

**En defensa de la palabra:
Oralidad formal en ciclo quinto**

Claudia Patricia Quiroga Carrillo

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C
2016**

**En defensa de la palabra:
Oralidad formal en ciclo quinto**

Claudia Patricia Quiroga Carrillo

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la
Lengua Materna**

**Director
Éder Alexander García-Dussán**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C
2016**

Dedicatoria

A mi esposo Fabián, por su paciencia, apoyo, comprensión y amor
incondicionales.

A mi madre, por sus palabras de aliento y cariño sin límites.

A mi hermana, por estar siempre para mí.

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a Dios por ser mi fortaleza en los momentos difíciles y mi felicidad en los momentos gratos.

Al profesor Éder Alexander García-Dussán por su orientación, su tiempo, sus conocimientos, sus palabras de aliento, pero ante todo por ser una maravillosa persona.

A mis estudiantes por su disposición, su energía y sus ganas de ser mejores día a día.

A mis compañeros y compañeras por permitirme compartir risas y lágrimas, triunfos y fracasos. Ustedes son un regalo que espero conservar por siempre.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE MPLM No. 099 / 2016

Aspectos formales

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico: MPLM 099/2016
TÍTULO	En defensa de la palabra: Oralidad formal en ciclo V
AUTOR	Claudia Patricia Quiroga Carrillo
DIRECTOR	Éder Alexander García-Dussán

Aspectos de la Investigación

PALABRAS-CLAVE	Argumentación, debate, interacción argumentativa, lengua oral formal, oralidad.
DESCRIPCIÓN	Experiencia investigativa desarrollada con un grupo de estudiantes de ciclo V, en un colegio público de la ciudad de Bogotá, que desglosa los logros alcanzados en la optimización de elementos de la interacción argumentativa oral a través del género discursivo oral formal llamado el debate.
FUENTES	Ander-Egg, E. (1991); Arriarán, S., & Hernández, E. (2001); Bajtín, M. (1982); Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999); Camps, A. (2005); Castellá, J. (2005); Cros (2005); Elliott, J. (1990); Flick, U. (2004); Palou, J., & Bosch, C. (2005); Piaget, J. (1991);

	Plantin, C. (2001, 2004, 2012); Rodríguez, M. (2012); Vilá, M. (2003, 2005); Vigotsky. (1995); Weston (1994)
CONTENIDOS	Se presenta el desarrollo del proceso investigativo en cinco apartados así: en primera instancia, los orígenes de la investigación desde la lectura del contexto escolar hasta el planteamiento del problema, preguntas y objetivos, y antecedentes. En segundo lugar, se relacionan los elementos teóricos que fundamentan la propuesta desde el campo de la oralidad, en particular nociones de lengua oral formal y argumentación, con el fin de explicar los comportamientos de las categorías teóricas <i>Interacción argumentativa</i> y el <i>Debate</i> . En el tercer acápite, se describe la metodología que sitúa la investigación en el paradigma hermenéutico, desde un enfoque cualitativo y con la apuesta fijada en el diseño Investigación–Acción. A continuación, se presentan los resultados de la intervención y su análisis, a partir de la interpretación de los datos. Finalmente, el capítulo de conclusiones enuncia respuestas a los interrogantes generados durante la investigación y ofrece algunas consideraciones derivadas de los resultados obtenidos, además de presentar un balance sobre logros y dificultades durante la intervención.
METODOLOGÍA	Esta investigación se situó en los fundamentos de interpretación y comprensión de los hechos del paradigma hermenéutico dado que ofrece la ventaja de analizar desde múltiples aristas el interés del investigador, sin descuidar todo aquello que está a su alrededor. En este marco, asumió características y fundamentos del enfoque cualitativo, dado que buscaba un acercamiento a la comprensión e interpretación de los hechos en su contexto natural y se optó por la Investigación-Acción, pues sus características atienden a un diseño que facilita la participación de todos los actores involucrados en el proceso investigativo y hace viable una reflexión en torno a necesidades reales del contexto.
CONCLUSIONES	La ruta trazada permitió ofrecer respuesta a las preguntas que dieron origen al trabajo a la luz de teoría sobre oralidad formal, metodología de investigación –acción en donde el docente es actor y observador de los eventos y los procesos pertinentes que dan cuenta tanto del análisis como de la presentación de los datos, de tal suerte que los sujetos inmersos en la

investigación lograron movilizaciones de concepciones y transformaron su visión sobre la lengua oral formal. Además de determinó que la lengua oral se constituye en un objeto que debe ser aprendido bajo las mismas condiciones de privilegio que la lengua escrita dadas las relaciones que se plantean entre las dos modalidades.

Resumen

El presente informe relaciona el desarrollo del proceso investigativo sobre lengua oral formal en cinco apartados así: en primera instancia, los orígenes de la investigación desde la lectura del contexto escolar hasta el planteamiento del problema, preguntas y objetivos, y antecedentes. En segundo lugar, se relacionan los elementos teóricos que fundamentan la propuesta desde el campo de la oralidad, en particular nociones de lengua oral formal y argumentación, con el fin de explicar los comportamientos de las categorías teóricas estudiadas, a saber *Interacción argumentativa* y el *Debate*. En el tercer acápite, se describe la metodología que sitúa la investigación en el paradigma hermenéutico, desde un enfoque cualitativo y con la apuesta fijada en el diseño Investigación–Acción. A continuación, se presentan los resultados de la intervención y su análisis, a partir de la interpretación de los datos. Finalmente, el capítulo de conclusiones enuncia respuestas a los interrogantes generados durante la investigación y ofrece algunas consideraciones derivadas de los resultados obtenidos, además de presentar un balance sobre logros y dificultades durante la intervención.

Abstract

This report relates the development of the research process on formal oral language into five sections as follows: At first, the origins of research from the ethnographical reading of the context to the problem statement, questions and objectives, and researching background. Secondly, theoretical elements that underlied the proposal from the field of orality in particular notions of formal oral language and argument, in order to explain the behavior of the theoretical categories studied namely *argumentative interaction* and *debate*. In the third section, the methodology that places research in the hermeneutical paradigm, from a qualitative approach and bet set in the Action Research design is described. Then, the results of the analysis and intervention, from the interpretation of the data are presented. Finally, the concluding chapter sets out answers to the questions generated during research and provides some considerations derived from the results, in addition to present an assessment of achievements and difficulties during the process.

Tabla de contenido

	Pág
Introducción	13
1. Problemática de la investigación	16
1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Antecedentes Investigativos	20
1.3 Delimitación	26
1.4 Justificación	32
2. Referentes teóricos	34
2.1 De la interacción argumentativa a la discusión en el aula	34
2.2 La formación de un sujeto crítico desde el uso oral de la lengua: el plano pedagógico	40
2.3 La interacción argumentativa oral en el aula: el plano Didáctico	43
3. Referentes metodológicos	47
3.1 Paradigma, método y diseño: de la comprensión a la acción	47
3.2 El camino a seguir	51
3.3 Plan de intervención	54
4. Análisis y Discusión de resultados	60
4.1 ¿Para qué argumentar? Fase de sensibilización	63
4.2 Practicando lo aprendido: Fase de fundamentación	70
4.3 ¡ A Debatir !: Fase de finalización	80
4.4 Escenario Final: Gran debate Personería 2016	92
4.5 La novedad: Categorías emergentes	96
4.6 La experiencia en la MOL y la construcción de ciudadanía	99
5. Conclusiones	102

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Matriz de Categorías, subcategorías y unidades analíticas.	56
Tabla 2. Planeador de intervención.	57
Tabla 3. Estructura propuesta de intervención	61
Tabla 4. Codificación relaciones categorías, subcategorías y unidades de análisis.	62
Tabla 5. Codificación relaciones categoriales	63
Tabla 6. Convenciones registros de clase.	63

Lista de Figuras

	Figura	Pág.
Figura 1	La espiral de ciclos	51
Figura 2	Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción	53
Figura 3	Foto: Gran Debate Personería 2016. Asistentes	92
Figura 4	Foto: Gran debate Personería 2016. Candidatos	93
Figura 5	Foto: Ensayo debate	94
Figura 6	Foto: Desarrollo del debate	94
Figura 7	Foto: Estudiante en ronda de preguntas	94
Figura 8	Foto: Elecciones Personería 2016	95
Figura 9	Foto: Debate televisado	95
Figura 10	Foto: Docente de Danzas	95
Figura 11	Foto: Estudiante 1103	95
Figura 12	Foto: Orientadora	95
Figura 13	Foto: Docente de Sociales	95

Introducción

“El que sabe pensar, pero no sabe expresar lo que piensa, está en el mismo nivel que el que no sabe pensar”. Pericles

La enseñanza de lengua oral en las aulas de clase es un tema que ha venido tomando fuerza durante los últimos años en diversos contextos de enseñanza en Iberoamérica. Los estudios e investigaciones realizadas al respecto evidencian la preocupación por ofrecer elementos teóricos, pedagógicos y didácticos de referencia para su abordaje, a la vez que posibilitan un vasto campo para su investigación y análisis. Castellá y Vilá (2005) subrayan que en la actualidad, y a la luz de varias teorías, el estudio de la lengua oral es imperativo para comprender la naturaleza misma del lenguaje. En este horizonte se visibiliza la lengua oral formal, cuyo campo de actuación se genera, precisamente, en las interacciones producidas en el aula de clase. Aunque la enseñanza de la lengua oral se considera como un objeto que no requiere ser enseñado o explicado es claro que, al igual que la lengua escrita, requiere de herramientas y estructuras particulares para su comprensión y producción.

En este orden de ideas, el presente documento recoge, en cinco apartados, la experiencia investigativa desarrollada con un grupo de estudiantes de ciclo V, en un colegio público de la ciudad de Bogotá, y desglosa los logros alcanzados en la optimización de elementos de la interacción argumentativa oral a través del género discursivo formal llamado el debate. De este modo, se presentarán, en primera instancia, los orígenes de la investigación desde la lectura del contexto escolar hasta el planteamiento del problema, preguntas y objetivos, a la vez que se referenciarán estudios realizados en este campo particular de la modalidad oral de la lengua, esbozando los elementos fundamentales de la sintaxis de la investigación ejecutada entre 2014 y 2016.

En segundo lugar, se relacionarán los elementos teóricos que fundamentan la propuesta y que encuentran como punto de partida el campo de la oralidad, particularmente en lo que concierne a nociones de lengua oral formal y

argumentación, todo esto con el fin de explicar los comportamientos de las categorías teóricas formuladas y que son constitutivas de la pregunta investigativa que orientó todo el esfuerzo, a saber: la *Interacción argumentativa*, asumida desde los postulados de Plantin (2001,2012), Cros(2003) y Weston(1994); y el *Debate*, apoyado en las referencias de Palou y Bosch(2005), principalmente.

Con el ánimo de aportar una posible solución a la problemática planteada, y en concordancia con la teoría señalada, se hizo necesario el diseño de una ruta metodológica acorde con el tipo de investigación que el contexto educativo requería. Es por ello que, en el tercer acápite, se describió la metodología que sitúa la investigación en el paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo y con la apuesta fijada en el diseño Investigación–Acción, de tal suerte que el diseño, la modalidad pedagógica elegida para la intervención y las conclusiones de la propuesta den cuenta de un proceso que redunde en los sujetos beneficiarios de esta labor interventiva y transformadora.

A continuación, se presentarán los resultados de la intervención y su análisis, a partir de la interpretación de los datos, todo esto fundamentado con registros tomados durante la etapa de mediación entre docente-investigadora y educandos. Este apartado señala, además, aspectos que se reforzaron, tanto en los estudiantes como en la docente-investigadora; pero, a su vez, deja entre ver aquellas dificultades o errores inherentes al mismo proceso investigativo. De igual manera, se presenta una sección destinada a la descripción de la actividad de cierre denominada *Gran debate 2016* la cual, por sus características particulares, se constituyó en un factor que afectó de manera positiva, no solamente a la investigación, sino a la comunidad educativa en general, siendo el gran plus de la investigación aquí abreviada, pues raramente una investigación de este estilo supera las paredes del aula donde la docente efectúa su investigación. No obstante, en este caso, toda la IED fue partícipe y juez de los efectos transformativos logrados con este puñado de jóvenes que cualificaron su oralidad formal a propósito de la defensa de ideas en el contexto de la elección del personero estudiantil.

Para finalizar, en el capítulo de conclusiones, se enuncian respuestas a los interrogantes generados durante la investigación y se ofrecen algunas consideraciones derivadas de los resultados obtenidos, además de presentar un balance sobre logros y dificultades durante la intervención.

1

Problemática de la investigación**1.1 Planteamiento del problema**

El estado actual de la enseñanza de la oralidad en Colombia, según estudios realizados en años recientes (V. gr. Gutiérrez, 2013; Camelo, Cárdenas, Gutiérrez, Pinilla, Rodríguez, y Torres (2011) deja ver la necesidad de dedicarse a este campo disciplinar de una manera detallada y cuidadosa. Estos estudios ponen en evidencia que la escuela no está preparada para asumir los retos de la enseñanza-aprendizaje de la modalidad oral de la lengua (MOL), en tanto los docentes consideran que la lengua oral se desarrolla y perfecciona de manera natural, carecen de herramientas para su enseñanza y evaluación y continúan privilegiando procesos lecto-escritores, a pesar del predominio de la lengua oral en el aula de clase, que algunos investigadores calculan que ocupa más del 70% del tiempo escuchando y hablando¹. Sin embargo, se requiere que el estudiante efectúe un dominio sobre la lengua oral formal y una apropiación sobre formas de expresión verbal, con el fin de “[...] tener acceso a los discursos sociales y mediáticos, así como a los especializados de la ciencia y la tecnología que requieren de un uso oral formal” Camelo, Cárdenas, Gutiérrez, Pinilla, Rodríguez, y Torres, 2011, p. 71).

Este panorama, ofrece la posibilidad de incursionar con propuestas investigativas que favorezcan el desarrollo de la lengua oral de niños y jóvenes como elemento de interacción en el aula. Y, aunque la apuesta inicial en oralidad se da en los primeros ciclos, se ha podido evidenciar que no existen prácticas suficientes que reflejen una apropiación e elementos que favorezcan la interacción argumentativa; en consecuencia, la producción oral formal de los estudiantes de ciclo quinto, con las características que plantean documentos como los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana (MEN 1998) y Estándares Básicos de competencias del Lenguaje

¹ El 80% del día en un aula el 45% se emplea escuchando, el 30% hablando, el 16% leyendo y sólo el 9% escribiendo (Cfr. Cassany, Luna, Sanz, 1994)

(MEN 2006) está aún en franca deuda. Así por caso, en los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana, se señala el desarrollo de competencias comunicativas dirigido hacia los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación, otorgando gran importancia al dominio de la producción oral y escrita:

El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares... Pensamos que las ideas centrales del enfoque semántico comunicativo siguen teniendo actualidad: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. (MEN, 1998, p. 25)

De hecho, cabe anotar que el documento de Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana no desconoce el aspecto técnico del lenguaje; por el contrario, hace una invitación a buscar un verdadero sentido en función de los procesos de significación; pero estos procesos de significación no se dan solamente desde la lectura y la escritura, sino también desde la escucha y el habla. Sin embargo, en el aula de clase, el proceso lecto-escritor es el que prima, alejándose así de las dimensiones socio-culturales que exigen la capacidad de sustentar, defender o refutar puntos de vista, claves para hacer aportes y transformaciones críticas a la sociedad en espacios democráticos de comunicación, pues, finalmente qué es la sociedad sino una máquina comunicativa que defiende puntos de vista sobre eventos que le afectan intrínsecamente.

En cuanto al documento de Estándares básicos de competencias del lenguaje (2006), se plantea una progresión desde los grados iniciales que finalizan en ciclo V con la producción de textos argumentativos, y el uso de la lengua en contextos comunicativos tanto orales como escritos. Al respecto, es interesante observar cómo durante la progresión de ciclos se hace énfasis, especificando en cada enunciado identificador lo concerniente a producción escrita y a la producción oral; pero, en ciclo quinto se fusiona el enunciado con respecto a la producción textual oral y escrita. Lo

anterior supone que, tanto lo oral como lo escrito, son procesos complementarios necesarios para que se logre una comunicación efectiva en distintos contextos de uso y que, dado el trabajo que se ha desarrollado desde los ciclos iniciales, en el último ciclo se debería evidenciar una producción textual que relaciona las dos modalidades.

Sin embargo la queja recurrente de los docentes en las instituciones educativas es que los estudiantes no producen textos, bien sean orales o escritos y que, además, no dan cuenta del nivel argumentativo esperado para un ciclo determinado; es decir, se reclama una intervención para que los procesos de producción oral formal sean acordes con las exigencias de las políticas educativas nacionales; no obstante, este logro depende, en gran medida, del mismo docente quien, en muchas ocasiones, no analiza su papel como mediador en procesos de desarrollo de oralidad formal porque, a su vez, desconoce elementos para la enseñanza en este campo. A este respecto, Tusón (1994) señala que, aunque los maestros planean actividades orales, el plantear objetivos y criterios para su evaluación se dificulta dado el vacío en cuanto a referentes teóricos y metodológicos que orienten las prácticas docentes en esta modalidad.

Por su parte, los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en ciclo V, volumen que hace parte de la serie *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo (2010)*, buscan señalar horizontes de acción para los docentes de educación media. En este documento se señala la importancia del lenguaje como un espacio de confluencia de saberes cuyo conocimiento y manejo corresponde a todos, docentes y estudiantes; además, brinda algunas nociones sobre los componentes de oralidad, lectura y escritura. No obstante, el apartado que corresponde a oralidad se limita a mencionar aspectos generales de esta modalidad, aunque lastimosamente no ahonda en una didáctica que se pudiera utilizar en el contexto escolar para desarrollar o potenciar destrezas que respondan a las necesidades del ciclo, y que estén acordes con su impronta (proyecto profesional y laboral); aún más, que brinden herramientas para la formación de sujetos críticos como agentes constructores de sociedad capaces de argumentar, desde la lengua

oral, sus puntos de vista y posibles soluciones a problemas que el medio sociocultural les plantee.

Cabe anotar también que, en las prácticas de los maestros, se evidencia un desconocimiento frente a la enseñanza de la oralidad en un plano formal, porque existe, a su vez, un desconocimiento de la oralidad en el plano informal; esto es, el docente asume que el uso oral que el estudiante hace de la lengua es suficiente para confirmar el conocimiento, sin tener en cuenta el cómo, el por qué o el para qué de lo que se dice. La oralidad formal en la escuela se reduce así, y en la mayoría de los casos, a la instrucción en técnicas grupales o exposiciones orales, pero no con el fin de la enseñanza de lo oral como tal, sino con el fin de utilizarlas como estrategias para abordar temas específicos de la clase.

Sumado a lo anterior, tal y como apunta Gutiérrez (2014), es importante revisar cómo las prácticas tradicionalistas, centradas en la concepción normativa y gramaticalista de la oralidad, es decir, en la eliminación de expresiones “incorrectas”, y que a pesar del momento histórico que vivimos continúan prevaleciendo en la escuela se constituyen en una característica que no permite en los estudiantes un acercamiento más significativo hacia la importancia del aprendizaje de los usos formales de la lengua materna. Es que una forma diferente de desarrollar estos aspectos permitiría una mejor comprensión de este tema y llevaría, sin duda, a los estudiantes a reflexionar sobre los modos en que emplean la lengua en contextos determinados. Al respecto, las políticas educativas tienen unos fines claros en lo que respecta al tipo de sujeto que se quiere formar en las instituciones educativas; se trata entonces, de un sujeto capaz de organizar y estructurar discursos que den cuenta de su saber y de la apropiación de elementos que le permitan desarrollar plenamente sus habilidades comunicativas en estadios diversos de actuación. Sin embargo, los referentes que se ofrecen deben ir ligados a unas acciones que determinen si lo propuesto se da en la escuela y, de no ser así, ofrecer acciones para llenar vacíos que más adelante pudieran afectar a los sujetos en formación y, en consecuencia, al contexto social en el que se desempeñen.

Asimismo, las interacciones en el aula de clase, los currículos escolares y los planes de aula evidencian todo este panorama, pues no se ofrecen de manera clara o suficiente insumos para la enseñanza de la oralidad formal en estudiantes de grados superiores, pero si se demanda de ellos una participación en el contexto escolar que demuestre su apropiación con respecto a elementos orales formales, como el desarrollo en la competencia argumentativa, en la participación de actividades como el gobierno escolar, candidaturas a personería y contraloría o representatividad en eventos institucionales, locales y distritales, en los cuales se manifiesta una contribución pobre, pues la falta de elementos sustanciales para participar es notoria; sumado a esto, los docentes carecen también de fundamentos para desarrollar estos procesos, pues en la formación que han recibido se plantean vacíos al respecto.

Esbozado así todo este horizonte general, se nota la necesidad de continuar con el desarrollo de investigaciones que posibiliten diferentes formas de abordar este importante ámbito en la comunicación del ser humano para garantizar sujetos críticos, capaces de transformar y construir entornos que conlleven a una verdadera calidad de vida comunicativa, valga decir. Sobre la base de las consideraciones expuestas, con esta investigación se buscó ofrecer una propuesta que aporte a los jóvenes herramientas para la optimización de la interacción argumentativa oral en contextos formales de uso de la lengua.

1.2 Antecedentes Investigativos

La búsqueda de antecedentes en repositorios, bibliotecas universitarias, revistas sobre educación, entre otros, ha llevado a determinar que la oralidad, aunque ha sido objeto de interés investigativo en los últimos años, ofrece aún diversas posibilidades de acercamiento que podrían brindar luces sobre su enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula de clase. Algunos de los artículos y tesis revisados al respecto, contemplan, desde reflexiones sobre el deber ser de la oralidad en el aula hasta propuestas aplicables en diferentes grados de escolaridad, que dan cuenta de la importancia de continuar desarrollando trabajos de investigación con el objetivo de fortalecer esta modalidad.

Para el caso de esta investigación, se prestó especial atención a la exploración de documentación relacionada con la interacción argumentativa oral como actividad discursiva dentro del campo de la oralidad formal, dado que para el ciclo en el cual se desarrolló la propuesta, la argumentación se constituye en una actividad que da cuenta del carácter crítico del sujeto en formación. Así las cosas, los antecedentes que se presentan a continuación corresponden a veintiún trabajos de investigación, entre ellos, diez tesis de maestría, dos tesis doctorales, ocho artículos de investigación y un artículo de traducción, realizados en España, Costa Rica, Venezuela, Chile y Colombia, entre los años 2008 y 2014.

La revisión de estos estudios permitió determinar ciertas recurrencias relacionadas con referentes teóricos, aspectos metodológicos y categorías de análisis. Con respecto a los referentes teóricos, la constante se centró en autores como Ong (1987), Vilá (2003,2005), Camps (2005), Plantin (2001,2012), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Tusón (1994), Cros (2003) y Toulmin (2003). En cuanto a los aspectos metodológicos, fue clara la tendencia hacia el enfoque cualitativo y la Investigación-acción como método (trece trabajos); aunque también se presentó tendencia hacia el Estudio de caso (nueve documentos). Por otra parte, las categorías de análisis reiterativas remitieron a la lengua oral formal, la competencia oral, la competencia comunicativa, la argumentación y la interacción verbal y la interacción argumentativa oral en el aula de clase.

Con respecto al contexto español, se destacan los trabajos de Azanza (2013) y Gómez (2014), en los cuales se plantea el mejoramiento de la competencia oral en estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO). Estas investigaciones parten de la necesidad de dar mayor protagonismo al campo de la oralidad, pues existe una marcada inclinación hacia la enseñanza y aprendizaje de procesos relacionados con la escritura. Los resultados arrojados por las propuestas pusieron en evidencia que el adecuado tratamiento a propósito de la enseñanza de lo oral, y a través de secuencias didácticas, permite a los estudiantes la ventaja de elementos y herramientas coadyuvantes para la realización de producciones orales más elaboradas (formales).

Los resultados positivos de estas investigaciones radican en las dinámicas particulares de la población dado que, en ambos casos, los grupos estaban constituidos por un número no mayor a veinte estudiantes quienes se caracterizaban por ser participativos, motivados y dispuestos a asumir las tareas planteadas en las secuencias propuestas. Cabe anotar, también, que un aspecto que no se desarrolla plenamente en los trabajos reseñados es el análisis de las interacciones argumentativas y cómo estas se producen, pues las propuestas se centran más en el manejo de la voz y las técnicas de expresión corporal para expresarse en público que otro tipo de preocupaciones substanciales.

Por otra parte, Pérez (2013) reflexiona sobre la importancia de la enseñanza de la lengua oral formal en secundaria, y sugiere la aplicación de secuencias didácticas porque permiten la asimilación de los distintos campos orales que se pretendan trabajar; además de permitir al estudiante la revisión de actividades con miras a mejorar aspectos que no se hayan consolidado. La investigación concluye que, al igual que en Colombia, las políticas educativas conceden gran importancia a la oralidad, aunque es un aspecto que poco o nada se trabaja en las aulas de clase de secundaria debido a que los docentes siguen privilegiando la lengua escrita y, además, porque carecen de herramientas para la enseñanza y desarrollo de destrezas orales, las cuales deberían incluir el desarrollo de la escucha como actividad de comprensión oral.

En cuanto a experiencias llevadas a cabo en Costa Rica, Venezuela y Chile se encontró el trabajo de Brenes (2011), el cual plantea la carencia de un marco teórico y metodológico que dé sentido a la práctica docente, en cuanto a las características del uso oral de la lengua. De otra parte, pone en evidencia el hecho de que la comprensión auditiva debe ser también objeto de estudio como parte de la competencia oral y resalta la necesidad de incursionar con investigaciones en este sentido. Por su parte, González(2010) señala, que el ejercicio de la lectura favorece la competencia comunicativa oral y concluye que la aplicación de estrategias tendientes a desarrollar este proceso, permite que los estudiantes avancen positivamente en el

uso de la lengua describiendo, argumentando y narrando con propiedad. Una limitante de la investigación radica en la cantidad de estudiantes con los cuales se intervino (10), también llama la atención el hecho de que no se explicita una estrategia didáctica en particular, sino que se mencionan algunos objetivos y propósitos de aprendizaje. Aunque se explican avances en los diferentes modos del discurso, no se explicita la forma en cómo se ve favorecido cada uno de ellos.

Finalizando este recorrido, se hallaron cuatro estudios enmarcados dentro del proyecto “La competencia argumentativa oral en el aula: Un estudio exploratorio con estudiantes de Enseñanza Media” auspiciado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Fondecyt). En este contexto, Meza, explica que este proyecto analiza el asunto desde las dificultades, las cuales:

[...] surgen en la argumentación oral en la sala de clases, como por ejemplo, los problemas éticos y pragmáticos relacionados con tópicos controversiales, el significado evidencial en las intervenciones de los alumnos, las fases de la argumentación en la interacción y las estrategias de cortesía que regulan dicha interacción en una situación guiada y otra espontánea, las representaciones sociales que tienen los docentes respecto de su rol en la interacción argumentativa en el aula y los movimientos argumentativos propios de la argumentación oral.(2008, p. 16)

El estudio, además, otorga una relevancia fundamental al tema de la competencia argumentativa y cada trabajo de investigación se centra en la observación, descripción y análisis de un aspecto determinado de la argumentación oral en el aula, en dos grupos base, sin realizar ningún procedimiento de intervención. Así, pues, las investigaciones reseñadas no distan mucho de las problemáticas que se hacen manifiestas en el contexto colombiano, quizá por la semejanza existente entre los sistemas educativos de estos países.

En relación con las experiencias llevadas a cabo en Colombia, se revisaron artículos sobre evaluación de la oralidad y argumentación en contextos universitarios. En lo que respecta a la evaluación, García(2010); Camelo, Cárdenas, Gutiérrez, Pinilla, Rodríguez, y Torres, y Pinilla (2010), ponen de manifiesto varias problemáticas; entre ellas, la concepción de que lo oral al ser un aspecto innato no

debe ser evaluado, que los docentes carecen de herramientas para enseñar y evaluar la oralidad en el aula, que los criterios de evaluación, cuando se dan, provienen de indicadores en lengua escrita y que hay un uso escaso de instrumentos para realizar una aproximación a la evaluación. Por otro lado, Rodríguez y Valencia (2012) toman la argumentación como objeto de estudio para el desarrollo de los discursos orales formales. A su vez, plantean un desequilibrio mediante el cual algunos sectores de la educación formal se han centrado, especialmente en procesos relacionados con lectura y escritura, y han descuidado otros vinculados con el habla y la escucha.

Al igual que los artículos, las tesis de maestría revisadas permitieron evidenciar el interés que ha despertado el estudio de la oralidad en los últimos años, y se pudo determinar una mayor tendencia hacia el fortalecimiento de la producción oral en los ciclos intermedios, esto es ciclos dos y tres. Algunas investigaciones (V. gr. Méndez, 2010; González y Perafán, 2011; Marín, 2013; Santos, 2014), confirman, además, que el desarrollo de estrategias a partir del diseño y aplicación de secuencias didácticas y talleres permite la cualificación de la práctica argumentativa oral de los estudiantes. También se estableció que existe una inclinación hacia el análisis de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad (Gutiérrez, 2011; Palma, 2014), centrándose en el conocimiento didáctico que posee el profesor para asumir la enseñanza y evaluación de la oralidad en el aula de clase y cómo este conocimiento influye y condiciona los procesos de desarrollo vinculados con la expresión oral en el aula. En relación con el ciclo quinto, se hallaron dos estudios, el de Aguacía, Trujillo y Urbina (2010) y el de Ortíz (2014) en los cuales se buscó fortalecer el discurso oral formal de los estudiantes en contextos reales de comunicación, como la emisora escolar, y se reafirma en estos esfuerzos la secuencia didáctica como una estrategia para mejorar los niveles de producción oral formal.

Así las cosas, los antecedentes revisados determinan que, en los últimos años, se ha prestado mayor atención a los fenómenos de la lengua oral en el aula; en particular, en lo relacionado con la competencia argumentativa oral. No obstante, los estudios que se han desarrollado a nivel nacional en este campo no son muchos, y

más bien privilegian la educación primaria o la educación superior, lo cual genera un vacío en los grados de educación media. De igual manera, estas investigaciones plantean la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, además de aportar elementos clave para el desarrollo de una didáctica de la lengua oral que redunde en la formación integral de jóvenes como transformadores de sociedad. Señalan, también, que el conocimiento didáctico de la lengua es elemento fundamental para que los docentes puedan guiar a sus estudiantes hacia un uso de la oralidad formal en contextos de construcción de sociedad y se evidencia una preocupación por dar pautas para realizar estudios que puedan dar respuesta a problemáticas encontradas en este campo, tales como las concepciones docentes, didácticas, orientaciones y desarrollo de la competencia discursiva oral (Cfr. Gutiérrez, 2012, 2013).

En cuanto a las estrategias de intervención recurrentes en los trabajos reseñados y las posibilidades de nuevos estudios, resalta el uso de la Secuencia Didáctica como la modalidad pedagógica que prevalece para lograr las transformaciones deseadas con la mayoría de los procesos investigativos, dado que esta facilita la planeación y dosificación de contenidos según las necesidades de aprendizaje. Sumado a esto, es interesante ver el contraste entre países como Chile y España versus Colombia. Allí se encuentra variedad de investigaciones en los ciclos de enseñanza media, en donde la mayoría de estudios revisados se ocupan de los ciclos iniciales (segundo y tercero), de niveles de educación superior o de las prácticas docentes, dejando descuidado el ciclo V, el cual exige una apropiación mayor por parte del estudiante, en cuanto a herramientas para la producción oral formal, sobre todo con respecto a la competencia e interacción argumentativa.

El anterior recorrido conduce a determinar que el camino que se ha abierto en investigación sobre oralidad en la escuela durante los últimos años brinda una oportunidad para continuar desarrollando propuestas que redunden en el fortalecimiento de habilidades orales formales en los estudiantes. Aunque aún quedan asuntos por tratar, como la conexión entre lo que plantean las políticas educativas y las realidades del aula, una metodología específica que permita favorecer la oralidad

en los jóvenes o una mayor preparación de los docentes para abordar la enseñanza de la oralidad, es claro que este es un tema en el cual vale la pena detenerse pues la actividad oral es un elemento que trasciende la escuela y que, por lo tanto, se constituye no sólo en forma de comunicación, sino también en elemento de transformación de sujetos y de la sociedad, que son sujetos vestidos de socios que se comunican, esto es, que ponen en común la posibilidad de dialogar para llegar a consensos o para generar disensos.

1.3 Delimitación

Esta investigación se desarrolló en el Colegio San José de Castilla IED, institución de carácter público ubicada en la localidad Octava, Kennedy con estudiantes de grado décimo (del salón 1004) de la jornada tarde. Esta institución cuenta con una población escolar de 3.400 estudiantes con edades comprendidas entre los 5 y los 18 años, distribuidos en las dos jornadas académicas de la mañana y la tarde, con 40 cursos por cada una, provenientes en su mayoría de los barrios Castilla, Valladolid, Patio Bonito, Tintal y Visión de Colombia. El estrato socio-económico de los estudiantes oscila entre 2 y 3, y provienen en su mayoría de familias nucleares cuyas fuentes de ingresos son la pequeña y mediana empresa, trabajo independiente y empleos en los sectores público y privado, según el Informe de caracterización IPLAC para San José de Castilla (2012).

El modelo pedagógico que orienta las acciones docentes de la institución se enmarca en el enfoque social-constructivista, por lo cual el desarrollo de las actividades se basa en la interacción social, se favorece el trabajo en grupo y se propende por la creación de un ambiente propicio para la puesta en marcha de proyectos y actividades que coadyuven a la solución de problemas o carencias detectadas en el contexto escolar. El Colegio ha tenido desde sus inicios una fuerte inclinación hacia el desarrollo del área de Humanidades (Español- Inglés), lo que justifica que en su misión el Proyecto Educativo Institucional (PEI), “Un camino para la convivencia y la comunicación en red con el mundo”, se plantee el desarrollo de habilidades comunicativas como fundamentación de un proyecto de vida que

responde a los cambios sociales actuales y que permitan el uso del lenguaje en diferentes contextos en los cuales los estudiantes pudieran desempeñarse; a pesar de esto no se halló en el documento mención alguna a aspectos específicos de estas habilidades; solamente hace referencia en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas, a la lectura y a la escritura, sin mencionar destrezas orales o de escucha.

Además, se señala que el perfil del estudiante está basado en un “[...] ser humano formado en San José de castilla debe ser íntegro, líder, autónomo, analítico y crítico que promueva la cultura e identidad castillista” (PEI 2014, p. 3), y se recalcan, además, cualidades que pueden ser potenciadas desde la interacción argumentativa como actividad que posibilita el intercambio comunicativo con el otro en aras de la construcción de sociedad. No obstante, aquí la alerta en cuanto a este último aspecto del perfil es que existe un vacío, ya que en las mallas curriculares de las diferentes áreas relacionadas con las Humanidades no se evidencia la formación en cuanto a elementos propios de la argumentación.

Ahora bien, como parte de los proyectos institucionales desarrollados en el último quinquenio en la institución en lo concerniente al lenguaje se encontró el proyecto de lectura, escritura y oralidad intitulado “Viajemos por el maravilloso mundo de la comunicación” (LEO). Este proyecto, en relación con la oralidad, plantea que:

[...] En ciclo 1, los estudiantes aprenden a leer, escribir y a expresar en forma oral sus sentimientos. Desde el ciclo 2 hasta el 5, se hace necesario el LEO, porque se observan falencias en escritura, expresión oral, lectura mecánica y comprensiva, lo que genera dificultades en el aprendizaje de todas las áreas. Evidenciando la situación mencionada, la problemática que se ha venido detectando en relación con la oralidad es la siguiente; dificultades en la socialización de cualquier contenido que el ejercicio académico exige, uso de jergas propias del entorno, uso excesivo de muletillas y léxico limitado. (Proyecto Leo San José de Castilla, 2013, p .17)

No obstante, la aparente importancia que se da al tema de la oralidad, esta se queda en aspectos relacionados con la expresión oral referidos a la entonación y a la expresión corporal; adicionalmente la expectativa de los docentes del área, tal como lo

señala el documento es “[...] que los estudiantes estén en capacidad de producir escritos con correcta ortografía, redacción, coherencia y cohesión; así mismo que elaboren textos donde se evidencie el manejo de hipótesis, argumentación y conclusión” (PILEO 2013, p. 9). Esta contradicción entre lo descrito en el proyecto y la práctica en el aula se observó también en la malla curricular de la asignatura de lengua castellana para el ciclo V porque, aunque se mencionan géneros discursivos que buscan que el estudiante se exprese correctamente (V. gr. la mesa redonda, el foro, el debate, entre otras), no se desarrollan plenamente como estrategias o técnicas para favorecer destrezas en la oralidad formal, sino que se constituyen en una forma de abarcar temáticas de la asignatura, de una manera rápida.

En lo concerniente a las prácticas docentes, se aplicaron encuestas (Véase anexo 13) para conocer percepciones con respecto al abordaje de la oralidad en el aula de clase. De allí se determinó que las profesoras del área reconocen que, a pesar del énfasis que se da al desarrollo de competencias comunicativas, se da relevancia únicamente a procesos de producción textual en el campo de la escritura y que, además, en lo que corresponde a la oralidad desde el ámbito formal, es muy poco lo que se trabaja en las sesiones de clase. Al respecto (véase anexo 14), las docentes señalan que es complejo abordar la enseñanza de la oralidad formal en ciclo V, porque este proceso exige unos prerrequisitos como capacidad de argumentación, elementos de expresión corporal y rasgos lingüísticos específicos, los cuales no están completamente afianzados en los jóvenes; por lo tanto, dada la cantidad de estudiantes por aula, sería un proceso dispendioso y tomaría demasiado tiempo dedicarse a cada uno de ellos para detectar falencias y llevar al grupo a un nivel que permita la participación de todos los jóvenes.

En cuanto a la evaluación, manifiestan que carecen de criterios claros, mucho menos de matrices que compendien criterios semio-lingüísticos que den cuenta de valoraciones al respecto, y que la estrategia más recurrente es la exposición oral, donde se relleva el conocimiento de un tema específico (por lo general se emplea cuando se ha perdido clase y hay cierto atraso con respecto a la programación o para

agilizar la presentación de temas propios de la asignatura) y no por claves de orden discursivo, textual y escenificado. Entonces, lo cotidiano es que se seleccione un tema para exponer, dar unas pautas, no sobre lo oral sino sobre el tema, determinar unos tiempos para la presentación, hacer una ronda de preguntas y evaluar el contenido de la exposición, descuidando abiertamente las estratagemas y recursos lingüísticos y discursivos de cómo se expuso.

Es interesante, además, observar el contraste entre las apreciaciones de los docentes y sus requerimientos, pues la lengua oral no es de uso exclusivo en el aula de lengua castellana, sino que es el común denominador en todas las áreas, lo cual lleva a concluir que la oralidad trasciende el quehacer escolar; por lo que resulta responsabilidad de todos los docentes brindar elementos para desarrollar estas actividades en los estudiantes, o llegar a acuerdos institucionales para detectar falencias y robustecer vacíos al respecto.

Es en este punto en donde nos encontramos con voces de docentes (Véase anexo 14) que exigen que los estudiantes argumenten ideas, tengan un léxico más rico, demuestren fluidez verbal y manejen plenamente entonación, pronunciación y vocalización con el interlocutor. Lo anterior se presenta por el hecho de que los jóvenes no han sido preparados suficientemente en aspectos relacionados con la producción oral formal y que, además, en el aula se privilegien aspectos relacionados con la lengua escrita. De la misma manera, en las aulas de clase se aprecia un alto grado de dificultad al momento de expresarse en espacios comunicativos formales, debido a que las intervenciones en este sentido se limitan a exposiciones orales o técnicas de discusión en clase con participaciones mínimas, en las cuales se emplea la memoria como recurso para realizar presentaciones o se recurre a la lectura oral de textos que no son producción personal sino extractos o párrafos copiados de lo que se pretende exponer. Sumado a esto, es clara también la falta de apropiación de elementos que permitan a los estudiantes argumentar, defender y sustentar puntos de vista y opiniones frente a temáticas particulares de tipo académico e, incluso, de carácter personal en forma oral. Sin embargo, cuando se da la oportunidad de

participar en otro tipo de actividades, como sucede, por ejemplo, en debates informales, se puede determinar que los estudiantes se interesan más y que si se potenciaran las herramientas que los jóvenes poseen para defender, refutar o tomar postura crítica frente a alguna temática; así las cosas, se alcanzaría el objetivo de ofrecer elementos en la formación de ciudadanos críticos y hasta transformadores sino de su sociedad, al menos de sus entornos comunicativos y sociales más inmediatos, comenzando por las interacciones en el aula.

De otro lado, es claro también que, en el ámbito de la oralidad formal, en la institución mentada, se presenta una carencia casi que total de recursos y pericias que permitan su desarrollo adecuado, debido a que los jóvenes tienen miedo de hablar, precisamente porque no se les han ofrecido instrumentos que les permitan organizar expresar y defender su pensamiento, ni mucho menos sus puntos de vista y opiniones personales frente a un tema determinado, basados en una rigurosidad contextual e informativa previas. Adicionalmente, quien habla la mayor parte del tiempo en el aula es el docente, limitando así las posibilidades de que los estudiantes se expresen espontánea y legítimamente. De la misma manera, algunas encuestas realizadas a los estudiantes (Véase anexo 15) mostraban que existe cierta resistencia ante el hecho de realizar intervenciones orales formales, dado que no sienten que se les ha brindado una preparación suficiente con respecto a la expresión oral y corporal (corp-oral), pero también al manejo de la voz y otros rasgos particulares de la lengua oral, aspectos que se verían reforzados a partir del debate, dado que este género pone en escena a dos o más contendores, cuya defensa debe realizarse desde elementos verbales complementados con elementos no verbales de la lengua.

Lo descrito hasta acá apoya el planteamiento que realizan los jóvenes con respecto a que las clases en las cuales se discute alguna temática de interés general, las participaciones son más espontáneas y se sienten cómodos al momento de plantear sus puntos de vista y opiniones personales. Por su parte, los profesores coincidieron en señalar que la construcción de estructuras argumentativas en los

educandos del ciclo V es muy pobre y consideraron que hacen falta elementos de referencia para potenciar este tipo de competencia en los estudiantes.

Valdría la pena, entonces, diseñar y ejecutar una propuesta que le permitiera a los estudiantes descubrir sus fortalezas en cuanto a la interacción argumentativa, con el ánimo de mejorar el desarrollo de su producción oral, llevándolas a un nivel formal; hecho que les permita ser conscientes del uso de la palabra hablada en situaciones reales de comunicación, tales como entrevistas para ingreso a la universidad o entrevistas de trabajo; pero, más allá del aula o de la vida laboral, intervenciones en público o la defensa de posturas personales ante sus nichos sociales y cumplir así no sólo con la impronta del ciclo relacionada con proyectos profesionales y laborales, sino también con procesos que conllevan a la formación integral de los jóvenes como sujetos críticos y agentes constructores de una sociedad que propenda más por una ética comunicativa, recordando al filósofo alemán Habermas (2003).

De esta manera, al destilar todo este bagaje de elementos, resultado de la Lectura Etnográfica del Contexto, surgió el interrogante: ¿De qué manera el desarrollo del debate formal posibilita la optimización de la interacción argumentativa oral en un grupo de estudiantes de ciclo V, pertenecientes a un colegio público de Bogotá?, pregunta directriz y substancial que se acompañó de las siguientes sub preguntas:

- ¿Cuáles son los principales elementos teóricos que permiten definir y caracterizar la interacción argumentativa?
- ¿Qué modalidad pedagógica es la que mejor permite la optimización de la interacción argumentativa en educandos de ciclo V?
- ¿Qué aspectos pedagógicos y didácticos resultan relevantes en la optimización de la interacción argumentativa?

Visto así el asunto, el objetivo general trazado para la investigación versó sobre cómo optimizar la interacción argumentativa de un grupo de estudiantes de ciclo V en

espacios de interacción oral formal; a lo cual se sumaron los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar los principales elementos teóricos y pedagógicos necesarios para investigar en procesos de habla, dentro de la modalidad oral de la lengua española.
- Diseñar e implementar talleres pedagógicos que permitan la optimización de la interacción argumentativa oral en espacios de interacción oral formal.
- Valorar las condiciones pedagógicas y didácticas usadas en la optimización de la interacción argumentativa oral en el grupo de educandos intervenido.

1.4 Justificación

Pues bien, una vez trazada la sintaxis fundamental de la investigación, llegaba el momento de justificar su hechura y salida a la luz. Y para ello, se explicita que, si bien los cambios vertiginosos de la sociedad hacen que los sujetos que pretenden lograr su transformación sean competentes en todos los ámbitos de su existencia, también es cierto que la forma en cómo expresan sus ideas, ambiciones y sentimientos guarda estrecha relación con su pensamiento y dibujan en el receptor una imagen del individuo que se escucha. Es así como, a través del lenguaje oral, los sujetos tejen relaciones entre sí, tal como señala Ong (1987); y si bien es cierto que en la última década se ha dado gran importancia a los estudios sobre oralidad, también lo es el hecho de que en la escuela, en la medida que los educandos adquieren un mayor grado de madurez, se le va restando interés a la tarea de enseñar sobre lo oral y se siguen privilegiando los procesos de lectura y escritura. De otro lado, la revisión de antecedentes investigativos pone de manifiesto que son muy pocos los estudios sobre oralidad realizados en ciclo V y, más aún, sobre argumentación y desarrollo de la oralidad formal.

Por lo anterior se evidencia enteramente la existencia del desarrollo de una propuesta investigativa en el campo de la oralidad, a partir del debate como género

potenciador de elementos de la interacción argumentativa en ciclo V en el colegio San José de Castilla, ya que estaba en concordancia con los planteamientos del PEI en cuanto a la formación de sujetos críticos, quienes deben demostrar la capacidad de actuar como agentes de cambio social a partir de la puesta en escena de sus conocimientos y habilidades; todo esto mediado por el lenguaje, esa máquina social, y en gran proporción, por la lengua oral como una de sus aristas.

Desde otro punto de vista, esta investigación se consideró como una oportunidad de cambio en las prácticas pedagógicas, dado que facilitaba una reflexión, no sólo en relación con la formación de estudiantes sino, también, en lo que respecta al quehacer cotidiano de los docentes; todo esto con el fin de continuar con el ejercicio de la observación y la detección de problemas para llegar, así, a soluciones que redundaran en el provecho de los jóvenes del ciclo. De esta suerte, la propuesta ayuda a configurar otro eslabón de la gran cadena de aportes que se vienen haciendo al campo de la oralidad para que las prácticas estén en sintonía, tanto con lo que plantean las políticas educativas, como con las exigencias que el medio requiere de los estudiantes.

2

Referentes teóricos

El capítulo que se desarrolla a continuación, recoge fundamentos y postulados relacionados con el campo de la oralidad, durante los últimos veinte años, en especial las nociones de lengua oral formal y argumentación, en aras de delimitar los conceptos de interacción oral y géneros discursivos. Estos referentes permiten esbozar el recorrido teórico que orientó la investigación, y que se constituyeron en aspectos clave para su desarrollo y feliz culminación.

2.1 De la interacción argumentativa a la discusión en el aula

La modalidad oral de la lengua (MOL) permite un abordaje desde diferentes dimensiones dada la multiplicidad de ángulos desde los cuales se la puede examinar; estas dimensiones posibilitan un análisis minucioso según el objeto, que sobre ella se estudió. En tal sentido, y para efectos de esta investigación, se acuñó la perspectiva lingüístico-discursiva, la cual, en palabras de Núñez (2011) apunta a la definición de rasgos retóricos, enunciativos y lingüísticos de la lengua oral, así como al funcionamiento y clasificación de sus textos y discursos. Hecha esta observación los conceptos que, a lo largo de este apartado se describen, guardan estrecha relación con el conocimiento de la lengua en uso, sin olvidar que la oralidad es una modalidad que reúne elementos sociales, culturales y psico-pedagógicos.

Teóricamente, *la oralidad* ha sido reconocida en los últimos años como un campo que ofrece diversas posibilidades para su estudio y explicación desde disciplinas como la texto lingüística, el análisis del discurso, las teorías de la neo retórica, la psicología cognitiva, entre otras. En cuanto al ámbito de la educación es claro que, como forma de materialización del pensamiento, se hace necesario favorecer espacios que permitan a los sujetos comunicarse efectivamente a través de esta modalidad. Ahora, para delinear un concepto de la naturaleza de esta modalidad, se tomaron como base los planteamientos de Ong (1987) y Abascal (2002). De una parte, Walter Ong (1987) diferencia dos tipos de oralidad, a saber: la primaria,

definida como la forma de comunicarse de las culturas con un carácter de permanencia alejada de la escritura; esto es, aquella que solamente existe a través de la palabra hablada y que permite la activación de la memoria para permanecer en la cultura; y la secundaria, entendida como las formas orales de la comunicación de masas, la instrumentación de las tecnologías de comunicación y el uso de un lenguaje altamente sofisticado; es decir, aquella que depende de las formas de escritura como interacción social, y que le permite al hombre ser y permanecer en el mundo a través de la palabra hablada, la cual se perpetúa a través de la tecnología de la escritura.

Por otro lado, Abascal (2002) plantea lo complejo de una definición de oralidad, porque el término se usa en diferentes ámbitos disciplinares con significados no coincidentes y porque, con respecto a los estudios lingüísticos, la palabra se alterna con conceptos y nociones cercanos. Abascal señala, también, que la oralidad es un objeto complejo y poco definido en sus límites que se presenta como manifestación del lenguaje articulado, el cual se vale de signos sonoros y audibles que, a través de la voz, “[...] permiten la comunicación lingüística y que, por lo tanto, existe por el uso y en el uso de la palabra” (2002, p.43). Por consiguiente, el término oralidad se constituye en una categoría abarcadora de conceptos que especifican alguna rama de esta modalidad y que podría interpretarse como una expresión vocal que favorece la interacción social y cultural del ser humano.

En cuanto al concepto de *lengua oral formal*, Vilá (2005) hace referencia a los usos no espontáneos que hace un hablante de la lengua en una situación comunicativa particular, a su vez plantea que la finalidad con la enseñanza de la lengua oral es que los estudiantes puedan controlar lo que dicen y cómo lo dicen, según el contexto comunicativo (p. 11). En este sentido, la importancia de brindar unos elementos para el desarrollo de la oralidad formal en el aula, que es la forma de comunicación que prevalece en la escuela, debe ser considerada como un aspecto a ser aprendido; así, pues, se le debe otorgar un tratamiento que permita el diseño de estrategias de enseñanza para su apropiación y uso en discursos organizados que promueva el control de variables con miras a lograr un adecuado uso de la palabra.

Para la enseñanza de la lengua oral formal, Castellá y Vilá (2005), destacan algunas características (rasgos contextuales, discursivos y lingüísticos), y la ubica como “[...] un lugar periférico en el ámbito de la oralidad, que resulta intermedio entre la oralidad y la escritura” (2005, p. 29), dado que comparte con la lengua escrita: el tema especializado, la planeación, y la objetividad, según el género discursivo que se pretenda emplear. De igual manera, Vilá (2005) contempla los géneros orales intermedios, ubicados en ámbitos de uso, los cuales se alejan de la conversación cotidiana y se acercan a la lengua oral formal, en tanto se sitúan entre lo escrito y lo oral. Estos géneros intermedios requieren de un tratamiento más complejo y, por lo tanto, es su enseñanza la que se debe priorizar en la escuela, sobre todo en la educación secundaria.

Los géneros orales intermedios requieren de unos modos particulares de organización del discurso, los cuales están explicitados en Calsamiglia y Tusón (1999), a saber: la narración, la descripción, la explicación, el diálogo y la argumentación. En aras de delimitar el trabajo de investigación y sin perder de vista el ámbito de uso educativo, se hizo énfasis en *la argumentación*, en tanto que, como apunta Cros (2005), es una actividad discursiva común que suscita controversia sobre un tema, pero de la cual se dan pocos elementos para su apropiación en el aula. Los estudios que se han realizado sobre argumentación ofrecen varias definiciones para este término. Para el caso particular, se tomaron como base los conceptos brindados por Plantin (2001), en cuanto a la argumentación dialogada, y por Cros (2003), pues esta autora puntualiza sobre el desarrollo de la argumentación en el aula.

El lingüista francés Plantin define la argumentación desde el diálogo, y resalta que es argumentativo “[...] todo discurso producido en un contexto de debate orientado por un problema” (2001, p.39), y que la argumentación se puede definir como

“[...] el conjunto de técnicas (conscientes o inconscientes) de legitimación de las creencias y de los comportamientos. La argumentación intentar influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos (conscientes o inconscientes) de la persona o personas que constituyen su objetivo” (p. 40).

Esta definición, posibilita la aplicación de estrategias de enseñanza tendientes al mejoramiento de la oralidad formal de los estudiantes, dado que la dinámica del aula de clase permite que se den las condiciones de convencer, persuadir o disuadir al auditorio o al interlocutor. De otra parte, Cros, señala que la argumentación está ligada al contexto en el cual se produce, y la considera como “[...] una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes y los conocimientos de los destinatarios, con la intención de modificarlos en la medida en que sea necesario para que coincidan con los del enunciador” (2003, p.14). En tanto es determinada por el contexto, se entiende que esta actividad puede presentarse en diferentes situaciones de la vida cotidiana y profesional, que sea susceptible de controversia, desacuerdo o polémica, y que tiene como fin conducir a un destinatario, hacia la propia opinión (Cfr. Cros, 2005, p.57). Según esto, la enseñanza de la argumentación debería estar en concordancia con la capacidad de análisis y adecuación de un discurso, el reconocimiento y dominio de formas lingüísticas y discursivas propias de la argumentación y el reconocimiento y uso de estrategias para la conducción de estrategias adecuadas a cada situación.

Por su parte, Weston sostiene que los argumentos son “intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (1994, p. 11) de tal suerte que el manejo de estas estructuras brinda un abanico más amplio de posibilidades en la construcción de un discurso a favor o en contra de una idea particular. Con el fin de sustentar estos intentos, Weston (1994) ofrece una clasificación o *tipos de argumentos*. Para efectos de este trabajo investigativo se retomaron cuatro de ellos: en primera instancia el argumento mediante *ejemplos*, el cual hace referencia a la defensa de una generalización a partir de varios ejemplos particulares, siempre y cuando estos sean fiables. En segundo lugar el argumento mediante *analogía*, que ocurre cuando se establece una relación de semejanza entre dos elementos diferentes, en este caso un

solo ejemplo es suficiente para sustentar el argumento. Otro argumento es el de *autoridad* al cual se acude para dar fuerza a una idea a partir de la voz de un experto o de una fuente cualificada. Finalmente, el argumento de *causa* que consiste en establecer una “correlación entre dos acontecimientos o tipos de acontecimientos” (p. 67).

Ahora bien, la actividad discursiva de la argumentación puede ser abordada desde diferentes aristas; en este caso, la atención se centró en lo que concierne a *la interacción argumentativa*. Este aspecto, según Plantin (1993, en González, 2009, p. 131), se refiere a una situación de confrontación discursiva donde son construidas respuestas antagónicas a una cuestión en común. Se interpreta esto como la organización de la argumentación a partir del intercambio de puntos de vista en torno a un tema específico, entre dos o más participantes y con un rol determinado. Esta organización, según Charaudeau (1992, en González, 2009) debe reconocer al menos tres procesos, que pueden presentarse aislados, simultáneos o implícitos, a saber:

- (i) la problematización (que se realiza en diferentes dominios),
- (ii) la toma de posición (aceptación o rechazo a la tesis propuesta),
- (iii) la presentación de argumentos (pruebas o fundamentos ante la posición tomada).

En lo concerniente a los roles argumentativos, Plantin (2004) destaca las figuras de proponente (defiende su punto de vista), de oponente (con quien se confronta el punto de vista), y de tercero (quien aún no ha tomado posición); estos actantes, a partir de la interacción, buscan un objetivo claro que consiste en convencer; y, en el juego de la interacción los roles, estos no están definidos, pues en una situación de interacción los participantes pueden asumir varios roles.

Las interacciones argumentativas en el aula de clase, ofrecen una amplia variedad de géneros desde los cuales pueden ser trabajadas. Bajtín (1982) señala que el *género discursivo* se produce en el intercambio verbal de una actividad social

determinada y relaciona los usos lingüísticos con la vida social, la visión de mundo y la historia. El uso de la lengua se lleva a cabo a través de enunciados concretos traducidos en géneros, lo que condiciona determinado género se resume en factores concretos como los temas, la estructura interna, el registro o estilo funcional y, finalmente, la relativa estabilidad de esto. Y, dada la diversidad de géneros, se especifican los géneros discursivos primarios o simples, que se dan en la comunicación discursiva más inmediata, y los géneros discursivos secundarios o complejos, que surgen de la comunicación cultural más organizada y compleja. Este autor sostiene, además, que al aprender una lengua, se aprende a reconocer y usar aquellas formas pertinentes a la actividad o situación de comunicación en las que tienen lugar la producción de los textos.

Ahora, en el plano de los géneros discursivos se encuentra *el debate*, entendido como una controversia sobre algún evento temático entre dos o más personas. Palou y Bosch (2005), lo definen como una discusión organizada en la cual se contrastan opiniones, a propósito de un tema concreto. Aún más, para el desarrollo de un debate, se establecen algunas pautas de realización como la duración, el orden de intervenciones, la cualidad de los participantes, un moderador y el público. Las situaciones de debate en el aula de clase permiten la puesta en escena de la interacción argumentativa y posibilitan la oportunidad de aprender a plantear, defender o refutar, puntos de vista personales y de los demás, en una dinámica organizada.

Por otra parte, el debate se desarrolla a partir de argumentos, con los cuales se pretende defender una tesis. Entre estos argumentos se distinguen tres tipos fundamentales: los de autoridad, los pragmáticos y los de probabilidad, los cuales deben ser adecuados y resistentes a los posibles contraargumentos. En el ámbito escolar, el debate se plantea como una oportunidad para la confrontación de distintas posiciones de los estudiantes (Muñoz, 2011, p. 95). En el mismo escenario, Plantin (2004) sostiene que el debate se constituye en un género que da la oportunidad de desarrollar capacidades relacionadas con la argumentación, pues este promueve la

interacción y permite escuchar a otros; pero, al tiempo, respaldar, refutar o construir puntos de vista.

2.2 La formación de un sujeto crítico desde el uso oral de la lengua: el plano pedagógico

El modelo pedagógico en el cual se enmarca el quehacer docente del colegio San José de Castilla, como lo señala el Proyecto Educativo Institucional (2014), tiene como asidero la concepción constructivista del aprendizaje. En esta institución los estudiantes son el centro de la actividad educativa, se desarrollan estrategias que privilegian los contextos reales de aprendizaje, se tienen en cuenta las experiencias de los estudiantes y se propende por el empleo de situaciones aplicables en contextos reales (PEI, 2014,p.12) En lo que respecta a los usos de la lengua, se da valor al aprendizaje asistido en procesos de lectura y escritura, relacionadas en cuanto a sus usos culturales; además plantea la construcción del conocimiento basado en el consenso. Desde las miradas de los teóricos Piaget (1991), Bruner (1986) y Vygotsky (1995), el constructivismo se constituye en una nueva forma de ver al individuo en sus procesos de adquisición de conocimiento y la lengua se constituye en su forma de materialización. Ya el sujeto deja de ser un simple receptor de conceptos, y adquiere la máscara de un agente constructor de su propio aprendizaje, lo cual hace que este se transforme en un proceso significativo a partir de los conocimientos previos, pero también de vivencias e intereses que le mueven hacia determinado aprendizaje. Esto indica que al conocimiento no se llega sin herramientas que ayuden a reacomodar las estructuras que han sido construidas a lo largo de las experiencias sino que, por el contrario, estas se toman como base para realizar elaboraciones más complejas.

Entre los aportes primordiales de Piaget (1991) está el establecimiento de una serie de niveles de desarrollo cognitivo, a saber, pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales, en los cuales se evidencia la progresión del conocimiento, pasando de estadios simples a unos mucho más complejos, en la medida en que el ser humano aprende; por lo tanto, el aprendizaje de la lengua se da como resultado de dicha progresión. Esta visión de constructivismo se plantea desde

la individualidad. Sin embargo, Karmiloff-Smith (en Ruíz, 2005) sostiene que desde temprana edad el niño desarrolla teorías que le permiten volver a realizar representaciones de lo que ha aprendido, y que el meta-lenguaje le permite explicar la forma en cómo ha aprendido; es decir, el aprendizaje no se da solo como producto del desequilibrio entre lo que se conoce y lo que se aprende, sino que existe una conciencia sobre el meta-conocimiento.

De otro lado, Vigotsky (1995) defiende que el desarrollo intelectual se da en la socialización y en las interacciones, las cuales permiten una mejor comprensión del mundo; en otras palabras, las acciones a escala social se internalizan para ser apropiadas a escala individual. Al concebirse al sujeto como un ser netamente social se concluye que el aprendizaje es un producto social. Con esta base se establece el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), interpretada por Ruso (2001), a partir de los planteamientos de Vigotsky, como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Este postulado da origen al *interaccionismo social*, enfoque en el cual se aprende gracias a la mediación de un par que se caracteriza por poseer mayor conocimiento, quien ayudará al paso a un estadio superior de aprendizaje, en el marco de un contexto comunicativo significativo, para el caso nuestro, del uso oral de la lengua. En este aspecto, la interacción con el par es fundamental, ya que de esta manera se posibilita el avance y la expansión en la Zona de desarrollo próximo (ZDP). A partir de este concepto, Bruner (1987, citado por Vielma y Salas, 2000) formula la noción de andamiaje, clarificando que el papel del mediador es solamente de ayuda, ya que el descubrimiento del aprendizaje lo debe hacer el propio individuo.

Gutiérrez (2014), explica el *interaccionismo socio discursivo*, como una derivación del interaccionismo social, que tiene como principal representante a Bronckart (2013). Este enfoque tiene como particularidad la defensa de las prácticas socioculturales como generadora de hechos colectivos, que contribuyen a la transformación de las capacidades psicológicas individuales. Así las cosas, los textos, orales o escritos, se constituyen en unidades comunicativas, construidos en

situaciones particulares de comunicación. Para su análisis se plantean tres niveles; en primera instancia, el nivel de infraestructura textual, que da cuenta del plan general del texto, los tipos de discurso y las modalidades de articulación; en segundo lugar, el nivel de mecanismos de textualización, que se refiere a la progresión temática, a las transiciones entre tipos de discurso y a las articulaciones entre enunciados; finalmente, el nivel de mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa, relacionado con la coherencia interactiva del texto y las evaluaciones de contenido temático (Cfr. Gutiérrez, 2014,p.49).

De acuerdo con los planteamientos de Vygotsky (1995), al ser el aprendizaje un producto social, no cabe duda de que el lenguaje se constituye en la herramienta primordial para la construcción de estos procesos en escenarios como el hogar y la escuela. La importancia de la función social de la lengua radica en su papel en la interacción con otros y en los contextos de realización en los cuales se sitúa. Ruíz (2005, p.17) sostiene que es responsabilidad de la escuela desarrollar en el estudiante aquellos elementos con los que viene dotado desde el hogar y que posibilitarán su entrada en los terrenos de un aprendizaje más elaborado y progresivo de la lengua, en miras a reflexionar sobre los parámetros que rigen la comunicación humana.

En el escenario escolar, es claro que la apuesta educativa para el ciclo V de enseñanza media, grado décimo y grado once, se despliega con miras a la formación de un sujeto capaz de enfrentar los desafíos que la sociedad le plantea. En aras de desarrollar un proyecto de vida profesional y laboral, deberá estar en capacidad de utilizar la lengua oral en situaciones concretas de comunicación que, exigirán de su parte, poner en práctica los aprendizajes adquiridos, en cuanto a las interacciones argumentativas, en miras de proponer, aceptar o refutar diversidad de posturas frente a temas particulares.

Finalmente, como es reconocido que la escuela tiene la enorme responsabilidad frente a la toma de consciencia sobre la importancia de educar en la modalidad oral de la lengua, es importante enseñar a los educandos que el discurso oral es una práctica social y contextualizada, de suerte que hablar no es pronunciar palabras a

secas, sino recrearlas en diferentes modos textuales que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores y las variadas exigencias de las situaciones comunicativas. He ahí la importancia de adelantar reflexiones que intenten responder a la cuestión, espinosa, por cierto, sobre la enseñabilidad de la lengua oral en el aula de clase.

Para dar respuesta a la cuestión se debe apostar por el acompañamiento de otro guía y por la ventaja de trabajar con las experiencias y saberes previos de los estudiantes en relación con los usos orales espontáneos o informales que sirvan de soporte y pivote para encumbrar aspectos de la lengua oral formal. Además, de trabajar sobre los aspectos que atañen a la condición multicanálica de la Modalidad Oral de la Lengua (MOL), sólo así se daría vía libre a lo que se denomina *competencia discursiva oral*, esto es, el qué y cómo se dice algo a otro en diferentes contextos comunicativos. Y, para lograr este asunto, es importante determinar dos aspectos fundamentales, a saber:

- 1- La enseñanza de la lengua oral formal se orienta desde algún género oral (Vilá, 2005).
- 2- La enseñanza de la lengua oral compromete unos contenidos enseñables y aprendibles, traducidos en dimensiones del contenido lingüístico de la lengua oral; especialmente la dimensión que refiere el manejo diafásico del hablante, dependiendo de las situaciones comunicativas, monológicas o dialógicas, de las que hace parte (debates, exposiciones, dramatizaciones, espacios radiales, etc.)

2.3 La interacción argumentativa oral en el aula: el plano didáctico

Dado que el lenguaje es elemento transversal de la vida humana, su producto más esencial, la lengua resulta ser la manera como se materializa el pensamiento; por lo tanto, las reflexiones en torno a las interacciones comunicativas en las aulas,

mediadas justamente a partir de la lengua, constituyen un aspecto relevante a tener en cuenta en los procesos de aprendizaje. Vilá plantea la necesidad de enseñar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de expresar ideas complejas de una forma concisa y estructurada, con el fin de lograr la comunicación en situaciones más formales y de producir discursos especializados, los cuales se alejan del plano de la informalidad (2005, p.11). Señala, también, que la tarea de enseñar a hablar bien a los estudiantes requiere de una intervención cuidadosa por parte de los docentes, y que el fortalecimiento de la lengua oral, traerá como beneficio la evolución en capacidades que les permitirán comunicarse en toda clase de contextos, sobre todo aquellos relacionados con las prácticas orales de carácter formal (Vilá, 2005, p.12).

Ahora bien, dado que la escuela debe ser reconocida como el contexto que posibilita la puesta en escena de situaciones reales de comunicación, resulta ineludible la reflexión y el estudio de las implicaciones sobre la enseñanza de la oralidad formal. A este respecto, Camps (2005) hace un análisis sobre los usos y funciones de la lengua oral en la escuela, con el ánimo de dar pautas sobre su enseñanza. Se refiere en primera instancia a *hablar para regular la vida social escolar*, entendido este punto de vista como la oportunidad de adecuar la conversación a nuevas situaciones comunicativas, las cuales demandarán un uso formal de la lengua en el contexto del aula como espacio de diferencias, tensiones y contrastes, posibilitando caminos de entendimiento entre los actores involucrados. En un segundo momento se hace mención al *hablar para aprender y para aprender a pensar*, aquí se da protagonismo al diálogo en el marco de la interacción social que permite la construcción asistida de conocimientos, no solo sobre asuntos escolares, sino también sobre la formación moral de los estudiantes. En tercer lugar apunta hacia el *hablar para leer y para escribir*, en donde se hace explícita la interacción oral en la construcción de significados para comprender y producir textos. Finalmente, refiere el *hablar para aprender a hablar* cuyo objetivo es hacer explícito el proceso de planificación de un género oral en particular y en dónde la lengua oral es insumo para construir un discurso oral más minucioso.

Dado lo anterior, el objetivo de los docentes debe centrarse en lograr llevar a los estudiantes a hacer un uso reflexivo de la lengua que redunde en una mejor construcción y elaboración de discursos, según la situación comunicativa que se presente. Con la didáctica de la oralidad se insiste, también, en la búsqueda de herramientas y estrategias para la apropiación de diferentes géneros discursivos en los cuales se pone en juego la capacidad de establecer posturas críticas frente a diversidad de situaciones a las que los jóvenes puedan verse enfrentados. Y, claramente, estas estrategias se posibilitan en la medida en la que el docente realice una observación detallada de los fenómenos que se presentan en las clases, con respecto a la lengua oral.

En relación con lo anterior, Núñez (2011) señala una serie de situaciones que, con frecuencia, se presentan al interior de las aulas y que es necesario revisar con el fin de dar una nueva orientación al papel de la lengua oral formal en la escuela. Entre esas problemáticas se destacan, el predominio de la palabra escrita, la pérdida de la tradición oral, la pobre expresión oral en los jóvenes y la proliferación de manuales para hablar en público. Estas recurrencias en la escuela se producen por que los profesores no cuentan con elementos que les permitan abordar la enseñanza de esta modalidad. Con base en estos hechos, la autora ofrece, a su vez, algunas pautas que facilitan el abordaje de esta modalidad, de una manera que permita al profesor aprovechar lo que traen consigo los jóvenes y procurar que estos sean reflexivos, frente a su proceso en los usos orales de la lengua; entre ellas, menciona determinar formas de hablar de los estudiantes, hacer énfasis en los usos orales formales, tener en cuenta un modelo de competencia oral reconocido por los estudiantes, plantear objetivos en los ámbitos lingüístico-discursivo, contextual y estratégico-retórico, planear las intervenciones orales, programar y evaluar contenidos, objetivos y actividades; incluso, valorar la interacción en el aula como parte de la competencia oral.

Como cierre de este capítulo se puede afirmar que la modalidad oral de la lengua, su enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, es un asunto problemático

que está en boga desde hace algunos años y que, dado el reciente interés que despierta, se constituye en un objeto que ofrece múltiples miradas para su descripción, análisis e intervención. El carácter social de la lengua hablada permite, a su vez, una aproximación que sobrepasa los planos de informalidad y lleva a los jóvenes a detenerse en un ejercicio reflexivo sobre la forma en cómo el uso oral de la lengua facilita poner en diálogo sus propias concepciones de mundo y posibilita una construcción conjunta de sociedad desde diferentes situaciones comunicativas que les exigen una mirada crítica, para lograr transformaciones con sentido.

No obstante, para lograr ese tránsito, es menester de los docentes darse a la tarea de revisar referentes teóricos que brinden bases sólidas para fundamentar una didáctica de la lengua oral que redunde en la formación de los estudiantes y que esté en concordancia con lo que las políticas educativas proponen, sin perder de vista el perfil de individuo que se debe enfrentar a la sociedad.

3

Referentes metodológicos

Como se esbozó en el Capítulo 1, el análisis de la lectura etnográfica del contexto revisitado a un grupo de estudiantes de ciclo V de la jornada tarde pertenecientes a un colegio público ubicado en la localidad Octava de la ciudad de Bogotá (localidad de Kennedy), puso de manifiesto la necesidad de tratar de una manera más sistémica aspectos y procesos relacionados con la modalidad oral de la lengua (MOL). Ahora, con el ánimo de aportar una posible solución a la problemática planteada, se hizo necesario el diseño de una ruta metodológica, acorde con el tipo e investigación que el contexto educativo requería. Esto resultó fundamental al momento de planear y poner en marcha estrategias para la obtención de resultados que validaran los objetivos propuestos; de tal suerte que el diseño, la intervención y las conclusiones de la propuesta dieran cuenta de un proceso que redundara en los sujetos que intervinieran docentes y estudiantes.

Pues bien, este proceso de captura metódica facilitó no sólo la reflexión y el análisis con respecto a la práctica docente y a la evolución en los procesos de los educandos, sino que también ofreció la posibilidad de profundizar, variar y mejorar la multiplicidad de universos que representa la escuela como espacio para la exploración investigativa. Pero, por otro lado, permitió enmarcar todo el esfuerzo en un paradigma, que diera luces sobre el interés investigativo, aquí alejado de lo técnico, además de vislumbrar el método que se aleja de estadísticas y numeraciones obre conductas humanas, finalmente, sobre el diseño que, como su nombre lo denota, permitía levantar la estructura de intervención con miras a la transformación. Esto es, en lo que sigue, y en su justa medida, lo que se desglosa a continuación.

3.1 Paradigma, método y diseño: de la comprensión a la acción

Esta investigación se instaló, en los fundamentos de interpretación y comprensión de los hechos del *paradigma hermenéutico*. García y Martín describen la interpretación como

[...] el intento de arrojar luz y significado al objeto de estudio. Para conseguirlo, la interpretación hermenéutica debe ser capaz de elucidar y expresar un significado que puede resultar confuso en otras variantes más claras. En consecuencia, en la interpretación hermenéutica, un significado admite más de una forma de expresión por y para un sujeto. (2013, p. 61).

Es evidente, entonces, que en la medida en que el contexto escolar ofrece un sinnúmero de variables a tener en cuenta en un proceso de investigación, la mirada y los límites que proponga el investigador son fundamentales para que este ejercicio resulte exitoso. Al respecto, Arriarán y Hernández puntualizan que la hermenéutica en educación trata de “[...] *comprender*, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales” (2001.p.18). En efecto, la visión holística de la hermenéutica ofrece la ventaja de analizar desde múltiples aristas el interés del investigador, sin descuidar todo aquello que está a su alrededor.

En ese mismo sentido, Gurdían- Fernández señala que la hermenéutica es un método que busca la comprensión y que tiene como propósito “[...] descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (2007,p.147). Dicho de otra forma, la hermenéutica en educación analiza y explica un objeto de estudio en su entorno real, con una mirada no fraccionada; así pues, el investigador hace parte del proceso y está en constante diálogo con el contexto y con los sujetos participantes. Por lo tanto, la subjetividad es un elemento válido que permite que la verdad ante un hecho sea “parcial, transitoria y relativa” (Gurdían- Fernández, 2007, p. 147).

Dadas las condiciones que anteceden, resultó conveniente definir el enfoque o perspectiva desde la cual se desarrolló la actividad investigativa particular. Para Rodríguez, el enfoque es “[...] la elección de cierta clase de procedimientos, técnicas e instrumentos para la observación de hechos y la recolección de datos y ciertas formas de tratamiento para los mismos” (2003, p.31), características que permiten,

claramente, ubicar la investigación desde la mirada cuantitativa, cualitativa o mixta. En nuestro caso, el *enfoque cualitativo* es definido por Martínez (2006) como la descripción de un todo integrado que persigue la identificación de la naturaleza, estructura y manifestación de las realidades, implicando lo cuantitativo en donde sea necesario. Es así como la investigación cualitativa intenta identificar la naturaleza de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Por su parte, Rodríguez (2003) señala que en este enfoque, el sujeto investigador toma la realidad como un todo dinámico y heterogéneo. Se caracteriza por su visión holística, emplea técnicas de observación participante, uso de instrumentos no estructurados y hace énfasis en la observación de proceso; además, persigue la comprensión del significado de las acciones humanas y sus procedimientos son flexibles dado que no están sujetos a reglas fijas. Según se ha citado, el enfoque cualitativo da cuenta de las interacciones en la realidad tal y como suceden a partir de una descripción e interpretación de los hechos observados; hechos que, para este caso, son tomados del contexto escolar. Así mismo, Flick (2004) señala como características particulares de la investigación cualitativa las siguientes:

1) la conveniencia de los métodos y las teorías, según el tipo de pregunta que la investigación pretenda resolver;

2) las perspectivas de los participantes y su diversidad, dadas las interrelaciones de los sujetos con el contexto de la investigación;

3) la capacidad de reflexión del investigador y la investigación, pues sus interpretaciones sobre la realidad observada como sujeto participante se consideran datos; y finalmente,

4) la variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa, ya que esta no se rige por un método unificado si no que tiene en cuenta la naturaleza de la investigación y su contexto.

Por las consideraciones expuestas anteriormente, la investigación asumió características y fundamentos del enfoque cualitativo, dado que buscaba un acercamiento a la comprensión e interpretación de los hechos, en su contexto natural. Este acercamiento redundó en el objetivo de lograr la transformación o el cambio frente a una problemática determinada a partir de la planeación de una intervención que tuvo en cuenta no solamente la perspectiva particular de quien investigaba, sino también las fortalezas, dificultades, exigencias, demandas e intereses de quienes hacían parte del proceso; en este caso, un colectivo de jóvenes, estudiantes de ciclo quinto de una IED de la localidad de Kennedy, en la ciudad de Bogotá.

Ahora bien, tan importante como el paradigma y el enfoque resultó la elección del diseño, el cual debe saber dialogar con uno y otro. El diseño seleccionado se basó en los principios de la *investigación-acción*, definido por Kemmis y Mac Taggart (1988), como

[...] una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que éstas tienen lugar (en García L., 2007. p. 9).

En esta reflexión, las acciones fueron encaminadas a modificar la situación una vez que se logró una comprensión más profunda de los problemas, dado que el fin de la investigación-acción, como señala Elliot (1993, citado en Rodríguez, Herráiz, Prieto, Martínez, Picazo, Castro y Bernal 2010), está siempre orientado hacia la concientización y desarrollo de los grupos estudiados, y hacia la solución de sus problemas.

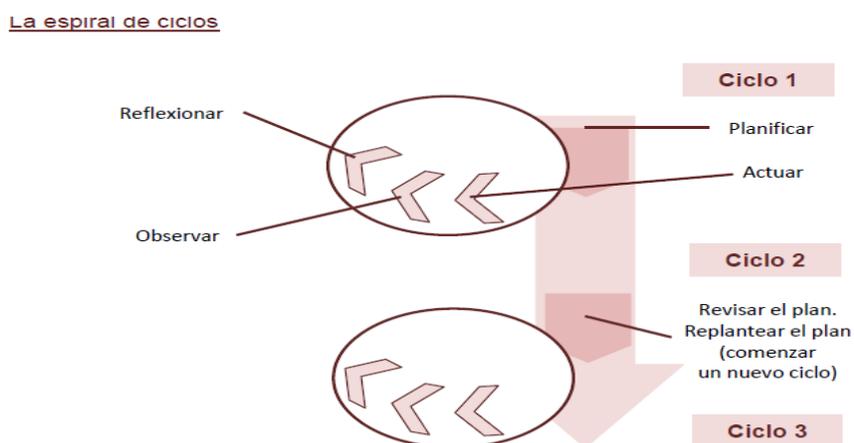
Efectivamente, para Elliot (1990) la investigación-acción cumple, entre otras condiciones, con características como la relación con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores; la profundización en la comprensión del profesor con relación a su problema; la interpretación de lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, en términos de acciones y transacciones humanas; la implicación de los participantes en la auto-

reflexión sobre su situación, como compañeros activos en la investigación; la descripción y explicación de los hechos observados se validan desde el diálogo con los participantes, esto es el lenguaje de la investigación es el lenguaje del contexto; el flujo libre de información entre los participantes. En resumen, estas características atienden a un diseño que facilita la participación de todos los actores involucrados en el proceso investigativo y hace viable una reflexión en torno a necesidades reales del contexto.

3.2 El camino a seguir

Las *etapas* en el diseño investigación-acción se concretan a partir de la espiral de ciclos y constituyen una reflexión constante la cual permite la depuración, la evaluación, y la reorganización en aras de alcanzar los objetivos propuestos. Kemmis y Mac Taggart (1989), (citados por Rodríguez, Herráiz, Prieto, Martínez, Picazo, Castro y Bernal 2010), la describen tal como se esboza en el siguiente grafo:

Figura 1. La espiral de ciclos



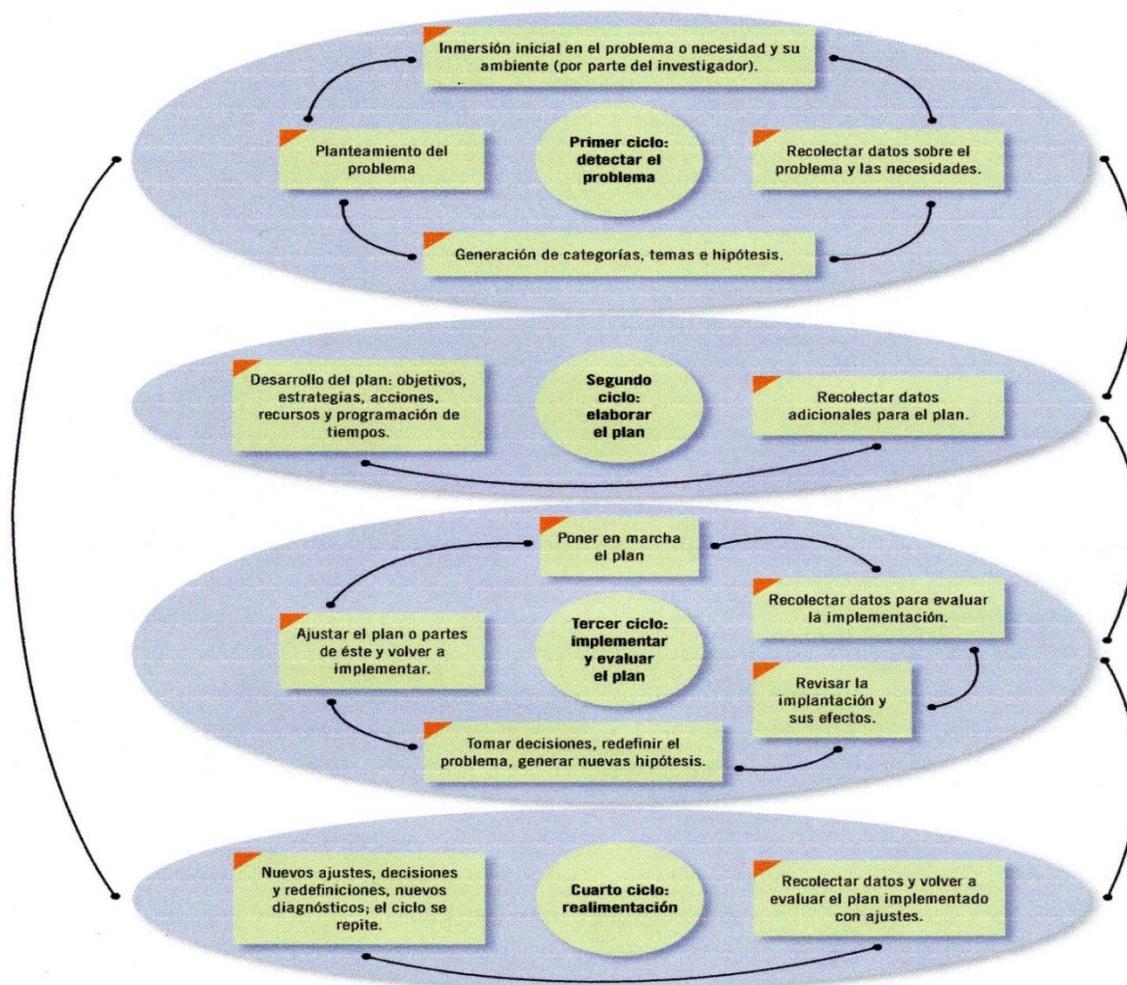
Fuente: Rodríguez, Herráiz, Prieto, Martínez, Picazo, Castro, Bernal. (2010. p.15)

Para estos autores, las fases de la investigación se presentan de la siguiente manera (Kemmis y Mac Taggart, 1998):

1. Identificación de necesidad o problema: se determina el vacío en cuanto al problema de investigación a partir de la lectura etnográfica del contexto.
2. Diagnóstico de situación
 - Formulación del problema: se plantea a partir del vacío detectado e intereses e los estudiantes
 - Recolección de datos: evidencias que ofrezcan horizontes para dirigir la investigación, a partir de diversos instrumentos (encuestas, registros de clase)
 - Trabajo de campo
 - Análisis e interpretación de datos
 - Resultados y conclusiones
3. Desarrollo de un plan de acción: diseño e implementación de talleres según las necesidades e intereses de los participantes.
4. Evaluación: Realizar ajustes, sistematizar resultados.
5. Reflexión: Determinar fallos y aciertos, estudiar alcances, planear para una nueva implementación.

Por su parte, Hernández, Fernández, y Baptista, (2006) coinciden en que el proceso de la Investigación-Acción se da como una espiral de ciclos en la cual los momentos constantes son: observar, pensar y actuar, acciones que se repiten hasta que el problema está resuelto. Proponen cuatro ciclos, a saber, detectar el problema, elaborar el plan, implementar y evaluar el plan y retroalimentación. Con cada uno de ellos, a partir de unas acciones particulares, se avanza en una ruta más detallada y precisa para cumplir con los propósitos propuestos. Cada ciclo cuenta con sus propias acciones como se observa a continuación:

Figura 2. Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción



Fuente: Metodología de la Investigación Hernández, Fernández y Baptista (2006. p. 512)

Es evidente, entonces, que, como lo señala Hernández, “[...] todo estudio cualitativo es flexible” (2006. p.511) y, por este motivo las etapas en la Investigación-Acción están en constante revisión y ajuste. Es de notar que las fases de la investigación se basaron en el modelo propuesto por Hernández, Fernández, y Baptista (2006); en este sentido resultó oportuno detenerse en el tercer ciclo, a razón de explicitar el tipo de población con la cual se trabajó. Tal como se ha enunciado atrás, la propuesta de investigación se desarrolló en un colegio público del Distrito

Capital, con un grupo de estudiantes de grado décimo jornada tarde. El grupo constó de 38 estudiantes, 22 niñas y 16 jóvenes, quienes han estudiado juntos, en su gran mayoría desde preescolar hasta el ciclo V, en la misma institución. Este aspecto favorecía, de entrada, la convivencia en el aula de clase, pues se caracterizaba por ser un curso unido y respetuoso, en el cual rara vez se presentan problemas conductuales delicados. En cuanto a las cualidades socio cognitivas, fue sido posible evidenciar que, a pesar de ser un grupo aplicado y cumplidor de sus deberes, no ha figurado en los primeros lugares de rendimiento académico y presentan debilidades en las áreas de Humanidades, Sociales y Matemáticas, principalmente.

3.3 Plan de intervención

En lo que respecta a la *planeación de la intervención* puede observarse que la recurrencia en la elección de la estrategia pedagógica, especificada en el apartado de Antecedentes (Cfr. Cap.1), se centra en la secuencia didáctica. Sin embargo, y a pesar del éxito que esta modalidad pedagógica enmarca, resulta atractivo el diseño de una intervención bajo parámetros diferentes que inviten a una reflexión teórico-práctica, todo esto con el objetivo de brindar otras posibilidades en la consecución de resultados en investigaciones relacionadas con la interacción argumentativa en los discursos orales formales. Así las cosas, se empleó el taller como modalidad pedagógica de intervención ya que, como lo explica la profesora María Elvira Rodríguez:

[...] Toda estrategia está constituida por una secuencia de actividades intencionadas en las cuales se involucra a los participantes en un evento para el logro de sus fines (...) las estrategias cumplen un papel fundamental en cuanto responden al uso orientado y coordinado de acciones encaminadas a lograr que docentes y alumnos puedan establecer relaciones significativas entre sí, teniendo como marco la relación entre texto y contexto, los propósitos de la interacción, los conocimientos y saberes que circulan en el aula (2012.p.16)

Significa, entonces, que estas actividades permiten a los actores involucrados en cualquier proceso investigativo (docentes y estudiantes) llevar a cabo un proceso

de trabajo cooperativo en el cual se aprende con otros, a la luz de unas orientaciones particulares, en un contexto de uso real. Al respecto Ander-Egg (1991) señala que el aspecto sustancial del taller es el aprendizaje colectivo en la acción, sin dejar de lado que es un modo de hacer con particularidades específicas. Sobre este, se destacan también, ocho principios básicos, a saber:

1. Es un aprender haciendo, porque implica un hacer productivo que no desliga la teoría de la práctica.
 2. Es una metodología participativa, porque compromete a todos los participantes a través de una experiencia realizada en conjunto.
 3. Es una pedagogía de la pregunta, porque rompe con la concepción tradicional de que el conocimiento se transmite. En este caso se desarrolla el arte de hacer preguntas.
 4. Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario, porque posibilita un abordaje globalizante de un aspecto de la realidad.
 5. La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común, porque redefine los roles y ofrece la oportunidad de eliminar las jerarquías en el aula de clase.
 6. Carácter globalizante e integrador, porque supera las dicotomías entre teoría y práctica, educación y vida, el conocer y el hacer.
 7. Exige un trabajo grupal, porque implica un grupo social organizado para el aprendizaje.
 8. Permite integrar en un solo proceso docencia, investigación y práctica, porque la experiencia (es decir, el proyecto) necesita de la teoría y de la investigación.
- Ander-Egg (1991)

Ahora bien, para la planeación de los talleres, se tuvieron en cuenta las categorías teóricas y unidades de análisis, mismas que se presentan a continuación, todo esto con el propósito de cualificar procesos en el desarrollo de la interacción argumentativa:

Tabla 1. Matriz de Categorías, subcategorías y unidades analíticas.

Pregunta	Categorías teóricas	Definición operacional	Subcategorías	Unidades de análisis
¿De qué manera el género del debate posibilita la optimización de la interacción argumentativa en un grupo de estudiantes de ciclo V de un colegio público de Bogotá?	CT1 Interacción argumentativa	Situación de confrontación discursiva, en la que son construidas respuestas antagónicas a una cuestión en común. Plantin (1993). Organización de la argumentación a partir del intercambio de puntos de vista en torno a un tema específico, entre dos o más participantes, con un rol determinado. Reconocer al menos tres procesos: la problematización, la toma de posición y la presentación de argumentos.	Participantes: Sujetos implicados en la interacción Toma de posición: Actitud frente a la tesis que se cuestiona Tipos de argumentos (Weston, 1998)	Proponente Oponente Terceros Neutral A favor En contra Autoridad Causalidad Ejemplos Analogías
	CT2 el Debate	Palou y Bosch (2005), discusión organizada, en la cual se contrastan opiniones, a propósito de un tema concreto. Pautas de realización: duración, orden de intervenciones, participantes, moderador y público. En el ámbito escolar, se plantea como una oportunidad para la confrontación de distintas posiciones de los estudiantes (Muñoz, 2011.p. 95)	Antes: *preparación *planeación *estructuración Durante: *formulación del tema *presentación *reglas Después: *preguntas *cierre	Participantes Tiempo Turnos de la palabra Conclusiones

Fuente: elaboración de la docente-investigadora

En este orden de ideas, se planearon trece talleres divididos en tres fases así:

1. De sensibilización: Fase de motivación cuyo objetivo principal es generar la activación de conocimientos previos, promover la asimilación y posibilitar andamiajes.
2. De fundamentación: Fase de consolidación de conocimientos que favorecen asociaciones e inferencias, en aras de organizar la información para la preparación de una experiencia nueva.
3. De finalización: Fase de transferencias a un plano auténtico de comunicación en el cual se produce la ejecución y reflexión sobre los aprendizajes construidos.

Los detalles de esta forma de planear la intervención con la modalidad del taller pedagógico se detalla a continuación en la siguiente matriz:

Tabla 2. Planeador de intervención

Fase	Taller	Objetivos pedagógicos	Objetivos didácticos
Sensibilización ¿Para qué argumentar?	1	Activar conocimientos previos para la construcción del concepto de interacción argumentativa	Listar ideas relacionadas con el término interacción argumentativa. Asociar ideas para llegar a una definición unificada de interacción argumentativa. Construir el concepto de interacción argumentativa
	2	Promover la asociación del concepto de interacción argumentativa con situaciones particulares de comunicación	Describir los elementos de la interacción argumentativa en situaciones comunicativas particulares
	3	Propiciar relaciones entre los elementos de la interacción argumentativa en una situación particular de comunicación	Determinar los elementos de la interacción argumentativa en una situación particular de comunicación
	4	Generar expectativas que	Identificar las

		<p>promuevan la construcción del concepto de debate.</p> <p>Ofrecer orientaciones para la determinación de la relación entre debate e interacción argumentativa</p>	<p>características del debate.</p> <p>Relacionar el debate con la interacción argumentativa.</p> <p>Indicar las ventajas del debate como género oral formal.</p>
<p>Fundamentación, Practicando lo aprendido</p>	5	<p>Evaluar el grado de apropiación de los conceptos de interacción argumentativa y debate que poseen los estudiantes.</p>	<p>Identificar los momentos del debate.</p> <p>Describir cómo el debate posibilita las interacciones argumentativas, en una situación real de comunicación.</p>
	6	<p>Contribuir al conocimiento de los tipos de argumentos más usados en interacciones argumentativas</p> <p>Familiarizar a los estudiantes con los tipos de argumentos más usados en interacciones argumentativas</p>	<p>Organizar información presentada en el video :La argumentación</p> <p>Reconocer la estructura de un argumento</p> <p>Ejemplificar los diferentes elementos que hacen parte de la estructura de un argumento</p> <p>Ejemplificar , a partir de situaciones reales de comunicación, los tipos de argumentos trabajados en el video</p>
	7	<p>Potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva referida a la silueta del discurso argumentativo</p>	<p>Identificar los roles de los sujetos implicados en la interacción argumentativa.</p> <p>Reconocer la estructura de un argumento</p> <p>Evaluar la participación de sus compañeros en la formulación de argumentos</p>
	8	<p>Ofrecer orientaciones para determinar la estructura y</p>	<p>Describir los momentos del debate.</p>

Finalización ¡A debatir!		momentos del debate	Describir los roles de los participantes en el desarrollo del debate
			Explicar los tipos de argumentos en un debate sobre alcohol y drogas en los jóvenes
	9	Proponer el análisis de un debate en un contexto real de comunicación.	Analizar apartes de un debate de candidatos a la alcaldía de Bogotá.
		Facilitar el desarrollo de debates entre los diferentes grupos de trabajo.	
	10	Potenciar el lenguaje no verbal de los estudiantes como recurso para complementar sus intervenciones orales	Reconocer elementos de proxemia para complementar el discurso oral formal.
	11	Monitorear la organización de un debate para la comunidad estudiantil	Recolectar información con la comunidad educativa sobre las temáticas de interés estudiantil.
		Identificar avances en la construcción de conocimientos en torno a los tipos de argumentos	Contrastar tipos de argumentos para fundamentar su toma de posición frente a un tema
12	Evaluar la apropiación de elementos en la optimización de la interacción argumentativa oral.	Planear y organizar el debate de precandidatos a personería 2016, para la comunidad educativa	
13	Determinar la validez del debate como género que promueve el fortalecimiento de la interacción argumentativa	Defender premisas, a partir de los tipos de argumentos trabajados en las etapas de sensibilización y fundamentación	
Escenario final			
Actividad de cierre	Gran Debate de candidatos a personería 2016		

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora
(Para más detalles véase anexo 1)

4

Análisis y Discusión de resultados

Este acápite da cuenta del análisis y resultados obtenidos en el proceso de ejecución del plan de intervención, llevado a cabo entre Septiembre y Noviembre del año 2015. Señala, además, aspectos que se reforzaron, tanto en los estudiantes de ciclo V como en la docente-investigadora en la IED San José de Castilla; pero, también, deja entre ver aquellas dificultades o errores inherentes al mismo proceso investigativo.

Recapitulando un poco se tiene que, con el objetivo de optimizar la interacción argumentativa a través del debate formal, se optó por hacer uso del taller como modalidad pedagógica dado que, como se señaló en el capítulo anterior, esta secuencia de actividades planeadas y programadas posibilitaba llevar a cabo un proceso de trabajo cooperativo en el cual se aprende con otros a la luz de unas orientaciones particulares y en un contexto de uso real. En tal sentido, la población con la cual se desarrolló la investigación, un grupo de estudiantes de ciclo quinto de la jornada tarde pertenecientes a un colegio público ubicado en la localidad de Kennedy, se involucró activamente durante trece sesiones en un proceso que permitió al grupo utilizar algunas herramientas de interacción argumentativa, todo esto con el fin de lograr una apropiación de elementos que los llevó a expresarse en lengua oral formal, desde el género del debate, evidenciando maneras discursivas más organizadas, estructuradas y texturas más coherentes. La propuesta se organizó a partir de tres etapas, como se muestra a continuación:

Tabla 3. Estructura propuesta de intervención.

Etapa	¿Para qué argumentar? (Sensibilización)	Practicando lo aprendido (Fundamentación)	¡A debatir! (Finalización)
DESCRIPCIÓN	Etapa de motivación para generar la activación de conocimientos previos, promover la asimilación y posibilitar andamiajes. (4 talleres)	Etapa de consolidación de andamiajes para favorecer asociaciones e inferencias, en aras de organizar la información para la preparación de una experiencia nueva. (5 talleres)	Etapa de transferencias a una situación real de comunicación en la cual se producen la ejecución y reflexión sobre los aprendizajes construidos. (4 talleres)

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Así, pues, los objetivos y actividades, cuyos detalles se especifican en los Anexos (Véase anexo 1), planeadas para los diferentes talleres, en cada una de las etapas, permitieron apreciar la relación entre las categorías (interacción argumentativa y debate), y dan cuenta de la necesidad -evidenciada otrora- de utilizar diferentes tipos de argumentos que permitiera al grupo de educandos sustentar puntos de vista y posturas particulares frente a diversos temas, especialmente en situaciones formales de comunicación. Ahora, como se señaló en el apartado sobre de la delimitación problemática (Cfr. capítulo 1), el debate es un género que posibilita el uso de herramientas para la interacción argumentativa, además de ser una de las técnicas de discusión formal que se referencia en la malla curricular de lengua castellana para este ciclo. Cabe anotar que el grupo de jóvenes de ciclo V se preparaba para asumir el liderazgo de la institución, lo cual iba de la mano con la elección del personero estudiantil en grado once y que, a su vez, constituyó la actividad de cierre de la propuesta de intervención.

Dicho esto, en las siguientes líneas se presentará el análisis del proceso en las diferentes etapas y cómo se produjo la optimización en el uso de elementos de la interacción argumentativa, en situaciones de uso de la lengua oral formal. Para una mejor comprensión de los fragmentos del *corpus* que se explicitarán en lo que sigue,

se presenta la tabla de codificación de categorías, fase clave de la sistematización, y convenciones utilizadas en los diferentes registros de clase:

Tabla 4. Codificación relaciones categorías, subcategorías y unidades de análisis.

Categorías teóricas	Subcategorías	Unidades de análisis	
CT1 Interacción argumentativa (Plantin)	Participantes: Sujetos implicados en la interacción	Proponente	UA1
		Oponente	UA2
		Terceros	UA3
	Toma de posición:	Neutral	UA1
		Actitud frente a la tesis que se cuestiona	A favor
	Tipos de argumentos (Weston)	En contra	UA3
		Autoridad	UA1
		Causalidad	UA2
		Ejemplos	UA3
	CT2 el Debate (Palou y Bosch)	Antes: *preparación *planeación *estructuración	Analogías
Participantes			UA1
Durante: *formulación del tema *presentación *reglas		Tiempo	UA1
		Turnos de la palabra	UA2
Después: *preguntas *cierre		Conclusiones	UA1

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Tabla 5. Codificación relaciones categoriales

C1S1UA1	♁	C1S3UA2	❖
C1S1UA2	◆	C1S3UA3	⊞
C1S1UA3	♣	C1S3UA4	➤
C1S2UA1	♁	C2S1UA1	♁
C1S2UA2	✱	C2S2UA1	⊙
C1S2UA3	☀	C2S2UA2	+
C1S3UA1	♁	C2S3UA1	<

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Tabla 6. Convenciones registros de clase.

L: Línea	P: Profesora
Nombre del estudiante	Es: Estudiantes
Ex: Estudiante no identificado	...: pausas largas
//: interrupción	*: inaudible
---: silencio	==: CE estudiantes
Pregunta: CE docente	
Memorísticas	Traslación o traducción
Interpretación	Aplicación
Evaluación	Análisis
	Síntesis/Creación

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

4.1 ¿Para qué argumentar? Fase de sensibilización

La fase de sensibilización se constituyó en la etapa que permitió determinar los conocimientos previos de los jóvenes y establecer un punto de partida, con el fin de promover la asociación del concepto de interacción argumentativa con situaciones particulares de comunicación. Al respecto, Plantin (Traducido por Coll, s.f.) establece que la comunicación es un acto argumentativo, puesto que hay una oposición discursiva, la cual exterioriza un problema en forma de Pregunta-Cuestión (C) y, además, se distinguen tres papeles actanciales: el de Proponente (P), el de Oponente (O) y el de dudar, que corresponde al Terceros (T). Estos tres elementos se

evidencian en la discusión que se desarrolla a partir de una pregunta relacionada con el uso de *piercings*, expansiones y cabello largo en el colegio:

Registro taller de sensibilización N° 1

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P:Ahora, quiero que me digan ustedes ¿qué opinan de la regla que hay en el manual de convivencia sobre la prohibición que hay para usar <i>piercing</i>, para usar los accesorios y para llevar el pantalón de la sudadera entubado?	La profesora hace las veces de proponente para suscitar la interacción con los estudiantes.	☼
2			
3			
4			
5			
6	Miguel: yo pienso que <u>no deberían de fijarse en los huecos que uno se hace</u>		☼
7			
8	Es: risas		
9	P: no estamos hablando de los huecos Miguel, estamos hablando de los <i>piercing</i>		
10			
11	Miguel: bueno si...pero/		◆
12	Lucas: igual uno no estudia con el...con la...	señala la cabeza(quinema emblema)	☼
13	pero es que uno tampoco debe usar esas cosas por llevar la contraria, todo debe tener un sentido		
14	P: si, muy bien		
15			
16	Miguel: pero yo lo uso porque me gusta, yo no uso esto porque las culturas lo dicen, yo no miro que esta dice una cosa, que esta dice otra...es porque me gusta...no necesariamente tengo que tener la información de todas las culturas para hacerme esto.	Miguel tiene expansiones, se dirige al estudiante Lucas	☼☼
17			
18	Lucas: pero entonces lo que usted se hace no tiene sentido	Señala las expansiones en sus orejas(quinema ilustrador)	
19			
20	Es: *		
21	Miguel: el sentido para mí es que me gusta, me parece chévere		
22	Es: uuuyyyy	Murmuran	
23	Bryan: Lucas, ¿por qué le gusta llevar el cabello largo?	Algunos aplauden	◆
24			
25	Lucas: porque <u>para mí el cabello largo significa una raíz</u> , una dificultad. O sea, cuando yo comienzo algo nuevo me corto el pelo y cuando lo tengo largo significa todo lo que he hecho hasta el momento por alcanzar esa meta. Cuando vuelva a comenzar me lo vuelvo a cortar.	Levanta la mano, pide la palabra. (quinema regulador)	◆
26			
27	Jesús: ¡uich!		☼
28	Es: buena pelao	Aplausos(quinema patógrafo)	♣
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			

Fuente: Recopilación de corpus

Como se observa, los estudiantes inician una interacción, en la cual Lucas hace las veces de proponente, con un punto de vista a favor de que el uso de los accesorios debe tener una justificación más allá de la estética, todo esto mientras Miguel hace las veces de oponente, pues genera azarosamente contra argumentos. En todo caso, Lucas y Miguel emplean argumentos de causa para sustentar sus posturas, dentro de unos límites de respeto por los turnos de la palabra. El fragmento ilustra, además, cómo la interacción argumentativa es una característica presente en situaciones de comunicación cotidianas en las cuales la relación proponente-oponente-terceros, surge como una dinámica espontánea. Esta situación comunicativa sirvió de pretexto para establecer los elementos que constituyen la interacción argumentativa y, a partir de allí, incorporar herramientas en la construcción de discursos con estructuras argumentativas organizadas en situaciones formales de comunicación.

Asimismo, como se puede apreciar claramente en una sección del registro del taller número dos, la profesora introduce preguntas de interpretación, con el fin de que se establezcan relaciones entre los conceptos aprendidos y la situación comunicativa entre Miguel y Lucas. Además, emplea preguntas de aplicación con el fin de que los estudiantes transfieran el conocimiento adquirido sobre la interacción argumentativa a la situación de comunicación en cuestión.

Los procesos que se tienen en cuenta para la organización argumentativa del discurso son la problematización, la toma de posición y la presentación de argumentos, como señala Charaudeau (en González, 2009). El primer proceso es señalado en el registro a través de la causa del uso de accesorios y del cabello largo con el uniforme. En cuanto a los dos últimos, la toma de posición, explícita en las intervenciones de Miguel, Lucas y los terceros, se refuerza con la presentación de argumentos o pruebas que sustentan la posición de quien interviene. Como se observa, los estudiantes realizan la transferencia, seleccionando apartados de la discusión para ejemplificar los procesos de la organización argumentativa, a la vez que plantean opiniones personales sobre cuál de los estudiantes resolvió de manera más adecuada la defensa de su punto de vista.

Registro taller de sensibilización N°2

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: la situación de discusión se da, en general, por	Se hace referencia a la discusión entre Lucas y Miguel	
2	lo que para cada quien representa el uso de		
3	accesorios. Ahora veamos cada característica tanto		
4	en Miguel como en Lucas. ¿Consideran ustedes		
5	que los participantes organizaron sus argumentos?		
6	Daniela: pues yo considero que en el caso de		✘
7	Miguel, él expresó que usaba sus cosas por gusto.		
8	José E: si, y que llevaba su expansión por que le		
9	gustaba, más allá de cualquier significado que		
10	podiera tener.		
11	P: bueno, pero esos ¿son argumentos?		
12	Camila: no		
13	P: ¿por qué?		
14	Camila: porque decir que uno usa algo porque le		
15	gusta no es argumentar//		
16	Miguel: ¿cómo que no? Además yo digo que me		✿
17	gusta porque se ve chévere, porque me parece		
18	que, estéticamente, es interesante.		
19	Camila: eso sí es un argumento...no solo decir que		◆ ◆
20	me gusta, y ya.		
21	Es: uuuyyyy		
22	P: y ¿qué me dicen de Lucas?		✿
23	Bryan: a mí me parece que Lucas expresó su		
24	pensamiento y defendió bien su punto de vista.		
25	P: ¿por qué lo dices?		♣
26	Bryan: Porque él explicó que las cosas tienen una		✿
27	razón de ser y contó lo de su pelo, por ejemplo, que		
28	se relacionaba con un proyecto nuevo en su		
29	vida...y todo eso.		✘
30	P: bueno, entonces, ¿Hay organización de los		
31	argumentos?		➤
32	Es: si		
33	P: Listo. ¿Qué ocurrió con los intercambios de los		
34	puntos de vista? ¿ se dieron o no?		
35	Erika: Claro, porque, digamos...Miguel decía que	Referencia el cuadro del taller sobre interacción argumentativa (Véase anexo 2)	
36	usaba esas cosas porque eran chéveres, pero		
37	Lucas decía que debía tener algún sentido usarlas.		
38	Entonces yo pienso que, como dice aquí en el		♣
39	cuadro, hay una confrontación entre los dos y hay		
40	intercambio de puntos de vista.		

Fuente: Recopilación de corpus

De igual manera, los jóvenes reconocen, en una situación real de comunicación, cómo se dan las interacciones argumentativas en un debate de carácter informal, tal como se puede apreciar en el siguiente registro de la fase propedéutica de la intervención ejecutada:

Registro taller de sensibilización N° 3

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: Vamos registrando en la rejilla sus percepciones,	Se entrega a los estudiantes una rejilla (Véase anexo 3) en la cual registrarán si se dan, o no, algunos elementos de la interacción argumentativa. Los estudiantes observan el video de Azcarate vs. Marín (https://www.youtube.com/watch?v=utOm_P_oAcA) El video presenta una confrontación en defensa del género Femenino(Azcarate) y el género masculino(Marín).	
2	¿listo? Entonces, ¿hay una cuestión en común?		
3	César: si, si la hay...lo del género		
4	P: el género, muy bien César. La cuestión en común es la defensa del género.		
5	La siguiente ¿Se presenta una situación de		
6	confrontación?		
7	Es: si		
8	P: y ¿por qué?		
9	Ex: porque hay un debate		
10	P: Alexandra, ¿por qué?		
11	Alexandra: porque cada uno mira los defectos del		
12	otro.		
13	P: porque cada uno mira los defectos del otro. ¿Qué		
14	más?... ¿sólo defectos?		
15	Camila: cada uno está defendiendo a los suyos		
16	P: muy bien, cada uno defiende su gente. La		
17	siguiente ¿Se presenta intercambio de puntos de		
18	vista en torno a un tema específico?		
19	Ex: Claro, porque ella plantea su punto de vista		
20	desde la mirada femenina, y él desde la mirada		
21	masculina.		
22	P: Bien, Siguiente ¿Hay dos o más participantes con		
23	un rol determinado?		
24	Mateo: si		
25	P: ¿cuáles Mateo?		
26	Mateo: pues...		
27	P: ¿cuáles son los participantes?		
28	Mateo: el público		
29	P: bueno, el público. ¿Quién más está de		
30	participante?		
31	Camila: Alejandra		
32	P: Alejandra ¿ y ?...		
33	Mateo: Iván Marín		
34	P: e Iván...listo. Entonces hay más de dos		
35	participantes. ¿Y cada uno tiene un rol o no?		
36	Ex: bueno, ahí los roles son...ellos intercambian		
37	roles. A veces uno es oponente y el otro		
38	es...proponente. Y luego se intercambian.		
39	P: ¿Cada participante respeta su turno de la		
40	palabra?		
41			

- 42 Es: No
- 43 P: ¿no? ¿por qué no, Nataly?
- 44 Nataly: porque hay veces que decían algo y ella,
45 como para defenderse, se callaba y lo miraba
46 mientras él hablaba.
- 47 P:y ¿por qué si, Jason?
- 48 Jason: porque se interrumpían
- 49 Mateo: pero si, porque va saliendo el tema y van
50 interviniendo los dos.
- 51 P:¿Los participantes son respetuosos al plantear
52 sus opiniones?
- 53 Es: no
- 54 P: no, ¿por qué no? ❖
- 55 Camila: porque son abusivos cuando se refieren al ❖
56 otro género
- 57 Michelle: son pasados ❖
- 58 Felipe: son guaches, son vulgares
- 59 P:¿ qué más? ❖
- 60 Erika: son ofensivos ❖
- 61 Anderson: son muy machistas o feministas ❖

Fuente: Recopilación de corpus

Como se nota, a lo largo del fragmento se evidencia la apropiación que los estudiantes han realizado con respecto a los elementos de la interacción argumentativa, pues se les facilita relacionar apartes del video con estos conceptos. Nuevamente, la profesora inserta preguntas memorísticas, pero también de interpretación con el objetivo de llevar a los estudiantes a recapitular diferentes aspectos del video, con el fin de relacionarlos con los elementos de la interacción argumentativa.

Ahora, es pertinente recordar que Palou y Bosch (2005) advierten que el debate es una discusión organizada en la cual se contrastan opiniones a propósito de un tema concreto, y en esa discusión se establecen algunas pautas de realización tales como la duración, el orden de intervenciones, los participantes, el moderador y el público; de tal suerte que el debate posibilita el empleo de los elementos de la interacción argumentativa en una situación de uso oral formal. En la exploración de saberes previos, es claro que los jóvenes reconocen características particulares del debate, como se evidencia en el siguiente fragmento de *corpus* recogido

Registro taller de sensibilización N° 4

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Categorical es
1	P: Finalmente, nos vamos a centrar en lo que es el	Los estudiantes debían relacionar las definiciones descritas (en diapositivas presentadas para tal fin) con conceptos sobre técnicas de discusión grupal.	
2	debate. Vayan leyendo la diapositiva y me van		
3	diciendo cuáles palabras clave me dicen qué es un		
4	debate, a ver, la primera		
5	Andrés: controversia		☼
6	P: muy bien, apuntémosla. ¿Cuál otra?		
7	Jesús: discusión		☼
8	P: listo, otra		
9	Esteban: debate		
10	P: y la palabra debate ¿me define debate?		
11	Es: no		
12	P: entonces, ¿cuál otra?		☼
13	Gabriela: posiciones antagónicas		
14	P: muy bien Gabriela. Si se acuerdan ¿qué es una		
15	posición antagónica?		
16	José E: ¡No!		
17	Diego: pues que se está en contra		
18	Laura: que hay una confrontación.		

Fuente: Recopilación de corpus

De esta manera, la fase de sensibilización da cuenta de cómo los estudiantes realizaron andamiajes entre sus conocimientos previos, como nociones de argumentación, debate, interacción, participantes, y los saberes adquiridos para establecer relaciones entre las categorías propuestas, con el fin de posibilitar la optimización de la interacción argumentativa en un contexto formal de habla. Estas relaciones se vieron representadas en el reconocimiento de cada una de las herramientas trabajadas en la etapa inicial y su posterior uso en las intervenciones de los estudiantes durante las actividades de discusión propuestas. En concordancia con lo anterior se observó, además, el uso de la pregunta como estrategia de consolidación de nuevos conocimientos, los aportes de los educandos para el fortalecimiento de argumentos y puntos de vista y las transferencias a las situaciones comunicativas suscitadas en el aula.

4.2 Practicando lo aprendido: Fase de fundamentación

Esta etapa de la intervención, da cuenta de la forma como los estudiantes abordaron la estructuración de los argumentos y la organización de ideas, con el fin de plantear posturas coherentes e intencionadas. Como señala Cros (2005), la defensa de los puntos de vista personales se puede producir en cualquier situación cotidiana, y esto conlleva al uso y desarrollo de estrategias argumentativas particulares que no son desconocidas para los educandos. Sin embargo, en contextos de uso formal de la lengua oral dichas estrategias resultan insuficientes, pues se desconocen los esquemas lógicos para la organización del discurso argumentativo. Este fragmento ejemplifica cómo los estudiantes hacen uso de estrategias argumentativas tomadas de contextos informales de uso y que pretenden convencer o conmover a un único interlocutor, empleando una estructura argumentativa sencilla tal como consta en el siguiente registro:

Registro taller de fundamentación N° 6

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: Ahora miramos el otro punto, dice	En este taller la pregunta recurrente es la de aplicación, ya que se pretende que los estudiantes empleen y construyan diversos argumentos para su posterior clasificación y descripción	
2	argumentación. Argumentación es una acción		
3	discursiva que pretende convencer, persuadir o		
4	conmover, a quien escucha el discurso.		
5	¿Ustedes utilizan esto de la argumentación todos		
6	los días, o tal vez no?		
7	Jason: si		
8	P: ¿cuándo o...más bien, cómo?		
9	Jason: pues....	El estudiante emplea el argumento de ejemplo, tomando una situación de su cotidianidad escolar.	⊗
10	Es: risas		
11	Ex: cuando uno quiere convencer a alguien		
12	Felipe: por ejemplo cuando uno pide prestada una		
13	tarea y empieza a decir "ay , préstemela que se me		
14	olvidó hacerla y voy mal en la materia" o "ayúdeme	La estudiante emplea el argumento de ejemplo, toma una situación de su hogar.	⊗
15	porque acuérdesse que yo le presté tal cosa"		
16	P: bueno ¿con los papás usan la argumentación?		
17	Es: Si	Los estudiantes se sienten identificados.	
18	Jenny: cuando uno quiere ir a una fiesta y empieza:		
19	"mira ma, hice el oficio, voy bien en el colegio y		
20	hace rato que no salgo"		
21	Es:si		

Fuente: Recopilación de corpus

Ahora bien, la estructuración de argumentos en un plano formal de interacción oral implica, como lo enuncian Cros y Vilá (2005), cierto grado de controversia, un ámbito de formalidad, un público, una intención comunicativa y unas posibles objeciones a la postura planteada por el proponente. En este sentido, para el taller N° 7 se propuso una discusión sobre la libertad de expresión. En el *corpus recogido*, se evidencia la forma en como los estudiantes organizan sus argumentos para defender sus posturas frente al tema, a la vez que se constata el uso de las herramientas trabajadas en la fase de sensibilización. Así, por ejemplo, se observa en el siguiente fragmento:

Registro taller de fundamentación N° 7

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: Ustedes han elegido, entre los temas propuestos,	Para este taller se propusieron temas como el uso de alcohol y drogas, ecología y libertad de expresión, a raíz de una dirección de curso en donde se les pedía al os jóvenes sugerir temas para desarrollar en nuevas direcciones de curso	⚡
2	discutir sobre la libertad de expresión en el colegio.		
3	Todos van a poder participar, siempre y cuando		
4	sigamos ciertas reglas.		
5	La primera, vamos a respetar los turnos de palabra		
6	los cuales serán asignados por mí. La segunda		
7	vamos a escucharnos atentamente para evitar		
8	intervenciones que se repitan, la tercera vamos a		
9	ser respetuosos con la opiniones de los demás. ¿De		
10	acuerdo?		
11	Es: si		
12	P: al finalizar, entre todos determinaremos las		
13	conclusiones de la discusión que vamos a llevar a		
14	cabo. ¿Listo?		
15	Es:si		
16	P: Bien la pregunta sobre la cual girará nuestra		
17	discusión tiene que ver con su opinión sobre la		
18	libertad de expresión y las normas del manual de		
19	convivencia. ¿Consideran que las reglas		
20	establecidas en el manual de convivencia restringen		
21	su libertad de expresión? ¿Qué opinan al respecto?		

Fuente: Recopilación de corpus

La transcripción permite apreciar que el tema elegido por los estudiantes, plantea una condición de controversia, dado que el uso del uniforme representa para ellos un elemento que limita su libre expresión. La intervención inicial de la profesora (L 1-10), indicando la forma en cómo se desarrollaría la discusión, otorga a la situación

comunicativa un grado de formalidad, evidenciado en las reglas para el desarrollo del debate. En cuanto a la intención comunicativa y las posturas a favor y en contra, se puede observar que en algunas intervenciones, los estudiantes expresaron sus opiniones con respecto a las modificaciones que se hacen al uniforme empleando la estructura básica en la construcción de un argumento, como se advierte en el siguiente fragmento:

Registro taller de fundamentación N° 7

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	César: que le importa más lo que uno lleva puesto		
2	que lo que uno realmente sabe		
3	P: Le importa más a ¿quién?		
4	César a las... a los....		
5	Es: a las directivas		
6	César: pero eso lleva a otra cosa: Que cuando se		
7	da mucha libertad ,puede haber problemas, ¿Sí? o		❖
8	sea, tiene que haber sus normas, pero tampoco		
9	pues <u>pasarse</u>		
10	P: A ver, por aquí , Mateo		
11	Mateo: Pues yo pienso que un arete, un cabello		❖
12	tinturado, no afectan la enseñanza y el aprendizaje		
13	de nosotros.		

Fuente: Recopilación de corpus

Aquí, tanto César como Mateo emplean argumentos de causa. Al respecto, Weston subraya que “[...] muchas veces, argumentamos a partir de algunos casos sorprendentes de nuestra propia experiencia, o de nuestro conocimiento, de nuestros amigos, o de la historia.” (1994, p. 63). Efectivamente, César plantea una correlación entre la exigencia del colegio con respecto al uso del uniforme (L6) y la consecuencia que acarrearía el que no existieran ciertas normas (L 7). De otra parte, Mateo relaciona el uso de ciertos accesorios (L 11), con la posible incidencia en los procesos de aprendizaje (L12).

Asimismo, en el caso de las intervenciones de Erika, se nota una progresión que va complejizando la sustentación de sus puntos de vista. Según explica Charaudeau (en Vilá, 2005), la base de la estructura argumentativa está constituida por una premisa

(L1), una conclusión (L 21-23) y aseeraciones de paso que unen la premisa con la conclusión (L 4-5, 18-19), lo cual se evidencia en el siguiente momento de la actividad y que se explicita a través del *corpus* recogido:

Registro taller de fundamentación N° 7

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1 2 3 4 5	Erika: yo siento que eso se trata de libertad de expresi3n, o sea uno se quiere expresar con su cuerpo, y por tener el <i>piercing</i> , el entubado, el cabello morado, <u>eso no lo va a hacer ni m3s ni menos inteligente.</u>	En la instituci3n son frecuentes los llamados de atenci3n a los j3venes por el uso de estos elementos con el uniforme.	❖
6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	P: Laura Laura: Yo estoy de acuerdo con lo de la expresi3n libre, pero tambi3n debemos ver que si estamos en una instituci3n y t3 haces parte de este colegio, hay miles de colegios en los que t3 puedes ir como quieras...como el Gustavo o el de Castilla y hasta algunos privados, pero aqu3 los estudiantes castillistas, si nos consideramos estudiantes castillistas, es porque aceptamos las normas de nuestro manual.	La estudiante hace referencia a los colegios distritales vecinos Gustavo Rojas Pinilla Y Distrital Castilla	❖
16 17 18 19 20 21 22 23	P: Erika Erika: Pues yo pienso que s3, ac3 hay normas, pero tambi3n hay normas a nivel nacional, y la norma m3xima es la constituci3n. La constituci3n pol3tica dice que tenemos derecho a tener una libre expresi3n en nuestra vida, entonces el colegio, y lo que rige el colegio, debe estar ligado a lo que dice la constituci3n.		⊠ ❖ ⊠

Fuente: Recopilaci3n de la docente- investigadora

Como es notorio, este fragmento del *corpus* tambi3n permite ver el uso de argumentos de causa (L3-5) y se da fuerza a la intervenci3n con un argumento de autoridad (L 19) para fundamentar el punto de vista de la estudiante. El argumento de autoridad, como se3ala Weston, se refiere a la exigencia de recurrir a otros “[...] — personas, organizaciones u obras de referencia m3s documentadas— para que nos expliquen gran parte de lo que necesitamos saber sobre el mundo. Necesitamos lo que se denominan argumentos de autoridad.” (1994, p.55). As3, pues, la referencia de Erika a la Constituci3n Pol3tica, la faculta para cuestionar por qu3 el manual de convivencia del colegio debe estar por encima de la norma nacional. Por su parte, Laura, en calidad

de oponente, emplea el argumento de ejemplo para reforzar su idea sobre sentido de pertenencia. Para Weston, este tipo de argumentos “ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización.”(1994., p. 33). La estudiante toma como referencia otros colegios que conoce para sustentar el hecho de que, en varios de ellos, es posible utilizar accesorios (L 9-10); además, refuerza su idea con un argumento de causa (L9-11) y un argumento de autoridad (L 19).

Al llegar a este punto, como se aprecia en los fragmentos de *corpus* reseñados, los estudiantes hacen uso de elementos de interacción argumentativa que entran en concordancia con la categoría del debate. Como señala Plantin (2004), el debate es una situación de comunicación que permite poner en práctica el ejercicio de la argumentación, de la interacción, de la construcción y organización de ideas para confrontarlas y sustentarlas con el oponente. En este orden de ideas, se muestra a continuación la forma en como los estudiantes relacionan los elementos de la categoría *Interacción argumentativa* con la categoría *Debate* en diferentes momentos de la etapa de fundamentación. (Cfr. Anexo 1)

Registro taller de fundamentación N° 8

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: ¿Cómo se organiza la estructura de un debate?	Los estudiantes observaron el video “Habla de frente”, programa en el cual dos equipos de jóvenes realizan un debate sobre un tema en particular. En este caso : redes sociales	
2	¿hay tres momentos en el debate, ¿cierto?		
3	Que serían ¿el...?		
4	Jenny: antes		
5	P: antes del debate, ¿qué pasa antes del debate?		
6	¿qué pasó al inicio del video?		
7	Daniel: profe, los muchachos desde antes se habían preparado. Ellos contaron que habían investigado sobre el tema, cómo se habían preparado...O sea que los participantes conocer de qué es que van a discutir		
8	P: Perfecto .Entonces, se evidenció una preparación, los muchachos planearon sus argumentos y sus intervenciones todo eso va en la etapa del...antes.		
9	Luego ¿qué etapa seguiría?		
10	Felipe: desarrollo del debate		
11	P: el desarrollo del debate. ¿qué pasa en ese desarrollo?		
12	¿qué hizo la muchacha presentadora cuando inició el debate?		
13	Sebastián: ella es la moderadora, porque dice		
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

- 22 cuáles son las reglas ©
- 23 P: bueno, habló de las reglas. ¿qué más?
- 24 César: puso el tema
- 25 P: si, ¿qué más hizo?
- 26 Nataly: llevó el tiempo
- 27 Cristian: presentó a los equipos
- 28 P: presentó a los estudiantes
- 29 Felipe: el desarrollo es cuando cada parte expone +
- 30 su punto de vista.
- 31 P: bueno, ¿qué más?
- 32 Erika: se contabiliza el tiempo
- 33 Karen: se dan los turnos de la palabra
- 34 P: y todo esto ocurre DURANTE el debate.
- 35 Entonces la parte final ¿cuál sería? Tuvimos un
- 36 antes, un durante...
- 37 Ex: desenlace
- 38 P: ¿desenlace?
- 39 Es: después
- 40 P: eso si. Y ¿qué pasa ahí?
- 41 Laura: se dan las... conclusiones y nombran al
- 42 ganador.
- 43 P: Sí. Si el debate es así como lo presentan en el
- 44 video porque no todos los debates son en equipos.
- 45 Hay debates en que son solamente las personas
- 46 que van a contender y no hay ganadores ni
- 47 perdedores, ¿bueno?

Fuente: Recopilación de corpus

El fragmento evidencia la relación que establecen los estudiantes, a partir de un video trabajado en el taller, entre la estructura del debate formal y los elementos que hacen parte de las etapas del mismo. Es así, como Daniel (L7-11) reconoce una etapa de preparación en la cual los participantes necesitan de un conocimiento previo con el fin de construir argumentos a favor o en contra del tema a debatir. A partir de preguntas de interpretación, las cuales son explicadas por Sanders (1966, en Morón, 2015) como aquellas que buscan la relación entre hechos y definiciones con el fin de demostrar la comprensión de la información recibida, la profesora estimula la participación de los estudiantes quienes referencian aspectos a tener en cuenta durante el desarrollo del debate como el moderador, las reglas del debate, la presentación de los participantes y los turnos de palabra (L14-33). Se nota aquí, una apropiación de elementos que posibilitaron ahondar en relación con la categoría de debate y dieron a los escolares pautas para analizar debates tomados de contextos reales de comunicación.

Vale la pena explicar que, en este punto de la intervención, el tema de actualidad giraba en torno a las elecciones por la alcaldía de Bogotá. Este evento se utilizó como pretexto para proponer el análisis de un debate entre candidatos prestando atención especial a la apropiación que los estudiantes hicieron con respecto a los tipos de argumentos propuestos por Weston (1994), a saber, de ejemplo, de autoridad, de causa y por analogía. Así se confirma en los siguientes fragmentos de *corpus*

Registro taller de fundamentación N° 9

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: ¿Qué tipos de argumentos utilizaron los	Los estudiantes observaron apartes del video "Gran Debate con candidatos por Bogotá" de Semana en Vivo.	✕
2	candidatos en sus intervenciones?		
3	Vivian: Cuando Ricardo Arias dice que él, por		
4	ejemplo, cuando ve corrupción habla del principio de		
5	no robar...		
6	P: ¿y ese qué argumento es?		
7	César: ¿de ejemplo?		
8	P: ¿por qué?		
9	César: porque él dice que lo importante es trabajar		
10	sobre los principios y a cada problema de la ciudad		
11	lo equipara con un principio//		
12	Luisa: O cuando Pacho Santos dijo que el		✕
13	partido...no me acuerdo, el de él, no gana		
14	encuestas, gana elecciones y que eso quedó		✕
15	demonstrado el año pasado.		
16	Gabriela: Peñalosa pone ejemplos cuando dice que		
17	en su anterior alcaldía se hicieron las ciclo rutas,		
18	recuperación de humedales y el programa de re		
19	arborización y que eso aportó al cuidado del medio		✕
20	ambiente en la ciudad.		
21	Jesús: Peñalosa pone como ejemplo que en la		
22	alcaldía de Petro quedaron 700000 niños sin		
23	estudiar y que en su mandato esto no pasará		
24	porque implementara la jornada única.		

Fuente: Recopilación de corpus

Como se puede observar, los estudiantes referencian apartes del debate con el fin de enunciar argumentos de ejemplo. En las intervenciones de Gabriela (L16-20) y de Jesús (L21-24) se aprecia, como señala Weston (1994), que los argumentos a partir de ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización, este tipo de argumentos es el que los estudiantes reconocieron con

mayor facilidad por ser, a su vez, uno de los más utilizados para sus propias intervenciones, como se verá en la etapa de finalización. De igual manera, los estudiantes dieron cuenta de argumentos de causalidad tal y como se advierte a continuación:

Registro taller de fundamentación N°9

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: bien. ¿Y de causalidad?	Los estudiantes observaron apartes del video "Gran Debate con candidatos por Bogotá" de Semana en Vivo.	❖
2	Bryan: Daniel Raisbeck dice que decidió entrar a la política porque no se sentía bien representado, ese		
3	puede ser un argumento de causalidad		
4	P: ¿por qué?		
5	Bryan: Pues, porque si uno no ve que alguien lo		
6	representa la consecuencia es <u>que uno mismo se</u>	⊙	
7	<u>representa, aunque no vaya a ganar.</u>	⊙	
8	Diego: también dijo que la inseguridad es un tema	⊙	
9	de educación porque el <u>crimen juvenil florece</u>		
10	<u>donde fracasa la educación</u> y por eso hay que		
11	cambiar el sistema de educación pública, o sea que		
12	la falta de educación produce inseguridad.		
13	Catalina: Rafael Pardo habló de que <u>en sus años</u>	⊙	
14	<u>mozosno</u> había conciencia del cuidado de los		
15	animales, pero que ahora ha aprendido sobre la		
16	importancia de este tema y por eso propone un		
17	instituto de protección animal.		
18			

Fuente: Recopilación de corpus

Weston (1994) explica que "[...] los buenos argumentos de causa, no apelan únicamente a la correlación de A y B, sino que además explican por qué «tiene sentido» para A causar B" (p. 69). En este sentido, el fragmento muestra como Bryan describe por qué la postura de uno de los candidatos se fundamenta en un argumento de causa (L6-8), al igual que las intervenciones de los estudiantes Diego (L9-13) y Catalina (L14-18) demuestran la aprehensión de herramientas para ejemplificar y explicar este tipo de argumentos en voces de dos candidatos diferentes. Con respecto a los argumentos de autoridad se observó lo siguiente:

Registro taller de fundamentación N°9

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: Bueno. ¿Algún argumento de autoridad?		
2	Es: no		
3	Miguel: Profe, cuando Clara López dijo que los		
4	funcionarios públicos podían apoyarla en su		
5	campaña porque la Constitución dice que prohíbe a	Constitución política de	
6	varias personas hacer campaña pero no a los	Colombia	
7	servidores públicos, ¿no está usando la		☰
8	Constitución como autoridad?		
9	P: Si señor. Muy bien Miguel. ¿Alguien más?		
10	Daniel: Ricardo Arias dice que él puede construir el		
11	metro porque es el único ingeniero civil entre los		
12	candidatos y maneja el tema de las vías		☰
13	perfectamente. Como es ingeniero sabe de eso y		
14	tiene autoridad.		

Fuente: Recopilación de corpus

El fragmento ilustra como el estudiante Miguel (L3-8) reconoce en la Constitución un argumento de autoridad dado que es la ley que rige los deberes y derechos de los ciudadanos, es válido entonces recordar que para Weston (1994) “ [...] las fuentes tienen que ser cualificadas para hacer las afirmaciones que realizan” (p.57). Por su parte, Daniel (L10-14) ejemplifica este argumento desde una voz de autoridad menos generalizada, pero que igualmente faculta al candidato Arias para sustentar su intervención a partir de su propia experticia (L13). En relación con los argumentos por analogía se apreció que, aunque su recurrencia fue poca, los escolares los identificaron y describieron como se anota a continuación:

Registro taller de fundamentación N°9

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: Listo. <u>¿Alguno por analogía?</u>		
2	Erika: Santos hace un argumento por analogía		
3	cuando dice que para volver a la seguridad el		
4	<u>ciudadano será el primer policía.</u> O sea que le da		
5	autoridad al ciudadano para proteger a la ciudad,		➤
6	como para vigilar y denunciar.		
7	Camila: Clara López dice que se debe <u>golpear con</u>		➤
8	<u>mano dura</u> al delincuente refiriéndose a que la		
9	justicia se debe aplicar con fuerza.		➤
10	Andrés: y cuando dice que <u>transmilenio es como un</u>		
11	<u>embudo</u> porque las vías se van haciendo más		
12	estrechas		

Fuente: Recopilación de corpus

Al respecto, Weston (1994) apunta que en este tipo de argumento se acentúan semejanzas entre dos ejemplos, es así como Erika explica el argumento de Santos sobre la seguridad en la ciudad (L2-4) cuando otorga al ciudadano la autoridad propia de la policía (L4). La semejanza entre dos ejemplos se evidencia de manera más clara en las intervenciones de Camila al relacionar la *mano dura* con la *justicia* (L7-8), y de Andrés al describir la correspondencia entre las *vías* con la forma de un *embudo* (L10-12).

Al finalizar la etapa de fundamentación se observó que los estudiantes intervinieron de manera espontánea y que, además, sus participaciones fueron más frecuentes y extensas que en la etapa de sensibilización. Así mismo, encontraron correspondencia entre los elementos de interacción argumentativa con los del debate lo cual generó que los jóvenes realizaran transferencias más efectivas en situaciones comunicativas reales, tal y como consta en los talleres que se dieron en escenarios cotidianos, es decir redes sociales y alcaldía; esto les permitió describir los momentos del debate así como los roles de los participantes y proporcionó herramientas para la

explicación y descripción de algunos tipos de argumentos. En esta fase la consolidación de andamiajes favoreció asociaciones e inferencias, en aras de organizar la información para la preparación de una experiencia nueva, como se referencia en la etapa de finalización.

4.3 ¡A Debatir!: Fase de finalización

Esta etapa de la intervención representa la transferencia de los aprendizajes realizados hacia una experiencia auténtica de comunicación, esto es, la organización de un debate para la comunidad estudiantil en la cual se produjeron la ejecución y reflexión sobre las construcciones de conocimiento desarrolladas por los estudiantes. Los talleres giraron en torno a la puesta en escena de discusiones en el aula, con el fin de preparar a los candidatos a la personería 2016 para enfrentarse en un debate institucional durante la época de elecciones en el colegio. De este modo, la intención en uno de los talleres fue potenciar el lenguaje no verbal de los estudiantes como recurso para complementar sus intervenciones orales. Sin duda, los elementos no verbales de la oralidad juegan un papel relevante en la situación comunicativa y, tal como ilustra Vilá (2005), elementos como el gesto, la mirada, el movimiento o la expresión facial, añaden un valor de contextualización a la situación comunicativa. En el siguiente fragmento de corpus recogido, los estudiantes hicieron referencia a algunos elementos de lenguaje no verbal:

Registro taller de finalización N°10

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	Sonia: profe no se le entiende nada	Los jóvenes retoman apartes del video "Habla de frente" (trabajado en el taller N° 8) en el cual debaten una pareja de contendores. Uno de ellos (equipo azul) habla demasiado rápido se nota nervioso, mientras que el contendor (equipo rojo) está tranquilo.	
2	P: y ¿Porque será que no se le entiende?		
3	José L: porque no hablaba duro		
4	Ximena: porque habla muy rápido		
5	P: O sea que el participante no tiene buena dicción		
6	Miguel: no vocaliza		
7	P: Bueno y ¿el contendor cómo reacciona ante		
8	esto?		
9	Gabriela: está tranquilo, su cuerpo se ve relajado y siempre <u>está mirando al de azul</u>		
10	Paula: el muchacho de azul no fija la mirada, parece que está muy nervioso. Yo creo que no se siente seguro porque no maneja el tema.		
11	P: y ¿cuál es la actitud por parte del muchacho del	Lo anterior con el fin de insertar elementos de lenguaje no verbal.	✕
12	Equipo Rojo?		
13	Andrés: Pues como él sí se veía preparado, se dio cuenta de que el otro estaba súper nervioso y se aprovechó... <u>¡muy sobradito!</u>		❖
14	Luisa: es como....desafiante		
15	Es: Ay si!		

Fuente: Recopilación de corpus

Como se puede apreciar, los jóvenes se refieren a algunos de los elementos mencionados por Vilá y hacen inferencias sobre el porqué de las reacciones de los participantes en el video. Ahora bien, teniendo en cuenta que los elementos no verbales proporcionan al hablante un apoyo para reforzar su discurso, para enfatizar en una idea o para convencer al oyente, se propuso un taller en aras fortalecer este tipo de elementos en el discurso. Para este punto de la intervención, los estudiantes interesados en la candidatura a la personería ya habían realizado el proceso de inscripción para las elecciones 2016; en este proceso los jóvenes hacen llegar al área de Sociales (encargada del proyecto de Gobierno Escolar) su hoja de vida, formato con firmas de apoyo de la comunidad estudiantil y video de presentación en el cuál expresan su interés por ejercer el cargo. El siguiente registro, muestra como los jóvenes relacionan el taller de elementos no verbales con su presentación en el video mencionado:

Registro taller de finalización N°10

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: bueno niñas y niños. Ustedes pasaron hoy sus		
2	hojas de vida y las firmas que avalan sus		
3	respectivas campañas.		
4	Es: si		
5	P: Como vamos a presentarnos en un debate,		
6	entonces vamos a mirar un video en donde nos		
7	enseñan ciertas pautas para seducir al público. Aquí		
8	nos dan como unos ejemplitos unos//		
9	Luisa: <i>tips</i>		
10	P: unos <i>tips</i> . Igual en clase ya habíamos hablado de		
11	algunas cositas, ¿no es cierto? La idea es que es		
12	que este video los va a ayudar a soltarse un		
13	poquito más en cuanto al manejo de su cuerpo y		
14	sus gestos, claro que comparándolos ahora a como		
15	estaban en el video de presentación de candidatos,		
16	ya han mejorado bastante.		
17	Camila: ¡uy sí!, porque el primer día, el día del		
18	video, estábamos así...		
19	Es: risas		
20	P: Entonces... ¿Qué elementos debemos tener en		
21	cuenta para una intervención formal?		
22	Karen: hablar claro y fuerte		
23	Luisa: la dicción, pronunciar y vocalizar		
24	Mateo: la presentación personal		
25	Camila: y usar el vocabulario adecuado		
26	Luisa: y estar bien parados, ¿no? derechitos		
27	Mateo: usar las manos sin exagerar, <u>sin aletear</u>		
28	P: Una buena entrada en escena, dice ahí...¿a qué		
29	se refiere con eso?		
30	Luisa: como la... <u>¿primera impresión?//</u>		
31	Mateo: el carisma, ¿no?		
32	Camila: <u>como uno le llega a los demás</u>		
33	P: bien, la primera impresión...en nuestro caso		
34	<u>¿será qué?</u>		
35	Luisa: yo creo que se refiere a que estemos bien		
36	uniformados y que demostremos seguridad.		
		Video "Cinco claves para seducir al público": este video muestra cinco aspectos a tener en cuenta para convencer, persuadir o disuadir al público a quien va dirigido e debate, retoma elementos de comunicación no verbal. Los estudiantes realizaron un video de presentación a la comunidad estudiantil para hacer pública su aspiración a la personería. En el video se ven bastante nerviosos, rígidos y los elementos no verbales son escasos. Quinema patógrafo(expresión de susto)	⊗ ⊙ ⊙ ⊙
		Quinema ilustrador	
		Hace referencia a un apartado del video	

Fuente: Recopilación de corpus

El fragmento evidencia que los jóvenes, en la presentación de su video, (L15-16) reconocieron falencias personales en cuanto al uso de elementos no verbales en la comunicación, a la vez que contemplaron algunos factores señalados por Knapp (1980, en Calsamiglia y Tusón, 1999) y que constituyen interés para la comunicación humana. Entre estos factores se destacan: comportamiento cinésico (L27), características físicas (L31-36) y paralenguaje (L24-25).

En esta instancia del proceso se dio inicio a la preparación y realización de debates organizados en el aula con el fin de foguear a los candidatos a personería y prepararlos para el debate estudiantil ante la comunidad educativa. Los fragmentos de *corpus* que se exponen a continuación dan cuenta del desarrollo de dichas situaciones comunicativas y evidencian los avances en el reconocimiento y la optimización de los elementos de la interacción argumentativa en situaciones auténticas de comunicación.

Registro taller de finalización N°11

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: para el debate que llevaremos a cabo el día de	Los candidatos postulados para elecciones fueron Karen, Luisa, Mateo y Camila	
2	hoy nos organizaremos en cuatro equipos		
3	Luisa: ¿un equipo por candidato?		
4	P: si señora. La idea es que al plantear el tema, el		
5	candidato tenga un tiempo para consultar y		
6	apoyarse en su equipo y luego dar curso a su		
7	intervención.		
8	Según lo que hemos trabajado ¿qué debemos tener		
9	claro para iniciar nuestro debate?		
10	Vivian: pues lo primero era los participantes, que ya		⊙
11	están		
12	Sebastián: hay que nombrar al moderador		
13	P: muy bien, ¿quién se postula para moderar?		⊙
14	Es: Erika		
15	Erika: yo		
16	P: ¿de acuerdo?		
17	Es:iiii		⚡
18	P: ¿qué más necesitamos?		
19	Gabriela: establecer tiempos de intervención		
20	P: bueno, ¿cómo lo hacemos?		
21	Bryan: hacemos la pregunta y cada participante		
22	tendrá un minuto para responder.		
23	Jimena: pero debemos darle un turno a cada		
24	participante para que no hablen todos al tiempo.		

Fuente: Recopilación de corpus

El registro anterior permite apreciar la forma en como los estudiantes estructuran el debate, asignan roles (L9-11) y establecen los turnos y los tiempos de intervención (L19-22). Conviene destacar que el hecho de que los estudiantes determinaran y asignaran elementos particulares del debate, indica un grado de comprensión con respecto a aspectos formales de este género. Para el taller N° 12 se propuso la

realización de un debate cuya temática se relacionaba con la eliminación de la rotación² de los cursos en el colegio. El registro muestra las intervenciones de los candidatos y la manera como estos construyeron y estructuraron sus argumentos:

Registro taller de finalización N°12

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	P: muy bien...entonces la temática elegida para	Los candidatos postulados	
2	este ejercicio es la rotación. Karen, Luisa, Mateo y	para elecciones fueron	
3	Camila tienen cinco minutos para charlar con su	Karen, Luisa, Mateo y	
4	equipo asesor.	Camila	
5	Listo, pasan al frente y toman asiento. El resto	Rejilla (Véase anexo 4)	
6	estará diligenciando la rejilla para realizar la	Los participantes hablan	
7	retroalimentación al finalizar el debate. Erika, tienes	con su grupo asesor y	
8	la palabra.	toman notas.	
9	Es: *		
10	Erika: Presentaremos a los cuatro candidatos: En	La estudiante está de pie,	
11	primer lugar está la estudiante Karen Celis, en	al lado de los cuatro	
12	segundo lugar la estudiante Camila Villamizar, luego	candidatos, muy seria.	☘
13	la estudiante Luisa Ramírez y finalmente el	Los candidatos están	
14	estudiante Mateo Torres. Para cada intervención	sentados, lucen relajados,	+
15	tienen un minuto y si alguien quiere agregar o decir	las niñas tienen las piernas	
16	algo en contra tendrán un minuto adicional. El	cruzadas, el joven tiene los	
17	debate es con respecto al tema de la rotación. ¿Qué	brazos cruzados.	
18	opinan de que no nos consultaran lo de la		
19	eliminación de la rotación? Karen.		
20	Karen: Este año nos dimos cuenta de un problema	Los candidatos levantan la	
21	que hubo con la rotación y que aún se mantiene, y	mano y la moderadora	
22	es que a nosotros en ningún momento nos	asigna el turno	◆
23	informaron cómo queremos plantear esto y esto...y		
24	ustedes qué opinan o cómo lo sienten ustedes		
25	siendo directamente los afectados. Simplemente		
26	llegaron con una nueva imposición porque la rectora		☰
27	lo dijo y ya. Creo que deberían tener en cuenta		☀
28	nuestra opinión		◎
29	Erika: Camila		
30	Camila: eh... referente a lo que está		
31	pasando...pues lo que está pasando es...ah... <u>pues</u>		
32	<u>que como prohibieron...</u> , pues no prohibieron, sino		
33	que como no estamos rotando, eso nos afecta a		
34	nosotros grado 11 y a los demás cursos ¿Por qué?		◆
35	porque al no rotar los cursos más pequeños, yo		
36	digo que deben sentir mucho estrés estar allá dentro	Quinema regulador (mira	
37	del salón <u>todo el santo día</u> . Acordémonos que con la	hacia arriba en actitud de	
38	rotación teníamos cinco minuticos de <i>relax</i> antes de	aburrimiento)	
39	llegar a la otra clase... <u>tomábamos aire</u> . Ehh...así		

²Este sistema permitía a los estudiantes, desde el año 2014, rotar por las aulas especializadas para cada asignatura según el horario de clase. Para el año 2016, se adoptó en la IED el sistema de aulas fijas para los cursos lo cual causó gran inconformidad en la mayoría del estudiantado.

40	que como curso líder <u>deberíamos hacernos sentir</u>		☀
41	para que vuelvan a poner lo de la rotación.		➤
42	Luisa: Pues yo pienso que si las directivas	Toma una postura de	
43	decidieron eso, sería por alguna razón, ¿no?. //	defensa, se torna agresivo	✿✿
44	Mateo: pero ¿cuál razón puede haber para quitar		
45	algo que nos gustaba a todos?		◆☀
46	Erika: por favor Mateo, está hablando Luisa.		◎
47	Ex: Si Mateo, <u>no se atravesie!</u>		♣
48	Luisa: la razón, y nos la dieron en la primera		
49	formación, es que se estaban dañando las cosas...y		
50	es cierto. Tú entras a un baño y encuentras las		
51	llaves dañadas o las puertas		
52	desbaratadas...cuantas veces no interrumpían clase		
53	porque a alguno le daba por activar la alarma...y		✘
54	cosas así.		◎
55	Erika: Mateo		
56	Mateo: pero es que <u>por uno no pueden pagar</u>		
57	<u>todos...</u> y aquí todos nos estamos viendo		
58	afectados... <u>el estar encerrados</u> toda la jornada es		
59	muy aburridor y nosotros tenemos que ser		➤✿
60	escuchados...el colegio no es solo de la rectora... <u>el</u>		♣
61	<u>colegio somos los estudiantes</u>		♣
62	Es:siii*	Quinema patógrafo	♣
63	Karen: si, el colegio somos los estudiantes, pero	(aplausos)	
64	como dice Luisa, si no demostramos que somos		
65	cuidadosos...eso se llama...sentido de pertenencia,		
66	pues no podemos ir a alegar porque sí. Hay que		
67	hacerle ver a los compañeros que tenemos que		
68	cuidar nuestro espacio, <u>como si fuera nuestra casa.</u>		➤
69	Luisa: Es que nosotros somos muy buenos pidiendo		
70	cosas, <u>pero a la hora de dar...ahí si nadie dice</u>		
71	<u>nada...</u> y luego ocurren cosas como esta, que nos		
72	quitan la rotación.		

Fuente: Recopilación de corpus

En el fragmento se observa que la intervención de la docente (L1-8) es mínima, pues se limita a dar indicaciones generales de cómo realizar el ejercicio. Este aspecto pone en evidencia que los escolares, bajo condiciones que reconozcan y con las cuales se sientan cómodos, tienen la capacidad de autorregular su participación y su comportamiento en el aula. Conviene destacar también el rol de la moderadora, Erika (L10-19) cuya formalidad para presentar las reglas, los participantes, otorgar los turnos (L19, 29, 55) y mantener el orden (L46) es indicio del reconocimiento del debate como actividad oral formal.

Vale la pena señalar en este apartado la recurrencia de las figuras de sentido o tropos, particularmente las metáforas, empleadas por los estudiantes con el fin de lograr un efecto particular en la audiencia o en los contendores y que no se tenían previstas dentro de las categorías de análisis. Aunque estas figuras fueron visibles durante toda la intervención es en la etapa de finalización en donde cobran mayor protagonismo, dada la naturaleza de las situaciones comunicativas propuestas, tal como señalan Lakoff y Jhonson (1986) “[...] la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje sino el pensamiento y la acción” (p. 39), y la vida escolar no es la excepción. De este modo, se observa como Camila (L-37) utiliza la expresión *todo el santo día*, acompañada de un quinema regulador, para dar fuerza al argumento de causa referente al estrés que produce estar durante la jornada escolar (seis horas) en un mismo salón de clase. Por su parte Mateo(L56-57) emplea la expresión *por uno no pueden pagar todos*, que alude a la justicia, para persuadir al público haciéndolo participe en una lucha que él estaría en condiciones de liderar con el fin de volver a la rotación. De modo similar Karen (L68), pretende conmover a la audiencia haciendo uso de una analogía que le resulte familiar a su auditorio, esto es *como si fuera nuestra casa*, para reforzar un argumento de causa y explica que si se cuida el sitio de estudio de la misma forma que el lugar de habitación se demostraría que la rotación es posible.

Realizado este recorrido se propuso, para el último taller, un debate de ensayo con miras a revisar fallos y aciertos antes de la presentación de lo que se denominó *El gran debate* y que constituyó la actividad de evaluación y cierre de la intervención. En primera instancia el ensayo se organizó a partir de cuatro temáticas que preocupaban a la comunidad educativa y que se seleccionaron a través de una consulta a los estudiantes del colegio, a saber, convivencia, rendimiento académico, medio ambiente y manejo del tiempo libre. En segundo lugar, los participantes fueron los candidatos a personería 2016, referenciados en los registros anteriores; finalmente, se plantearon las reglas y metodología para la realización del ensayo. Durante el desarrollo de este taller se determinó que, ciertamente, el desarrollo del debate formal posibilitó la optimización de la interacción argumentativa pues la naturaleza de las dos categorías facilitó la relación entre unidades de análisis y enriqueció los elementos con los que ya

contaban los jóvenes para estructurar discursos de manera más eficaz y convincente. Los fragmentos de *corpus* que se presentan constatan lo expuesto.

Registro taller de finalización N°13

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	Gabriela: Bienvenidos al primer debate por la	Moderadora	♣
2	personería 2016. Les recuerdo que para esta		
3	discusión hay 4 temáticas grandes. Cada uno de	Como se presentan cuatro	
4	ustedes va a elegir una tarjeta con una temática el	candidatos cada uno elige,	+
5	candidato tendrá de 2 a 4 minutos para plantear sus	al azar, una tarjeta con un	
6	puntos de vista sobre esta temática y luego los otros	número que corresponde a	
7	tres candidatos tendrán la oportunidad ,2 minutos	una de las temáticas que	
8	cada uno, para contra argumentar o para adherirse	preocupa a la comunidad	
9	a los puntos de vista de cada uno de ellos. Ahora		
10	cada uno de los participantes se presentará .Karen		
11	por favor		
12	Karen: Buenas tardes, mi nombre es Karen Celis,		
13	soy el número 2 en el tarjetón.		
14	Es:*		♣
15	Gabriela: Camila.	Quinema patógrafo	
16	Camila: eh...Buenas tardes mi nombre es Camila	(aplausos)	
17	Villamizar soy el número 4 en el tarjetón.		
18	Gabriela: Luisa		
19	Luisa: Buenas tardes mi nombre es Luisa Ramírez		
20	candidata a la personería número 1 en el tarjetón.		
21	Gabriela: Mateo		
22	Mateo: eh... Buenas tardes mi nombre es Mateo		
23	Torres del colegio...del curso 11, tarjetón número 3.		
24	Es:*	Quinema patógrafo	
25	Gabriela: Muy bien, entonces ahora <u>daremos paso</u>	(aplausos)	♣ ♦
26	al debate. Entonces empezamos con Karen. Escoge	La moderadora despliega las	
27	por favor 1 2 3 o 4	tarjetas	
28	Karen : 1		
29	Gabriela: Lee ¿Cuál es la temática?		♣
30	Karen: desempeño académico		♣ ♦
31	Gabriela: desempeño académico, entonces a partir		
32	de este momento Karen tienes 4 minutos para		
33	plantear tu punto de vista sobre el desempeño		+
34	académico en nuestro colegio.		

Fuente: Recopilación de corpus

Como se explicita en el fragmento anterior, encontramos una clara relación entre los participantes, sujetos implicados en la interacción argumentativa, con la etapa del *antes* en el debate pues para este ensayo los estudiantes se documentaron con respecto a las cuatro temáticas propuestas y, con el fin de defender sus posturas,

tuvieron que asumir el rol de proponente, oponente y/o terceros. De otra parte, Gabriela quien cumple el rol de moderadora explica las reglas que se deben tener en cuenta *durante* el debate (L3-9), lo cual nos remite a las unidades de turnos de palabra y tiempo de intervención, elementos clave para el desarrollo exitoso de la actividad. Observamos también, como se registra a continuación, la puesta en escena de las subcategorías *toma de posición y tipos de argumentos* en relación con la etapa *durante* del debate:

Registro taller de finalización N°13

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	Karen: muchísimas veces yo veo que, o sea, el bajo		☼
2	desempeño académico es porque nosotros muchas		
3	veces no entendemos los temas y no nos tomamos		❖
4	el tiempo de ir... de irnos a un profesor, alguien que		
5	tenga más claridad el tema que nosotros para		
6	decirle bueno, ayúdeme con esto que es que no		
7	entiendo y la verdad es que estoy <u>súper varado</u> .		
8	Creo que sería algo bueno, que eso sería un trabajo		
9	junto con los profesores... que tuvieran un <u>tiempo</u>		
10	<u>abierto</u> ellos en alguna hora de clase o en el		
11	descanso como para que los estudiantes podamos		
12	acercarnos a ellos y <u>aclarar todas las dudas</u> que		
13	tengamos...y ayudar a las personas a que se		
14	interesen más en el tema y como que quisieran		
15	realizar talleres o guías de refuerzo. Eso les		
16	ayudaría muchísimo en cuanto a lo académico		
17	durante los periodos.		
18	Gabriela: Gracias Karen. Entonces ahora ustedes		⊙
19	Camila, Luisa y Mateo tienen 2 minutos para		
20	apoyar o refutar lo que Karen acabo de decir.		
21	Gabriela: Camila	Quinema regulador(Levanta	
22	Camila: ehhh...Pues tal vez no sé, no apoyo que el	la mano)	◆☼
23	problema esté en que nosotros los estudiantes no		
24	queramos...como quien dice alzar la mano y decir	Quinema emblema(hace	
25	"No, es que no entendí". Muchas veces el problema	ademán de comillas)	
26	es que a uno le da pena porque es una <u>pregunta</u>		❖
27	<u>boba</u> . Yo creo que es importante saber que el		
28	profesor siempre va a estar disponible para		
29	nosotros. Muchas veces obviamente le llegamos en		
30	un momento que no es debido, o sea, por ejemplo,		
31	preciso lo cogemos comiendo. Entonces sería otra		
32	de mis propuestas que, digamos, cada dos meses		
33	relacionar una materia con un arte y cada dos		
34	meses hacer como... como una reunión entre		
35	estudiantes y demostrar talentos ante los		
36	compañeros, ¿Por qué? porque es algo lúdico y		❖

37	nos gusta hacerlo y de esta forma mejoras en las		
38	materias de forma divertida .Gracias		
39	Gabriela: gracias Camila. Luisa		*
40	Luisa: emm...Yo Apoyo lo que dice Camila...ehhh	Quinema regulador(Luisa	
41	porque pienso que todos los estudiantes tenemos	levanta la mano)	
42	derecho a ser escuchados, como decía Karen que		
43	todos tenemos un... ¡perdón! el profesor, tiene sus		
44	espacios y pues sí. Hay que prácticamente no...		
45	cómo se dice.... no....ehhh ... <u>no llegarles como muy</u>		
46	<u>duro</u> , o sea, como emm ...Es que no encuentro...	Quinema patógrafo (Usa las	
47	bueno, el hecho es llegarles en el momento que	manos para tratar de	
48	se pueda , que sea viable, para que los profesores	encontrar la palabra, se ve	
49	<u>no se sientan así como atacados</u> y amplíen sus	frustrada por no encontrar la	
50	explicaciones. Ya, sólo es eso	palabra que necesita para	
51	Gabriela: ¿Mateo?	completar su discurso)	*
52	Mateo: ehhh... Yo apoyo a lo que dice Camila		
53	puesto que cada persona tiene una habilidad por...		
54	por mostrar y no todos entendemos de la misma		
55	manera. Y no estoy de acuerdo con Karen porque		
56	es que nosotros como estudiantes, la verdad no		
57	estamos siempre atentos, hay clases en las que		
58	<u>estamos echando globos</u> ...y pues es muy fácil		
59	echarle la culpa a los profes cuando cada uno de		
60	nosotros debe asumir su responsabilidad por perder		
61	o pasar las materias.		

Fuente: Recopilación de corpus

La toma de posición se marca a partir de la intervención de Karen (L1-7) quien sostiene que los profesores deberían dedicar tiempo diferente al de la clase para atender a los estudiantes y resolver sus dudas. Es decir, que el asunto del rendimiento académico concierne en mayor parte a los maestros, emplea además argumentos de causa (L2-3) para reforzar su punto de vista; por su parte Camila (L22) asume el rol de oponente y se vale de argumentos de ejemplo para sustentar que el problema del bajo rendimiento académico no recae en personas sino en sentimientos (L26-27). De otro lado, es interesante observar como Luisa apoya las intervenciones tanto de Karen como de Camila, sin embargo, al darse cuenta de que debe marcar una diferencia con sus contrincantes, trata de reestructurar su intervención sin éxito (L44-46). Los elementos no verbales denotan nerviosismo, desespero y frustración, de allí que cierre su intervención de forma abrupta (L50). Finalmente, Mateo (L52) expresa una toma de posición a favor de Camila a partir de un argumento de causa y, a la vez, plantea una posición en contra de Karen (L55-61) haciendo uso de un argumento de ejemplo. Como

se nota, los estudiantes utilizan la metáfora para llamar la atención sobre algo (L7), para explicar (L26-27), para reemplazar (L45-46) e incluso para divertir (L58).

La etapa del *después* se presenta con la intervención de terceros quienes realizaron preguntas para ser respondidas por los participantes, el siguiente fragmento muestra cómo se dieron las interacciones en la parte final del debate:

Registro taller de finalización N°13

L	Corpus	Observaciones al Margen	Relaciones Catoriales
1	Gabriela: Ahora, para concluir esta parte el profesor		❖ <
2	Harold, eh, les hará una pregunta. Es la misma		
3	pregunta para los cuatro. No tiene que ver con		
4	ninguna de las temáticas sobre las que ustedes ya		
5	han planteado sus puntos de vista pero si es una		
6	temática que le afecta a la comunidad.		
7	Harold: Bueno muchachos primero agradeciéndoles		
8	que estén participando en el gobierno escolar para		
9	estas elecciones 2016. La pregunta es ¿Qué		♣
10	estrategia implementarían para lograr que la gente,		
11	los compañeros suyos, porten el uniforme cómo es,		
12	como dice el manual de convivencia para que no se		
13	vuelva esto una pelea de todos los días?		
14	Gabriela: Mateo	Quinema regulador(levanta	
15	Mateo: Yo pienso que para eso pues... debería	la mano)	
16	haber como una.... como una motivación hacia uno		✠ ☼
17	estar bien uniformado. Digo que debería haber en		
18	cada asignatura un premio, por ejemplo que a uno		
19	le toque un punto de más si tiene bien el uniforme.		
20	Gabriel: Karen	Quinema regulador(levanta	◆ ☀
21	Karen: yo creo que está muuuy mal lo que propone	la mano)	
22	Mateo, eso de tener que incentivarnos a nosotros	Quinema adaptador(se	
23	¿cómo así que le voy a dar un punto si porta el	acomoda la falda)	
24	uniforme como es? Eso es mal acostumbrarnos .La		
25	solución es que generemos cultura nosotros,		❖
26	sentido de pertenencia, porque es que es la imagen		
27	que le estamos generando a la gente del		
28	barrio... <u>una imagen vale más que mil palabras,</u>		✱
29	¿no?		◆ ☀
30	Gabriela: Luisa y Camila		
31	Luisa: Creo que lo que dice Karen es verdad. No	Quinema regulador por parte	
32	estoy de acuerdo con lo que dice Mateo, o sea , yo	de Luisa Mateo y Camila	⊙
33	te doy y tú me das porque si no, ¿no hago nada? Yo	La moderadora asigna los	
34	pienso que todos podemos ser auto disciplinados,	turnos señalando con su	
35	autocríticos. Ser conscientes de que podemos	mano	
36	portar el uniforme y no ese jueguito de que! Ay! <u>Me</u>		
37	<u>van a pillar o no me van a pillar</u> ¿ Sí? El uniforme		
38	está, muchachos, es para portarlo, lo dice el manual		
39	de convivencia, es una regla.		☰

40 Gabriela: Camila

41 Camila: eh, pues yo tampoco apoyo lo que dice 

42 Mateo. Pienso que como estudiantes deberíamos

43 dar nuestra opinión de cómo nos queremos vestir.

44 Obviamente uno debe respetar las reglas pero creo

45 que el manual de convivencia se debe regir según la 

46 Constitución política. La estrategia sería hacer una

47 encuesta entre los estudiantes para ver que nos

48 gustaría cambiar del uniforme para que quede en el

49 manual. Entonces sería también como importante

50 tener en cuenta la opinión de nosotros porque de 

51 todas formas somos nosotros los que nos lo

52 estamos colocando.

53 Gabriela: Gracias a los candidatos. Del debate de

54 hoy concluimos que los compañeros conocen las 

55 problemáticas que se dan en nuestro colegio,

56 aunque algunos no ofrecen soluciones concretas.

57 Recuerden que la solución a muchas problemáticas

58 que ustedes han nombrado dependen, no de

59 ustedes, sino de los directivos, de los profesores y

60 unas especialmente de ustedes. Es necesario ser

61 realistas con las propuestas para que se cumpla el

62 plan de gobierno.

63 Compañeros castillistas, el voto es un derecho que

64 debemos ejercer con responsabilidad, pensando en

65 el bien de la comunidad y en los beneficio que cada

66 candidato nos poder traer. Así que después de

67 escuchar hoy a los candidatos podemos pensar

68 mejor quien nos representaría mejor como

69 personero o personera.

70 Bien finalmente vamos a recordar el número en el

71 tarjetón Karen Celis tarjetón 2, Mateo Torres

72 número 3 en el tarjetón, Camila Villamizar número 4,

73 Luisa Ramírez tarjetón número 1.

74 Muchas gracias comunidad estudiantil, muchas

75 gracias compañeros docentes, gracias a los

76 candidatos muy amables.

Fuente: Recopilación de corpus

El registro detalla la aparición de un tercero, Harold (L7), quien formula una pregunta para generar una nueva discusión entre los participantes y nos deja ver la dinámica de la interacción en donde los roles varían, según la toma de posición de quien interviene. De otro lado, se muestra la unidad de análisis de *conclusiones* (L53-62), para las cuales Gabriela retoma generalidades de la intervención (L54-55), realiza una retroalimentación muy concreta (L56-62) y hace la invitación a los terceros para ejercer su derecho al voto según su elección particular (L63-69). Se muestra también, al igual que en los registros de toda la fase de finalización, la reiteración en el uso de la

metáfora, por parte de los candidatos y la nula intervención de la docente quien fungió como espectadora durante el desarrollo de este debate.

4.4 Escenario Final: Gran debate Personería 2016

La elección del personero estudiantil es una actividad democrática que involucra a todos los estudiantes de la institución. Por ello es necesario conocer con antelación, como sucede en las elecciones a presidencia o alcaldía, el pensamiento, propuestas y posturas de las personas que quieren representar a la comunidad para llevar su voz y su sentir a instancias tan importantes como el Consejo Directivo del colegio. En este orden de ideas, con el ánimo de dar cierre al proceso y como forma de evidenciar los resultados obtenidos durante la intervención, se sugirió la organización y presentación del *Gran debate Personería 2016* el cual se realizó en la segunda semana del mes de Febrero. Es así como los jóvenes aportaron ideas para la realización de un evento sin precedentes en la institución y que, por consiguiente, acaparó la atención de la comunidad educativa en general.

Gran Debate Personería 2016. Asistentes



Figura 3

El primer paso para la realización del *Gran debate*, consistió en determinar los roles y aspectos a tener en cuenta, según el recorrido realizado durante las etapas de sensibilización, fundamentación y finalización. De común acuerdo se seleccionó al estudiante que asumiría el rol de moderador y se determinaron los tiempos de

intervención, cantidad de preguntas y reglas del debate; de igual manera, se eligió un equipo de logística encargado de la adecuación del auditorio, sonido, silletería cámara y revisión del circuito cerrado de televisión del colegio, al cual fue necesario acudir para lograr una mayor cobertura.

Gran debate Personería 2016. Candidatos



Figura 4

Al mismo tiempo, y como una forma de involucrar a la comunidad educativa, se diseñó una matriz (Véase anexo 3) para registrar aspectos que servirían de insumo en la elaboración de las preguntas que guiarían la discusión en el debate electoral, este ejercicio contó con el aval del área de Ciencias Sociales dado que es la encargada del proyecto de Gobierno Escolar. Vale la pena señalar que los docentes de esta área estuvieron siempre dispuestos a ofrecer su apoyo para la realización, no solo de la actividad de cierre en particular, sino de la propuesta en general.

Por otra parte, el ensayo realizado en el taller número 13, y que fue transmitido para algunos cursos por circuito cerrado, facilitó a los estudiantes identificar fallos y aciertos en la utilización de elementos de interacción argumentativa, así como determinar fortalezas y debilidades en la construcción y uso de argumentos para defender o refutar puntos de vista, de tal suerte que, para la puesta en escena del *Gran Debate*, su nerviosismo e intranquilidad se vieron reemplazados por seguridad y confianza durante gran parte de la discusión.

Ensayo debate



Figura 5

Como producto final se llevó a cabo, en la tercera semana del mes de febrero, el primer debate de candidatos a personería 2016. Se contó con la presencia de público diverso ya que toda la comunidad educativa observó el debate a través del circuito cerrado de tv del colegio y también público en vivo pues al auditorio de la institución asistieron representantes de todos los cursos y sedes. Cabe anotar que el impacto de esta investigación trascendió el aula ya que logró involucrar a toda la comunidad, docentes, estudiantes y directivas, en una actividad que dio cuenta de la cualificación en elementos de interacción argumentativa en la oralidad formal a partir del género del debate. A continuación, se presentan voces de diferentes integrantes de la comunidad castillista, en relación con los debates y las elecciones a personería.

Desarrollo del debate



Figura 6

Estudiantes de grado séptimo en ronda de preguntas



Figura 7

Elecciones Personería 2016



Figura 8

Debate televisado



Figura 9

Diana Lizarazo (Docente de Danzas)
 “Los debates me parecieron muy interesantes porque permiten desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes”



Figura 10

Erika Castañeda (Estudiante 1103)
 “El debate fue interesante porque pudimos escuchar varios puntos de vista. Fue algo diferente para el colegio”



Figura 11

Rosalba Torres (Orientadora)
 “Los chicos se han apersonado de su candidatura y se les nota la preparación”



Figura 12

Manuel Vega (Docente de Sociales)
 “Los debates estuvieron muy interesantes y como primera experiencia de este tipo deja un balance positivo”



Figura 13

4.5 La novedad: Categorías emergentes

Tal como lo ilustran los fragmentos de *corpus* recogidos en los diferentes talleres aplicados, se evidencia la recurrencia de dos elementos o categorías que no se previeron al inicio del proceso pero que, sin lugar a dudas, redundaron en el logro de los objetivos propuestos para la investigación. Se hace referencia, por el lado de la docente, a la pregunta como estrategia pedagógica y, de parte del estudiante, al uso de figuras de sentido o tropos (metáfora) para lograr un efecto particular en el interlocutor.

Con respecto a la pregunta se puede afirmar que como estrategia pedagógica, y formulada según la necesidad de aprendizaje de los estudiantes, despliega un abanico de posibilidades que transitan desde la activación de conocimientos previos hasta la interpretación y evaluación de problemas; al respecto, Morón (2015) explica que las preguntas” [...] activan la curiosidad y la creatividad del alumno y predisponen al aprendizaje del estudiante” (p.2), entre otras funciones.

El empleo de la pregunta en el caso de la presente investigación respondió a propósitos múltiples según la etapa de intervención. Es por ello que en las fases de sensibilización y fundamentación se referencia con más fuerza la aplicación de esta estrategia, pues los objetivos pedagógicos de los talleres propuestos estaban encaminados a la activación de conocimientos previos, formación de andamiajes y desarrollo de capacidad crítica. Sanders (1966, en Morón, 2015), basado en la taxonomía de Bloom, propone una clasificación que coincide con las intervenciones de la profesora y que fueron explicitadas en los fragmentos de *corpus* analizados en los dos primeros tramos del recorrido, a saber, memorísticas, de transición, de interpretación, de aplicación, de análisis y de evaluación.

En cuanto al uso de la metáfora como figura de sentido, se observó una aparición escalonada desde el taller de fundamentación número nueve, como se observa en el registro correspondiente, y continuó con más fuerza en la etapa de finalización. Esto se explica porque las intervenciones de la docente en los últimos talleres eran más esporádicas y los jóvenes eran quienes estaban en constante uso de

la palabra en durante sus ejercicios de debate. Como se mencionó en el análisis del fragmento de *corpus* número doce, Lakoff y Jhonson (1986) explican que “[...] la mayor parte de nuestro sistema conceptual ordinario es de naturaleza metafórica. Y hemos encontrado una forma de empezar a identificar detalladamente qué son exactamente las metáforas que estructuran la manera en que percibimos, pensamos y actuamos.” (p. 40). Ciertamente, la metáfora se contempla como una figura de sentido recurrente en la actividad comunicativa humana y en el escenario del debate son muchos los ejemplos que se presentan. Estos autores, hacen también alusión a la metáfora *Argumentis a war*³ ya que

Vemos a la persona con la que discutimos como un oponente. Atacamos sus posiciones y defendemos las nuestras. Ganamos y perdemos terreno. Planeamos y usamos estrategias. Si encontramos que una posición es indefendible, la abandonamos y adoptamos una nueva línea de ataque (Lakoff y Jhonson, 1986, p. 41)

En ese sentido, para defenderse en el campo de batalla que constituía cada idea por defender o atacar, el estudiante apeló a ciertas armas que le permitieron, o no, salir airoso de su intervención. El uso de la metáfora hace parte del patrimonio cultural que, como bien indican Calsamiglia y Tusón se emplean “[...] en el habla coloquial y en la literatura, en las explicaciones didácticas y en la exposición de temas científicos; en los artículos de opinión y en las declaraciones de los políticos, en las crónicas y titulares de los periódicos” (1999, p. 347)

Ahora bien, los registros evidencian que el empleo de la metáfora, permitió a los jóvenes dar mayor fuerza a sus argumentos, acercarse a su interlocutor desde frases idiomáticas y lenguaje figurado conocido y compartido por los participantes con el fin de lograr un efecto determinado entre quienes se pretendía convencer, disuadir o persuadir.

Si bien es cierto que la investigación deja un balance positivo en cuanto a la optimización de la interacción argumentativa en lengua oral formal a partir del género del debate, como se apreció en la progresión reseñada anteriormente, también lo es el

³ Argumento (o discusión) como guerra.

hecho de que quedan aspectos en los cuales valdría la pena trabajar y profundizar en subsiguientes investigaciones. Un ejemplo de ello es el uso de elementos no verbales pues, aunque se realizó un taller al respecto, este tipo de elementos trabajados a mayor profundidad pueden llevar al estudiante a potenciar sus recursos en la puesta en escena de discursos orales formales. Otro aspecto al que debe prestarse particular atención y del cual, con seguridad, se obtendrían grandes beneficios para la labor en las aulas escolares, es la escucha. A pesar de ser esta una actividad íntimamente ligada a la de habla, ciertamente requiere de un tratamiento particular; en los registros de *corpus* presentados se puede apreciar que los turnos de la palabra y las intervenciones de los participantes fueron respetadas la mayor parte del tiempo y para los ejercicios de discusión organizada siempre se contó con la participación del público. Esto da cuenta de cierto nivel de escucha activa que se pudo haber detallado en el transcurso de la investigación pero que no se contempló.

En lo concerniente al impacto, la dinámica de la investigación *En defensa de la palabra: Oralidad formal en ciclo V* planteó un producto final enmarcado en las elecciones a personero 2016, esto condujo a que todo el colegio se viera involucrado en una actividad que se reducía a la asignación de dos estudiantes para lanzarse como candidatos para la personería del colegio y cuya interacción con la comunidad se limitaba a pasar por los salones y listar una serie de propuestas.

A raíz del trabajo realizado, se delegó a la docente-investigadora la tarea de postulación de precandidatos, la cual fue histórica, ya que se inscribieron diez jóvenes con los cuales se formaron equipos de trabajo dando como resultado cuatro candidatos con sus respectivos equipos de apoyo. Esto possibilitó, de una parte, que las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales unificaran criterios y aunaran esfuerzos para replicar unas elecciones como las que acababan de ocurrir en nuestra ciudad (Elecciones para la alcaldía de Bogotá, Octubre de 2015) y de otro lado que con la actividad de cierre *El gran debate* la comunidad educativa en pleno fuera testigo de los avances y logros de los estudiantes.

Adicionalmente, se determinó que a partir de 2016 se presentaran debates de candidatos a la personería ya que se evidenció que este tipo de actividades genera en los estudiantes postulados un espíritu de sana competencia y en los estudiantes espectadores deseo por saber más sobre su colegio y por participar más de cerca en un proceso electoral.

Para finalizar, es importante mencionar que, dado el impacto producido con esta investigación, desde las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales se propone el trabajo de replicar la intervención realizada para potenciar la lengua oral formal en las aulas y se deja planteada la propuesta para anexar al PILEO año 2017, un apartado exclusivo para oralidad.

4.6 La experiencia en la MOL y la construcción de ciudadanía

Se ha dicho previamente que uno de los deberes de la escuela es ayudar a que los educandos se preparen para la vida, especialmente en aquellos ambientes que oscilan entre aquello que Bajtín llamó los sistemas primarios y secundarios de comunicación y que se pueden asociar a lo informal y lo formal de los escenarios de oralidad. Esto es cierto en la medida en que se subraya que las ciudades son máquinas comunicativas, o lo que es igual, ordenaciones concretas de espacios donde fluyen sentidos y relaciones expresivas orales y escritas en competencia y por sujetos competentes. Así las cosas, lo que se debe destacar, entonces, es la función protagónica de una **ética ciudadana**, esa que según el filósofo Bernardo Correa

“[...] no es otra cosa que la posibilidad real de hacer valer la propia opinión en la plaza pública o en las comunidades virtuales del ciberespacio (el *ágora* de la *polis*) en todo lo que tiene que ver con las decisiones más importantes para la vida de la comunidad” (2000, p. 66)

o, en términos de Viviescas, una ciudadanía concebida como el ejercicio de los derechos y responsabilidades de los habitantes que hace que una ciudad,

“[...] se defina por la forma como sus ciudadanos se tratan entre sí, lo que implica el marco institucional y cultural en el cual se dan las relaciones de los ciudadanos con el Estado, con las formas de producción y de expresión, con la naturaleza y con el medio ambiente construido” (1995, p. 100)

todo esto materializado en esos juegos lingüísticos democráticos como es discutir y decidir quién representa una mayoría, especialmente en el ámbito político.

Con-fusión de interconexiones múltiples, las comunidades de habla lo son si en ellas hay ciudadanos que ejercen una ética cristalizada en aspectos como *la participación, la solidaridad y la comunicación que excluya el autoritarismo dogmático*. Es por eso que Arendt (citada en Ceballos, 2013, p.61)) afirmaba que asumir un rol político significa que lo que se dice por medio de las palabras, de la persuasión, es escuchado para ejercer la ciudadanía en su estado más puro, y no por medio de la violencia. En nuestro caso, la experiencia de elección de personero fue, desde el punto de vista de la potencia política de la cotidianidad, , una experiencia que dejó ver la escuela como un laboratorio de lo político; la institución IED vestida más como escuela de ciudadanía en sí misma, porque actuó como un microcosmos del mundo social de los jóvenes intervenidos, una versión reducida a escala humana del sistema democrático donde la oralidad sirvió de puente para esa cristalización auténtica de democracia y ética ciudadana.

De esta forma, un plus de la investigación estuvo instalada en esta determinación: la existencia y la con-vivencia de una ética ciudadana que, vista ya no desde la perspectiva lingüístico-discursiva , sino desde una mirada más socio-política deja ver que se pueden pensar y ejecutar acciones para que los educandos vivan en ambientes comunicativos que ponen tapón al dominio y el control y propician esfuerzos para la libertad de pensamiento y de comunicación; es decir, manifestando los sentimientos morales (indignaciones, culpas, resentimientos) y responsabilizándose de las situaciones colectivas que lo aquejan o que oprimen a un cierto colectivo. Todo esto, dentro de marcos racionales que exigen sujetos capaces

de argumentar, de justificar intersubjetivamente sus ideas y de desarrollar una sensibilidad moral (Hoyos, 2000).

Y esto ha interesado resaltarlo puesto que estos principios de ética ciudadana son, en gran medida, principios de una cierta ética comunicativa que, efectivamente, y como señala García:

[...] confirman su paternalismo con la “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, escrito por Kant en 1784. Sólo es posible criticar y transformar lo que percibimos como espacio social desde el diálogo y con el conocimiento profundo de aquellos sucesos urbanos que se evalúan, eso que el filósofo de Königsberg resumió en el concepto de *Ilustración*, entendida como “la vocación al libre pensamiento” sobre aquellas instituciones o sus ideologías impuestas que han sido opresivas y domesticantes socialmente. En esta medida, la ética ciudadana es un reflejo activo de La Ilustración, en donde se adelanta una reflexión sobre las instancias de poder, guiada por el deseo de soltar grillos, aquellos que se aferran en forma de instituciones esclavizantes y, en nuestro caso, generadoras de clientelismos y heteronomía. Para Kant (1994), si bien la libertad es responsabilidad de cada sujeto, la sociedad, discutiendo, progresa moralmente. (2012. P. 182)

Entonces, hasta que el sujeto toma conciencia de su papel en la sociedad y hace un análisis juicioso sobre el poder, debe estar frenado por las exigencias de la disciplina y las necesidades de la obediencia; el derecho al uso público de su razón es inalienable. Allí, un individuo debe dirigirse a sus con-ciudadanos en un espacio apto para el dialogismo y, en total libertad y nombre propio, criticar la instancia a la cual pertenece. Y, claramente, este ambiente ilustrado se percibió en la fase de cierre. Una verdadera fiesta de la razón, mediada por la experiencia de oralización.

5

Conclusiones

En el afán por resolver los interrogantes que diariamente plantea el escenario escolar, el docente se ve enfrentado a una serie de tareas que demandan procesos juiciosos de lectura de contextos, recolección de datos y sistematización de experiencias, todo ello soportado en aspectos teóricos y metodológicos particulares que enmarquen y sustenten las decisiones adoptadas con el fin de transformar sus prácticas educativas en beneficio de los educandos. En este orden de ideas, la ruta trazada al inicio de esta investigación permite, en esta instancia, ofrecer respuesta a las preguntas que dieron origen al trabajo que se ha presentado a la luz de teoría sobre oralidad formal, metodología de investigación –acción en donde el docente es actor y observador de los eventos y los procesos pertinentes que dan cuenta tanto del análisis como de la presentación de los datos.

En primera instancia, se determinó que el debate ofrece a los escolares la oportunidad de poner en juego sus habilidades argumentativas en un escenario formal de actuación. Este género tiene características, como la organización de los discursos, la presentación y defensa de ideas según turnos de palabra, tiempos de intervención, entre otras, que lo convirtieron en la situación comunicativa ideal para optimizar los elementos de interacción argumentativa que los estudiantes de ciclo quinto han venido desarrollando en su proceso de formación, pero que de una u otra forma se vieron minimizados por el escaso protagonismo que se le da a la lengua oral formal en el aula. A su vez, la planeación y estructuración del debate facilitó a los estudiantes tener un control sobre el discurso, detenerse a pensar en la forma de dar cuerpo a los argumentos y organizar las ideas para expresarlas efectivamente.

En segundo lugar, resultó claro que la modalidad pedagógica elegida, a saber, el taller permitió la cualificación del estudiantado en términos de adquisición y fortalecimiento de herramientas de interacción argumentativa, dado que esta modalidad posibilita el trabajo en equipo, sin duda esencial para la puesta en práctica de

ejercicios de discusión oral formal dirigida. Los objetivos planteados para cada uno de los talleres se propusieron en aras de evidenciar una progresión de acciones que se conectaron entre sí con el fin de facilitar los andamiajes necesarios para la producción del conocimiento nuevo y ofrecieron la oportunidad de evaluar los avances o dificultades en cada etapa del proceso.

Igual de importante a la modalidad pedagógica elegida, resultan las estrategias didácticas empleadas en el proceso de la intervención. Estas estrategias proveen al docente de herramientas fundamentales en la consecución de las metas establecidas para cada etapa y permiten al estudiante realizar las reformulaciones y transferencias requeridas para la aprehensión de nuevos conocimientos. De tal suerte, se evidenció en la investigación descrita el uso constante de la pregunta como elemento que generó en los estudiantes, y en la docente, conductas como la activación de conocimientos previos, el monitoreo de avances, la relación entre categorías propuestas, la generación de argumentos para expresar puntos de vista particulares, entre otras. La formulación de preguntas es una estrategia que lleva al educando a movilizar saberes y establecer relaciones entre lo que sabía con lo que está aprendiendo y lo obliga a hacer una revisión detallada para dar respuestas que cumplan con las expectativas de aquellos con quienes interactúa y, por supuesto, con las personales.

En una perspectiva más amplia, esta investigación se instala en algunos elementos teóricos sobre lengua oral formal y argumentación, que ofrecen una base sólida para la puesta en marcha de estudios sobre la oralidad en el contexto escolar. La lengua oral se constituye en un objeto que debe ser aprendido bajo las mismas condiciones de privilegio que la lengua escrita dadas las relaciones que se plantean entre las dos modalidades. Aunque resulta un tanto complicado desarrollar acciones para la enseñanza de la lengua oral, se evidenció a partir de la revisión teórica y de antecedentes investigativos, que estudios sobre este particular van en aumento y que cada vez cobra más fuerza la idea de no dar por sentado que la oralidad es una modalidad que no requiere de explicaciones o de modelos para ser optimizada o

fortalecida sino que por el contrario requiere de más elementos probatorios para otorgarle en la escuela el lugar que le corresponde.

Por otra parte, se constató que la evaluación de los procesos debe ser un ejercicio constructivo y significativo para los jóvenes de manera que ellos mismos desarrollen la capacidad de establecer avances y dificultades, propias y ajenas, sin tener como meta una valoración cuantitativa, como están acostumbrados la mayoría de educandos en los colegios del distrito. Es decir, la evaluación debe transformarse en una acción formativa, que se desarrolle en escenarios reales de competencia y actuación y que proporcione elementos reales para desempeñarse en situaciones similares de comunicación más allá del contexto escolar. Para el caso específico de este trabajo es importante manifestar que durante el proceso no se otorgó valoración cuantitativa y que los estudiantes tampoco solicitaron una nota ni exigieron retribución por su trabajo durante los talleres, aspecto que merece un reconocimiento especial.

De igual manera es relevante apuntar que los sujetos inmersos en la investigación lograron movilizaciones de concepciones y transformaron su visión sobre la lengua oral formal. De una parte, los estudiantes perdieron el miedo a hablar en público y reconocieron la importancia de planear sus intervenciones y tomarse el tiempo de estructurar y organizar sus pensamientos antes de expresarlos; consideraron que las actividades realizadas les ofrecieron herramientas valiosas para afrontar desafíos planteados en otras áreas y asignaturas y que llevaron a la práctica lo aprendido de manera exitosa. La docente, por su parte, más allá de responder a los interrogantes que dieron origen a la investigación, logró movilizar a una comunidad educativa desde su área de actuación y trabajar en equipo con compañeros y compañeras maestros que vieron en el proyecto una posibilidad de resolver, tal vez, problemáticas que se vivencian en sus aulas de clase.

A su vez, la investigación dio cuenta de la manera en que la enseñanza de la lengua oral formal promueve, no solo la formación de un sujeto capaz de utilizar elementos para lograr una comunicación efectiva con el otro, sino que es un aporte valioso en la construcción de ciudadanía y democracia dado que el saber planear,

organizar y ejecutar un discurso argumentativo lo convierten en una persona crítica, capaz de transformar su realidad y la de los demás.

6

Proyecciones

Para finalizar, es necesario decir que la lengua oral ofrece matices diversos para su investigación y estudio en el contexto escolar. Las descripciones, análisis y conclusiones presentadas, aunque responden a unos interrogantes, dejan muchos más abiertos y dispuestos a ser solucionados con investigaciones futuras. Entre ellos ¿Cómo desarrollar habilidades de escucha activa y comprensiva en los estudiantes?, ¿De qué manera se puede promover en la escuela una enseñanza sistemática de la oralidad?, ¿Cuáles son las acciones que deben desarrollarse para involucrar a docentes de diversas áreas en la enseñanza de la oralidad formal?, ¿Cómo los elementos no verbales posibilitan la estructuración de argumentos en discursos orales formales?, ¿Qué géneros discursivos apuntan al desarrollo de habilidades específicas en la interacción comunicativa?.

Con seguridad estos cuestionamientos han sido abordados por muchos docentes, pero es necesario realizar procesos juiciosos y responsables de investigación con el fin de dar a conocer los avances en estos campos de actuación escolar. Queda entonces la invitación a seguir cuestionando nuestras prácticas, a seguir buscando respuestas y a compartir las experiencias con la comunidad educativa, para seguir enriqueciendo nuestro quehacer y para aportar, desde la realidad en la que estamos inmersos alternativas de solución para la formación de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Libros

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Arriarán, S., & Hernández, E. (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Berstein, R. (1991). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- Bronckart, J. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En: Riestra, D., Tapia, S. & Goicoechea, M. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE.
- Bruner, J. (1986). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En: *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Castellá, J. & Vilá, M. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En: *El Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., & Solé, I. (1999). *Psicología de la Educación*. Cataluña: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.

- Correa, B. (2000). "La ciudad en la reflexión filosófica". En: Torres, C., & Hernández, E. (Comps.) *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Cros, A. (2005). La argumentación oral. En: *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo, Educativo Regional (IDER).
- Gutiérrez, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Colección Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P.(2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoyos, G. (2000) "Ética para ciudadanos". En: Torres, C., Vivisecas, F., Pérez, E. (Comps.) *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*. Bogotá: Unibiblos, UN.
- IPLAC. (2012). *Informe de caracterización San José de Castilla*. Bogotá.
- Kant, E. (1998). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de Competencias en Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional: Bogotá
- Muñoz, C. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula*. Bogotá: Magisterio
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palou, J., & Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela: diez experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor, s.a.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Plantin, C. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Argentina: Biblos
- Rodríguez, G., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruíz, B. (2005). La construcción de la lengua oral. En: *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (Vol. 31). Barcelona: Graó.
- San José de Castilla. (2014). *PEI "Un camino para la comunicación y la convivencia en red con el mundo"*
- San José de Castilla. (2013). *PILEO "Proyecto Institucional de lectura, escritura y oralidad"*
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

- Vilá, M. (Coord.) (2005). *El Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Grao. Barcelona
- Viviescas, F. (1995) Arquitectura y ciudad: al filo de las redefiniciones. En: *Integración, Ciencia y Tecnología*. Bogotá: Colciencias.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Artículos

- Camelo, M., Cárdenas, E., Gutiérrez, Y., Pinilla, R., Rodríguez, M., & Torres, M. (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Revista Enunciación*, 16(1), 70-83.
- Carrasco, A. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Revista Perfiles educativos*, 36(143), 6-15.
- Ceballos, J. (2013). El valor político de la palabra para transformar la sociedad. *Revista Comunicación*, (30), 55-65.
- García-Debenc, C. (2012). Evaluar lo oral. *Revista Enunciación*. 15(2), 136-144.
- García-Dussán, É. (2014). La pedagogía urbana y la formación ciudadana en Colombia. *Revista Perspectivas: notas sobre intervención y acción social*, (23), 167-188.
- García, W., & Martín, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía: la práctica educativa en el discurso sobre la educación. En *Revista Pulso* No 36, 55-78.

- González, C. (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: La participación de los alumnos y el rol del profesor. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(1), 125-144.
- González, J. (2010). La competencia comunicativa oral en estudiantes universitarios. *Revista Legenda*, 14(11), 38-51.
- Gutiérrez, M. (2012). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Revista Enunciación*, 16(1), 116-135.
- Gutiérrez, M. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. *Revista Pedagógicos*, vol. 6, p 43-57.
- Gutiérrez, M. (2013). Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad: constitución y prospectiva. *Revista Enunciación*, 16(2), 128-130.
- Gutiérrez, M. (2014). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación autoformativa. *Revista Enunciación*, 18(1), 109-117.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. *Revista Arista Digital*. N 54. Págs. 1-12
- Núñez, P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. Universidad de Granada. *Revista Enunciación*, 16(1), 136-150.
- Pérez, M. (2013). Concepciones y saberes del profesorado de Educación Secundaria sobre didáctica de la comprensión oral. Estudio de casos. *Revista Enunciación*, 18(2), 85-96.
- Pinilla, R. (2010). Reseña proyecto: Evaluarlo oral para cualificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. *Revista Enunciación*, 15(1), 185-188.

- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *Revista Énfasis* 8, 13-45. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, M. & Valencia, L. (2013). La argumentación oral en contextos universitarios: Una mirada crítica al debate sobre la infidelidad. *Revista investigium ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 105-121
- Ruso, C. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18(1), 72-76.
- Salazar, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar. *Revista Alpha (Osorno)*, (27), 77-92.
- Salinas, J., & Rodríguez, C. (2008). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación. Onomázein: *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (17), 113-134.
- Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo. *Revista Educere: Revista Venezolana de Educación*, (9), 30-37.
- Vilá, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de pedagogía*, (330), 46-50.

Trabajos de Maestría

- González, L. & Perafán, J. (2011). La tertulia y el debate: un camino hacia el desarrollo de la competencia comunicativa oral. (Tesis de Maestría). Maestría en pedagogía de la lengua materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Santos, N. (2014). Fortalecimiento de la argumentación oral a partir de la planeación del texto escrito. (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Cibergrafía

- Abascal, M. (2002). La teoría de la oralidad. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Alicante. Recuperado de: <https://rua.ua.es>
- Aguacía, M., Trujillo, M., & Urbina, G. (2010). Análisis del discurso oral formal de los estudiantes en el escenario de la emisora escolar del colegio Ciudad de Villavicencio. (Tesis de Posgrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co>
- Azanza, R. (2013). Propuesta didáctica para el tratamiento de la competencia oral en la educación secundaria. (Tesis de Maestría). Universidad de Navarra. Navarra. Recuperado de: <http://academica-e.unavarra.es>
- Brenes, R. (2011). Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago. (Tesis doctoral). Universidad estatal a distancia UNED .Costa Rica. Recuperado de: <http://repositorio.uned.ac.cr>.
- Coll, S. (Sin fecha). La Interacción argumentativa. Traducción. Recuperado de: icar.univ-lyon2.fr
- Correa, J. & Dimaté, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje del quinto ciclo. Herramienta para la vida*. Secretaría de Educación Distrital. Kimpres: Bogotá. Recuperado de: www.repositoriosed.educacionbogota.edu.co
- Cortes, M. (2014). La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición de colegio Usaquén Los Cedritos, Institución Educativa Distrital IED. (Tesis Doctoral). Universidad de La Sabana. Bogotá. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co>

- García, L. & Pareja, N. (2007). *Observar, interpretar y reflexionar a través del espejo de la investigación acción*. IV Congreso Internacional sobre Investigación-Acción Participativa. Madrid. Recuperado de: <http://www3.uah.es>
- Gómez, E. (2014). El debate informal en el aula. (Tesis de Maestría). Universidad pública de Navarra. Navarra. Recuperado de: <http://academica-e.unavarra.es>
- Gutiérrez, M. (2011). Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media. (Tesis Doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de: <http://die.udistrital.edu.co>
- Marín, G. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas. (Tesis de Maestría) Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co>
- Marinkovich, J. & Ferrari, S. (2006). El modo de organización argumentativo en textos de divulgación de biogenética en la prensa escrita chilena. *Revista signos*, 39(62), 427-451. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo>.
- Méndez, N. (2010). Características de las producciones orales y escritas de relatos en estudiantes de séptimo grado del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda. (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co>
- Meza, P. (2008). Las interacciones argumentativas orales en la sala de clases: Un análisis dialéctico y retórico. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de: <http://www.academia.edu>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co>

- Ortíz, L. (2014). Propuesta didáctica para fortalecer las competencias comunicativas orales a partir del trabajo cooperativo en estudiantes de grado décimo del colegio Cortijo-Vianey. (Tesis de Maestría). Universidad La Sabana. Bogotá. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co>
- Plantín, C. (2004). Pensar el debate. *Revista signos*, 37(55), 121-129. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo>.
- Palma, R. (2014). Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa .Estudio de caso. (Tesis de Posgrado). Maestría en Educación Universidad del Tolima. Ibagué. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co>
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 7(12), 23-40. Recuperado de: <http://revistasinvestigación.unmsm.edu.pe>
- Rodríguez, M., y Valencia, L. (2012). Oralidad en la educación superior. Algunos apuntes sobre la relación (argumentación oral-cortesía verbal) desde un estudio realizado en la Universidad del Quindío (Colombia). *Revista Praxis*, 8(1), 106-117. Recuperado de: <http://revistas.unimagdalena.edu.co>.
- Rodríguez, S., Herráiz, N, Prieto, M., Martínez, S., Picazo, M., Castro, P., Bernal, S. (2010). Investigación-Acción. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tomado de: <https://www.uam.es>
- Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, (12), 30-39. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net>

Videos

Afgbcomedia. 2011-03-02. Diego Marín versus Alejandra Azcárate. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=utOm_P_oAcA

Baró, T. 2003-03-07. Las 5 claves para seducir a tu público a través de la comunicación no verbal. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mAD8MebZB5g>.

Cablenoticias. 2015-10-20. Gran Debate con candidatos por Bogotá de Semana en Vivo. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=K5dY942_KX0.

Central 11. 2011-07-18. Redes Sociales. Habla de frente. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=fwN68QVHZdU>

García, A. 2010-02-24. La argumentación. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=rdxvX21W1vs>

Lista de Anexos

Anexo 1	Planeador de intervención
Anexo 2	Guía Interacción argumentativa
Anexo 3	Rejilla Interacción argumentativa
Anexo 4	Interacción argumentativa en el Debate
Anexo 5	Matriz Dirección de curso
Anexo 6	Guía Técnicas de discusión
Anexo 7	Guía argumentación
Anexo 8	Rejilla argumentos
Anexo 9	Rejilla estructura del debate
Anexo 10	Rejilla análisis de debate
Anexo 11	Matriz de co-evaluación
Anexo 12	Matriz debate
Anexo 13	Encuesta a docentes 1
Anexo 14	Encuesta a docentes 2
Anexo 15	Encuesta a estudiantes

Anexo 1. Planeador de Intervención

PLANEADOR DE INTERVENCIÓN						
EP	Cualidad de la EP	OBJETIVOS PEDAGOGICOS/DIDACTICOS		No	Elementos de la consigna	Tiempos previstos y corpus base
		Docente (pedagógico)	Estudiante (didáctico)			
T A L E R	ETAPA I (Sensibilización) ¿Para qué argumentar?	Activar conocimientos previos para la construcción del concepto de interacción argumentativa	Listar ideas relacionadas con el término interacción argumentativa.	T1	<ul style="list-style-type: none"> Organización de los estudiantes en grupos de trabajo (10) La profesora realizará una pregunta, según la cotidianidad escolar, que genere posiciones encontradas. ¿qué opinan de las normas del manual de convivencia en cuanto al uso de piercings , cabello largo, cabello tinturado?(unidad de análisis: participantes, toma de posición) Cada grupo recibirá un sobre con letras para formar una palabra relacionada con el concepto a trabajar. Un integrante de cada grupo escribirá su palabra en el tablero. La profesora relacionará las palabras con el concepto de interacción argumentativa. La profesora insertará preguntas para invitar a los estudiantes a responder cómo esos términos se evidenciaron en la actividad de activación de conocimientos previos. Cada grupo creará un mapa conceptual a partir de lo descrito. Se socializan todos los trabajos y se llega a un acuerdo para elaborar un esquema general que servirá de guía para el desarrollo de los siguientes talleres. 	Duración: 55 minutos. Corpus base: *Registro de clase *Mapa conceptual por grupo *Mapa conceptual general *Lista de cotejo
			Asociar ideas para llegar a una definición unificada de interacción argumentativa.			
			Construir el concepto de interacción argumentativa			

Promover la asociación del concepto de interacción argumentativa con situaciones particulares de comunicación	Describir los elementos de la interacción argumentativa en situaciones comunicativas particulares	T2	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los estudiantes en parejas. • Cada pareja recibirá una guía de trabajo (Véase anexo 2) en la cual se recordarán los elementos de la interacción argumentativa trabajados en la sesión anterior. • Los estudiantes diligenciarán un cuadro en el cual describan cuales elementos de la interacción argumentativa se hacen visibles en cada una de las situaciones de comunicación propuestas (discusión entre compañeros de la clase, tiras cómicas). • Socialización de respuestas. • Aclaración de dudas. 	Duración: 55 minutos. Corpus base: *Registro de clase *Guías de trabajo
Propiciar relaciones entre los elementos de la interacción argumentativa en una situación particular de comunicación	Determinar los elementos de la interacción argumentativa en una situación particular de comunicación	T3	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los estudiantes en parejas • Presentación de video. Interacción argumentativa Azcarate vs. Marín https://www.youtube.com/watch?v=utOm_P_oAcA • Análisis de la discusión entre Azcárate y Marín para determinar los elementos de la interacción argumentativa (Véase anexo 3) 	Duración: 55 minutos. Corpus base: *Registro de clase *Guías de trabajo
Generar expectativas que promuevan la construcción del concepto de debate.	Identificar las características del debate.	T4	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los estudiantes en parejas • Los estudiantes observarán fotografías pegadas alrededor del salón con imágenes de personas en diferentes situaciones de discusión (formal e informal) • La profesora realizará preguntas sobre lo que se observa en las fotos. • Se le entregará cada pareja una guía de trabajo (Véase anexo 6) en la cual deberán descifrar claves que corresponden a las técnicas de discusión que se representan en las fotos. Luego, asociarán las fotos con las palabras descifradas y explicarán el porqué de la decisión. • La profesora ofrecerá generalidades de cada género, apoyándose en lo descrito por los estudiantes. Presentación ppt “Técnicas de discusión grupal” 	Duración: 55 minutos. Corpus base: *Registro de clase *Guías de trabajo
Ofrecer orientaciones para la determinación de la relación entre debate e interacción argumentativa	Relacionar el debate con la interacción argumentativa.			
	Indicar las ventajas del debate como género oral formal.			

ETAPA II
(Fundamentación)
Practicando lo
aprendido

<p>Evaluar el grado de apropiación de los conceptos de interacción argumentativa y debate que poseen los estudiantes.</p>	<p>Identificar los momentos del debate</p> <p>Describir cómo el debate posibilita las interacciones argumentativas, en una situación real de comunicación.</p>	T5	<ul style="list-style-type: none"> Se detendrá en el debate e indagará a los estudiantes sobre su importancia en los contextos reales (v.gr. elecciones a la alcaldía) 	<p>Duración: 1 hora 10 minutos.</p> <p>Corpus base: *Registro de clase *Cuadro con definición y características del debate</p> <p>*Análisis de un debate real (video) *Rejilla de análisis</p>
<p>Contribuir al conocimiento de los tipos de argumentos más usados en interacciones argumentativas</p> <p>Familiarizar a los estudiantes con los tipos de argumentos más usados en interacciones</p>	<p>Organizar información presentada en el video :La argumentación</p> <p>Reconocer la estructura de un argumento</p> <p>Ejemplificar los diferentes elementos que hacen parte de la</p>	T6	<ul style="list-style-type: none"> Organización de los estudiantes en grupos de trabajo (parejas) Guía de trabajo: El texto argumentativo (Véase anexo 7) Video: La argumentación https://www.youtube.com/watch?v=rdxvX21W1vs La profesora ofrecerá aclaraciones e insertará preguntas con el fin de determinar si los jóvenes asimilaron la nueva información 	<p>Duración: 55 min.</p> <p>Corpus base: Registro de clase Fotografías Guía de trabajo</p>

argumentativas	estructura de un argumento.			
	Ejemplificar , a partir de situaciones reales de comunicación, los tipos de argumentos trabajados en el video			
Potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva referida a la silueta del discurso argumentativo	Identificar los roles de los sujetos implicados en la interacción argumentativa.	T7	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los estudiantes en grupos de trabajo (10) • Los estudiantes escogerán, entre los temas planteados, uno en particular (drogas, ecología, libertad de expresión) • A partir de lo explicado en el video y con base en las socializaciones de la sesión anterior, los estudiantes ofrecerán argumentos (a favor y en contra) para sustentar una proposición relacionada con la temática elegida. Los compañeros de los otros grupos determinarán si los argumentos reúnen las características trabajadas hasta el momento.(Véase anexo 8) 	<p>Duración 1 hora 10 min.</p> <p>Corpus base: Registro de clase Fotografías Rejilla de análisis</p>
	Reconocer la estructura de un argumento			
	Evaluar la participación de sus compañeros en la formulación de argumentos			
Ofrecer orientaciones para determinar la estructura y momentos del debate	Describir los momentos del debate.	T8	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los estudiantes en grupos de trabajo. • Video: Habla de frente: redes sociales https://www.youtube.com/watch?v=fwN68QVHZdU • A partir del video, la profesora insertará preguntas que lleven a los estudiantes a describir los momentos en los cuales se desarrolla un 	<p>Duración 1hora 10 min.</p> <p>Corpus base: Registro de clase Fotografías Cartelera Cuadro explicativo</p>
	Describir los roles de los participantes en el			

ETAPA III
(Finalización)
¡A Debatir!

<p>Proponer el análisis de un debate en un contexto real de comunicación.</p>	<p>desarrollo del debate Explicar los tipos de argumentos en un debate sobre alcohol y drogas en los jóvenes Analizar apartes de un debate de candidatos a la alcaldía de Bogotá.</p>	<p>T9</p>	<p>debate. Los estudiantes elaborarán una cartelera en la cual expliquen los momentos del debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se solicitará a los estudiantes que referencien los tipos de argumentos que se utilizan para defender o refutar puntos de vista. • Cada grupo diligenciará una rejilla de análisis sobre el debate visto en el video.(Véase anexo 9) • Organización de los estudiantes en grupos de trabajo (10) • Presentación de apartes de video: Gran debate alcaldía de Bogotá 2015. Semana en Vivo https://www.youtube.com/watch?v=K5dY942_KX0 • Cada grupo escogerá uno de los componentes funcionales del debate a para analizar en las intervenciones de los candidatos.(Véase anexo 10) • Cada grupo socializará la rejilla y determinará aciertos y fallos en las intervenciones de los candidatos a la alcaldía en cuanto al componente que le correspondió. 	<p>Rejilla de análisis de debate.</p> <p>Duración 1hora 10 min. Corpus base: Registro de clase Rejilla de análisis</p>
<p>Facilitar el desarrollo de debates entre los diferentes grupos de trabajo.</p> <p>Potenciar el lenguaje no verbal de los estudiantes como recurso para complementar sus intervenciones orales</p>	<p>Reconocer elementos de proxemia para complementar el discurso oral formal.</p>	<p>T10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de equipos de trabajo • Los estudiantes explicarán cuales son las técnicas que consideran deben tener en cuenta para complementar un discurso oral formal en cuanto a elementos proxémicos Manejo de la voz, contacto visual, gestualidad, manejo del espacio y de las manos. • Presentación de video: Las 5 claves para seducir a tu público a través de la comunicación no verbal https://www.youtube.com/watch?v=mAD8MebZB5g • Con base en el video, los estudiantes ejemplificarán cuáles elementos de proxemia deben tener en cuenta para la presentación en un debate. 	<p>Duración: 1 hora 10 min. Corpus base: Registro de clase Fotografías</p>
<p>Monitorear la organización de un debate para</p>	<p>Recolectar información con la comunidad</p>	<p>T11</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de estudiantes: se escogerán seis precandidatos los cuales tendrán un equipo asesor 	<p>Duración: 1 hora 10 min. Corpus base:</p>

<p>la comunidad estudiantil</p> <p>Identificar avances en la construcción de conocimientos en torno a los tipos de argumentos</p>	<p>educativa sobre las temáticas de interés estudiantil.</p> <p>Contrastar tipos de argumentos para fundamentar su toma de posición frente a un tema</p>		<p>Registro de clase Fotografías Video. Cuadro de registro de información Rejilla</p>
<p>Evaluar la apropiación de elementos en la optimización de la interacción argumentativa oral.</p>	<p>Planear y organizar el debate de precandidatos a personería 2016, para la comunidad educativa</p>	<p>T12</p> <ul style="list-style-type: none"> • (5 a 6 personas). • Cada equipo se preparará con su equipo asesor sobre las temáticas que preocupan a la comunidad estudiantil, a saber: Eliminación de la rotación, Cuidado del entorno, Rendimiento académico, Convivencia escolar. Cada equipo deberá preparar sus intervenciones con argumentos a favor o en contra, según les corresponda. • Los equipos emplearán un cuadro para registrar y organizar la información sobre las temáticas a debatir. • Con el fin de revisar si las intervenciones se adecúan o no a la defensa o refutación de los puntos de vista, diligenciaremos una rejilla para determinar las fortalezas o aspectos por mejorar en cuanto a: Manejo de la voz, postura corporal, respeto por los turnos de la palabra, manejo del tiempo.(Véase anexo 12) • Organización de estudiantes: precandidatos y equipo asesor (5 a 6 personas). • Entre todo el curso se determinarán los roles y aspectos a tener en cuenta, según el recorrido realizado, para el ensayo general del debate: Moderador, tiempos de intervención, cantidad de preguntas, asesores del precandidato. • Se elegirá también un equipo de logística encargado de la adecuación del auditorio, sonido, silletería cámara, revisión del canal interno del colegio. • Los estudiantes diseñarán las invitaciones para los miembros de la comunidad estudiantil y se encargará a un equipo para que las distribuya. 	<p>Duración: 55min. Corpus base: Registro de clase Fotografías Invitaciones</p>
<p>Determinar la validez del debate como género que promueve el</p>	<p>Defender premisas, a partir de los tipos de argumentos trabajados en las</p>	<p>T13</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de estudiantes: precandidatos y equipo asesor (5 a 6 personas). • Los estudiantes realizarán un ensayo del debate para pulir aquellos aspectos que pueden generar dificultad cuando estén ante la comunidad 	<p>Duración: 55min. Corpus base: Registro de clase Fotografías Video</p>

fortalecimiento de la interacción argumentativa etapas de sensibilización y fundamentación

educativa.
Con este fin, cada grupo asesor y su pre candidato se preparará con argumentos sólidos para defender sus posturas con respecto a las temáticas que inquietan a la comunidad estudiantil. La cartelera realizada en el taller 2.2 se utilizará como guía para organizar los diferentes momentos del debate y para determinar cada uno de los roles. Entre todos se elegirá a un moderador quien deberá realizar las preguntas, controlar los tiempos, asignar los turnos de la palabra y ofrecer las conclusiones del debate.

Rejilla

- Los estudiantes elaborarán una rejilla que servirá para determinar si el debate se ha llevado a cabo según lo que han aprendido. A partir de este instrumento retroalimentarán a sus compañeros señalando fortalezas y aspectos por mejorar. (Véase anexo 11)

Descripción de escenario final

Actividad de Cierre

- Evento: Debate de candidatos a personería 2016
- Antes de iniciar el moderador realizará una introducción sobre la finalidad del debate, los temas que se van a tratar y explicará las reglas que se van a seguir, los tiempos de intervención, a quien o a quienes va dirigida cada pregunta.
- La elección del personero estudiantil es una actividad democrática que involucra a todos los estudiantes de la institución. Por ello es necesario conocer con antelación, como sucede en las elecciones a presidencia o alcaldía, el pensamiento, propuestas y posturas de las personas que quieren representarnos para llevar nuestra voz y nuestro sentir a instancias tan importantes como el Consejo Directivo del colegio.

Duración: 55min.
Corpus base:
Fotografías
Video
Rejilla de evaluación

Anexo 2. Guía Interacción argumentativa

TALLER 1 INTERACCIÓN ARGUMENTATIVA
Claudia Patricia Quiroga Camillo

Estudiantes:

Para tener en cuenta

¿Qué es interacción argumentativa?

- Se entiende como una situación de confrontación discursiva, donde son construidas respuestas antagónicas a una cuestión en común.

¿Cuáles son sus características?

- Organización de la argumentación
- Intercambio de puntos de vista en torno a un tema específico
- Dos o más participantes con un rol determinado.

¿Qué procesos tiene en cuenta?

- la problematización
- la toma de posición
- la presentación de argumentos

¿Qué actividades?

1. Expliquen con sus propias palabras el concepto de interacción argumentativa

2. Describan brevemente cada una de las características

Relacionemos

En la clase anterior algunos compañeros plantearon sus posiciones con respecto al uso de *pijamas*, *expansiones* y *calafío largo o finurado*. Recuerden esta situación y describan según las características de la interacción argumentativa

TALLER 1 INTERACCIÓN ARGUMENTATIVA
Claudia Patricia Quiroga Camillo

SITUACIÓN DE DISCUSIÓN	
PARTICIPANTE 1 MIGUEL	
PARTICIPANTE 2 LUCAS	

Asignemos

Lean las tiras cómicas de *Metafís* y determinen los procesos de la interacción argumentativa en el cuadro posterior.

1.



2.

TALLER 1 INTERACCIÓN ARGUMENTATIVA
Claudia Patricia Quiroga Camillo

Personaje	Metafís	Metafís
Problematización		
Toma de posición		
Argumentos de defensa		
Contraargumentos		



2.

Personaje	Metafís	Metafís
Problematización		
Toma de posición		
Argumentos de defensa		
Contraargumentos		

Anexo 3. Rejilla Interacción argumentativa

ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
Se presenta una cuestión en común			
Se presenta una situación de confrontación			
Se presenta intercambio de puntos de vista en torno a un tema específico			
Hay dos o más participantes con un rol determinado			
Cada participante ofrece argumentos a favor			
Cada participante ofrece argumentos en contra			
Cada participante respeta su turno de la palabra			
Los participantes son respetuosos al plantear sus opiniones			

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Anexo 4. Interacción argumentativa en el debate

INTERACCIÓN ARGUMENTATIVA EN EL DEBATE

CRITERIO	SI	A VECES	NO	OBSERVACIONES
Uso adecuado de miradas, gestos, movimientos...				
Interacción con el auditorio				
Vocalización				
Tono de voz				
Ritmo				
Pausas				
Ordenación de la información				
Expresión clara de la tesis inicial				
Desarrollo adecuado de la argumentación				
Empleo de diferentes tipos de argumentos				
Utilización con precisión los conectores lógicos				
Conclusión final				
Respeto de las opiniones ajenas				
Respeto de los turnos de palabra				
Respeto por los tiempos establecidos				

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Anexo 5. Matriz dirección de curso



SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C.
COLEGIO SAN JOSE DE CASTILLA
 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL
 PROYECTO INSTITUCIONAL DE DEMOCRACIA



**“UN CAMINO PARA LA FORMACION DE LIDERES Y CIUDADANOS
 COMPETENTES”**

**TALLER
 DE LA REFLEXION A LA ACCION PARTICIPATIVA**

Respetados estudiantes, conformar grupos de trabajo de 4 personas para desarrollar la actividad relacionada a continuación.

Como tu participación es importante en el Gobierno Escolar, les proponemos completar el siguiente cuadro, según corresponda:

PROBLEMAS QUE AQUEJAN A LOS ESTUDIANTES	ACCIONES DE MEJORAMIENTO A REALIZAR	ORGANOS DEL GOBIRNO ESCOLAR QUE PODRIA REALIZAR LAS ACCIONES DE MEJORAMIENTO (Consejo Estudiantil-Personero, Contralor, etc.)

Fuente: Elaboración Docentes Humanidades- Sociales

Anexo 6. Guía técnicas de discusión

Estudiantes:

Trabajo en pareja

1. Reemplacen cada símbolo por la letra que este contiene
2. Organicen las letras para formar una palabra o frase relacionada con técnicas de discusión
3. Relacionen la palabra con una de las imágenes que encuentran alrededor del salón

1.

U	D	C
F	X	S
N	I	O

2.

E	A	M
X	N	D
O	S	R

3.

N	L	P
Y	A	W
G	F	E

4.

G	O	D
A	M	L
T	I	X

5.

I	T	V
E	S	R
A	N	F

6.

D	T	A
R	B	X
K	O	E

Fuente: Elaboración docente-investigadora

Anexo 7. Guía argumentación

TALLER DE ARGUMENTACIÓN
Claudia Patricia Quiroga Camillo

Estudiantes

Para tener en cuenta

La retórica: En la antigua Grecia los sofistas enseñaban a sus alumnos mediante la "discreción" del lenguaje. Hoy en día se retoma la retórica de Aristóteles, la cual contempla: Los argumentos brindados, la forma de emitir un discurso y la manera en como este se organiza.



Argumentación: Es una acción discursiva que pretende convencer, persuadir o convencer a quién escucha el discurso.

Estructura del argumento

Inventación: definir el tema del que se va a hablar

Disposición: Disponer las partes para persuadir

- **Exordio:** preparar al oyente
- **Narración:** exposición del tema, evidencia el punto de vista
- **Comprobación:** Fundamentos de la argumentación
- **Epílogo:** Conclusión del discurso
- **Peroración:** Parte final en la cual se busca convencer al público.

Elocución: Construcción del discurso, plasmar en palabras, imágenes y sonidos las ideas anteriores

Acción: Puesta en escena del discurso



TALLER DE ARGUMENTACIÓN
Claudia Patricia Quiroga Camillo

¿Qué sabemos?

1. ¿Cuándo construimos un discurso argumentativo?

2. ¿En un debate, cómo se estructura la argumentación?

Relacionamos

Ahora observe atentamente el video y complete el siguiente cuadro:

Tipo de argumento	Clases
Según su origen	
Según su valor persuasivo	
Según su función	
Errores argumentativos	

TALLER DE ARGUMENTACIÓN
Claudia Patricia Quiroga Camillo

Aplicamos

Ahora que sabes cómo se estructura un argumento y que conoces algunos tipos de argumentos, pensarás en situaciones cotidianas de comunicación para ejemplificar cada una de las clases que ubicaste en la tabla anterior. Describe las a continuación

Tipo de argumento	Clases	Ejemplo
Según su origen		
Según su valor persuasivo		
Según su función		
Errores argumentativos		

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Anexo 8. Rejilla argumentos

Estudiante	Información Relevante	Argumentos a Favor	Argumentos en contra
Tipo Autoridad UA1 Causalidad UA2 Ejemplos UA3 Analogías UA4	Argumentos que utiliza (Marca con una X)	Palabras clave (Escríbela)	Eficacia de los argumentos (alta, media, baja)

Fuente: Rejilla adaptada de Cros (2005)

Anexo 9. Rejilla estructura del debate

MOMENTO	CARACTERÍSTICA	SI	NO	OBSERVACIONES
ANTES	El moderador presenta el tema Presenta los participantes Los objetivos Indica las reglas			
DURANTE	Cada participante expone sus argumentos en forma respetuosa y dentro de los límites de tiempo establecidos Discusión refutando y contra argumentando El público participa preguntando u opinando			
DESPUÈS	El moderador anuncia el fin del debate Entrega las conclusiones			

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Anexo 10. Rejilla análisis del debate

Aspectos	1	2	3	4	5	Observaciones
Se hace una adecuada presentación de la temática						
Se aclara la postura desde la que se participa en el debate						
La argumentación se presenta de manera razonada, apoyada en fuentes						
Uso adecuado de ejemplos o ilustraciones						
Se demuestra comprensión del tema						
Claridad, coherencia y fluidez en la expresión de las ideas						
Expresión de contraargumentos de manera respetuosa						
Respuesta acertada a las preguntas y capacidad de refutar						
Respeto por el uso de la palabra						

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Anexo 11. Matriz de co-evaluación

Matriz de co-evaluación					
Criterio	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
Caracterización del Debate	Diferencia y caracteriza los tres momentos en el desarrollo de un debate: antes, durante y después (5)	Diferencia y caracteriza dos de los momentos en el desarrollo de un debate (4)	Diferencia y/o caracteriza uno de los momentos en el desarrollo de un debate(3)	Diferencia pero no caracteriza los momentos del debate(2)	No diferencia ni caracteriza los momentos del debate(1)
Rol de los participantes	Describe los roles de todos los participantes del debate (5)	Describe los roles de la mayoría de participantes del debate (4)	Describe los roles de algunos de los participantes del debate (3)	Describe los roles de pocos participantes del debate (2)	No describe los roles de los participantes del debate (1)
Tipos de argumentos	<p>Clasifica y socializa información amplia sobre argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad</p> <p>Ejemplifica ampliamente argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad (5)</p>	<p>Clasifica y socializa información suficiente sobre argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad</p> <p>Ejemplifica suficientemente argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de</p>	<p>Clasifica y socializa información básica sobre argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad</p> <p>Ejemplifica básicamente argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad (3)</p>	<p>Clasifica y socializa poca información sobre argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad</p> <p>Ejemplifica escasamente argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad de carácter contextual y argumentos analógicos (2)</p>	<p>Clasifica y socializa mínima información sobre argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad</p> <p>No ejemplifica argumentos de autoridad, ejemplos, analógicos y de causalidad (1)</p>

		causalidad(4)			
Preparación del debate	Identifica los propósitos del debate y se esfuerza por conseguirlos en beneficio del grupo.(5)	Identifica los propósitos del debate y se preocupa por su cumplimiento en beneficio del grupo.(4)	Identifica los propósitos del debate y aporta de manera general a su cumplimiento en beneficio del grupo (3)	Identifica los propósitos del debate pero se esfuerza poco por conseguirlos en beneficio del grupo (2)	No aporta al cumplimiento de los propósitos del debate en beneficio del grupo (1)
Otras técnicas de discusión	Reconoce ampliamente elementos del debate en otras técnicas de discusión como participantes, tiempo, conclusiones. Reconoce y utiliza ampliamente la argumentación en otros contextos(5)	Reconoce suficientemente elementos del debate en otras técnicas de discusión como participantes, tiempo, conclusiones. Reconoce y utiliza suficientemente la argumentación en otros contextos(4)	Reconoce algunos elementos del debate en otras técnicas de discusión como participantes, tiempo, conclusiones. Reconoce y utiliza la argumentación en otros contextos(3)	Reconoce pocos elementos del debate en otras técnicas de discusión como participantes, tiempo, conclusiones. Se le dificulta reconocer y utilizar la argumentación en otros contextos(2)	Se le dificulta reconocer elementos del debate en otras técnicas de discusión como participantes, tiempo, conclusiones. Se le dificulta reconocer y utilizar la argumentación en otros contextos(1)
Tono de la voz	La entonación, el volumen, el ritmo, durante todas sus intervenciones refuerzan el argumento y ayudan a la audiencia a captar	La entonación, el volumen, el ritmo, durante la mayoría de sus intervenciones refuerzan el argumento y	La entonación, el volumen, el ritmo, durante algunas de sus intervenciones refuerzan el argumento pero no ayudan a la audiencia	La entonación, el volumen, el ritmo, durante algunas de sus intervenciones no refuerzan el argumento y no ayudan a la audiencia a captar las	La entonación, el volumen, el ritmo, durante sus intervenciones no permitieron reforzar el argumento y no ayudaron a la

	las ideas importantes(5)	ayudan a la audiencia a captar las ideas importantes(4)	a captar las ideas importantes(3)	ideas importantes(2)	audiencia a captar las ideas importantes(1)
Manejo de información	Demuestra amplio dominio del tema al fundamentar con propiedad ideas y argumentos a lo largo de todo el debate(5)	Demuestra suficiente dominio del tema al fundamentar con propiedad ideas y argumentos a lo largo de todo el debate(4)	Demuestra algún dominio del tema al fundamentar ideas y argumentos a lo largo de todo el debate(3)	Demuestra poco dominio del tema lo cual le dificulta fundamentar ideas y argumentos a lo largo de todo el debate(2)	Demuestra escaso dominio del tema lo cual le dificulta fundamentar ideas y argumentos a lo largo de todo el debate(1)
Lenguaje no verbal	Los movimientos de las manos y de los ojos se utilizaron a lo largo de las intervenciones para ampliar la información y como apoyo para darle más fuerza a los argumentos (5)	Los movimientos de las manos y de los ojos se utilizaron en gran parte de las intervenciones para ampliar la información y como apoyo para darle más fuerza a los argumentos (4)	Los movimientos de las manos y de los ojos se utilizaron en pocos momentos a lo largo de las intervenciones para ampliar la información o como apoyo para darle más fuerza a los (3)	El contacto visual fue poco y el manejo de lenguaje gestual necesita adecuarse a las intervenciones (2)	No estableció contacto visual con los otros miembros del debate ni con el público. Su lenguaje gestual denotó escasa preparación(1)
Manejo del tiempo	Adecuó su participación a los tiempos establecidos previamente para sus intervenciones durante el debate (5)	En gran parte del debate dio cumplimiento a los tiempos establecidos para sus intervenciones (4)	Excede su participación a los límites de tiempo establecidos(3)	Necesita establecer límites de tiempo para su participación en algunas de sus intervenciones (2)	Necesita establecer límites de tiempo para su participación en todas sus intervenciones (1)

Progresión de ideas	Presenta su punto de vista de manera organizada y en una secuencia lógica durante todas sus intervenciones(5)	Presenta su punto de vista de manera organizada y en una secuencia lógica durante la mayoría de sus intervenciones (4)	Presenta su punto de vista de manera organizada y en una secuencia lógica durante algunas de sus intervenciones(3)	Presenta su punto de vista de manera organizada y en una secuencia lógica durante pocas de sus intervenciones(2)	En la a presentación de su punto de vista faltó claridad pues no se presentó de manera organizada ni siguió una secuencia lógica durante sus intervenciones(1)
---------------------	---	--	--	--	--

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Anexo 12. Matriz debate

Categoría	Excelente debate	Buen debate	Debate regular	Debate incipiente
Información	Toda la información presentada en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no fue siempre minuciosa.	La información tiene varios errores; no fue siempre clara.
Comprensión el tema	El equipo claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincentemente.	El equipo claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad.	El equipo parecía entender los puntos principales del tema y los presentó con facilidad.	El equipo demostró un adecuado entendimiento del tema.
Uso de hechos	Cada punto principal estuvo bien apoyado con varios hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos, estadísticas y/o ejemplos, pero la relevancia de algunos fue dudosa.	Ningún punto principal fue apoyado.
Rebatir	Todos los contraargumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron débiles	Los contraargumentos no fueron precisos y/o relevantes.

Presentación

El equipo consistentemente usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.

El equipo por lo general usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.

El equipo algunas veces usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.

Uno o más de los miembros del equipo tuvieron un estilo de presentación que no mantuvo la atención de la audiencia.

Fuente: Rúbrica adaptada de: <http://cnbguatemala.org>

Anexo 13. Encuesta a docentes 1

COLEGIO SAN JOSÉ DE CASTILLA

Encuesta a profesores

Ciclo: 5

Compañero(a) docente: con el ánimo de conocer su percepción con respecto a las destrezas argumentativas orales que poseen los estudiantes y algunas formas de abordar la oralidad formal en las clases, valore los siguientes aspectos según su experiencia en el aula. Señale con una X

Aspecto		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1	Se dan pautas o criterios para las intervenciones orales formales de los jóvenes.		X		
2	Los estudiantes planean sus intervenciones orales.			X	
3	Los estudiantes argumentan sus puntos de vista con propiedad.			X	
4	Los estudiantes respetan los turnos de la palabra.				X
5	Los estudiantes manejan elementos no verbales para dar fuerza a sus intervenciones orales formales.				X
6	Los estudiantes conocen la estructura de los diferentes géneros orales.			X	
7	La argumentación, como actividad discursiva, favorece la formación de un sujeto crítico.	X			
8	Los estudiantes reconocen los diferentes tipos de argumentos, según la situación comunicativa.				X
9	A los estudiantes les agrada realizar intervenciones orales formales.			X	
10	¿Considera pertinente la puesta en marcha de un proyecto que permita mejorar la interacción argumentativa oral de los estudiantes?	Si <u>X</u> No _____			
		¿Por qué? Es necesario que los estudiantes sepan la procedencia y razón de ser de sus las opiniones. Estos ejercicios ayudan a construir su pensamiento crítico.			

Gracias por su tiempo 

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Anexo 14. Encuesta a docentes 2

Colegio San José de Castilla

Encuesta a docentes

Ciclo V

Compañero docente:

Con el ánimo de conocer aspectos particulares en cuanto al abordaje de la oralidad en el aula, valore los siguientes aspectos según su experiencia en el aula. Señale con una X

	Aspecto	Si	No	Algunas veces
1	En las clases prevalecen los procesos lecto-escritores	X		
2	En las clases prevalecen los procesos de habla y escucha			X
3	¿Ofrece criterios para evaluar lo oral en el aula? ¿Cuáles? <u>Dicción, expresión corporal, volumen de voz</u>			X
4	¿Considera que los jóvenes del ciclo poseen elementos suficientes para expresarse en lengua oral formal?		X	
5	¿Considera que prevalece alguna estrategia para poner a prueba la oralidad de los estudiantes? ¿Cuál? <u>Es frecuente el uso de las exposiciones para reforzar temas vistos</u>	X		
6	¿Considera que la enseñanza de lo oral le atañe solamente al área de Humanidades? <u>El área de Humanidades es la responsable de dar los elementos necesarios. Aunque se trabaja desde todas las áreas</u>			X

Gracias por su tiempo ☺

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

Anexo 15. Encuesta a estudiantes

COLEGIO SAN JOSÉ DE CASTILLA

Encuesta a estudiantes

Fecha: 19 / Noviembre / 2014 Grado: 1104

Con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas para el próximo año, nos interesa conocer tu opinión con respecto al desarrollo de habilidades y destrezas en lengua oral.

Responde las siguientes preguntas, según tu percepción personal:

- ¿Qué entiendes por oralidad?
es la manera de dar por medio del habla una respuesta, explicación o otros tipos de conversaciones
- ¿De qué manera se trabaja la oralidad en las clases?
es inteligente y me ayuda aprender y a captar con la evaluación oral de un cuento o texto
- ¿Cómo se evalúa la oralidad en las clases?
se califica de una manera justa y adecuada.
- ¿Se brindan indicaciones o pautas en las clases para realizar intervenciones orales formales?
si se realizan pautas para corregir errores de pronunciación.
- ¿Qué fortalezas consideras que posees con respecto a la lengua oral formal?
considero que mi fuerte sería la pronunciación.
- ¿Qué dificultades surgen al momento de realizar presentaciones orales como exposiciones, debates, mesas redondas, entre otras?
las dificultades son que no se maneja algún vocabulario y se olvida lo que se va a decir.
- ¿Consideras útil el desarrollo de destrezas orales formales para tu vida? ¿Por qué?
por que este me ayuda a mejorar pronunciación, me ayuda a tener dominio en el habla, y futuramente sea de gran utilidad.

Gracias por tu tiempo!

Fuente: Elaboración de la docente-investigadora

