

Dilemas morales y educación emocional:

fortalecer la argumentación oral

Laura Manuela Arredondo Escobar

Asesor

Andrés Tarsicio Guerra

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

2024

**Página de aceptación**

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

## **Dedicatoria**

A mis niños y niñas por haber compartido sus sentires y opiniones, y por su esfuerzo al encaminarse en el ejercicio argumentativo. Gracias por haber hecho parte de este proceso y hacerlo posible.

A mi prima Daniela, a quien quiero y extraño profundamente. Este logro también es tuyo.

## **Agradecimientos**

A mi mamá y papá por su constante apoyo e inquebrantable esfuerzo para garantizarme educación, los admiro y adoro.

A mi familia por acompañarme en este camino, por preocuparse por mí, por abrazarme y por comprender mis silencios y ausencias. Gracias por su cariño.

A las amigas y amigos que hice durante todo este tiempo, especialmente a Laura y a Valentina que siempre han estado ahí para mí, apoyándome y queriéndome, gracias por hacer este proceso más llevadero.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a la educación pública por acogerme, por ser hogar y por brindarme las herramientas y el conocimiento para ser maestra.

A los profesores y profesoras del Departamento de lenguas por sus enseñanzas, su entrega y guía, en especial a Andrés Tarsicio por su asesoría en este proyecto.

Por último, a mí, por nunca rendirme a pesar del miedo, por la entrega y coraje que me llevaron a culminar este proceso y a superar todas sus dificultades.

## Resumen

Este trabajo de grado formula una propuesta de intervención pedagógica que tiene por objetivo fortalecer la argumentación oral de los niños del curso 602 del Instituto Pedagógico Nacional, por medio de dilemas morales y educación emocional. Para su implementación se diseñaron tres fases de intervención fundamentadas desde las pedagogías de conocimiento integrado propuestas por Jaume Carbonell. Los resultados obtenidos provienen del alcance de los indicadores de logro planteados para cada sesión y de las rúbricas de evaluación desarrolladas por la investigadora. Finalmente, se concluye que esta propuesta es una estrategia óptima para el fortalecimiento de la argumentación oral, ya que los dilemas morales funcionaron como un catalizador de debate entre los estudiantes y la educación emocional permitió que empezaran a reconocer la influencia de las emociones tanto en su propio actuar como en el de los demás.

**Palabras clave:** argumentación oral, dilemas morales, educación emocional, curso 602.

## Abstract

This degree project formulates a proposal for a pedagogical intervention that aims to strengthen the oral argumentation of children in class 602 of the Instituto Pedagógico Nacional, through moral dilemmas and emotional education. For its implementation, three phases of intervention were designed based on integrated knowledge pedagogies proposed by Jaume Carbonell. The results were obtained from the scope of the achievement indicators proposed for each session and from the evaluation rubrics developed by the researcher. Finally, it is concluded that this proposal is an optimal strategy for strengthening oral argumentation, since the moral dilemmas functioned as a catalyst for debate among the students and the emotional education allowed them to begin to recognise the influence of emotions both in their own actions and in those of others.

**Keywords:** oral argumentation, moral dilemmas, emotional education, class 602.

## Tabla de contenido

<b>Resumen.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Preliminares.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Contextualización.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Caracterización.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Diagnóstico de oralidad .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Problema de investigación .....</b>	<b>14</b>
<b>1.5 Pregunta de investigación .....</b>	<b>17</b>
<b>1.6 Objetivos de investigación .....</b>	<b>17</b>
<b>1.6.1 Objetivos específicos: .....</b>	<b>18</b>
<b>1.7 Justificación de la investigación.....</b>	<b>18</b>
<b>2. Contexto conceptual .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Antecedentes .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1.1 Antecedentes a nivel local.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1.2 Antecedentes a nivel nacional .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1.3 Antecedentes a nivel internacional.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Marco conceptual.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.1 Oralidad.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.2 Argumentación oral .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.3 Dilemas morales .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.4 Educación emocional.....</b>	<b>41</b>
<b>3. Diseño metodológico .....</b>	<b>45</b>

<b>3.1 Paradigma de investigación .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Enfoque de investigación .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 Metodología de investigación.....</b>	<b>47</b>
<b>4. Propuesta de intervención pedagógica .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1 Modelo pedagógico.....</b>	<b>49</b>
<b>5. Organización y análisis de resultados .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1 Sensibilización “conocerme a mí, conocer al otro” .....</b>	<b>52</b>
<b>5.2 Intervención “el poder en elegir y argumentar” .....</b>	<b>61</b>
<b>5.3 Evaluación “enfrentarse al otro” .....</b>	<b>66</b>
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>73</b>
<b>7. Referencias.....</b>	<b>76</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>82</b>

## **1. Preliminares**

### **1.1 Contextualización**

El presente proyecto de investigación pretende fortalecer la habilidad oral en los estudiantes del curso 602 del Instituto Pedagógico Nacional a partir de una estrategia pedagógica que vincula el uso de dilemas morales y la educación emocional con miras a fortalecer la argumentación oral.

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es una institución pública educativa de carácter estatal con régimen especial que presta sus servicios educativos a los niveles de preescolar, básica, media y educación especial. Se encuentra ubicada en la Calle 127 No 12ª 20 en la localidad de Usaquén, en la ciudad de Bogotá, este mismo está situado en el barrio La Carolina donde los habitantes del lugar son de estratos 4 a 6.

La población estudiantil del IPN es diversa y plural, puesto que sus miembros provienen de distintos contextos sociales, económicos, culturales y familiares, incluyendo a los niños y jóvenes de Educación Especial. Todos comparten los espacios dentro de la institución, facilitando la interacción y la creación de lazos afectivos, lo que les permite el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas, necesarias para la vida en sociedad (IPN, 2018).

Por otro lado, el componente pedagógico de la institución ha asumido un énfasis en los múltiples desarrollos atendiendo a la pluralidad de su población y dando prioridad al desarrollo integral del individuo a través de 3 estrategias, las cuales funcionan como una ruta para alcanzar aquel desarrollo integral que se pretende, estas estrategias son: Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI); Convivir en Comunidad e Innovación; e Investigación y Formación de Maestros (IPN, 2018, pg. 19-20).

En el caso de la estrategia adoptada por la institución “Convivir en Comunidad e Innovación” se busca alcanzar un bien común por medio de la buena convivencia, la cual es uno de los pilares en el desarrollo integral del niño y en su proceso formativo, ya que el garantizar un relacionamiento sano dentro de la comunidad educativa permite que los sujetos se desenvuelvan mejor socialmente y académicamente al sentirse seguros en su entorno.

Lo principal para una sana convivencia es el respeto por los otros y la conciencia de los derechos y responsabilidades de cada uno con los espacios que los rodean, lo que es de gran importancia en un ambiente como el del IPN, donde se busca promover la creación de lazos afectivos que “exijan el cuidado frente a las acciones de cada uno, y obliguen a tener consideración tanto por su propio bienestar, como por el de los otros, constituyéndose así en maneras privilegiadas de formar para una sociedad más solidaria y pacífica”. (IPN, 2018, pg 52).

Sin embargo, dentro del componente pedagógico del PEI de la institución no se encuentra ningún enfoque relativo al lenguaje con el cual se busque mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Esta ausencia del componente lingüístico dentro de un documento tan importante como el PEI confirma la importancia de implementar un proyecto que apunte a fortalecer las competencias comunicativas de los niños del IPN, especialmente la oralidad, ya que trabajar la competencia oral en los estudiantes les dará diferentes herramientas para la vida cotidiana y su crecimiento personal y académico. Además, incluir un enfoque oral dentro del PEI beneficiará algunos de los aspectos sociales que pretenden alcanzar en la formación de su estudiantado, como la sana convivencia, el diálogo y el perdón.

Es en este contexto que la presente investigación cobra sentido, puesto que el componente pedagógico y teórico del Instituto está estrechamente ligados al presente trabajo y lo favorece mediante su didáctica de proyectos y estrategias. Esta didáctica busca que los estudiantes tengan

una participación activa sobre su proceso de aprendizaje y en su papel como ciudadanos, lo que tendrá efectos positivos posteriores en su vida en sociedad. Para lograr este ideal es vital que exista formación en la argumentación oral desde la primaria, debido a que es esta la habilidad que permite expresar con propiedad y de manera lógica, clara y respetuosa los puntos de vista de cada uno, al mismo tiempo que el ejercicio argumentativo posibilita escuchar y comprender el pensamiento del otro.

La idea de investigación del presente proyecto está enfocada en el mejoramiento de la argumentación oral de los estudiantes a través de dos vías: los dilemas morales y la educación emocional. Los dilemas morales tienen la función de impulsar su participación y explorar su capacidad de argumentación, mientras que la educación emocional pretende fortalecer los valores ya inculcados por la institución en cuanto al respeto por los otros, por medio de la concientización de sus propias emociones, de reconocer las emociones de los demás y de generar estrategias de gestión emocional para el autocuidado y el cuidado de quienes les rodean.

## **1.2 Caracterización**

La población con la que se trabajará a lo largo de este proyecto de investigación estará compuesta por 28 estudiantes pertenecientes al curso 602. Estos son niños y niñas que están entre los 10 y 13 años.

Esta investigación se desarrolla en el espacio académico de español o Lengua Castellana, el cual tiene lugar 3 veces a la semana, con sesiones de entre una a dos horas, en las cuales se realizan, principalmente, actividades relacionadas al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura, lo que deja de lado a la escucha y a la oralidad, que son igualmente importantes para el desarrollo integral de las competencias de los niños.

Los estudiantes se corresponden en un 62,1% a un estrato socioeconómico 3, habitando mayoritariamente localidades como Suba, en un 31%. Los niños viven en el 44,8% en una familia nuclear (papá, mamá y hermanos), un 34,5% solo con su figura materna, y un 17,2% con otros familiares. Ahora, respecto al apoyo que reciben de las personas que viven con ellos para la realización de tareas, un 34,5% manifiesta que recibe ayuda de su figura materna, otro 34,5% las realiza por su cuenta, un 27,6% recibe ayuda tanto de papá como de mamá, y solo un 3,4% es ayudado por su figura paterna. Lo anterior sugiere que el grupo con el cual se trabajará está rodeado por estructuras familiares fuertes, de lo cual pueden tomar provecho e impactar positivamente sus procesos académicos.

Así mismo, de acuerdo a la ficha sociodemográfica aplicada a los estudiantes (Anexo D) como primera actividad predilecta para realizar en clase se encuentran los talleres en grupo con un 58,6%, lo cual propicia un buen ambiente para el desarrollo de actividades en grupos pequeños o en mesa redonda. Por el contrario, la actividad que menos les gusta realizar en clase, con un 3,4%, es exponer o socializar, lo que no da un buen pronóstico para realizar actividades de socialización como talleres o debates, ya que requieren de una participación activa y conjunta. Se asume entonces que el hecho de que los estudiantes no disfruten de realizar exposiciones o socializaciones en grupo es un conjunto de percepciones y sentimientos frente a dichas actividades: un 27,6% siente miedo al hablar en público, a otro 20,7% le genera ansiedad y un 13,8% experimenta nervios, a diferencia de solo un 24,1% que manifiesta sentir seguridad al expresarse frente a los otros.

Estos datos son de vital importancia porque confirman los planteamientos de Cassany (1998) en *Enseñar lengua*, de que la oralidad es la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y la lectoescritura, y que desconoce la necesidad de trabajar en la habilidad oral

de los estudiantes, lo que les ayudaría a superar las dificultades de fluidez, expresión, adecuación, inseguridad, etc., que existan. De igual forma, estos resultados pueden deberse a una cuestión emocional, como es planteado por Osmanaj (2020) en su investigación *The fear of public speaking at students of early ages*, en la cual menciona que algunas de las razones por las cuales varios estudiantes presentan problemas al hablar en público, se deben al miedo a ser juzgados o molestados por otros, temor a olvidar lo que deben decir y estrés, debido a que al mismo tiempo de exponer se enfrentan a emociones y pensamientos propios sobre su desempeño.

En esta misma línea, frente a la pregunta “¿te consideras una persona tímida?” la mayoría de estudiantes con un 41,4% respondió que no, mientras que un 31% sí se considera una persona tímida y otro 27,6% expresa que tal vez lo sea. Asimismo, solo para un 27,6% es fácil hablar frente a los demás, a diferencia de un 48,3% que menciona que a veces le es fácil expresarse frente a otros y un 24,1% que no le es para nada sencillo hablar en público. La timidez, según Jones et al (1985) es un rasgo característico de la personalidad, relacionado a situaciones (usualmente sociales) en las que el individuo se siente amenazado de manera personal por el temor de recibir un juicio negativo, lo que resulta en que uno de los aspectos más afectados sea la oralidad. Por esta razón es primordial promover la realización de actividades orales en las escuelas, ya que, como lo menciona Ruiz, Perera y Guerra (1993) esta es una habilidad fundamental para desenvolverse en la vida cotidiana y que les permitirá a los niños enfrentar toda clase de situaciones.

Fortalecer la habilidad oral en los niños permite que su desempeño académico y personal o emocional mejore, ya que las herramientas de comunicación oral le dan al sujeto mayor seguridad en sí mismo y en sus ideas, lo que resultará en que el estudiante participe más en clase, se sienta más cómodo al realizar actividades en grupo y pueda desarrollar actitudes de liderazgo.

Asimismo, en el ámbito personal desarrollar la competencia oral permitirá que la autoimagen de la persona mejore, debido a que siente que lo que tiene para compartir es valioso, al mismo tiempo que le será más fácil generar vínculos afectivos con otros.

Durante el proceso de implementación del proyecto se evidenció que los estudiantes más activos durante la clase eran los que demostraban mayor seguridad al momento de hablar en público o tenían un discurso más estructurado y al realizar las actividades de educación emocional eran los que mayormente manifestaban sentirse seguros de sí mismos o felices. A diferencia de aquellos que al inicio de la investigación permanecían en gran parte callados o cuyo discurso era limitado y sus respuestas en las actividades de educación emocional demostraban una poca consciencia emocional o sentimientos negativos hacia sí mismos.

Por ejemplo, en la sesión sobre la tristeza, la maestra en formación le preguntó al grupo: “¿Qué hacen cuando están tristes? ¿de qué forma gestionan ese sentimiento?” los niños más participativos daban respuestas como: “Llorar”, “contarles a mis amigos”, “hablar con alguien de confianza” o “hacer algo que me gusta”. Mientras que algunas de las respuestas de los menos participativos fueron: “No sé”, “nada” o “no mostrarle importancia.”

### **1.3 Diagnóstico de oralidad**

Teniendo en cuenta lo evidenciado a través de los resultados de las pruebas diagnósticas de escritura, oralidad y lectura (Anexo F,G), los diarios de campo (H, I, J), la aplicación de una encuesta (Anexo D) y la entrevista semiestructurada a la maestra titular (Anexo B, C) se logra efectuar una caracterización de aspectos de tipo sociodemográfico y académico, los cuales permiten conocer el contexto social, familiar y personal de los estudiantes, observando sus fortalezas, debilidades e intereses respecto al espacio académico.

En primera instancia, se encuentran los resultados de la aplicación de dos pruebas diagnósticas, una de escritura, y otra de oralidad y lectura. Ambas son pruebas estandarizadas, adaptadas por la investigadora para aplicar en el contexto de este proyecto de investigación. La prueba diagnóstica de escritura fue tomada de La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), la cual es la instancia técnica del Ministerio de Educación de Perú (2021.) Mientras que la prueba de lectura y oralidad, fueron tomadas del plan LEO, creado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay (2021.)

La prueba de lectura y oralidad (Anexo G) tenía como finalidad determinar los niveles de lectura y oralidad a través del texto de *Frankenstein* de Mary Shelley. La narrativa comprende diferentes dilemas morales como la creación de vida artificial, los prejuicios y la discriminación. El enfoque de la prueba es identificar el nivel de juicio moral de los estudiantes, su razonamiento y argumentación oral frente a situaciones problema, además de determinar sus niveles de escucha y observar su lenguaje no verbal.

Durante este ejercicio se evidenció que los niños tienen un buen nivel de oralidad, aunque algunos tienen dificultades con aspectos referentes a su lenguaje no verbal como lo es el uso de un tono de voz muy bajo, hablar muy rápido, la falta de vocalización y de gesticulación, los cuales afectan la comprensibilidad de sus ideas. Asimismo, en términos de argumentación oral, se evidenció que tienen mayor facilidad para argumentar de manera oral que de manera escrita, sin embargo, la mayoría de estudiantes en sus intervenciones no lograban construir un argumento sólido, limitándose a veces a responder con monosílabos o simplemente presentando su postura sin decir el porqué, siendo necesario que la maestra en formación les pidiera desarrollar sus ideas.

En cuanto a la educación emocional, es posible notar que aún están aprendiendo a identificar, reconocer y tramitar sus emociones, ya que, ante sentimientos fuertes como la ira, el

miedo o la tristeza suelen actuar de manera impulsiva sin pensar en las consecuencias que podría tener ese acto tanto para los demás como para ellos. De igual forma, al no tener estrategias de gestión emocional se ven impotentes ante las situaciones que les generan disgusto o incomodidad, lo que termina en que esa emoción negativa crezca y se transforme en sentimientos poco sanos como el rencor, el odio, la desconfianza, la depresión, etc., los cuales pueden afectar gravemente su vida y desarrollo personal.

Por otro lado, la prueba de escritura (Anexo E, F), se centró en la redacción de un texto anecdótico en el que describieran una situación que experimentaron, la cual ellos consideraran un dilema moral y por qué. Esto, con el fin de evidenciar su comprensión del concepto de dilema moral y conocer sus capacidades de escritura y argumentación.

En consideración de estos objetivos, se encuentra que el 25% de los estudiantes que presentó la prueba, demostraron comprender el concepto de dilema moral al exponer una situación específica de su vida, argumentando de manera clara cómo esta representó un dilema moral y la razón detrás, cumpliendo con lo que el ejercicio requería. Mientras, el otro 75% no cumplió con todos los objetivos de la prueba al presentar una situación poco relacionada con un dilema moral y/o al no argumentar por qué la consideraron como tal.

La mayoría de estudiantes expusieron situaciones en las que se sintieron tristes o hicieron algo malo, por lo cual obtuvieron consecuencias, pero en su relato no profundizan en el cómo estas situaciones los hicieron sentir conflictuados a nivel moral. Además, las respuestas obtenidas revelan dificultades en la competencia escrita de tipo: gramatical, como el uso casi inexistente de comas o puntos seguidos; semántico, así como el uso de términos imprecisos o vagos; y ortográfico, por ejemplo, el poco uso de tildes.

En segunda instancia, se encuentran los diarios de campo de observación no participante (Anexo H, I, J) en los que se describe cómo transcurrían las clases y el clima del aula: generalmente tranquilo, agitado en ocasiones por ruido al interior del salón y por dificultades con el seguimiento de instrucciones, que, aunque dadas de manera grupal y/o en el tablero, usualmente era seguido por los estudiantes preguntando en voz alta por la orientación nuevamente. En otras ocasiones, el clima del aula cambiaba ya que algunos niños desde sus intervenciones pretendían bromear, restando seriedad a la actividad y generando distracciones para sus compañeros. También tendían a interrumpir mientras sus compañeros compartían sus ideas o hacían ruido durante la participación de otro impidiéndoles terminar su aporte.

Lo anterior, permite evidenciar algunos aspectos sobre las dificultades en educación emocional que tienen los estudiantes de este curso, ya que el interrumpir, ignorar o entorpecer los momentos en los que otros están intentando compartir con los demás sus ideas o sentimientos, demuestra un desconocimiento o desinterés de estrategias de gestión emocional que les permitirían tomar conciencia sobre la función de actividades de socialización y la importancia de escuchar a otros, lo que representaría que algunos de los estudiantes aún se encuentran transitando la segunda etapa de los estadios morales de Kohlberg (1992), orientación ingenuamente egoísta, del primer estadio de juicio moral, denominado preconvencional.

En esta etapa del desarrollo moral los niños conciben que lo correcto consiste en atender los intereses propios o de alguien más y lo justo está en hacer tratos equitativos. Lo anterior se evidencia en momentos donde los estudiantes se comportan adecuadamente solo si se ven presionados por los demás, corrigiendo sus comportamientos para evitar problemas, como la molestia de sus camaradas o adquirir puntos negativos que puedan impactar en sus notas, pero no porque entiendan realmente que aquellas actitudes no son las adecuadas y afectan a otros.

En tercera instancia, se encuentra la entrevista a la maestra titular, esta indagó principalmente en dos cuestiones: fortalezas y debilidades del grupo 602 y capacidad argumentativa del grupo. En cuanto a estos aspectos, la profesora titular destaca la facilidad que tienen los niños de expresar sus opiniones y la libertad que sienten de contrariar la opinión de sus compañeros o de sus maestros. Sin embargo, su habilidad argumentativa sigue siendo muy limitada porque se quedan en la mera opinión y no dan razones de esta, limitándose a dar respuestas como “porque sí”, lo cual apoya lo evidenciado en la prueba diagnóstica de lectura y oralidad.

En suma, a través de la entrevista, los diarios de campo y la aplicación de las pruebas diagnósticas, fue posible evidenciar las dificultades de argumentación oral que tienen los estudiantes del curso 602 del Instituto Pedagógico Nacional, puesto que la mayoría a pesar de tener un buen nivel de oralidad, les es difícil argumentar sus ideas y explicar el porqué de su postura, dando respuestas cortas sin una ampliación de su perspectiva y sin ofrecer razones que apoyen las opiniones o afirmaciones que realizan.

Por lo anterior, la propuesta de este proyecto resulta beneficiosa para el fortalecimiento de su argumentación oral, ya que a través de los dilemas morales, los cuales presentan situaciones problema que exigen una toma de postura y decisiones, y de la educación emocional, se pretende que los estudiantes tomen consciencia de sí mismos, de cómo sus emociones y código de valores influyen en su manera de actuar y a partir de esto, logren comprender por qué deciden lo que deciden, sepan explicarlo y dar razones en favor de ello, y asimismo, comprendan cómo la manera en que actúan les llega a afectar a ellos mismos y a los otros, empezando así a despertar o a ampliar su empatía por los demás.

#### **1.4 Problema de investigación**

En su obra didáctica *Escribo mi opinión* (2000), Joaquín Dolz y Auguste Pasquier señalan que en la enseñanza habitual predominan los temas como la gramática, el léxico, la ortografía, y las actividades de lectura y escritura de textos narrativos, para los cuales el profesor de lenguas tiene al alcance numerosos materiales relativamente elaborados, mientras que para la enseñanza de la expresión oral y escrita, que exige que el alumno domine e integre habilidades mucho más complejas, el profesorado dispone de materiales escasos y a menudo deficientes.

Asimismo, la enseñanza sistemática, lo cual se refiere al enfoque educativo que se basa en la planificación y estructuración cuidadosa de los contenidos, objetivos y actividades, suele introducir la argumentación tarde, al final de la escolaridad obligatoria, con resultados que podrían considerarse insatisfactorios, ya que el sujeto al verse enfrentado con espacios, personas o actividades que requieran de una argumentación consistente puede llegar a sentir o a ver su capacidad argumentativa limitada, por lo cual los autores plantean la urgencia de implementar una enseñanza precoz de la argumentación.

De acuerdo con lo observado durante la implementación del proyecto y la entrevista con la docente titular se evidenció que los estudiantes, en gran parte, se caracterizan por su facilidad al expresarse, ya que muchos no temen dar su opinión o realizar algún aporte en clase. Sin embargo, lo visto durante la prueba diagnóstica de oralidad demostró que los niños a pesar de tener buenas habilidades orales, tienen deficiencias en cuanto a su argumentación oral, debido a que tienden a dar solo su opinión sin justificarla, y si se les pide explicarla se vuelven dubitativos, lo que se evidencia por medio de la interjección del sonido “ehhh”, el cual es simbólico, ya que representa que no se está totalmente seguro de lo que se dice y se termina de comprobar esto cuando a la interjección la sigue un “no sé, profe”, lo que prueba que tienen dificultades a la hora

de construir un argumento sólido y es una manifestación de inseguridad en las razones detrás de su opinión o del acto de hablar en público.

Las observaciones de la investigadora en el aula de práctica y los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas confirman la importancia de implementar la argumentación más temprano en la vida escolar y hacerla parte sistemática de la enseñanza, como lo mencionan Dolz y Pasquier, debido a que la formación en argumentación desde edades tempranas beneficiaría el fortalecimiento de la capacidad comunicativa de los estudiantes al darles herramientas que les permitan formar y manifestar su opinión de forma segura, y así mismo justificarla ante los demás.

La trascendencia del problema de investigación se plantea en las siguientes esferas: la familiar, la emocional, y la social. La esfera familiar es la base de todas, ya que la familia es uno de los pilares en la formación del sujeto. Según Bisquerra (2013) las interacciones diarias entre la familia pueden ejercer una influencia profunda en la vida de los jóvenes, ya que cuando un niño se siente desatendido o incomprendido puede reaccionar de distintas maneras: comportándose de forma inadecuada con el fin de llamar la atención, tomar actitudes agresivas u optar por aislarse. En el último caso, si el sujeto prefiere mantenerse callado la mayoría del tiempo, impediría desarrollar sus habilidades orales y argumentativas, sostener y fortalecer los vínculos afectivos con sus padres y demás familiares, llevándolo posiblemente a reprimirse a sí mismo, lo que repercutiría en la esfera emocional.

La esfera emocional, tiene un gran impacto en la vida del estudiante, siendo las emociones una de las principales guías de nuestro comportamiento, influyendo en la manera en la que nos relacionamos y nos comunicamos con otros. Al no tener una comunicación y gestión emocional asertiva, es posible que se generen una serie de inconvenientes en la vida cotidiana,

teniendo efectos negativos en la autoimagen y por ende en la vida social, académica y laboral del sujeto.

En su libro *La inteligencia emocional de los niños*, Shapiro (1997) cita un estudio realizado por la revista *Fortune* en Bell Labs para descubrir por qué algunos científicos se estaban desempeñando de forma deficiente en sus trabajos a pesar de tener una gran habilidad intelectual y antecedentes similares a sus compañeros de mejor desempeño. Por medio de las pautas de correo electrónico, se descubre que aquellos empleados que no se caracterizaban por tener buenas capacidades emocionales y sociales eran dejados de lado e ignorados por sus colegas, por lo que el estudio concluyó que el aislamiento social, debido probablemente a competencias emocionales y sociales limitadas, era lo que conducía a un desempeño laboral deficiente.

Por último, dentro de la esfera social, un niño que no habla, que no se expresa ante los demás, crecerá guardándose sus emociones y perspectivas, lo que puede llevarlo a convertirse en un adulto profundamente inseguro, incapaz de confiar en otros, vulnerable ante otras personas y situaciones desafiantes, debido a que no puede plantear una posición propia y defenderla de forma asertiva por sí mismo. De acuerdo con Bourdieu (2001) en la sociedad actual, el poder del lenguaje atraviesa a todos los sujetos por igual, tornando frágil e indefenso a quien no cuenta con cierto desarrollo de su competencia discursiva, quedando expuesto a la marginalización y exclusión, debido a que su capital verbal y comunicativo no tiene valor en los mercados oficiales (escolar, político, administrativo, etc.)

En suma, a partir del problema y las implicaciones vistas, se reconoce la importancia de fortalecer la competencia oral, especialmente la argumentación, entendiéndola como cualquier otra de las habilidades comunicativas que debe desarrollarse continuamente, y no como algo que,

por considerarse innato al ser humano, no deba complejizarse ni sistematizarse en la escuela. Al igual que las demás competencias o habilidades, la oralidad trasciende mucho más allá del plano académico o natural.

Teniendo en cuenta lo anterior, el eje de este proyecto es el fortalecimiento de la argumentación oral utilizando dos medios: los dilemas morales y la educación emocional. Los dilemas morales son relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante ello. Por otro lado, la educación emocional, según Bisquerra (2003) tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social, lo que se logra inicialmente con una gestión y comunicación adecuada de las emociones.

De esta manera, la implementación de dilemas morales en las actividades de aula generaría un verdadero impacto en la vida de los niños, permitiéndoles fortalecer su capacidad argumentativa, la cual es esencial para su vida académica y personal, ya que argumentar lleva al estudiante no solo a explicar sus pensamientos a otros sino también a intentar comprender a los demás, resultando en un ejercicio de reflexión de sus prácticas sociales para encontrar mejores formas de vivir en comunidad y de participar en ella.

### **1.5 Pregunta de investigación**

¿Qué incidencia tendría el uso de dilemas morales en el fortalecimiento de la argumentación oral en estudiantes de sexto grado en el Instituto Pedagógico Nacional?

### **1.6 Objetivos de investigación**

Objetivo general: Fortalecer la argumentación oral de los estudiantes a través de dilemas morales con el fin de desarrollar habilidades de educación emocional.

### **1.6.1 Objetivos específicos:**

- Identificar el rol que juegan los juicios morales en la consolidación de argumentos de autoridad.
- Reconocer el papel que desempeña la educación emocional en el mejoramiento de la argumentación oral y en demás aspectos de la oralidad como la fluidez y la kinésica.
- Reflexionar sobre el papel de las emociones primarias (Alegría, calma, ira, miedo y tristeza) en el desarrollo del juicio moral.

### **1.7 Justificación de la investigación**

La lectura, la escritura, la escucha y la oralidad son habilidades imprescindibles para la vida cotidiana y el óptimo convivir en sociedad. Algunas de ellas, como la oralidad y la escucha, podrían considerarse menos necesarias de trabajar pues son implícitas en los procesos cotidianos de los individuos. Por esta razón, muchas escuelas se enfocan más en las habilidades de lectura y escritura, lo que lleva a que el contexto escolar actual carezca de una tradición pedagógica y de una reflexión didáctica sobre la oralidad, como lo menciona Gutiérrez (2014). Este factor puede terminar teniendo efectos negativos en el desarrollo integral de las competencias lingüísticas de los niños, ya que cada una de ellas es inherente a la vida humana y deberían tener el mismo énfasis durante el proceso educativo.

Se entiende que las habilidades comunicativas se han fragmentado para el proceso de enseñanza con el fin de facilitar su trabajo en el aula. Sin embargo, hay un profundo énfasis y preferencia por trabajar la lectura y la escritura debido al enfoque de la educación colombiana en el saber-hacer, garantizando el aprendizaje de lo convencional, muestra de eso es la priorización

de aquellas competencias en lo curricular como se ve en los Estándares y los Lineamientos curriculares, existiendo un desbalance entre las valoraciones dadas a cada una de ellas.

En los Lineamientos para la Lengua Castellana (MEN, 1998), se encuentra un énfasis especial en que el estudiante aprenda a escribir y a leer correctamente, pero no hay una preocupación perceptible en el desarrollo de bases curriculares para la oralidad. Esto también se observa en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) donde el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros ciclos toma en cuenta la oralidad sólo en función de las otras dos. Es debido a lo mencionado anteriormente, que en esta investigación se tomará como núcleo la oralidad, generando un aporte para nuevas investigaciones enfocadas hacia este proceso lingüístico.

Conforme a lo ya visto, la enseñanza y aprendizaje de la oralidad tiene un gran impacto en lo social, el saber argumentar nuestras ideas tanto como el saber escuchar tienen un efecto en la vida en comunidad, debido a que a partir de estas habilidades es que se construyen vínculos con las otras personas y se empieza a comprender cómo funciona la sociedad y las normas que se deben seguir para vivir y convivir apaciblemente entre todos.

Sin embargo, para poder desenvolverse socialmente es necesario también una formación moral en aras a desarrollar nuestros juicios morales. Según la teoría de las etapas de Piaget (1971), los niños son activos constructores de sus habilidades y destrezas, las cuales surgen como resultado de su interacción con el entorno y su necesidad de comprender el mundo que le rodea y adaptarse a él.

Es entonces que se formula una relación entre el desarrollo intelectual y el moral, representado a través de etapas de desarrollo. De acuerdo con sus estudios los niños de entre 5 y 7

años consideran que las reglas vienen de la autoridad de otros (niños mayores, adultos, Dios) pero al llegar a los 10 años se dan cuenta que estas reglas eran inventadas y, por lo tanto, podían ser cambiadas. Esta segunda etapa se denomina etapa de autonomía moral, en la que después de un tiempo de haber interiorizado las reglas, el niño empieza a actuar bajo criterios propios, desarrollando así una moralidad de cooperación o reciprocidad, lo que determina el acto moral debido a que ya elabora principios bajo los cuales actuar y busca llegar a un acuerdo mutuo.

Continuando, para poder empezar a argumentar, los niños deben ser expuestos a algún estímulo, estos serán los dilemas morales, los cuales estarán relacionados con su contexto para así despertar su interés y hacer que sea más fácil para ellos presentar sus ideas y opiniones a través de argumentos estructurados. Además, esta dinámica generada en el aula en torno al desafío en el que los sitúa el dilema moral, es una forma de afrontar lo que cada uno, con mayor o menor frecuencia, vivencia en su cotidianidad, teniendo como logro la toma de consciencia de que la vida puede llevarlos a ese tipo de situaciones extremas en donde es preciso tomar una decisión moralmente argumentada (Ayape, 2022.)

Esta práctica se encuentra en el tercer estadio del desarrollo juicio socio-moral planteado por Kohlberg (1992) el posconvencional, en el cual las decisiones morales se generan a partir de valores o principios que son (o podrían ser) admitidos por todas las personas que componen una sociedad que ha de tener prácticas justas y beneficiosas para los individuos pertenecientes a ella, estando conscientes del hecho de que las personas tienen valores y opiniones diferentes, siendo deber respetar estos aspectos siempre y cuando no afecten los derechos de otros.

Pero, para llegar a esto, es preciso pasar por una educación emocional también, ya que es a través de esta que se facilita la comprensión de la importancia de buscar el bienestar propio y del otro, ya que el reconocer las emociones propias y el saber expresarlas de manera adecuada

facilita un desarrollo moral satisfactorio, el cual según Shapiro (1997) significa tener emociones y conductas que reflejan preocupación por los demás y voluntad de respetar las normas sociales.

De esta forma, la presente investigación pretende trabajar en torno al mejoramiento de la oralidad, específicamente en lo argumentativo. Se considera de vital importancia promover en las escuelas el fortalecimiento de la argumentación oral en los estudiantes, debido a que el saber argumentar las ideas u opiniones que se tengan frente a un tema le permite a la persona expresarse con mayor tranquilidad y seguridad, al mismo tiempo que le da herramientas para defender su postura y debatir con otros sin caer en falacias o faltas de respeto. En cuanto a por qué trabajar con dilemas morales, se les ve a estos como un iniciador e impulsor del debate, el medio para iniciar las actividades con los estudiantes. Además, que ser expuesto a este tipo de situaciones problema contribuye al desarrollo del juicio moral en los jóvenes, lo que es fundamental para educar en el respeto de los distintos puntos de vista que existen y en la necesidad de escucharlos e intentar comprenderlos.

Para lograr los objetivos anteriores, se decanta por la utilización de otro componente: la educación emocional. Sobre la educación emocional se trabajarán 5 emociones (miedo, ira, alegría, calma y tristeza), las cuales se consideran básicas o primarias, ya que como lo menciona Shapiro (1997) todas las otras emociones surgen de esta base emocional. Por lo tanto, se hace énfasis en la gestión emocional que cada uno debe aprender y desarrollar a lo largo de su vida.

Esta identificación y reconocimiento de las emociones y sentimientos que surgen inevitablemente ante toda situación da paso a crear e implementar estrategias de gestión emocional, lo cual tiene un impacto en la manera en que las personas afrontan las dificultades y en su comunicación correspondiente, ambas siendo fundamentales para un ejercicio

argumentativo que contribuya al crecimiento personal de los estudiantes y al desarrollo de su juicio moral para una mejor convivencia en sociedad.

## **2. Contexto conceptual**

### **2.1 Antecedentes**

Para el desarrollo de esta propuesta pedagógica, la cual busca el fortalecimiento de la argumentación oral por medio de los dilemas morales y la educación emocional, se consultaron investigaciones que no tuvieran más de seis años de realización y que tuvieran las siguientes categorías: argumentación oral, dilema moral y educación emocional. Además, esta búsqueda se hizo a nivel local, lo cual se refiere a la Universidad Pedagógica Nacional, a nivel nacional y a nivel internacional, haciendo uso de bases de datos como Scielo, ScienceDirect, Redalyc y los repositorios de distintas universidades, con el fin de conocer los avances en la investigación de la problemática a tratar y de brindar aportes a la misma.

#### **2.1.1 Antecedentes a nivel local**

Dentro del nivel local, se realizó una búsqueda en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, bajo las categorías: *argumentación oral* y *sexto grado*, que luego fue ampliada a secundaria. Estos términos se buscaron primero en conjunto, pero al ver que sus resultados eran limitados, se indagó individualmente *argumentación oral*. En estas categorías se encontraron las siguientes investigaciones.

En primer lugar, se revisó la monografía titulada *Argumentación oral y literatura*, escrita por León (2018) para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Español y Lenguas Extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación tenía como objetivo general establecer la incidencia del uso de la literatura como experiencia en el

desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes del grado 903 del I. E. D. Rafael Bernal Jiménez.

A través de las actividades desarrolladas, las cuales en su mayoría fueron diálogos sobre temas controversiales tomados de la literatura del siglo XX, se evidenció que las intervenciones de los estudiantes se volvieron más frecuentes y junto con ello una mejora en sus capacidades argumentativas y de expresión, lo que llevó a la conclusión de que las etapas de la propuesta pedagógica basada en los estadios de la argumentación según Perelman a través del diálogo de temas controversiales tomados de la literatura del siglo XX, consiguió mejorar la argumentación oral y escrita de los estudiantes.

En segundo lugar, se revisó la tesis titulada *Los juegos de rol para la argumentación oral*, escrita por Duarte (2023) para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación tenía como objetivo principal analizar el valor didáctico de los juegos de rol como estrategia pedagógica para mejorar la argumentación oral en las estudiantes de grado séptimo en el colegio La Merced. Para este fin, se planteó una propuesta pedagógica basada en el enfoque dialogante planteado por De Zubiria (2006) que une tres dimensiones humanas: la cognitiva (pensamiento y lenguaje), la afectiva (afecto, sociabilidad y sentimientos), y la praxeológica (la acción).

Lo anterior, con el fin de construir situaciones en las cuales los argumentos propicien resolución de conflictos, el respeto por la opinión del otro y la implementación de estrategias que las lleven a entender el contexto particular de los demás, para así poder generar una sinergia emocional que lleve al grupo a aplicar esquemas colectivos llevados a las situaciones que los juegos de roles exijan. Se obtuvo como resultado un avance de las estudiantes en la elaboración de argumentos, gracias a las herramientas lingüísticas otorgadas y a la implementación del juego

de roles, ya que al permitir a las participantes asumir diferentes papeles y perspectivas, les fue posible construir argumentos sólidos, coherentes y convincentes para defender sus puntos de vista.

En tercer lugar, se revisó la tesis *Análisis Político del Discurso y competencia argumentativa oral infantil*, escrita por Martínez (2022), la cual es una propuesta de innovación para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación tenía como objetivo desarrollar procesos de argumentación oral a través de la aplicación del Análisis Político del Discurso en la interpretación de grafitis con estudiantes de grado tercero, para lo cual se implementó un juego de reglas llamado “Distrito grafiti: juego en ciudad”, estrategia que usaba el grafiti como elemento dialogante para incentivar la argumentación oral en los estudiantes.

Para el desarrollo de esta investigación se eligió un enfoque cualitativo, que beneficiaría a la implementación del juicio de expertos como herramienta metodológica elegida. A partir de los resultados recogidos del juicio de expertos y de la aplicación parcial de la propuesta de innovación se concluye que este representa ciertas ventajas para el proceso formativo, ya que es aplicable en diferentes grados y modalidades académicas, y es ajustable a diferentes metas de aprendizaje por su carácter interdisciplinar.

Después de revisar estos tres trabajos de investigación, se concluye que ninguno comprende las mismas categorías que el presente documento. En cuanto a puntos en común, se encuentra solo uno: la competencia lingüística a trabajar, la oralidad, específicamente la argumentación oral. Solo dos de las investigaciones coinciden con el presente proyecto en cuanto al sustento teórico de la categoría de argumentación, el cual es Weston (1994).

Por otro lado, la presente investigación se diferencia de los documentos revisados en dos aspectos principales: los medios utilizados para fortalecer la habilidad comunicativa y las trascendencias. Primero, los medios empleados en cada uno de los proyectos fueron: la literatura del siglo XX, implementada por León (2018); los juegos de rol, aplicados por Duarte (2023); y el grafiti, usado por Martínez (2022). Mientras que en este trabajo de investigación se implementaron los dilemas morales como catalizadores de debate y la educación emocional como apoyo para fortalecer la argumentación oral.

Por último, no todas las tesis plantean una trascendencia más allá de los objetivos del mismo proyecto. Solo una de las investigaciones examinadas busca trascender en la vida de los estudiantes, sin embargo, esta proyección se encuentra enfocada únicamente al plano educativo, mientras que el presente proyecto tiende a proyectarse más hacia el bienestar emocional y social del alumnado.

### **2.1.2 Antecedentes a nivel nacional**

Referente al nivel nacional, se revisaron tres trabajos de investigación. El primero presentado a la Universidad de Antioquia, el segundo en la Universidad Externado de Colombia y el tercero en la Universidad de Medellín. La búsqueda se hizo en los repositorios académicos de las respectivas universidades, utilizando las categorías: argumentación oral, que en algunos casos se amplió a oralidad; dilemas morales y educación emocional, que en algunos casos se amplió a emociones.

En primer lugar, se revisó la tesis titulada *La argumentación oral: desde textos y contextos a partir de la implementación de una secuencia didáctica* escrita por Henao y Ramírez (2018) para obtener el grado de Maestría en Educación Profundización en la Universidad de Antioquia. Esta investigación tenía como objetivo evaluar la implementación de una secuencia

didáctica orientada al mejoramiento de la argumentación oral desde textos y contextos en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Pedro Estrada (IEPE) y la Institución Educativa Rural Ovejas (IERO).

Utilizó un enfoque cualitativo y una metodología de investigación-acción pedagógica, por medio de las cuales se sistematizó la información recolectada referida a los Movimientos Argumentativos. Se concluyó que la secuencia didáctica dinamizó las sesiones de clase, propició espacios para el diálogo, para la opinión personal y la interacción grupal, generando de manera progresiva mayor seguridad y apropiación del discurso en cada uno de los estudiantes.

En segundo lugar, se revisó la tesis titulada *La oralidad: una habilidad para promover en el aula de clase* escrita por Niño (2018) para optar al título de Magíster en Educación en la Modalidad de Profundización en la Universidad Externado. Esta investigación tenía como objetivo promover las habilidades orales verbales y no verbales, en estudiantes de grado quinto de la IED Técnica Agropecuaria San Ramón, ubicada en el municipio de Funza.

Utilizó un enfoque cualitativo y una metodología de investigación pedagógica, por medio de las cuales se sistematizó la información recolectada y se concluyó que, para enseñar oralidad, es conveniente antes enseñar a escuchar, ya que esto facilita la integración social en el aula, y permite a los educandos conocer y respetar distintas opiniones e interacciones de acuerdo con ciertas normas de convivencia necesarias para la construcción de los aprendizajes.

En tercer lugar, se revisó la tesis *Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín*, escrita por Díaz y Gutiérrez (2018) para optar al título de Maestría en Educación en la Universidad de Medellín. Esta investigación tenía como objetivo determinar la influencia de una

estrategia de educación emocional sobre tres dimensiones de Competencias Emocionales (Percepción, Comprensión y Regulación), y tres dimensiones de las Competencias Ciudadanas (Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática, Pluralidad e Identidad), de estudiantes de grado sexto.

Utilizó un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, mediaciones pretest, post-test, grupo experimental (77 estudiantes) y grupo de control (79 estudiantes). Por medio de los instrumentos de recolección de datos se concluyó que la implementación de la estrategia “Educar las emociones” no tuvo los efectos esperados sobre las competencias emocionales y las competencias ciudadanas de la población estudiada, debido a que no se tuvo el tiempo suficiente para implementar la estrategia. Además, los estudiantes naturalizaban algunos problemas de convivencia y los profesores, aunque intentaran señalar que existen otras alternativas más sanas para la resolución de conflictos, carecían de tiempo para desarrollar herramientas consistentes en esta vía.

Después de revisar estas tres investigaciones, se concluye que ninguno comprende las mismas categorías que el presente documento. En cuanto a puntos en común se encuentra uno. El elemento de la oralidad está mayormente presente en cada uno de los proyectos, aunque principalmente enfocado a otros aspectos de la oralidad como los elementos paraverbales, en torno a los cuales construyen su intervención pedagógica, tal como sucede en el proyecto de Niño (2018)

Por otro lado, solo el trabajo de Henao y Ramírez (2018) se centra en la categoría de argumentación oral, aunque esta estuvo principalmente enfocada en la observación de los Movimientos Argumentativos (opiniones iniciales, opiniones asociadas, contraargumentos, reformulación, etc.) que producían los estudiantes durante las discusiones, y no hacia la

enseñanza de tipos de argumentos y la estructura argumentativa para su posterior uso en los espacios de discusión.

Ahora, los aspectos en los que se diferencian las investigaciones revisadas con el presente proyecto, son específicamente las trascendencias, puesto que ninguno de los documentos examinados plantea cómo trascender en el ámbito emocional o personal de los estudiantes desde la oralidad o la argumentación oral, centrándose netamente en los beneficios académicos que pueda tener. De igual manera, la última investigación, escrita por Díaz y Gutiérrez (2018) aunque sí tiene un enfoque de educación emocional, este se ve limitado, ya que no proponen un medio para introducir este tema en la vida de los niños, de forma que les permita comprender los beneficios de ser conscientes de sus emociones.

### **2.1.3 Antecedentes a nivel internacional**

A nivel internacional se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos como ScienceDirect y Redalyc para encontrar los antecedentes más cercanos a la presente investigación. La búsqueda se realizó en un rango no mayor a los últimos cuatro años, entre el 2021 y 2022. Las categorías consultadas fueron argumentación oral, educación emocional y dilemas morales.

En primer lugar, se revisó el artículo titulado *The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education*, escrito por Majidi, Janssen y de Graaff (2021) presentado a la Universidad de Utrecht en Países Bajos. Este trabajo tenía como objetivo investigar hasta qué punto la implementación del debate como estrategia de aprendizaje del inglés como segunda lengua afecta aspectos estructurales y de calidad en la argumentación de los estudiantes. El estudio empleó un diseño cuasiexperimental de grupo de control pretest-post test,

el cual abarcó ocho grupos en tres escuelas secundarias en Países Bajos con el fin de afianzar la validez externa de los hallazgos.

Utilizaron una versión ajustada del modelo de argumentación de Toulmin para llevar a cabo el análisis estructural y una escala de 5 puntos para evaluar diferentes aspectos de la calidad del razonamiento. El análisis multinivel de los datos reveló que la enseñanza del debate tuvo un efecto positivo sobre una serie de componentes estructurales y aspectos cualitativos de las destrezas argumentativas tanto escritas como orales, lo que llevó a concluir que el debate constituye una pedagogía propicia para perfeccionar las destrezas de argumentación.

En segundo lugar, se revisó la tesis *An approach to social emotional learning to enhance communication of high school students in English*, escrita por Mestre (2021) presentada a la Universidad de las Islas Baleares en España para optar por el título de maestría en teacher training. Este trabajo tenía dos principales objetivos: el primero consistía en explicar los beneficios de abordar la inteligencia emocional en la enseñanza secundaria a través de un enfoque de aprendizaje social y emocional. El segundo buscaba presentar algunas actividades para ilustrar cómo el SEL (social and emotional learning) podría aplicarse en la educación secundaria para mejorar las habilidades de habla de los estudiantes en el idioma inglés al mismo tiempo que la potenciación de su estado emocional.

Para cumplir estos objetivos, la autora diseña una didáctica con diversas actividades basadas en la teoría del SEL que buscan el desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales, las cuales serán beneficiosas para los estudiantes en varias áreas de sus vidas. La aplicación de estas actividades influyó positivamente en la capacidad comunicativa en inglés de los estudiantes, demostrando que hay una fuerte correlación entre una mejor inteligencia emocional y un mejor desempeño académico.

En tercer y último lugar, se revisó el artículo de investigación titulado *Improvement of moral competence in university students: an intervention through moral emotions*, escrito por Robles et al. (2022) presentado a la Universidad de Guanajuato, México. Su propósito era mostrar el mejoramiento de la competencia moral a través de una intervención, en la cual se debate en torno a dilemas morales. En estas intervenciones los participantes también comparten sus sensaciones relacionadas al tema de discusión, el cual se centra en una situación problema, que busca conflictuar moralmente a los sujetos.

Esta investigación fue cuasiexperimental, con un diseño de pretest-post test, con grupo de control y experimental, los cuales estuvieron conformados por 26 estudiantes universitarios. Se evaluó la competencia moral de todos los participantes mediante el índice de competencia moral emocional (ICME). A partir de los resultados de la intervención se concluyó que el uso de dilemas morales y la reflexión sobre sus sensaciones y emociones (esencialmente el orgullo y la culpa) fue eficaz en el mejoramiento de la competencia moral y moderadamente corrigió el desbalance emocional presentado en los participantes.

Después de revisar estas tres investigaciones, se concluye que ninguno comprende las mismas categorías que el presente documento. Sin embargo, cada una compartía un elemento en común con el actual trabajo, el más destacado fue el uso de debates o de la argumentación en las clases. Tanto en el artículo escrito por Majidi, Janssen y Graaff (2021) como en el escrito por Robles et al. (2022) se utilizan sesiones de discusión para fortalecer la argumentación oral o la oralidad de los estudiantes. Por otro lado, solo en la investigación de Mestre (2021) se evidencia un enfoque en lo emocional y su influencia en la oratoria.

Ahora, en cuanto a las diferencias encontradas, se destaca la trascendencia de cada una de las investigaciones. Primero, de las investigaciones cuyo énfasis principal fue la oralidad,

ninguna pretendía ir más allá de implementar los debates como medio para fortalecer la argumentación oral y de demostrar este supuesto, a diferencia del presente proyecto que busca que el fortalecimiento de la argumentación oral impacte positivamente en varios aspectos de la vida de los estudiantes.

Por otro lado, aquellos documentos que involucraban las emociones tendían a implementarlas de dos formas, desarrollando toda su didáctica en torno a ellas, como sucede en el trabajo de Mestre (2021), o enfocándose en solo un pequeño grupo de emociones, como lo hacen Robles et al (2022), quienes se ocupan únicamente de las emociones morales (orgullo, culpa, etc.) A diferencia del presente proyecto, el cual busca fortalecer la argumentación oral por medio de la implementación de dilemas morales y de la educación emocional, dentro de la cual se comprenden las cinco emociones básicas, no solo las que se consideran morales, ya que en general la emocionalidad, independientemente de la emoción, influyen en el juicio moral y las decisiones que una persona puede tomar frente a una situación problema.

## **2.2 Marco conceptual**

En los siguientes párrafos se encontrarán los referentes teóricos que sustentan el presente proyecto de investigación, estos se enmarcan en cuatro categorías generales y nueve subcategorías.

Las categorías son: oralidad, argumentación oral, dilema moral y educación emocional. Primero, se aborda la oralidad desde autores como Ong, Vich y Zavala, y Calsamiglia y Tusón. En segundo lugar, se desarrolla el concepto de argumentación oral desde Weston y Perelman. Seguidamente se expone el concepto de dilema moral a partir de autores como Kohlberg y Ayape. Y, por último, se tratará el concepto de educación emocional desde Bisquerra, y Steiner y Perry.

Las subcategorías son: fluidez y kinésica, pertenecientes a la categoría de oralidad; argumento de autoridad, pertenecientes a la categoría de argumentación oral; juicio moral, perteneciente a la categoría de dilema moral; y, por último, alegría, calma, ira, miedo y tristeza, pertenecientes a la categoría de educación emocional.

### **2.2.1 Oralidad**

Una de las definiciones más populares del término oralidad es la realizada por Ong, puesto que plantea una forma de clasificar la oralidad, dividiéndola en primaria y secundaria. La oralidad primaria es la que se caracteriza por pertenecer a una cultura que carece de un medio diferente a la palabra hablada para poder transmitirse, y la oralidad secundaria, la cual se caracteriza por estar mediada por la tecnología, la escritura y la imprenta, dependiendo de estos para su transmisión (1996). En la definición planteada por Ong, si bien se entiende que la oralidad es posibilitadora de las relaciones humanas y es el principal medio de transmisión de conocimiento, no es una definición pertinente para todos los ámbitos, puesto que se encuentra muy enfocada a un contexto específico y hacia la cuestión de la tradición oral y la memoria.

De lo anterior, se tendrá en cuenta la noción de Ong sobre la oralidad como posibilitadora de las relaciones humanas. A esto se suma lo planteado por Vich y Zavala (1994), quienes proponen la idea de oralidad como performance, entienden la oralidad como una práctica que se realiza y un evento del cual se participa, esta se encuentra situada en contextos sociales específicos y produce un circuito comunicativo constituido por múltiples determinantes como las imágenes que produce, el modo en que se produce, la circunstancia en la que se produce y el público al que se dirigen.

De esta definición aportada por Vich y Zavala, se toma como punto central la definición de oralidad como un evento del cual se participa y que se constituye por un contexto social y

comunicativo específico, por sus participantes, la forma en la que emitan su palabra oral y las convenciones que estos compartan. Se comprende la oralidad como performance debido a que es un evento socialmente constituido por sus participantes, en el cual sus manifestaciones orales son permeadas por la situación en la que se encuentran, a quién se dirigen y la identidad del enunciador.

Por otro lado, el concepto de oralidad propuesto por las autoras Calsamiglia y Tusón (2002) es similar al propuesto por Ong, debido a que entienden el lenguaje como un sistema complejo de comunicación y de representación del mundo, el cual se materializa a través del medio oral y escrito. En cuanto a la modalidad oral, se caracteriza por ser natural al ser humano y constitutivo de la persona, y se produce en y con el cuerpo, haciendo de este un elemento fundamental para la ejecución del habla, no solo porque es desde el cuerpo que se produce sino porque la forma en la que este también lo acompaña resulta importantísima en cómo se transmite el mensaje oral.

Teniendo en cuenta las anteriores perspectivas de oralidad, se advierte que la oralidad en principio no requiere de un aprendizaje formal porque es natural y constitutiva del ser humano, siendo parte del proceso de socialización, sin embargo, existen algunas prácticas y situaciones que requieren dominar la oralidad, en tanto competencia comunicativa, la cual es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en diversas situaciones sociales que se presentan cada día (Grale y Melville, 1999). De esta manera, el desarrollo de la competencia comunicativa oral requiere del conocimiento lingüístico y del sociocultural para poder usar e interpretar ciertas formas de lenguaje.

Para concluir con esta primera categoría de análisis, se establecerá el concepto de oralidad por el cual se decanta este trabajo de investigación, siendo la perspectiva de Vich Y Zavala

(1994), la cual se enfoca en la oralidad como performance en un contexto social específico. Esta noción se considera clave ya que retoma los diferentes elementos que envuelven la oralidad (el cuerpo, la voz, el entorno, los interlocutores, la construcción de relaciones humanas etc.). De tal manera que el objetivo de este trabajo es desarrollar una conciencia oral comunicativa en los estudiantes apreciable a través de la argumentación oral.

La oralidad es natural al ser humano y constituye la formación de sus relaciones sociales, se trata de una práctica que emplea el cuerpo para producir un mensaje, generado de formas distintas en contextos específicos, los cuales influyen en la participación del individuo en estos espacios, por lo cual es necesario que el interlocutor sepa adaptarse a las diversas situaciones sociales para poder realizar un discurso adecuado y comprensible. Así mismo, a través de los dilemas morales como herramienta y su exigencia argumentativa se rescata el elemento moral inherente a la oralidad.

Este elemento moral implica atender al contexto en el que uno se encuentre, buscar adaptarse a él, al público o a los interlocutores, y a las reglas que se hayan creado para participar, estando abierto a la construcción de significados con los demás. Pero, también involucra un proceso de decisión, dependiendo del espacio en que se encuentre y si se siente cómodo con este, el sujeto puede decidir si hacer parte de él y seguir estrictamente las mismas reglas pactadas entre los otros, no hacerlo o proponer pactar nuevos acuerdos.

Seguidamente se encuentran las subcategorías pertenecientes a oralidad: fluidez y kinésica.

### **2.2.1.2 Fluidez**

Como primera subcategoría de la categoría de oralidad, está la fluidez, la cual se abordará desde Chambers (1997) quién entiende la fluidez como la capacidad de articular un discurso rítmicamente y sin interrupciones, utilizando las estrategias necesarias para mantener el discurso frente a los obstáculos que se le pueden presentar al hablante. Ser fluido no significa hablar más rápido sino hacer menos pausas y en los momentos apropiados del enunciado. Además, a esto se le suman otros elementos como la kinésica que acompañan el discurso e influyen en cómo es percibido el locutor.

### **2.2.1.3 Kinésica**

La segunda subcategoría perteneciente a la categoría de oralidad, es la kinésica, la que será abordada desde Eco y Volli (1970) quienes definen la cinesia o la kinésica como "el universo de las posturas corporales, de las expresiones faciales, de los comportamientos gestuales, de todos aquellos fenómenos que oscilan entre el comportamiento y la comunicación". Dentro de este concepto se incluyen elementos como la orientación del cuerpo, la postura, la gesticulación, expresiones de la cara, orientación de la mirada y movimiento de extremidades. A través de estos comportamientos y conductas corporales también se transmite el mensaje, ya que es posible interpretar el estado de ánimo del locutor.

Las emociones, en ocasiones pueden afectar negativamente el discurso del hablante, por lo cual es necesario aprender a gestionarlas para que, en el momento de discurrir con otros, estos sentimientos no nublen la palabra y terminen teniendo más peso que el mensaje que se quería transmitir originalmente.

### 2.2.2 Argumentación oral

Como segunda categoría está la argumentación oral, anteriormente mencionada como fin último a lograr, la cual será definida en un primer momento por Weston y posteriormente se abordará por Perelman.

La argumentación está relacionada a una estructura lógica y a la noción de demostración de alguna afirmación, para esto se tiene en cuenta la acepción de Weston (1994) quien explica que “dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p.11). Se entiende entonces que argumentar es un intento racional de apoyar una afirmación u opinión con fundamentos, de tal forma que aquello que se quiere decir sea comprensible para los demás y les permita generar sus propias opiniones. Por esta razón es que dar argumentos es esencial “porque es una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras” (p.11), lo cual se decide por medio de comparar las conclusiones dadas y ver qué razones parecen más fuertes y fiables que las demás.

Para la composición de argumentos Weston (1994) describe unas reglas generales que serán aplicadas por los niños durante el desarrollo de este proyecto. En primer lugar, se debe distinguir entre premisas y conclusión, las premisas son las afirmaciones mediante las cuales se ofrecen razones, y la conclusión es la afirmación en favor de la cual se dan razones. Como segunda regla, se deben presentar las ideas en un orden natural por medio del uso de conectores lógicos. Tercero, se debe partir de premisas fiables, para esto es oportuno tener a mano ejemplos bien conocidos, o autoridades bien informadas que respalden nuestra afirmación. Y cuarto, hay que ser concreto y conciso, evitar usar términos generales, vagos y abstractos, al igual que eludir el lenguaje emotivo.

De la anterior definición y caracterización de la argumentación y el proceso de composición argumentativa, este proyecto destaca la estructura que plantea Weston para la construcción de argumentos ya que la serie de pasos que traza para crear un argumento válido es lo suficientemente descriptiva y clara, además que sigue uno de los principios de la oralidad, donde lo ideal es que en los espacios donde el locutor participe su mensaje sea comprendido dando paso a la interacción, bien sea que esta haya sido impulsada por el desacuerdo o el acuerdo.

De esta manera, se potencia la habilidad de la argumentación oral y además se revela un elemento moral el cual reside en escuchar al otro con respeto independientemente de si se comparte su opinión o no, para después exponer la postura propia de la misma manera: con calma y disponiendo de los recursos argumentativos necesarios para defenderla. Por ello es tan indispensable trabajar junto con el ejercicio argumentativo el desarrollo de la educación emocional, el escuchar al otro y sus argumentos es de gran importancia no solo en aras de responder sino de crear significados conjuntos.

Ahora bien, Perelman (1989) desarrolla su concepto de argumentación en torno a la retórica y al auditorio universal, que es la construcción del orador, quien se adapta al espacio para persuadir y convencer, lográndolo por medio de la argumentación o del discurso. Según el autor “toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y, por tanto, supone la existencia de un contacto intelectual” (Perelman, 1989, p.48). Lo cual quiere decir que para lograr el cometido de la argumentación (influir, convencer) es necesario construir una comunidad efectiva de personas que estén de acuerdo con hacer parte de ese grupo y con escuchar al otro, por lo que el orador “debe pensar en los argumentos que pueden influir en él, preocuparse por él, interesarse por su estado de ánimo” (Perelman, 1989, p.51), lo que facilitará el ser escuchado y

posteriormente que los demás se muestren dispuestos a admitir su punto de vista (el del orador), ya que se demuestra a los otros que su palabra es valiosa y su papel como oyentes también lo es.

Ahora bien, de la definición anterior se destaca la necesidad del fortalecimiento de las relaciones sociales con la finalidad de ser escuchados, mas esta propuesta de intervención opta por la definición de Weston (1994) ya que se considera más adecuada para las intenciones del proyecto, aunque se tomarán algunos elementos de lo propuesto por Perelman como lo es “preocuparse por su interlocutor”, no en aras a que este se convenza de lo que el otro dice dándole la razón sin cuestionarlo más, sino con el fin de que haya una relación bidireccional de atención, escucha y empatía entre locutor e interlocutor.

En este sentido, uno de los objetivos de este trabajo de investigación radica en que a través de los dilemas morales que se presenten en clase, los estudiantes además de tomar una decisión libre y defenderla con una serie de argumentos, la cual siga la estructura propuesta por Weston, también puedan reconocer y respetar a esos otros que piensan y opinan diferente a ellos, evitando atacarlos, interrumpirlos, ignorarlos o molestarlos si no se está de acuerdo. Este proceso de toma de decisiones, dialogo y escucha, constituye una de las bases en torno al fortalecimiento de la argumentación oral, el desarrollo moral y la educación emocional.

A continuación, se encuentra la subcategoría perteneciente a la argumentación: argumentos de autoridad.

### **2.2.2.1 Argumentos de autoridad**

La subcategoría de argumentación son los argumentos de autoridad, los cuales también serán definidos desde Weston (1994) quien explica que este tipo de argumentos son aquellos que recurren a entidades, autores u organizaciones, los cuales pueden considerarse expertos porque

han investigado, estudiado o trabajado el tema en cuestión, con el fin de establecer hechos, conceptos o aclarar una opinión. Es necesario buscar fuentes imparciales, se debe citar a la fuente y asegurarse que sea cualificada para hacer las afirmaciones que realizan.

### **2.2.3 Dilemas morales**

Como tercera categoría se encuentran los dilemas morales, que según Ayape (2022) consisten en la presentación de una narración breve, que incorpora una problemática definida, puede ser real o inventada donde el creador plantea un escenario determinado, el cual tiene un amplio margen de posibilidades de presentarse en algún momento de la vida del receptor, pero cuya dificultad confiere a que esta situación es conflictiva a nivel moral y que reclama una solución lógica del conflicto, lo que a su vez demanda un nivel alto de argumentación. Esta definición caracteriza los dilemas morales, lo cual es relevante para esta propuesta de intervención, debido a que la funcionalidad de esta resulta compatible con las otras categorías de este proyecto, volviéndose el medio para el fortalecimiento de la argumentación oral.

Por otro lado, los dilemas morales hacen parte de la estrategia de educación moral derivada de los trabajos de Kohlberg (1987) para el progreso del juicio moral de las personas, si no se experimenta previamente un conflicto cognitivo que rompa la seguridad de los razonamientos del sujeto, difícilmente habrá algún progreso en el desarrollo del juicio moral. Estos conflictos no se presentan únicamente a través de dilemas morales, sino también por medio de la interacción con iguales o con adultos, lo que permite conocer y considerar la solución a los conflictos desde puntos de vista diferentes al propio, siendo este esfuerzo también fuente de conflicto. En este sentido, Kohlberg (1987) considera que el juicio moral se logra transformar con la discusión o debate de los dilemas morales que susciten un conflicto cognitivo entre los participantes.

De esta definición se resalta el papel que juega el juicio moral con relación a la implementación de dilemas morales en las clases. El enfrentamiento de los niños con un dilema moral y el impacto que esto tiene a nivel cognitivo, moral y social, resulta pertinente para este proyecto puesto que, como se mencionó antes, los dilemas morales ayudan a potenciar la argumentación, la resolución de problemas y fomentan el autoconocimiento, ya que el análisis de estos casos les permite concientizarse de su forma de actuar, pensar y sentir. Además, son una excusa para fomentar el diálogo, con ello la escucha y reconocimiento del otro, lo cual también es resultado de la educación emocional en los niños y la implementación de herramientas de gestión emocional.

En seguida se presenta la subcategoría perteneciente a dilemas morales: juicio moral.

### **2.2.3.1 Juicio moral**

La subcategoría juicio moral perteneciente a la categoría de dilemas morales se define desde Kohlberg (1992) quien describe el juicio moral como la capacidad de elegir un rol o tomar decisiones morales basadas en principios internos y de actuar con base a ellos. Esta capacidad de defender los principios morales propios se relaciona con la argumentación oral, puesto que al argumentar se busca defender una idea por medio de una serie de razones confiables que respalden la afirmación que se realiza, al mismo tiempo que se pretende convencer al otro de que la opinión de uno es la mejor o la más razonable.

Al enfrentarse a un dilema moral, la persona tendrá que analizar la situación para llegar a una solución que para él o ella sea lo más plausible y junto con eso crear un conjunto de razones que expliquen el por qué, desde su perspectiva, creen que eso que decidieron es la mejor opción frente a otras. Por medio de este ejercicio de reflexión, en el que se analiza el porqué de su

decisión y las razones detrás, será posible para el sujeto encontrarse con aspectos emocionales de sí mismo, dándose cuenta cómo estos influyen en su actuar y guían su juicio moral.

Entonces, es a través de la educación emocional que será posible aprender o crear técnicas que le permitan al individuo conocer sus emociones y gestionarlas, para que al verse frente a un dilema moral puedan controlar su respuesta emocional, llegar a una solución acertada y que puedan expresar el por qué con argumentos sólidos.

#### **2.2.4 Educación emocional**

Como cuarta categoría, se encuentra la educación emocional, que según Bisquerra (2000) es un proceso educativo, continuo y permanente, cuya pretensión reside en potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, elementos esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Para esto se propone fomentar los conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objetivo de darle herramientas al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. De esta definición se resalta el objetivo que plantea, ya que las emociones juegan un gran papel en la toma de decisiones en la vida diaria, siendo estas las que guían nuestro juicio, junto con el código de valores que nos ha sido inculcado, y definen las acciones, principalmente frente a situaciones difíciles o que puedan representar un dilema moral para el sujeto.

Es específicamente en este contexto, que una gestión adecuada de las emociones será de gran importancia para procesar las diversas situaciones y actuar de manera tal que logre resultar beneficioso para el individuo y la comunidad, en la medida de lo posible. Esto se vincula con el concepto de desarrollo del juicio moral, debido a que la educación emocional busca que a cada individuo se le den las herramientas necesarias para conocerse a sí mismo, conocer su manera de pensar y de sentir, con el objetivo de actuar mejor, tomando en consideración cómo sus acciones

afectan no solo a sí mismo sino también a aquellos que le rodean. Es por medio de este nivel de consciencia que el sujeto toma más control de sus emociones y su empatía puede expandirse, tanto a los que se consideran cercanos como también a aquellos que pueden resultarle desconocidos

De manera similar, Steiner y Perry (1997) entienden la educación emocional como aquella que debe ser dirigida al desarrollo de tres capacidades básicas, “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones.” Esta idea de educación emocional complementa la definición de Bisquerra, ya que propone una vía para lograr el objetivo de capacitar al individuo para afrontar los retos de la vida cotidiana y lograr así un desarrollo íntegro de la persona.

Además propone un orden en el cual se debe abordar la educación emocional, siendo el primer paso comprender las emociones propias, aprender a expresarlas de manera efectiva, para luego poder escuchar a los otros y sentir empatía por ellos, dado que en el momento en el que se comprende qué cosas le afectan a uno como individuo, cómo actúan las emociones y cómo se expresan, se amplía la capacidad de comprender lo que le afecta al otro, cómo le afecta y de qué manera lidia con eso, lo cual es importante no solamente para la construcción de vínculos interpersonales fuertes, sino para la construcción del autoestima y bienestar del sujeto.

Al tener conocimiento de sí mismo, tener las herramientas para tramitar su emocionalidad, y comprender la de otros, hará que crezca con mayor confianza en sí y en los demás, teniendo mayor facilidad al expresarse y al escuchar a otros, incluso si existen posturas contrarias, las discusiones serán respetuosas y la argumentación brillará en ellas.

Ahora bien, de las definiciones vistas se concluye que se complementan mutuamente, sin embargo, el concepto desde Bisquerra se enfoca en más aspectos de la educación emocional, como lo son la consciencia de las emociones y la gestión emocional. A diferencia del desarrollo cognitivo que la perspectiva de Steiner y Perry (1997) ofrecen, por lo cual este proyecto de investigación opta por la visión ofrecida por Bisquerra (2000). La perspectiva de Bisquerra hace evidente que para un desarrollo cognitivo adecuado y una práctica argumentativa responsable es necesaria la educación emocional, sin que esto implique enseñar emociones, sino tomarlas en cuenta al argumentar siendo partícipes de una consciencia humana emocional.

A continuación, se presentan las subcategorías pertenecientes a educación emocional: alegría, calma, ira, miedo y tristeza.

#### **2.2.4.1 Alegría**

La primera subcategoría perteneciente a educación emocional es la alegría, la cual según Bisquerra (2016) es una “Emoción que produce el logro de objetivos personales, sucesos favorables, el encuentro con personas queridas y otros eventos valorados como un progreso hacia el bienestar.” La alegría es central dentro del campo emocional, ya que actúa como una reguladora de otras emociones que suelen considerarse “negativas” como la ira o la tristeza. Teniendo en cuenta esto, se esperaría que los estudiantes empleen herramientas de gestión emocional para analizar los dilemas morales con tranquilidad, buscando comprenderse a sí mismo y a la situación con el fin de transmitir su opinión de manera asertiva, explicando las razones detrás de su postura, aunque la situación les despierte estrés, ira o tristeza.

#### **2.2.4.2 Calma**

La segunda subcategoría perteneciente a educación emocional es la calma, esta se conceptualiza desde Bisquerra (2016) quien la define como un estado de tranquilidad que

posibilita no dejarse llevar por las emociones desestabilizadoras o negativas, ya que funciona como un neutralizador frente a sucesos que puedan ser percibidos como amenazas. Teniendo en cuenta esto, se esperaría que, a través de actividades de autoconocimiento y dilemas morales, los estudiantes identifiquen y reflexionen sobre su estado emocional y el de otros, al mismo tiempo que reconozcan y generen recursos (esquemas de comportamiento, estrategias de afrontamiento, mecanismos de pensamiento) que van a servir en el futuro ante diversas situaciones de la vida (relaciones personales, actos sociales, retos, conflictos, adversidades, etc.)

#### **2.2.4.3 Ira**

La tercera subcategoría perteneciente a educación emocional es la ira. Según Bisquerra (2013) la ira se caracteriza por sentimientos subjetivos que varían intensamente desde una molestia o irritación a furia o rabia desmedida, haciendo parte de las “emociones negativas”. La ira se desencadena ante situaciones que se perciben como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal. Teniendo en cuenta lo anterior, se esperaría que, a través de los dilemas morales y la argumentación oral, los estudiantes aprendan estrategias de gestión emocional para que al enfrentarse a situaciones displicentes o al sentirse fuertemente en desacuerdo con la opinión de otros, puedan actuar o responder de maneras asertivas.

#### **2.2.4.4 Miedo**

La cuarta subcategoría perteneciente a educación emocional es el miedo. De acuerdo con Bisquerra (2013) el miedo es una emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente que puede poner en riesgo la salud y la vida de la persona. El miedo es una emoción primitiva y también hace parte de “las emociones negativas”, su principal función es protegernos de la situación que nos pone en riesgo, buscando mantenernos a salvo. Sin embargo, el no saberlo gestionar puede derivar en dificultades de relacionamiento social y de desarrollo personal.

Teniendo en cuenta esto, se esperaría que, por medio de los dilemas morales y actividades de gestión emocional, los estudiantes reflexionen sobre sus temores, cómo estos los han llevado a actuar y de qué manera actuarían frente a escenarios complejos que fueren su juicio moral.

#### **2.2.4.5 Tristeza**

Por último, la quinta subcategoría perteneciente a educación emocional es la tristeza. Según Bisquerra (2013) la tristeza es desencadenada por una pérdida significativa, suele asociarse con el llanto, el aislamiento, el decaimiento, la frustración etc. Al igual que el miedo y la ira, la tristeza se considera una “emoción negativa” por lo cual las personas tienden a esconderla de otros, lo que termina en que el sentimiento crezca y lastime a quien lo siente y a su entorno. Es entonces que, por medio de los dilemas morales y actividades de gestión emocional, se esperaría que, los estudiantes al enfrentarse a situaciones problema logren ponerse en contacto con aquello que los hace sentir tristes o les afecta y desarrollen herramientas que les permitan transitar la tristeza de una manera más amena, logrando sobreponerse a ella.

### **3. Diseño metodológico**

Dentro de este apartado se explicará el paradigma, el enfoque, la metodología y los instrumentos de recolección de información utilizados en la investigación (ver anexo L.) Se entiende cada parte del diseño metodológico como un pilar del proyecto, lo que indica que cada elemento se analizará a la luz de su funcionalidad.

#### **3.1 Paradigma de investigación**

Para la presente investigación se asume el paradigma sociocrítico, el cual según Alvarado y García (2008) se fundamenta en la crítica social con carácter autorreflexivo y cuyo objetivo es promover las transformaciones sociales. El paradigma sociocrítico tiene una serie de principios definidos por Popkewitz (1988) quien afirma que este debe: conocer y comprender la realidad

como praxis; integrar conocimiento, acción y valores y proponer la participación de todos los miembros del estudio en los procesos de reflexión y toma de decisiones consensuada, en aras de contribuir a la formación del camino hacia la transformación.

Por lo anterior, desde el paradigma sociocrítico, es posible dar trascendencia a la función de la argumentación oral como una habilidad necesaria para una formación integral, ya que dota al niño de herramientas para múltiples aspectos de su vida cotidiana. Asimismo, los dilemas morales como estrategia didáctica tienen como objetivo potenciar la argumentación y la reflexión. De igual forma, mediante la educación emocional, el alumnado obtendrá herramientas para la formación de su juicio moral, cuyo desarrollo permite reflexionar sobre los propios valores e integra en el proceso de pensamiento maneras para resolver o dar sentido a los conflictos que surjan (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984).

### **3.2 Enfoque de investigación**

La presente investigación asume un enfoque cualitativo, el cual según Hernández (2014) pretende describir, comprender e interpretar a fondo los fenómenos para que el investigador se forme creencias propias sobre la realidad estudiada y lo pueda explicar a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos. Bajo la luz de este proyecto, el fenómeno a investigar es la oralidad en el ambiente académico, habilidad que actualmente presenta una carencia en su desarrollo en las aulas en comparación con otras habilidades comunicativas, tendiendo a una oralidad deficiente, específicamente en la capacidad de argumentación.

Otra de las razones por la cual esta investigación asume un enfoque cualitativo, es la perspectiva del lenguaje como función social para la comprensión y la construcción del "mundo" en un contexto espaciotemporal concreto, a partir de la participación de todos los miembros de la

comunidad estudiada y la indagación del investigador sobre las diferentes formas de percibir la realidad que tienen los participantes, lo que permite construir un nuevo conocimiento de manera progresiva a partir de los datos obtenidos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p.47).

En el caso de este trabajo de investigación, la realidad a detallar es la del curso 602, estudiando sus características cognitivas y emocionales dentro del contexto académico y las prácticas de argumentación oral realizadas en el aula, junto con su relacionamiento con los otros.

### **3.3 Metodología de investigación**

Esta investigación opta por la metodología de investigación-acción educativa, la cual según Elliot (1994) consiste en mejorar la práctica educativa a partir de una mirada más reflexiva sobre la relación entre los procesos y los resultados en aras al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La metodología se fundamenta en la participación colaborativa de personas autocríticas con el objeto de modificar sus circunstancias, y la investigación se desarrolla mediante la reflexión sobre un área problemática al interior de sus ejercicios reales, siguiendo unas fases, las cuales son: diagnóstico, planificación y reflexión (Ramírez, E, 2009).

En primer lugar, el diagnóstico se llevó a cabo por medio de un proceso de observación, la implementación de unas pruebas diagnósticas en escritura, oralidad y lectura y la aplicación de una ficha sociodemográfica. Mediante estos instrumentos se evidencian las dificultades del alumnado frente al tema investigativo, el cual es la argumentación oral, definiendo este como el problema de investigación.

La acción que plantea esta metodología refiere a un plan para solventar la problemática mencionada anteriormente. En este caso, para las dificultades de argumentación oral, se propone una didáctica basada en el uso de dilemas morales y ejercicios de educación emocional para

incentivar y fortalecer la argumentación oral en los niños, introduciéndolos a algunos de los tipos de argumentos y su uso para mejorar su capacidad discursiva, al mismo tiempo que por medio de la educación emocional se les den herramientas para la identificación de sus emociones y estrategias para gestionarlas, lo que más tarde permitirá despertar empatía y sentido de comunidad en un ejercicio argumentativo responsable con el otro.

Por otro lado, la argumentación basada en dilemas morales, permite ejercitar el juicio moral, el cual reflexiona sobre los propios valores y los ordena en una jerarquía lógica para extraer el sentido de los conflictos a los que se enfrentan (Hesh, Reimer y Paolitto, 1984). En adición a esto, la reflexión que deben realizar al encarar dilemas morales genera un impacto positivo en la educación emocional, debido a que a partir de los conflictos que se plantean y de escuchar las posturas de otros, va a ser posible para el sujeto reflexionar en torno a su decisión y replantear o no su postura y reacción ante las problemáticas presentadas.

Seguidamente, una vez conocida la realidad de los estudiantes y habiendo delimitado el problema, se establece un plan de acción que se va a llevar a cabo para solucionar la problemática identificada. Este plan de acción incorpora diversos aspectos tomados de lo experimentado durante la implementación del proyecto, los datos recogidos de los diferentes instrumentos, la observación y la reflexión de cada actividad realizada, con el fin de supervisar el desenvolvimiento de la investigación, permitiendo evidenciar cambios derivados de la aplicación de la propuesta que en este caso son en el campo de la argumentación oral. Esto se registrará por medio de procesos de evaluación y coevaluación mediados en clase.

Finalmente, se reflexionará en torno a los resultados de la evaluación, aquí se tomarán decisiones sobre la funcionalidad, la efectividad y el alcance de la propuesta para el mejoramiento de las prácticas educativas relacionadas a la problemática planteada.

#### **4. Propuesta de intervención pedagógica**

El presente trabajo de investigación pretende desarrollar los procesos de argumentación oral a través de la discusión de dilemas morales con estudiantes de sexto grado pertenecientes al Instituto Pedagógico Nacional. Se implementará como propuesta pedagógica una secuencia didáctica que cuenta con las siguientes fases de desarrollo, las cuales son: la fase de sensibilización, titulada “conocerme a mí, conocer al otro”; la fase de intervención titulada “el poder en elegir y argumentar”; y la fase de evaluación, titulada “enfrentarse al otro.” (Ver anexo M.)

Para empezar, se introducirá el modelo pedagógico seleccionado para esta investigación, la pedagogía de conocimiento integrado, la cual está estrechamente ligada al modelo pedagógico del Instituto, que sigue la enseñanza activa. Ambos modelos contribuyen a la construcción de una didáctica contextualizada, integral y cooperativa.

##### **4.1 Modelo pedagógico**

Teniendo en cuenta las observaciones y el diagnóstico de los estudiantes, se elige el modelo pedagógico de las pedagogías de conocimiento integrado que se encuentran dentro del libro *Pedagogías del siglo XXI*, escrito por Carbonell (2015), las cuales plantean que el ser humano tiene un carácter multidimensional (biológico, psíquico, social, afectivo y racional) y así mismo la sociedad donde interactúan diariamente de forma dialógica las dimensiones histórica, social, económica, política, antropológica, religiosa, etc., dimensiones que muestran una realidad diversa y cambiante que abarca el conflicto y la solidaridad.

Sin embargo, estas pedagogías proponen algo más allá de lo interdisciplinario, buscan llegar a la transdisciplinariedad, la cual refiere a una forma de organización de los conocimientos que trasciende las disciplinas y busca aplicarlo en la vida real (Morin, 1984), ya que al tener

tantos ámbitos diferentes hace necesaria una organización de contenidos para facilitar la aplicación de un proceso, en primera medida, complejo. Pero esto es justamente lo que se persigue, la complejidad, la cual es propia de los dilemas morales y del ejercicio argumentativo, puesto que ayuda fortalecer los procesos cognitivos de los estudiantes al empujarlos a aplicar sus conocimientos teóricos en la resolución de problemas reales pertenecientes a su contexto, lo que le da relevancia a los conocimientos que recolectan a lo largo de su vida escolar.

Lo anterior se relaciona con la presente propuesta de intervención, debido a que, a partir de la transdisciplinariedad se propone llevar un poco más lejos el ejercicio argumentativo, y aplicar los conocimientos vistos en la escuela en ámbitos distintos a lo académico, con el fin de que los estudiantes puedan realmente emplear estos conocimientos en su vida cotidiana y darles un valor para sí mismos, en lugar de que este conocimiento se vea desperdiciado u olvidado porque los niños no saben cómo aplicarlo. Esto es compatible con esta investigación en términos de que se pretende integrar la realidad de los alumnos en el diseño de los dilemas morales, ya que el plantearles situaciones cercanas a ellos, facilitará que tomen conciencia de sus emociones y que activen su juicio moral, desde el cual cada alumno al tener que enfrentar aquellas situaciones, generará una opinión, además de ejercitar su habilidad de resolución de problemas.

Así mismo, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los niños se da mediante la cooperación entre iguales, lo cual posibilita establecer relaciones más positivas entre pares. Lo que a la luz de este proyecto tiene gran relevancia debido a que uno de los objetivos es que, a través de las actividades a realizar se favorezca el desarrollo de herramientas de gestión emocional, fomentando las emociones positivas y fortaleciendo valores como la empatía. Algunas de estas actividades involucrarán los dilemas morales, debido a que estos serán el vehículo que impulsará el diálogo y el desarrollo moral de los niños al tener que contemplarse en

estas situaciones, tomar una decisión, explicar el porqué de su postura, escuchar a otros y discurrir de la manera más respetuosa posible entre ellos.

Lo anterior, por medio de la argumentación, dónde además de exponer su opinión, irán un poco más allá al hacer uso de los tipos de argumentos vistos y las reglas establecidas por Weston para concretar un buen ejercicio argumentativo, lo que será de gran utilidad tanto dentro como fuera de su vida escolar, permitiendo un mejor relacionamiento con otros, proporcionándoles a los niños algunas herramientas para fortalecer su habilidad oral y favoreciendo al desarrollo del pensamiento crítico.

Con base en lo ya expuesto, se puede decir que el tipo de sujeto que este modelo pedagógico pretende formar, son personas activas dentro de su comunidad, prestas a colaborar en las situaciones que se presenten; sujetos que escuchan de forma activa a aquello y a aquellos que los rodean, que creen que siempre tienen algo que aprender de los otros y los otros de ellos; y buscan formar sujetos analíticos que se cuestionen las cosas y sean curiosos de lo que les rodea.

## **5. Organización y análisis de resultados**

En esta sección se presentará el análisis de la información recolectada en las tres fases de intervención del presente trabajo de investigación. Esta información se compone de: diarios de campo y de las actividades realizadas por los estudiantes durante el primer trimestre de 2024. Los resultados están organizados por fases y bajo los indicadores propuestos en la matriz categorial (ver anexo AB), junto con el alcance de los objetivos y logros en cada una de las sesiones.

En la fase de sensibilización se utilizaron los indicadores de logro de las siguientes categorías: oralidad, dilema moral y educación emocional. En cuanto a la fase de intervención se emplearon los indicadores de logro pertenecientes a las categorías de: oralidad, dilema moral,

educación emocional y argumentación. Finalmente, en la fase de evaluación, fueron usados los indicadores de logro de las categorías: oralidad, argumentación, dilema moral y educación emocional.

Los productos de las fases de sensibilización e intervención se midieron bajo los parámetros: se cumple, no se cumple y se cumple parcialmente. Mientras que las actividades de la fase de evaluación se evaluaron siguiendo los siguientes criterios: superior, alto, básico y bajo.

### **5.1 Sensibilización “conocerme a mí, conocer al otro”**

Para esta fase, se eligieron tres de las seis sesiones diseñadas durante la implementación del proyecto. Estas actividades estaban enfocadas especialmente en los indicadores de logro de oralidad y dilemas morales. Aunque también estas sesiones se apoyaron en los indicadores de logro de educación emocional. Los datos se recolectaron por medio de diarios de campo (Anexo N, Ñ, P) y los productos del trabajo grupal de la sesión dos (Anexo O).

Durante la primera sesión de sensibilización, la cual estaba relacionada a los dilemas morales y al trabajo en equipo, se dividió a los estudiantes en grupos y se les presentaron una serie de dilemas reales (situaciones con mayor probabilidad de ocurrir en la vida cotidiana), los cuales debían resolver conjuntamente y luego socializar sus respuestas. Esta actividad se midió bajo los parámetros: se cumple, no se cumple o se cumple parcialmente.

Las actividades de esta sesión tuvieron como base dos de los indicadores de logro pertenecientes a la categoría de dilemas morales, los cuales son: *identifica dilemas morales hipotéticos y reales, y se muestra abierto a aceptar opiniones o soluciones al conflicto distintas a la suya*. En cuanto a la categoría de oralidad, estuvieron presentes dos indicadores de logro de la

subcategoría de fluidez, los cuales eran: *expresa con facilidad sus ideas y maneja un ritmo uniforme al momento de hablar.*

En esta actividad se pudieron observar características de la capacidad argumentativa de los niños, tanto de manera oral como escrita. También, se pudo observar la medida en que se cumplen los indicadores de logro pertenecientes a las categorías de dilemas morales y oralidad.

En cuanto al indicador *identifica dilemas morales hipotéticos y reales*, perteneciente a la categoría de dilemas morales, este se cumple con un 66,67%, ya que durante la sesión se les pidió que categorizaran los dilemas morales vistos en el ejercicio entre hipotéticos (situaciones que no tomarían lugar en la realidad) y reales (situaciones con mayor probabilidad de ocurrir en la vida cotidiana) a lo cual la mayoría de equipos respondió de manera acertada. De manera similar, ante el indicador *se muestra abierto a aceptar opiniones o soluciones al conflicto distintas a la suya*, también perteneciente a la categoría de dilemas morales, este se cumple con un 50%, ya que los estudiantes mostraron un buen desempeño en sus respuestas, aunque revelaron que para ellos este fue un ejercicio difícil, en el sentido que llegar a un acuerdo entre tantas personas toma tiempo y no todos resultan satisfechos con la decisión.

Lo anterior probaría lo planteado por Lind (2006) quien menciona que al construir un ambiente de aprendizaje, en el cual los estudiantes pueden enfrentar tareas morales que son seguras para ellos, pero lo suficientemente retadoras para mantenerlos atentos al proceso, se puede lograr que aprendan a expresar sus emociones morales y a escuchar las emociones morales de los otros para llegar a un consenso, manteniendo la conversación y evitando pelearse por tener perspectivas distintas o por no sentirse acogido dentro de la solución definida por la mayoría.

Estos resultados, esbozan aspectos de la educación emocional, cuyo principal objetivo es capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, con el fin de aumentar el bienestar personal y social de las personas (Bisquerra, 2000). Implementar el diálogo dentro de las actividades académicas, les permitió a los niños empezar a interiorizar que a través de la conversación es posible llegar a acuerdos, siendo esta una herramienta útil para la resolución de problemas.

Frente a la categoría de oralidad, el indicador *expresa con facilidad sus ideas*, se ve parcialmente cumplido por un 50% del grupo, ya que, durante la socialización, aquellos que tomaron el papel de relator, les costaba exponer la solución a la que habían llegado como equipo y explicar por qué creían que era la mejor opción. Esto puede deberse, como se mencionó anteriormente, a que, según ellos, fue difícil llegar a un acuerdo como grupo debido a que algunos tenían una postura diferente o las razones detrás de la decisión de cada uno eran distintas, lo que supondría que a los relatores les costó aceptar la conclusión a la que se llegó con el resto del grupo y por ende no disponían de las razones suficientes para argumentar por qué la respuesta elegida era la mejor solución (ver Anexo N).

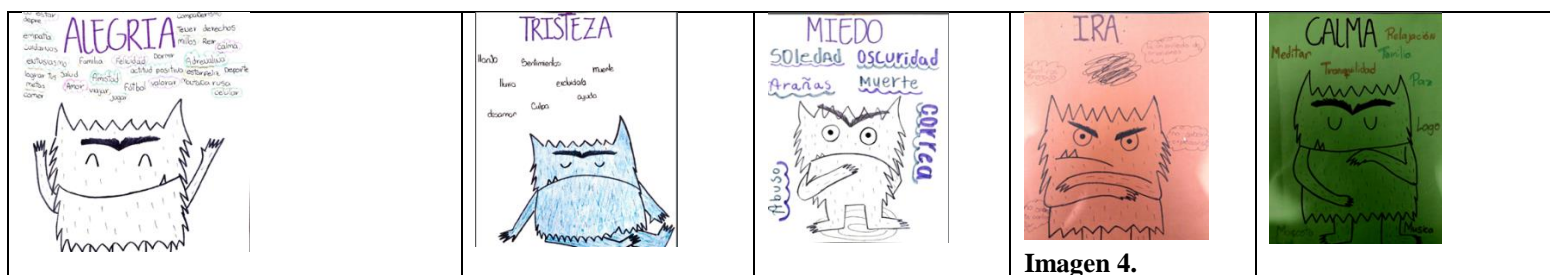
En esta misma línea, frente al indicador *maneja un ritmo uniforme al momento de hablar*, perteneciente a la subcategoría fluidez, los resultados del desempeño de los estudiantes fueron equilibrados, dividiéndose en un 33,3% en cada uno de los parámetros, lo que quiere decir que de los seis grupos que se formaron dos calificaron en se cumple (33,3%), dos en se cumple parcialmente (33,3%) y dos en no se cumple (33,3%).

Durante las presentaciones se notó un aspecto en particular que afectaba el performance de los relatores como el hablar muy rápido, lo que impedía la comprensión total de sus ideas, siendo necesario que se les pidiera repetir la información o que normalizaran su velocidad al

hablar. Estos resultados de su habilidad oral, se podrían deber a su gestión emocional, la cual revela cierta inseguridad a través de la comunicación no verbal. Según Shapiro (1997) las emociones también se transmiten por medio del lenguaje no verbal (tono de voz, velocidad del discurso, postura, gestos y contacto visual) teniendo mayor impacto en el ámbito social que las palabras, por lo cual los problemas o deficiencias que el niño llegue a experimentar en términos de paralenguaje podrían inhibir a menudo sus interacciones sociales.

Seguidamente, la segunda sesión de sensibilización giró en torno a la educación emocional, específicamente la identificación de emociones primarias (alegría, calma, ira, miedo y tristeza). Se dividió a los estudiantes en 5 grupos, a cada uno se le dio una emoción y una hoja con un dibujo representativo a la emoción asignada, los niños debían escribir una serie de palabras que ellos relacionaran con la emoción que les correspondió. La actividad se desarrolló respecto a un indicador de logro perteneciente a la categoría de educación emocional, el cual fue: *identifica las diferentes emociones en sí mismo y en quienes le rodean*. Esta actividad se midió en; se cumple, no se cumple o se cumple parcialmente.

A continuación, se mostrarán unas imágenes de la actividad, que dan cuenta del indicador de logro *identifica las diferentes emociones en sí mismo y en quienes le rodean*, perteneciente a la categoría de educación emocional. En el siguiente producto escrito, es posible ver las palabras alegría, tristeza, calma, miedo e ira, un dibujo y otros conceptos agregados por los estudiantes, los cuales ellos vinculan con cada emoción:



**Imagen 4.**

<b>Imagen 1.</b> Traducción de la imagen: “No estar depre, empatía, cuidarnos, entusiasmo, lograr tus metas, comer, salud, amor, amistad, viajar, jugar, fútbol, valorar, actitud positiva, felicidad, dormir, montaña rusa, celular, deporte, adrenalina, calma, reír, Millos, tener derechos y compañerismo”.	<b>Imagen 2.</b> Traducción de la imagen: “Llanto, sentimientos, lluvia, excluido/a, muerte, desamor, culpa y ayuda”.	<b>Imagen 3.</b> Traducción de la imagen: “Soledad, oscuridad, arañas, muerte, abuso y correa”.	Traducción de la imagen: “Sentirse enojado, un enredo de emociones, no saberte controlar y no saber expresarse”.	<b>Imagen 5.</b> Traducción de la imagen: “Meditar, tranquilidad, relajación, familia, paz, lago, mascota y música”.
--	--	--	--	---

Las cinco emociones primarias fueron: alegría, tristeza, miedo, calma e ira. Se destaca la cantidad de conceptos que surgen por grupo para cada emoción, siendo de menor a mayor la ira (4 conceptos), miedo (6 conceptos), calma (8 conceptos), tristeza (8 conceptos) y alegría (25 conceptos). Este dato es importante porque solamente con base al número de conceptos que surgen, puede observarse que una emoción como la alegría que tiene más del triple de conceptos, es una emoción fácilmente identificable para los niños a diferencia de la emoción que le sigue, la tristeza. De este aspecto se puede inferir que entre menor complejidad tenga la emoción y mayor sea su aceptación social como emoción válida, así mismo tendrá más o menos conceptos pues estos serán fáciles o difíciles de identificar por los estudiantes.

Sumado a esta inferencia, la maestra en formación se encontró con estudiantes con dificultades para identificar y relacionar conceptos a emociones usualmente catalogadas como negativas. Los niños le comentaban a la docente que no sabían qué cosas los hacían enojar, sentir triste o incluso sentir calma, siendo necesario recurrir a ejemplos que les permitieran empezar a establecer conexiones entre la emoción y su propia experiencia, como se puede ver en el diario de campo 3 observación participante, anexo Ñ.

En relación al indicador de logro *identifica las diferentes emociones en sí mismo y en quienes le rodean*, perteneciente a la categoría de educación emocional. Se encuentra que este se cumplió parcialmente en un 50%. Este resultado concuerda con lo planteado por Shapiro (1997)

quien explica que para aprender a identificar y transmitir las emociones es importante la comunicación, la que también es un aspecto vital del control o gestión emocional. Si los niños no están acostumbrados a comunicar su estado emocional o si han experimentado rechazo hacia sus emociones “negativas”, resultará difícil que reconozca las cosas que le generan aquellas emociones.

En último lugar, para la tercera sesión se desarrolló una actividad de cadena de discusión que relacionaba la educación emocional y los dilemas morales a través del análisis de una noticia, la cual presentaba un hecho de violencia en la ciudad. La sesión se desarrolló con base en los indicadores de logro pertenecientes a las categorías de oralidad, dilema moral y educación emocional.

Frente a la categoría de oralidad, se utiliza un indicador de logro perteneciente a su subcategoría fluidez, el cual fue: *expresa con facilidad sus ideas*. En cuanto a la categoría de dilemas morales, se utilizó un indicador de logro perteneciente a su subcategoría, juicio moral, este fue: *Se muestra abierto a escuchar y aceptar opiniones o soluciones al conflicto distintas a las suyas*. También, se utilizó un indicador de logro de la categoría educación emocional, que fue: *identifica las diferentes emociones en sí mismo y en quienes le rodean*.

La noticia presentada trata de un hombre que es víctima de hurto en la localidad de Engativá a altas horas de la noche. El hombre pierde algunas de sus pertenencias, pero inmediatamente decide ir detrás del ladrón para dispararle con el fin de recuperar lo que le fue robado. La cadena de discusión se desarrolló en torno a la noticia y a tres preguntas centrales que evaluaron la capacidad de los estudiantes para responder oralmente cuestionamientos sobre el escenario que presenta la noticia. Las respuestas a estas preguntas se midieron a través de los siguientes parámetros: se cumple, no se cumple, o, se cumple parcialmente.

En la pregunta 1 ¿Qué opinan del porte de armas para ciudadanos? Se cumplió con lo esperado en un 55%, específicamente en cuanto al indicador de logro de la subcategoría fluidez, *expresa con facilidad sus ideas*, perteneciente a la categoría de oralidad, puesto que la mayoría de los estudiantes participaron y plantearon su opinión de manera clara independientemente de si se encontraban de acuerdo o no con el porte de armas. Esto se refleja en la respuesta del estudiante 13: “llevar armas no está bien, pero te pueden proteger de alguien que te quiera robar. Es muy injusto que te quiten tus cosas y te lastimen para poder quitártelas.”

Frente al interrogante 2 ¿Es justificable acabar con la vida de una persona para evitar un robo? Se cumplió con lo esperado en un 70%, especialmente en cuanto al indicador de logro de la subcategoría juicio moral, *se muestra abierto a escuchar y aceptar opiniones o soluciones al conflicto distintas a las suyas*, perteneciente a la categoría dilema moral, debido a que de esta pregunta surgieron distintas perspectivas respecto a qué es lo moralmente correcto y a las razones que pueden llevar a una persona a una acción similar a la descrita en la noticia.

Algunos de los estudiantes al inicio se manifestaron fuertemente en contra del uso de armas dando razones como la emitida por el estudiante 22 “uno no tiene derecho a matar a nadie” o argumentando como lo hizo el estudiante 14 “cuando tú llevas un arma y después de que te roban vas detrás del ladrón para matarlo, eso no es defenderse, es algo planeado”. Mientras, otros opinaron a favor, dando argumentos como el que dio el estudiante 11 “si a mí me hubieran robado antes también me daría mucho miedo que me volvieran a quitar mis cosas, es entendible que el señor buscará una forma de protegerse.” Los resultados obtenidos de la pregunta tres son concordantes con el segundo estadio de la moralidad preconventional de Kohlberg (1992) ya que, según el autor en este estadio hay una orientación al intercambio y la reciprocidad, existiendo una consciencia del relativo valor de la perspectiva y necesidades de cada actor.

Por otro lado, vale la pena mencionar que la inclusión de debates sobre dilemas morales, los cuales no tienen una respuesta correcta, impulsó a una mejor argumentación oral pues se presentaron puntos de vista diferentes entre pares. Algunos de los comentarios observados reflejaron la capacidad de convencer a sus camaradas. Un ejemplo de esto fueron unos niños que mencionaban una firme creencia de negarse al porte de armas, ya que consideran que puede llevar al asesinato, pero al escuchar a sus compañeros que opinaron a favor y después de volver a considerar el escenario, cambiaron de postura, argumentando que frente una situación de esas, sentirían mucho miedo y enojo, por lo que si tuvieran un arma probablemente tomarían la misma decisión del protagonista de la noticia (Anexo P).

Lo anterior puede deberse al juicio moral que hicieron los niños ante la situación, el cual surgió desde lo emocional, ya que aquellos que dijeron que probablemente actuarían igual que el hombre de la noticia si tuviesen un arma, reaccionaron desde la empatía, al imaginarse en esa situación concluyeron que el hombre al sentir ira, miedo y rencor, en lo primero que pensó fue en actuar de manera violenta. Según Stevenson (1984), los juicios morales surgen frente a un evento moralmente relevante, donde el sujeto experimenta un sentimiento de aprobación o desaprobación (deseo) ante lo presenciado y que justifica desde una creencia, la cual además de contener las razones para aprobar tal modo de proceder, lo motiva a actuar en conformidad al deseo y busca alentar a los otros a aprobar el juicio moral realizado.

Para finalizar, la pregunta 3 ¿Toman las emociones rol en nuestras decisiones? Se cumplió con lo esperado en un 100% de forma específica frente al indicador de logro, *identifica las diferentes emociones en sí mismo y en quienes le rodean*, perteneciente a la categoría educación emocional, puesto que el curso estuvo de acuerdo en que las emociones influyen en nuestro pensar y actuar. Para este momento de reflexión, los estudiantes concluyeron que la ira y

el miedo eran fuertes detonantes para tomar una decisión, muchas veces poco asertiva, puesto que generan una respuesta impulsiva ante situaciones que se perciban como injustas o riesgosas.

Para ejemplificar, una de las respuestas obtenidas del estudiante 14 fue: “Por supuesto que el miedo influye en tus reacciones. Por ejemplo, el señor seguramente ya había sido robado antes, por lo que para protegerse decide ir armado. En el momento que lo roban, no creo que haya sido por defensa propia sino por rabia que decidió ir tras el ladrón y dispararle”. ver diario de campo 4 observación participante (Anexo P). Los resultados a la pregunta tres son esperables con relación a lo establecido por Bisquerra (2011) quien explica que la capacidad de entender los estados emocionales de otras personas y sus respuestas emocionales, es decir la empatía, es posible gracias a las neuronas espejo, las cuales permiten ponerse en el lugar del otro y experimentar un estado emocional similar, llevando al sujeto a aprobar o desaprobar lo presenciado.

En suma, los estudiantes identifican sus emociones y las reconocen en los otros, además de entender que estas juegan un papel importante en la toma de decisiones. Sin embargo, se les dificulta aceptar “emociones negativas” como la ira, el miedo, la tristeza o sus derivadas y por ello relacionan muy pocos aspectos, situaciones o conceptos con dichas emociones y tampoco integran aún estrategias de gestión emocional que les permitan canalizar aquellos sentimientos, ya que estos afectan sus interacciones sociales, principalmente en lo oral.

Lo anterior se puede explicar desde Bisquerra (2000) quien refiere que las emociones se diferencian con base en la movilización de recursos de afrontamiento. Mientras que algunas emociones presentan tendencias a la aproximación, como lo sería en el caso de las emociones positivas (alegría, calma, amor), otras tienden a la evitación, siendo así el caso de las emociones negativas (miedo, tristeza, ira, ansiedad, etc.) Teniendo en cuenta esto, las personas desarrollan unas metas vitales, las cuales se dividen en dos: metas de aproximación y metas de evitación. Las

primeras se orientan a objetivos que se desean lograr, y las segundas, a peligros que se quieren evitar.

Por lo tanto, existe una predisposición a alejarse de situaciones no deseadas. Este rechazo a las “emociones negativas” impide un crecimiento personal del sujeto, puesto que el evadir sentir estas emociones o las situaciones que las puedan causar, genera una incapacidad de reconocer ciertos estados emocionales en sí mismo e impide crear mecanismos de gestión emocional que le permitan transitar con mayor asertividad aquellos eventos que puedan despertar dichas emociones.

## **5.2 Intervención “el poder en elegir y argumentar”**

Para esta fase, se eligieron dos sesiones de las cuatro que fueron diseñadas. Estas dos sesiones estuvieron enfocadas en los indicadores de logro concernientes a la categoría de argumentación, dando especial importancia a las cuestiones básicas como identificar la estructura de los argumentos, reconocer los tipos de argumentos (basados en ejemplos, por analogía y de autoridad) y elaborar argumentos siguiendo las reglas y consejos vistos en clase. Además, esta fase está orientada por otros indicadores de logro relacionados a la educación emocional, los dilemas morales y la oralidad.

Para el desarrollo de la primera y segunda sesión se propuso realizar un taller oral con base en el libro *Pegote* de Albeiro Echevarría (2020), perteneciente al plan lector. Este texto relata una historia de abuso de manera sutil a través de su protagonista Pegote, quien narra todos los desafíos por los que pasó y las decisiones que tuvo que tomar para enfrentar su tragedia y dejar atrás el dolor.

El taller constó de 12 preguntas, las cuales aludían a una situación o escenario específico, todo alrededor de la historia. Algunas de estas preguntas les pedían a los estudiantes dar su opinión frente a dicha situación y argumentar la razón de su respuesta; mientras que otras planteaban un juego de rol, para el cual se requerían dos personajes, uno bueno y uno malo, los estudiantes que debieran responder estas preguntas debían entablar un debate, defendiendo la perspectiva y las acciones de aquellos a quienes representaban, implementando en sus intervenciones lo visto en clase respecto a la argumentación (Anexos Q, R).

Se realizó una heteroevaluación, basándose en una rúbrica creada por la investigadora, la cual contiene unos criterios de evaluación, que son: fluidez, lenguaje no verbal, argumentación y escucha (ver anexo S). Estos aspectos se evalúan de manera independiente, o sea, se da un puntaje por cada criterio de evaluación. Además, esta actividad se midió en: se cumple, no se cumple o se cumple parcialmente (ver anexo T.)

En esta misma línea, para el desarrollo del taller oral, se recurrió a los indicadores de logro de las categorías de oralidad, argumentación, dilema moral y educación emocional. Los indicadores de logro concernientes a oralidad fueron: *expresa sus ideas con facilidad y hace uso del cuerpo para acompañar el discurso oral*. Ahora, el indicador de logro perteneciente a la categoría de argumentación fue: *crea argumentos siguiendo las reglas propuestas por Anthony Weston*. Y, finalmente, el indicador correspondiente a la categoría de educación emocional que se empleó fue: *Escucha a los otros con respeto cuando estos comunican sus emociones*.

Frente al primer indicador de logro de la subcategoría fluidez, *expresa sus ideas con facilidad*, perteneciente a la categoría oralidad, se cumple parcialmente con un 48,28%, puesto que la mayoría de los estudiantes no lograba articular un discurso sin implementar varias pausas o sin interrumpirse a sí mismo para reestructurar lo que pretendía decir. Por ejemplo, cuando se le

pidió a la estudiante 15 responder uno de los interrogantes del taller, en varias ocasiones detenía su participación para decir que no podía o no sabía cómo continuar su idea, por lo cual requirió de apoyo para culminar su intervención.

De acuerdo con Osmanaj (2020) existen varios factores que influyen el miedo a hablar en público: la situación, pensamientos y capacidades. Muchos estudiantes se sienten inseguros de sí mismos y de sus habilidades, lo que despierta ansiedad en ellos, temiendo el cómo serán evaluados, si podrán dar una buena respuesta sin haberse preparado o si serán juzgados por sus compañeros y maestro. Esta respuesta emocional a la situación de evaluación indicaría también dificultades de control o gestión emocional, la cual según Bisquerra (2011) es tomar conciencia de la situación, de sus emociones y comportamientos, y buscar una estrategia asertiva de afrontamiento para superar aquello que le impide interactuar o vivir con normalidad y bienestar.

Ahora, en cuanto al segundo indicador de logro de la subcategoría kinésica, *hace uso del cuerpo para acompañar el discurso oral*, perteneciente a la categoría de oralidad, este se cumple parcialmente con un 44,83%, ya que, en algunos casos, los niños a través de aspectos como un tono de voz bajo, poca gesticulación, una velocidad alta al hablar, evitar el contacto visual y una postura encorvada, no se mostraban seguros de lo que estaban comunicando.

De acuerdo con el psicólogo Albert Mehrabian, como aparece citado en Shapiro (1997) en las interacciones cara a cara el 55% del significado emocional de un mensaje se expresa a través de señales no verbales tales como la expresión facial, la postura y el gesto, y un 38% se transmite a través del tono de voz, siendo solo el 7% del significado emocional expresado por medio de las palabras. Lo que puede significar que para lograr que los niños se expresen con seguridad, no solo es necesario formarlos en torno a la palabra, sino que también alrededor del gesto y el movimiento, puesto que el uno es un complemento del otro.

Vich y Zavala (2004) definen la oralidad como un performance en donde no solo el texto oral es relevante sino también otros aspectos como el contexto, el lenguaje no verbal, los fines y propósitos del discurso, las normas de interacción, los participantes, etc., lo cual es importante porque así es posible visibilizar cómo se constituyen las identidades de aquellos que participan del espacio.

En esta misma línea, el primer indicador de logro perteneciente a la categoría de argumentación, *crea argumentos siguiendo las reglas propuestas por Anthony Weston*, no se cumple, puesto que un 65,52% de los estudiantes no implementaron las reglas de argumentación de Weston al momento de responder a los dilemas morales que planteaban las preguntas del taller.

Además, a lo largo del desarrollo de la actividad se observaron ciertos aspectos que iban en contra de lo visto en clase frente al tema de argumentación, ya que algunos alumnos, especialmente en el juego de rol, interpretando a un personaje bueno o a uno malo, recaían en falacias argumentativas, principalmente de dos tipos: ad hominem y falacias deductivas en las que negaban un antecedente. Weston (1994) describe una falacia como un argumento engañoso, buscando desviar la atención o debilitar la posición o argumentos del oponente.

La falacia ad hominem fue a la que los niños recurrieron con mayor frecuencia para defenderse del otro. Por ejemplo, ante el interrogante ¿Cómo enfrentarías a Julio César (el agresor de Toñete) por lo que te hizo? Una de las respuestas del estudiante 26, quien defendía a Toñete fue: “Usted es un violador, ¿por qué me hizo eso? Debería morirse.” Por otro lado, la mayoría de los que defendía a Julio César recurrían a acusar al otro como respuesta. He aquí un ejemplo de la respuesta que dio la estudiante 23 “eso es mentira, usted no tiene pruebas, mentiroso.”

En cuanto a las falacias deductivas, estas eran usadas principalmente por aquellos que debían defender al malo, negando el antecedente (el argumento del otro) y llegando a una conclusión inválida. Por ejemplo, hubo un argumento bastante repetitivo, hecho por el estudiante 20, el cual fue: “usted no tiene ninguna prueba de que yo le hice eso, si las tiene muéstremelas (gesticuló con las manos) ... ¿sí ve que no tiene nada? Está diciendo mentiras.”

Esto también demuestra falencias frente al indicador de logro de la categoría de educación emocional como: *escucha a los otros con respeto cuando estos comunican sus emociones*. Confirmando la importancia de saber cómo se construye un argumento incluso en escenarios de rivalidad acentuada. La mayoría de las intervenciones tomaron el ataque personal como la vía de escape sin tomar en cuenta la postura contraria, realzando la intrínseca conexión entre la educación emocional para saber reaccionar, comprenderse a sí mismo y al otro, y la verdadera argumentación, que busca convencer.

Continuando con el indicador de logro, *escucha a los otros con respeto cuando estos comunican sus emociones*, perteneciente a la categoría de educación emocional, se cumple parcialmente con un 41,38%, puesto que, durante gran parte de ambas sesiones, los estudiantes sí se mostraron atentos y respetuosos de las opiniones y reflexiones de sus compañeros. En algunos casos lo comentado por uno estimulaba la participación en otros, bien fuera a manera de réplica o porque querían compartir también su experiencia.

Un ejemplo de esto pudo observarse en el momento de reflexión final de la actividad, en la que se les preguntó a los estudiantes sobre su experiencia con la lectura. Uno de los aportes que llamó la atención, fue la del estudiante 17 que comentó lo siguiente: “A mí el libro me dolió mucho porque yo conocí un caso cercano a mí que también salió en las noticias y fue muy duro porque como familia no sabíamos qué hacer. A mí esta historia me duele mucho.”

Ante la confesión anterior los demás camaradas lo escucharon atentamente en silencio y los que estaban más cerca de él lo abrazaron en un gesto de empatía, lo que indicaría que los estudiantes van por buen camino de un desarrollo moral satisfactorio, puesto que, tal como lo explica Shapiro (1997) el tener emociones y conductas que reflejan preocupación por los demás (compartir, ayudar, escuchar, estimular, mostrar conductas altruistas, tolerancia hacia los demás y voluntad de respetar las reglas) son muestra del proceso de devenir en una persona moral.

En términos generales, es posible afirmar que en la fase de intervención se obtuvieron resultados regulares con relación a los indicadores de logro por dos motivos principales. Primero, aunque se hizo una división del tema de argumentación en concepto, estructura y tipos, a la mayoría de estudiantes les resultó complejo poner en práctica estos aspectos al momento de argumentar oralmente, por lo cual resulta primordial continuar practicando en clase las reglas de argumentación.

Del mismo modo, a pesar de que la didáctica de dilemas morales utilizada en las sesiones fue vital, promoviendo la realización de actividades prácticas y divertidas, en las cuales se creaban espacios de diálogo entre pares y de autoconocimiento. Aún es necesario que se continúe realizando ejercicios que pongan a prueba las habilidades orales de los niños, específicamente en lo kinésico.

### **5.3 Evaluación “enfrentarse al otro”**

Para esta fase se plantearon dos sesiones de evaluación enfocadas en los indicadores de logro concernientes a las categorías de oralidad, argumentación oral, dilemas morales y educación emocional. Se da especial relevancia a algunas cuestiones de oralidad como: *comunicar sus ideas de manera espontánea sin recurrir a muchas pausas o repeticiones, manejar un buen tono de voz, esperar su turno para hablar, hacer uso del cuerpo para acompañar su*

*discurso*, etc. Al mismo tiempo que se toma en consideración aspectos de la argumentación tales como: *crear argumentos siguiendo las reglas propuestas por Anthony Weston y elaborar diferentes tipos de argumentos*. Además, esta fase está guiada por otros indicadores de logro relacionados con la educación emocional y los dilemas morales.

La evaluación se dividió en dos partes. Primero, una fase de escritura, donde debían crear un argumento de autoridad, siguiendo las reglas de Weston, sobre el calentamiento global y la crisis ambiental (ver anexo U). Y, por último, la fase de oralidad, que constó de un panel de expertos, en el que los estudiantes debían debatir y responder una serie de preguntas en torno al tema del calentamiento global y la crisis ambiental (ver anexo W). Los resultados fueron los siguientes:

**Tabla 1**

*Resultados rúbrica evaluación fase 1 argumento de autoridad (Ver anexos V, AA)*

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Superior (4)</b>	<b>Alto (3)</b>	<b>Básico (2)</b>	<b>Bajo (1)</b>
<b>El argumento contiene conclusión y premisas.</b>	47%	25%	18%	10%
<b>El argumento contiene premisas fiables.</b>	49%	20%	17%	14%
<b>El argumento es concreto y conciso.</b>	29%	35%	26%	10%
<b>Cita las fuentes utilizadas.</b>	39%	25%	11%	25%

Con relación a los resultados de la tabla 1 el promedio general de los argumentos escritos fue de 3 en un 35%, lo que significa que los estudiantes tuvieron un desempeño alto en esta fase de la evaluación. Lo anterior se puede ejemplificar en el criterio 1 con el argumento de la estudiante 12, quien logra establecer su conclusión y premisas: “El agua se va a acabar en 2034. Un informe realizado por la OMM dice que por los niveles de gases de efecto invernadero, las temperaturas

de la superficie, el contenido del calor, la energía absorbida y el secamiento de ríos, embalses y océanos, se van a acabar las fuentes de agua.” (Anexo V.)

Respecto al ítem 2, en gran parte de los argumentos entregados por los estudiantes se puede leer que mencionan a instituciones internacionales como la OMM (Organización Meteorológica Mundial), al UNICEF (Fondo de las naciones unidas para la infancia) o a XM (la empresa encargada de operar el sistema eléctrico en Colombia) para respaldar sus conclusiones. Por ejemplo, la alumna 4, introduce sus premisas de la siguiente manera: “Según el Fondo de las Naciones Unidas, advierten que...”

En cuanto al parámetro 3, se observó que algunos de los niños tenían dificultades principalmente al redactar sus premisas, siendo en esta parte del argumento que la idea, en ciertos casos, se vuelve difícil de comprender, por la aglomeración de información, la falta de signos de puntuación y conectores lógicos. Para ilustrar, el siguiente argumento de la estudiante 17, que, a pesar de tener una conclusión y unas premisas, entre estas hace falta un puente: “Según Unicef, advierten que 1420 personas que viven en zonas vulnerables de agua. Por tanto, esas zonas tienen más riesgo de quedarse sin agua o hasta sin luz.”

Por último, ante el criterio 4, se evidenció que los estudiantes tuvieron en cuenta la regla de Weston sobre citar las fuentes a las que se recurre para respaldar la información. Sin embargo, las citas de todos son incompletas ya que no mencionan el año en que se realizaron los estudios a los cuales se refieren, solo mencionan la institución que los realiza. También, en otros de los argumentos, los niños cometieron un error citando mal a la autoridad a la cual se referían. Por ejemplo, en el siguiente argumento el estudiante 10 se refería a la empresa que opera el sistema eléctrico en Colombia XM, pero se equivoca intercambiando el orden de las letras: “... Según los estudios de MX (la empresa encargada) ...”

En general, de esta primera parte de la evaluación se puede afirmar que los estudiantes tuvieron un desempeño alto con relación a los indicadores de logro de la categoría argumentación por dos motivos principales. Primero, la división que se hizo tanto teóricamente como en la práctica, de la argumentación en: ¿qué es argumentar?, las reglas de la argumentación, estructura y tipos de argumentos, les permitió a los niños integrar lentamente los principios para la composición de un argumento válido. Y, segundo, la didáctica que se implementó fue fundamental.

En cada una de las clases se buscaba promover la realización de actividades prácticas en las que los estudiantes tuvieran que implementar alguna de las características de la argumentación, ya fuera por medio de actividades en grupo para trabajar el diálogo, de círculos de discusión para debatir en torno a un dilema moral o por medio de crear argumentos escritos.

**Tabla 2**

*Resultados rúbrica de evaluación fase 2 panel de expertos (Ver anexos Y, Z, AA.)*

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Superior (4)</b>	<b>Alto (3)</b>	<b>Básico (2)</b>	<b>Bajo (1)</b>
<b>Expresa con facilidad y claridad sus ideas.</b>	30%	35%	35%	0%
<b>Hace uso de un buen tono de voz, velocidad y hace uso de su cuerpo para acompañar el discurso.</b>	8%	54%	28%	10%
<b>Argumenta sus ideas de forma concreta y concisa. Sigue las reglas de argumentación vistas en clase</b>	15%	29%	50%	7%
<b>Escucha atentamente las instrucciones dadas por las maestras y las intervenciones de sus compañeros.</b>	4%	29%	46%	21%

Con relación a los resultados de la tabla 2, el promedio general de la participación en el panel de expertos fue de 2 en un 43%, lo que quiere decir que los estudiantes demostraron un desempeño básico en la fase dos de la evaluación (anexo W, X, Z, AA). Lo anterior se puede ejemplificar en el criterio 1 con la intervención de la estudiante 3 a la cual se le pregunta por las causas del calentamiento global, su respuesta fue:

“¿las causas? Las causas ehhhh pueden ser... que, como el planeta, o sea la verdad estamos abusando, se puede decir, mucho del agua, luz, ehh, demás. Entonces de esa causa estamos teniendo consecuencias de por sí en el medio ambiente, eh pues, las consecuencias serían mayormente, siiii, como que no estudiamos bien... los científicos, se puede decir, ellos podrían quedarse sin varios tipos deee suplementos que tenemos que usarlos, que tenemos que usarlos (en tono más bajo) porque son elementos que podríamos usar todos los días y eh es malo porque estamos haciéndole mal al medio ambiente...”

En cuanto al ítem 2, los estudiantes se caracterizaron por usar un buen tono de voz, un ritmo adecuado y por medio de la gesticulación intentaban hacer énfasis en sus opiniones. La mayoría de los estudiantes utilizaba sus manos y brazos al explicar, haciendo movimientos grandes, como intentando describir un proceso, esto se vio principalmente en aquellos que respondieron al interrogante sobre las causas del calentamiento global.

Frente al parámetro 3, la mayoría de los estudiantes en el momento de argumentar oralmente, tienden a olvidar las reglas de Weston. Sin embargo, ya gran parte de los estudiantes han mejorado su argumentación, compartiendo sus ideas de manera más organizada y asumiendo una postura, en este caso como un experto. Un ejemplo de esto es el aporte del estudiante 14 cuando se pregunta cuáles son las causas del calentamiento global, su respuesta fue: “Las causas principales del calentamiento global son los combustibles fósiles, en general hace que la capa de ozono se desgaste, es algo así como si le abrieran huecos y eso hace que llegue más fuerte la luz directamente del

sol. De eso, la principal consecuencia es el aumento de la temperatura general del planeta. Eso tiene otras consecuencias que son el derretimiento de los polos.”

Por último, en el cuarto criterio es posible evidenciar que la escucha a los otros fue la principal dificultad en el grupo, puesto que los estudiantes se distraían con facilidad ya fuera jugando con los materiales de su cartuchera o hablando con sus compañeros de al lado, siendo necesario llamar la atención del grupo en varias ocasiones y pedirles que escucharan la intervención del compañero que estuviera siendo interrumpido.

Sin embargo, se destaca lo conscientes que eran algunos de los estudiantes con el espacio, ellos mismos se autorregulaban (en caso tal de que estuvieran distraídos) y pedían perdón o ayudaban a regular el grupo, pidiendo silencio de manera general. Un ejemplo de esto es la estudiante 23 que al escuchar que dos de sus compañeros empiezan a hablar duro mientras se desarrollaba la intervención de otra niña, rápidamente les dice “¡Silencio!” lo cual ayuda a que disminuyan los niveles de ruido.

Como es evidenciable, los resultados fueron en general positivos, puesto que los estudiantes presentaron un avance en su habilidad argumentativa y oral. Esto se puede deber a las siguientes razones.

Con respecto a los dos primeros criterios, enfocados a la fluidez y a la kinésica, estos se han planteado como un gran apoyo al momento de emitir un mensaje oral, lo que permitió que se realizarán cambios en la disposición del salón y que se realizaran ejercicios que permitieran mejorar o trabajar en estas dos habilidades de la oralidad. Lo cual quiere decir que los resultados sobresalientes no corresponden únicamente al panel de expertos, sino que demuestra que lo construido a lo largo de la intervención fue útil. Es así, que se puede concluir que las reflexiones respecto a la influencia de las emociones en la comunicación y los ejercicios de argumentación

oral guiados por dilemas morales, produjo que los estudiantes tomaran más conciencia de su mundo emocional y moral, y se sintieran un poco más seguros para compartir sus opiniones y conocimientos.

En cuanto al tercer criterio, estos fueron positivos en razón del uso de las pedagogías de conocimiento integrado (Carbonell, 2015.) En el caso de los ejercicios de argumentación oral con dilemas morales, se buscaba que los estudiantes se vieran motivados a compartir sus perspectivas de una situación cuyas características extremas harían aflorar diferentes emociones, develando también su juicio moral. Esto se relaciona con lo que propone Carbonell, quien establece que el ser humano tiene un carácter multidimensional (biológico, psíquico, social, afectivo y racional) al igual que la sociedad en la que interactúa diariamente de forma dialógica con dimensiones históricas, sociales, económicas, políticas, antropológicas, religiosas, etc., dimensiones que muestran una realidad diversa y cambiante que abarca el conflicto y la solidaridad.

Lo anterior se evidencia en los dilemas morales empleados en las diferentes sesiones realizadas, los cuales, en su mayoría, presentaban un hecho real y cotidiano, sobre el cual se debía discutir, implementando los saberes de la argumentación, en aras a que existiera la transdisciplinariedad que busca el modelo de Carbonell, aplicar el conocimiento de las disciplinas en la vida real.

Referente al cuarto criterio, sus resultados pueden ser explicados desde Kohlberg (1992) y el juicio moral, puesto que los niños al aún encontrarse en los primeros estadios morales, específicamente en el segundo, tienden a tener una orientación egoísta y a buscar el intercambio y la reciprocidad. Escuchar al otro, en primera instancia, no les representa algo importante, a menos que tengan un interés en ello, bien sea porque genuinamente les interesa lo que está compartiendo su par o porque haya una recompensa o castigo en poner atención. Desde antes de presentar la

idea del panel de expertos, se estaba trabajando con los niños una actividad de círculos de discusión, para la cual se establecieron unas reglas, entre ellas escuchar a los otros, esperar el turno para hablar y no interrumpir.

Al inicio los estudiantes no tenían en cuenta las reglas, por lo cual se tuvo que implementar un sistema de puntos positivos y negativos, al igual que integrar elementos como paletas con números para guardar el orden de la palabra. La integración de estos elementos a la actividad de círculos de discusión mejoró el comportamiento de los alumnos durante los ejercicios, ya que de esta manera comenzaron a comprender que el no respetar las normas ni a sus compañeros los afectaba también a ellos.

## **6. Conclusiones**

Se pudo demostrar que los dilemas morales impactaron de manera positiva en el fortalecimiento de la argumentación oral de los estudiantes del curso 602 en el Instituto Pedagógico Nacional. Puesto que, al utilizar los dilemas morales como centro de debate, se logró introducir de a pocos el tema de la argumentación oral, dividiéndola en las reglas fundamentales de Weston para la creación de argumentos y uno de los tipos de argumento, el de autoridad. Al mismo tiempo, se presentaron algunas claves para mejorar su oralidad y con ello su argumentación en aspectos de escucha, kinésica y fluidez, esto por medio de ejercicios en grupo en las que se ponían a prueba estas micro habilidades de la oralidad.

Adicionalmente, se logró que los estudiantes dieran sus primeros pasos en el proceso de educación emocional, a través de la identificación y el reconocimiento de las emociones primarias (alegría, calma, ira, miedo y tristeza) en sí mismo y en los demás. En esta misma línea, se les enfrentó con sus formas de gestión emocional y se les dieron herramientas para empezar a

tomar conciencia de la manera en que tramitan sus emociones y descubrir formas más asertivas para convivir con su emocionalidad.

De forma similar, los ejercicios de discusión de dilemas morales permitieron a los estudiantes conocer su juicio moral y fortalecer su argumentación oral, ya que, durante las sesiones, al manifestar sus opiniones frente a las diversas situaciones que planteaba un dilema, los estudiantes recurrían a la argumentación para exponer y defender su punto de vista frente a los otros, logrando en ocasiones argumentos tan sólidos que lograban convencer a los demás, llevando a reflexionar a algunos sobre su postura inicial. Lo anterior probaría lo esenciales que fueron estas actividades para la consolidación de un mejor nivel de argumentación en los niños, sin embargo, ellos aún no dominan la composición de argumentos de autoridad

Por otro lado, la educación emocional también es vital para el mejoramiento de la argumentación oral, ya que a través de las herramientas que provee es posible fortalecer las micro habilidades de la oralidad como la kinésica y la fluidez, ayudando a construir autoestima en el orador y que así se sienta más seguro de sí, logrando transmitir esa seguridad en su mensaje. Las palabras representan solo una pequeña parte de la comunicación, al interactuar con otros cara a cara gran parte del mensaje se expresa por medio de señales no verbales, si el locutor no se siente bien o se siente inseguro, por más que intente que su aporte sea contundente, va a ser percibido de forma contraria por sus interlocutores.

En esta misma línea, las emociones primarias (alegría, calma, ira, miedo y tristeza) tienen un papel fundamental en el desarrollo del juicio moral, ya que estas influyen en la toma de decisiones y por lo tanto en el moldeado de la moralidad del niño, por lo cual es primordial el aprender a gestionar las emociones, buscando controlarlas en el momento de tomar decisiones importantes ya que estas pueden afectar a la persona y a su entorno a posteriori.

Finalmente, a título de lo evidenciado por la investigadora, también ha de concluirse que los alumnos del curso 602 del Instituto Pedagógico Nacional desarrollaron bases para la argumentación oral y la educación emocional, haciendo uso de sus conocimientos previos, de las herramientas vistas en clase, de su perspectiva del mundo y de sus códigos morales. Por lo anterior, fueron capaces de intervenir demostrando sus habilidades orales y el avance de su capacidad argumentativa en espacios de debate como lo son las cadenas de discusión o los paneles de expertos, en los que generaban sus propios argumentos sobre las situaciones presentadas de forma cada vez más estructurada, lo que les puede favorecer para la comprensión de su propia realidad al igual que la de los otros.

## 7. Referencias

Administración Nacional de Educación Pública, ANEP (2021.) LEO.

<https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/LEO2/Documento%20conceptual%20LEO%202021.pdf>

Alvarado y García (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.*

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

Avolio, S y Iacolutti, M (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas.*

<https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/10/AVOLIO-DE-COLS-Susana-Ense%C3%B1ar-y-evaluar-en-formacion-por-c.pdf>

Ayape, C (2022). *Los dilemas éticos y su uso estratégico en el proceso de enseñanza-aprendizaje: pautas para su diseño y aplicación en el aula.* en *Dicere*, núm. 2 (julio-diciembre 2022), pp. 31-51.

<file:///G:/Downloads/Los+dilemas+e%CC%81ticos+y+su+uso+strate%CC%81gico+en+el+proceso+de+ensen%CC%83anza-aprendizaje-+pautas+por+su+disen%CC%83o+y+aplicacio%CC%81n+en+el+aula.pdf>

Beltrán, J (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Ed. Síntesis, Madrid (2002)

<https://siga.regionlambayeque.gob.pe/docs/imgfckeditor501/PROCESOS,%20ESTRATEGIAS%20Y%20T%C3%89CNICAS%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>

Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona

Bisquerra, R (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida.* Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.

<file:///G:/Downloads/editum,+99071-397681-1-CE.pdf>

Bisquerra, R (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*.  
Barcelona

Blasco, T y Otero, L (2008). *Técnicas de recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista*.

<file:///G:/Downloads/408-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1615-1-10-20150616.pdf>

Bourdieu, P (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*.  
Madrid: Akal, 3.<sup>a</sup> ed.

Calsamiglia, H y Tusón, A (2002). *Las cosas del decir*.

<https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>

Carbonell, J. (2015) *Pedagogías del siglo XXI*. Editorial Octaedro S.L

Cassany, D, Luna, M, y Sanz, G (1998) *Enseñar lengua*. Editorial Graó. Cuarta edición.

Chambers, E (1997). *What do we mean by fluency ?* », System 25, 4, pp. 535-544.

Díaz, A y Gutiérrez, P (2018). *Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín*. [Universidad de Medellín]

[https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4976/T\\_ME\\_281.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4976/T_ME_281.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Dolz, J y Pasquier, A (2000). *Escribo mi opinión*. (trad. Pilar Elcarte et al.) Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/escribop.pdf/0c9f5bb9-e1fb-465f-b562-04790dc713b9>

Duarte, S (2023). *Los juegos de rol para la argumentación oral*. [Universidad Pedagógica Nacional]

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19141/Argumentacion%20oral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eco, U y Volli, U (1970). *Introduzione a paralinguistica e cinesia*. Editorial Bompiani

Elliot, J (1994) *La investigación acción en educación*. Editorial Morata

Gutiérrez Ríos, M (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. [Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

[https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/concepciones\\_y\\_practicas\\_sobre\\_la\\_oralidad\\_en\\_la\\_educacion\\_media\\_colombiana.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf)

Henao, M y Ramírez, S (2018) *La argumentación oral: desde textos y contextos*. [Universidad de Antioquia]

[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12272/1/HenaoMaria\\_2018\\_ArgumentacionOralTextos.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12272/1/HenaoMaria_2018_ArgumentacionOralTextos.pdf)

Hernández, R (2014) *Metodología de la investigación*.

<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. (trad. Carmen Fernández) Madrid: Narcea.

Instituto Pedagógico Nacional (2018). Proyecto Educativo Institucional.

<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%20INSTITUTO%20PEDAG%20GICO%20NACIONAL.pdf>

Kohlberg, L (1992). *Psicología del desarrollo moral*. (trad. Asun Zubiaur) Bilbao : Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L (1987). *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*. . En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.

León, M (2018). *Argumentación oral y literatura*. [Universidad Pedagógica Nacional]

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

Lind, G (2006). *La moral puede enseñarse. Manual teórico práctico de la formación moral y democrática*. Editorial Trillas Sa De CV

López, P y Fachelli, S (2015) *Metodología de la investigación social cualitativa*.

[https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsoccua\\_a2016\\_cap2-3.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsoccua_a2016_cap2-3.pdf)

Majidi, A ; Janssen, D ; y Graaff, R (2021). *The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education*.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21001305>

Martínez, M (2022) *Análisis Político del Discurso y competencia argumentativa oral infantil*.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17424/An%c3%a1lisis%20Pol%c3%adico%20del%20Discurso%20y%20competencia%20argumentativa%20oral%20infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mestre, E (2021). *An approach to social emotional learning to enhance communication of high school students in English*.

[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157714/tfm\\_2020-21\\_MFPR\\_emr193\\_4226.pdf?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157714/tfm_2020-21_MFPR_emr193_4226.pdf?sequence=1)

Ministerio de Educación (1998), *Lineamientos curriculares*.

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)

Ministerio de Educación (2006) *Estándares básicos de competencias*.

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación de Perú (2021) 5°. *Grado de primaria, prueba diagnóstica escritura: conozcamos nuestros aprendizajes*.

<https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/primaria/comunicacion/evaluacion-escritura-2021-5.pdf>

Moreno, T (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula.*

[https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)

Moreno, T (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa.*

<file:///G:/Downloads/MorenoOlivos-Retroalimentacion.pdf>

Morin, E (1984). *Ciencia con conciencia.* Barcelona: Anthropos.

Niño, P (2018). *La oralidad: una habilidad para promover en el aula de clase.* [maestría en Educación en la modalidad de profundización, Universidad Externado de Colombia]

<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c38bd190-74e0-4baf-a8cc-69b01cdf75ca/content>

Osmanaj, A (2020) *The fear of public speaking at students of early ages.*

[https://www.academia.edu/42108927/THE\\_FEAR\\_OF\\_PUBLIC\\_SPEAKING\\_UPDATE](https://www.academia.edu/42108927/THE_FEAR_OF_PUBLIC_SPEAKING_UPDATE)

D

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

[http://www2.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/Documentos/TRATADO\\_DE\\_LA\\_ARGUMENTACION\\_COMPLETO.pdf](http://www2.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/Documentos/TRATADO_DE_LA_ARGUMENTACION_COMPLETO.pdf)

Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Fontanella

Popkewitz, T (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual.* España, Editorial Mondadori

Ramírez, E (2009). *Aportes de la investigación-acción educativa en la enseñanza de las ciencias básicas.*

<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/view/780/774>

Robles Francia, V, Cruz, A, Banda, J, y Robles-Ramos, V. (2022). *Improvement of moral competence in university students: An intervention through moral emotions.*

[.https://doi.org/10.15174/au.2022.3490](https://doi.org/10.15174/au.2022.3490)

Rodríguez, D y Valdeoriola (2009) *Metodología de la investigación.*

[https://www.formaciondocente.com.mx/06\\_RinconInvestigacion/03\\_Informacion/Libro%20Metodologia%20de%20la%20Investigacion.pdf](https://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/03_Informacion/Libro%20Metodologia%20de%20la%20Investigacion.pdf)

Ruiz, I., Perera, A., y Guerra, O. (1993). La enseñanza del lenguaje oral en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 59-66

<file:///C:/Users/USER%20AUTHORIZED/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaDelLenguajeOralEnLaEducacionPrimaria-117789.pdf>

San Juan, L (2011) *La observación*

[https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)

Shapiro, L (1997) *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros.* Buenos Aires, Javier Vergara Editor

Steiner, V. y Perry, R (1998). *La educación emocional.* Buenos Aires, Javier Vergara Editor.

Stevenson, C. L (1984). *Ética y lenguaje.* (trad. Eduardo Rabosi). Barcelona: Paidós.

Valverde, L (N.F) *El diario de campo* [artículo en Revista Trabajo Social]

<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Vich, V y Zavala, V (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas.*

[https://kupdf.net/download/victor-vich-y-virginia-zavala-oralidad-y-poder-herramientas-metodol-oacute-gicas-completo\\_590c6069dc0d603405959e99\\_pdf](https://kupdf.net/download/victor-vich-y-virginia-zavala-oralidad-y-poder-herramientas-metodol-oacute-gicas-completo_590c6069dc0d603405959e99_pdf)

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

## 8. Anexos

Anexo A. Formato de observación no participante y registro de diario de campo

<https://docs.google.com/document/d/1W4KhGDfw-pt8mt37YzEELtskusTD1hrc/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true>

Anexo B. Entrevista profesora titular Dalila Castillo

[https://drive.google.com/drive/folders/118ciD5btgUOgl43np5viJKhvH\\_mVuz9G?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/118ciD5btgUOgl43np5viJKhvH_mVuz9G?usp=drive_link)

Anexo C. Transcripción entrevista a la profesora titular Dalila Castillo

[https://docs.google.com/document/d/1v\\_ZRBH-F3VdqBRaWXdT5LAuEwW\\_dcIxL/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1v_ZRBH-F3VdqBRaWXdT5LAuEwW_dcIxL/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo D. Ficha sociodemográfica

<https://forms.gle/2fVofJwde4zUBjo99>

Anexo E. Prueba diagnóstica escrita.

<https://docs.google.com/document/d/1rBRH043aSq4fmseJ6brBXbdK4KFTn2Fs/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true>

Anexo F. Productos escritos prueba diagnóstica escrita.

[https://drive.google.com/file/d/1DX71A92wqzeiSCmyF\\_tEvWE6cirqN5Xw/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1DX71A92wqzeiSCmyF_tEvWE6cirqN5Xw/view?usp=sharing)

Anexo G. Prueba diagnóstica de oralidad y lectura.

[https://drive.google.com/drive/folders/11NUhKUc5fodolCp0eeWk8cK-cd3mLn9K?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/11NUhKUc5fodolCp0eeWk8cK-cd3mLn9K?usp=drive_link)

Anexo H. Diario de observación no participante 5.

[https://docs.google.com/document/d/1Dy8S\\_wQ6P2LeSc2g58MLouD7u3WReLzx/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1Dy8S_wQ6P2LeSc2g58MLouD7u3WReLzx/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo I. Diario de observación no participante 8.

<https://docs.google.com/document/d/1nzTpsoaDj681Hs8aMn-jeJkjNTb8fMRY/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true>

Anexo J. Diario de observación no participante 12

<https://docs.google.com/document/d/1kDqOqnvA5q8pPPGttnoPGb4KwFNJzjM0/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true>

Anexo K. Formato de observación participante y registro de diario de campo

[https://docs.google.com/document/d/1Pxcj53a3xdpoxHd10ZSyyq-m\\_Npi7UGd/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1Pxcj53a3xdpoxHd10ZSyyq-m_Npi7UGd/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo L. Instrumentos de recolección de información.

<https://docs.google.com/document/d/1jBgrSUTI0W7CGA0JBd97a1d4g8dpjMOCLhniGqEbCuA/edit?usp=sharing>

Anexo M. Fases del proyecto.

<https://docs.google.com/document/d/1KfqVJvLa70v6-9QbmlkoHtDOOiTpD-RKlcYW3G81Nv8/edit?usp=sharing>

Anexo N. Diario de observación participante 2, fase sensibilización.

[https://docs.google.com/document/d/13cQwE\\_OlldkUgB8JtVCrS1vtL\\_v15eF/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/13cQwE_OlldkUgB8JtVCrS1vtL_v15eF/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo Ñ. Diario de observación participante 3, fase sensibilización.

[https://docs.google.com/document/d/1XWrKtVnr53D0N1r\\_6q0PCXSyOEukjp08/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1XWrKtVnr53D0N1r_6q0PCXSyOEukjp08/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo O. Productos escritos, actividad “identificación de emociones.”

<https://drive.google.com/file/d/1E6vtaKc5WNrkwZTvYAfJlwpwGWote1ST/view?usp=sharing>

Anexo P. Diario de observación participante 4, fase sensibilización.

<https://docs.google.com/document/d/1gtRUNmhF7nwk1GBjlYnrRgqSO9MS16Qj/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true>

Anexo Q. Diario de observación participante 5, fase intervención.

<https://docs.google.com/document/d/1xTgxWrGG2UACILeSYSt5RducPmJnnLEe/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true>

Anexo R. Diario de observación participante 6, fase intervención.

[https://docs.google.com/document/d/1Au1SRHskxLYXVB\\_C9fIMVeBtiHV29din/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1Au1SRHskxLYXVB_C9fIMVeBtiHV29din/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo S. Rúbrica taller oral *Pegote*.

[https://docs.google.com/document/d/1V\\_Rxvw0yZsQtK8k1fakx8mZy-7TICr6-/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1V_Rxvw0yZsQtK8k1fakx8mZy-7TICr6-/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo T. Resultados taller oral *Pegote*.

[https://docs.google.com/document/d/1q\\_Ab\\_iRC9gwP\\_hqEAXmcfuEnCNfTrSKU/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1q_Ab_iRC9gwP_hqEAXmcfuEnCNfTrSKU/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo U. Diario de observación participante 7, fase evaluación.

<https://docs.google.com/document/d/1GsxTUF18sCVrB3qeGrY9mwuuMxx15VuJ/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true>

Anexo V. Productos escritos “argumento de autoridad.”

[https://drive.google.com/file/d/1DLdrweoVK41\\_ZXVnfeUqgm\\_SKilinzq3/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1DLdrweoVK41_ZXVnfeUqgm_SKilinzq3/view?usp=sharing)

Anexo W. Diario de observación participante 8, fase evaluación.

[https://docs.google.com/document/d/193Nq2C7Zq2OxDe\\_WJTKHND3icH0MriBR/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/193Nq2C7Zq2OxDe_WJTKHND3icH0MriBR/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true)

Anexo X. Vídeo panel de expertos.

<https://drive.google.com/file/d/1DinrZLQU-0-SI9r9hDdIURxX0y0m6q-U/view?usp=sharing>

Anexo Y. Rúbrica de evaluación panel de expertos.

<https://docs.google.com/document/d/1xkPHUm3HoJ9x-rgKRAir5xfIx8hEwVptBIaUdiUO6Xo/edit?usp=sharing>

Anexo Z. Resultados panel de expertos.

<https://docs.google.com/document/d/1nxzuWmZt7NhU3Xfslg5KRvCjemougbeATYKovXJHmg/edit?usp=sharing>

Anexo AA. Sistematización evaluación.

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/14Vhs-Mk7Z0DQ\\_aCslgonUkoK9-JJdp8csJvFIJQLr0/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/14Vhs-Mk7Z0DQ_aCslgonUkoK9-JJdp8csJvFIJQLr0/edit?usp=sharing)

Anexo AB. Matriz categorial

<https://docs.google.com/document/d/1xJXEbgfobmW0nj9yIIkGLDSKdXgZ2N0Y/edit?usp=sharing&oid=107659533332276707644&rtpof=true&sd=true>