros formales o preceptos de obligatoria aceptación.

Las siguientes imágenes dan cuenta de algunas de las producciones escritas realizadas por las estudiantes y corresponden a la primera versión entregada a la docente en formación. En ellas resultan evidentes algunas de las dificultades de que venimos hablando en los párrafos anteriores.



Texto # 2, primera versión.
OBSERVACIONES: el texto está escrito con un vocabulario bastante informal, lo que le da más el aspecto de una narración oral que de una producción escrita, propiamente dicha.

Nombre: Ángel
 Apellido: Quintero
 Fecha: 29 de febrero de 2016
 Tema: El lobo mentiroso

Introducción: Hay 29 de febrero de 2016 se va a argumentar por que mente el lobo en la caperucita roja - la versión del lobo.

Argumentos:
 El bosque nos pertenece a todos; el hecho de que caperucita haya arrancado una flor no significa que lo este invadiendo ni que lo robe.
 También están aquellos que intentan comerla no es la mejor medida que tomar cuando cogemos una flor y matamos un mosquito, el lobo fue al extremo.
 No nos debemos enojarse por que nos digan cualquier cosa, si el lobo estuviera tan acostumbrado a las críticas no hubiera tenido esa reacción tan fuerte.
 El hecho de que el lobo haya llegado con un arma, no debió huir si estuviera haciendo algo bueno.

Los lobos son carnívoros si puede comer niños, abuelitas y hasta bebés de modo que es un mentiroso por decir que no podía.
 La versión del lobo es muy falsa ya que caperucita no es una antipática por hacer algunas preguntas y arrancar una flor.
Conclusión: (El lobo es) En conclusión el lobo es un mentiroso porque si cree el dueño de un bosque que caperucita viste raro por la cubierta por hacer preguntas sobre su apariencia y no sabe tomar buenas medidas para un problema.

503 JT
 13
 - 01/11/16
 - 01/11/16
 - 01/11/16
 - 01/11/16
 - 01/11/16

Texto # 12, primera versión.
OBSERVACIONES: hay que revisar la conclusión, ya que esta no sintetiza los argumentos presentados y se deben organizar los argumentos.

Nombre de estudiantes: Élcamila
 Fecha: 29 de febrero de 2016
 Tema: El lobo mentiroso

1. Porque no pudo decirle que no arrancara sus flores.
2. Porque el lobo era muy malo, quería comerse a la abuelita y a caperucita Roja.
3. Porque el lobo tubo que asustar a caperucita Roja.
4. En el texto de caperucita Roja, el lobo era muy malo y en su versión es buena.
5. El lobo es un mentiroso porque la abuelita no le dijo nada, el lobo por voluntad se quería comer a dos personas, que eran a la abuelita y a caperucita Roja.
6. El lobo es un mentiroso, porque quiere hacer que caperucita Roja sea la mala cuando es el malo.
Argumentar: Era verdad que el lobo se quería comer a las dos personas, porque en la historia es verdadera en algunas cosas, en otras cosas son falsas.

Texto # 21, primera versión.
OBSERVACIONES: se evidencia desorden en la introducción del texto, hay que diferenciar los argumentos del resto del cuerpo del texto, es decir, introducción y conclusión.

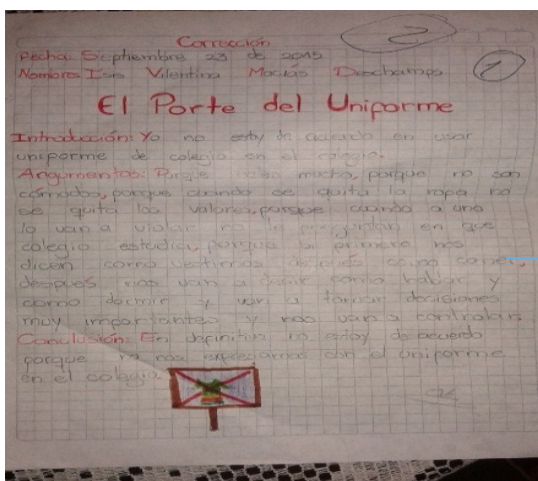
Revisión

Como su nombre lo indica, corresponde al momento de la verificación de lo escrito. Este paso fue adoptado como una de las estrategias para delimitar fortalezas y debilidades dentro de la competencia argumentativa en escritura. Por tal motivo, cada producción textual fue leída y analizada con el fin de perfeccionar el progreso en el desarrollo de las capacidades argumentativas. La interpretación de textos escritos fue un componente bastante útil, en la

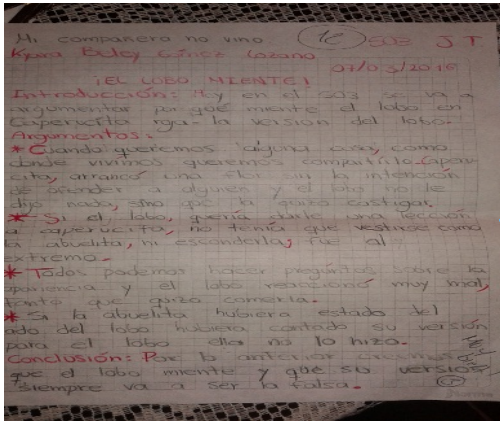
medida que permitió hacer conciencia de la forma de argumentar e interesarse por unos posibles contra-argumentos.

Teniendo en cuenta las dificultades, tanto de forma como contenido, marcadas en el segundo momento de la escritura, este tercero ha dado la opción de encontrarlos, socializarlos, analizarlos, debatirlos y corregirlos, de tal manera que las estudiantes comprendieran la razón y el sentido de esta etapa dentro de los procesos de producción textual. Fue así como, la redacción de una segunda versión de cada uno de los escritos, permitió adecuar el vocabulario para darle un aspecto más formal al escrito, aclarar la diferencia entre la introducción, el desarrollo de los argumentos y la conclusión, la redacción ordenada de los argumentos y la mejora en el contenido. En consecuencia, se obtiene un mejoramiento sustancial en cuanto a la intención comunicativa del texto, pues tal como lo expusieron Isaza y Castaño (SED, 2010) en este proceso resultan de gran relevancia la pertinencia y el propósito de las producciones escritas.

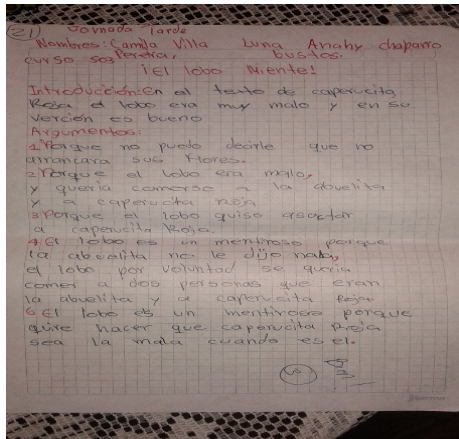
Las siguientes imágenes corresponden al producto de la revisión de los textos, es decir, a la segunda versión de aquellos que se analizaron en el momento de la textualización:



Texto # 2, segunda versión.
El paso de la **revisión** permitió detectar fortalezas y debilidades en el uso de las palabras para construir un nuevo texto argumentado.



Texto # 12, segunda versión.
La revisión permitió ordenar los argumentos de forma asertiva y así elaborar una conclusión más convincente.



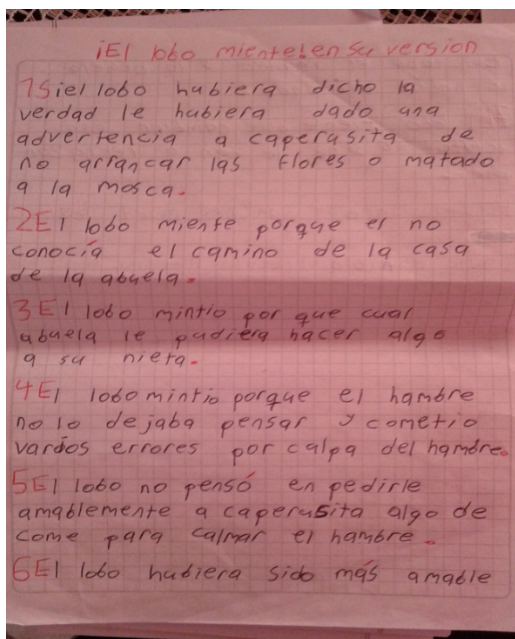
Texto # 21, segunda versión.
La revisión permitió reorganizar la información de tal manera que esta segunda versión permite a las estudiantes identificar los argumentos y la conclusión, para así presentar un texto más elaborado y argumentado.

Finalmente, la CAE-ia se implementó con la lectura de textos cortos en los cuales se evidenciaban procesos argumentativos, con el fin de realizar, con todo el grupo, un análisis oral de las estrategias utilizadas por el redactor. Estas pequeñas lecturas les permitieron a las estudiantes reconocer cómo es posible manipular, convencer o demostrar en la perspectiva del lector, simplemente con el uso adecuado de las palabras que respondan a la intención del productor del discurso.

El texto adoptado para el escrito de una contra-argumentación fue el de *Caperucita Roja – La versión del lobo* (anexo 6). Previo a la lectura, se hizo el recuento de la versión original de Caperucita, de manera cooperativa, con la ayuda de las alumnas, para luego contrastarla con la nueva versión presentada por el lobo feroz. Esto ayudó a que las niñas reconocieran que las

palabras escritas por el animal estaban cargadas de intenciones manipulativas que, de ser aceptadas por el lector, iban en la dirección de limpiar su nombre y llevar al lector a adoptar la perspectiva ética del lobo. Además, permitió la redacción de contra-argumentos para desmentirlo ya que la postura consensuada de las estudiantes estuvo en contra de este nuevo cuento. A manera de síntesis, se puede decir que estas actividades de lectura e interpretación les permitieron a las niñas dudar, cuestionar y asumir una postura crítica para establecer su propia opinión al respecto y, necesariamente, defenderla con argumentos basados en la interpretación, haciendo uso del código escrito, mediante la implementación de la metodología de los tres momentos de las escritura, mencionados anteriormente.

La siguiente imagen es un ejemplo de contra-argumento, escrito por una de las estudiantes del curso 503:



En este texto la estudiante cuestiona las afirmaciones que hace el lobo en el cuento leído:

- “si el lobo hubiera dicho la verdad le hubiera dado una advertencia a caperucita”.
- “el lobo mintió porque cual abuela le pudiera hacer algo a su nieta”.
- “El lobo no pensó en decirle amablemente a caperucita algo de comer para calmar el hambre”.

6. Resultados

La investigación realizada en el curso 503 del LFMN planteó como objetivo fundamental identificar y aplicar estrategias didácticas que cualificaran el desarrollo de la competencia argumentativa escrita para lo cual se llevó a cabo una intervención pedagógica durante tres semestres, en los cuales se dio cumplimiento a las tres fases establecidas en el capítulo 4, y por medio de las cuales se recogió la información analizada en el capítulo anterior. De esta manera, es posible establecer una serie de resultados que han tenido como fundamento brindar un aporte a la educación y fortalecer el desempeño pedagógico, atendiendo particularmente a la cualificación de los procesos de argumentación escrita. A continuación se presentan los efectos causados en relación con las categorías de análisis y objetivos:

1. El desarrollo de las *habilidades comprensivas* y *habilidades productivas* propuestas por Silvestri (2001) se despliegan de forma efectiva al generar espacios de argumentación en el aula, en los cuales se reconoce el aporte significativo a las estudiantes en su diario vivir ya que, como se mencionó en el diagnóstico y delimitación del problema, una de las causas de las falencias presentadas por las estudiantes al inicio de la investigación era la falta de contextos que privilegiaran el diálogo y el pensamiento crítico, auspiciados por la reiterada transposición la información que se lleva a cabo en el aula antes que por el proceso formativo en sí. De esta manera, se evidencian las bondades de la categoría de análisis **DPA**, la cual permitió cualificar la competencia argumentativa basándose en la expresión oral como etapa de familiarización.

2. El uso de herramientas integradas como el debate, los mini-proyectos, las dramatizaciones, las charlas y la escritura ha tenido su fundamento didáctico en la creación de espacios óptimos para el aprendizaje significativo y están caracterizadas por el dinamismo y la profundización, tal como se propone en el marco teórico (capítulo 2). Como resultado, fue posible obtener una realimentación de las estudiantes que, a su vez, revirtió en el desarrollo progresivo de su competencia argumentativa, incluida la superación de una de las falencias más marcadas en las estudiantes en los inicios de la intervención, como era la de presentar dificultades para sustentar razonadamente su pensamiento y, en consecuencia, lograr entender en los mismos términos, el pensamiento de los demás. Tras el desarrollo del trabajo de campo, las herramientas mencionadas brindaron espacios propicios para el diálogo, lo que significa que hay una facilidad presente para reflexionar y crear soluciones en la vida cotidiana de las alumnas.

Las actividades realizadas han adoptado los aspectos puntuales que son imprescindibles para que un acercamiento a la didáctica de la argumentación tenga sentido. Se trata de aspectos como la singularidad, creatividad, apertura, comunicación y autonomía, los cuales inciden en la cualificación de la argumentación escrita, como expone (Hernández Poveda, 2006). Por lo expuesto, es necesario reconocer la pertinencia de las ayudas, metodologías y dinámicas en el proceso de cualificación de la competencia argumentativa, tal como se expuso en detalle en el capítulo inmediatamente anterior. Dentro de estas se encuentran:

3. **Búsqueda y redacción de textos:** las estudiantes, a lo largo del proceso, hicieron búsquedas acerca de temas propuestos para llevar a cabo las producciones textuales. Ejemplo de ello es la indagación sobre la organización de un debate, que posteriormente tuvo como tema de discusión las ventajas y desventajas de portar el uniforme de la

institución, la consulta acerca de los métodos para proponer ideas en el caso de que tuvieran la oportunidad de postularse como candidatas a la alcaldía de Bogotá, la averiguación sobre la importancia del reciclaje, formas de reciclar y consecuencias en el caso de no hacerlo, entre muchas otras exploraciones que dieron pie a la elaboración de escritos argumentados.

4. **Mini-proyectos:** la exploración de los talentos y aptitudes de las estudiantes permitió la realización de aportes para el trabajo de campo. Como ejemplo, se cita el mini-proyecto del reciclaje, ya que allí las estudiantes tenían la autonomía de participar y aportar de acuerdo con sus intereses y capacidades. Algunas de ellas se dedicaron a la recolección de material reciclado, otras a la búsqueda de métodos para re-utilizar los materiales, otro grupo contribuyó con la elaboración de camisetas en origami como publicidad, además de las encargadas de los carteles y compositoras de canciones alusivas al tema.
5. **Dramatizaciones:** aspectos como la apertura y la comunicación fueron tratados teniendo en cuenta la originalidad de las niñas para presentar las posturas críticas. De esta manera, la representación de las ventajas y desventajas que tiene la mujer de un hogar al trabajar evidencia que la forma como se comunica el mensaje influye directamente en la perspectiva de quien lo recibe.
6. **Charlas:** las reflexiones grupales e individuales permiten cualificar tanto la singularidad como la solidaridad. Por tal motivo, durante el trabajo de campo fue indispensable recapacitar y proponer constantemente cambios estratégicos y actitudinales tanto por parte de la docente como de las estudiantes. De esta manera, las charlas dirigidas en ocasiones por preguntas, guiaron el proceso para adoptar medios incluyentes, lúdicos y motivacionales.

La implementación del análisis a través los tres momentos de la escritura (Grácida Juárez & Martínez Montes 2007) deja como resultado la posibilidad de elaborar y corregir las producciones escritas, lo que permite a las estudiantes reconocer sus fortalezas y superar sus dificultades, en pro de la cualificación progresiva de su competencia argumentativa escrita.

Lo expuesto en líneas anteriores da cuenta de la validez y pertinencia de una categoría de análisis como la empleada, en este caso, la correspondiente a la argumentación escrita, **AE**. Ya que, con base en ello, es posible dar cuenta del cumplimiento del objetivo encaminado a la especificación de aspectos básicos de la teoría argumentativa que permitió el diseño de una ruta de cualificación de la competencia argumentativa de las estudiantes, mediante la selección y aplicación de estrategias didácticas, dando así cumplimiento al segundo objetivo específico, de tal manera que la proyección y ejecución de estos, ha generado un cambio en las estudiantes del curso 503 en la medida que progresivamente han desarrollado la capacidad de asumir posturas críticas, sustentarlas razonablemente y comprender las de los demás. Siendo esto, efecto de la focalización de los procesos de producción textual en los contenidos, a la contextualización de los espacios para el diálogo y a la adopción de la oralidad como momento de familiarización y reflexión.

Finalmente, con el propósito de culminar lo concerniente al tercer objetivo específico (que corresponde a la valoración de las estrategias argumentativas) se establece –dentro de los resultados más relevantes– la importancia del factor lúdico, el cual debe estar presente en las estrategias del aula. De la misma manera, hay que dar valor a las estrategias didácticas basadas en el dinamismo y la selección de recursos incluyentes como los presentados en el capítulo anterior, ya que propician el aprendizaje significativo para las estudiantes, y de esta manera, hacen posible a través de su proceso, dar cumplimiento al objetivo general de la presente investigación que

corresponde a identificar y aplicar estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita para estudiantes de grado quinto en el LIFEMENA. Así mismo, se ha brindado la posibilidad de dar solución al problema delimitado en la presente investigación siendo esta un aporte a la educación y una propuesta estratégica para los espacios en el aula.

7. Conclusiones

Tal como ha sido expuesto a lo largo de las páginas anteriores, el trabajo investigativo permitió vislumbrar una serie de procedimientos y estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia argumentativa de las estudiantes, a un punto tal que es posible llegar a un conjunto de conclusiones que son consecuencia de poner en diálogo los resultados obtenidos durante el proceso, con los objetivos planteados y la práctica pedagógica llevada a cabo en el grado quinto del LFMN:

1. La especificación de aspectos básicos de la teoría de la argumentación permite seleccionar y analizar las estrategias didácticas empleadas en el aula, de tal manera que la labor pedagógica se convierte en un proceso reflexivo y sustentado en conocimientos propios de las ciencias del lenguaje, ya que dichas labores formativas se desarrollan respondiendo a una problemática directamente ligada al quehacer docente y se estudian teniendo en cuenta tanto el componente teórico como el práctico.
2. Las estrategias didácticas caracterizadas por el dinamismo y las implicaciones lúdicas propician un aprendizaje significativo en el aula, ya que brindan a las estudiantes la oportunidad de generar espacios para el diálogo, asumir posturas críticas frente a diferentes situaciones, tomar decisiones, resolver problemas de la cotidianidad y comprender el pensamiento del otro. Es decir, la competencia argumentativa de las estudiantes se desarrolla con mayor eficacia en espacios lúdicos y dinámicos que incentivan su interés y participación, de la misma manera que les brindan más posibilidades de ser partícipes en su proceso formativo.

3. La oralidad constituye una etapa de familiarización y preparación para la cualificación de la competencia argumentativa y se convierte en la base del desarrollo y potenciación de la escritura misma. Es decir, las dinámicas propias de las narraciones orales pueden ser un primer paso en el camino de la argumentación, incluso, anterior a los tres momentos de la escritura referenciados y empleados para el análisis de la información. De esta manera, los ejercicios que aluden a la oralidad contribuyen a la concientización de las actividades, el diálogo y la reflexión, los cuales, posteriormente, pueden ser plasmados en producciones escritas.
4. Los intereses particulares de las alumnas se encuentran ligados a la efectividad argumentativa que ellas manifiestan, tanto de forma oral como escrita, ya que dichos procesos no pueden apartarse de su propia realidad. Por tal motivo, la adopción de temas cercanos a sus logros, experiencias, creencias, sueños, conformidades e inconformidades, y gustos, activan su competencia argumentativa y recrean la posibilidad de sustentar su pensamiento.
5. En contraposición con lo expresado en la primera conclusión o, quizá como complemento de ella, la interiorización del componente teórico pareciera no ser relevante para las estudiantes, en un primer momento, de la misma manera que parece no afectar el desarrollo de la competencia argumentativa. Sin embargo, como es sabido y lo sustentan múltiples autores, entre los que se cuentan muchos de los que han dado luces a este trabajo, la metacognición sí ofrece herramientas de gran importancia para la producción de textos escritos, y el conocer algunos elementos teóricos ayuda al desarrollo de las capacidades para comunicar asertivamente lo que se desea y no generar malas interpretaciones.

6. El desarrollo de las habilidades comprensivas y habilidades productivas (Silvestri, 2001), inciden de manera significativa en la cualificación de la competencia argumentativa, ya que –como se demostró– las implicaciones de dichas habilidades propician tanto la interpretación como la producción de los argumentos razonados que dan sustento al saber de las estudiantes.
7. La escritura argumentada debe tener funciones comunicativas enfocadas en intenciones, intereses y necesidades de las estudiantes. De esta manera, se brinda la posibilidad de participar en contextos argumentativos y postular críticas personales. Así mismo, las estrategias deben responder a la solución de dificultades comunicativas que traen como consecuencia la imposibilidad de sustentar y razonar sobre el pensamiento.

8. Recomendaciones

Tras la culminación de la presente investigación se valora la existencia de una serie de estrategias que enriquecen y dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje que, de ser tenidas en cuenta en el aula, pueden generar un aporte positivo a los procesos de formación. Dentro de ellos se destaca la utilización de estrategias didácticas cualificadas con aspectos tales como la creatividad, singularidad y autonomía que de ser fomentadas en el campo de la educación, seguramente tendrán efectos significativos tanto para estudiantes como docentes.

No obstante, se deja en claro que la utilización acrítica de tales procesos, procedimientos y estrategias no garantiza la obtención de los mismos efectos, ya que los resultados de la presente investigación corresponden a la población específica del curso 503 en el LFMN, lo cual no quiere decir que se cierren las puertas a potenciales procesos de validación de esta experiencia en otros contextos, lo cual –por el contrario– puede aportar en gran medida a los procesos formativos en el área del lenguaje y, en especial, en el campo de la didáctica de la argumentación. Por ello, las posibles modificaciones al trabajo propuesto pueden atender a necesidades particulares de los distintos contextos humanos e institucionales e, incluso, brindan la opción de diseñar, implementar y validar nuevas estrategias como producto de la variación en la práctica pedagógica específica.

En segundo lugar, esta investigación propone como estrategia esencial la priorización de contextos reflexivos y dialógicos en los que los estudiantes tengan la posibilidad de asumir críticas personales y, de esa manera, desarrollar su competencia argumentativa, evitando dar exclusividad a los procesos netamente orales, de tal manera que puedan asumirse actitudes de

producción e interpretación de textos argumentativos de toda índole, siempre en la dirección de detectar potenciales mecanismos de manipulación, ya sea desde lo escrito o desde otras dimensiones textuales, para lo cual –en el caso concreto de esta investigación – se propone como sustento teórico el análisis de los procesos de escritura adoptando los tres momentos mencionados en capítulos anteriores, es decir, planificación, textualización y revisión (Gracida Juárez & Martínez Montes, 2007) debido a la pertinencia de su utilización en el análisis de las redacciones, destacando el hallazgo de fortalezas y dificultades tanto en aspectos formales como de contenido.

Por otro lado, es indispensable reconocer que, con los resultados de esta investigación, pueden abrirse puertas para implementar nuevos proyectos investigativos, ya sea en la dirección de la argumentación escrita (desde los ámbitos de producción e interpretación que ya se ha hablado), o en la vía de la interpretación de discursos que empleen otros códigos (sonoros, visuales, multimodales, etc.) A los cuales el presente documento servirá como punto de partida o complemento, atendiendo a problemáticas propias de la pedagogía del lenguaje. Así mismo, la proyección de trabajos de campo que valoren el componente teórico y permitan la relevancia de este dentro del aprendizaje, posiblemente generen futuros aportes a la educación.

Finalmente, cabe cuestionarse acerca de la posibilidad de cualificar los procesos de la escritura argumentativa, recurriendo a mecanismos eficaces de familiarización diferentes a la oralidad, ya que esta puede llegar a ser insuficiente o, incluso, verse obstaculizada por actitudes propias de las estudiantes como la timidez, el pánico escénico y los posibles conflictos interpersonales, entre otros.

Bibliografía

- Álvarez, A. I., & Nuñez, R. (2005). *Escribir en español*. España: EDICIONES NOBEL, S.A.
- Alvarez, M. (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid, España: ARCO LIBROS.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Atienza, M. (1998). *Derecho y argumentación*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Báez, J., & Pérez de Tuleda. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Bitonte, M., Dascal, M., Dumm, Z., Garssen, B., Ilie, C., Marafioti, R., . . . Snoeck Henkemans, F. (2007). *PARLAMENTOS*. Buenos Aires: Biblos.
- Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a las experiencias*. Barcelona, España: GEDISA.
- Calsamiglia, H. (1991). El estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación*.
- Camps. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: GRAÓ.
- Camps, A., & Dolz, J. (s.f.). *Dialnet*. Obtenido de file:///C:/Users/familia/Downloads/Dialnet-EnsenarAArgumentar-2941554%20(2).pdf
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Casany, D. (2008). *Prácticas Letradas Contemporáneas*. Ciudad de México, México: Ríos de tinta.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Chala, P. A., & Chapetón, C. M. (2012). EFL Argumentative essay writing as a situated social practice: A review of concepts. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chiriguini, M. C. (2006). *Apertura a la Antropología*. Buenos Aires, Argentina: Proyecto.
- Correa Medina, J. I., Dimaté Rodríguez, C., Martínez, N., & Bonilla, S. (1999). *Contextos cognitivos: argumentar para transformar*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Correa, J. I., Dimaté, C., & Martínez, N. (1999). *Saber y Aaberlo DEMOSTRAR*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Dobles Yzaguirre, M. C., Zuñiga Céspedes, M., & García Fallas, J. (1996). *Investigación en educación*. San José, Costa Rica: UNED.
- Fraca de Barrera, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: LOS LIBROS DE EL NACIONAL.
- García Carrasco, J., & García del Dujo, Á. (1996). *Teoría de la educación*. España: Ediciones Universidad Salamanca.
- García, M. (s.f.). *LIFEMENA*. Obtenido de <http://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/pei/>
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles*. Londres, Inglaterra: Jill Norman Limited.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Península.
- Gimenez, G. (s.f.). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Obtenido de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Gracida Juárez, M. Y., & Martínez Montes, G. T. (2007). *El quehacer de la escritura*. México: Comité Editorial del Colegio.

- Guerrero Rodríguez, D. A. (2011). RELACIÓN ENTRE METACOGNICIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS. ESTUDIO A TRÁVES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA. Universidad Nacional de Colombia, COLOMBIA.
- Hernández Poveda, R. M. (2006). *Mediación en el aula, recursos, estrategias y técnicas didácticos*. Costa Rica: EUNED.
- I.E.D Liceo Femenino Mercedes Narño. (s.f). *Lifemena*. Obtenido de <http://lifemena.jimdo.com/>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela*. Obtenido de <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf>
- Jurado Valencia, F. (s.f.). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia . *bdigital. portal de revistas UN*.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Lewis, D., & Greene, J. (1983). *Your Children's Drawings -Their Hidden Meanings*. Londres, Inglaterra: Hutchinson.
- LIFEMENA. (2015). Agenda Estudiantil. CLASE EDITORIAL XXI.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol I*. Barcelona, España: PAIDÓS.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol II*. Barcelona, España: PAIDÓS.
- Martín Vivaldi, G. (2000). *Curso de redacción. Teoría y Práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Paraninfo.
- Martínez. (2001). Aprendizaje de la argumentación razonada. En A. Silvestri , *Dificultades en la producción de la argumenación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje*. Cali.
- Martínez Miguélez, M. (1997). *Círculo de lectura alternativa Ltda*. Bogotá.
- Martínez Solís, M. C. (s.f.). La orientación social de la argumentación en el discurso: Una propuesta integrativa. Cali.
- Mertler, C. (2009). *Action research*. Estados Unidos de América: SAGE publications, Inc.
- Mietzel, G. (2005). *Claves de la psicología evolutiva: Infancia y juventud*. Barcelona, España: Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *mineducacion.gov.co*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Monge Margeli, P. (s.f.). *Dialnet*. Obtenido de <file:///C:/Users/familia/Downloads/Dialnet-LaLecturaYLaEscrituraEnLaEscuelaPrimaria-117791.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. (2010). *Investigación acción*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Pareman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Pulido Rodríguez, R., Ballén Ariza , M., & Zúñiga López, F. S. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Bogotá: educc.
- Ramírez Bravo, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Pasto: Editorial universitaria - Universidad de Nariño.
- Ramírez Bravo, R. (2016). *Competencia argumentativa oral: Casos en escuelas rurales*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid, España: SIGLO XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narrativa I*. Barcelona, España: PAIDOS.

- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Santos Castro, J. (2007). *Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación en la educación inicial. Aproximación al estado del arte*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (11 de 2008). Obtenido de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/localidades/rafael-uribe-uribe>
- Secretaría de Educación del Distrito. (Junio de 2010). *Educación Bogotá*. Obtenido de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). Obtenido de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_2_cerlac.pdf
- Taylor, & Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Iberica S.A.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Todorov, T. (1971). *Literatura y significacion*. Barcelona, España: PLANETA.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semantica y pragmatica del discurso*. Madrid, España: Catedra,S.A.
- Vasilachis, d. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Anexos

Anexo 1

Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO N ·1

FECHA: Febrero 26 de 2015. HORA: 2:15-3:45 p.m.

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
<p>Las niñas ingresan al aula de clases generando mucho ruido y dejando basura por lo cual se hace una reflexión al respecto.</p> <p>El último tema visto fue la acentuación, diptongo, triptongo, hiato por lo cual había una tarea. La profesora decide que la cuarta niña de cada fila debe leer su tarea en voz alta, es decir 6 alumnas. Dos de ellas no la hicieron y las otras 4 la hicieron mal.</p> <p>Las niñas deben “cerrar el cuaderno y abrir la cabeza” como su profesora lo dice. Deben llevar consigo siempre el diccionario, aunque muchas de ellas no lo hicieron. Observan ejemplos de triptongos en el tablero y deben buscar los significados en el diccionario para lo cual tardan de 2 a 3 minutos, o en otros casos más.</p> <p>Después de ver los ejemplos y reconocer como funciona ellas deben construir una definición clara de lo que es un triptongo, lo cual se logra tras 5 intervenciones incompletas. Al llegar a la definición la niña lo dicta para sus compañeras.</p> <p>Finalmente se explica la tarea que consiste en escribir una oración con cada ejemplo de triptongo escrito en el tablero, pero no se dicta sino que cada una la anota como la entendió.</p>	<p>La observación permite hacer un primer reconocimiento de los ejes temáticos tratados en el aula y en el área de español.</p> <p>Es de notar que las niñas presentan falta de atención, les cuesta seguir instrucciones a la primera y segunda indicación y prefieren que se les dicte claramente la tarea ya que les cuesta interpretar lo explicado para reproducirlo en un texto.</p>

DIARIO DE CAMPO N°2

FECHA: Marzo 05 de 2015. HORA: 2:15-3:45 P.M.

OBSRVACIONES	REFLEXIÓN
<p>La clase se abre con la información del programa 40 x 40 para lo cual se les da una circular que debe ser pegada según las instrucciones lo que hace que se demoren bastante, pues no están atentas y no las siguen adecuadamente.</p> <p>A las 2:35 se da inicio formal al espacio del área de español y la profesora escribe en el tablero algunos de los múltiples errores que encontró en los textos que las alumnas escribieron la clase anterior. La instrucción era reseñar las actividades realizadas en vacaciones pero se destacaron los siguientes errores dentro de los escritos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Mal uso de mayúsculas.• Segmentaciones inapropiadas en las palabras.• No se usan los signos de puntuación.• Incoherencia entre plural y singular.• La omisión de enumeración y clasificación de los eventos.• El desconocimiento de la diéresis, pese a que se trabajó en clase.• El uso de decoraciones que no son apropiadas para un texto académico. <p>Finalmente se explica cómo han sido corregidos los textos dando signos a cada tipo de falla, y el paso a seguir es pegar esa primera versión y escribir una nueva para corregir lo necesario. Será esta segunda versión la que merezca la nota para la materia.</p>	<p>La observación permite reconocer que la escritura presenta falencias en términos gramaticales.</p> <p>Por otro lado es evidente la dificultad que tienen las alumnas para interpretar y reproducir lo aprendido en palabras o escritos propios.</p> <p>Además, le dan importancia al cuaderno pese a que les gusta más no usarlo. Esto es evidente ya que constantemente preguntan si escriben lo que se les dice y se adelantan a poner fecha, título y demás.</p>

DIARIO DE CAMPO N ·12**FECHA: agosto 12 de 2015. HORA: 2:15-3:45 p.m.**

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
<p>Las niñas ingresan al aula y reciben los textos que elaboraron la clase pasada.</p> <p>Reciben una repetida explicación acerca de la diferencia entre introducción, argumentos y desenlace.</p> <p>Luego de aclarar dudas se da inicio al juego “cabeza y cola” en el cual las niñas reciben ejemplos de cada una de estas tres partes del texto.</p> <p>Recibían una pregunta y al acertar lograban permanecer en la cabeza de la fila ganando así puntos, y al equivocarse se dirigían a la cola para recibir la explicación correspondiente.</p>	<p>Es grato para las estudiantes aprender a través de la lúdica y bajo un dinamismo en el que son participes.</p> <p>Al finalizar el juego fue evidente que cada una de ellas logró comprender el propósito que era la diferenciación entre introducción, argumentos y conclusión.</p>

DIARIO DE CAMPO # 14**FECHA: SEPTIEMBRE 2 DE 2015.**

CONTENIDOS	OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none"> • EL DEBATE: <p>Trabajo grupal (5 grupos) con el fin de reconocer de que se trata el debate.</p> <p>Cada grupo asume una característica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿qué es un debate y cuáles son sus características? 2. ¿para qué sirve un debate? 3. ¿Quiénes intervienen? 4. ¿cómo se organiza un debate? 5. Recomendaciones para participar en un debate. <p>La actividad consiste en leer la información dada por la docente,</p>	<p>Claramente, los trabajos grupales representan un gran esfuerzo y necesitan un tiempo más extenso para su realización.</p> <p>Es necesario revisar constantemente el proceso que lleva cada grupo y verificar que se cumpla con la tarea pedida.</p> <p>Otro de los factores influyentes es la convivencia de las estudiantes, pues tienen bastantes problemas para el trabajo en equipo.</p>

<p>realizar una cartelera durante la clase para exponerla y entre todo el grupo crear un concepto de debate.</p> <p>El propósito fundamental es enlazar la actividad del debate con el texto argumentativo.</p> <p>Primero se conceptualizará lo que es un debate para luego llevarlo a cabo, lo que dará suficientes medios para redactar una primera versión de texto argumentativo.</p>	
--	--

DIARIO DE CAMPO # 15

FECHA: SEPTIEMBRE 9 DE 2015.

CONTENIDOS	OBSERVACIONES
<p>EL DEBATE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿qué es un debate y cuáles son sus características? 2. ¿para qué sirve un debate? 3. ¿Quiénes intervienen? 4. ¿cómo se organiza un debate? 5. Recomendaciones para participar en un debate. <p>Presentación de los grupos expositores, quienes tenían a cargo uno de los aspectos del debate y su aclaración.</p> <p>Toma de notas en el cuaderno acerca de lo más relevante que se expone.</p>	<p>El compromiso de las estudiantes es un factor muy importante cuando se trata de exposiciones y presentaciones. sin embargo, dos de los grupos no cumplieron con su parte del trabajo de la cartelera, y aunque uno de los grupos hizo una presentación clara y coherente sin apoyo visual, l otro grupo fue incapaz aun de recordar el tema asignado.</p> <p>Por este motivo, yo como docente me hice cargo del tema faltante para completar la actividad y dejar en claro lo que al debate se refería.</p> <p>Las presentaciones en general fueron muy buenas, y las niñas cooperaron bastante con la disciplina en esta ocasión.</p>

DIARIO DE CAMPO # 16

CONTENIDOS	OBSERVACIONES
<p>EL DEBATE.</p> <p>Ejecución del debate bajo el tema “¿se debe o no se debe portar el uniforme en el colegio Liceo Femenino?”</p> <p>El grupo se divide en dos partes para debatir una de las dos posturas y argumentar el por qué.</p>	<p>El ejercicio, como todos los ejercicios de opinión, reflexión y esparcimiento significó un poco de desorden en cuanto a la disciplina, pues las niñas tienen problemas para escuchar ordenadamente y esperar su turno.</p> <p>Sin embargo, el trabajo permitió que las niñas expusieran argumentos muy válidos, y contradecir lo que no les parecía con justas razones que demostraban una iniciativa de pensamiento crítico y su defensa muy satisfactoria.</p>

Anexo 2

Encuestas

ENCUESTA # 11

Laura Daniela Roballo Herrera

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

ES TU OPORTUNIDAD DE AYUDAR!!! Con esta encuesta permites a la docente en formación reconocer aspectos importantes de tu vida como tu socio-afectividad, tus aptitudes cognitivas y prácticas cotidianas para conocerte mucho mejor.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Qué edad tienes? 9 años
2. ¿Quiénes viven en casa contigo? mi mamá, mis dos primos, la mujer de mi primo, mi tía, el esposo de mi tía.
3. ¿En qué barrio vives? Si sabes que estrato es, escríbelo por favor estrato 4, barrio altensolapes
4. ¿Tienen buenas relaciones en tu familia? yo tengo una buena relación con toda mi familia
5. ¿Te gusta venir al colegio? Bien sea sí o no, escribe por qué Sí porque uno puede aprender cosas.
6. ¿Tienes buenas relaciones en el salón de clases? solo con mis amigos que me caen bien.
7. ¿Prefieres leer o escribir? ¿Por qué? escribirla porque me da pereza leer porque siempre es el mismo libro
8. ¿Haces las tareas que te dejan? ¿con quién? Sí ago las tareas y las ago con mi mamá abeses y
9. ¿Estudias en casa cuando no tienes tareas? abeses juego o estoy en el loc con mi mamá. jugar y ver pelicul
10. ¿Qué haces en tus ratos libres? abeses juego con mi mamá. jugar y ver

ENCUESTA # 22

Valentina Ecardo Torres

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

ES TU OPORTUNIDAD DE AYUDAR!!! Con esta encuesta permites a la docente en formación reconocer aspectos importantes de tu vida como tu socio-afectividad, tus aptitudes cognitivas y prácticas cotidianas para conocerte mucho mejor.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Qué edad tienes? 10
2. ¿Quiénes viven en casa contigo? Papa Mami
3. ¿En qué barrio vives? Si sabes que estrato es, escríbelo por favor estrato 3 Casa Linda
4. ¿Tienen buenas relaciones en tu familia? Sí muy bien
5. ¿Te gusta venir al colegio? Bien sea sí o no, escribe por qué Sí No se
6. ¿Tienes buenas relaciones en el salón de clases? Nooooo
7. ¿Prefieres leer o escribir? ¿Por qué? Leer aprendo mas rapido
8. ¿Haces las tareas que te dejan? ¿con quién? Sí con mamá
9. ¿Estudias en casa cuando no tienes tareas? No
10. ¿Qué haces en tus ratos libres? jugar y alaba a Jesus

Lizeth Camilo Achury Quiñero

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

ES TU OPORTUNIDAD DE AYUDAR!!! Con esta encuesta permites a la docente en formación reconocer aspectos importantes de tu vida como tu socio-afectividad, tus aptitudes cognitivas y prácticas cotidianas para conocerte mucho mejor.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Qué edad tienes? 9
2. ¿Quiénes viven en casa contigo? Mi hermana de caña, Mónica de 20, mi papá de 22 y mi mamá
3. ¿En qué barrio vives? Si sabes que estrato es, escríbelo por favor estrato 4 En el nevado
4. ¿Tienen buenas relaciones en tu familia? Sí mas con mi mamá
5. ¿Te gusta venir al colegio? Bien sea sí o no, escribe por qué No porque es por eso cansa y hacer las tareas
6. ¿Tienes buenas relaciones en el salón de clases? No porque todos me caen mal me cae lady y paula
7. ¿Prefieres leer o escribir? ¿Por qué? escribir porque me gusta y porque me gusta mucho
8. ¿Haces las tareas que te dejan? ¿con quién? con quien ella es y es aguan cuando
9. ¿Estudias en casa cuando no tienes tareas? No porque no me gusta
10. ¿Qué haces en tus ratos libres? Montar un vola

ENCUESTA # 23

Anexo 3

Taller de diagnóstico

Este instrumento tiene como objetivo reconocer las habilidades argumentativas de las estudiantes del curso 403.

Además, promover su creatividad dentro de la escritura utilizando de forma adecuada las estructuras gramaticales.

Lee y desarrolla

1. Con la ayuda de tu imaginación y creatividad serás una detective. Inventa una noticia corta a partir del título que ves debajo y explica las razones de los hechos. Luego, decóralo como si fuese un periódico muy famoso.
2. responde las preguntas:
 - ¿Te gusta escribir? ¿sí? ¿no? ¿por qué?
 - ¿Qué prefieres escribir?
 - ¿Cómo te gustaría aprender la escritura en el colegio?

ENCONTRÓ LO MENOS IMAGINADO

Muestra de taller de diagnóstico

TALLER # 27

Luna Valentín Díaz Veloz

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

Este instrumento tiene como objetivo reconocer las habilidades argumentativas de los estudiantes del curso 403. Además, promover su creatividad dentro de la escritura utilizando de forma adecuada las estructuras gramaticales.

LEE Y DESARROLLA

Con la ayuda de tu imaginación y creatividad serás una detective. Inventa una noticia corta a partir del título que ves debajo y explica las razones de los hechos. Luego, decóralo como si fuese un periódico muy famoso.

Finalmente, responde las preguntas escritas al final de la hoja.

ENCONTRÓ LO MENOS IMAGINADO

Una persona subió una montaña y encontró un tesoro
 Un tesoro lo encontró cuando lo encontró se se formó un derribo

Gracias

- ¿Te gusta escribir? Sí? No? ¿por qué? Por que es divertido
- ¿Qué prefieres escribir? poema
- ¿Cómo te gustaría aprender la escritura en el colegio? como detective

TALLER # 32

TALLER # 28

Paula Andrea Hernández P. 403

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

Este instrumento tiene como objetivo reconocer las habilidades argumentativas de los estudiantes del curso 403. Además, promover su creatividad dentro de la escritura utilizando de forma adecuada las estructuras gramaticales.

LEE Y DESARROLLA

Con la ayuda de tu imaginación y creatividad serás una detective. Inventa una noticia corta a partir del título que ves debajo y explica las razones de los hechos. Luego, decóralo como si fuese un periódico muy famoso.

Finalmente, responde las preguntas escritas al final de la hoja.

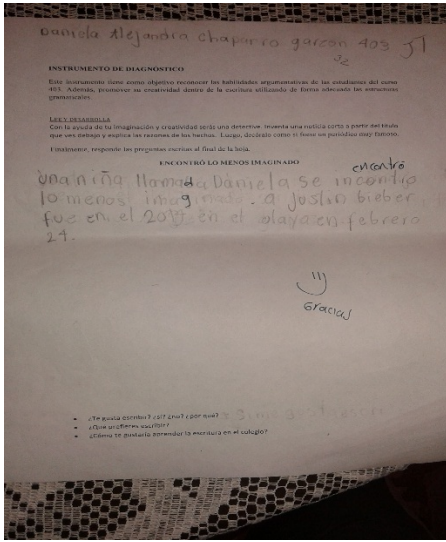
ENCONTRÓ LO MENOS IMAGINADO

	<u>Encontramos lo menos imaginado</u> La mejor violinista del mundo <u>Planela toca hermosa</u> <u>la estamos la vamos esperando</u>
	<u>Por lo que la mejor canción</u> <u>Por lo que es super fácil el mundo</u> <u>la esencia del mundo</u>
	<u>la mariposa mas grande lo</u> <u>menos imaginado</u>

Gracias!

- ¿Te gusta escribir? Sí? No? ¿por qué? Porque agilitamos la mano
- ¿Qué prefieres escribir? Noticias
- ¿Cómo te gustaría aprender la escritura en el colegio? Cantando

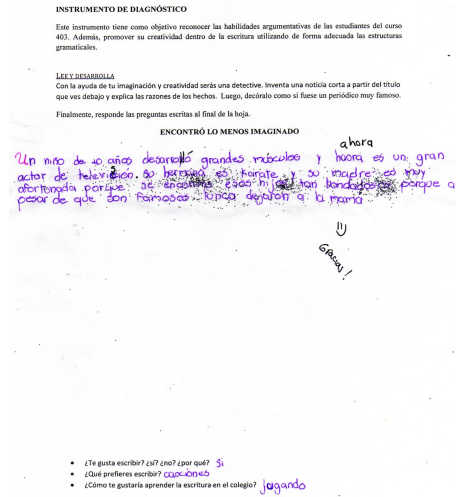
TALLER # 6



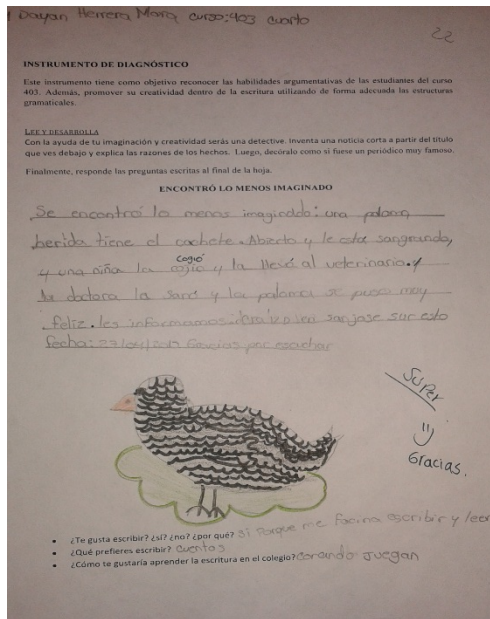
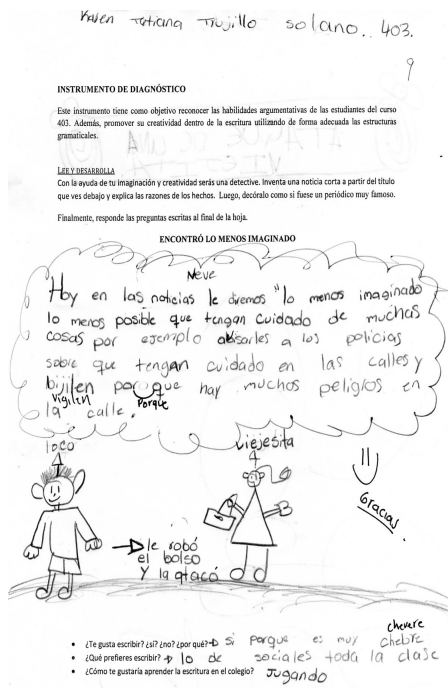
TALLER # 9

Analy Valentina Fajardo Torres

6

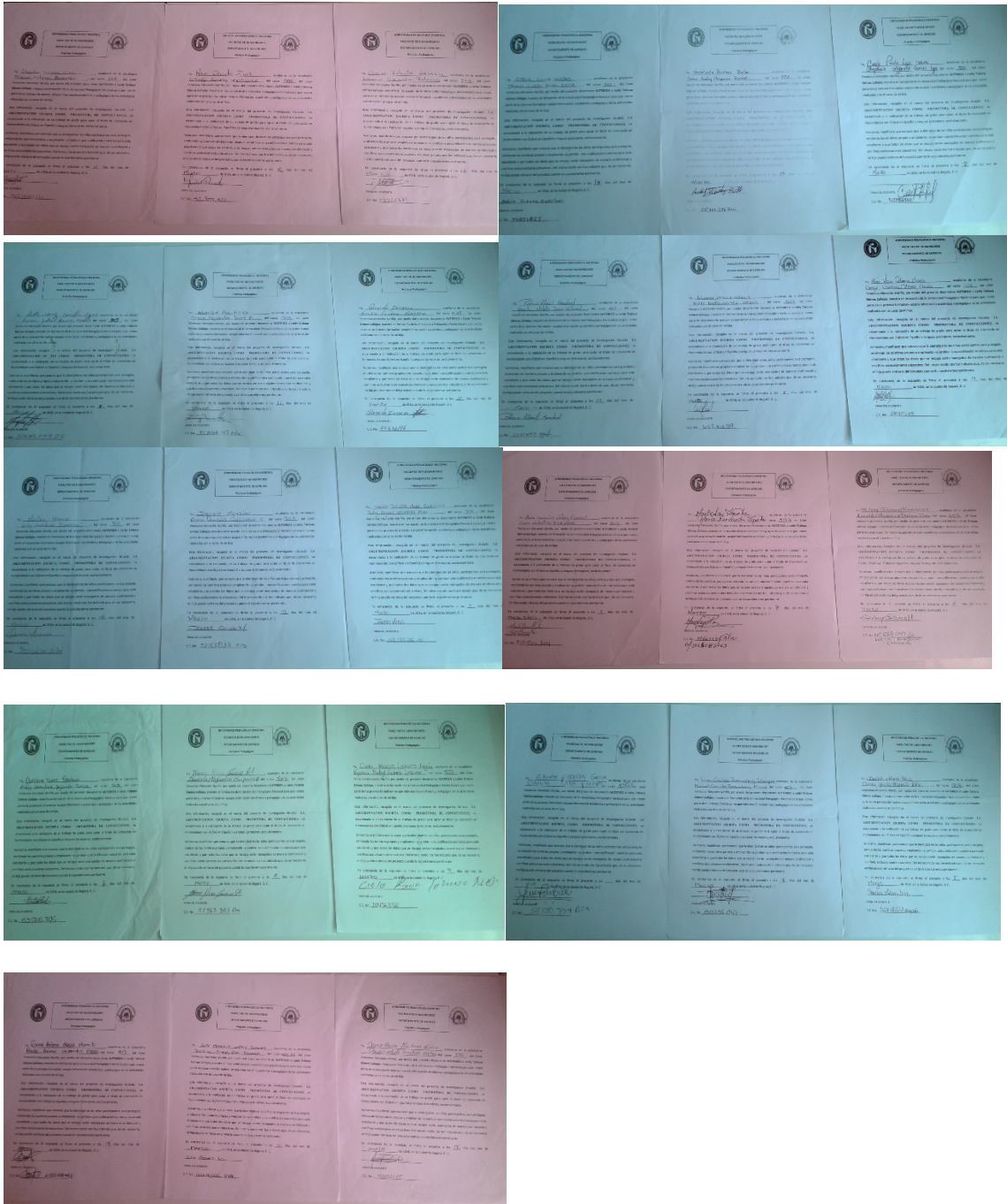


TALLER # 22



Anexo 4

Consentimiento informado de padres



Anexo 5

Texto argumentativo sobre el porte del uniforme en el LFMN

Fecha: 23 de 11-2015 Nombre: Luna Anabel
Chalamp, La Paz

Tema: Porte del uniforme

Introducción al porte del uniforme en el colegio Liceo Fernán Núñez Cedeño

Argumentos:

- 1) uso del uniforme por distinción ante las demás instituciones educativas
- 2) presentación personal
- 3) Sentido de pertenencia
- 4) identificación ante la sociedad
- 5) por identificación
- 6) por seguridad

1.3. Y también si estamos cuando grandes vamos a ir a una buena universidad y después conseguir un mejor trabajo y hasta llegar a tener una familia, una casa, un carro, y buen trabajo.

Klara Gómez 4/ octubre/ 2015
1da versión porte del Uniforme

Introducción (C) Hoy en el 403 se está debatiendo el porte del uniforme y yo voy a favor de usarlo.

Argumentos:

- Nos ayuda a sentirnos unidos.
- Nos identifica
- Es formal

Klara Gómez
Conclusion: El porte del uniforme ayuda a la economía, cumple requisitos para pertenecer a una sociedad y ayuda a sentirse formal y sentirse unidos.

Corrección

Fecha: Septiembre 23 de 2015
Nombre: Isa, Valentina, María, Dechamps

El Porte del Uniforme

Introducción: Yo no estoy de acuerdo en usar uniforme de colegio en el colegio.

Argumentos: Porque valen mucho, porque no son cómodos, porque cuando se quita la ropa no se quita los valores, porque cuando a uno lo van a violar no le preguntan en que colegio estudia, porque si primero nos dicen como vestimos después como comemos, después nos van a decir como hablar y como dormir y van a tomar decisiones muy importantes y nos van a controlar.

Conclusion: En definitiva no estoy de acuerdo porque no nos expresamos con el uniforme en el colegio.

García Stefani **El porte del uniforme** **Corrección**

Introducción: estoy de acuerdo no portar el uniforme pienso que debemos por motivo

Argumento: no estoy de acuerdo con los niños que dicen que debemos portar el uniforme porque demostraríamos nuestro estilo,

Conclusion: desidi que no debemos usar el uni Forme

Porte Del uniforme.

Introducción: En el debate discutimos sobre el usar uniforme en nuestro colegio el liceo Fernán Núñez Cedeño.

Argumentos: Las niñas deben usar uniforme por que no nos distinguian se vendrían inadecuadamente y no podían realizar actividades físicas.

Conclusion: llegamos a un acuerdo y vamos por usar uniforme porque tenemos mas orden y ordenamos distinguir que somos liceales.

Fecha: Octubre 14 2015 Nombre: Gabriela Garcia Aranzales colegio

Anexo 6: contra-argumento basado en el cuento caperucita roja, la versión del lobo

Caperucita Roja - La versión del Lobo

Autor Anónimo

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio. Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la vean. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quien era, de donde venía, a donde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues también el bosque era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación. Y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama. Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oír la mejor.

Ahora bien me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia pero empezaba a verme antipática. Sin embargo pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero.

Se que debí haberme controlado pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grande para comerla mejor. Ahora, piensen Uds.: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría atrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité pero fue mucho peor. La niña gritó aun más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo mire y comprendí que corría peligro así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que este es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme.

No se que le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora Ustedes ya lo saben.

Muestra de textos escritos para contra-argumentar lo leído en el cuento

¡El lobo miente! en su versión

Si el lobo hubiera dicho la verdad le hubiera dado una oportunidad a caperucita de arrancar las flores o matado a mamá.

El lobo miente porque él no sabía el camino de la casa de la abuela.

El lobo mintió por que quería que ella le pudiera hacer algo a su nieta.

El lobo mintió por que el hambre lo dejaba pensar y cometió los errores por culpa del hambre.

El lobo no pensó en pedirle simplemente a caperucita algo de comida para calmar el hambre.

El lobo hubiera sido más amable

Nombres de estudiantes
Curso: 503 Jornada Tarde
Eliana Villa Parera y Luna Anahy Chaparro
bustos.)
Febrero 29 de 2016.

¡El lobo Miente!

- 1) Porque no pudo decirle que no arrancara sus Flores.
- 2) Porque el lobo era muy malo, quería comer a la abuelita y a caperucita Roja.
- 3) Porque el lobo tubo que asustar a caperucita Roja.
- 4) En el texto de caperucita Roja, el lobo era muy malo y en su versión es bueno. Esto les sirve de introducción.
- 5) El lobo es un mentiroso porque la abuelita no le dijo nada, el lobo por voluntad se quería comer a dos personas, que eran a la abuelita y a caperucita Roja.
- 6) El lobo es un mentiroso, porque quiere hacer que caperucita Roja sea la mala cuando es el malo.

Argumentar. Era verdad que el lobo se quería comer a las dos personas: la historia es verdadera en

Anexo 7

Mini-proyecto de reciclaje





Ver video: <https://www.youtube.com/watch?v=EzQU5rYIGUo>

Anexo 8

Video, actuación sobre ventajas y desventajas de la mujer de hogar que trabaja o no trabaja

Ver vídeos anexos:

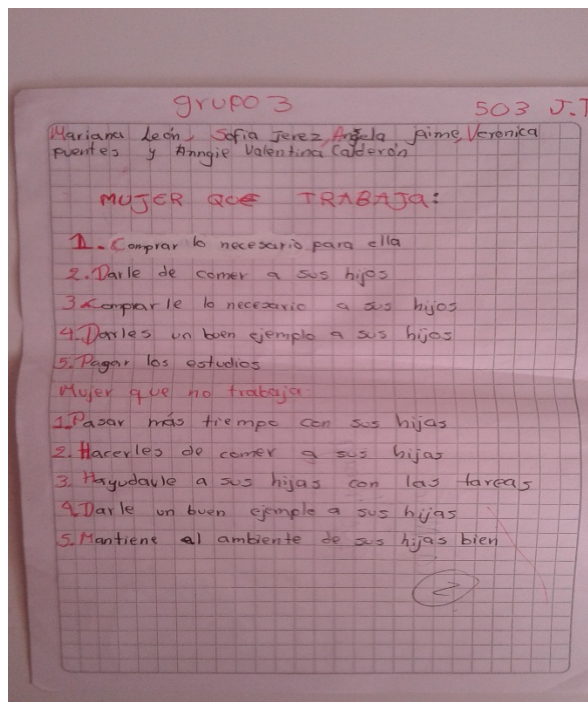
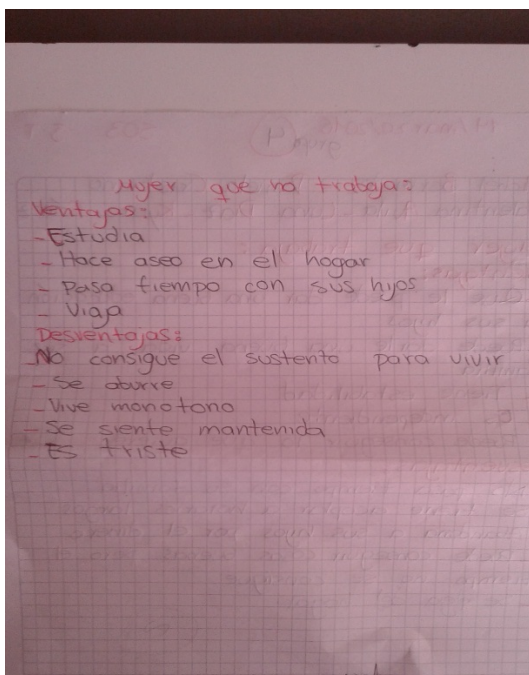
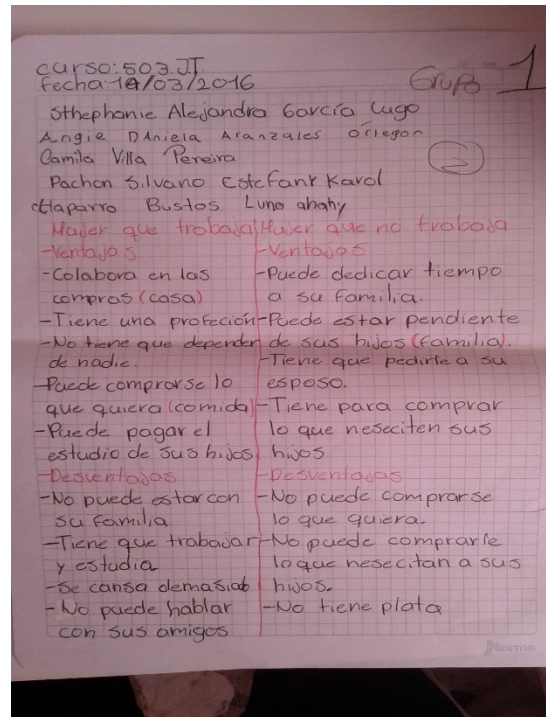
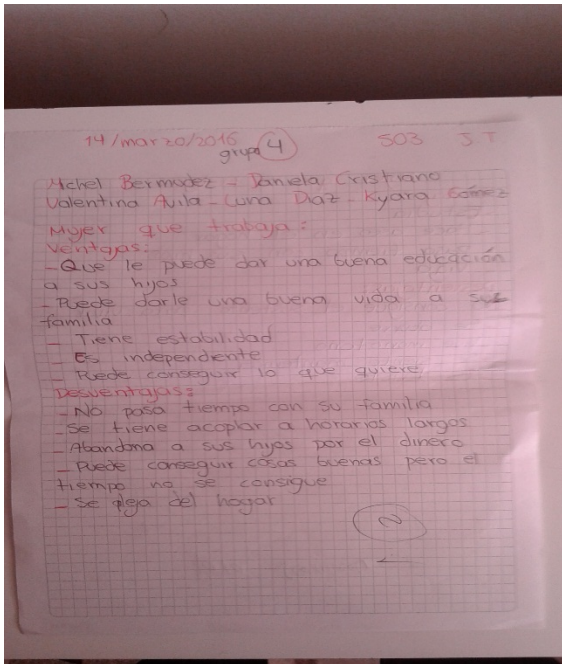
<https://www.youtube.com/watch?v=KIFAg2pWHAE>

<https://www.youtube.com/watch?v=kh1HJph371U>

<https://www.youtube.com/watch?v=MsHslizMip8>

Anexo 9

Escrito de ventajas y desventajas de la mujer de hogar que trabaja



Anexo 10

Propuestas escritas para la hipotética postulación a la alcaldía de Bogotá

Campaña Rosamora

Donna	Carolina	Carrolla	Buitrago
Angie	Valeria	Yvonne	Villamil
Luna	Anahí	Chaparro	Bustro
Enla	Loera	Floreza	Escobar
Isa	Alentara	Macías	Deschamps

Propuestas

- Yo Donna propongo que arreglemos calles
- Yo Angie propongo que alla mas seguridad para las mujeres
- Yo Luna propongo que quitemosle a las empresas para hacer colegios publicos y dar subsidios para útiles, uniformes y transporte
- Yo Enla propongo a las mujeres violadas que hagan terapias
- Yo Isa propon una mejor movilidad y mucho mas segura con buses, sip y taxis exclusivos para mujeres

calderón charón anggie valentina

Angie: Mi propuesta es que el colegio tenga una cancha y un baño mas limpio y mas seguro que los baños sean sin que las niñas valen las paredes y cosas que las paredes no se caigan y que de fuera el colegio mas modernizado y que se respeten.

Leidy: mi propuesta es que el colegio sea mas limpio que la calle sea limpia tener el jardín limpio no pesarle a la mujer por todas lo seres humanos venimos de ella.

Tatiana Paipilla: mi propuesta seria que el colegio fuera mas limpio los salones fueran amplios y con televisores tener un parque mas canchas de bolivos futbol y juegos para la hora de descanso que tubieramos puesto propio que tubieramos casillero con llave tactil y los baños con jabon y ampollos Daniela Alejandra Chaparro Garzon que los baños no esten sucios que alla nuevos pupitros

Yo Tatiana recomiendo impuestos para que todas las mujeres y hombres se igual que raza tengan un trabajo estable

haria mas salones en los colegios publicos para que allen mas cupos para niños y niñas

y que cada 15 minutos pase un bus para que no alla tráfico y la gente no espere mucha

Que se cubran todas los recursos que el colegio necesita y que alla por igual.

Que se den mas carreras de medicina para que mejoren la salud.

Que el seguro cubra el que de los gastos por una enfermedad

que den gratis el transporte para que cada vez asistan mas niñas y nunca falten a estudiar.

Ashly James

Los nombres: Ashly James