

**EL DIÁLOGO ARGUMENTATIVO EN EL GRADO 801 DEL IED GUSTAVO
MORALES**

LAURA GISELLE BENJUMEA SALCEDO

Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en
Humanidades: Español e Inglés
Universidad Pedagógica Nacional

**Asesora
EMPERATRIZ ARDILA E.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ D.C.
2016

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El diálogo argumentativo en el grado 801 del IED Gustavo Morales.
Autor(es)	Benjumea Salcedo, Laura Giselle.
Director	Ardila Escobar, Emperatriz.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 91 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPETENCIA – ARGUMENTACIÓN – ENFOQUE DIALÓGICO - SITUACIONES CONTROVERSIALES - INTERACCIÓN.

2. Descripción
<p>Este trabajo presenta la investigación realizada con el grado 801 de la IED Gustavo Morales Morales, jornada mañana, basada en el enfoque dialógico argumentativo que propone Plantin (2001), a partir de la interacción de los estudiantes en situaciones controversiales, con el fin de contribuir en el desarrollo de la competencia argumentativa oral. Se evidenció en la observación y en la prueba, que los estudiantes cuando se les requería argumentar sus puntos de vista, se limitaban a respuestas cortas o sus argumentos eran apoyados sobre todo en sus experiencias, al igual que, en la clase de español no se propiciaban espacios para trabajar la argumentación. Por tal razón, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en un enfoque dialógico con el fin de fortalecer y desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes a partir de temas controversiales, con este enfoque dialógico los estudiantes no solo van a fortalecer su la competencia argumentativa oral, sino también podrán avanzar hacia la argumentación escrita.</p>
3. Fuentes
<p>Anscombe, J. y Ducrot, O. (1998). <i>La argumentación en la lengua</i>. (3ª ed.). (Traductora: Tordesillas, M. y Sevilla, J.). Madrid. España: Editorial Gredos S.A. (Obra original publicada en 1994).</p> <p>Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. <i>Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación</i>. 25, 41-50. Recuperado el 11 de abril de 2016, de: http://goo.gl/0Zw6ye</p> <p>Bogoya, D. et al., (1999), <i>Taller evaluación de competencias básicas: hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI</i>, Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.</p> <p>Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). <i>Más allá del dilema de los métodos</i>. Bogotá. Norma.</p>

Campos, G. y Martínez, N. (2013). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Rev. Xihmai*. Universidad la Salle Pachuca. México. VII (13). 45-60. Recuperado el 21 de Julio, 2016 de: <https://goo.gl/utb0Qa>

Cárdenas, A. (1999). Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje. *Rev. folios. Revista de humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá. (Segundo semestre 1999). Número 11, 1-8. Recuperado el 28 de agosto, 2016 de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios11_08arti.pdf

Carr, W., y Kemmis, S., (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción del profesorado*. (Traductor: Bravo. J. A.). Barcelona. España: Ediciones Martínez Roca, S.A. (Obra original publicada en 1986).

Caro, M. (2009). *Propuesta pedagógica para mejorar procesos de argumentación en textos orales y escritos, en los estudiantes del grado octavo JT de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cifuentes, A. (2009). *Situaciones problema como punto de partida para fomentar el desarrollo de las competencias Interpretativas, argumentativas y propositivas en los estudiantes*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?, *Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación*. 25, 79-94. Recuperado el 11 de abril, 2016, de: goo.gl/WFf3p7

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3ª. Ed.). Thousand Oaks. 1-13. Recuperado el 20 de Julio, 2016 de: goo.gl/c4yRNh

Elliott, J. (1994), *La investigación-acción en educación*. (2º ed.). Madrid: Editorial Morata.

Gómez, J. (2010). *Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo. Estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural*.

Universidad Nacional de Colombia. Facultad de medicina. Maestría en educación comunicación y educación. Bogotá, D.C. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación. Recuperado el 22 de abril, 2016, de: goo.gl/w0P1TF

González, C. (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *Rev. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(1), 125-144. Recuperado el 12 de abril, 2016, de:

http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art_07.pdf

Hernández de la Cruz, J. (2013). *Desarrollo de las habilidades argumentativas estrictas de los estudiantes del grado 202 de la I.E.D. San Francisco de Asís a partir de la exposición directa a situaciones argumentativas*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40(63), 127-146. Recuperado el 12 de abril, 2016, de: goo.gl/OaioIOcontent_copy

Martínez, M. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali, Colombia: Cátedra UNESCO, Universidad del Valle. Recuperado el 22 de abril, 2016, de: <https://es.scribd.com/doc/184187238/La-argumentacion-en-la-dinamica-enunciativa-del-discurso-pdf#fullscreen>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Padilla Sabaté de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S., y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Rev. @tic. D`innovació educativa*, 5051(4), 1-12. Recuperado el 15 de abril, 2016, de: goo.gl/GXlf19

Pinzón, L. (2008). *Desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes de grado noveno de la IED. Instituto técnico internacional por medio del análisis del discurso cotidiano*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Plantín, C., (2001), *La Argumentación*. (2º ed.). (Traductora: Tusón Valls, A.). Barcelona: Editorial Ariel Practicum.

Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Rev. Digital Universitaria*, 5 (1), 2-18. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf

Rodríguez, K. (2013). *El cine como herramienta de análisis para el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes*. Colombia, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de grado.

Rojas, R. (2007). *Investigación Social Teoría y Praxis*. México: Editorial Plaza y Valdés S.A. Décima segunda edición. Recuperado el 22 de Julio, 2016 de: goo.gl/Bs947W

Sandoval, C. (2002). *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación Cualitativa*. Colombia. Afro editores e impresiones Ltda. Recuperado el 22 de Julio, 2016 de: <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Sarmiento, J. y Calderón, C. (2014). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas en la lectura y escritura en español en los estudiantes de Educación Básica del Colegio de la Universidad Libre*. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado el 28 de agosto, 2016 de: goo.gl/RLI55y

Tobón, S., (2006), *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá. Colombia: Editorial ECOE Ediciones.

Vicuña, A, & Marinkovich, J. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. *Revista signos*, 41(68), 439-457. Recuperado el 12 de abril, 2016, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300005&lng=en&tlng=es.10.4067/S0718-09342008000300005.

Weston, A. (1999). *Las claves de la argumentación*. Barcelona. España. Editorial Ariel, S.S.

Zubiría, J., (2006), *Las competencias Argumentativas: La visión desde la educación*. (1° ed.). Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

4. Contenidos

Este trabajo de grado se divide en siete capítulos. El primero se relaciona con el problema, donde se presenta la contextualización de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización de los estudiantes, el planteamiento del problema los objetivos de investigación y la justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el estado del arte con las investigaciones, artículos y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se apoya este trabajo. En el tercero se muestra el diseño metodológico en el cual se define el tipo de investigación y el enfoque, así como las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información, las categorías de análisis correspondientes a la matriz categorial y la población con la cual se trabajó. El cuarto aborda las fases desarrolladas en la investigación de acuerdo con las fases que propone la investigación-acción, y se describe la propuesta de intervención llevada a cabo con los estudiantes. El quinto capítulo se refiere al análisis e interpretación de la información, basada en el esquema propuesto por Bonilla y Rodríguez.

(1997). En el capítulo seis se presentan los resultados que arrojó este estudio y el siete está relacionado con las conclusiones y recomendaciones.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo desde el enfoque de investigación-acción pues se busca a través de una propuesta de intervención pedagógica contribuir en la mejora de la competencia argumentativa de los estudiantes del grado 801. Se utilizaron para la recolección de datos, técnicas como la observación no participante, la encuesta, la prueba diagnóstica, los diarios de campo. Los datos obtenidos sirvieron para definir el problema de investigación y diseñar la propuesta de intervención pedagógica.

6. Conclusiones

La aplicación del enfoque dialógico propuesto por Plantin contribuye en el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes gracias a las estrategias y recursos utilizados, ya que esto propicia la interacción dialógica, y el acercamiento al proceso de argumentación desde los temas controversiales.

Se puede utilizar cualquier tema para trabajar la competencia argumentativa, es necesario identificar aspectos de los temas que pueden generar controversia y contextualizarlos al interés personal y social de los jóvenes. Estos temas favorecen el aprendizaje de los estudiantes y la construcción de argumentos tanto orales como escritos.

Contextualizar los temas propicia que los estudiantes utilicen sus conocimientos sociales, culturales, escolares y sus experiencias en la construcción de las fases de argumentación, y esto les genera confianza, seguridad, los motiva a compartir sus puntos de vista y avanzar hacia la argumentación escrita.

El espacio de participación que genera el diálogo argumentativo permite que los estudiantes valoren sus puntos de vista y los de sus compañeros, y los motiva a interesarse por obtener información que enriquezca sus argumentos.

La pregunta resulta una estrategia docente vital, pues contribuye a dinamizar la interacción entre los estudiantes en torno a los temas controversiales, de forma que ellos puedan expresar sus puntos de vista y compartirlos con los otros, por eso, este espacio fomenta el interés por la participación y el interés por conocimientos, experiencias y visiones del mundo.

El uso de recursos audiovisuales y textuales contribuye a que los estudiantes apropien la información nueva de una manera mucho más fácil y así la puedan incorporar en el desarrollo del proceso argumentativo tanto oral como escrito.

Elaborado por:	Benjumea Salcedo, Laura Giselle.
-----------------------	----------------------------------

Revisado por:	Ardila Escobar, Emperatriz.
----------------------	-----------------------------

Fecha de elaboración	18 de noviembre
-----------------------------	-----------------

Resumen ejecutivo

El presente proyecto de investigación-acción buscaba contribuir en el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes del curso 801 de la IED colegio Gustavo Morales Morales. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en el enfoque dialógico de la argumentación que propone Plantin (2001) el cual se desarrolla en fases: proposición, oposición, problematización, argumentación y conclusión. Se encontró que la competencia argumentativa de los estudiantes mejoró gracias al uso de temas controversiales, el conocimiento social, cultural, escolar que ellos utilizaban y la información nueva proporcionada a partir de recursos audiovisuales y textuales.

PALABRAS CLAVES

Competencia – Argumentación – Enfoque dialógico - Situaciones controversiales - Interacción.

Abstrac

This action research project aims to contribute to the development of argumentative competence of 801 students of IED Gustavo Morales Morales School. For that reason, was design a project based on dialogic argument approach proposed by Plantin (2001), which is developed in phases like: proposition, opposition, problem, argumentation and conclusion. It was found that the argumentative competence of students improved through the use of controversial issues, social, cultural, school knowledge that they used, and the new information provided from audiovisual resources and textual.

KEYWORDS:

Competence – Argumentation - dialogic approach - controversial situations - Interaction.

Tabla de contenido

Resumen ejecutivo	8
1. Capítulo I. Problema	11
1.1. Contextualización	11
1.1.1. Localidad.....	11
1.1.2. Institución.	11
1.1.3. Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	13
1.2. Caracterización de los estudiantes.....	14
1.2.1. Diagnóstico.	17
1.3. Planteamiento del problema	22
1.4. Pregunta problema.....	24
1.5. Objetivos	24
1.5.1. Objetivo General.....	24
1.5.2. Objetivos Específicos.....	24
1.6. Justificación.....	25
2. Capítulo II. Marco de referencia	27
2.1. Antecedentes (estado del arte)	27
2.2. Marco Teórico.....	31
3. Capítulo III. Diseño metodológico	40
3.1. Tipo de investigación	40
3.2. Enfoque de investigación-acción	41
3.3. Técnicas.....	42
3.4. Categorías de análisis y matriz categorial	44
Tabla 1	45
3.5. Población.....	45
4. Capítulo IV. Fases del proyecto.....	46
4.1. Fases desarrolladas.....	46

	10
Cronograma.....	47
4.2. Descripción propuesta de intervención.....	47
Tabla 2	48
5. Capítulo V. Organización y análisis de la información	51
5.1. Organización de la información.....	51
Tabla 3	52
Tabla 4	53
Tabla 5	55
5.2. Análisis de la información	55
Figura 1	56
Figura 2	56
Figura 3	57
Figura 4.....	57
6. Capítulo VI. Resultados	58
7. Capítulo VII. Conclusiones.....	71
Lista de referencias	74
ANEXOS	78
QUEREMOS SABER UN POCO MAS SOBRE TI ☺	78
Anexo 2.....	80
Anexo 4.....	82
Anexo 5.....	89
Anexo 6.....	90

1. Capítulo I. Problema

1.1. Contextualización

1.1.1. Localidad.

Esta investigación-acción se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Gustavo Morales Morales sede A, ubicada en la localidad de Suba, al noroccidente de la ciudad de Bogotá. Esta localidad es la cuarta más extensa de la capital, después de Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar, respectivamente. Cuenta con tres Casas de la Cultura que vienen desarrollando desde hace más de 13 años un trabajo cultural y artístico comunitario de carácter informal, en tres territorios diferentes de la localidad: Suba-Centro, Rincón y Ciudad Hunza. Estas organizaciones son actores importantes en la dinámica cultural local pues atienden a adultos mayores y especialmente, a niños y jóvenes.

El colegio se encuentra en el barrio Prado Veraniego, en el cual predomina el estrato 3. Aunque es un barrio residencial, muchas de las casas utilizan la primera planta como garaje y otras tantas como espacios para uso comercial. Posee Centros de Atención Médica Inmediatas (CAMI de Prado Veraniego), las Sedes A y B del Colegio Prado Veraniego, el Rapi-CADE de la calle 129 con carrera 52, el CAI y la Estación de Policía junto con el parque contiguo a estos, diversas instituciones financieras y parroquias e iglesias de distintos cultos religiosos.

1.1.2. Institución.

La institución se encuentra ubicada en la sede A, calle 129 No.55-55, ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media en las jornadas mañana y tarde. Funciona en

dos sedes: la sede B donde se encuentra preescolar, primaria hasta tercero y, la sede A, donde se realizó esta investigación, preescolar, jardín, una parte de la primaria hasta grado once.

Esta sede posee una edificación de tres niveles, otras dos de dos niveles y dos de un solo nivel. En la edificación de tres niveles se encuentran las aulas de clase desde cuarto grado a once, cuenta con dos baños en cada nivel, uno de ellos especialmente diseñado para discapacitados, puesto que el colegio cuenta con estudiantes de inclusión.

En una de las edificaciones de dos niveles se encuentran un aula destinada para la clase de educación física, un salón de primaria que a su vez es utilizado para la Media Fortalecida, el laboratorio de química y física, la emisora, una sala de informática solo para el uso de los niños de primaria, un espacio destinado para el almacenamiento de los elementos de aseo del colegio y a su vez un espacio para las señoras del aseo (lo que era antiguamente el espacio de recreación de los niños de primaria), un salón de artes y un salón para la clase de dibujo de los niños de primaria. En el segundo nivel, se encuentra dos salas de informática dedicadas para uso exclusivo de bachillerato y dos salones para Media Fortalecida, es importante señalar que esta edificación no cuenta con acceso a baños para los estudiantes, sino solamente para el personal del aseo.

En la otra edificación, en el primer nivel está la Rectoría y Secretaria, la biblioteca, enfermería, cuarto de fotocopiado y espacio para el personal de seguridad. En el segundo nivel las oficinas de Coordinación Académica y de disciplina, una oficina de orientación, una sala de profesores y los baños para uso exclusivo de maestros.

En las edificaciones de un solo nivel se encuentran la cafetería y un espacio para la entrega de refrigerios a la hora del descanso. En el centro de las edificaciones hay cuatro canchas en donde se llevan a cabo las clases de educación física, estas canchas corresponden a los espacios de baloncesto, fútbol y voleibol, cada una con sus respectivas gradas.

Las aulas del colegio están organizadas por áreas respectivamente, todas poseen ventanales que dan buena iluminación, sillas, mesas y tableros, un armario para que el maestro mantenga los diferentes materiales para el desarrollo de las clases, además cuentan con un televisor y DVD que no son de última generación en la mayoría de salones.

1.1.3. Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El PEI de la institución se orienta hacia la comunicación como fundamento del ser humano con un énfasis en las tecnologías de información y la comunicación. Por esta razón, la misión se enfoca a brindar a la comunidad del colegio una formación integral centrada en el desarrollo de conocimiento, cultura, habilidades comunicativas y valores que permitan mejorar la calidad de vida de los estudiantes, así mismo su sentido de pertenencia y su capacidad productiva. Y la visión se encamina a ser una institución educativa reconocida en el 2015 por la formación de ciudadanos líderes, autónomos, competentes, creativos y éticos para que puedan tener acceso a la educación superior, lograr su realización personal y laboral y ser capaces de asumir los retos que la vida les plantea.

El colegio cuenta con un plan PÍLEO de lectura organizado por los docentes de lengua castellana, el cual tiene como objetivo fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes en cada área de conocimiento. Además, se adelanta el proyecto de educación “Media Fortalecida” en el cual se promueve el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, todo esto enmarcado en el PEI de la institución.

El plan de estudios de lengua castellana para el grado octavo, está organizado de acuerdo con los estándares básicos, los temas propuestos, se integran a cada factor de los estándares. Por ejemplo, aparecen los factores de Producción Textual, Comprensión e interpretación, Literatura, Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos y Ética de la Comunicación. Cabe resaltar, que el colegio adiciona otro factor que no se encuentra

explícito dentro de los estándares básicos y se articula al factor de la Literatura el cual es denominado Apropiación Gramatical.

El plan de estudios para el grado octavo, pretende “Desarrollar habilidades y destrezas comunicativas a través de la argumentación para llegar a ideas claras desde el buen uso del lenguaje y el conocimiento literario, así como mejorar su convivencia afianzando valores como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad en todos sus contextos”, esto pensado dentro de indicadores de logros cognitivo, comunicativo y socio-afectivo.

En general, el área de lengua castellana se propone desarrollar estrategias lectoras, combinar diferentes códigos comunicativos (verbal, gestual, icónico, etc.), para interpretar y expresar mensajes y demostrar sus competencias lingüísticas y literarias con miras a alcanzar óptimos resultados en las pruebas de Estado y demás procesos de selección.

1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de los estudiantes se llevó a cabo a partir de un proceso de observación de las dinámicas de la clase de lengua castellana y la aplicación de una encuesta (Ver anexo 1), que tenía como fin indagar por aspectos de índole personal, familiar de los estudiantes, así como la percepción que ellos tenían sobre lo académico y aspiraciones de vida.

Encuesta

De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta, se encontró que el curso 801 contaba con 38 estudiantes, 26 niños y 12 niñas con edades de 12 a 16 años. El 31,5 % de los estudiantes vivían en el barrio Prado Veraniego, el otro porcentaje en barrios como: el Salitre, Ciudad Jardín, Niza, Casa Blanca, Lisboa, Calatrava, Colina. El 71% era de la ciudad de Bogotá, mientras que un 28,9% de lugares como: San Pedro de Uraba (Norte de Santander), Cúcuta (Norte de Santander), Manizales (Caldas), Cali (Valle del cauca), Neiva (Huila), Ibagué (Tolima) y Garagoa (Boyacá).

En cuanto a lo familiar, se encontró que el 26,6% vivían en familias nucleares, el 39,4% en familias monoparentales y un 34,2% en familias extensas. Por otro lado, la encuesta arrojó que el 36,8% de los estudiantes pasaban la mayoría de tiempo con las madres, mientras que un 63,1% compartía su tiempo con otros familiares diferentes a la madre.

Con respecto a las actividades laborales de los padres, el 47,3% eran empleados, 23,6% independientes, un 18,4% se dedicaba a los oficios del hogar y un 10,5% a oficios varios. Con relación a las actividades que realizaban en familia, un 34,2% compartían tiempo en el parque, un 18,4% se dedicaban a los oficios de la casa o ver películas, un 18,4% veía televisión, y el 28,9% restante se dedicaba a juegos recreativos o simplemente no realizaban ninguna actividad en familia.

En cuanto al acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidenció que las madres en un 21% asistían a sus hijos, mientras que al 78,9% los apoyaban diferentes familiares y no familiares; sin embargo, un 34,2% señalaron realizar los trabajos escolares sin la ayuda de nadie.

Sobre los gustos y actividades personales de los estudiantes, la encuesta mostró que un 47,3% les gustaba jugar futbol, al igual que pasar tiempo frente al computador, un 15,7% prefería estar frente al televisor o celular, un 10,5% escuchaba música, el 18,4% realizaban actividades varias como leer, jugar x-box o con el perro y definitivamente el 7,8% indicaron no hacer nada. Todas estas actividades por lo general las realizaban en casa, puesto que un 65,7% aseguró estar en dicho espacio frecuentemente, a diferencia de un 34,2% que pasaba su tiempo en el parque, colegio o casa de amigos. De ahí que, un 97,3% de los estudiantes efectivamente mostraran su gusto por las actividades relacionadas con el juego.

Por lo que se refiere a los medios de comunicación un 89,4% manifestaron ver televisión dentro de sus actividades diarias, de las cuales un 52,6% compartían el gusto por las películas, de este porcentaje, el 47,3% preferían ver programas como: Novelas, dibujos

animados, programas musicales, programas educativos, a oposición de un 10,5% que definitivamente señalaron que no les gustaba ver televisión. En relación con la música, el 26,3% de los estudiantes compartían el gusto por la música electrónica mientras el 73,6% gustaban de varios géneros musicales.

Con respecto a lo académico, el 89,4% señaló que realizaba sus tareas todos los días y un 10,5% aseguró no cumplir con sus deberes escolares. En cuanto al gusto por la lectura el 57,8 % le gustaba leer, y el 42,1 % le disgustaba. El 18,4% manifestaron agrado por la lectura de historias o cuentos basados en hechos reales y el 81,5% preferían leer: revistas, tiras cómicas, novelas o en el caso de algunos estudiantes ningún tema en especial. Con respecto, a la lectura en casa al 57,8% nunca les leían en casa, mientras que un 42,2% sí les habían leído alguna vez. De otra parte, el 71% no habían visitado ninguna biblioteca. En cuanto a la escritura, un 60,5% manifestaron gusto por escribir sobre diferentes temas como: cuentos, chistes, poemas, cartas a sus madres o canciones.

En cuanto a la percepción que tenían los estudiantes sobre lo académico, el 42,1% coincidían con que preferían la clase de educación física y el 55,3% manifestaron su gusto por varias materias a la vez, indicando el gusto por áreas como: biología, inglés, matemáticas, español, informática, artes, ética, sociales y geometría. Un estudiante manifestó no agradarle ninguna de las áreas.

En el caso de español los estudiantes indicaron que les gustaba aprender las diferentes temáticas que se presentaban, ya que todo era un conocimiento nuevo para ellos, les gustaban las películas que se proponían o las lecturas en voz alta, por el contrario, señalaron que no les gustaba la clase por los dictados, los regaños del profesor, porque no entendía o porque sus compañeros molestaban.

Observación

Los datos obtenidos en las observaciones, se relacionaban con la interacción entre estudiantes, la relación de maestro-estudiantes, las prácticas de lectura, escritura y la oralidad. En cuanto a la relación docente-estudiantes, la comunicación con el profesor era activa siempre y cuando existiera de por medio una nota o puntos positivos o negativos en cada clase, aunque algunos estudiantes no prestaban atención a la clase y se dedicaban a hacer otras cosas. Los estudiantes contaban con algunos recursos visuales llevados por el profesor del área, libros y diferentes materiales (copias, tijeras, pegante, marcadores), las clases comenzaban con algún dictado o con el llamado a lista También se evidenció como los estudiantes reconocían al docente titular como un modelo de autoridad, aunque en ocasiones era necesario el uso del observador para mantener el orden del aula. (ver anexo 4. Diario de campo 28 de Septiembre-2015).

En cuanto a las relaciones entre estudiantes se observó que los estudiantes mayores, es decir, entre 14 y 15 años, eran los que generaban el desorden y por lo tanto los estudiantes más pequeños intentaban imitarlos. Se evidenció un ambiente amistoso entre todo el grupo, sin embargo, rechazaban a un estudiante debido a su comportamiento hiperactivo. Cabe resaltar que la indisciplina del grupo era constante, debido a que se encontraban ubicados en mesas de a cuatro personas y muchas veces esto se prestaba para hablar durante toda la clase.

Con respecto a las prácticas de escritura el docente realizaba dictados, solución de talleres, trabajos escritos sobre la búsqueda de investigaciones sencillas y realización de copia sobre algún texto (ver anexo 4. Diario de campo 28 de Septiembre-2015). Las prácticas de lectura, se llevaban a cabo a partir de la lectura de cuentos o textos cortos en voz alta, en la cual cada estudiante iba siguiendo la lectura, se manejaba la lectura de libros cortos o textos cortos de manera mental o individual y los textos más largos como novelas se realizaban en casa.

Con respecto a la oralidad, el profesor realizaba las preguntas sobre las tareas dejadas o sobre los textos leídos en casa como un medio de evaluación o participación de la clase de una manera grupal o individual. Las respuestas a las preguntas eran cortas, sus argumentos eran limitados a la hora de dar opiniones o muchas veces no lograban llegar a acuerdos cuando se presentaba una oposición frente a alguna opinión expresada por algún compañero de la clase. En los momentos en que el docente motivaba a la participación, los estudiantes no respetaban la palabra de los demás, ya que cuando alguien estaba interviniendo en la clase muchos se encontraban hablando entre ellos, por esta razón, en la parte de escucha los estudiantes no sabían atender a lo que se estaba hablando, por lo tanto, esta práctica no se lograba llevar a cabo con facilidad durante las clases. (ver anexo 4. Diario de campo 26 de Octubre-2015).

1.2.1. Diagnóstico.

Con el propósito de indagar el nivel de lengua de los estudiantes en las cuatro habilidades, se aplicó una prueba teniendo en cuenta los estándares básicos de lengua castellana para este grado. La prueba se dividió en dos fases: en la primera, se organizó una mesa redonda en torno al tema del mito con el fin de observar el desempeño en el nivel oral. En la segunda, se realizó una prueba escrita, constituida por seis preguntas abiertas en la cual se utilizó un taller sobre el mito de “Usirumani”, con el fin de conocer los procesos de comprensión y producción de los estudiantes. (Ver anexo 2).

La evaluación de la primera y segunda fase se realizó con la utilización de una rúbrica creada por la docente en formación (Ver anexo 3), en donde se incluyeron los criterios de evaluación respectivos a cuatro estándares principales en el área de lengua castellana del nivel de octavo grado, así: la Producción textual, la Comprensión- Interpretación, la Literatura y la Ética de la comunicación.

El primer momento, se enmarcó en el factor estándar Ética de la comunicación, se realizaron preguntas orales como: ¿Qué entiendes por mito?, ¿Qué mitos conoces de tu país?, ¿Qué conoces acerca de las culturas indígenas? y ¿en qué se diferencian y asemejan a nuestra cultura?. Estas preguntas tenían como propósito, por un lado, identificar cómo era la participación, la escucha, respeto por la palabra del otro, su expresión oral, y los conocimientos previos que los estudiantes poseían sobre los mitos y evidenciar si ellos conocían producciones literarias de este tipo, factores que se ven reflejados en los criterios de evaluación de la rúbrica empleada.

En el segundo momento, se tuvo en cuenta los estándares de Producción textual y la Comprensión e Interpretación, para ello se organizó un taller escrito con seis preguntas abiertas a partir del mito “Usirumani, con el objetivo de indagar por los niveles de comprensión de lectura, y la producción escrita en cuanto a la manera de organizar y desarrollar sus ideas, puntos de vista y los elementos de cohesión utilizados. (Ver anexo 2).

1.2.2. Diagnóstico.

Con el propósito de indagar el nivel de lengua de los estudiantes en las cuatro habilidades, se aplicó una prueba teniendo en cuenta los estándares básicos de lengua castellana para este grado. La prueba se dividió en dos fases: en la primera, se organizó una mesa redonda en torno al tema del mito con el fin de observar el desempeño en el nivel oral. En la segunda, se realizó una prueba escrita, constituida por seis preguntas abiertas en la cual se utilizó un taller sobre el mito de “Usirumani”, con el fin de conocer los procesos de comprensión y producción de los estudiantes. (Ver anexo 2).

La evaluación de la primera y segunda fase se realizó con la utilización de una rúbrica creada por la docente en formación (Ver anexo 3), en donde se incluyeron los criterios de evaluación respectivos a cuatro estándares principales en el área de lengua castellana del

nivel de octavo grado, así: la Producción textual, la Comprensión- Interpretación, la Literatura y la Ética de la comunicación.

El primer momento, se enmarcó en el factor estándar Ética de la comunicación, se realizaron preguntas orales como: ¿Qué entiendes por mito?, ¿Qué mitos conoces de tu país?, ¿Qué conoces acerca de las culturas indígenas? y ¿en qué se diferencian y asemejan a nuestra cultura?. Estas preguntas tenían como propósito, por un lado, identificar cómo era la participación, la escucha, respeto por la palabra del otro, su expresión oral, y los conocimientos previos que los estudiantes poseían sobre los mitos y evidenciar si ellos conocían producciones literarias de este tipo, factores que se ven reflejados en los criterios de evaluación de la rúbrica empleada.

En el segundo momento, se tuvo en cuenta los estándares de Producción textual y la Comprensión e Interpretación, para ello se organizó un taller escrito con seis preguntas abiertas a partir del mito “Usirumani, con el objetivo de indagar por los niveles de comprensión de lectura, y la producción escrita en cuanto a la manera de organizar y desarrollar sus ideas, puntos de vista y los elementos de cohesión utilizados. (Ver anexo 2).

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que en el nivel de la oralidad, los estudiantes respondieron a las preguntas planteadas en la mesa redonda, con argumentos solamente de orden cultural basados desde la experiencia familiar, dado que evidenciaban no poseer algún conocimiento frente al tema y reflejaban los estereotipos que brinda la sociedad, además, fue evidente la falta de atención a la participación de sus compañeros, esto se reveló en que un 60% de los estudiantes en las preguntas 1 y 2 en las cuales se tuvo en cuenta el criterio de evaluación relacionado con el reconocimiento de las variantes lingüísticas y

culturales de los estudiantes. En la dinámica de participación, los estudiantes no respetaban al otro como interlocutor válido, debido a su falta de atención a la hora de escuchar a los demás.

Llama la atención que los estudiantes no tenían claro qué era un mito, pues lo relacionaban con su procedencia o con los mitos que habían leído, o lo confundían con las leyendas “un mito tiene que ver con los indios... en este año vamos a leer el mito de yurupary”, S1: “esta la llorona... la patasola... y no conozco más”. (Ver anexo 4. Diario de campo. 17 de febrero de 2016).

En cuanto a la producción textual y comprensión e interpretación se encontró que los estudiantes no usaban estrategias ni descriptivas ni explicativas para argumentar sus ideas, ni mucho menos utilizaban el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus compañeros para darles fuerza a sus propios argumentos, debido a que la falta de silencio no les permitía escuchar a los demás. Esto se reflejó a la hora de presentar sus respuestas pues un 54 % no construyó el texto con una intencionalidad de mostrar sus opiniones sino simplemente se remitían al texto del mito.

Con respecto a la producción escrita, se evidenció que, en las respuestas a las preguntas abiertas, no mostraban coherencia en el desarrollo de las ideas, ni utilizaban elementos de cohesión como conectores, signos de puntuación y además no lograron definir una temática para la producción de un texto narrativo, solo un 15.7% escribió una historia, el 84.3% restante no la redactó. En cuanto a la comprensión de lectura, el 70% de los estudiantes identificaron las ideas principales y dieron cuenta de lo que trataba el texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que los estudiantes del curso 801, en el nivel de la comprensión e interpretación de un texto, el 60%, daban cuenta de las ideas principales de los textos. En cuanto a la producción escrita, expresaban sus ideas utilizando

oraciones cortas y no desarrollaban argumentos para sustentar sus puntos de vista. En el nivel oral, se encontró que ellos no estaban acostumbrados a exponer sus ideas o llegar a acuerdos en donde primara el respeto por el interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.

1.3. Planteamiento del problema

Las instituciones educativas han centrado su atención en brindar al estudiante información que hace parte del conocimiento general que toda persona debe poseer para su desempeño académico; sin embargo, no se propician espacios en los cuales el estudiante desarrolle habilidades que les permitan utilizar dichos conocimientos en su contexto social y cultural. Esto revela la necesidad de propiciar en la escuela espacios para enriquecer y fortalecer los discursos de los estudiantes, de manera que ellos logren desenvolverse en diferentes contextos comunicativos en los cuales interactúen en su cotidianidad.

En este sentido, la argumentación es uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en la formación de los estudiantes, de ahí que, en los estándares de lengua castellana, se plantea en el factor de producción textual desde el grado sexto, que los estudiantes desarrollen estrategias argumentativas de textos orales en situaciones comunicativas auténticas. (MEN, 2006).

Al respecto, Bassart (1995) afirma que en épocas pasadas al siglo XX la argumentación no se estudiaba en la primaria, sino que era el bachillerato el momento en el que se aceptaba como una preparación a la disertación. Cotteron (1995) por el contrario asegura que la argumentación es una función psicológica y socialmente importante en los niños, puesto que les permite defender sus ideas, ponerse de acuerdo para realizar una acción común y confrontar opiniones diferentes; no obstante, los espacios para la argumentación, no

se propician ya que se presenta una resistencia muchas veces entre los docentes considerando la argumentación “demasiado difícil”, a lo que ella plantea la ambigüedad de este rechazo con dos preguntas: ¿Para quién? ¿Para los alumnos o para el profesor?.

Según Bassart (1995), esta concepción del rechazo por los espacios argumentativos cambio desde 1985 con los programas que contemplaban la argumentación como un tipo de discurso, susceptible de ser estudiado desde los grados iniciales. Aunque la argumentación se ha propuesto desde el MEN a través de los estándares de lengua castellana, la realidad es que los espacios en la escuela para fomentar los procesos argumentativos, no se dan en primaria y mucho menos en bachillerato. Un ejemplo de esto es la situación observada durante el segundo semestre de 2015 en el grado 703, en la cual se evidenció que estos espacios no se propiciaban de manera intencionada. Lo que se observó era que se presentaban situaciones espontáneas en las cuales los estudiantes discutían sobre algún aspecto de un tema que se estuviera abordando y ellos mostraban una actitud pasiva a la hora de discutir y defender sus ideas o puntos de vista, incluso cuando tenían que llegar a un acuerdo con los compañeros, es decir, cuando algún estudiante daba su punto de vista y aparecían oponentes, los estudiantes proponentes aceptaban cualquier rechazo u oposición como validas, dejando el tema sin defender, impidiendo llegar a una conclusión. Igualmente, la prueba diagnóstica aplicada arrojó que los estudiantes en situaciones de argumentación, se limitaban a dar respuestas sin fundamentación y no primaba el respeto por el interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos. También se observó que el PEI de la institución no se reflejaba en la práctica, ya que en las dinámicas de la clase del curso 703 no se fomentaba un proceso comunicativo auténtico, ni se trabajan espacios intencionados para la argumentación.

Si en la escuela no se generan espacios para la competencia argumentativa de los estudiantes, esto influirá no solo en su desempeño académico en grados superiores sino

también en el desenvolvimiento de ellos en los diferentes escenarios sociales. Frente a la situación mencionada anteriormente, surge la pregunta, si al utilizar la argumentación dialógica a partir de temas que generen controversia, este enfoque contribuiría a que los estudiantes enriquecieran sus puntos de vista, respetarían el de los otros y así avanzarían en la formación de su competencia argumentativa. Además, la argumentación dialógica que parta de temas controversiales permitiría que los estudiantes aprendieran algunos elementos básicos de la argumentación que luego les servirán para introducirlos en la argumentación escrita. De otro lado, el diálogo argumentativo propiciaría un espacio de comunicación entre estudiantes, enfocados en negociar situaciones controversiales y dar a éstas los fundamentos necesarios para ser validadas.

1.4. Pregunta problema

¿De qué manera el diálogo argumentativo en situaciones controversiales incide en el mejoramiento de la competencia argumentativa de los estudiantes del curso 801 del colegio Gustavo Morales Morales?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General.

- Determinar la incidencia del enfoque del diálogo argumentativo en la competencia argumentativa oral y escrita de los estudiantes del grado 801 del colegio Gustavo Morales Morales.

1.5.2. Objetivos Específicos.

- Identificar el nivel de la competencia argumentativa de los estudiantes mediante la aplicación de una prueba.
- Diseñar una propuesta pedagógica de intervención basada en el enfoque del diálogo argumentativo a partir de los resultados obtenidos de las técnicas y pruebas aplicadas.

- Describir los procesos de desarrollo en la competencia argumentativa a través de las situaciones controversiales realizadas en las clases.
- Analizar la producción oral y escrita de los estudiantes para identificar el impacto de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica en la competencia argumentativa de los estudiantes.

1.6. Justificación

Es natural que los seres humanos en situaciones comunicativas cotidianas argumenten, ya sea para defender sus puntos de vista o para convencer a los otros de su validez. Aunque esta es una habilidad que se maneja en cualquier situación, en ocasiones las personas no logran su objetivo porque no tienen claridad en su fundamentación o no presentan datos convincentes para validar sus opiniones. De ahí, la importancia de que en la escuela se fortalezca la competencia argumentativa a partir de diversas estrategias para que los estudiantes como sujetos sociales pasen de dar simples opiniones a fundamentar sus ideas y pensar críticamente.

Por tal motivo, esta investigación resulta pertinente puesto que utiliza como estrategia para el desarrollo de la competencia argumentativa, el enfoque del diálogo argumentativo a partir de temas controversiales. Esta estrategia permitirá acercar a los estudiantes a los elementos básicos de la argumentación, para que luego avancen en procesos más complejos de la argumentación. Además, este proyecto se enmarca en lo que plantean los estándares básicos de competencias de lenguaje (2006) en el factor de producción textual: “produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por el interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos” (p. 38). Es decir, no solamente se espera que los estudiantes lleguen a defender sus propias ideas, sino que, además logre llegar a acuerdos con sus compañeros.

De esta manera, se va a fortalecer la argumentación como una competencia socialmente importante en los estudiantes, para que los estudiantes aprendan cómo defender sus ideas, establecer acuerdos para realizar una acción común y confrontar opiniones diferentes, y como Weston (1999) afirma: “El argumento es esencial, en primer lugar, porque es una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras...” (p. 14), ya que un argumento es un medio para indagar y, por otro lado, como lo plantea el mismo Weston (1999) “Argumentar es importante también por otra razón, una vez que hemos llegado a una conclusión bien sustentada en razones, la explicamos y la defendemos mediante argumentos... de ese modo convencerá a otros... no es un error tener opiniones. El error es no tener nada más”. (p,14).

De otra parte, con este proyecto los jóvenes van a desarrollar, por un lado, sus procesos de análisis, reflexión y razonamiento necesarios en sus procesos de aprendizaje a lo largo de su formación académica y, por otro, una comunicación efectiva logrando así, una transformación de sujetos pasivos a activos, estableciendo acuerdos con los otros y reconociendo y valorando el punto de vista de los compañeros.

Un proyecto como este, es posible aplicarlo en otras instituciones del país, pues brinda una guía para los docentes de lenguaje de las nuevas generaciones (sean de lengua materna o extranjera) para que incorporen espacios comunicativos que les permitan a los jóvenes desarrollar su competencia comunicativa y argumentativa.

2. Capítulo II. Marco de referencia

2.1. Antecedentes (estado del arte)

Una de las dificultades más frecuentes en los estudiantes tanto de secundaria como de la universidad, tiene que ver con la competencia argumentativa tanto oral como escrita. Esta situación es consecuencia en cierto modo de la manera cómo se ha venido trabajando en la escuela. Según los datos obtenidos de la observación, en el nivel de lo oral el trabajo era casi nulo, y en la escritura se abordaba en los grados superiores, por esta razón, este proyecto busca fortalecer esta competencia a partir del diálogo argumentativo. Con el fin de tener elementos de comprensión sobre lo que se ha realizado en torno a la argumentación en la escuela, se revisó algunas investigaciones y estudios tanto a nivel nacional e internacional. A nivel nacional se revisaron cinco de pregrado, una de maestría y una teórica de las universidades Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del valle y, a nivel internacional tres de pregrado y una teórica de las universidades Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile y la Universidad Nacional de Tucumán de Argentina.

De acuerdo con la revisión realizada, se encontró que los enfoques utilizados por las investigaciones a nivel internacional son sobre todo exploratorios o pragma-dialecticos, a diferencia de las investigaciones nacionales que giran en torno a enfoques de investigación acción y estudios descriptivos transversales. De otra parte, la población con la cual trabajaron, eran estudiantes de colegios y solo una dirige su atención hacia estudiantes universitarios. Una vez analizadas las investigaciones, se identificaron cuatro tendencias de

acuerdo con los objetivos que se planteaban: la interacción verbal argumentativa, la dinámica enunciativa del discurso, temas controversiales desde la pragmática dialéctica, desarrollo de habilidades argumentativas y argumentación en textos orales o escritos.

En la tendencia interacción verbal argumentativa, González (2009), utilizó como estrategia pedagógica actividades de debate en la sala de clase a partir de la participación de los alumnos y del rol del profesor, con las cuales logró determinar luego de su respectivo análisis, una baja participación (Verbal) y una conducta aparentemente pasiva de los estudiantes, y, en cuanto al docente, manifiesta un rol neutro dentro de las opiniones expuestas por sus alumnos en las clases. Martínez (2005), por su parte, utilizó técnicas de observación para ver la tendencia de interacción verbal argumentativa, guiándose en las reflexiones inspiradas en la propuesta Bajtiniana y la re-saltación de la teoría de la enunciación de tipo dialógico como base fundamental para una teoría del discurso, permitiéndole mostrar una propuesta en la construcción del sujeto discursivo. De esta manera, tuvo como punto central observar la perspectiva dialógica del discurso en la construcción y relaciones que se dan a partir de los argumentos de los sujetos, encontrando que el discurso dialógico es la base fundamental para interrelacionar a los sujetos y conocer sus perspectivas, construyendo así su propuesta integral en la argumentación y permitiéndole a los sujetos discursivos que se integraron socialmente, destacar el papel de las diversas tonalidades de los énfasis argumentativos en los diferentes escenarios discursivos.

En cuanto a la tendencia pragmática-dialéctica, el estudio de Marinkovich (2007) y Vicuña (2008) trabajaron la dimensión dialéctica de la argumentación, en las cuales los estudiantes participaban de forma oral. En la primera investigación se hizo uso de las estrategias cognitivo – retóricas y en la segunda el apoyo del docente para la discusión acerca de temas controversiales fue fundamental. Estas investigaciones como la de González,

arrojaron que los estudiantes no logran participar activamente o sustentar con fundamentos sus argumentos de manera oral sin un apoyo específico.

Las investigaciones de Pinzón (2008) y Cifuentes (2009), por su parte, se relacionaban con la dinámica enunciativa del discurso, ya que tenían en común que partían de discursos cotidianos de la argumentación y situaciones problema (controversiales) para el desarrollo de la competencia argumentativa. Estos autores encontraron que los estudiantes realizaban interpretaciones más avanzadas acerca de su cotidianidad, comparados con el punto inicial donde se comenzó la investigación, además, evidenciaron una actitud positiva frente al proceso argumentativo, ya que los estudiantes tomaban conciencia de su importancia y establecían una necesidad de la intención comunicativa a la hora de proponer sus opiniones para construir mejores argumentos.

En la tendencia del desarrollo de habilidades argumentativas y la argumentación en textos orales y escritos, los trabajos de Caro (2009), Rodríguez (2013), Hernández (2013), Gómez (2010) y Padilla et al. (2010), pretendían desarrollar la habilidad argumentativa oral o escrita utilizando estrategias como el cine o los textos escritos. Por ejemplo, Gómez (2010) realizó un acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo e hizo su respectivo análisis, mostrando cómo los escritores elaboran, modelan y transforman su propio conocimiento mediante la regulación continua de su práctica escritural, Hernández (2013) trabajó la escritura por medio de juego de roles involucrando situaciones cotidianas, demostrando así que es posible cualificar las habilidades argumentativas escritas en edades escolares iniciales y favorecer el aprendizaje con las situaciones cercanas a los estudiantes. Caro (2009) utilizó contenidos que se relacionaran con el contexto de los estudiantes de manera que despertará el interés en ellos, mejorando así los procesos argumentativos tanto en lo oral como en lo escrito, Rodríguez (2013) fue una de las

investigadoras que utilizó el cine como herramienta de análisis para el desarrollo de las habilidades argumentativas, concluye que con esta herramienta es posible trabajar tanto lo oral como lo escrito, ya que es posible propiciar la interacción entre los estudiantes para que expresen sus ideas, y de este modo desarrollen sus capacidades argumentativas, de otro lado, Padilla et al. (2010), trabajaron con estudiantes universitarios, buscando una alfabetización académica a través de la escritura como una herramienta epistémica permitiendo transformar y construir conocimiento y no simplemente reproducirlo, ya que cada participante tuvo un proceso de toma de conciencia en la construcción de saberes por medio de la regulación y retroalimentación de su escritura.

En general las investigaciones concluyen que la argumentación es un proceso en el cual es necesario contar con la voluntad e interés de los estudiantes para lograr los avances esperados de manera oral o escrita, puesto que en cada una de las investigaciones se evidenció que la actitud con la que los estudiantes participen es clave para que ellos reconozcan la importancia de la argumentación.

Las investigaciones revisadas aportan a este proyecto elementos de comprensión como las que usaba González (2009) en cuanto a las actividades de debate en las salas de clase, las técnicas de observación para ver la tendencia de interacción verbal argumentativa, las situaciones problema (Controversiales) que trabajaron Pinzón (2008) y Cifuentes (2009), los diferentes medios o estrategias que utilizaron las demás investigaciones ya sean orales o escritas, y sus resultados, contribuyen a esta investigación permitiendo inferir que el factor clave para llevar a cabo un proyecto de investigación exitoso de esta índole es despertar el interés de los estudiantes para generar una motivación en ellos y así lograr una actitud positiva frente al proyecto de investigación, sin dejar de lado los temas que puedan llegar a aportar datos interesantes a sus vidas personales. De esa manera, se favorecerá o contribuirá

al desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes a partir del medio que esta investigación pretende abordar: el diálogo argumentativo.

2.2. Marco Teórico

“Las ideas hay que argumentarlas, de lo contrario no pasarían de ser opiniones. Estas, por lo tanto, la función principal de los argumentos: darle sustento a una idea central, darle soporte. Quien argumenta, sustenta, justifica o apoya una idea; y para hacerlo, deberá encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen su idea.” (Zubiria. 2006, p. 106). Este planteamiento establece la diferencia entre la argumentación y la opinión, diferencia que ayuda a aclarar tanto a estudiantes y docentes lo que significa argumentar. Cabe aclarar que la argumentación no solo posibilita sustentar ideas o justificarlas, sino que también permite llegar a diferentes acuerdos para realizar una acción común y/o confrontar opiniones diferentes, negociar, etc. Se encuentra que en la interacción social las personas utilizan la argumentación, apoyan sus ideas con diferentes ejemplos, las fundamentan a partir de lo que han escuchado o leído, asimismo lo hacen cuando negocian o cuando contribuyen a que se establezcan acuerdos diversos.

A pesar de que la argumentación hace parte del diario vivir del ser humano en los diferentes contextos, es sin duda uno de los aspectos en la enseñanza de la lengua más difíciles de llevar a cabo, pues como asegura Zubiría (2006) cuando cita a Perkins “...necesitamos un aprendizaje reflexivo, necesitamos escuelas en donde predomine el pensamiento y no solo la memoria” (Citado en Zubiría, 2006, p.32), esto significa, que es preciso que en la escuela se trabaje dicha competencia utilizando diferentes técnicas, estrategias o métodos.

Dado que el ser humano está en un proceso constante de aprendizaje sobre diferentes saberes del mundo, es ahí, en donde la escuela resulta ser un puente de conexión vital entre

los procesos de abstracción y el ser humano, para responder a la realidad en donde se encuentra el sujeto. El ser humano diariamente al hablar sobre el mundo, recurre a diversas intenciones comunicativas según su objetivo, una de ellas es la que le permite convencer y defender sus ideas, por esta razón, la competencia argumentativa les permite a las personas dirigir el discurso hacia un objetivo en particular con ciertas características.

El concepto de “competencia” ha tenido una trayectoria histórica, desde Grecia pasando por la lingüística y llegando al campo de la educación después de una relectura al interior de la psicología cognitiva y cultural (Bogoya et al., 1999). Esto significa que la competencia ha sido un término ampliamente estudiado.

En el ámbito de la educación, a partir de diferentes teorías existentes y sus referentes, Bogoya et al. (1999) considera que la competencia es vista como:

Una potencialidad o capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto. (p.7).

Quiere decir que la competencia es lo que le permite al estudiante utilizar en un contexto específico, ya sea académico o social, sus capacidades tanto cognitivas como actitudinales y aptitudinales para resolver o comprender una situación o problemática.

Se ha definido una clasificación de competencias según diversos estudios, ámbitos del ser humano y contextos, Tobón (2006) presenta una clasificación de competencias, cita a Vargas (1999) señalando que “una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas” (Citado en Tobón, 2006, p.66). Dentro de esta clasificación, la competencia

argumentativa se sitúa dentro de las competencias básicas planteadas en el modelo de educación establecido en Colombia.

La competencia argumentativa es considerada desde distintas perspectivas, algunos autores como Tobón (2006), plantean que es “un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, procedimientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos, fenómenos naturales y sociales.” (p.70). Por su parte, Sarmiento y Calderón (2014) desde lo que plantea el ICFES sobre la competencia argumentativa, consideran que:

Se manifiesta cuando la situación-problema exige la validación de una afirmación ante la información dada en diversas formas de representación; cuando se exige hacer explícitas relaciones de necesidad y suficiencia de las condiciones dadas; ante la necesidad de hacer explícitas conexiones o encadenamientos que permiten llegar a una conclusión o plantear un procedimiento específico; Involucra acciones donde se permite justificar o dar razones del por qué. (p.22).

En pocas palabras, se podría decir que la competencia argumentativa se hace presente en los procesos en donde el sujeto busca la manera de sustentar o dar razón de algo de lo que se esté hablando.

Desde la perspectiva de Cárdenas (1999) en este tipo de competencia, el sujeto no busca establecer la verdad, sino pretende convencer de la razón, la validez, la plausibilidad o la conveniencia de un hecho, concepto, fenómeno, actividad, etc. Desde el punto de vista pragmático, los estudiantes aprenderían a utilizar diversos argumentos con el propósito de persuadir a sus compañeros o amigos de la validez de un planteamiento o tesis para buscar su adhesión o, en caso contrario, refutar una tesis no formal, en ese caso, los estudiantes, desarrollarían procesos de argumentación no solo para sustentar ideas o justificarlas, sino también para llegar a diferentes acuerdos, que les permitan realizar una acción común y/o

confrontar opiniones diferentes, negociar, etc. De esta manera, ellos en su interacción social utilizarían la argumentación, para apoyar sus ideas con diferentes ejemplos, las fundamentarían a partir de lo que han escuchado o leído, asimismo lo harían cuando negocien o cuando contribuyan a establecer acuerdos diversos.

Teniendo en cuenta lo anterior, encaminar la enseñanza de la argumentación desde un enfoque pragmático resulta pertinente, puesto como lo plantea Plantin (2001) “mientras la lingüística estudia el sistema de la lengua, la pragmática es una disciplina que estudia el uso de los enunciados, teniendo en cuenta su contexto... los estudios de argumentación explotan de manera particular la teoría de los actos de habla de Austin (1962)” (p.21). Este autor propone el proceso de argumentación, teniendo en cuenta el contexto de los enunciados en los que son usados. Considera que el “lenguaje ordinario o común” es posible revisarlo desde un nivel “metalingüístico”, es decir, reconocer la relación de la lengua en un contexto determinado, permitiendo argumentar y hablar de argumentación según la intención del enunciado, evidenciándolo en la reflexión de la práctica pragmática.

Según Plantin (2001) la argumentación se concibe desde una perspectiva “estereotípica” o “asociativa”, hasta llegar a la cuestión que él asegura ha provocado que se comprendan las teorías sobre argumentación. Este autor afirma que “El estudio de la argumentación tiene por objeto la **situación dialógica**, el debate, la conversación. Utiliza principalmente los instrumentos preparados para el análisis de las interacciones verbales” (p.30). Por ello, esta investigación pretende desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes, desde la perspectiva del diálogo argumentativo y la pragmática, es decir, desde el diálogo no normativo, puesto que este enfoque permite estudiar las argumentaciones que son consideradas como “comunes” o “cotidianas”, producidas fuera del marco institucional. Así, Plantin (2001) considera desde esta perspectiva que: “Argumentar es dirigir a un interlocutor

un argumento; es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados” (p.39).

La argumentación puede verse desde dos puntos de vista: desde el esquema de Toulmin (Citado en Rodríguez Bello, L. 2004.) y desde el punto de vista del diálogo de Plantin (2001). En el esquema de Toulmin es posible analizar cualquier discurso monológico teniendo en cuenta categorías como: la aserción, entendida por Toulmin como el tema del debate; la evidencia, referentes a los datos con los que el investigador trata de defender el punto de vista sobre un tema específico; la garantía, la cual brinda la lógica o conexión entre la aserción y los datos; el respaldo, es similar a los datos, sin embargo el respaldo apoya la garantía y las evidencias apoyan la aserción; los cualificadores modales, tiene que ver con el medio lingüístico mediante el cual la persona interpreta el tema que se está tratando, y finalmente aparecen las reservas, momento en el cual el investigador se anticipa a las objeciones que puedan aparecer durante el proceso de argumentación. Visto desde el diálogo de Plantin (2001), este autor asegura que es posible evidenciarlo en cualquier contexto de debate orientado por un problema. Por ende, estas nociones permiten atender el ámbito de las influencias sociales y psicológicas de los participantes desde lo que Plantin considera como lenguaje ordinario o común, el cual manejan los estudiantes.

Por su parte Anscombe y Ducrot (1994) en la misma vía que Plantin consideran que:

Como reacción a una concepción formal que concibe la lengua como un conjunto de estructuras y reglas independientes de toda enunciación y contexto, y de la observación del papel decisivo que desempeña el componente semántico y pragmático en toda creación lingüística, surge un creciente interés por la vinculación de la lengua a otras áreas del comportamiento humano, por el reflejo que ésta pudiese comportar, por la

incidencia que en ella se llegase a desencadenar, en otras palabras por la imagen que la actividad lingüística pudiese dar de sí misma en cuanto actividad social. (p.8).

Anscombre y Ducrot (1994) aseguran al igual que Plantin que la argumentación es un acto ilocutorio, ya que el locutor emplea una frase según la situación en la que se encuentra y con respecto a las personas que lo rodean (destinatarios y oyentes), lo que lleva al sujeto a intentar producir un efecto en aquellos a los que o para quienes habla, quiere decir que la mayoría de enunciados poseen una serie de rasgos que determinan su valor pragmático y en este caso los expresados en el proceso de argumentación.

De esta manera, en relación a la argumentación es posible entender gracias a estos autores que la actividad lingüística influye en la práctica social, teniendo en cuenta los componentes pragmáticos que encadenan unas características específicas en la lengua y que influyen en el comportamiento humano. De ahí, la importancia de que se trabaje la argumentación como una actividad social desde su componente pragmático.

El modelo de Plantin resulta adecuado para este proyecto, pues permite el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes desde lo pragmático, esto significa que ellos van a aprender a argumentar desde la lengua natural y se tendrá en cuenta lo paraverbal y lo implícito, además, las modalidades de articulación de las premisas: premisa y ley de paso, que con la conclusión podrán ser más o menos complejas como lo menciona Plantin. Es decir, los estudiantes a partir de temas controversiales llevaran el proceso en el que tendrán en cuenta: las premisas referentes a los enunciados que aparecen en todo el proceso de la argumentación, los argumentos con los cuales se justifica el rechazo de la proposición inicial, la ley de paso que tiene la función de transferir a la conclusión, la aceptación que se le atribuye al argumento y, la conclusión que precede los argumentos y permite transferir a nuevas situaciones, saberes, creencias o comportamientos. Los temas van a posibilitar

confrontar sus puntos de vista con los de otros, y acercarse a la lógica propia de la argumentación.

Este modelo propone cuatro estadios del diálogo argumentativo: la proposición, la oposición, el problema, los argumentos y conclusiones. En el estadio de la proposición y la oposición, el autor se refiere a él proponente quien habla y origina un discurso en el que se expresa una opinión, y seguidamente se entiende el termino oposición como la exposición de incomprensión que manifiesta el locutor de su interlocutor o proponente. De esta manera, los estudiantes a partir de situaciones controversiales culturales elaborarán proposiciones o puntos de vista, que van a fomentar luego la oposición de los compañeros que no estén de acuerdo con la afirmación que se presenta en la proposición, de manera que ellos van a ir asimilando los elementos de la argumentación y los estadios ya mencionados en esta primera fase.

Los estadios del problema y argumentación se refieren al momento en que se problematiza o se cuestiona la oposición y de ahí surge el problema, para que luego, en la argumentación el proponente tenga la posibilidad de defender su punto de vista. Igual que en las fases anteriores, los estudiantes van a interactuar en espacios argumentativos controversiales, a través de diferentes actividades como: textos, videos, talleres, etc. De esta manera se desarrollará la capacidad de los estudiantes de identificar los problemas ante alguna situación de desacuerdo y se les permitirá formular sus argumentos para defender sus ideas.

En la tercera fase de la conclusión se espera que los estudiantes reconozcan la importancia de todos los componentes o estadios de la argumentación, puesto que el objetivo es que ellos formulen conclusiones sobre los temas vistos en las clases, y a su vez lleguen a dicha conclusión por medio de los demás estadios argumentativos ya manejados.

A pesar de que la argumentación es un proceso espontáneo en los seres humanos y sobre el cual se han desarrollado diversas teorías, todavía no se ha logrado en la educación concretar una didáctica de la argumentación que permita a los docentes desarrollar estrategias pedagógicas para fortalecer la competencia argumentativa de los estudiantes. Al respecto, Bassart y Cotteron (1995) proponen una didáctica partiendo de que la argumentación es una función psicológica y socialmente importante en los niños, puesto que les permite defender sus ideas, ponerse de acuerdo para realizar una acción común y confrontar opiniones diferentes.

Según Bassart (1995) el problema que se ha presentado en la educación con respecto al desarrollo de la competencia argumentativa, es que se empieza a trabajar desde el bachillerato argumentando que “este es el momento en que se acepta como preparación a la disertación” (p.41), dado que los estudiantes aparentan poseer más elementos y madurez para poder hacerlo. Sin embargo, Bassart (1995) afirma que esta concepción cambio desde que se incluyeron en los programas escolares la argumentación como “tipo de discurso” susceptible de ser estudiado desde la primaria. Así, esta percepción tiene en cuenta que la argumentación pertenece al desarrollo de las conductas lingüísticas de los seres humanos inseparables de su desarrollo intelectual.

Bassart (1995) establece la diferenciación entre el discurso argumentativo y el texto argumentativo, pues considera que no es lo mismo construir un texto narrativo que la realización de un acto argumentativo escrito u oral, ya que en el caso del discurso argumentativo el argumentador pretende modificar o reforzar a través del lenguaje el pensamiento o creencias que tenga la persona a quien va dirigido el argumento. Por el contrario, el texto argumentativo según el autor busca tener una relación de apoyo, es decir, evidenciar la transición que existe del enunciado al argumento o del enunciado a la conclusión. Así concluye Bassart (1995) que “la estructura mínima completa de un texto

argumentativo es la del silogismo (premisas mayor y menor, conclusión)” (p.43), para así lograr ver la jerarquización o el orden de los argumentos, evidenciando el razonamiento lógico que se plasma en el texto, desde las premisas mayores que contienen la generalidad del tema, pasando por la premisa menor que expresa los casos específicos hasta llegar a la deducción final de las premisas, es decir la conclusión.

Por otro lado, Bassart (1995) propone para producir textos argumentativos, argumentos pro/contra y los no argumentos, y, argumentos/ contra argumentos (Positivos y negativos).

Un argumento Pro/Contra según este autor “pertenece a los enunciados marcados axiológicamente, al menos para los miembros de una comunidad que comparte los mismos valores culturales, la misma ideológica o doxa”. (p.44), esto quiere decir que, los enunciados están por lo general ligados al concepto de valor que predomina en la sociedad, por esta razón, según el sistema de valores de cada comunidad el argumento será admitido de diferentes maneras ya sea positivamente o negativamente.

De otra parte, Bassart (1995) afirma que un argumento/contra argumento, “es atribuida coyunturalmente a los enunciados (marcados axiológicamente o no) en función de los contextos utilizados, de las conclusiones enfocadas”. (p. 44), es decir, es posible que un argumento dependa de las circunstancias del contexto en el que se está generando el diálogo y, por ende, puede resultar que el argumento se oponga a las conclusiones dadas de manera negativa o resulte ser un argumento positivo en relación a la conclusión final.

3. Capítulo III. Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa, puesto que se realizó un acercamiento a la población de estudio, en este caso los estudiantes del grado 801 de la IED Gustavo Morales Morales, en su escenario natural, el aula (ambiente social), con el fin de analizar y comprender fenómenos inmersos en la realidad social de los estudiantes, para mejorar las prácticas educativas en las problemáticas identificadas. Sin embargo, en el análisis de algunos datos recogidos en la primera fase de la investigación se utilizó algunos instrumentos del enfoque cuantitativo.

Para ello, se utilizaron métodos de recolección de datos de tipo descriptivo (Observaciones, encuestas, etc.) para descubrir en esa realidad educativa no solo cómo se dan los procesos de argumentación de los estudiantes, sino también revelar las interacciones entre los sujetos y las dinámicas en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua castellana. Como lo señalan Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005).

La investigación cualitativa involucra la recolección y el uso de una variedad de materiales empíricos – estudios de caso; experiencia personal; introspección; historia de vida; entrevista; artefactos; textos y producciones culturales; textos observacionales, históricos, de interacción y visuales- que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos. En consecuencia, los investigadores cualitativos despliegan un amplio rango de prácticas interpretativas interconectadas, esperando siempre lograr un mayor entendimiento del tema en cuestión. (p, 4).

3.2. Enfoque de investigación-acción

El enfoque de investigación utilizado por este proyecto, es el de la investigación-acción, pues se busca aportar a solucionar una problemática identificada a través de una intervención. Elliott (1994) plantea que la investigación acción es una reflexión que se lleva a cabo a partir de un diagnóstico sobre los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores y no solo sobre problemas teóricos, esto significa que la investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema...” (Elliott, 1994, p.25), y en ese sentido su finalidad es la de mejorar la calidad de la situación-problema dentro de la investigación.

Por su parte, Carr y Kemmis (1988) señalan que la investigación acción es “una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”. (p.174).

En el terreno de la educación, Carr y Kemmis (1988) consideran que la investigación acción ha sido utilizada no solo para el desarrollo profesional, sino también para el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y desarrollo de políticas. De modo que, la investigación acción es entendible como un proceso de reflexión desarrollada por los participantes, con miras a solucionar o mejorar la problemática encontrada y entender las situaciones que se dan en un espacio educativo.

En el caso de esta investigación se buscaba a través de una intervención pedagógica basada en el enfoque dialógico, mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes y aportar en elementos pedagógicos y didácticos en la enseñanza de la argumentación en la institución.

Carr y Kemmis (1988) plantean que la investigación-acción es un proceso cíclico de fases: planificación, acción, observación y reflexión, las cuales tienen una mirada

retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente la espiral autoreflexiva de conocimiento y de acción.

Fase de planificación: en esta fase el investigador identifica una situación problemática y diseña un plan de acción que contribuya a mejorar dicha situación.

Fase de acción: en esta fase se implementa el plan de acción de manera que sus acciones incidan vayan mejorando y transformando las prácticas sociales o educativas.

Fase de observación: en esta fase se lleva a cabo un seguimiento de las acciones para observar cómo están incidiendo en la problemática identificada.

Fase de reflexión: en esta fase se analizan los resultados del plan de acción y su incidencia en el mejoramiento de la situación y partir de estos resultados iniciar nuevamente el ciclo de reflexión.

3.3. Técnicas

Las técnicas son formas que permiten al investigador acercarse a la realidad que va a estudiar para obtener datos que le permitan definir el problema de investigación. Las técnicas utilizadas en la investigación cualitativa son: la observación, la entrevista, la encuesta y las pruebas.

Observación: la observación es una técnica que le permite al investigador captar de manera objetiva lo que ocurre en la realidad “ya sea para describirla, analizarla o explicarla desde una perspectiva científica o, también, como ocurre en el mundo empírico, el hombre común utiliza el dato o la información observada de manera práctica para resolver problemas o satisfacer sus necesidades” (Campos y Martínez, 2012, p. 49).

La observación de acuerdo con la perspectiva del investigador puede ser participante y no participante, para este proyecto se utilizó la observación no participante pues el investigador no se involucró en la realidad de los participantes, sino solo era testigo de los hechos que se daban en las dinámicas del aula. La observación se llevó a cabo durante el

segundo semestre del 2015, en la cual se trató de captar de manera natural todo lo relacionado con el ambiente escolar que vivían los participantes de este estudio y, así identificar la “problemática” evidenciada en el contexto estudiado.

La observación participante se utilizó en el 2016, durante la intervención pedagógica en la cual se tuvo un contacto con los estudiantes, para conocer al grupo desde el interior y aplicar las actividades y dinámicas planteadas en la propuesta de intervención con el fin de mejorar la situación problema determinada en la primera fase de observación.

Encuesta: es una técnica que permite obtener información más detallada de los sujetos de la investigación tanto de orden personal como del contexto en el cual se desenvuelve, según Rojas (1989) la encuesta es “una técnica que permite obtener información empírica sobre determinadas variables que quieren investigarse para hacer un análisis descriptivo de los problemas o fenómenos” (p.139-140). Las preguntas que exploran el tema que se indaga, pueden ser abiertas y/o cerradas, dependiendo del objeto de estudio y de los propósitos de la investigación.

La encuesta se utilizó con el propósito de indagar sobre aspectos de los estudiantes de índole personal, familiar, la percepción que tenían sobre lo académico y aspiraciones de vida. Con los datos obtenidos de la encuesta se realizó la caracterización de la población y se aportó datos para la definición del problema. (ver anexo 1)

Prueba diagnóstica: la prueba se utiliza con el fin de identificar el desempeño de los sujetos en un área de conocimiento o de desempeño, para ello se elabora una guía conformada por una serie de preguntas o de enunciados. En este estudio, el propósito de la prueba era identificar el desempeño que tenían los estudiantes en el nivel de lengua. (ver anexo 2)

Los datos obtenidos de la prueba aportaron información sobre el desempeño académico de los estudiantes que sirvieron para la formulación del problema y objetivos de la investigación.

Instrumentos

Los instrumentos en la investigación tienen como fin recopilar datos para profundizar en algunos aspectos de la realidad y sujetos a investigar, para ello se elaboran una serie de preguntas de diferente tipo, o se registran datos observados como en el caso del diario de campo.

Cuestionario: El cuestionario es un instrumento que utiliza diversos tipos de preguntas según el objetivo de la información que se quiere obtener en la investigación para definir el propósito del estudio. En este proyecto se utilizaron preguntas tanto cerradas y de selección múltiple que permitieron identificar una tendencia de los estudiantes con respecto a lo académico y algunos aspectos de índole personal. Las preguntas abiertas revelaron las concepciones y valoraciones de los estudiantes y docentes sobre algunos aspectos de la dinámica escolar y sus percepciones.

Diario de campo: el diario de campo permite tomar registro de la observación de una realidad, de esbozarla, de retenerla en sus líneas esenciales y así poder recuperar los acontecimientos observados de la manera más completa posible. Sandoval (2002) considera que el diario de campo como “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación”. (p.140). El diario de campo se utilizó tanto en la primera fase de la investigación como en la intervención pedagógica.

3.4. Categorías de análisis y matriz categorial

Las categorías establecidas en la pregunta de investigación: diálogo argumentativo y competencia argumentativa, se abordaron desde la teoría del enfoque dialógico de Christian

Plantin, la noción de argumento de Bassart Guy, Dominique. (1995) y de la competencia argumentativa definida desde Tobón (2006).

La categoría diálogo argumentativo está constituida por los conceptos relacionados con los estadios propuestos por Plantin (2001) y la competencia argumentativa definida por Tobón (2006) como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes.

Estos autores son los que orientan el diseño de la propuesta de intervención pedagógica.

Tabla 1
Matriz categorial

Categorías Deductivas	Conceptos	Elementos	Autor
Diálogo argumentativo	Primer estadio: Proposición	1. Diálogos. 2. Reflexiones 3. Discursos mínimos: una Proposición.	Plantin, Christian (2001)
	Segundo estadio: Oposición	1. Contradiscurso.	
	Tercer estadio: Problema	1. Problema.	
	Cuarto estadio: Argumentos y Conclusión	1. Argumentos. 2. Conclusiones.	
Noción de Argumento	Argumentos pro/contra y los no argumentos	1. Argumentos pro. 2. Argumentos contra. 3. No argumentos.	Bassart Guy, Dominique (1995)
	Noción de argumento	1. Positivos y negativos. Argumentos contra argumentos. 2. Argumentos/ contra argumentos.	
Competencia argumentativa		1. Habilidades 2. Conocimientos 3. Actitudes	Tobón Tobón, Sergio. (2006)

3.5. Población

La población con la cual se trabajó en esta investigación, fue el curso 801 de la jornada de la mañana, conformado por 38 estudiantes, 26 niñas y 12 niños con edades entre los 12 y 16 años, de estratos 2 y 3, los cuales vivían en los barrios Prado Veraniego, el Salitre, Ciudad Jardín, Niza, Casa Blanca, Lisboa, Calatrava, Colina.

4. Capítulo IV. Fases del proyecto

4.1. Fases desarrolladas

Este proyecto se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción propuesta por Kemmis (1998): planeación, acción, observación y reflexión.

En la fase de planificación se llevó a cabo un proceso de observación en el aula en el segundo semestre de 2015 de las dinámicas de la clase de lengua castellana, se aplicó una encuesta y una prueba a los estudiantes, con el fin de obtener datos que permitieron definir el problema de investigación, Con los datos obtenidos, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica, basada en el enfoque dialógico, con el propósito de contribuir en la competencia argumentativa de los estudiantes.

En la fase de acción se implementó la propuesta de intervención pedagógica.

En la fase de observación realizó un seguimiento para identificar cómo se iba dando el proceso. Los aspectos relevantes que se daban en las actividades se fueron registrando en los diarios de campo, para su posterior análisis, y a su vez para ir modificando o mejorando cada vez el plan general inicial.

Y en la fase de reflexión, se llevó a cabo el proceso de análisis de los resultados obtenidos en la segunda mitad del semestre 2016-2, para dar cuenta de los hallazgos encontrados en la investigación y el impacto de la propuesta de intervención académica en los procesos de argumentación de los estudiantes.

Cronograma

El cronograma presenta las fases de desarrollo de la investigación (2015- 2016) con sus respectivos tiempos:

Fases de investigación	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Juilo	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
	2015							2016					
	Planificación												
Acción				X	x								
Observación									x	x	x	x	
Reflexión													

4.2. Descripción propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica buscaba contribuir en el desarrollo de la competencia argumentativa oral o escrita de los estudiantes a partir del enfoque dialógico de Plantin (2001), por eso la propuesta se organizó en tres fases teniendo en cuenta los conceptos propuestos por este autor:

La fase **PROPOSICIÓN / OPOSICIÓN**, tenía como objetivo exponer a los estudiantes a situaciones controversiales culturales para que ellos crearan proposiciones o puntos de vista, y, además, fomentar la oposición. De esta manera, se iba acercando a los estudiantes al primer estadio de la argumentación propuesto por Plantin.

En la fase **PROBLEMA/ ARGUMENTOS**, se buscaba llevar a los estudiantes a los estadios de la argumentación: problema y argumentación, a través de actividades en la cuales iban a identificar problemas para que asumieran un punto de vista que iban a defender utilizando argumentos.

En la fase **CONCLUSION/ ARTICULACIÓN DE TODAS LAS FASES:** se pretendía que los jóvenes utilizarán todos los componentes o estadios de la argumentación, y formularán conclusiones coherentes a los temas que se estaban abordando, así en esta fase se llevaron a cabo varias actividades en donde se podían evidenciar todas las fases del proceso argumentativo propuesto. En la siguiente tabla se presenta una síntesis de la intervención pedagógica organizada por fases, temas, actividades, recursos y logros. (Ver anexo 5 para ver propuesta de intervención ampliada).

Tabla 2
Propuesta de intervención

FASES	TEMAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	LOGROS
FASE 1 Proposición/ Oposición. Oral y Escrito	Introducción al proceso de argumentación	Taller de análisis. Taller de lectura.	Lectura: “La leyenda de Anachue”.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expone de manera oral los conocimientos que posee sobre un tema determinado. ❖ Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase.
	Introducción a situaciones controversiales	Taller de lectura y Conversatorio sobre Laguna de Guatavita y Muiscas. .	Lectura: Banco de la República. (Sin fecha) <i>De las costumbres, ritos y ceremonias que usaban los indios Mozcas en su gentilidad.</i> Capítulo III. Recuperado de: http://www.banrepcultural.org/blaaavirtual/historia/hisgral/hisgral5.htm	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas.
	Exposición a situaciones controversiales	Taller de Lectura. Taller oral de la conquista (Película).	Lectura: Banco de la República. (Sin fecha) De las costumbres, ritos y ceremonias que usaban los indios Mozcas en su gentilidad. Capítulo III. Recuperado de: http://www.banrepcultural.org/blaaavirtual/historia/hisgral/hisgral5.htm Película: Animación aventuras infantil. Bibo Bergeron, Eric y Don Paul. (2000). Camino hacia el dorado. Estados Unidos. Disney.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos. ❖ Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.

	Exposición a situaciones controversiales	Visualización de video sobre la colonia. Taller preguntas sobre la colonia.	Lectura capítulo 2: El Carnero. Videos sobre la literatura de la colonia: Daniela Restrepo. (2014). Literatura precolombina, de la conquista y de la colonia. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=cnO7HJBW3X4 Nicolaz Moreno. (2016). Literatura Colonial. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ck_5aqO09IY	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. ❖ Realiza procesos críticos sobre un tema específico de manera escrita. ❖ Lee con sentido crítico obras literarias de autores.
	Formulación de proposiciones y oposiciones (Oral)	Conversatorio (Leyenda de Yurupary).	Lectura: Orjuela, Héctor H. “Leyenda de Yurupary”. (Con la traducción de la “Leggenda dell’Jurupary” Del conde Ermanno Stradelli por Susana N.Salesi.) Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1983, p.p. 179-265. Recuperado de: http://www.intecap.edu.co/web-basico/wb-granadoscarlos/descargas/La%20Leyenda%20de%20Yurupary%20Hector%20Orjuela.pdf	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos. ❖ Comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
FASE 2 Problema/ Argumentos	Reconocimiento de argumentos a favor y en contra	Conversatorio, debate sobre la conquista y la colonización Taller: sobre las preguntas hechas por los estudiantes y pregunta de argumentación.	Película: Drama social. Bollaín, Iciar. (2010). “También la lluvia”. España.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas.
	Producción de argumentos a situaciones controversiales propuestas	Realización de preguntas orales (Conversatorio) y escritas sobre la literatura de la conquista y la colonia.	Video: Rt en Español. (2015). ¿Colonización militar EE.UU. refuerza su poder en América Latina?. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=sCVRbd0ERhk&list=FLJFapomMQOJukpA85EsOIPyA&index=111	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.
	Interacción de las fases de argumentación	Conversatorio y taller escrito	Lectura: literatura de la Colonia: El Barroco.	
	Evaluación del proceso. Ejercicio argumentativo.	Conversatorio y Socialización (evaluación, y revisión de notas).	Auto-evaluaciones de los estudiantes. (Hojas de respuestas).	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce la producción textual: oral y escrita. ❖ Reescribe el texto, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.

	Interacción de las fases de argumentación	Presentaciones de los estudiantes en Prezi: Importancia de la literatura	Presentaciones de los estudiantes en Prezi.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.
FASE 3 Conclusión/ Reunión de fases	Exposición a ejercicios de conclusión	Actividad de la literatura. Creación de una noticia.	Video: Laura Romero. (2012). Historia de los partidos Políticos en Colombia. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Fv_Y51gYhN4&list=WL&index=9	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reescribe el texto, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.
	Interacción de las fases de argumentación	Lectura del taller de la literatura contemporánea y preguntas: ejercicio argumentativo.	Taller: Lectura literatura contemporánea. Taller oral: preguntas ejercicio argumentativo.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase. ❖ Comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
	Exposición a ejercicios de conclusión	Visualización y solución del taller sobre el documental "El bogotazo" Taller de producción de una noticia.	Documental: El bogotazo. Videos: MARÍA Camila Ivonne Saldivia Solis. (2015). La noticia-3° básico. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=NZI-DJ2gKaM&list=WL&index=13 Rome Reports. (2015). ¿Conservador o liberal? El discurso papal durante su próxima visita a EEUU. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=9SLHvntmZpY	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reescribe el texto, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores. ❖ Diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. ❖ Realiza procesos críticos sobre un tema específico de manera escrita.
	Interacción de las fases de argumentación	Visualización del video. Ejercicio de argumentación. Taller oral: Preguntas sobre el video.	Video: Garcia Str. (2015). Diferencias entre liberales y conservadores. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UgsTJkUigls	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expone de manera oral los conocimientos que posee sobre un tema determinado. ❖ Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase
	Exposición a ejercicios de conclusión	Visualización de la película. Solución de preguntas sobre la película con miras a la argumentación de éstas. Taller oral Preguntas sobre la película.	Película: Drama. Norden, Francisco. (1983). Cándores no entierran todos los días. Basada en la obra de Gustavo Álvarez Gardeazábal. Colombia.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase. ❖ Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas.

5. Capítulo V. Organización y análisis de la información

5.1. Organización de la información

La organización y análisis de la información implica un proceso mediante el cual el investigador organiza los datos obtenidos para la construcción de sentido y de conocimiento. La construcción de sentido según Bonilla y Rodríguez (1997), significa que el investigador fracciona la información “en subconjuntos de datos ordenados por temas, para luego recomponerlo inductivamente en categorías culturales que reflejan una visión totalizante de la situación estudiada” (p.p. 251), a través de este procedimiento se hace explícita la lógica que subyace en los datos recogidos.

Este proceso se da en tres niveles: codificación o categorización inductiva, análisis de la información en función del problema y los objetivos de investigación, e identificación de patrones culturales, los cuales orientan el ejercicio de interpretación de los datos cualitativos.

En el primer nivel, la información obtenida de los datos recogidos de las actividades implementadas, se depuró, segmentó y agrupó en subconjuntos o núcleos, a los cuales posteriormente se les asignaron códigos. Este procedimiento se realizó de dos formas: *Deductiva e Inductiva*. En la categorización deductiva las variables partían del referente teórico y su relación con los objetivos y el problema de investigación. En esta investigación, se establecieron dos categorías deductivas enfoque dialógico y competencia argumentativa las cuales estaban conformadas por sus respectivas subcategorías.

Las categorías inductivas son aquellas que ““emergen” totalmente los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos”. (Bonilla y Rodríguez,

1997, p.254). Las categorías inductivas en esta investigación emergieron de los diarios de campo y los trabajos de los estudiantes a lo largo del proceso.

Las categorías deductivas e inductivas se agruparon en dos matrices que permitieron ordenar y clasificar los datos obtenidos de los diarios de campo de cada actividad desarrollada, tanto en la oralidad como la escritura, y teniendo en cuenta cada uno de los elementos del enfoque dialógico de Plantin. A estas categorías se les asignó un nombre y código, para identificar los patrones esenciales y comunes para así poder comenzar a reconocer posibles relaciones entre los datos, como se observa en la tabla 3 y 4.

Tabla 3

Matriz organización de la información en la oralidad, deductiva e inductivamente.
(Transcripciones hechas de los videos realizados en clases)

ORAL			
CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGO
Proposiciones	<p>(Tema: Los mitos) S6: “los que viven en la selva no se parecen en nada a nosotros porque ellos no se visten”.</p> <p>(Tema: Laguna de Guatavita) S3: “La laguna está ubicada afuera de la ciudad”. S4: “Para poder ver la laguna hay que subir a una montaña”. S5: “Porque era una reserva natural, y aparte de eso tenía una historia eeee. Como es que se llaman... heee ... chibchas...” Este estudiante asegura tener este conocimiento porque él mismo fue hasta la laguna y ahí les dieron lo que él llama HISTORIA- por ser un sitio turístico. Se indago un poco más sobre los recuerdos que tenía este estudiante sobre la discusión de la clase pasada a lo que él contesta: S5: “eee no recuerdo nada más”. S7: “Lo mismo, eso hay como una maldición” Este estudiante lo sabe porque ha hablado con personas de la comunidad indígena.</p> <p>(Tema. Literatura contemporánea: Violencia en Colombia) S7: “La ciudad porque hay como más posibilidades de trabajo y ahí mejor calidad de vida”</p>	Proposiciones basadas en conocimientos culturales	PROP-CON.CUL.
Oposiciones	<p>(Tema: Literatura de la conquista) S5: “...pero ya nos robaron nuestraaa, nuestro oro, ósea de nuestro territorio”.</p>	Oposiciones generadas desde un punto de vista.	OPO.PUNT.VISTA.
Problema	S3: “yo también creo que son mejores los liberales por el voto a la mujer” (cuando se indago a la estudiante de donde tenía este conocimiento se refirió al compañero que ya había hablado sobre el tema y referencio a su abuelo).	Problematización de la proposición desde un tema nuevo.	PROB-TEM NUEV.

Argumentos	(Tema: Literatura y literatura contemporánea) La literatura tiene que ver con diferentes aspectos, pero que en general tiene que ver con los elementos mencionados por todos los estudiantes que se reúnen dentro de la cultura de los seres humanos. (Tema: diferencias entre liberales y conservadores) Finalmente, los estudiantes concluyen que ellos prefieren el partido liberal puesto que ellos piensan que este partido si aún siguiera practicando los ideales de antes les permitiría expresarse libremente.	Argumentos basados en los otros	ARGU. OTROS.
Conclusiones	(Tema: Los Muiscas. Preparación de la chica) S1: “¡Por qué si!” (Tema: importancia de estudiar literatura: presentación) S5: “si no supiéramos eso (la literatura) no sabríamos nada”.	Conclusiones Sin ley de paso o sin fundamentación anterior	CON-SIN DATOS.

Tabla 4

Matriz organización de la información en la escritura, deductiva e inductivamente.
(Transcripción literal de los trabajos de los estudiantes)

ESCRITO			
CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGO
Proposición	(Tema: literatura y literatura contemporánea) S4: La literatura es cultura “porque es un medio de expresión” S5: “Porque brinda conocimientos a la persona que los lee” S37: La literatura es imaginación “porque uno debe tener mucha imaginación para crear una historia que sea de gusto para el público” S26: “La literatura es una cosmovisión, porque habla de las literaturas” (Tema: noticia: documental El Bogotazo) NOTICIAS	Proposiciones basadas en información nueva	PROP. INFO. NUEV.
Oposición	(Tema: Literatura general, Literatura de la conquista y de la colonia) S6: “SI, porque antes de que se vinieran ¿Cómo hicieron para contar los días y las semanas?”	Oposiciones generadas por medio de preguntas	OPO. PREGUN.
Argumentos	(Tema: literatura de la conquista. Película también la lluvia) S0: “No porque nos quitaron todo (costumbres, oro, comidas). S1: “No, porque en la conquista hubieron muchas muertes y todas las personas y mayor parte los indígenas fueron los que sufrieron mas por ellos eran los que tenían el oro”. S5: “No me pareció justo porque hicieron mucha violencia y mataron a muchos indígenas”. S3: “No porque es muy cruel la manera maltratando y dándoles golpes eso es muy cruel”.	Argumentos desde la información nueva	ARGU-INFO. NUEVA.

	<p>(Tema: Literatura de la conquista y de la colonia) S8: “Si porque ellos nos dieron la tecnología y nos esclavizaron mas, pero hubieron muchos muertos” S9: “Si porque no hubieran llegado como ya escribí, no hubiéramos tenido avances aunque eso no justifica la crueldad hacia los indígenas durante tanto tiempo. S10: “Si era necesaria para tomar como religión organizada culturalmente el catolicismo”. (Un estudiante en particular responde que luego de observar el video, la colonización por parte de las potencias si existe, pero el video visto es de un noticiero RUSO que él asegura ver mucho, así que él afirma que este noticiero puede estar haciendo quedar mal a estados unidos por diferencias políticas que el estudiante conoce a partir de lo que lee y observa en YouTube.)</p> <p>(Tema: Colonización / Actualidad: Potencias) S1: “no porque el proceso de colonización fue hace mucho tiempo donde había personas malas como fueron los españoles, ante los españoles eran tan malos que les robaban las tierras a los indígenas o a las personas pobres...” S4: “Si creo por que en la actualidad ahí procesos de la colonización por parte de las potencia por que los países que tienen o son ricos en armas de guerra. Esos países como por ejemplo estados unidos es muy rico en armas. Lo que ellos hacen es que van y a otros países a ragarar cojen las cosas que quieren y se van. Nuestro país Colombia vende a los países sus riquezas del agua y cuando alla una pelea por el agua nos dejaran sin agua y moriremos...” S8: “Si porque como lo muestra el video la realidad que es el gobierno nos quiere ocultar absolutamente todo ellos venden todo lo de Colombia a otros países como los estados unidos y estados unidos quiere colonizar a todo latino america...” S9: “Si por que como nos mostro el video la realidad que el gobierno quiere ocultar a nosotros sobre que estados unidos o otros países extranjeros tiene prácticamente todos los terrenos de Colombia...” S10: “En mi opinión, yo creo que si existe en la actualidad la colonización, porque en el video que nos mostro la profesora Laura, mostraban que en unas noticias, mostraban una lista de países que eran colonizados por extranjeros de otros países y no era ese...”</p>		
Conclusiones	<p>S3: “Como resultado vamos a tener un país libre de guerra, porque con la paz haremos más personas que podrían ayudarnos con los problemas que tenemos ahora.” S10: “Así que mi voto será por el no, dejando en claro que no me opongo a la paz”. S21: Así que apoyo el si por el bienestar de nuestro campo colombiano, pero aun así no estoy de acuerdo en algunos puntos que se trataron en el acuerdo de paz”.</p>	Conclusiones con ley de paso o con fundamentación anterior.	CONC.

En el segundo nivel se realizó una lectura detallada de los datos organizados en las matrices para analizar la información en función de los objetivos de la investigación. En esta revisión se relacionó la información y se definieron algunas las categorías transversales a todo el proceso. Por esta razón, se procedió a organizar nuevamente matrices con el fin de relacionar las categorías deductivas e inductivas frente a frente, de modo que se pudiera realizar una lectura de la información e identificando categorías nuevas para dar respuesta a los objetivos de la investigación (Ver tabla 5 más ampliada en anexo 6 (Oral))

Tabla 5

Matriz organización de la información en la oralidad en función de los objetivos de la investigación (ver anexo 6)

En el tercer nivel se procedió a la identificación de los patrones de respuesta más comunes, para así comenzar a identificar posibles relaciones que permitieron la interpretación de los datos.

5.2. Análisis de la información

En esta etapa se inició una labor de recomposición de los datos obtenidos en las matrices realizadas en la anterior etapa, es decir, se seleccionaron las categorías de las matrices oral y escrita, y se organizaron nuevamente en unidades más simples en redes causales o cadenas lógicas para dar respuesta a los objetivos de investigación. De esta manera se elaboraron redes causales a partir de las categorías deductivas derivadas del enfoque dialógico de Plantin y se interrelacionaron con las categorías inductivas que emergieron de la dinámica de interacción de los estudiantes y que dan cuenta de cómo se dio el proceso de argumentación, tanto en el nivel oral y escrito. La figura 1 presenta la red casual de los elementos implicados en el proceso de elaboración de la proposición por parte de los estudiantes, la figura 2 entrelaza las fases de oposición y problema, puesto que, como Plantin afirma que si hay una oposición se presenta una problematización del tema y se dan los debates, luego, se presenta la figura 3 en la cual se observan los elementos que interactúan en

las construcciones de los argumentos de los estudiantes, y, finalmente se expone la figura 4 en la cual se evidencian los elementos que constituyeron las conclusiones de los estudiantes en esta última fase.

Figura 1
Red causal: fase de Proposición.

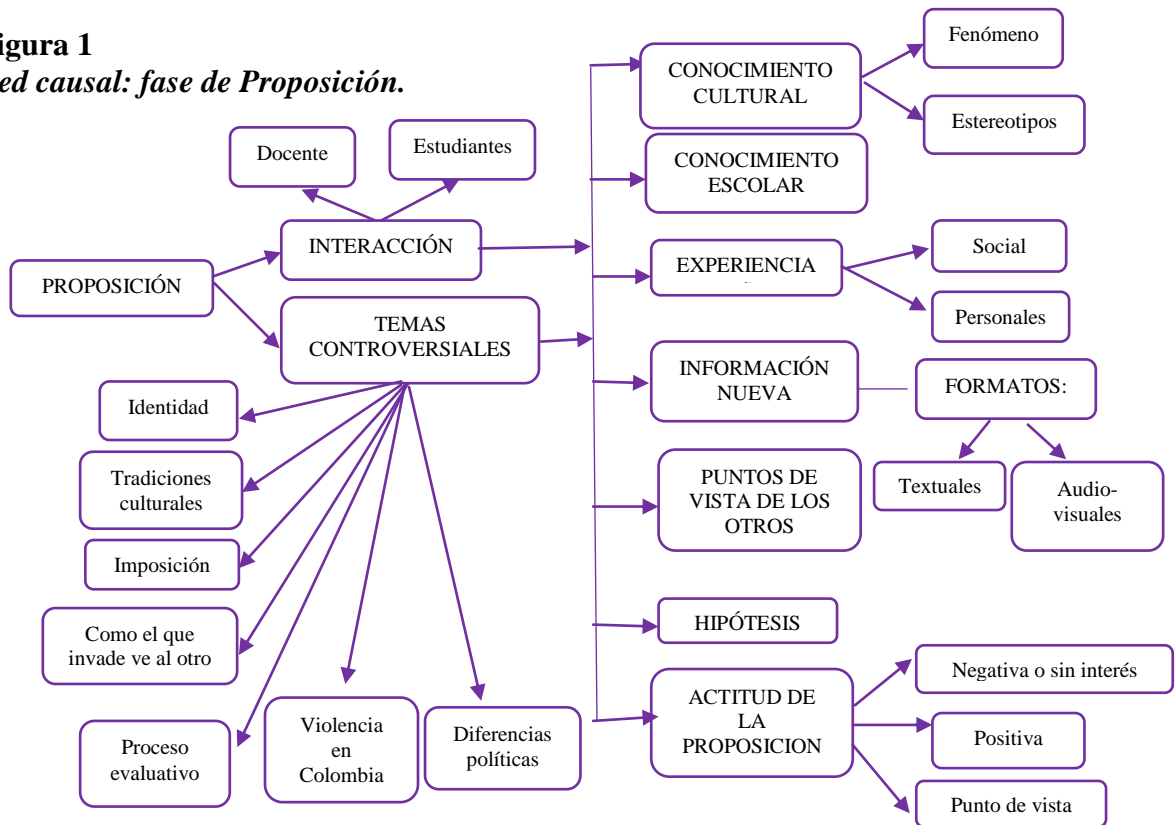


Figura 2
Red causal: fase de oposición y problema.

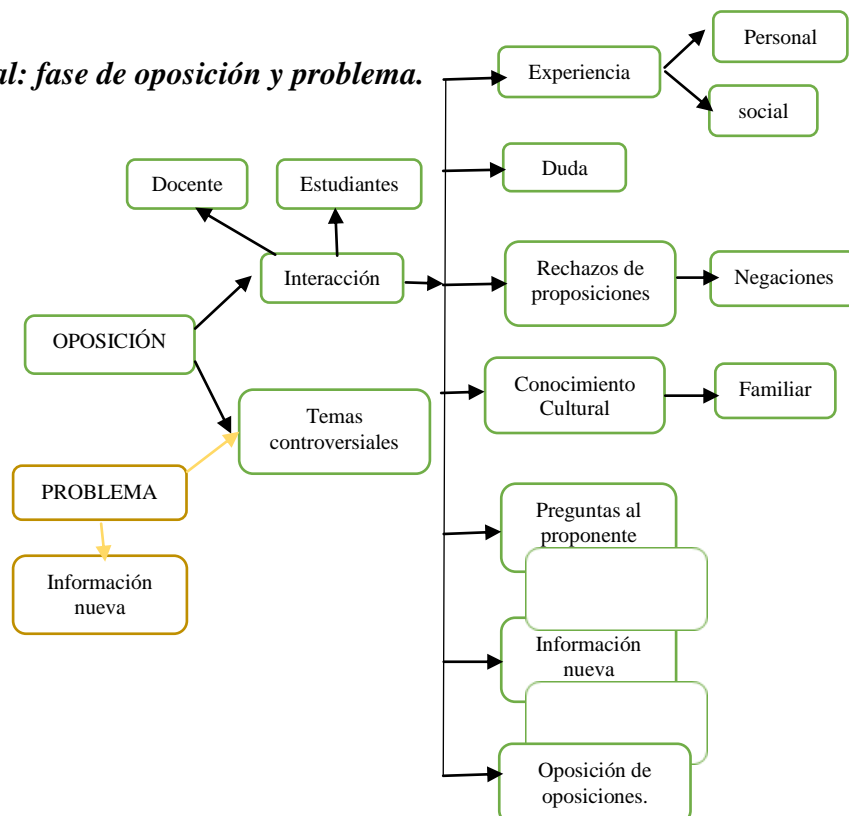


Figura 3
Red causal: fase de Argumentos

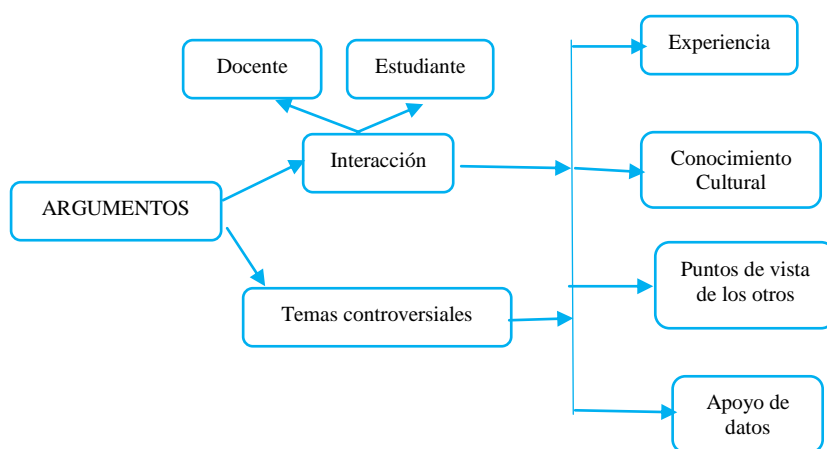
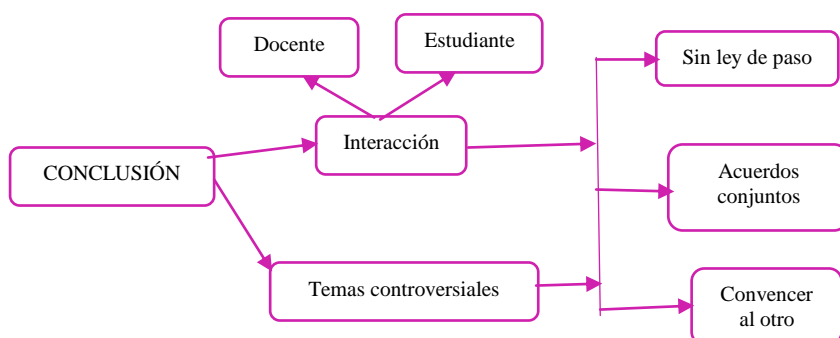


Figura 4
Red causal: fase de Conclusión



En el anexo 7 se encuentran las otras redes correspondientes a las otras fases de la argumentación: oposición, problematización y conclusión. Se encuentra que transversal a todas las fases, los conocimientos culturales y las experiencias sociales y personales hicieron parte del proceso de argumentación de los estudiantes.

6. Capítulo VI. Resultados

La aplicación del enfoque de Plantin incidió en la competencia argumentativa de los estudiantes gracias a la posibilidad de interacción dialógica mediante la cual los estudiantes tuvieron un acercamiento al proceso de argumentación, según Plantin (2001) el diálogo argumentativo implica un conjunto de fases: proposición, oposición, problema, argumento y conclusiones.

Cabe señalar que en este proyecto, el proceso, se dio a partir de temas de literatura propuestos por el profesor titular, especialmente de la época precolombina, la conquista, la colonia y la contemporánea, abordando sobre todo aspectos controversiales que la literatura de estas épocas sugerían: aspectos culturales relacionados con los ritos y ceremonias de los muiscas, la identidad, haciendo énfasis en el reconocimiento del papel que cumplió la evangelización, la imposición, como el que invade y ve al otro, las relaciones de poder, la violencia en Colombia y la evaluación desde una perspectiva crítica. Estos temas, las actividades propuestas y la estrategia docente dinamizaron las interacciones del diálogo argumentativo.

La estrategia docente jugó un papel fundamental, especialmente con el uso de preguntas moderadas por la docente en formación que se enfocaron, por un lado, en propiciar la construcción de las proposiciones y oposiciones, los argumentos y conclusiones, y por otro, dinamizar la interacción de los estudiantes en torno a los temas para generar controversia y favorecer una participación espontánea de los estudiantes.

Las explicaciones y ejemplificaciones igualmente sirvieron para aclarar dudas, contextualizar las generalidades del tema a trabajar y aportar información sobre los temas

controversiales, para que los estudiantes ampliaran su visión sobre el tema, y así lograran enriquecer sus argumentos. En este sentido, los recursos audiovisuales como películas, videos, diapositivas y las lecturas cortas y libros, cumplieron el papel de brindar la información. Cabe resaltar que los recursos audiovisuales (películas, videos y dispositivas), resultaron ser un medio que le aportó a los estudiantes información para la construcción de las proposiciones, oposiciones y argumentos; por ejemplo, el estudiante S5, presenta su punto de vista sobre la conquista de los españoles en América, utilizando información de la película “También la lluvia” dirigida por Icíar Bollaín, en la que se trata el tema de la imposición de poder de un país sobre otro territorio en la época de la conquista y de la actualidad:

Transcripción literal del video hecho en la clase

S5: “Yo estoy de acuerdo en parte sí, porque nos dieron a conocer, pues sí, pero ya nos robaron nuestraa, nuestro oro, o sea de nuestro territorio. Para mí también un pro también sería las culturas, porque esto antes estaba muy desorganizado, como si alguien llegara y fuera como la película, alguien llega y hace algo bueno y ya se hizo, ósea los extranjeros trajeron organización”.

(Ver cita en anexo 6, tabla oralidad.).

Los temas controversiales y la información proporcionada a partir de los diversos recursos, incidieron en el desarrollo de la argumentación de los estudiantes en cada una de las fases o estadios planteados por Plantin (2001). El estadio de la proposición, entendida por el autor como: “Quien habla produce un discurso mínimo expresando un punto de vista, una proposición” (p.33), los estudiantes lo construyeron desde 7 dimensiones: los referentes culturales, escolares, experiencias sociales y personales, información nueva, hipótesis, basadas en las proposiciones de los compañeros y actitudes particulares de cada estudiante como la falta de interés, críticas o puntos de vista personales.

En las proposiciones construidas desde el conocimiento cultural se evidenció la influencia de la sociedad, la familia y los medios de comunicación que rodean a los

estudiantes. El siguiente es un ejemplo de los estereotipos que ellos poseen sobre las culturas indígenas:

Observación registrada en el diario de campo

S2 S2: "... tengo entendido que los indígenas tienen que dejarse el cabello largo, usan taparrabos, y las mujeres no se visten..."

S4: "También toman chicha..."

S5: "se parecen a nosotros porque ahora usan tenis..." (Ver anexo 6, tabla oralidad).

Las proposiciones elaboradas a partir de los conocimientos escolares reflejaron las concepciones de los estudiantes en torno a los conocimientos obtenidos en cada una de las disciplinas vistas en la escuela, los aprendizajes o hábitos de lectura, esta es la muestra de una de las proposiciones en la cual se revela este tipo de conocimiento:

Observación registrada en el diario de campo

S1: "El texto de la literatura pre-colombina es de carácter histórico, porque en el colegio nos han enseñado la historia de los indígenas, por eso la respuesta es la B"

S2: "Yo busque en el diccionario y decía que la palabra tamiz, se refiere a: (El estudiante lee la definición) "La selección que se efectúa entre varias cosas o personas para separar las que se consideran buenas o esenciales para algo de las que no lo son", por eso la respuesta es la B, porque está es como seleccionar algo detalladamente" (Ver anexo 6, tabla oralidad).

Las proposiciones relacionadas con la información nueva, jugaron un papel importante puesto que a partir del conocimiento adquirido sobre las características de la literatura precolombina, la relación con la lectura de diferentes mitos en las clases, las implicaciones que tuvo la conquista y la colonización en América estudiadas a través de la literatura, la historia de Colombia en cuanto al Bogotazo y los partidos políticos, entre otros, los estudiantes enriquecieron sus puntos de vista, ampliaron sus conocimientos y comprensiones sobre estos aspectos, y así las proposiciones fueron más elaboradas. Por

ejemplo, al inicio de la investigación este estudiante basaba su respuesta desde el texto leído, del cual tenían que seleccionar una respuesta de selección múltiple argumentando por qué creían que su respuesta era la correcta, y en este caso refiriendo las características que tiene especialmente la literatura precolombina,

Observación registrada en el diario de campo

S2: Una de las características a nivel de la literatura precolombina, según el texto Heeee es la respuesta es la C que fueron en verso y en prosa, porque en el texto dice eso” (Ver anexo 6, tabla oralidad).

Otra forma de construcción de las proposiciones de los estudiantes, se dio a partir de los puntos de vista de otros compañeros. En el caso de la estudiante S8, toma como punto de partida la intervención anterior de su compañero quien hablo sobre las razones por las cuales él consideraba que las personas no podían meterse a la laguna de Guatavita:

Transcripción literal del video que registro la actividad en clase

S6: “Lo que me conto mi abuelita es que al parecer en esa laguna hay dos láminas de oro... y debajo de eso hay como una especie de rio que pasa, como de canal, tonces que cuando usted se mete ahí no vuelve a salir, eso lo chupa”.

S8: esta estudiante asegura lo siguiente: “Yo estoy de acuerdo con la opción de la abuelita de Daniel porque es lo más lógico”. (Ver anexo 6, tabla oralidad).

Cabe resaltar que se evidencio en algunos casos, que al inicio de la investigación los estudiantes aceptaban con facilidad las proposiciones dadas por sus compañeros sin oposición alguna, como en el ejemplo anterior, debido a que sus conocimientos eran limitados sobre los temas a tratar. Sin embargo, a medida que la investigación fue avanzando los estudiantes dudaban de la veracidad de las proposiciones presentadas por sus compañeros hasta llegar a refutarlas (Problematizarlas) para propiciar debates, tal como se presenta en el siguiente ejemplo, caso del estudiante S2:

Transcripción literal del video hecho en la clase

S1: “Mi abuelita hace la chicha con maíz y le echa canela”

En este punto se genera una oposición por parte de un estudiante:

S2: “A la chicha no le puede echar canela porque si no se corta”

S1: “¡Ayyyy cálese!, como no voy a saber cómo hace la chicha mi abuelita”

S2: “¿y por qué?”

S1: “¡Por qué si!”

(Ver anexo 4. Diario de campo 16 de marzo de 2016).

En cuanto a la oposición, Plantin plantea que cuando una proposición es emitida por el proponente, aparece una incompreensión u oposición por parte del locutor, la cual se expone desde la duda al rechazo o se ponen de manifiesto una serie de preguntas. Así, las construcciones de las oposiciones por parte de los estudiantes se manifestaron a partir de 8 aspectos: las experiencias personales y sociales, oposiciones generadas a partir de la duda, los rechazos de una proposición manifestadas a través de negaciones, desde el conocimiento cultural familiar, a partir de preguntas al proponente, desde sus puntos de vista, desde la información nueva y oposiciones de oposiciones ya formuladas. No obstante, las oposiciones que más sobresalieron fueron a partir de las experiencias sociales y personales y desde los puntos de vista de los estudiantes.

En primer lugar, aparece reflejada la experiencia de los estudiantes a partir de sus vivencias personales. En este caso se realizó una actividad en la cual se hablaba sobre el mito de Anachue, en el que se narraba una historia de amor en torno a una laguna, por esta razón, se dio espontáneamente el tema de que si la gente podía o no meterse a nadar en la laguna de Guatavita, una estudiante afirmó desde su punto de vista que las personas si podían meterse a tal laguna, y el estudiante S4 por el contrario, manifestó haber visitado la laguna de Guatavita, y que por ser considerada reserva natural las personas no podían ingresar a la

laguna, así este estudiante presenta una oposición a la proposición formulada por la estudiante S3:

Transcripción literal del video hecho en la clase

S3: “yo creo que en donde se bañaban en la historia era la laguna de Guatavita, y ahora uno se puede bañar ahí también.”

A partir de esta oposición, los compañeros construyeron OPOSICIONES como las que se muestran a continuación:

S4: “Yo no creo que la gente ahora se pueda bañar ahí, porque eso es una reserva natural y eso es sagrado para los indígenas y la gente común no puede ingresar ahí” (Ver anexo 4. Diario de campo 24 de Febrero de 2016).

En cuanto a las experiencias sociales, los estudiantes se remitieron a las experiencias de su entorno familiar. Las oposiciones se generaban a partir de las proposiciones presentadas por estudiantes, como en el caso del estudiante S10 quien manifestó su oposición en la actividad en la cual se abordó el tema si era mejor vivir en el pueblo o la ciudad, puntos de vista que debían argumentar. Este tema se trabajó para empezar a relacionarlo con el bogotazo. En el siguiente ejemplo, estudiante S10 argumenta su oposición a partir de la vivencia de uno de sus familiares:

Transcripción literal del video hecho en la clase

S7: “es mejor el pueblo, porque es más pequeño y hay una mejor movilidad”,

S8 y S9: “si es mejor, porque además se respira el aire del campo”

S4: “Además el pueblo es más tranquilo, usted viene acá a Bogotá y es a estresarse”

S10: “No, es mejor la ciudad, porque allá hay guerra y mira que allá en un pueblito en Neiva en Algeciras allá mi papá la mayoría fue criado y eso y mira que tu entras y pues saludas a los guerrilleros no más de normal ellos hacen... son la milicia del pueblo” (Ver anexo 4. Diario de campo del 22 de agosto de 2016).

Las oposiciones que partían de los puntos de vista de los estudiantes reflejaban las diferentes concepciones que poseían sobre la interpretación de la realidad, por ejemplo, en cuanto a la actividad sobre el tema de la preferencia entre la ciudad o el pueblo, los estudiantes presentaron sus oposiciones desde lo que ellos consideraban como ventajas de vivir en un pueblo y no en la ciudad:

Transcripción literal del video hecho en la clase

S7: “es mejor el pueblo, porque es más pequeño y hay una mejor movilidad”,

S8 y S9: “si es mejor, porque además se respira el aire del campo”

S4: “Además el pueblo es más tranquilo, usted viene acá a Bogotá y es a estresarse”

(Ver anexo 4. Diario de campo del 22 de agosto de 2016).

En la fase de problematización entendida por Plantin (2001) como el choque de las proposiciones con las oposiciones, el cual propicia el debate, dando paso al ejercicio argumentativo. Es importante aclarar que la problematización se basó fundamentalmente en los temas controversiales y la nueva información adquirida por los estudiantes a partir de los recursos utilizados por la docente en formación. Esto fue lo que permitió articular las fases de proposición, oposición y argumentos. En esta fase se dinamizaron las interacciones entre los estudiantes, paulatinamente, es decir a medida que iba avanzando la investigación iban apareciendo los debates, puesto que, como se mencionó en la fase de proposición, inicialmente los estudiantes aceptaban con facilidad las proposiciones emitidas por sus compañeros y por tal motivo no se generaban debates. Por consiguiente, la información nueva brindada por la docente en formación posibilitó enriquecer los puntos de vista de los estudiantes sobre los temas a tratar y junto con los conocimientos que los estudiantes poseían se iban generando poco a poco los debates.

En consecuencia, los temas controversiales en general y la información nueva durante toda la propuesta de intervención fueron estrategias claves para que los estudiantes generaran

la problematización de los temas de forma espontánea y así poder desarrollar todo el proceso del enfoque argumentativo dialógico propuesto. Como menciona Plantin (2001) “Sólo puede haber argumentación si hay desacuerdo sobre una posición, es decir, confrontación entre un discurso y un contradiscurso” (p.35). Por ejemplo, en el caso de la actividad dirigida con preguntas sobre la conquista de América con el fin de generar proposiciones y oposiciones, se dio un debate, la estudiante S5, referencio aspectos sobre la conquista de las cuales se habían hablado durante las clases y que se vieron en la película “Camino hacia el dorado” dirigida por Bibó Bergeron, Eric y Don Paul, al responder a la pregunta ¿Cuáles fueron los pros y los contras de la conquista de América?, el estudiante S5 respondió teniendo en cuenta la información nueva en cuanto a los robos que él consideraba hicieron los españoles en América, confrontando al proponente inicial S4 quien había lanzado su proposición desde su punto de vista. Por lo tanto, la oposición por parte del estudiante S5 genero un debate:

Transcripción literal del video hecho en la clase

S4: “Las cosas buenas fue que enseñaban todo en cuanto aspectos económicos para ambas partes, porque Colombia... eee... bueno toda Latinoamérica se expandió a el punto exterior”

Otro estudiante afirma lo siguiente:

S5: “Yo estoy de acuerdo, en parte sí, porque nos dieron a conocer, pues sí, pero ya nos robaron nuestraaa, nuestro oro, ósea de nuestro territorio.

(Ver debate completo en anexo 4. Diario de campo 28 de Marzo de 2016)

Plantin (2001) afirma que en la fase de argumentación: “El proponente puede defender su punto de vista apoyándose en hechos que puedan darle razón. Proseguirá, pues, con el problema presentando un cierto número de datos, que justifican la proposición inicial” (p36). El autor plantea que, en esta etapa, se da “una ley de paso”, que consiste en un puente o conexión que hay entre el dato en el cual se basa el argumento dado, y la conclusión, para

que de esta manera el argumento adquiriera un estatus y sea posible llegar a una conclusión coherente.

En los argumentos contruidos por los estudiantes se evidenciaron inicialmente dos aspectos, los que partían de la experiencia y los conocimientos culturales. Sin embargo, los argumentos al comienzo de la investigación no se presentaban con frecuencia, puesto que ellos aceptaban fácilmente las proposiciones realizadas por sus compañeros, sin opinar ni contradecir lo expuesto o los argumentos eran cortos a la hora de participar.

Por ejemplo, en las primeras manifestaciones de argumentación en la investigación, el estudiante S1, por ejemplo, presenta su argumento sobre el tema de la preparación de la chicha, basándose en lo que él conoce y ha vivido gracias a una familiar (este tema fue generado de manera espontánea debido a la lectura del texto relacionado con los rituales de las culturas Muisca), S2 plantea una oposición, generándose un debate que dio paso a la construcción de argumentos por parte de S1 para defender su punto de vista inicial. Se evidenció que, las construcciones de argumentos inicialmente eran limitados y la finalización de los debates era de manera inmediata.

Observación registrada en el diario de campo del 16 de marzo de 2016

S1: “Mi abuelita hace la chicha con maíz y le echa canela”

En este punto se genera una oposición por parte de un estudiante:

S2: “A la chicha no le puede echar canela porque si no se corta”

S1: “¡Ayyyy cálese!, como no voy a saber cómo hace la chica mi abuelita”

S2: “¿y por qué?”

S1: “¡Por qué si!”

S1: “Profe hasta yo he visto que a la chicha le echan cascara de naranja” (A partir de este punto de vista, toda la clase se burla). (Ver anexo 4. diario de campo del 16 de marzo de 2016).

A medida que la investigación iba avanzando la información nueva brindada por la docente en formación fue fundamental para enriquecer los argumentos de los estudiantes, ya

que ellos daban cuenta de los aspectos conversados en las clases. Un ejemplo de esto corresponde al hecho de que después de haber tenido unos meses antes la conversación sobre qué significaba la literatura para los estudiantes, ellos consideraban que la literatura era una fuente de saber y la relacionaban solo con lectura, escritura y ortografía, se presentó de nuevo la misma temática pero indagando por qué ellos consideraban importante estudiar literatura, ellos mostraron en sus argumentos lo mencionando en los materiales que se leyeron y analizaron en clase.

Transcripción del video hecho en clase

S1: solamente es importante estudiar la literatura en la medida que uno se convierta en un historiador.

Sus compañeros contraargumentaron con opiniones como estas:

S2: “No es necesario ser un historiador para aprender”

otro estudiante manifestó

S3: “la literatura nos da cultura”

y otra estudiante le dijo

S4: “existen diferentes puntos de vista para que un escritor escriba algo”.

(Ver anexo 4. Diario de campo 23 de Mayo de 2016).

En la fase de conclusión, se logró determinar que al inicio de la investigación a los estudiantes se les dificultaba llegar a las conclusiones puesto que no se realizaba el proceso dialógico completo como sucedía en la fase de proposición, oposición y argumentación, o no se lograban escuchar entre ellos, lanzando conclusiones terminantes sin el uso de apoyo de datos, terminando los debates de manera inmediata. Por ejemplo, en la actividad del 23 de Mayo concerniente a la importancia de estudiar literatura, los estudiantes generaron un debate con respecto a la proposición del estudiante S1, quien no daba importancia al estudio de la literatura, pero cuando sus compañeras les dieron las razones del porque ellas si consideraban un hecho importante y el estudiante continuaba con su posición, la estudiante S5 presentó lo

que ella consideraba el cierre de la discusión y ninguno refuto su idea, dejando hasta ese punto el tema:

Transcripción literal del video hecho en clase

S1: “solamente es importante estudiar la literatura en la medida que uno se convierta en un historiador”.

Sus compañeras presentaron su oposición:

S2: “No es necesario ser un historiador para aprender”

S3: “La literatura nos da cultura”

S4: “Existen diferentes puntos de vista para que un escritor escriba algo”

S1: “Pues si profe, pero... digamos que no es que ayude en algo importante, ella quiere aprender eso y ella ve eso desde diferentes formas de ver... nos sirve si queremos hacer algo con eso...”

S5: “Si no supiéramos eso (la literatura) no sabríamos nada”.

(Ver anexo 4. Diario de campo del 23 de Mayo)

No obstante, a medida que se fue dinamizando la interacción entre los estudiantes por medio de las actividades propuestas y los recursos empleados, los estudiantes no solo daban justificaciones a sus argumentos, sino que en el grupo en general se llegaban a acuerdos y algunos se convencían de la situación inicial planteada, así las conclusiones que daban los estudiantes se construían a partir de los datos basados en la información nueva o desde los puntos de vista ofrecidos en la interacción. Como se puede observar en la discusión que se dio sobre los partidos políticos relacionados con los conservadores y liberales en Colombia, en donde se llegó a la conclusión entre todo el curso que los liberales eran mejor, y el estudiante S1, pone de manifiesto esta idea sin que nadie se oponga a la conclusión final.

Transcripción literal del video hecho en clase

S1: “El liberal, porque un partido liberal da más opciones de vida y mejores eee y mejor cosas para el pueblo” se le indaga al estudiante sobre porque él afirma que este partido da más opciones de vida a lo que esté responde: “porqueeee un país conservador que es lo que nos está haciendo, nos está oprimiendo. Tú vas a pensar algo, vas a hacer algo que te

dicen: cálese vaya pa la cárcel, en cambio un partido liberal te deja expresar ,van pensando su tuuu asi, las protestas que hacen que hacen cuando uno protesta, quedan promesas en el vacío, tantos puentes tantos huecos y eso, van y uno hace una protesta porque nunca van a arreglar y si lo van a arreglar duran 5 meses eso y ya, un partido liberal no hace eso un partido liberal usted protesta y se lo arreglan ahí mismo”

(Ver anexo 6. Conclusiones llegando a un acuerdo entre todos).

Por otro lado, se tiene que el ejercicio de la interacción desde el enfoque dialógico argumentativo, contribuyó a que se iniciara un proceso de argumentación escrita, que les permitió a los estudiantes utilizar los argumentos discutidos en las clases, donde el recurso audiovisual y textual presentado fue el principal generador de argumentos, evidenciando en un 80% de los estudiantes que presentaban sus argumentos referenciando los recursos trabajados en las clases.

Por ejemplo, en cuanto al cierre de esta propuesta se les pidió a los estudiantes que escribieran un artículo de opinión sobre los acuerdos de paz estudiados y discutidos en las últimas clases en relación con su voto en el plebiscito, esto con el fin de que ellos tuvieran la oportunidad de empezar un proceso de escritura guiado y plasmaran su posición utilizando sus propios argumentos. Se evidenció que un 77% de los estudiantes referenciaron las películas, textos y aspectos conversados durante las clases, permitiendo así lograr una construcción de conocimiento conjunto gracias a las interacciones dadas.

Como se observa, por ejemplo, el estudiante S1 mencionó en su artículo de opinión un argumento de autoridad referenciando al autor del artículo de muestra que se les dio a los estudiantes para que guiaran sus escritos, y, luego el estudiante continuó con la construcción de sus propios argumentos:

S1:

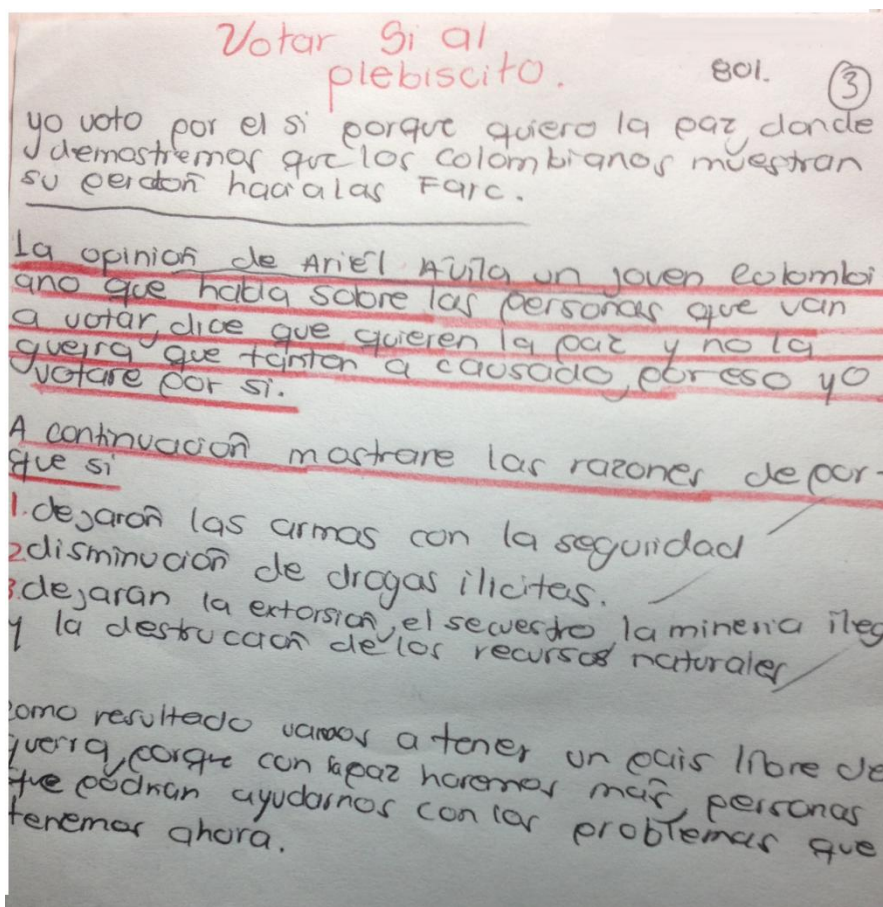


Grafico 1: Ejercicio realizado a partir de la discusión sobre el tema del plebiscito en Colombia, en el cual, cada estudiante argumenta su posición frente al tema de la votación.

Este ejercicio de escritura evidencia los resultados obtenidos del proceso del enfoque dialógico argumentativo, pues los escritos muestran cómo el trabajo desde la oralidad posibilitó que los estudiantes empezaran a utilizar los argumentos de autoridad, de ejemplo, contraargumentos, y los aspectos desarrollados en la oralidad, como desde sus conocimientos culturales, escolares y experiencias sociales o personales.

7. Capítulo VII. Conclusiones

La aplicación del enfoque dialógico propuesto por Plantin (2001) contribuyó en el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes gracias a las estrategias y recursos utilizados por la docente en formación ya que esto propició la interacción dialógica y el acercamiento al proceso de argumentación desde los temas controversiales.

Los resultados muestran que se puede utilizar cualquier tema para trabajar la competencia argumentativa, la cuestión es identificar los aspectos de los temas que pueden generar controversia y contextualizarlos al interés personal y social de los jóvenes. En esta investigación se tuvo que abordar temas de la literatura que debían abordar los estudiantes: literatura precolombina, de la conquista, de la colonia o contemporánea. Temas como: la esclavitud y lo que trajo como consecuencias para la identidad de los colombianos, la violencia, el dominio de los invasores sobre los invadidos, las concepciones sobre las diversas culturas en Colombia que genera una actitud de exclusión, las diferencias políticas y las consecuencias que traído a los colombianos. Estos temas favorecen el aprendizaje de los estudiantes y la construcción de argumentos tanto orales como escritos.

Contextualizar los temas propicia que los estudiantes utilicen sus conocimientos sociales, culturales, escolares y sus experiencias en la construcción de las fases de argumentación, y esto les genera confianza, seguridad, los motiva a compartir sus puntos de vista y avanzar hacia la argumentación escrita.

El espacio de participación que genera el diálogo argumentativo es importante porque permite a los estudiantes valorar sus puntos de vista y los de sus compañeros, e interesarse por obtener información que enriquezca sus argumentos. En este sentido, la pregunta resulta

una estrategia docente vital pues contribuye a dinamizar la interacción entre los estudiantes en torno a los temas controversiales, de forma que ellos puedan expresar sus puntos de vista y compartirlos con los otros. Este espacio fomentó el interés por la participación, situación que no se observó como una práctica habitual en la clase de español, porque el docente cuando los estudiantes querían participar les decía que ellos no tenían nada importante que decir. Por esa razón inicialmente hubo una resistencia a la participación.

Las ejemplificaciones y explicaciones son otras estrategias docentes que contribuyen a orientar el proceso de construcción de las fases de la argumentación planteadas por Plantin (2001), ya que sirven como puente para brindar la información nueva a los estudiantes de modo que ellos la puedan utilizar en sus argumentos. Desde esta perspectiva, el uso de recursos audiovisuales y textuales contribuye a que los estudiantes apropien la información nueva de una manera mucho más fácil y así la puedan incorporar en el desarrollo del proceso argumentativo tanto oral como escrito.

Cabe resaltar que el enfoque dialógico y la manera cómo se dinamiza influye de manera significativa en el desarrollo del proceso argumentativo, teniendo en cuenta el contexto de la población con la que se pretende trabajar, puesto que los estudiantes han construido conocimientos y visiones del mundo a partir de lo que circula en su entorno cultural y escolar. Por eso, resulta de vital importancia propiciar que los estudiantes utilicen no solo los conocimientos y experiencias que poseen, sino también, la información nueva que se les proporciona a través de diferentes recursos, para construcción de su proceso argumentativo.

El desarrollo de esta investigación se vio afectada por algunas limitaciones, una de estas fue la dificultad de los estudiantes para intervenir de manera ordenada durante el transcurso de las actividades, ya que no estaban acostumbrados a participar en espacios en los cuales se les permitiera dar sus puntos de vista de manera oral, preferían los dictados o

lecturas en voz alta que son las actividades a las cuales están acostumbrados. De esta manera, la falta de escucha otra de las limitaciones que de alguna manera no permitía que la argumentación dialógica se desarrollara en un ambiente propicio, así que, en las clases se repetían con frecuencia las interrupciones y no se lograban escuchar las participaciones de los estudiantes con facilidad.

Durante la aplicación de la propuesta de intervención, se percibió que algunos de los estudiantes participantes tenían dificultades de aprendizaje y por motivos de tiempo fue difícil trabajar con cada uno de estos estudiantes de una forma en donde se llevara un proceso más cercano y, por lo tanto, hizo falta un trabajo en equipo con el profesor titular para poder llegar a todos los estudiantes de manera más equitativa.

En cuanto a los alcances del proyecto, se logró que los estudiantes tuvieran un cambio significativo en lo que concierne a su actitud con relación a los inicios de esta investigación, en la medida que, los estudiantes demostraron poco a poco el respeto que merecían sus compañeros a la hora de hablar. También, los estudiantes tomaron una actitud de divergencia a la hora de presentar sus argumentos, pasando de ser sujetos pasivos a unos sujetos mucho más críticos, demostrando tanto en los debates como en los ejercicios orales la aplicación del conjunto de todo lo discutido en las clases, logrando formar sujetos capaces de construir y utilizar diferentes tipos de argumentos en sus actividades cotidianas.

Finalmente, los aportes a la institución y a las prácticas en lengua castellana, se puede decir que se demuestra que el uso del enfoque dialógico argumentativo es pertinente para afianzar la práctica argumentativa y ofrecer a los docentes un esquema sencillo de aplicar para desarrollar la competencia argumentativa de sus estudiantes.

Lista de referencias

- Anscombe, J. y Ducrot, O. (1998). *La argumentación en la lengua*. (3ª ed.). (Traductora: Tordesillas, M. y Sevilla, J.). Madrid. España: Editorial Gredos S.A. (Obra original publicada en 1994).
- Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación*. 25, 41-50. Recuperado el 11 de abril de 2016, de: <http://goo.gl/0Zw6ye>
- Bogoya, D. et al., (1999), *Taller evaluación de competencias básicas: hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*, Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá. Norma.
- Campos, G. y Martínez, N. (2013). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Rev. Xihmai*. Universidad la Salle Pachuca. México. VII (13). 45-60. Recuperado el 21 de Julio, 2016 de: <https://goo.gl/utb0Qa>
- Cárdenas, A. (1999). Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje. *Rev. folios. Revista de humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá. (Segundo semestre 1999). Número 11, 1-8. Recuperado el 28 de agosto, 2016 de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios11_08arti.pdf
- Carr, W., y Kemmis, S., (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción del profesorado*. (Traductor: Bravo. J. A.). Barcelona. España: Ediciones Martínez Roca, S.A. (Obra original publicada en 1986).
- Caro, M. (2009). *Propuesta pedagógica para mejorar procesos de argumentación en textos orales y escritos, en los estudiantes del grado octavo JT de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Cifuentes, A. (2009). *Situaciones problema como punto de partida para fomentar el desarrollo de las competencias Interpretativas, argumentativas y propositivas en los estudiantes*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?, *Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación*. 25, 79-94. Recuperado el 11 de abril, 2016, de: goo.gl/WFf3p7
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3ª. Ed.). Thousand Oaks. 1-13. Recuperado el 20 de Julio, 2016 de: goo.gl/c4yRNh
- Elliott, J. (1994), *La investigación-acción en educación*. (2º ed.). Madrid: Editorial Morata.
- Gómez, J. (2010). *Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo. Estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de medicina. Maestría en educación comunicación y educación. Bogotá, D.C. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación. Recuperado el 22 de abril, 2016, de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/3049/1/868021.2010.pdf>
- González, C. (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *Rev. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(1), 125-144. Recuperado el 12 de abril, 2016, de: http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art_07.pdf
- Hernández de la Cruz, J. (2013). *Desarrollo de las habilidades argumentativas estrictas de los estudiantes del grado 202 de la I.E.D. San Francisco de Asís a partir de la exposición directa a situaciones argumentativas*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40(63), 127-146. Recuperado el 12 de abril, 2016, de: goo.gl/OaioIOcontent_copy
- Martínez, M. (2005). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Cali, Colombia: Cátedra UNESCO, Universidad del Valle. Recuperado el 22 de abril, 2016, de: <https://es.scribd.com/doc/184187238/La-argumentacion-en-la-dinamica-enunciativa-del-discurso-pdf#fullscreen>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Padilla Sabaté de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S., y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Rev. @tic. D`innovació educativa*, 5051(4), 1-12. Recuperado el 15 de abril, 2016, de: goo.gl/GXlf19
- Pinzón, L. (2008). *Desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes de grado noveno de la IED. Instituto técnico internacional por medio del análisis del discurso cotidiano*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Plantín, C., (2001), *La Argumentación*. (2º ed.). (Traductora: Tusón Valls, A.). Barcelona: Editorial Ariel Practicum.
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Rev. Digital Universitaria*, 5 (1), 2-18. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Rodríguez, K. (2013). *El cine como herramienta de análisis para el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes*. Colombia, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de grado.

Rojas, R. (2007). *Investigación Social Teoría y Praxis*. México: Editorial Plaza y Valdés S.A.

Décima segunda edición. Recuperado el 22 de Julio, 2016 de: goo.gl/Bs947W

Sandoval, C. (2002). *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación Cualitativa*. Colombia. Afro editores e impresiones Ltda. Recuperado el 22 de Julio, 2016 de: <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Sarmiento, J. y Calderón, C. (2014). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas en la lectura y escritura en español en los estudiantes de Educación Básica del Colegio de la Universidad Libre*. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado el 28 de agosto, 2016 de: <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8217/proyecto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tobón, S., (2006), *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá. Colombia: Editorial ECOE Ediciones.

Vicuña, A, & Marinkovich, J. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. *Revista signos*, 41(68), 439-457. Recuperado el 12 de abril, 2016, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300005&lng=en&tlng=es. 10.4067/S0718-09342008000300005.

Weston, A. (1999). *Las claves de la argumentación*. Barcelona. España. Editorial Ariel, S.S.

Zubiría, J., (2006), *Las competencias Argumentativas: La visión desde la educación*. (1° ed.). Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

QUEREMOS SABER UN POCO MAS SOBRE TI ☺





DATOS GENERALES

- ❖ ¿Cuál es tu nombre?: _____
- ❖ ¿Cuántos años tienes?: _____
- ❖ ¿Cuál es el nombre del barrio en dónde vives?: _____
- ❖ ¿En qué ciudad naciste?: _____





Debes marcar con una X la respuesta que conteste la pregunta o escribir la respuesta en las que sean necesarias. (Puedes escoger varias opciones)

- ❖ ¿Con quién vives?

Mamá 
 Hermano 
 Tío 
 Abuelos 
 Otro, _____

Papá 
 Hermana 
 Tía 
 Primos 
 ¿Quién? _____

- ❖ ¿Quién pasa más tiempo contigo?

Mamá 
 Hermano 
 Tío 
 Abuelos 
 Otro, ¿Quién?: _____

Papá 
 Hermana 
 Tía 
 Primos 

- ❖ ¿A qué se dedica tu acudiente? (trabajo o profesión) _____

- ❖ Cuando estas con tu familia, ¿qué actividades haces con ellos?



- ❖ Cuando regresas del colegio cada día, ¿a quiénes generalmente encuentras en casa?

Mamá 
 Hermanos/ primos 
 Abuelos 

Papá 
 Tíos 
 Otros adultos (no familiares). 




- ❖ ¿Desayunas en las mañanas?




SI 
 SI 

No 
 No 

- ❖ ¿En casa hay alguien que te pregunta si tienes tareas?

- ❖ En casa ¿quién te ayuda más con tus tareas?

Nadie 
 Papá 
 Hermana 

Mamá 
 Hermano 
 Otro adulto 

- ❖ ¿En casa hay alguien que te revisa las tareas cuando acabas? SI No

- ❖ Generalmente ¿cómo vas de tu casa al colegio?





Caminando

En moto o bicicleta

En bus

En carro

En la ruta del colegio

Otro: _____

❖ ¿Cómo te diviertes en tus tiempos libres? _____

❖ ¿Cuáles son los lugares donde pasas la mayoría de tu tiempo?

Colegio

Parque

En casa

Otros ¿Cuáles? _____

❖ ¿Ves televisión?

SI

No

❖ ¿Qué tipos de programas ves?

Dibujos animado:

Películas

Otros, ¿Cuáles? _____

Educativo

Novelas

❖ ¿A qué horas ves televisión?

En las mañanas

En las tardes

En las noches

❖ ¿Qué música te gusta escuchar? _____

❖ ¿Haces tus deberes todos los días?

SI

No

❖ ¿Te gusta leer?

SI

No

❖ **Si tu respuesta es sí, ¿Qué te gusta Leer?** _____

❖ ¿Te han leído alguna vez cuentos en tu casa?

SI

No

❖ **Si tu respuesta es sí, ¿Cuáles cuentos te han leído?** _____

❖ ¿Cuáles cuentos te gustaría leer? _____

❖ ¿Visitas a alguna biblioteca?

SI

No

❖ **Si tu respuesta es sí, ¿Cuál biblioteca visitas?** _____

❖ ¿Te gusta escribir?

SI

No

❖ **Si tu respuesta es sí, ¿Qué te gusta escribir?** _____

❖ ¿Te gusta jugar?

SI

No

❖ **Si Tu respuesta es SI, ¿Qué te gusta jugar?** _____

❖ ¿Te gusta el colegio?

SI

No

❖ ¿Cuáles son tus materias favoritas? _____

❖ **¿Por qué?** _____

❖ ¿Qué te gusta de tu clase de español? _____

❖ ¿Qué no te gusta de tu clase de español? _____

❖ ¿Qué quieres estudiar cuando salgas de colegio? _____

HAS TERMINADO 😊 GRACIAS 😊 😊

Anexo 2

Taller

Este taller tiene el propósito de conocer tus conocimientos en lectura y escritura en general, basados en los estándares básicos de competencias del lenguaje.

Recuerda que esto hace parte de un plan de mejoramiento hacia el área de lengua castellana de tu colegio, realizado por parte de la Universidad Pedagógica Nacional.

Trata de responder con naturalidad.

Realiza las siguientes actividades:

1. ¿Qué características encuentras en el texto que acabas de leer?

2. Los mitos explican el origen de los elementos de la naturaleza, así que cuenta con tus palabras de qué trata mito de Usirumani.

3. Propone un texto que todo el grupo conozca, luego señala las diferencias y semejanzas de dicho texto con Usirumani.

4. Todos los elementos de la cultura cumplen una función en el desarrollo de las comunidades. ¿Qué función desempeña el mito?:

5. Vamos a escribir nuestro propio mito, por lo que necesitamos hacer primero un plan de lo que queremos proponer en él. Comienza proponiendo un título, luego en relación al título piensa la temática y agrega tres sucesos importantes de los que vayas a hablar. (TEMA LIBRE).

6. Redacta un mito corto inventado por ti.

Gracias ☺ ☺ ☺

CATEGORÍA DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ALTO	BÁSICO	BAJO
PRODUCCIÓN TEXTUAL	• Caracterizo y utilizo estrategias explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.			
	• Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.			
	• Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.			
	• Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto.			
	• Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.			
COMPRENSIÓN INTERPETACIÓN	• Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.			
	• Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.			
	• Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.			
LITERATURA	• Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.			
ETICA DE LA COMUNICACION	• Doy cuenta de los aspectos e individuos que participan en el proceso de comunicación.			
	• Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.			

TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	DINÁMICA DE CLASE
<p>28 de septiembre 2015</p> <p>Oración coordinada</p>	<p>Lectura en voz alta</p> <p>Copia de ejercicios en el cuaderno</p>	<p>Libro Talento 7</p> <p>Tablero</p>	<p>La clase comienza con el llamado a lista para la revisión de asistencia, mientras que los estudiantes juegan o hablan. Se revisa el PLAN LECTOR y el profesor designa a un estudiante para que sea el monitor del cuaderno que llevan diariamente para la realización de los ejercicios del plan lector, así que, todos los estudiantes quieren ser monitores para ganar puntos extra en la materia, sin embargo el profesor designa a una estudiante por su alto desempeño en la clase de español. Luego, el profesor pide a su nueva monitora que contextualice la clase sobre el tema que han venido desarrollando a lo que ella responde:</p> <p>S1: “leímos un cuento, los componentes de oración coordinada y las clases de oraciones coordinadas”. Los demás estudiantes en voz baja intentan sabotear la clase diciendo cosas como:</p> <p>S2: “¿hoy nos toca con Laura?” A lo que el profesor contesta: “hoy están con arte” en la semana de la cultura”.</p> <p>La clase se retoma y los estudiantes empiezan a preguntar sobre el tema:</p> <p>S3: “¿Profe que es una oración simple?” PP: “Cuando hay un verbo”. S4: “¿Profe que es una oración coordinada?” PP: “Es la unión de dos oraciones y se une con una conjunción” S1: “También estamos viendo que signos de puntuación, copiamos el cuadrito de la pagina 112”. Por eso el PP pide a Ramírez que lea la pagina 112 y que diga cuantas oraciones simples hay en el texto “El tren escupe y respira relámpagos”. El estudiante responde de manera incorrecta y el profesor intenta dar la explicación del tema, pero los estudiantes no dejan que el continúe con la explicación debido a su falta de escucha por eso el PP manda a Vargas por el observador y dice “porque no se callan...” y mientras el estudiante llega con el observador continúan leyendo y el profesor ya no hace la explicación del tema.</p> <p>Continúa la clase con la clasificación de las conjunciones utilizando como ejemplo el poema “unos niños”, el PP dice en un ejemplo que se puede usar el signo de puntuación (;) de punto y coma, pero dice que no le pregunten el porqué ya que lo explicara más adelante. Continúan leyendo el texto “con una rana en el bolsillo” y el estudiante Jiménez no hace silencio, por lo cual el profesor decide bajarle un punto por estar “pavaseando” y continúan con la lectura.</p> <p>Se observa que cuando llega alguien a la puerta del salón los estudiantes se desconcentran y tratan de avisarle al profesor de este hecho, sin embargo, el PP les dice: “No necesito porteros ni citófono, ustedes deben estar leyendo” y se continua la clase.</p> <p>Aparecen preguntas en la clase de otros temas que no se están tratando y en este caso surge una pregunta sobre gramática, en la cual el estudiante se interesa por saber cuándo se debe o no poner tilde a la palabra COMO, y el profesor explica en el tablero.</p> <p>Se sigue la lectura y el PP pide a sus SS que copien en el cuaderno los ejercicios del libro y los resuelvan.</p>

			La clase finaliza y el PP deja de tarea que investiguen sobre los signos de puntuación del punto (.) y la coma (,), cuando se deben utilizar, además deben investigar sobre oraciones que contengan la conjunción: (y) y traer ejemplos.
26 de octubre 2015 Carta comercial Analogías	Lectura en voz alta Ejercicios en el cuaderno	Cartas comerciales	<p>La clase comienza con el llamado de asistencia y la revisión del libro que estaban leyendo en ese momento (Moby-Dick de Herman Melville), algunos de los SS no llevaban el libro por lo que el profesor chancea con ellos diciéndoles que le va tocar llamar a la casa de cada uno de los SS para que les “casquen” y lleven el libro al colegio.</p> <p>La clase continúa con el trabajo de la clase anterior, sin embargo duran 30 minutos en organizarse, algunos estudiantes hablan, otros juegan con un colorete, etc.</p> <p>El profesor pregunta sobre la tarea y los SS dicen que no había, otros estudiantes si hicieron su trabajo el cual era bajar dos cartas comerciales de Internet. Los estudiantes que no llevaron su trabajo dan excusas como por ejemplo:</p> <p>S1: “el profe no dijo” S2: “Se me olvido” S3: “Se me quedo en la carpeta... pero si la baje”</p> <p>El profesor hace preguntas sobre las cartas que bajaron de internet, como por ejemplo: PP: “¿sobre qué trata su carta, y que características de una carta comercial vio?, sin embargo, los estudiantes que si hicieron la tarea daban cuenta sobre el tema de la carta pero no sobre las características que contiene una carta comercial. Una estudiante dice lo siguiente: S4: “en mi carta por ejemplo quieren convencer a otra empresa de que inviertan dinero porque es muy buena”</p> <p>Por eso el profesor pide que lea su carta ...</p> <p>Así, un estudiante afirma que la carta de su compañera trata sobre otro tema S5: “nooo, yo entendí que quieren que compren la empresa” y la estudiante S4 sigue defendiendo su opinión afirmando que la tarea la hizo ella.</p> <p>El profesor deja hasta ahí y continua con el tema de analogías, ya que, nadie más del salón había hecho la tarea. Explica el tema y pide que realicen el taller de analogías que el les entrega en unas fotocopias.</p>

TEMA	EJE ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
Diagnóstico Literatura pre-colombina 17 de febrero 2016	Producción textual. Comprensión e interpretación. Ética de la comunicación.	Taller de diagnóstico: Fase 1: Preguntas orales. Fase 2: solución del taller escrito.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Defino una temática para la producción de un texto Narrativo. ❖ Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. ❖ Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). ❖ Reconozco las características de los 	<p>Taller de lectura: mito de “Usirumani”</p> <p>Taller de diagnóstico.</p>	<p>1. En la fase 1 del taller se indago de MANERA ORAL por lo siguiente: 1.¿Qué entiendes tú por mito?, 2.¿Qué mitos conoces de tu país?, 3.¿Qué conoces acerca de las culturas indígenas? y finalmente 4.¿en qué se diferencian y asemejan a nuestra cultura? Por ejemplo, una estudiante responde lo siguiente: <u>S1: “un mito tiene que ver con los indios... en este año vamos a leer el mito de Yurupary”, pero cuando se indaga por otros mitos que conozca la estudiante responde:</u> <u>S1: “esta la llorona... la patasola... y no conozco más”.</u></p> <p>2. En cuanto a las respuestas de los estudiantes de las preguntas 3 y</p>

			<p>diversos tipos de texto que leo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. ❖ Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros. ❖ Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc. ❖ Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. 		<p>4 los estudiantes respondieron cosas como:</p> <p>S2: "... tengo entendido que los indígenas tienen que dejarse el cabello largo, usan taparrabos, y las mujeres no se visten..."</p> <p>S3: "ellos tenían en la antigüedad mucho oro y hacían sacrificios de personas a los Dioses..."</p> <p>S4: "También toman chicha...". De esta manera es posible ver como los estudiantes tienen un estereotipo de lo que son consideradas las culturas indígenas.</p> <p>La pregunta 4 los estudiantes responden de manera oral lo siguiente:</p> <p>S5: "se parecen a nosotros porque ahora usan tenis..."</p> <p>S6: "los que viven en la selva no se parecen en nada a nosotros porque ellos no se visten". En este aspecto los estudiantes aseguran dichas opiniones, puesto que tienen evidencias desde lo que ellos han observado en las calles o en ferias artesanales o libros y películas vistos.</p>
<p>24 de Febrero 2016</p> <p>Introducción al proceso de argumentación por medio de talleres. La leyenda de Anachue.</p>	<p>Producción Textual: Oralidad. Comprensión e Interpretación Textual.</p> <p>Comprensión e interpretación textual.</p> <p>Literatura.</p>	<p>Indagación de comprensión de lectura, proporcionando argumentos de las respuestas seleccionadas. (Taller de lectura: de literatura precolombina)</p> <p>Lectura en voz alta del taller de Anachue y preguntas de comprensión de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expone de manera oral los conocimientos que posee sobre un tema determinado. (La leyenda, Literatura Precolombina). ❖ Amplía sus conocimientos sobre un tema específico. (Leyenda de Anachue). ❖ Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase. ❖ Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas. ❖ Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. ❖ Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del 	<p>Copias del taller: "Literatura precolombina".</p> <p>Taller de Lectura: la leyenda de "Anachue"</p>	<p>En esta sesión se terminó con el taller de la clase pasada sobre la literatura precolombina.</p> <p>Los estudiantes responden lo siguiente:</p> <p>S3: "En la pregunta 12 es la C", Porque él me dijo (un compañero de la clase). Cuando se le pregunto al otro estudiante porque escogió esa respuesta, dijo S4: "fue por "pinochazo".</p> <p>1. Las intervenciones que se realizaron sobre la lectura de la leyenda, dieron cuenta del interés en el texto y sus opiniones sobre conocimientos relacionados con el tema del texto, por ejemplo:</p> <p>S1: "La historia trata de amor y la protagonista era una mujer joven y muy hermosa".</p> <p>S2: "a mí me gusto que Biachu lucho por su amada hasta el final</p> <p>S3: "yo creo que en donde se bañaban en la historia era la laguna de Guatavita, <u>y ahora uno se puede bañar ahí también.</u>"</p> <p>A esa opinión que el estudiante realizo, sus compañeros empezaron a lanzar OPOSICIONES:</p>

		(Nelson Bautista).	<p>reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. 		<p>S4: “Yo no creo que la gente ahora se pueda bañar ahí, porque eso es una reserva natural y eso es sagrado para los indígenas y la gente común no puede ingresar ahí” (El estudiante afirma saber esto por su visita turística al lugar)</p> <p>S5: “Mi abuelita me conto que ahí hay dos láminas de oro y debajo de eso hay como una especie de canal y eso chupa a la gente”</p> <p>1. Estos comentarios generaron una diferencia de opiniones, las cuales se esperan trabajar para la siguiente clase.</p>
<p>16 de Marzo 2016</p> <p>Exposición a situaciones controversiales: Rituales de los Muisca.</p> <p>La leyenda del dorado en México.</p> <p>Taller de La conquista.</p>	<p>Producción Textual: Oralidad. Comprensión e Interpretación Textual.</p> <p>Comprensión e interpretación textual.</p> <p>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.</p>	<p>Indagación de conocimientos previos.</p> <p>Lectura del taller “De las costumbres, ritos y ceremonias que usaban los indios muisca en su gentilidad”.</p> <p>Preguntas sobre el tema de los rituales Muisca con dirección a la argumentación.</p> <p>Presentación de la primera parte de la película Camino hacia el Dorado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expone de manera oral los conocimientos que posee sobre un tema determinado. (Los ritos de los Muisca). ❖ Amplía sus conocimientos sobre un tema específico. (Literatura de la conquista). ❖ Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase. ❖ Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas. ❖ Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. ❖ Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos. ❖ Diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. ❖ Realiza procesos críticos sobre un 	<p>Lectura: Banco de la República. (Sin fecha) De las costumbres, ritos y ceremonias que usaban los indios Mozcas en su gentilidad. Capítulo III. Recuperado de: http://www.banrepublica.org/blavirtual/historia/hisgral/hisgral5.htm</p> <p>Película: Animación</p>	<p>1. Los estudiantes participan de una manera más activa que la clase pasada, puesto que realizaron la investigación correspondiente a la tarea dejada de que era un rito, potenciando así su expresión oral.</p> <p>2. Los estudiantes amplían sus conocimientos sobre los ritos y costumbres de la cultura Muisca.</p> <p>3. Los estudiantes generan naturalmente una controversia sobre la preparación de la chicha, a partir de la lectura. De igual manera que la clase anterior solo unos pocos estudiantes participan en la controversia o discusión generada:</p> <p>S1: “Mi abuelita hace la chicha con maíz y le echa canela”</p> <p>EN ESTE PUNTO SE GENERA UNA OPOSICIÓN POR PARTE DE UN ESTUDIANTE:</p> <p>S2: “A la chicha no le puede echar canela porque si no se corta”</p> <p>S1: “¡Ayyy cálese!, como no voy a saber cómo hace la chica mi abuelita”</p> <p>S2: “¿y por qué?”</p> <p>S1: “¡Por qué si!”</p> <p>S1: “Profe hasta yo he visto que a la chicha le echan cascara de naranja” (A partir de este punto de vista, toda la clase se burla).</p> <p>4. Los estudiantes evidencian las diferentes visiones de mundo que tienen sus compañeros y de esta manera se da paso a la construcción de conocimiento conjunto. Sin embargo, no hay un respeto, por los puntos de vista de los compañeros hasta el punto de mandar a callar al otro. Los estudiantes dejan la discusión</p>

			<ul style="list-style-type: none"> ❖ tema específico de manera escrita. ❖ Reconoce la producción textual: oral y escrita. ❖ Elabora una primera versión de un texto argumentativo corto basado en sus conocimientos y creencias sobre el tema. ❖ Reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. 	<p>aventuras infantil. Bibo Bergeron, Eric y Don Paul. (2000). Camino hacia el dorado. Estados Unidos. Disney.</p>	<p>hasta ese punto, sin seguir debatiendo sus puntos de vista, por esa razón la practicante pide a los estudiantes que investiguen cada uno sobre cómo es posible preparar chicha para la próxima clase.</p> <p>La clase continúa con la película y se dejan las preguntas del taller escrito para desarrollar en la casa.</p>
<p>28 de Marzo 2016</p> <p>Exposición a situaciones controversiales: La leyenda del Dorado/ Civilizaciones indígenas en América: Muiscas y Mayas/ La conquista.</p>	<p>Producción Textual: Oralidad. Comprensión e Interpretación Textual.</p> <p>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.</p>	<p>Presentación de la segunda parte de la película Camino hacia el Dorado.</p> <p>Solución del taller sobre la película.</p> <p>Contextualización sobre las civilizaciones indígenas en América, enfatizando en las culturas Maya y Muisca o Chibcha.</p> <p>Espacio de preguntas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expone de manera oral los conocimientos que posee sobre un tema determinado. (Culturas indígenas/ Lit. de la Conquista). ❖ Amplía sus conocimientos sobre un tema específico. (Literatura de la Conquista). ❖ Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase. ❖ Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas. ❖ Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. ❖ Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos. ❖ Caracteriza los principales 	<p>Película: Animación aventuras infantil. Bibo Bergeron, Eric y Don Paul. (2000). Camino hacia el dorado. Estados Unidos. Disney.</p> <p>Cuadro comparativo e Imágenes: (Mapa de las civilizaciones</p>	<p>1. Los estudiantes exponen con más confianza sus puntos de vista en torno al tema propuesto para la clase: La literatura de la conquista, puesto que las preguntas del taller fueron dejadas para la casa. De esta manera, <u>Los estudiantes dan argumentos más extensos, basando sus puntos de vista en las investigaciones realizadas de dicho tema y lo observado en la película. (Literatura de la conquista).</u></p> <p>La primera pregunta realizada en el taller fue: ¿Crees que fue justa la conquista de América? Si. No. ¿Por qué? Los estudiantes respondieron de manera oral lo siguiente: (transcripción del video). S1: “No creo que haya sido justa, Eeee bueno, Sí, nos dieron nuestro idioma, nuestra cultura y todo eso... pero hubiera sido chévere que nosotros hubiéramos tenido nuestro propio idioma, o saber más, pero, o además tras de que vienen a matar gente” S2: “No porque fue muy sangriento” S3: “fue malo porque, eee...nos nos colonizaron, significaba conocer un nuevo territorio y saberlo manejar, pero ellos vinieron fue a impedir sus leyes y a mandarlas a poner” (La practicante le aclara al estudiante que no es impedir la palabra que de pronto él quería usar sino: imponer). S2: “Porque impusieron todas las leyes de los reyes católicos” La segunda pregunta fue: ¿Cuáles fueron los pros y los contras de la conquista de América?. Los estudiantes respondieron lo siguiente: S4: “Las cosas buenas fue que enseñaban todo en cuanto</p>

		<p>relacionadas a la conquista de América, dirigidas hacia generar PROPOSICIONES Y OPOSICIONES por parte de los estudiantes.</p>	<p>momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. ❖ Comprende los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal. 	<p>indígenas en América y cuadro comparativo de estas).</p> <p>Taller oral: sobre la conquista.</p>	<p>aspectos económicos para ambas partes, porque Colombia.. eee.. bueno toda Latinoamérica se expandió a el punto exterior” OTRO ESTUDIANTE AFIRMA LO SIGUIENTE: S5: “Yo estoy de acuerdo, en parte sí, porque nos dieron a conocer, pues sí, pero ya nos robaron nuestraa, nuestro oro, ósea de nuestro territorio. Para mí también un pro también sería las culturas, porque esto antes estaba muy desorganizado, como si alguien llegara y fuera como la película, alguien llega y hace algo bueno y ya se hizo, ósea los extranjeros trajeron organización”</p> <p>SE LE VUELVE A PREGUNTAR A EL ESTUDIANTE PROPONENTE SU PUNTO DE VISTA Y EL ARGUMENTA LO SIGUIENTE: S4: “Digamos pues que a corto plazo no se ganó nada, pero pues tiempo después latino América tuvo un gran... digamos, se adelantó” S5: “No, pues porque si nosotros hubiéramos hecho lo mismo de los españoles, pues también hubiéramos avanzado tecnológicamente pues... y culturalmente, porque si no hubiera sido un país más expandido S4: “pues sí, pero a largo plazo ellos (Latinoamérica) ganaron económicamente” Los demás estudiantes siguieron brindando sus puntos de vista y opinaban por ejemplo que: S6: “Los españoles nos dieron su idioma S7: “Nos dieron la evangelización” EN ESTE PUNTO SE GENERO UNA OPOSICIÓN, PERO EL PROPONENTE NO REFUTO LA OPOSICIÓN PRESENTADA: S2: “Nooo, porque que mamera la evangelización... nos quitaron las tradiciones originales” S2: “Otra cosa en contra, fue que nos destruyeron la naturaleza” S8: “hubo muchas masacres” S6: “Hubo muchos sacrificios... siii eso genocidios” S2: “Se quedaron pobres” (Los indígenas) Hasta ese punto se llevo la discusión de la pregunta, dando paso a una nueva indagación: ¿Creen que la conquista unifico alguna de las</p>
--	--	--	---	--	---

					<p>civilizaciones indígenas?</p> <p>S9: “NO, Porque unificar no es de una manera violenta” A esta opinión, otro compañero dijo:</p> <p>S10: “no ósea, que unificaron, pero de manera violenta” y de esta manera el estudiante proponente dice:</p> <p>S9: “No ósea, que lo hicieron a la fuerza”</p> <p>Los estudiantes no participaron mucho en esta pregunta, así que se paso a la última pregunta: La iglesia impuso sus creencias a las diferentes culturas indígenas. ¿Crees que la evangelización de los españoles hacia los indígenas es un punto de consideración a favor o en contra de la conquista?</p> <p>S6: “No, porque nos quitaron todo”</p> <p>S3: “Si, porque fue como pudieron ayudar a que se pudieran comunicar con los indígenas y se hiciera una nueva sociedad”.</p>
<p>23 de Mayo 2016</p> <p>Interacción de las fases de argumentación</p> <p>Importancia de la Literatura</p>	<p>Producción Textual: Escritura.</p> <p>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.</p> <p>Ética de la comunicación</p>	<p>Exposición oral por grupos acerca de las literaturas estudiadas.</p> <p>Indagación por la importancia del estudio de cada una de las literaturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Amplía sus conocimientos sobre un tema específico. (Literatura precolombina, del descubrimiento, de la colonia y el romanticismo). ❖ Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase. ❖ Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas. ❖ Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. ❖ Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos. ❖ Reconoce la producción textual: oral y escrita. ❖ Comprende el sentido global de 	<p>Presentaciones de los estudiantes en Prezi.</p>	<p>1. Los estudiantes participaron de MANERA ORAL en cada una de las exposiciones sobre las literaturas estudiadas. Se evidencio que muchos estudiantes que usualmente no participan en clase o no se expresan oralmente en las clases, hicieron su esfuerzo a la hora de presentar el tema que les correspondía y poco a poco iban perdiendo el miedo de hablar en público.</p> <p>2. <u>En la clase se iba indagado a medida que iban terminando cada exposición acerca de la importancia o no que los estudiantes le daban a estudiar cada una de las literaturas estudiadas, en lo que se presentó un debate debido a un estudiante que manifestó que:</u></p> <p>S1: solamente es importante estudiar la literatura en la medida que uno se convierta en un historiador.</p> <p><u>Sus compañeros contraargumentaron con opiniones como estas:</u></p> <p>S2: “No, es necesario ser un historiador para aprender”</p> <p>otro estudiante manifestó</p> <p>S3: “la literatura nos da cultura”</p> <p>y otra estudiante le dijo</p> <p>S4: “existen diferentes puntos de vista para que un escritor escriba algo”.</p> <p><u>El estudiante que participo seguía pensando de la misma manera y opino lo siguiente</u> “Pues si profe pero... digamos que no es que ayude en algo importante, ella quiere aprender eso y</p>

			<p>cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.</p> <p>❖ Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.</p>	<p>ella ve eso desde diferentes formas de ver... nos sirve si queremos hacer algo con eso...”</p> <p>a lo que otra estudiante le contestó:</p> <p>5. S5: “si no supiéramos eso (la literatura) no sabríamos nada”. Finalmente, la practicante dio su punto de vista, puesto que ningún estudiante siguió con el debate.</p>
--	--	--	---	--

Anexo 5

Tabla 2: Propuesta de Intervención

FASES	TEMAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	LOGROS
FASE 1 Proposición/Oposición. Oral y Escrito	Introducción al proceso de argumentación	Taller de análisis. Taller de lectura.	Lectura: “La leyenda de Anachue”.	<ul style="list-style-type: none"> • Expone de manera oral los conocimientos que posee sobre un tema determinado. • Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase.
	Introducción a situaciones controversiales	Taller de lectura y Conversatorio sobre Laguna de Guatavita y Muiscas.	Lectura: Banco de la República. (Sin fecha) De las costumbres, ritos y ceremonias que usaban los indios Mozcas en su gentilidad. Capítulo III. Recuperado de: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/hisgral/hisgral5.htm	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas
	Exposición a situaciones controversiales	Taller de Lectura. Taller oral de la conquista (Película).	Lectura: Banco de la República. (Sin fecha) De las costumbres, ritos y ceremonias que usaban los indios Mozcas en su gentilidad. Capítulo III. Recuperado de: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/hisgral/hisgral5.htm Película: Animación aventuras infantil. Bibo Bergeron, Eric y Don Paul. (2000). Camino hacia el dorado. Estados Unidos. Disney.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos. • Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.
	Formulación de proposiciones y oposiciones (Oral)	Conversatorio (Leyenda de Yurupary).	Lectura: Orjuela, Héctor H. “Leyenda de Yurupary”. (Con la traducción de la “Leggenda dell’ Jurupary” Del conde Ermanno Stradelli por Susana N.Salesi.) Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1983, p.p. 179-265. Recuperado de: http://www.intecap.edu.co/web-basico/wb-granadoscarlos/descargas/La%20Leyenda%20de%20Yurupary%20Hector%20Orjuela.pdf	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos. • Comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

FASE 2 Problema/ Argumentos	Reconocimiento de argumentos a favor y en contra	Conversatorio, debate sobre la conquista y la colonización Taller: sobre las preguntas hechas por los estudiantes y pregunta de argumentación.	Película: Drama social. Bollaín, Icíar. (2010). "También la lluvia". España.	• Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas.
	Producción de argumentos a situaciones controversiales propuestas	Realización de preguntas orales (Conversatorio) y escritas sobre la literatura de la conquista y la colonia.	Video: Rt en Español. (2015). ¿Colonización militar EE.UU. refuerza su poder en América Latina?. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=sCVRbd0ERhk&list=FLJFapoMQOJukpA85EsOIPyA&index=111	• Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.
	Evaluación del proceso. Ejercicio argumentativo.	Conversatorio y Socialización (evaluación, y revisión de notas).	Auto-evaluaciones de los estudiantes. (Hojas de respuestas).	• Reconoce la producción textual: oral y escrita. • Reescribe el texto, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.
	Interacción de las fases de argumentación	Presentaciones de los estudiantes en Prezi: Importancia de la literatura	Presentaciones de los estudiantes en Prezi.	• Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.
FASE 3 Conclusión/ Reunión de fases	Exposición a ejercicios de conclusión	Visualización y solución del taller sobre el documental "El bogotazo" Taller de producción de una noticia.	Documental: El bogotazo. Videos: MARÍA Camila Ivonne Saldivia Solis. (2015). La noticia-3º básico. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=NZI-DJ2gKaM&list=WL&index=13 Rome Reports. (2015). ¿Conservador o liberal? El discurso papal durante su próxima visita a EEUU. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=9SLHvntmZpY	• Reescribe el texto, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores. • Diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. • Realiza procesos críticos sobre un tema específico de manera escrita.
	Interacción de las fases de argumentación	Visualización del video. Ejercicio de argumentación. Taller oral: Preguntas sobre el video.	Película: Drama. Norden, Francisco. (1983). Cóndores no entierran todos los días. Basada en la obra de Gustavo Álvarez Gardeazábal. Colombia.	• Argumenta sus puntos de vista en la situación comunicativa propuesta para la clase. • Identifica y valora los aportes de su interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas.

Anexo 6

Tabla 5

Matriz organización de la información en la oralidad en función de los objetivos de la investigación

ORAL							
CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	código	CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	código

Proposición	<p>(Tema: Los mitos) S6: “los que viven en la selva no se parecen en nada a nosotros porque ellos no se visten”. (Tema: Laguna de Guatavita) S3: “La laguna está ubicada afuera de la ciudad”. S4: “Para poder ver la laguna hay que subir a una montaña”. S5: “Porque era una reserva natural, y aparte de eso tenía una historia eeee. Como es que se llaman... heee ... chibchas...” Se indago más sobre los recuerdos de este estudiante acerca de la clase : S5: “eee no recuerdo nada más”. S7: “Lo mismo, eso hay como una maldición” Este estudiante lo sabe porque ha hablado con personas de la comunidad indígena.</p>	Proposiciones basadas en experiencias	PROP-EXP.	Oposición	<p>(Tema: Los Muisca. Preparación de la chica) S2: “¿y por qué?” (Tema: Literatura de la conquista) S5: “Yo estoy de acuerdo, en parte sí, porque nos dieron a conocer, pues sí, <u>pero ya nos robaron nuestraa, nuestro oro, ósea de nuestro territorio.</u> (Tema: La leyenda de Yurupary) S4: “No porque, ¿cómo sabe usted entonces lo de nuestra historia?” (Tema: Literatura contemporánea: Violencia en Colombia) S10: “¿Cómo está seguro?”</p>	Oposiciones geradas con preguntas	OPO-INTER.
Problema	<p>(Tema: Literatura de la conquista) S5: “...<u>pero ya nos robaron nuestraa, nuestro oro, ósea de nuestro territorio</u>”.</p>	Problematización de la proposición desde información nueva	PROB-INFO. NUE.	Argumentos	<p>S3: “yo también creo que son mejores los liberales por el voto a la mujer” (cuando se indago a la estudiante de donde tenía este conocimiento se refirió al compañero que ya había hablado sobre el tema y referencio a su abuelo).</p>	Argumentos basados en los puntos de vista de los otros	ARGU-PUNTO DE VISTA
Conclusión	<p>(Tema: Los Muisca. Preparación de la chica) S1: “¡Por qué si!” (Tema: importancia de estudiar literatura: presentación) S5: “si no supiéramos eso (la literatura) no sabríamos nada”.</p>	Conclusiones Sin ley de paso o sin fundamentación anterior	CON-DATOS.				