

Análisis Político del Discurso y competencia argumentativa oral infantil

María Elena Martínez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

2022

Análisis Político del Discurso y competencia argumentativa oral infantil

María Elena Martínez

Propuesta de innovación pedagógica y didáctica para optar al título profesional de licenciada en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés.

Asesor

Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

2022

Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

*A mi madre Luz Marina, mujer
valiente, resiliente, amorosa y
sabia.*

Agradecimientos

A Dios por su gran bondad y la vocación de ser maestra.

A mi mamá por sus incomparables enseñanzas, sus grandes esfuerzos y trabajo arduo para darme educación y por su apoyo para cumplir mis metas, toda mi admiración para ella.

A mis tías por cobijarme en su corazón, por su incondicionalidad y ayuda.

A mis amigos por darme imborrables recuerdos y experiencias. A Elkin Estiv por sostenerme para no desfallecer, motivarme e impulsarme a ser mejor.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a la educación pública por acogerme en sus aulas y brindarme el saber para ser una gran maestra.

A cada uno de los profesores del Departamento de Lenguas por sus enseñanzas, particularmente, a José Ignacio y Andrés Tarsicio por su interés, apoyo y asesoría en este trabajo de grado.

A usted por leerme.

Resumen

Este trabajo de grado formula una propuesta de innovación pedagógica que tiene por objetivo desarrollar procesos de argumentación oral a través de la aplicación del Análisis Político del Discurso en la interpretación de grafitis con estudiantes de grado tercero provenientes de colegios bogotanos. Para su implementación se diseñó un juego de reglas llamado 'Distrito grafiti: juego en ciudad' que contiene cinco fases fundamentadas desde los aportes teóricos del APD e iluminadas por las propuestas pedagógicas de la Ciudad Educadora, planteado por Tonucci, y las pedagogías críticas de la Conciencia Crítica de Freire y la Acción Comunicativa de Habermas. Los resultados obtenidos provienen de las validaciones por juicio de expertos y de la aplicación parcial (fase 1 y 2) en un curso de grado tercero. Finalmente, se concluye que esta propuesta es una estrategia óptima para incentivar el ejercicio de la argumentación oral, puesto que, usa el grafiti como elemento dialogante, propone una alternativa didáctica del APD y privilegia el juego en los procesos de enseñanza.

Palabras clave: Análisis Político del Discurso, oralidad infantil, argumentación, juego, grafitis, grado tercero.

Abstract

This monography formulates a proposal for pedagogical innovation that aims to develop oral argumentation processes through the application of Political Discourse Analysis in the interpretation of graffiti with third grade students from Bogota schools. For its implementation, a game 'Distrito graffiti: juego en mi ciudad' was designed, which contains five phases based on the theoretical contributions of the APD and illuminated by the pedagogical proposals of the Citizen child, proposed by Tonucci, and the critical pedagogies of the Freire's Critical Consciousness and Habermas' Communicative Action. The results obtained come from the validation by expert judgment and the partial application (phase 1 and 2) in a third-grade course. Finally, it is concluded that this proposal is an optimal strategy to encourage the exercise of oral argumentation, since it uses graffiti as a dialogue element, proposes a didactic alternative to PDA and privileges the game in the teaching processes.

Key words: Political Discourse Analysis, children's orality, argumentation, game, graffiti, third grade.

Contenido

Resumen.....	6
Abstract.....	6
1. Planteamiento de la propuesta	9
Contextualización.....	9
Justificación.....	15
Delimitación Del Problema.....	18
Pregunta de investigación.....	21
Objetivos	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos.....	21
2. Contexto conceptual.....	22
Antecedentes	22
Marco Conceptual	25
Oralidad: performance lingüístico y social.....	25
Argumentación	28
Análisis Político del Discurso.....	30
Intertextualidad.....	36
Grafiti: sistema de comunicación transgresor	37
Juego: preparación para y en la vida	38
3. Diseño Metodológico.....	42
Enfoque de Investigación: cualitativo.....	42
Herramienta Metodológica: validación por juicio de expertos	43
Selección de expertos	44
Instrumentos de recolección de información.....	44

4. Propuesta de Innovación Pedagógica.....	46
Modelo Pedagógico: Ciudad Educadora y Pedagogías Críticas	46
Didáctica.....	51
Fases	55
Fase 1: Soy ciudadano en el Distrito Grafiti.....	55
Fase 2: ¿Qué dicen los grafitis?.....	55
Fase 3: ¿Qué me dicen los graffitis en mi contexto?.....	56
Fase 4: Sinfonía de lenguajes	56
Fase 5: Deconstru-yo imaginarios	56
‘Distrito grafiti: Juego en mi ciudad’	57
5. Organización y Análisis de Datos.....	62
Resultados Primera Fase	62
Resultados Segunda Fase	63
Resultados Tercera Fase.....	65
Resultados Cuarta Fase	66
Resultados Quinta Fase	67
6. Conclusiones	68
7. Recomendaciones	71
Referencias.....	72
Apéndice	78
Apéndice A: Cuestionario para la elección de los grafitis a usar.....	78
Apéndice B: Documento para validación de juicio de expertos	80
Apéndice C: Respuestas cuestionario elección de grafitis	85
Apéndice D: Respuestas de los juicios de expertos	88
Apéndice D: Diario de Campo.....	106

1. Planteamiento de la propuesta

Contextualización

En el marco histórico global de los años 2020 y 2021 se presentó una emergencia sanitaria a causa de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 la cual ha modificado diferentes prácticas sociales dentro de las cuales está la educación. A causa de las situaciones de confinamiento y distanciamiento social, las prácticas docentes que están contempladas dentro de la formación académica se vieron modificadas y en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional se propusieron nuevas modalidades para la realización de los trabajos de grado, a saber: Investigación Acción Educativa, Investigación teórica, aplicada o documental, Monografía, Estado del arte y Propuestas de innovación pedagógica.

El presente trabajo se desarrolla dentro de la modalidad de propuesta de innovación pedagógica para la enseñanza de las lenguas, en especial, la habilidad de la oralidad. En este sentido, a lo largo de este documento se presenta una propuesta pedagógica y didáctica para el desarrollo de la argumentación oral fundamentada teóricamente en los principios del Análisis Político del Discurso para la interpretación de grafitis, la cual fue plasmada y aplicada de manera lúdica en una página web.

En términos locales, esta propuesta de innovación pedagógica, en la cual se busca desarrollar la argumentación oral a través del análisis de grafitis, está en concordancia con los Estándares Básicos de Competencia en el Lenguaje [EBC] (Correa et al., 2006). En los que se indica que los estudiantes, al terminar el tercer grado, serán capaces de producir textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos y que comprenderán la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

Igualmente, se tienen en cuenta los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo (Isaza y Castaño, 2010) que inscriben los siguientes propósitos del lenguaje para tercero y cuarto grado. A saber, el lenguaje para ampliar la perspectiva de mundo, para crear identidad y asumir posiciones, para controlar y regular el aprendizaje, y para asumir y construir conocimientos más complejos.

El primer propósito, como lo describen las autoras, hace referencia a que los niños, desde sus vivencias personales y de la concreción, se preparen para dominar lenguajes y conceptos que requieran desligarse de la realidad inmediata. De este modo, la descripción de sus experiencias “será valiosa para potenciar interrogantes sobre sí mismos, la naturaleza y el mundo que los rodea, y servirá para llevarlos de esa experiencia individual a relacionarse con una cultura, un entorno, unos fenómenos y unos ambientes o viceversa” (Isaza y Castaño, 2010, p.26). Esto se enlaza con uno de los propósitos que tiene la presente, puesto que, se pretende explorar en la relación del estudiante con su entorno para reflexionar sobre la construcción de identidad y de discurso.

El segundo propósito del lenguaje para este ciclo se relaciona con la intención de esta propuesta, puesto que, se busca que la escuela sea el espacio que estimule la interacción y las discusiones sustentadas, en las que se tome una posición y se defienda. Al respecto las autoras agregan, “incentivar en las clases que en estas discusiones se incluyan opiniones personales relevantes que justifiquen no solo sus creencias, sino también, la elección de estrategias y procedimientos en la ejecución de algún proceso” (Isaza y Castaño, 2010, p.27). Además, esta innovación pedagógica pretende dotar al niño de recursos para la justificación y argumentación de sus opiniones y hallazgos a través de los procesos del Análisis Político del Discurso. Entre los cuales, está el estudio y apropiación del universo de significación para la interpretación de los

discursos de los grafitis, aspecto que está en consonancia con el tercer propósito mencionado en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo (Isaza y Castaño, 2010) en el sentido de promover el uso del lenguaje más complejo y apropiación de los conceptos en la producción oral o escrita.

Para la caracterización cognitiva y psicológica de los estudiantes de grado tercero se tuvo en cuenta lo expuesto por la Secretaría de Educación del Distrito (2010) en el documento *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. En el cual, alrededor de las características de los ciclos, se menciona que los ejes de desarrollo para quienes pertenecen a este curso del segundo ciclo son el descubrimiento y la experiencia, además, que las improntas se fijan a través de los estímulos del cuerpo, la creatividad y la cultura. Así mismo, que los estudiantes están dentro de las edades de 8 a 10 años.

Dentro de estas edades ocurren unos cambios del pensamiento de acuerdo con cuatro factores que menciona Piaget: la maduración biológica, la actividad, las experiencias sociales y el equilibrio (como se cita en Woolfolk, 2010). Esto quiere decir, que mediante las operaciones concretas como la actuación, exploración, observación y organización de la información del ambiente se alteran los procesos del pensamiento.

Igualmente, este período es definido por Piaget como la etapa de pensamiento práctico y según lo menciona Anita Woolfolk (2010)

Las características básicas de la etapa son el reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico; la noción de que los elementos pueden cambiar o transformarse y seguir conservando muchas de sus características originales; y el entendimiento de que es posible revertir tales cambios (p. 35).

El dominio de estas operaciones cognitivas aportaría a la habilidad lingüística de los estudiantes y al pensamiento lógico basado en situaciones concretas que pueden organizarse, clasificarse o manipularse. Un ejemplo de una situación concreta es cuando en una imagen se presenta una serie de elementos como una vaca con una cantidad de cuadros correspondientes a la representación de su comida, y luego hay otra imagen con los mismos elementos, pero en diferente orden. El niño es capaz de entender las relaciones abstractas que hay entre símbolos y cantidad, reconociendo que puede clasificar, manipular y organizar los elementos de la imagen y aun así conservar algunas características, es decir, la identidad del objeto permanece igual. Por lo tanto, el pensamiento práctico del niño reconoce la estabilidad lógica del mundo físico desde relaciones abstractas.

Junto a esta caracterización cognitiva está la actividad del juego, que en la presente propuesta será el hilo conductor. Para esto, se debe tener en cuenta que el niño desde las primeras etapas de desarrollo busca vivir diversas experiencias en su búsqueda innata del principio de placer, y una de estas es el juego. Para esta etapa operacional en la que los niños se encuentran entre las edades de 8 a 10 años, Piaget (1984) menciona que los juegos individuales como los sensoriomotores, manipulativos y simbólicos se unen para ser juegos colectivos y sociales dirigidos por unas reglas. Al incluir esta característica en las propuestas pedagógicas se potencia el descubrimiento paulatino de las reglas sociales, se estimula la creatividad y la adquisición de nociones correspondientes al pensamiento matemático y se desarrolla la memoria comprensiva y la capacidad expresiva y comunicativa.

En relación con la descripción cognitiva de los niños de tercer grado se encuentra que, según la perspectiva sociocultural de Vygotsky, las interacciones sociales que se gestan en los diálogos cooperativos entre el estudiante y un sujeto o unos sujetos más conocedores de la

sociedad posibilitan la creación de las estructuras cognoscitivas y los procesos de pensamiento de los sujetos. Vygotsky afirma que “el pensamiento depende del habla, de los significados del pensamiento y de la experiencia sociocultural del niño” (como se cita en Woolfolk, 2010). La cual está determinada por las herramientas culturales que unifican las herramientas reales como los computadores y el internet, y las herramientas psicológicas como el arte y el lenguaje.

El desarrollo del pensamiento del niño se construye activamente debido a la interacción de sus capacidades cognitivas con sistemas simbólicos como el lenguaje, las imágenes, las ciencias, etc. que estructuran y dinamizan el aprendizaje; el niño construye su conocimiento del mundo a través de “la exposición a otros puntos de vista y a ideas conflictivas que puedan inducirlos a repensar y revisar sus ideas” (Wood, 2000, p.20). En este sentido, desde una perspectiva de política y filosófica el niño no es un ser a quien se deba formar, sino más bien, como lo proyecta Amézquita (2013), es un sujeto que se mueve en el escenario de lo público y que está empezando a dialogar con el mundo y, por eso, se debe acompañar para que encuentre sus propias interpretaciones de la realidad, ejerza sus derechos como ciudadano haciendo parte de la construcción de una sociedad.

Por otro lado, con fines de reconocer la manera en que se evalúa la oralidad a través de las pruebas distritales y nacionales, se encuentra que el informe del ICFES de los resultados nacionales de la prueba Saber 3, 4 y 5 entre los años 2012 a 2017 señala que en el área de lenguaje las competencias evaluadas fueron la comunicativa lectora y escritora en los componentes semántico, sintáctico y pragmático (Instituto Colombiano para la evaluación de la educación [ICFES] 2017, p. 9). Lo anterior lleva a plantear que, quizá por facilidades evaluativas y de gestión, la competencia oral no es evaluada mediante estas pruebas y se priorizan las otras competencias tanto en el aula de clase como en los procesos evaluativos nacionales.

Como se advierte en el párrafo anterior, es menos recurrente el trabajo en el aula sobre la competencia oral en comparación con las demás competencias comunicativas, tal como lo advierten Isaza y Castaño (2010) puesto que, “por tradición –e incluso por petición– la escuela ha centrado sus esfuerzos en cualificar los procesos de lectura y de escritura, esto implica que el énfasis de la enseñanza está en el lenguaje escrito” (p. 28). Esto, adicionalmente, se refleja en los trabajos realizados en la Universidad Pedagógica Nacional, en cuyo Departamento de Lenguas se realizaron solo quince trabajos de grado en el quinquenio 2016 – 2020 enfocados en oralidad y/o argumentación.

Añadiendo que los trabajos realizados alrededor de esta habilidad son especialmente dirigidos a poblaciones de bachillerato, pues tan solo cinco se enfocaron en grados de primaria, restando importancia a las capacidades argumentativas de los niños de los primeros ciclos de educación. De esta manera lo escribe Contento (2019) ya que en la institución donde aplicó su trabajo, “allí los estudiantes son privados de emitir las interpretaciones que realizan con base en los textos literarios a los cuales tienen acceso” (p.7) y dentro del aula se omiten los juicios emitidos por los niños.

En esta misma línea, otro de los factores justificantes de la ausencia de trabajos sobre la argumentación oral puede ser identificada a través de la caracterización que realiza Amórtegui (2017) del curso 306 de IED Liceo Femenino Mercedes Nariño donde aplicó su propuesta:

[al] 66% de las estudiantes, no les gusta hablar frente al salón de clase; además han tenido una muy baja influencia en la mediación para la motivación de participación oral, pues sólo el 20% de las estudiantes leen y opinan en sus hogares, sobre diversos textos como libros, revistas, periódicos, etc. (p. 15).

Lo anterior evidencia que los niños presentan dificultades en la expresión oral no solo en el aula de clase sino en sus propios hogares, por ausencia de motivación e interés del tema en diálogo y de elementos como vocabulario, kinésica, fluidez, entonación, etc., que provoquen un espacio de opinión y escucha.

Igualmente, otro motivo por el cual la oralidad no es trabajada es que los logros de enseñanza están enfocados en la escritura y la lectura, y parecen prevalecer sobre los logros de la oralidad en las prácticas educativas. Ardila (2020) a través de la prueba diagnóstica de habilidades comunicativas y la observación que realizó en su grupo de estudio de segundo grado, pudo concluir que hay una ausencia de espacios dentro de la clase en donde se permitiera que las estudiantes expresaran lo que sentían frente a una situación comunicativa concreta, “pues los procesos de enseñanza estaban enfocados a la adquisición y comprensión del código escrito y los ejercicios de la clase buscaban primordialmente alcanzar este objetivo” (p.p.8-9).

Justificación

La formación en lenguaje que se gesta dentro de las instituciones educativas está determinada, según los Estándares Básicos de Competencia (Correa et al., 2006), por los procesos de producción y comprensión que se manifiestan en cualquier actividad lingüística; y que, además, presuponen unos procesos cognitivos en interacción con el contexto sociocultural del estudiante. Con esto se le permite al sujeto la inserción en un contexto social y la construcción de la identidad individual y colectiva. Según el documento, la formación en lenguaje en la Educación básica y media se orienta:

hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción

lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo (Correa et al., 2006, p. 21).

Así, pues, dentro de las metas de formación del lenguaje hay una denominada ‘el ejercicio de una ciudadanía responsable’ a la cual se apunta con el desarrollo de este proyecto, puesto que como allí se plantea, el lenguaje permite al ser humano expresar su visión del mundo y del entorno mediante una ética de la comunicación que posibilite el diálogo de culturas, la construcción de nuevos acuerdos, la expresión de opiniones, posturas y argumentos. Que se cimentaría a través del Análisis Político del Discurso el cual sirve a la vez como herramienta para consolidar la producción oral argumentada del estudiante. Junto con estas metas de formación, los EBC (2006) esbozan que ser competente en lenguaje supone el manejo de unos saberes de los sistemas lingüísticos y de los contextos e intencionalidad de los interlocutores de la misma manera que el reconocimiento de los recursos ideológicos presentes en toda elaboración de discursos (p. 23). Por lo tanto, en consonancia con esta propuesta educativa, el presente proyecto de innovación pedagógica apunta al análisis de los discursos plasmados en los grafitis para la construcción del propio discurso del estudiante y de su competencia comunicativa.

A pesar de que lo anterior esté estipulado en un documento público y por el cual se deben regir las prácticas educativas en todos los ciclos de la enseñanza, cabe mencionar que, algunas investigaciones demuestran que la preocupación por la expresión de opiniones, posturas y argumentos se ve relegada de la educación infantil/primaria destinando su trabajo principalmente en la educación media. Pero como lo demuestran las teorías de Piaget y Vygotsky, el niño desde temprana edad desarrolla unos procesos cognoscitivos a través del uso de la lengua, entonces por qué no fomentarlos desde el primer ciclo de formación. Para agregar, como se señaló

anteriormente en los EBC, la competencia comunicativa se trabaja desde todos los ciclos del sistema educativo, de ahí que se pretenda trabajar la oralidad con la infancia.

De la misma manera, queda en cuestión el papel de la oralidad en las pruebas de educación estatales y nacionales, pues como en el caso de la prueba Saber 3° únicamente se evalúa la competencia en lengua: escritura y lectura. Como es sabido, las prácticas educativas están por tanto enfocadas en trabajar dentro de su organización curricular estas habilidades para preparar al estudiante.

Cabe mencionar que se ha elegido la habilidad de la oralidad para la propuesta de innovación, porque se considera que es uno de los tópicos menos trabajados en las clases virtuales y dentro de las prácticas educativas en pandemia. A manera de ejemplo, están los recursos denominados ‘guías/talleres’ a los cuales se ha debido recurrir por falta de encuentros presenciales y herramientas tecnológicas o de conectividad para poder desarrollar las clases de manera virtual y sincrónica. Estas guías son documentos escritos en donde los docentes de cada área plasman una serie de actividades relacionadas a los tópicos vistos en clase, o los tópicos resumidos en las mismas guías. En consecuencia, el estudiante recibe la guía, la debe desarrollar en un tiempo estimado y luego enviar las evidencias al docente.

Estos recursos delimitan la producción, planeación y ejecución de las competencias comunicativas a la lectura de guías y a la escritura de sus respuestas. Por tanto, la propuesta de innovación pedagógica se ejecutará a través del uso y aprovechamiento de las nuevas modalidades virtuales de educación, enfocándose en aquella habilidad que por diversas causas ha quedado de lado en las prácticas escolares, la oralidad, en asociación con la aplicación del Análisis Político del discurso en grafitis.

Ahora bien, en términos del uso del grafiti para desarrollar la competencia oral y argumentativa, se debe tener en cuenta que Bogotá ha sido catalogada como Distrito grafiti por sus característicos muros plasmados de arte, expresión e identidad. En la mayoría de las paredes de los barrios de la ciudad hay alguna manifestación artística de esta índole, que los estudiantes como ciudadanos y habitantes de un territorio los perciben en sus recorridos. De ahí la concepción de incluir el grafiti en el aula de clase para su análisis, interpretación y diálogo como medio de construcción del discurso oral de cada uno.

Delimitación Del Problema

Tras la caracterización de la población de grado tercero en los aspectos cognitivos, psicológicos y sociales por medio de diversas fuentes documentales, se prosigue con las dificultades evidenciadas. A partir, de los hallazgos de los investigadores citados previamente, se resume que los estudiantes de grado tercero manifiestan inseguridad, desinterés y temor por expresarse oralmente puesto que no tienen las herramientas que le permitan construir su discurso, o cuando los emite no son escuchados o no se gestan los espacios propicios para su ejecución. Igualmente, según las observaciones en las aulas de práctica de estos investigadores y a pesar de lo estipulado en los documentos públicos, el trabajo de las competencias comunicativas se enfoca en la competencia lectora y escritora puesto que son los ejes centrales de evaluaciones distritales y nacionales en el área de lenguaje.

Ahora bien, se hace necesaria una propuesta de innovación pedagógica para el desarrollo de la argumentación oral que contenga elementos del Análisis Político del Discurso y que sea aplicada por medio del juego en plataformas digitales, porque en las dinámicas de enseñanza en tiempos de pandemia la formación en lenguaje, en la mayoría de los colegios públicos, ha sido reducida a la ejecución de guías/talleres escritos en los cuales no se explora la oralidad. El

estudiante debe estar inmerso en espacios de constante diálogo, análisis crítico, formación ciudadana, conciencia política que se gesten desde el espacio de formación: la escuela, ya que, aunque el estudiante hable en su cotidiano no implica el desarrollo pleno de la competencia oral.

De tal modo, que relegar la competencia oral y argumentativa de los estudiantes podría acarrear que sus procesos cognitivos y de desarrollo sean entorpecidos por no tener un dominio completo de procesos de identidad, compensación, clasificación, entendimiento lógico de situaciones concretas y reales de su entorno, que surgen a través de la interacción social y cultural que es posible, en mayor medida, a través del diálogo. Además, que, como sujetos habitantes de un espacio democrático como la ciudad, se requiere que adicionalmente a expresar sus opiniones oralmente, también sean capaces de discutir, debatir y argumentar sobre temas controvertidos que afectan las dinámicas en la vida cotidiana y que están inmersos en la persuasión que influye en la opinión de ellos como ciudadanos.

Con lo anterior, es válido mencionar que la argumentación en los tiempos actuales y el contexto colombiano es vital para comprender la controversia y los intereses de diferentes actores sociales. Y esta de la mano del Análisis Político del Discurso complementarían la competencia oral de los niños y los haría ser sujetos capaces de identificar posiciones y puntos de vista en los discursos que los rodean, además de ser capaces de analizar los elementos que se adoptan y que terminan siendo parte de su propio discurso y de su identidad.

Adicionalmente, la afectación intelectual y social del estudiante recae en que, si no reconoce los momentos adecuados para intervenir en una situación comunicativa teniendo en cuenta las personas a quienes se dirigen, el propósito comunicativo y los elementos no verbales, difícilmente podrá desenvolverse en grupos sociales de los cuales hace parte. Dentro de este marco ha de considerarse que, con el proyecto de innovación pedagógica, se busca que no solo el

estudiante estructure un conglomerado de palabras en un discurso oral motivado por una serie de grafías, sino que tenga herramientas para fundamentar su discurso, puesto que la competencia oral no es solo del área de lenguaje, sino que es un eje transversal en todas las áreas de conocimiento y en todas las actividades humanas.

Dentro de este marco ha de considerarse la importancia de la formación política de los estudiantes que es inherente a su dimensión sociocultural y ética. Esta formación potencia conocimientos, aptitudes y valores propios de un sujeto que piensa, actúa e incide en la transformación de su realidad cotidiana a través de la participación dialógica y la socialización. La ausencia de una formación política desde la infancia interfiere en el empoderamiento del estudiante como ciudadano y en el afianzamiento de su capacidad de tomar decisiones y discutir con otros sujetos en la exigencia de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes, así mismo, con la capacidad de establecer acuerdos para la resolución de conflictos presentes en su contexto.

El eje transversal de esta propuesta de innovación pedagógica es el juego, elemento fundamental para el desarrollo psicológico, social y motor de todas las personas, en especial de los niños, para quienes además es un derecho reconocido por la Convención de los Derechos del Niño. Pero específicamente, los juegos de reglas contribuyen relevantemente en la organización y regulación de los grupos sociales y de las normas que los rigen, este tipo de juego crea sociedades infantiles en las que el niño actúa y establece reglas y límites para enfrentar conflictos. Igualmente, en este juego se evidencia, en palabras de Piaget (1984), “la conciencia de la regla, es decir, la manera en que los niños de las distintas edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego”, esa conciencia democrática de las reglas se entiende desde el reconocimiento de que las reglas se pueden cambiar a través de acuerdos dialogados. La ausencia de la lúdica para el abordaje de

esta propuesta, y en general, dentro de los procesos de aprendizaje hace de estos complejos y aburridores abarrotados de contenidos, y, por lo tanto, se estrecha y distancia el acercamiento de los estudiantes a los aprendizajes.

Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar procesos de argumentación oral a través de una propuesta de innovación pedagógica que contenga elementos del Análisis Político del Discurso aplicado a la interpretación de grafitis, con estudiantes de tercero de primaria en colegios bogotanos?

Objetivos

Objetivo general

Formular una propuesta de innovación pedagógica que desarrolle, a través del juego, procesos de argumentación oral a través de la aplicación del Análisis Político del Discurso en la interpretación de grafitis con estudiantes de grado tercero provenientes de colegios bogotanos.

Objetivos específicos

Identificar el aporte didáctico del análisis de grafitis al desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes de grado tercero.

Proponer una alternativa didáctica del Análisis Político del Discurso que propicie el desarrollo de la argumentación oral en estudiantes de grado tercero.

Determinar el alcance pedagógico del juego en el desarrollo de la argumentación oral en estudiantes de grado tercero.

2. Contexto conceptual

Antecedentes

En la construcción de esta propuesta de innovación pedagógica, los antecedentes fueron elegidos con base en los siguientes criterios. Primero, el trabajo debía contener uno de los temas: oralidad, argumentación, Análisis Político del Discurso, uso del grafiti. Segundo, se hizo una decantación de acuerdo con los grados escolares en los que se había realizado la investigación, el criterio era: grados de primaria, pero luego se amplió transformándose en: grados escolares. De la misma manera, se escogieron trabajos de investigación de los últimos cinco años, es decir, desde 2016 en adelante.

Así las cosas, se eligieron cinco trabajos de investigación. Dos son monografías del contexto local de la Universidad Pedagógica Nacional, las siguientes dos son del contexto nacional, de la Universidad Minuto de Dios y Pontificia Universidad Javeriana; y en el contexto internacional hay una de la Universidad de Alicante.

En primer lugar, se tomó como referencia la tesis denominada *Mural: una experiencia cultural para fortalecer la expresión oral* realizada por el profesor Jairo Andrés Acero (2019). Él hizo una investigación en el aula del curso 1001 del Instituto Pedagógico Nacional para evaluar la vinculación del muralismo, del análisis de la imagen y la identidad cultural en la expresión oral de los estudiantes. El investigador concluye que la expresión oral es un constructo complejo formado de aspectos paralingüísticos, extralingüísticos y micro habilidades que manifiestan una identidad cultural construida en la interacción social. Además, que los murales se pudieron fusionar con las temáticas de la malla curricular y que se plantean como una opción distinta y activadora de la producción oral argumentativa. Lo cual se relaciona con la concepción de la variable ‘grafiti’ de la presente propuesta de innovación, ya que, el uso de este elemento

dentro del aula pretende activar no solo la producción oral sino también el análisis de los discursos plasmados allí. Por el contrario, esta investigación difiere en la población a la que va dirigida la presente.

En segundo lugar, el trabajo de grado de la investigadora Adriana Paola Lozano Martínez (2016) se titula *La imagen: recurso para el desarrollo de procesos discursivos orales*. La metodología de este trabajo es Investigación Acción y se desarrolla en el grado 201 del colegio Villemar el Carmen de Bogotá en donde se identificó que los estudiantes tenían dificultades en la interpretación de imágenes y en la socialización oral de las mismas. Desde este punto, ella propone el uso de recursos visuales como las imágenes de los cuentos, programas de televisión y libros de texto para el mejoramiento de la habilidad. Las conclusiones a las que llega son que el uso de la imagen permite la inserción de nuevos conocimientos en el aula y la construcción oral de historias mediante la interpretación de las imágenes. En esta línea, la relación que encuentro con la propuesta de innovación es que la imagen artística tiene un gran potencial de fomentar el interés del estudiante y la expresión, porque son grafitis que hacen parte de su entorno.

En tercer lugar, está la tesis *El muralismo como recurso pedagógico para fortalecer la argumentación oral* escrita por Marcela Acosta, Diana López y Johanna Serna (2017); y realizada bajo el enfoque de la pedagogía crítica. El trabajo se aplicó con los estudiantes de grado octavo del Liceo Riobamba, en el cual se llevaron a cabo unos talleres explicativos de los recursos y ejemplificación de la argumentación oral para dotarlos de herramientas para la expresión de sus opiniones en posteriores debates donde se analizaban murales. Ellas concluyen que el muralismo por su función social y estética permitió al estudiante inferir y construir la identidad a través del discurso. Además, se dio valor a la voz de los estudiantes a quienes se les reconoció dentro de un espacio de escucha y respeto. Los aportes de este trabajo están vinculados

con los recursos de argumentación que fueron aplicados y la importancia de revisar los conceptos previos que los estudiantes tienen sobre la argumentación oral y el grafiti.

En cuarto lugar, Karen Gómez, Adriana Rodríguez y Yeison Beltrán (2019) realizaron el trabajo *El grafiti como una herramienta pedagógica para el fortalecimiento del análisis del lenguaje visual en contextos educativos*, allí nueve estudiantes entre los grados 9° y 11° interpretaron y dotaron de significado una serie de grafitis para proceder a la construcción de textos y grafitis propios sobre problemáticas sociales. Uno de los elementos a resaltar es que los estudiantes estaban familiarizados con las herramientas visuales usadas en el grafiti, y reconocen que lo plasmado equivale a la realidad. Además, que el grafiti es una herramienta pedagógica porque genera conocimiento crítico y capta el interés de los estudiantes, conocedores de este. Este trabajo se aparta de la propuesta de innovación aquí expuesta en el sentido en que la población son estudiantes de educación media y además trabaja en la habilidad textual, sin embargo, sus aportes están en el desarrollo teórico del grafiti y la concepción de este como herramienta pedagógica.

Para finalizar, *La secuencia didáctica: el rincón de la argumentación* es realizada por María Soledad Padilla (2016) con alumnos de 4° de E.S.O, está diseñada para que el estudiante identifique las estrategias para persuadir y construir textos argumentativos. Aquí utilizan las TIC como instrumento para analizar la argumentación que actúa al mismo tiempo como motivante de los procesos educativos. Aunque, si bien, no se utiliza el grafiti si se recalca el uso de elementos que hacen parte del día a día del estudiante como instrumento didáctico que motiva la producción oral. Además, recalca la necesidad de llevar al aula aspectos que son de gran utilidad para la vida del estudiante y para asumir su papel como ciudadanos. De allí que el aporte es la

recomendación de usar más en la clase las características del discurso político no solo en esta etapa educativa sino en todas las demás.

Por consiguiente, los trabajos de investigación encontrados se acercan a esta propuesta de innovación en aspectos, tales como, el uso de la imagen (mural o grafiti) y la identidad cultural para fomentar el interés del estudiante, la producción oral argumentativa y la construcción de identidad a través del discurso. Así mismo, la concepción del estudiante como ciudadano. Por el contrario, los aspectos que distancian a estas investigaciones de la presente son el grado escolar con el que se trabaja, la ausencia del Análisis Político del Discurso y del juego como didáctica, y el enfoque lingüístico y no discursivo en la enseñanza de la lengua.

Marco Conceptual

En los párrafos posteriores se encontrarán los referentes teóricos que sustentan la presente propuesta de innovación, estos están enmarcados en cinco categorías generales. Primero, se aborda la oralidad estudiada desde los autores Ong, Vich y Zavala y Calsamiglia y Tusón. Segundo, se desarrolla el concepto de argumentación desde lo propuesto por Campz y Dolz, Weston y Cuenca. Posteriormente, lo referido al Análisis Político del Discurso recurriendo a Santander para una definición general del análisis del discurso, Howarth, Laclau y Mouffe, Lotman y Correa y Dimaté para aspectos más específicos. Enseguida, está la intertextualidad conceptualizada por Durañona, García, Hilaire, Salles, Valini que permite la introducción de la cuarta categoría general, el grafiti, texto usado en esta propuesta de innovación. Y finalmente, la categoría del juego desde los aportes psicológicos de Piaget y catedráticos de Linaza.

Oralidad: performance lingüístico y social

En términos de oralidad el teórico Walter Ong es uno de los más mencionados puesto que sistematizó ideas de antecesores, él plantea una clasificación del tipo de expresión y de

pensamiento que caracteriza a una cultura oral primaria y secundaria. Ong distingue la oralidad primaria, que será la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión, y la oralidad secundaria, que es de la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad a través de aparatos electrónicos, que, para su existencia y funcionamiento, dependen de la escritura y la impresión (1987, p.20). Algunas de las críticas a este teórico es que sus planteamientos son descontextualizados y abstractos, basados en pocos datos empíricos y separando elementos de la comunicación de su contexto social.

De lo anterior, se tendrá en cuenta el hincapié de Ong (1987) sobre la primacía del lenguaje oral sobre el escrito que caracteriza a la cultura oral secundaria, y, además, lo fundamental de la oralidad como posibilitadora de las interacciones humanas. A esto se añade, lo planteado más adelante por Víctor Vich y Virginia Zavala (2004) quienes proponen la idea de la oralidad como performance, término que se adopta para fines de esta propuesta de innovación.

En este sentido, la oralidad es un evento, un performance que involucra la interacción social, contextos sociales específicos y un compendio de significados dados por las imágenes, por el modo y las circunstancias en que se produce y el público al que se dirige. “La oralidad es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa” (Vich y Zavala, 2004, p. 4). Es entendido que, la fuente constitutiva de la oralidad es el lenguaje usado por unos actores en tiempos y lugares particulares. En conclusión, la oralidad es un performance, es decir, un evento socialmente construido en el que sus participantes manifiestan, a través del medio oral, la representación del mundo y la construcción de sus experiencias de vida.

Otro aspecto para tener en cuenta planteado por Vich y Zavala (2004) son las condiciones de producción y las mediciones que intervienen en el performance, tales como: contexto social, identidad del enunciador, discursos hegemónicos, imaginarios sociales, formas de recepción.

Esto lleva a pensar que la oralidad no es un uso lingüístico aislado, sino que es un acto ejecutado dentro de un contexto material y simbólico específico que negocia la identidad social y las relaciones de poder.

A propósito del concepto de la oralidad, las autoras Calsamiglia y Tusón (2018) entienden el lenguaje como sistema de comunicación y de representación del mundo que se materializa a través de dos medios: la oralidad y la escritura. Cabe resaltar, que la modalidad oral se constituye en “el material básico con que se construyen otras muchas prácticas discursivas que permiten el funcionamiento de la vida social” (Calsamiglia y Tusón, 2018, p.27). En consecuencia, para enriquecer la capacidad discursiva de los estudiantes resulta de gran importancia el diálogo que pueda establecerse entre los sistemas simbólicos y el contexto sociocultural “en la adquisición y el desarrollo de la competencia discursiva oral” (Calsamiglia y Tusón, 2018, p.31).

Como se advierte, la oralidad no requiere de un aprendizaje formal puesto que se aprende a hablar en el proceso de socialización, pero hay unas prácticas discursivas, como la entrevista, conferencia, panel, debate, tertulia, etc. que requieren de una competencia oral. La competencia comunicativa, como lo define Gumperz (1982), “es el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional” (citado en Calsamiglia y Tusón, 2018, p.43). De esta forma, desarrollar la competencia comunicativa oral envuelve, en igual medida, el conocimiento lingüístico y el conocimiento sociocultural que permite usar e interpretar determinadas formas del lenguaje.

En estos términos, la oralidad es una modalidad de materialización del lenguaje que se manifiesta a través de un continuo verbal, paralingüístico y kinésico. Además, es una práctica y

evento social cuyos constituyentes son: participantes, situación de enunciación, canales de habla, interacción e intenciones comunicativas, contexto social, identidad del enunciador, discursos hegemónicos, imaginarios sociales, formas de recepción.

Argumentación

La enseñanza de la argumentación apenas ha sido contemplada en los programas escolares de educación primaria, por lo general, se introduce en bachillerato o en la universidad. Los espacios dados para la expresión de opiniones son reducidos, de igual manera aquellos dados para discutir y debatir. Pero, como lo mencionan Camps y Dolz (1995) “niños y jóvenes viven inmersos en una sociedad de la persuasión en que se intenta influir en la opinión de los ciudadanos y también en la de ellos a través de todos los medios de comunicación orales y escritos” (p. 5). Por eso, esta propuesta de innovación se interesa por desarrollar la argumentación en la educación primaria, aun temiendo por los desafíos que esta conlleva.

Conviene entonces definir el término argumentación. En este sentido, está lo dicho por Camps y Dolz (1995) quienes explican que “la razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores o “adversarios” de su valor” (p. 5). Es aquí pues donde se habla de juicios de valor y opiniones morales para persuadir al auditorio, estos términos nos remontan al entendimiento de la argumentación en la retórica clásica, en esta disciplina el discurso argumentativo se estrechaba con el arte de persuadir.

De otra parte, la argumentación ha estado relacionada con la noción de demostración y con la estructura lógica del silogismo, que es el esqueleto del argumento, para esto se tiene en cuenta lo mencionado por Weston (1994) quien señala que “dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p.11). De esta manera, los

argumentos son intentos racionales de apoyar unas opiniones con fundamentos, de tal forma que otras personas puedan formarse sus propias opiniones. Empero, un argumento no es solo una afirmación bien sustentada con la que se explica y se defiende, sino es también un medio de indagación. Dar argumentos es esencial “porque es una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras” (Weston, 1994, p. 13). Para examinar los argumentos de otros, pero principalmente los propios. En resumidas palabras, un sujeto construye su lenguaje y su competencia comunicativa argumental desde la interacción con otros.

A esto se añade, las reglas generales para la composición de un argumento que describe Weston (1994). Primero, se debe distinguir entre premisas y conclusión; las premisas son “las afirmaciones mediante las cuales usted ofrece sus razones” (p.19) y la conclusión es “la afirmación en favor de la cual usted está dando razones” (p.19). Segundo, se debe presentar sus ideas en un orden natural recurriendo al uso de conectores. Tercero, se debe partir de premisas fiables, y para corroborar que sean fiables, se puede recurrir a la investigación. Cuarto, se debe evitar usar términos generales, vagos y abstractos, así mismo, el lenguaje emotivo y connotativo. Más bien se debe usar un único significado para cada término, evitando ambigüedad. Y finalmente, se debe realizar conexiones claras entre las premisas y la conclusión, como hacer una especie de engranaje entre estas.

Ahora bien, de acuerdo con Cuenca (1995) la argumentación vista desde una perspectiva más actual, la de las tipologías textuales, es un tipo de texto o discurso. Sin embargo, desde una posición discursiva más amplia “se puede considerar que la argumentación es una característica del discurso humano” (Cuenca, 1995, p.24) que posee numerosas estrategias expresivas y propiedades lingüísticas. Así mismo, el autor hace una aproximación al tema de la argumentación y menciona:

la argumentación, en un sentido general, se podría entender como una (macro) función de la lengua natural que incorporaría las tres funciones básicas definidas por Bühler: la expresiva (manifiesta la opinión del emisor), la apelativa (intenta incidir sobre el receptor) y la representativa (nos habla sobre el mundo) (Cuenca, 1995, p. 25).

Desde esta idea, se podría pensar, que cada vez que el sujeto se comunica transmite una información orientada hacia algún tipo de conclusión, es decir, no solo informa o describe, sino que también argumenta con base en esas tres funciones mencionadas y asumiendo roles y requerimientos del contexto comunicativo. Más aun, así como las manifestaciones orales no son ajenas a la cotidianidad del sujeto, menos la argumentación porque cada enunciado emitido posee un significado con valor argumental que expone un punto de vista, reflejan una comprensión del mundo y creencias.

Análisis Político del Discurso

El discurso no solo ha tomado gran importancia en las ciencias sociales sino también en las ciencias del lenguaje debido a que los textos y signos de diversa naturaleza que hacen parte del cotidiano han requerido ser leídos para su interpretación, y esa lectura exige análisis. Puesto que como lo menciona Santander (2011):

sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico (p. 208).

En este sentido se ve que el lenguaje juega un papel central pues surge una necesidad de estudiarlo en uso, en esas emisiones que son formuladas realmente por unos sujetos en un contexto significativo. Y ese lenguaje materializado en discursos tiene unos efectos en doble vía

porque dan comprensión a unas prácticas sociales que refleja y así mismo construye el mundo. Leer los discursos, es leer la realidad social. “En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social” (p. 209). Es una concepción activa del lenguaje que permite entender lo discursivo como un modo de acción y de comprensión, por parte de los sujetos, de sus roles sociales y actividades políticas.

Entonces, como una primera definición del análisis del discurso en términos generales encontramos la proporcionada por Santander (2011): “el discurso, y por consiguiente, el AD examinan la generación de significado –la semiosis– en términos generales y consideran que signos de diversa naturaleza (oral, escrita, gestual, audiovisual, espacial, etc.) puede ser leídos –no sólo los lingüísticos” (p. 214). Con esto se concibe, pues, que el lenguaje en su modalidad escrita y oral no es el medio exclusivo de representación y comunicación, sino que existen signos extralingüísticos que también comunican y representan, los cuales deben ser objeto de análisis puesto que reflejan todo el andamiaje de la realidad social.

Ahora en lo que concierne al Análisis Político del Discurso (APD), Laclau y Mouffe han teorizado sobre este asignándole un nuevo rol al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales. Como lo señalan Correa y Dimaté (2011):

[Laclau y Mouffe] proponen una concepción de discurso como totalidad resultante de la interrelación entre elementos que configuran un sistema de significación, el cual –a su vez– determina la comprensión que los individuos han ido haciendo acerca de su desempeño en la sociedad y acerca de su propia acción política (citado en Correa y Dimaté, 2011, p. 97).

En este sentido, el Análisis Político del Discurso, desarrollado por Laclau y Mouffe, se ocupa especialmente del estudio de los procesos políticos y de mostrar las maneras en que las estructuras de significación determinan ciertas formas de conducta con el objetivo de comprender cómo se generan, cambian y funcionan los discursos que estructuran las actividades de los sujetos sociales y políticos (Howarth, 1997, p.125). El Análisis Político del Discurso deja entrever que ningún discurso es ingenuo ni tampoco está desprovisto de poder ni de significación, muestra de ello son los elementos ideológicos que traspasan todos aquellos elementos conformantes y condicionantes del discurso. Así mismo, como lo indican Laclau y Mouffe, los discursos son históricamente contingentes y se construyen políticamente.

Se debe entender, además, que las características principales de este concepto de discurso son el antagonismo, la ideología y la hegemonía; conceptos que permiten diferenciar el análisis del discurso político del discurso de otro tipo de estudios discursivos. En esta dirección, el antagonismo se construye y se experimenta en el discurso (y en la sociedad) mediante la creación de fronteras políticas con la creación de un «enemigo» o un «otro», que permite el encuentro de la identidad de las formaciones discursivas y de los agentes sociales. Al respecto, Howarth (1997) plantea que “Los antagonismos ocurren por la imposibilidad que tienen los agentes y grupos de adquirir identidades completas y positivas. Dicha imposibilidad existe porque la presencia del «enemigo» en una relación antagónica impide que el «amigo» alcance su identidad” (p. 131). Esta primera característica del Análisis Político del Discurso lleva al esclarecimiento de la identidad, a pensar de qué discurso se hace parte o cuál es el opuesto al discurso que se asume, así mismo, a dilucidar la identidad como agente social.

Con respecto a la ideología, Laclau y Mouffe (2006) cuestionan el concepto de ideología como falsa conciencia o como representación falsa de la realidad y lo ponen en diálogo con

Althusser para entender que gracias a la ideología es posible concebir la conformación de la sociedad, en la medida en que al transformar individuos en sujetos los hace partícipes de grupos con utopías y búsquedas comunes que construyen sus expectativas conjuntamente. De esta manera, “para que las cosas y actividades tengan significado deben formar parte de discursos concretos, (...) las cosas, para ser inteligibles, deben existir dentro de un marco de significado más amplio” (Howarth, 1997, p. 129). Los discursos, e incluso lo lingüístico, dependen de las circunstancias de significación e identidad, que surgen del contexto desde el cual este es producido. En este sentido, las ideas y representaciones mentales no están desligadas del mundo material, de la producción y la acción práctica. Los objetos y las prácticas dependiendo de su contexto y del discurso allí situado adquieren una significación e identidad diferente. Con esto en mente, se entiende el alcance del APD de comprender los diferentes elementos discursivos para actualizar los imaginarios y las identidades de los sujetos trastocadas por el poder político.

La tercera categoría, la hegemonía, es primordial porque en ella confluyen las características anteriormente descritas. Con la identificación del antagonista (fuerzas opuestas) y de la ideología (significados flotantes llenados de sentido para una fuerza hegemónica) presente en cualquier discurso, se dará paso a reconocer cuál es el proyecto político que tiene poder y determina las normas y significados. Para más claridad, “el concepto de hegemonía se centra en quién es el que manda. O sea, se trata de qué fuerza política decide cuáles son las formas dominantes de conducta y significado en un contexto social dado” (Howarth, 1997, p.133). Junto a estas características del discurso, se encuentran las disposiciones que estructuran la semiosfera del discurso, complementándolo y resignificándolo una y otra vez.

La semiosfera es “un *continuum* semiótico, completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización” (Lotman, 1996,

p. 11). En esta esfera, en palabras del autor, es posible la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información. Esas formaciones semióticas constitutivas son las disposiciones, las cuales son los elementos funcionales y conformantes del proceso comunicativo, que han sido denominadas competencias por diferentes teóricos. Correa (2001) menciona que en el proceso de la competencia comunicativa intervienen los siguientes componentes: simbólicos, tímicos, pragmáticos, culturales, e ideológicos (J.I. Correa, comunicación personal, 2021).

En lo que concierne a la disposición simbólica, es la que recoge todos los sistemas de signos que están dialogando en cualquier discurso en los aspectos verbales y no verbales. Esta hace parte de la estructuración del discurso y apunta a la comprensión de los elementos formales y de los sistemas de significación, tales como, texto verbal, cromático, icónico, kinésico, proxémico, tipográfico, etc. Respecto a esto, Lotman (1996) menciona: “el símbolo, tanto en el plano de la expresión como en el del contenido, siempre es cierto *texto*, es decir, posee cierto significado único cerrado en sí mismo y una frontera nítidamente manifiesta que permite separarlo claramente del contexto semiótico circundante” (p. 105) Pero, aunque posee determinados significados, estos se correlacionan con el contexto cultural que los resignifica, como se evidencia en la siguiente disposición.

La disposición tímica es constituida por el universo emocional de los sujetos, tanto en su rol de productores como de interlocutores de un proceso comunicativo (Correa, 2001, p. 84). Como lo menciona el autor, este universo se puede observar desde las cinco esferas de la inteligencia emocional: el reconocimiento de las propias emociones, el manejo de estas dentro de un contexto, la automotivación, el reconocimiento de las emociones de los interlocutores y las interacciones producto de lo anterior. Así pues, en relación con el discurso, el saber emocional

“influye sobre la determinación y construcción de contextos, así como sobre el saber lingüístico mismo, llevando al usuario a transformar (o evadir) normas gramaticales con el objeto de expresar o entender la carga tímica que le subyace a los enunciados compartidos” (Correa, 2001, p. 85). El factor de la disposición tímica es el resultado de la estructura íntima y de la realidad afectiva del sujeto actuando en función de la estructura del discurso.

La disposición pragmática hace referencia a:

al saber interiorizado por los hablantes, en forma inconsciente, acerca de las formas de reconocer las intenciones que animan un discurso y las condiciones de relevancia que hacen de un enunciado un elemento susceptible de transformar el entorno cognitivo de los individuos que se comunican (Correa, 2001, p. 83).

Esta disposición devela el manejo que se hace de los contextos, de la intención y de los interlocutores en función del lenguaje para estructurar el discurso.

Ahora bien, la disposición cultural es “entendida como el saber construido acerca de las representaciones que hemos hecho del mundo que referimos y que incluye toda producción humana” (Correa, 2001, p. 86). Como lo menciona el autor, es un saber que da cuenta de una multiplicidad de saberes interactuantes de dos realidades, la del ser humano individual y la del contexto del que hace parte. En este sentido, los componentes discursivos de nivel cultural predisponen los significados y complementan la comprensión (o la resignifican) del discurso.

Por su parte, la disposición ideológica es “el resultado de la apropiación que el individuo hace acerca de un conjunto de creencias -compartidas por el colectivo- que no son argumentadas” (Correa, 2001, p. 86) y que buscan justificar o promover el poder de un grupo social.

Estos elementos descritos anteriormente, son las herramientas del Análisis Político del Discurso, que posibilitan la comprensión, la descomposición y la transformación de los discursos, para entender no solo cómo los sujetos configuran su realidad social sino como ha sido su rol en la sociedad y su acción política, a través de los discursos emitidos o adoptados, los cuales son generados, modificados y comprendidos en y con el lenguaje y sus estructuras de significación.

Intertextualidad

Como toda acción y palabra dicha, es decir, toda creación es fruto no original del creador sino de la historia de la cultura y de creaciones anteriores. “Todo texto remite, en distinto grado y forma, a otros textos, pues sobre él se proyectan, de forma más o menos explícita, las lecturas realizadas no sólo por aquel que lo escribe, sino también por quienes lo leen” (Durañona, García, Hilaire, Salles, Valini, 2006, p. 10). Más aún, como lo dice los autores, el universo cultural es un espacio de diálogo, de interacción, diacrónicamente acumulativo y enormemente dinámico. De algún modo cualquier texto, discurso, representación simbólica o lingüística es un producto que evoca otro producto, en tres niveles de referencialidad: contextual, textual e intertextual.

De lo anterior surge una necesidad de enseñar que leer un texto implica en igual medida reconocer letras, palabras, frases, enunciados y poseer ciertos conocimientos que el mismo texto o discurso exige del lector, conocimientos relacionados a los niveles de referencialidad antes mencionados.

De igual forma, la intertextualidad incluye procesos de entrecruzamiento, reproducción, y reelaboración entre textos. Se trata de asumir que todo texto remite a otros textos precedentes, bien para asumirlos, transformarlos o transgredirlos, también la intertextualidad es “ser competentes a la hora de determinar las diferentes funciones que la inserción de esas referencias

textuales posee tanto con respecto al texto de partida como con respecto al proyecto comunicativo del texto que las contiene” (Durañona et al, 2006, p. 14). Si bien no es solo descubrir la relación entre textos, sino analizar cuál es la intención de esa inserción referencial, puesto que toda labor comunicativa no es al azar ni en vano.

Grafiti: sistema de comunicación transgresor

En este sentido, se definirá a continuación el texto principal usado en la propuesta de innovación.

En el campo etimológico, la palabra grafiti es un sustantivo proveniente del italiano y del verbo *graffiare* cuyo uso se ha consensuado internacionalmente para referirse a unos fenómenos artísticos que en algunas ocasiones se enmarcan en una cultura urbana. Un primer término de grafiti en el campo arqueológico es aquel signo dibujado o grabado sobre la piedra que se divulgo internacionalmente en los siglos XIX con la publicación de estudios y catálogos arqueológicos, esta definición es general. Una de las definiciones encontradas que apuntan más a la concepción del grafiti como discurso, presente en esta propuesta de innovación, es la dada por Gari (1995):

Llamamos grafiti a un código o modalidad discursiva en el que emisor y receptor realizan un particular diálogo -desde el mutuo anonimato- en un lugar donde éste no está permitido, construyendo con diferentes instrumentos un espacio escriturario constituido por elementos pictóricos y verbales en osmosis y amalgame recurrente (citado en Figueroa, 1999, p.28).

Este acercamiento al grafiti plantea algunos constitutivos como la generación de diálogo entre receptor y emisor, la (prohibición de hacerlo en determinado lugar) y la composición pictórica y verbal, además del anonimato. Este último elemento entra en discusión pues no es

una característica fundamental del grafiti, ya que en numerosos casos el grafiti tiene una firma con el nombre o pseudónimo de su autor. Silva distingue tres elementos determinantes del grafiti. La marginalidad, el anonimato y la espontaneidad. La ausencia de cada uno de estos colocaría a este sistema de comunicación en el campo del muralismo. Tal es el caso de que “si faltase la marginalidad estaríamos ante una información mural; si fuera el anonimato, ante un manifiesto mural y si fuese la espontaneidad, ante un proyecto mural” (Silva (1988) citado en Figueroa, 1999, p. 31). De estos determinantes, el requisito primordial es el de la marginalidad pues distinguiría un grafiti publicitario o comercial de uno en general.

Planteada así la cuestión los rasgos definidores que distinguen al grafiti se resumen con lo dicho por Figueroa (1999) que a continuación se parafrasea. El grafiti es un medio de expresión o comunicación no institucional, que se realiza manualmente, con auxilio o no de instrumentos, generalmente, usando determinadas técnicas y realizado sobre un soporte fijo o móvil. Además, puede presentar un carácter lúdico, ritual, informativo o ideológico, y su autor incurre conscientemente en el uso impropio del soporte donde se ejecuta, en una actuación transgresiva. Así que el grafiti involucra la violación de las normas establecidas socialmente para la comunicación por medio de su ejecución ilegal o la invasión de otros marcos discursivos con los elementos estéticos que integran la obra realizada, el autor transgrede con la visión social de que su acto es agresivo y, en ocasiones, provocador.

Juego: preparación para y en la vida

Esta noción ha sido comprendida desde diferentes concepciones, una de ellas ha sido el juego como encuentro social en el que participan unos sujetos desde unos roles y, comúnmente, a través de unas reglas ya establecidas o entabladas mediante la interacción. Este también se ha concebido como el recurso lúdico al cual se recurre para introducir contenidos en el aula pues su

carácter recreativo se acerca a los intereses del niño. Por otro lado, el juego ha estado delimitado en términos de diversión y se piensa como una actividad del tiempo libre, en ocasiones, ajena al aprendizaje y puesta fuera del contexto educativo. Sin embargo, para los fines de esta propuesta el juego se concibe como el comportamiento rector de infantes, también, como se desplegó en el primer capítulo, una característica del desarrollo cognitivo y psicológico del niño, un principio innato de placer y la preparación real para y en la vida misma, concepciones desarrolladas a continuación.

En el ámbito del desarrollo evolutivo el juego se sitúa como una estrategia de adquisición y construcción de estructuras mentales en un espacio y situaciones generadas que ha contribuido a la supervivencia de todas las especies. Así pues, para la especie humana, el juego es una estrategia evolutiva de aprendizaje de habilidades lingüísticas para comunicarse, físicas para explorar el mundo, sociales para relacionarse con otros y vivir en sociedad, matemáticas para establecer relaciones lógicas y espaciales. Como lo menciona Piaget (1959), “El juego es, primero que todo, simple asimilación funcional o reproductiva” (p. 121). Y, como él lo menciona seguidamente, “se explica por el proceso biológico en el cual todo órgano se desarrolla al funcionar . . . cada actividad mental -desde las más elementales hasta las tendencias superiores- tiene necesidad para desarrollarse de ser alimentada por un constante aporte exterior” (Piaget, 1959, p.121).

En este sentido, el juego empieza en el campo de las conductas sensoriomotoras en el plano de la adaptación, como un “placer funcional”, luego con la interiorización de esquemas, el juego se traslada a la asimilación en donde ocurre una trasposición simbólica a través de juegos de imaginación, para posteriormente, con los procesos de socialización del niño, surja el juego de

reglas en cual se adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aun espontáneas, pero que imitan lo real (Piaget, 1959, p. 122).

Igualmente, múltiples clasificaciones de los juegos han sido ofrecidas. En primer lugar, Groos y Claparede clasifican los juegos según su contenido. En este sentido, la primera categoría son los “juegos de experimentación” o “juegos de funciones generales” han agrupado los juegos sensoriales, motores, intelectuales, afectivos y los ejercicios de voluntad. La segunda categoría es los “juegos de funciones especiales” que son aquellos que comprenden los juegos de lucha, de caza, de persecución, sociales, familiares, y de imitación (Piaget, 1959, p. 146). Otras de las clasificaciones que se encuentran allí es la clasificación por el grado de complejidad mental que cada juego implica, en esta línea, Stern:

reparte los juegos en dos grandes clases: juegos individuales y juegos sociales. En la primera, distingue diversas categorías de complejidad creciente: conquista del cuerpo (juegos motores con el cuerpo como instrumento), conquista de las cosas (juegos de construcción y destrucción) y juegos de papeles (metamorfosis de las personas y de las cosas). Los juegos sociales comprenden los juegos de imitación simple, juegos de papeles complementarios (maestros y alumnos, etc.) y juegos combativos (Piaget, 1959, p. 150).

Sin embargo, independientemente del aspecto desde el cual el juego sea clasificado, los juegos infantiles se caracterizan por tres tipos de estructuras: el ejercicio, el símbolo y la regla, desde las cuales Piaget hace la siguiente clasificación. Los juegos de ejercicio son aquellos que se ejecutan sin intervención de símbolos o ficciones ni reglas, caracterizan las conductas animales, es por eso que, es el primero en aparecer y hace parte del desarrollo preverbal del niño. Posteriormente, se encuentran los juegos simbólicos que implican la representación de un objeto ausente y una situación ficticia en donde hay una comparación de la asimilación deformante

entre un elemento dado y un elemento imaginado, este tipo de juego no existe en los animales por el aspecto de representación y aparece en el segundo año del desarrollo del niño. Finalmente, en esa transición aparecen los juegos de reglas los cuales implican relaciones sociales o interindividuales, la regla es construida en función del juego, se entiende como una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta (Piaget, 1959, p.p. 152-157). Cada uno de estos tipos de juegos no reemplaza al otro, sino que se conjugan los contenidos precedentes para que las estructuras mentales se desarrollen cada vez con mayor complejidad en cada uno de los niveles: ejercicio, símbolo y regla.

Con lo anterior, se sitúa esta propuesta de innovación en el contexto conceptual del juego de reglas el cual es especialmente importante para organizar y regular los grupos sociales y las normas por las que se rigen, igualmente, este “subsiste y se desarrolla durante toda la vida” (Piaget, 1959, p. 193). Además, que es la existencia de reglas el producto característico de la vida social tanto de niños como de adultos. Igualmente, como lo menciona Linaza (2017) a través de estos se construyen las primeras sociedades infantiles en las que se configuran las actuaciones sociales y los límites para enfrentar conflictos, jugando durante la educación primaria, los niños descubren que las normas son el producto del acuerdo entre los jugadores y que el mejor procedimiento para resolver los conflictos es el acuerdo de la mayoría (p.p. 25-26), es por ello que el juego es la preparación para la vida en la vida misma.

3. Diseño Metodológico

En este capítulo se presenta el esquema metodológico de esta propuesta de innovación pedagógica, su enfoque de investigación y la herramienta metodológica de validación por juicio de expertos, y los instrumentos de recolección de información como cuestionarios, matriz de operacionalización y diario de campo.

Enfoque de Investigación: cualitativo

Para la presente se ha elegido el enfoque cualitativo porque su interés es “la realidad tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha realidad social es construida” (Rodríguez y Valdeoriola, 2009, p.47). Además, este enfoque aporta una mirada analítica y comprensiva a los comportamientos individuales y sociales de un grupo social, sus puntos de vista, interpretaciones y significados en su propio tiempo y espacio.

Otra de las razones por las que esta propuesta de innovación tiene dicho enfoque es porque este presta atención “a la función social que tiene el lenguaje para la comprensión y la construcción del mundo en un contexto espaciotemporal concreto” (Rodríguez y Valdeoriola, 2009, p.47). Lo cual permite que al estudiar determinado fenómeno se construya un nuevo conocimiento de manera progresiva. En este sentido, la naturaleza cualitativa direcciona la comprensión de unos fenómenos pedagógicos y didácticos de esta propuesta de innovación cuyos significados se extraen de los datos obtenidos desde la perspectiva de los participantes de grado tercero en su ambiente escolar en la modalidad virtual y en relación con el contexto que les rodea, la ciudad de Bogotá. Adicionalmente, esta investigación será un proceso inductivo, en el que se analizará múltiples realidades de los sujetos en el desarrollo de sus procesos orales.

Herramienta Metodológica: validación por juicio de expertos

En esta investigación cualitativa se recurre a la técnica de juicios de expertos para determinar la validez de esta propuesta de innovación, puesto que, la aplicación de la propuesta no se llevará a cabo dentro del aula de clase con la población a la que va dirigida debido a limitación de la práctica pedagógica. Para este fin, el juicio de expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que puedan dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008, p.29). Estos juicios y valoraciones evaluaron la fiabilidad y la viabilidad de una innovación como este juego en el grado tercero; y el alcance didáctico y pedagógico del análisis político del discurso y los grafitis en el desarrollo de la oralidad en los niños de este grado.

Conviene señalar que esta estrategia de evaluación presenta una serie de ventajas como: “la calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución” (Cabrero y Llorente, 2013, p.14). Además, que el juicio de expertos es útil, específicamente en la presente propuesta porque brinda valoraciones sobre temáticas complejas y poco estudiadas como el Análisis Político del Discurso, grafitis y argumentación oral infantil. Esta herramienta metodológica ofrece la posibilidad de obtener información pormenorizada de diferentes expertos sobre las temáticas sometidas a estudio.

De este modo los pasos que se realizaron para el juicio de expertos fueron: primero, preparación de las instrucciones y planillas de validación, teniendo en cuenta la relevancia, claridad y pertinencia de cada ítem; segundo, selección de expertos y entrenamiento en los indicadores que miden cada ítem; y tercero, agregación individual de los expertos, se obtuvo la información de cada uno de ellos. Posteriormente, se analizaron cada uno de los juicios emitidos,

de acuerdo con cada ítem, dando paso a las conclusiones basadas en la fiabilidad y validez de la propuesta.

Selección de expertos

Partiendo desde el punto de que los expertos son individuos con conocimiento y experiencia acerca de una materia, sistema o campo específico (Skjong y Wentworth, 2000), los criterios de selección de las personas considerados como expertos fueron: (a) formación académica y experiencia profesional en algunos de los siguientes campos: la educación infantil, enseñanza del español, análisis político del discurso, argumentación oral y/u oralidad infantil; (b) experiencia en la realización de juicios basada en evidencia (grados, investigaciones, publicaciones, etc.); (c) reputación en la comunidad; (d) disponibilidad y motivación para participar.

Los criterios de selección mencionados se revisaron a través del procedimiento de biograma, el cual consiste en elaborar una biografía del experto donde se incorporan diferentes aspectos como: lugar donde trabaja, años de experiencia, actividades desarrolladas, acciones formativas, experiencia en investigación, y demás aportaciones que permitieran justificar los motivos por los cuales han sido seleccionados como expertos pertinentes para evaluar esta propuesta de innovación (Cabrero y Llorente, 2013).

Instrumentos de recolección de información

Uno de los instrumentos utilizados fue un cuestionario. De acuerdo con Hernández (2018) “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.250). Este fue realizado con el propósito de identificar cuáles grafitis eran más atractivos para la población a quien va dirigida esta propuesta de innovación, este cuestionario contiene preguntas cerradas de opción múltiple y se aplicó a estudiantes de grado tercero a través

de la plataforma en línea Google Forms (Ver Anexo 1). Dentro de las ventajas de este instrumento de recolección es que proporciona información desde un número considerable de personas en un periodo de tiempo corto y desde el anonimato, y los datos recolectados son fáciles de cuantificar y analizar. Los resultados de este cuestionario se encuentran en el capítulo siguiente, en el apartado de *Didáctica*.

Para los fines de la validación por juicio de expertos de la propuesta se recurrió a la elaboración de un documento formal que fue enviado a cada uno de los cuatro expertos, el cual contiene: carta de presentación; descripción de la propuesta de innovación, fases y variable; matriz de operacionalización; y, certificado de validez del contenido de la propuesta de innovación (Ver Anexo 2). La matriz de operacionalización contiene la descripción de cada una de las actividades que el estudiante debe realizar a lo largo del juego ‘Distrito grafiti: Juego en mi ciudad’; y el certificado de validez, contiene la planilla para la valoración por parte del experto de la validez y fiabilidad del contenido de la propuesta de innovación, desde los criterios: claridad, pertinencia y relevancia, los cuales fueron medidos por los indicadores de: 1. No cumple, 2. Bajo, 3. Moderado y 4. Alto. Así, pues, el criterio de claridad se refiere a que la actividad se entiende sin dificultad alguna es concisa, exacta y directa. El criterio de pertinencia a que la actividad es conveniente para la fase en la que se encuentra y puede ser aplicada con los estudiantes. Y el criterio de relevancia se refiere a que la actividad es significativa para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta de innovación.

4. Propuesta de Innovación Pedagógica

La siguiente propuesta de innovación pedagógica pretende desarrollar los procesos de argumentación oral a través de la aplicación del Análisis Político del Discurso en la interpretación de grafitis con estudiantes de grado tercero provenientes de colegios bogotanos. Para su implementación se optó por el diseño de un juego de reglas interactivo en la plataforma en línea Genial.ly, titulado ‘Distrito grafiti: Juego en mi ciudad’, allí están cada una de las actividades de las cinco fases. Las cuales apuntan a los objetivos de identificar el aporte didáctico del análisis de grafitis al desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes. Además de, proponer una alternativa didáctica del Análisis Político del Discurso que propicie el desarrollo de la argumentación oral infantil. Y, de esta manera, poder determinar el alcance pedagógico del juego de reglas en el desarrollo de la argumentación oral en los estudiantes.

A continuación, está el desarrollo conceptual que atañe al modelo pedagógico que concibe la ciudad como espacio educador planteado por Tonucci y las pedagogías críticas de Paulo Freire y Habermas que contribuyen a la construcción de la didáctica crítica, con lo anterior se iluminan las fases contempladas dentro de propuesta de innovación.

Modelo Pedagógico: Ciudad Educadora y Pedagogías Críticas

Dentro de las pedagogías del siglo XXI se encuentran las pedagogías no institucionales o de aprendizaje fuera de la escuela, dentro de las cuales se sitúa la pedagogía de la Ciudad Educadora, en esta se plantea un diálogo entre la escuela y el entorno donde se generan conexiones entre el conocimiento que se produce o se adquiere dentro de la escuela con el que está en el mundo exterior, en el contexto de esta propuesta de innovación, en el entorno urbano

donde se encuentra la cultura y las verdaderas necesidades de aprendizaje del niño. La ciudad es como lo describe Carbonell (2015):

un libro abierto donde se condensan un pasado y un presente forjado a través de transformaciones lentas o súbitas, en todos los ámbitos de la vida laboral, familiar y social. Donde se muestran diversas formas de distribuir, ocupar, sustituir y apropiarse activa o pasivamente de un espacio (p.32).

Con esto en mente, se conceptualiza la ciudad como el espacio habitado, significado y construido por muchos agentes y discursos, entre ellos los estudiantes de las escuelas que en ella hay; en la ciudad confluyen diversas formas de vida y submundos cuyas memorias y pensamientos se plasman en fachadas y asfaltos donde, en palabras de Carbonell (2015), perviven memorias con una fuerte carga simbólica.

Otra de las definiciones cautivante de la ciudad es que “es un crisol de identidades culturales y sociales. Un cruce de caminos e historias. Una sinfonía de sonidos y lenguajes (orales, escritos, corporales, imágenes, símbolos, costumbres, geometrías...) que van modificándose en el transcurso del día y de la noche” (Carbonell, 2015, p.33). Estas palabras desdibujan los conceptos toscos y ajenos de las ciudades y las hace más atractivas que la propia aula de clase.

En lo que atañe a lo pedagógico, la propuesta de Ciudad Educadora, que fue teorizada e impulsada por el psicólogo Francesco Tonucci, tiene como razón de ser “dar la palabra al niño para que proteste, pregunte y proponga” (Carbonell, 2015, p.40) en su espacio cotidiano: la ciudad. Esta propuesta o utopía, en palabras del autor, se propone convertir la ciudad en un enorme recipiente de estímulos y recursos educativos al servicio de la formación integral de toda la ciudadanía (Carbonell, 2015, p.37). Y, de esta manera, aprender en y de la ciudad,

transformarla en un espacio de educación, formación, juego, participación y expresión de lenguaje. También deconstruir los imaginarios de ciudad como espacio ajeno al niño y a la escuela, y el de educación como proceso exclusivo de la escuela. Esta propuesta pone de manifiesto la necesidad de articular ambos espacios en pro de una formación vivencial y de un aprendizaje democrático.

A pesar de que la pedagogía de la ciudad de los niños busca que esta sea un espacio pensado en ellos, en donde puedan salir solos de casa y vivir en la ciudad, las pretensiones de esta propuesta de innovación no están orientadas a transformar la ciudad y hacerla un espacio de y para los niños, puesto que esto implica un trabajo arduo y extenso con estamentos públicos y administrativos estatales. Más bien, la presente, pensada en el contexto reciente de pandemia y educación virtual por el virus SARS-CoV-2, pretende que el niño desde el aula de clase empiece a conocer e interactuar con su ciudad, a entender la pluralidad de significados que en ella hay, a aproximarse a la historia y las dinámicas sociales desde unas representaciones artísticas plasmadas en sus muros, a interpretar los discursos que recorren sus calles y que contribuyen a la formación de su propio pensamiento y discurso.

En consonancia con esas pretensiones, están las propuestas dentro de las pedagogías críticas de la conciencia crítica de Paulo Freire y la acción comunicativa de Jürgen Habermas que apoyan en términos didácticos a esta propuesta de innovación pedagógica. Por un lado, Freire (1976) dice que la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones casuales y circunstanciales” (p. 101). Esto requiere un papel activo del hombre en y con su realidad y un entendimiento de la cultura como resultado de la creación y recreación. Por tanto, la concientización es el proceso mediante el cual las personas, a partir de su experiencia cotidiana compartida, adquieren una conciencia

crítica de sí mismas y de la realidad, que transforman en acción (Carbonell, 2015, p.66). Lo anterior se contempla como eje transversal dentro de la didáctica de la propuesta, de manera que la concientización está presente en las fases 1,2, 3 y 4 y la transformación mediante la acción en la fase 5.

Algunos de los elementos propuestos por Freire para tener en cuenta en la fundamentación de la propuesta en esta pedagogía crítica, fueron: la concepción de método activo, dialogal y crítico. Y, además, las fases de la concientización para la transformación nombradas como: primera, obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará; segunda, la selección del universo vocabular estudiado; tercero, la creación de situaciones existenciales típicas del grupo: son situaciones problema, codificadas, que incluyen elementos que serán decodificados por los grupos, con la colaboración del coordinador (profesor). Y cuarto, la elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo. En términos prácticos, estas fases son adaptadas a las fases de la propuesta de innovación, explicado en el apartado de didáctica.

De otra parte, Habermas plantea la acción comunicativa como elemento de la pedagogía crítica. En esta el lenguaje es “un importante mediador para el logro de acuerdos y entendimiento. En este diálogo y cooperación intensa, que incorpora la pregunta, la reflexión, la crítica, el disenso y el consenso, se va fraguando la competencia comunicativa” (Carbonell, 2015, p.73) y junto a esta, la comprensión de la realidad social y de las formas de vida a favor de desarrollar una conciencia crítica para la emancipación individual y colectiva.

En este sentido, entran en juego previos conceptos de la competencia oral argumentativa y del análisis de los discursos, puesto que los elementos de las pedagogías críticas como la propuesta dialógica de Freire y la acción comunicativa de Habermas “se plasman en el

reconocimiento de la subjetividad del sujeto, en el libre diálogo entre estudiantes y profesores, en la convivencia y participación democrática o en la construcción de un conocimiento no fragmentado y ajeno a la experiencia del alumnado” (Carbonell, 2015, p.74). Todo ello poniendo en juego tanto el lenguaje de la crítica como el lenguaje de la posibilidad para analizar las relaciones de poder, intereses, discursos, estructuras, tensiones y contradicciones que operan dentro y fuera de la escuela. Aquí el lenguaje es un pilar primordial para la mediación y acción humana y la comprensión y conciencia crítica que se condensan en las experiencias culturales y la transformación.

Finalmente, es interesante la visión del profesor en las pedagogías críticas, pues lo conciben como intelectual transformador, investigador crítico y práctico reflexivo, es una persona comprometida con el cuestionamiento y el proceso de emancipación de sus estudiantes. Es él quien trabaja para que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, en palabras de Giroux (1990):

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (citado en Carbonell, 2015, p.78).

En resumidas palabras, la Ciudad Educadora estará dentro de las aulas de niños de tercer grado para generar aprendizajes vivenciales y contextualizados que favorezcan la concientización de sí mismos y de la pluralidad de significados que en su realidad se presentan. Utilizando estrategias dialógicas y cooperativas que desarrollen la competencia oral comunicativa y los procesos argumentativos a través del Análisis Político de los Discursos

plasmados en los grafitis. Estas son las consideraciones pedagógicas, y en parte, didácticas que se han evaluado como sustentos teóricos de la propuesta de innovación pedagógica a continuación descrita.

Didáctica

La propuesta de innovación pedagógica para la enseñanza de la lengua es el resultado de la elección de la oralidad como habilidad del lenguaje en la que se desea trabajar y la argumentación infantil como función de la lengua a desarrollar. Ahora bien, teniendo presente la ciudad como espacio que educa y, puntualmente, la ciudad de Bogotá concebida como distrito grafiti, se ha recurrido a esta actividad artística urbana, que está en auge por el contexto sociopolítico de Colombia en 2021, como manifestación simbólica y unidad de análisis discursivo que aporta didácticamente en el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

A manera de síntesis, a continuación, se presentan las ideas generales y fundamentales que son transversales en la propuesta de innovación:

- La oralidad como performance y evento social que ocupa un espacio-tiempo, ejecutada por unos actores e interlocutores, negociando la representación del mundo y los significados, construyendo la identidad y las relaciones de poder.
- La argumentación como función de la lengua natural y cotidiana de todo sujeto que involucra expresión, representación y apelación.
- El Análisis Político del Discurso como instrumento para entender los modos de acción política y de relación social que se generan y transforman en el discurso, el cual posee un continuum semiótico -semiosfera- conformado por las disposiciones tímica, simbólica, pragmática, cultural e ideológica; y condicionado por el antagonismo, la ideología y la hegemonía.

- Los grafitis como modalidad discursiva, estética y cultural que entabla el diálogo entre el emisor y receptor desde el anonimato, la marginalidad y la transgresión.
- La Ciudad Educadora como dadora de estímulos para el diálogo y articulación de la ciudad y la escuela procurando la formación vivencial y el aprendizaje democrático.
- La adquisición de consciencia crítica de la realidad y de sí mismos para la transformación mediante la acción y el diálogo: propuesta de la pedagogía de Freire.
- La acción comunicativa (Habermas) con el reconocimiento de la subjetividad, el libre diálogo y la participación democrática de los estudiantes a través del uso del lenguaje en el análisis de las relaciones de poder, intereses, discursos, tensiones y contradicciones presentadas dentro y fuera de la escuela.

Adicionalmente, propuestas de las pedagogías críticas como la didáctica crítica de Fedicaria (1991) y las tertulias dialógicas son tenidas en cuenta para construir las fases de esta propuesta de innovación. El primer modelo enfatiza a ejecutar algunas de las siguientes acciones:

problematizar el presente, pensar históricamente tratando de comprender la constitución sociohistórica de los problemas que nos afectan y desvelando las contradicciones e injusticias derivadas de una racionalidad distorsionada, educar el deseo movilizándolo la pulsión y el placer por el conocimiento, aprender dialogando mediante una relación más horizontal y comunicativa entre el profesorado y el alumnado, e impugnar los códigos profesionales: las reglas más comunes y rutinarias del comportamiento docente (Carbonell, 2015, p. 79).

Las acciones tenidas en cuenta dentro de la propuesta son: desde la fase 1 hasta la 5 se busca problematizar el presente para comprender el momento histórico en el que se vive y se

enmarcan las prácticas educativas por medio de la pregunta, el diálogo y la reflexión en actividades como paneles, debates, video-foros y tertulias; con el objetivo de aprender dialogando horizontalmente y generando espacios de comunicación dentro y fuera del aula. Y más específico, en la fase 3 y 4 reconocer el contexto del interlocutor y de la manifestación artística,

Y el segundo modelo, se presenta dentro de la idea de aprendizaje dialógico sustentado en la educación freiriana y en la acción comunicativa de Habermas, y se basa como lo sintetiza Carbonell (2015) en siete principios: “diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencia” (p. 82). Las actividades a lo largo de todas las fases de la propuesta están mediadas por la reflexión, la expresión de dudas y opiniones sobre la lectura de textos e imágenes que lleva a la lectura del mundo, enriqueciendo el pensamiento crítico, plural y diverso.

Dada la complejidad que amerita interpretar cualquier imagen, pero sobre todo grafitis a través del Análisis Político del Discurso como la presente busca, se incluye un hilo conductor de todas las fases que es el juego de reglas. El juego ha sido asociado con la evolución de la cultura humana, uno de los teóricos que lo menciona es Freud quien lo relaciona con la necesidad de la satisfacción de impulsos instintivos y con la expresión y comunicación de las experiencias vitales y de las emociones que acompañan estas experiencias (Ríos Quilez, *s.f.*).

Adicionalmente, el juego ha sido relacionado por Piaget con los procesos de desarrollo cognitivo, puesto que las diversas formas de juego que surgen en los estadios evolutivos son consecuencia directa de las transformaciones en las estructuras cognitivas del niño. La importancia del juego en esta propuesta de innovación radica en que es una herramienta didáctica y además una característica propia de esta población infantil y contribuiría en la comprensión de

la realidad material y social. En este sentido, esta propuesta de innovación se llevó a cabo a través de la creación de un juego de reglas en línea, el cual contendrá cada una de las fases mencionadas a continuación.

Finalmente, en lo que concierne al procedimiento de elección de los grafitis que son interpretados mediante el Análisis Político del Discurso en el juego, en un primer momento se realizó una búsqueda a través del recorrido por diferentes calles de la ciudad y se visitó los perfiles en redes sociales de los grafiteros con el fin de tener una amplia cantidad de grafitis que estuvieran presentes o hayan estado antes plasmados en el espacio público. Segundo, de esa galería se escogieron seis grafitis, que fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: presente en el espacio público, contenido temático de protesta, generación de diálogo y apto para menores de edad. Posteriormente, se realizó un cuestionario en línea que fue respondido por 26 estudiantes de grado tercero de 8 y 9 años, 14 niñas y 12 niños, quienes calificaron cada uno de los seis grafitis seleccionando una de estas opciones: me gusta mucho, me llama la atención un poco, no me gusta nada.

A partir de las respuestas obtenidas (Ver Anexo 3) se encontró que las imágenes que más gustan y llaman la atención de los niños fueron aquellas que incluían algún dibujo animado o imagen que reconocían fácilmente. Así, por tanto, esta característica de los grafitis se sumó a los criterios de selección ya mencionados. Este es el caso del primer grafiti seleccionado cuya temática es ‘matrícula cero’ obtuvo un 62% de aprobación, 16 niños indicaron que les gusta mucho esta imagen, el principal motivo fue que el personaje ‘Bart Simpson’ era familiar para ellos. El segundo grafiti cuya temática es ‘la desfinanciación de la policía’ obtuvo un 58% de aprobación, 15 niños indicaron que les llamaba muchísimo la atención, y semejante al anterior. Este contiene un dibujo animado el gato Félix. Conviene observar que, como los otros grafitis no

obtuvieron un porcentaje de gusto favorable mayor a 50%, se eligió otro grafiti que cumple con los criterios de selección y contiene imágenes reconocidas como el mapa de Colombia y ratones, este fue el de la temática ‘Gobierno de ratas’. Estos tres grafitis se abordaron en la propuesta.

Fases

En este sentido, se definen las cinco fases de esta propuesta de innovación pedagógica y didáctica:

Fase 1: Soy ciudadano en el Distrito Grafiti

El objetivo de esta fase es promover la participación democrática y poner en contacto al estudiante con su ciudad, para despertar su universo emocional y que salga a flote su percepción e imaginario de los grafitis, del espacio y de la realidad de la que hace parte. Las actividades realizadas en esta sección se contemplan desde la propuesta del modelo pedagógico de la Ciudad Educadora de poner en diálogo al estudiante con su entorno y articular la ciudad con la escuela, en pro de una formación vivencial. Y, además, de lo concebido desde la caracterización política y filosófica que visualiza al niño como un sujeto que se mueve en un escenario público y ejerce sus derechos como ciudadano participando democráticamente. A esto se añaden los constructos teóricos del imaginario y la disposición tímica relacionados con el Análisis Político del Discurso.

Fase 2: ¿Qué dicen los grafitis?

El objetivo de esta fase es exponer el significado de cada uno de los signos y símbolos que componen las imágenes de los grafitis seleccionados y evaluar la comprensión de estos por parte del estudiante. Las actividades realizadas en esta sección se contemplan desde la pedagogía crítica, la cual menciona la necesidad de una obtención del estudiante del universo vocabular que le posibilitará decodificar situaciones a través del diálogo. Asimismo, desde uno de los componentes de la semiosfera: la disposición simbólica, la cual hace parte de la estructuración

del discurso y apunta a la comprensión de los elementos formales y de los sistemas de significación, tales como, imágenes, colores, elementos tipográficos, texto verbal, íconos, etc.

Fase 3: ¿Qué me dicen los graffitis en mi contexto?

Esta fase tiene como objetivo relacionar el sistema de significación visto en la fase previa con el contexto local y nacional en el que fue pensado y producido el grafiti. Lo propuesto en esta fase se basa en las acciones que enfatiza la didáctica crítica de Fedicaria, como lo son problematizar el presente, pensar históricamente tratando de comprender la constitución sociohistórica de los problemas que los trastocan como ciudadanos, y aprender dialogando en una relación horizontal. Igualmente, en la disposición pragmática, la cual posibilita la comprensión del discurso a través del diálogo entre significados, contextos e interlocutores en un devenir espaciotemporal.

Fase 4: Sinfonía de lenguajes

El objetivo de esta fase es posibilitar que el estudiante identifique dentro del conjunto de conocimientos, creencias, acciones, valores, pensamientos que están plasmados en los graffitis, cuales se relacionan con su propia identidad y determinan su desempeño en la sociedad. En esta línea, esta fase se concibió en términos del elemento de la pedagogía crítica: la acción comunicativa, en la cual el lenguaje es un importante mediador para lograr acuerdos desde la pregunta, la reflexión, el disenso y el consenso en favor de una conciencia crítica para la emancipación individual y colectiva. En términos teóricos, se basa en las disposiciones cultural e ideológica que hacen parte del sistema modalizador del discurso y que permiten el análisis político del mismo.

Fase 5: Deconstru-yo imaginarios

La última fase de la innovación tiene como objetivo evidenciar los imaginarios deconstruidos, sobre los discursos en los graffitis, resultado del análisis del estudiante a lo largo del juego. Esta

fase se pensó desde el planteamiento de la pedagogía crítica de que el estudiante no solo adquiriera conciencia crítica de sí mismo y de la realidad, sino que la transforme en acción. Y esa acción es su palabra, su producción oral, con la cual reflexiona, protesta, y propone en su aula de clase y en su ciudad, razón de ser de la propuesta de la Ciudad Educadora. Además, esta fase está en consonancia con las pretensiones del Análisis Político del Discurso de comprender cómo se generan, actualizan y funcionan los discursos que estructuran las actividades de los agentes sociales.

‘Distrito grafiti: Juego en mi ciudad’

Las actividades, que están en el siguiente cuadro, corresponden a las acciones que el estudiante debe realizar a lo largo del juego de mesa ‘Distrito grafiti: Juego en mi ciudad’ disponible en el enlace:

<https://view.genial.ly/6193e6fa572a5e0d86105541/interactive-content-districto-graffiti-juego-en-mi-ciudad>

Para la aplicación de la propuesta, la clase será dividida en dos equipos, los azules y los verdes, los cuales competirán por llegar a la meta en el menor tiempo, realizando cada una de las actividades durante el recorrido en la ciudad por el camino demarcado del color de su equipo. Para participar, cada estudiante abrirá el enlace en un computador. El docente mediará y acompañará a la clase durante el juego, aclarando dudas, problematizando y recurriendo al diálogo, motivando la participación y otorgando los recursos. Los recursos que se pueden obtener a lo largo del juego son: ‘*pistas*’ que serán para que el jugador solicite ayuda del docente o de su equipo en alguna parte del juego y ‘*estrellas*’ que son puntos que acumula para una posterior calificación.

Fase	Actividad	Descripción de la actividad	Objetivo de las actividades	Relación teórica
Fase 1: Soy ciudadano en el Distrito Grafiti	Mi regla es...	Esta actividad previa da voz al estudiante para que modifique una regla o proponga una nueva, la cual debe ser consensuada y aprobada por los jugadores.	Dar la palabra al estudiante para que elija las condiciones del juego del que participará.	Participación democrática
	Mapa interactivo	La primera acción dentro del juego es visitar el mapa interactivo de Bogotá, en donde visualizará algunos grafitis de diferentes zonas de la ciudad y un video de opinión sobre Bogotá distrito grafiti.	Promover el contacto del estudiante con su ciudad, para despertar su universo emocional y que manifieste su percepción e imaginario de los grafitis, del espacio y de la realidad de la que hace parte.	Imaginario político-Disposición tímica
	Rompecabezas	Luego, compiten en un concurso de rompecabezas para armar las imágenes de los grafitis escogidos para el posterior análisis, en el menor tiempo posible. Al ganador, el docente le entrega la herramienta de 'pista'.		
	Panel	Posteriormente, cada jugador sube un clip de voz a un panel de socialización de las percepciones y sentimientos alrededor de los grafitis armados y del recorrido por la ciudad. Igualmente, si opina sobre participaciones de otros estudiantes obtendrá estrellas.		
Fase 2: ¿Qué dicen los grafitis?	Universo semántico	El jugador revisa los significados de los elementos de los grafitis por medio de imágenes interactivas, a las cuales accede dando clic a los puntos y desplegando la pestaña.	Aproximar al estudiante al significado de cada uno de los signos y símbolos que	Disposición simbólica

	Juego de concurso	En este juego el estudiante compite mostrando la comprensión de los significados anteriormente vistos. Quien obtenga el mejor puntaje gana una ‘pista’.	componen las imágenes de los grafitis seleccionados, y evaluar la comprensión de estos.	
	Video-foro	El jugador elige uno de los tres grafitis vistos y cuenta, en un video corto, qué aprendió de los símbolos que allí estaban. Al opinar sobre otros videos, también puede obtener estrellas.		
Fase 3: ¿Qué me dicen los grafitis en mi contexto?	Una historia sobre educación	Cada jugador lee la “Historia sobre educación del año 2020”, es un libro digital que relata las motivaciones y describe el contexto en el que los autores del grafiti ‘Matrícula cero’ crearon este.	Posibilitar que el estudiante relacione el sistema de significación visto en la fase previa con el contexto local y nacional en el que fue pensado y producido el grafiti.	Disposición pragmática
	Comprensión lectora	Después en la ficha interactiva en línea el jugador responde algunas preguntas sobre el texto. La realimentación es automática, por lo tanto, debe obtener un puntaje mínimo de 80/100 para continuar en el juego.		
	¡Charlemos un rato!	En este cuestionario el jugador da a conocer, a partir de preguntas abiertas, sus propias interpretaciones de los conceptos que componen el universo significativo del grafiti. Igualmente, podrá calificar o comentar la opinión de otro compañero, ganando con ello otras estrellas.		
Fase 4: Sinfonía de lenguajes	Encuentra las diferencias.	El jugador debe encontrar mínimo tres diferencias, comparando las imágenes	Promover en el estudiante identifique	Disposición cultural e ideológica

		originales y editadas de los grafitis.	dentro del conjunto de conocimientos, creencias, acciones, valores, pensamientos que están plasmados en los grafitis, cuales conforman su propia identidad y determinan su desempeño en la sociedad.	
	Debate	Los jugadores participan en un debate en línea alrededor de las preguntas: ¿qué cambia si pongo otros colores y símbolos?, ¿la idea que quiero expresar resultará es diferente?, ¿puedo intuir qué razones tuvieron los grafiteros en usar esos colores, esas palabras y esos símbolos?		
	Panel: ¿Y si yo fuera el grafitero?	En este panel los jugadores socializarán sus conclusiones, grabando un audio o video manifestando sus ideas sobre la pregunta: si tú fueras el grafitero, ¿con base en cuál imaginario, creencias, valores y pensamientos hubieras hecho los grafitis?		
Fase 5: Deconstru- yo imaginarios	Tertulia dialogica	Esta actividad se realiza con todos los estudiantes que hayan participado en el juego. En ella, cada uno expone cómo el primer imaginario plasmado en el primer panel (Soy ciudadano en el distrito grafiti) cambió, explicando en qué aspectos se modificó o se mantuvo. La tertulia también está guiada por las siguientes preguntas: ¿Cuál consideras que es tu función en la sociedad?, ¿Las ideas, expresiones y acciones que tienes son tuyas o son de alguien más y tú las replicas?, ¿Cómo y para qué usas tu discurso- tu palabra?, ¿Es	Reflexionar sobre los imaginarios deconstruidos, sobre los discursos en los grafitis, resultado del análisis político hecho por el estudiante a lo largo del juego.	Actualización del imaginario. Hegemonía, antagonismo e ideología.

		válido considerar que por medio del discurso se imponen costumbres, pensamientos o valores?, ¿En qué momentos es posible asumir que el discurso del otro es opuesto al tuyo?, ¿Existirá algún manejo del poder en un debate de ideas?		
--	--	---	--	--

5. Organización y Análisis de Datos

Posteriormente a recibir los juicios de los cuatro expertos (Ver Anexo 4), se procede a describir los promedios obtenidos en las catorce actividades de las cinco fases, y, luego, se realiza el análisis de los datos a la luz de los resultados obtenidos en la aplicación parcial del juego, los aportes teóricos del contexto conceptual y del modelo pedagógico y didáctico. Los promedios de calificación son el resultado de las valoraciones, en la escala de Likert, de los indicadores 1. No cumple, 2. Bajo, 3. Moderado y 4. Alto en cada una de las categorías: claridad, pertinencia y relevancia. La aplicación parcial (fase 1 y 2) de la propuesta se realizó en un grado tercero con 21 estudiantes de un colegio privado de la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá.

Resultados Primera Fase

La primera fase de la propuesta de innovación ‘Soy ciudadano en el Distrito Grafiti’ contiene cuatro actividades. La primera ‘Mi regla es...’ obtuvo una calificación promedio de 3,6 sobre 4 en el criterio de claridad, pertinencia y relevancia. La segunda actividad ‘Mapa interactivo’ obtuvo un promedio de 4 en los mismos criterios. La tercera denominada ‘Rompecabezas’ tiene una calificación en promedio de 4 en pertinencia, y 3,7 en claridad y relevancia. Finalmente, la cuarta ‘Panel’ tiene en promedio una valoración de 3,5 en claridad y 3,7 en pertenencia y relevancia.

Los anteriores resultados demuestran que las actividades de esta fase cumplen en un nivel alto y moderado con los objetivos de la propuesta. Sin embargo, la última actividad tiene una valoración de 3,5 en claridad porque los jurados mencionan que la complejidad de los conceptos de *ciudadano* y *distrito grafiti* dificultaría la comprensión de la pregunta del panel por parte de los estudiantes. Ahora bien, la propuesta pedagógica de la Ciudad Educadora plantea que se genere diálogo entre el estudiante y su ciudad, aproximándose a las dinámicas sociales para lo

cual debe reconocerse como sujeto que hace parte de un espacio llamado ciudad, lo que transforma al estudiante en ciudadano, puesto que, más que estar en el aula de clase, está dentro de su ciudad a través del juego.

En esta misma línea, en la aplicación preliminar se hizo una introducción al juego, en donde se situó a los estudiantes en la ciudad y se presentó el concepto de ciudadano, además a la pregunta “¿ustedes son ciudadanos?”, contestaron en unísono “sí” añadiendo que lo eran porque habitaban y participaban en ese espacio (Ver anexo 5). También, previamente ellos habían buscado grafitis en internet, lo cual sirvió de hilo conductor para hablar de Bogotá, distrito grafiti. Al comenzar el juego, cuando los estudiantes estaban leyendo las reglas, se debió enfatizar en que hablaran entre ellos para establecer o modificar una de estas, como la primera actividad lo plantea, puesto que algunos estudiantes omitieron este punto.

Algunas de las reglas que establecieron fueron “ambos vamos a estar en el juego al mismo tiempo, a la una, a las dos y a las tres...”, “está bien, podemos preguntarle a la profe, pero mientras le preguntamos ninguno puede seguir (jugando)”, “tú haces una y yo hago la otra (actividad)” (Ver anexo 5). Esto está relacionado con la formación política de los estudiantes, a quienes se empoderan como ciudadanos y se afianza su capacidad de tomar decisiones y discutir con otros para establecer acuerdos. Luego los estudiantes conocieron el tablero de juego, se aclaró cómo se jugaba y se definieron los equipos, procedieron a hacer las siguientes actividades de esta fase.

Resultados Segunda Fase

En cuanto a la segunda fase de la propuesta de innovación ‘¿Qué dicen los grafitis?’ contiene tres actividades. En primer lugar ‘Universo semántico’ obtuvo un promedio de calificación de 3 sobre 4 en claridad, pertinencia y relevancia. En segundo lugar ‘Juego de

concurso' obtuvo un promedio de 4 en pertinencia y relevancia, pero en la categoría de claridad el promedio es 3,5. En tercer lugar 'Video foro' tiene un promedio de 3,6 sobre 4 en claridad, y 3,3 en pertinencia y relevancia.

Lo anteriormente descrito expone que las actividades dos y tres son en un nivel moderado y alto favorables para la población que van dirigidas y apuntan al cumplimiento de los objetivos de la propuesta. Por otra parte, está la primera actividad de esta fase que tiene una valoración de 3 porque los jurados mencionan que, aunque la conceptualización que se da en 'Universo semántico' es valiosa, la manera en la que se presenta es compleja en términos de redacción y motivación. En este sentido, surge la necesidad de replantear la presentación de esta parte conceptual que es fundamental en la comprensión de los significados para hacer el Análisis Político del Discurso. Se propone recurrir a herramientas audiovisuales y gráficas, con menos texto, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes para cautivar su atención y lograr la apropiación conceptual.

En este sentido, en la aplicación parcial de la propuesta, los estudiantes realizaron la actividad 'Universo semántico' abriendo cada pestaña de los conceptos y leyendo casi todas las definiciones escritas, lo que no omitieron fueron las conceptualizaciones que se presentaron mediante videos, por ejemplo, los del gato Félix y el video de ¿Qué es el conflicto armado?, en esta conceptualización un estudiante mencionó "a mí me gusta el gato Félix, yo lo he visto, en la tele" (Ver anexo 5). Esto se relaciona con la intertextualidad, puesto que se evidencia que los significados plasmados en los grafitis hacen que los estudiantes piensen en referencias de sus propias experiencias, ya que, "todo texto remite, en distinto grado y forma, a otros textos, pues sobre él se proyectan, de forma más o menos explícita, las lecturas realizadas no sólo por aquel que lo escribe, sino también por quienes lo leen" (Durañona, García, Hilaire, Salles, Valini,

2006, p. 10). Y también se relaciona con el apartado teórico de la disposición simbólica, la cual recoge todos los sistemas de signos que están dialogando en cualquier discurso en lo verbal y lo no verbal.

Resultados Tercera Fase

Pasando ahora a la tercera fase denominada ‘¿Qué me dicen los grafitis en mi contexto?’ que contiene tres actividades los resultados obtenidos fueron: en primer lugar, ‘Una historia sobre educación’ obtuvo un promedio de 3,5 sobre 4 en claridad y relevancia, y de 3,2 en pertinencia. En segundo lugar, ‘Comprensión lectora’ tiene un promedio de 4 en pertinencia y relevancia, empero 3,5 en claridad. En tercer lugar ‘Charlemos un rato’ tiene un promedio de 4 en las tres categorías.

De estos datos descritos es notable que las valoraciones son en un nivel alto y moderado para las actividades dos y tres, puesto que son concisas y adecuadas para los estudiantes y significativas para alcanzar los objetivos de desarrollo de la competencia argumentativa oral. No obstante, la actividad uno ‘Una historia sobre educación’ los jurados señalan que es un cuento con mucho texto y términos elevados por lo que es poco pertinente para la población objeto. En este sentido, valdría la pena preguntarse si esta cantidad de texto es adecuada para el grado tercero, y si, a pesar de que sea un cuento, involucrar vocabulario poco usado en niños de estas edades sea propicio.

Aun teniendo presente que, este vocabulario fue presentado en la fase previa, pues para el análisis de los discursos se estudia la disposición simbólica, en función de, cumplir el objetivo de comprender los significados de los signos y símbolos para que el estudiante lo relacione con el contexto local y nacional en el que fue pensado y producido el grafiti, esta última parte va en consonancia con la relación teórica de esta fase que es la disposición pragmática. Además, como

es mencionado en la propuesta pedagógica de Freire de Conciencia Crítica, posibilitar la obtención de un universo vocabular para posteriormente decodificar situaciones reales a través del diálogo.

Resultados Cuarta Fase

Véase ahora lo respectivo a la cuarta fase denominada ‘Sinfonía de lenguajes’ que contiene tres actividades. La primera ‘Encuentra las diferencias’ obtuvo un promedio de calificación de 3,7 sobre 4 en claridad y 4 en pertinencia y relevancia. Igualmente, fueron los promedios obtenidos en la segunda actividad ‘Debate’ 3,7 en claridad y 4 en pertinencia y relevancia. La tercera ‘Panel: ¿Y si yo fuera el grafitero?’ obtuvo un promedio de 3,5 en claridad, 3 en pertinencia, y 4 en relevancia.

Los promedios obtenidos en la primera y segunda actividad muestran que son en un nivel alto y moderado precisas y convenientes para el desarrollo de la oralidad en la población elegida, aun teniendo presente la recomendación de una experta de hacer más lúdica ‘Encuentra las diferencias’ teniendo la opción de señalarlas y obtener puntos. Cabe oponer a esto, los diferentes promedios obtenidos en la tercera actividad, en los que la claridad y pertinencia radican en las observaciones por el alto nivel de conceptualización de la instrucción dada, la cual sugieren que debe ser más sencilla y dar la posibilidad de no solo que los estudiantes den su opinión, sino que creen su propio grafiti. Esta última observación es valiosa porque la creación del propio grafiti encaminaría el análisis de la disposición ideológica, no solo de los discursos de los grafitis trabajado sino también del propio, ya que esta es “el resultado de la apropiación que el individuo hace acerca de un conjunto de creencias -compartidas por el colectivo- que no son argumentadas” (Correa, 2001, p. 86). Adicionalmente, apuntaría a la propuesta de la Ciudad

Educadora de darle la palabra al niño para que reflexione, proteste, y proponga en su aula y su ciudad.

Resultados Quinta Fase

Finalmente, en lo que concierne a la quinta fase ‘Deconstru-yo imaginarios’ la actividad aquí planteada ‘Tertulia dialógica’ no obtuvo calificaciones por parte de tres expertos, puesto que las indicaciones no fueron apropiadas y la actividad a calificar no fue encontrada en el juego ya que es una actividad para realizar en clase. Uno de los expertos valoró la actividad con calificación de 4 en claridad, pertinencia y relevancia.

En la aplicación de la propuesta, aunque no se llegó a esta fase de la actividad, se llevó a cabo un pequeño espacio de reflexión como cierre de la aplicación. En el cual, relacionando lo visto en los grafitis y lo trabajado en el aspecto simbólico, se les preguntó a los estudiantes ¿cómo y para qué usas tu palabra y tu voz en la ciudad?, algunas de las respuestas obtenidas fueron: “para hablar”, “para comunicarme”, “expresarme”, “decir mis emociones”, “para hacer amigos”, “para conocer gente”, “gritando” “hablando” (Ver anexo 5). Estas respuestas demuestran que en una buena medida se cumple el objetivo de la primera fase de promover la participación democrática y poner en contacto al estudiante con su ciudad, para despertar su universo emocional y que salga a flote su percepción del espacio y de la realidad de la que hace parte.

6. Conclusiones

A partir de las valoraciones de los juicios de expertos y de la aplicación parcial de la propuesta de innovación ‘Distrito grafiti: juego en mi ciudad’ se concluye que a través de esta apuesta didáctica y pedagógica que contiene elementos del Análisis Político del Discurso aplicado a la interpretación de grafitis se puede desarrollar procesos de argumentación oral en estudiantes de grado tercero. Puesto que, en palabras de los expertos, tiene una estructuración clara que posibilita el desarrollo de clases amenas con objetivos claros y metas de aprendizaje que aportan a la formación del estudiante de manera íntegra (Experto 3). Además, la propuesta es una muy buena estrategia para incentivar la ludicidad en clase de lengua y, ante todo, de una prometedora vía para lograr la construcción de un ámbito de debate que, al decir de expertos como Adriana Silvestri, son el campo privilegiado para el ejercicio de la argumentación razonada (Experto 4).

Así las cosas, en la aplicación de esta propuesta que fue desarrollada en una plataforma web, debe tenerse en cuenta aspectos como la habilidad de los estudiantes en el manejo de interfaces y herramientas virtuales que influyen en el tiempo y facilidad de navegabilidad. Igualmente, surge la necesidad de cuestionarse sobre la pertenencia conceptual y la claridad de las instrucciones dadas, aspectos susceptibles de mejoramiento, para lo cual se puede recurrir a actividades previas de conceptualización y al uso de material audiovisual como videos, caricaturas, infogramas, audiolibros, que mantengan la motivación y enfoquen la atención del estudiante.

En cuanto al aporte didáctico del análisis de los grafitis al desarrollo de la argumentación oral, se concluye que resulta valioso porque es una modalidad discursiva, estética y cultural que dialoga con el estudiante desde su contenido temático y gráfico, pues, al incluir un dibujo

animado el estudiante lo asocia con sus experiencias previas, a la vez que reconoce la presencia de estas imágenes en el espacio público que habita. Este recurso, proveniente de su contexto, posibilita su interacción con la ciudad, el entendimiento de la pluralidad de significados que hay en ella, la aproximación a las dinámicas sociales y la construcción de su propio pensamiento y discurso.

En lo que atañe a la alternativa didáctica del Análisis Político del Discurso, se concluye que esta se propuso teniendo en cuenta los elementos estructurantes del universo de significación del discurso como la disposición tímica, simbólica, pragmática, cultural e ideológica para fundamentar cada una de las fases de la propuesta. De igual forma, se establecieron objetivos que direccionarán el cumplimiento de la meta de aprendizaje de analizar los discursos presentes en los grafitis descomponiendo su espacio de significación -semiosfera- y comprendiendo como estos estructuran las actividades y las identidades de los sujetos sociales y políticos.

Con lo anterior, se evidencia que estas teorías planteadas para el estudio del lenguaje y del discurso, como el Análisis Político, tienen un alcance académico sobresaliente, y por lo mismo, valdría la pena que estas fueran pensadas pedagógica y didácticamente teniendo presente las capacidades cognitivas y psicológicas de los sujetos que se están formando para ser implementadas exitosamente en las aulas de clase. Ya que, en lo que concierne a esta propuesta, sale a la luz que el desarrollo de la argumentación y de las competencias comunicativas como la oralidad, debe ser trabajado desde los primeros ciclos de formación, porque como lo proyecta Amézquita (2013), los niños se mueven en el escenario de lo público y están empezando a dialogar con el mundo, por eso, se deben acompañar para que encuentren sus propias interpretaciones de la realidad, ejerzan sus derechos como ciudadanos haciendo parte de la construcción de una sociedad. Además, que tengan las herramientas discursivas para discutir,

debatir y argumentar sobre los temas que afectan su vida cotidiana y que persuaden la fundamentación de su identidad, que sirven incluso, en la argumentación póstuma en grados escolares superiores.

Asimismo, *Distrito grafiti: juego en mi ciudad* posibilitó determinar el alcance pedagógico del juego, que fue el hilo conductor de esta propuesta para el desarrollo de la argumentación oral en estudiantes de grado tercero. Puesto que, el juego se patentiza como una estrategia pedagógica esencial en los procesos de aprendizaje de los niños. Se considera que los profesores deben concebirla como un hilo conductor de cualquier tipo de propuesta que se lleve al aula, pero, sobre todo, de aquellas que contengan un alto grado teórico como el Análisis Político del Discurso, dado que la ausencia de la lúdica hace de los aprendizajes complejos y aburridores abarrotados de contenidos.

Finalmente, las ventajas que tiene esta propuesta de innovación son: primero, que es potencialmente aplicable en diferentes grados y modalidades académicas, puesto que, es un instrumento de andamiaje para el análisis de los discursos y la argumentación oral, con el que el profesor puede explorar y promover análisis de acuerdo con la población con la que trabaje. Y, segundo, se puede ajustar a diferentes metas de aprendizaje puesto que su carácter interdisciplinar incluye elementos de la formación política, filosófica, comunicativa y lingüística.

7. Recomendaciones

Desde los resultados obtenidos en las valoraciones de los juicios de expertos y de la aplicación parcial de la propuesta de innovación pedagógica y didáctica ‘Distrito grafiti: juego en mi ciudad’ se recomienda trabajar en los siguientes aspectos para continuar con el desarrollo de procesos de argumentación oral a través de la aplicación del Análisis Político del Discurso en la interpretación de grafitis con estudiantes de grado tercero:

- Abordar la propuesta de innovación pedagógica en su totalidad, en diferentes grados escolares, para determinar sus aportes en el ámbito de la competencia argumentativa oral.
- Plantear didácticas para llevar al aula de clase aquellas teorías de estudio del lenguaje y del discurso, como la aquí planteada alrededor del APD, con el fin de formar ciudadanos críticos y empoderados.
- Crear un manual de uso para el docente que indique el procedimiento para usar el juego dentro del aula de clase, proponga actividades previas de contextualización y ofrezca alternativas de creación lúdica.
- Privilegiar el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia.
- Ajustar esta propuesta de innovación, que fue pensada desde la modalidad virtual, para ser llevada al aula presencial y sin el requerimiento indispensable de las TIC.

Referencias

- Acero, J. A. (2019) *Mural: una experiencia cultural para fortalecer la expresión oral*. [Monografía, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional -Universidad Pedagógica Nacional.
- Acosta, M. López, D. et Serna, J. (2017) *El muralismo como recurso pedagógico para fortalecer la argumentación oral*. [Trabajo de grado, Universidad Minuto de Dios] Repositorio Institucional -Universidad Minuto de Dios.
- Ardila, A. (2020) *Desarrollo discursivo a partir de manifestaciones orales fantásticas*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional -Universidad Pedagógica Nacional.
- Amézquita, M. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Revista Nodos y Nudos* 4 (34), 77-86.
<https://doi.org/10.17227/01224328.2285>
- Amórtegui, L. F. (2017) *Mediación y lectura en voz alta: estrategias para la oralidad*. [Monografía, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional -Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabrero, J. y Llorente, M. (2013) *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)*. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. (7), p.p. 11-22.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2018) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel 3ª Edición, Barcelona, España.

Campz, A. y Dolz, J. (1995) *Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación. (25), p.p. 5-8.

Carbonell, J. (2015) *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona.

Contento, K. A. (2019) *La literatura infantil como mediadora en los procesos iniciales de argumentación*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional -Universidad Pedagógica Nacional.

Correa, J. (2001) Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje. En J. Bernal Leongómez (Ed.), *Lenguaje y Cognición. Universos humanos*. (75-92) Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto Caro y Cuervo.

Correa, J. y Dimaté, C. (2011) *El Análisis Político del Discurso: diálogo entre ciencias del lenguaje y ciencia política*. Revista Folios (33) p.p. 95-106. Universidad Pedagógica Nacional.

Correa, J. et. al. (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de educación Nacional. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Cuenca, M. J. (1995) *Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación. (25), p.p. 23-40.

Durañona, M., García, E., Hilaire, E., Salles, N. y Vallini, A. (2006) *Textos que dialogan. Intertextualidad como recurso didáctico*., Editorial Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008) *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. Avances en Medición. (6), p.p. 27-36. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Figuerola, F. (1999). *El graffiti movement en Vallecas: historia, estética y sociología de una subcultura urbana*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilién Ronzoni. Recuperado el 14 de junio de 2021 en: https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Gómez, K., Rodríguez, A. et Beltrán, Y. (2019) *El graffiti como una herramienta pedagógica para el fortalecimiento del análisis del lenguaje visual en contextos educativos*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana.

Hernández, R. (2018) *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L., México.

Howarth, D. (1997) *La teoría del discurso*. En: D. Marsh y G. Stoker (Eds.), *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza Editorial.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] 2017 *Informe Nacional. Resultados nacionales 2209, 2012-2016 Saber 3°, 5° y 9°*. Colombia 2017. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1627438/Informe%20nacional%20de%20resultados%20-%20saber%20359%20-%202009%20y%202012%20al%202016%20-%202017.pdf>

Isaza, B. y Castaño, A. (2010) Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá.

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1043/1/referenteslenguajeciclo2.pdf>

Laclau, E. y Mouffe, C. (2006) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Linaza, J. L. (febrero 2017) *1ª Conferencia: "El juego como elemento esencial para el desarrollo infantil"*. En Acción Educativa (Ed.) *IX Encuentro La ciudad de los niños: Juego, infancia y ciudad*. (p.p. 21-32) Madrid.

Lotman, I. M. (1996) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra S.A., Universitat de València. Madrid, España.

Lozano, A. P. (2016) *La imagen: recurso para el desarrollo de procesos discursivos orales*. [Monografía, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional -Universidad Pedagógica Nacional.

Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México.

Padilla, M. S. (2016) *La secuencia didáctica: el rincón de la argumentación*. Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos. Publicaciones de la Universidad de Alicante, España.

Piaget, J. (1959) *La formación del símbolo en el niño*. Traducción de José Gutiérrez, Fondo de Cultura Económica. México. <https://pdfcoffee.com/la-formacion-del-simbolo-en-el-nino-pdf-4-pdf-free.html>

Piaget, J. (1984) *El criterio moral en el niño*. Traducido al castellano por Nuria Vidal, Ediciones Martínez Roca, S. A. Barcelona, España.

Ríos, M. P. (s.f.) *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de la educación infantil*. [Trabajo fin de grado, Magisterio de Educación Infantil, Universidad Internacional de la Rioja] Madrid, España.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009) *Metodología de la investigación*. FUOC Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España.

Santander, P. (2011) *Por qué y cómo hacer Análisis de discurso*. Revista Cinta moebio 41: 207-224 Disponible en: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html

Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. 01-IL-47. Hovik, Noruega. Disponible en: <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

Vich, V. y Zavala, V. (2004) *Oralidad y Poder. Herramientas Metodológicas*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Editorial Grupo Norma, Bogotá, Colombia.

Weston, A. (1994) *Las claves de la argumentación*. Edición español Jorge F. Malem. Universitat Pompeu Fabra. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.

Wood, D. (2000) *Cómo piensan y aprenden los niños: contextos sociales del desarrollo cognoscitivo*. Edición español Siglo XXI editores. México.

Woolfolk, A. (2010) *Psicología Educativa*. 11^o Edición. Pearson Educación, México.

Apéndice

Apéndice A: Cuestionario para la elección de los graffitis a usar

LOS GRAFFITIS DE MI CIUDAD

Disponible en:

<https://docs.google.com/forms/d/1XIOxtcx0ctGYQohx3wQeWh4efqupYKgBwCIVp6sx21Q/edit>

A continuación, se va a realizar un cuestionario sobre cuánto llaman la atención algunas imágenes que están en los muros de nuestra ciudad Bogotá reconocidos como graffitis. Esta información será utilizada únicamente para fines investigativos del trabajo de grado "Análisis Político del Discurso y graffiti en el desarrollo de la competencia oral argumentativa de niños de tercer grado" realizado por María Elena Martínez de la Universidad Pedagógica Nacional.

*Obligatorio

1. Yo soy *

Selecciona todos los que correspondan.

- un niño
 una niña

2. Mi nombre es _____

3. Tengo __ años * _____

4. ¿Qué es lo que más me gusta hacer en clase?

Marca solo un óvalo.

- Hablar
 Leer
 Escribir

5. ¿Qué piensas de esta imagen? *

Marca solo un óvalo.

- Me gusta mucho
 Me llama la atención un poco
 No me gusta nada



6. ¿Cuánto te llama la atención? *

Marca solo un óvalo.

- Muchísimo
- Más o menos
- No me gusta



7. ¿Qué piensas de esta imagen? *

Marca solo un óvalo.

- Me gusta mucho
- Me llama la atención un poco
- No me gusta nada



8. ¿Qué piensas de esta imagen? *

Marca solo un óvalo.

- Me gusta mucho
- Me llama la atención un poco
- No me gusta nada



9. ¿Qué piensas de esta imagen? *

Marca solo un óvalo.

- Me gusta
- Me llama la atención un poco
- No me gusta nada



10. ¿Qué piensas de esta imagen? *

Marca solo un óvalo.

- Me gusta mucho
- Me llama la atención un poco
- No me gusta nada



Apéndice B: Documento para validación de juicio de expertos

Carta de presentación

Profesor(a)
Cordial saludo.

Asunto: Validación de propuesta de innovación a través de juicio de experto.

Yo **María Elena Martínez**, estudiante de la **Universidad Pedagógica Nacional**, de la Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas, requiero validar el instrumento con el cual se desarrollará mi propuesta de innovación pedagógica, constituyente del trabajo de grado para optar el título de Licenciada en español y lenguas extranjeras.

El nombre de mi propuesta de innovación pedagógica es **Análisis Político del Discurso y desarrollo de la competencia argumentativa oral infantil**. Siendo la valoración imprescindible para analizar la fiabilidad y validez de la propuesta, he considerado conveniente recurrir a usted por su connotada experiencia en temas educativos y teóricos que conciernen a la presente.

El archivo de validación que le hago llegar contiene:

Anexo 1: Carta de presentación.

Anexo 2: Descripción de la propuesta de innovación, fases y variable.

Anexo 3: Matriz de operacionalización.

Anexo 4: Certificado de validez del contenido de la propuesta de innovación.

Agradezco por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

María Elena Martínez

C.C. 1013674110

Descripción de la propuesta de innovación pedagógica y didáctica

Para los fines de la validación de la propuesta de innovación pedagógica por su juicio como experto seleccionado, debe dirigirse al siguiente enlace en donde encontrará el juego de mesa ‘Distrito grafiti: Juego en mi ciudad’.

<https://view.genial.ly/6193e6fa572a5e0d86105541/interactive-content-district-graffiti-game-in-my-city>

Allí encontrará cada una de las actividades de las cinco fases de la propuesta de innovación, de las cuales usted evaluará su claridad, pertinencia y relevancia, a través de la planilla de validez del contenido (Anexo 4).

Objetivo general:

Formular una propuesta de innovación pedagógica que desarrolle procesos de argumentación oral a través de la aplicación del Análisis Político del Discurso en la interpretación de grafitis con estudiantes de grado tercero provenientes de colegios bogotanos.

Objetivos específicos:

- Identificar cómo el uso del grafiti contribuye didácticamente a mejorar la argumentación oral de los estudiantes.
- Validar el uso didáctico del Análisis Político del Discurso en los procesos de desarrollo de la argumentación oral en estudiantes.
- Determinar el alcance pedagógico del juego de reglas en el desarrollo de la argumentación oral en estudiantes.

Definición de las fases

Fase 1: Soy ciudadano en el Distrito Grafiti

El objetivo de esta fase es poner en contacto al estudiante con su ciudad, para despertar su universo emocional y que salga a flote su percepción e imaginario de los grafitis, del espacio y de la realidad de la que hace parte. Las actividades realizadas en esta sección se contemplan desde la propuesta del modelo pedagógico de la Ciudad Educadora de poner en diálogo al estudiante con su entorno del mundo exterior y articular la ciudad con la escuela, en pro de una formación vivencial donde el estudiante se aproxime a las dinámicas sociales. A esto se añade,

los constructos teóricos del imaginario y la disposición tímica relacionados con el Análisis Político del Discurso.

Fase 2: ¿Qué dicen los grafitis?

El objetivo de esta fase es exponer el significado de cada uno de los signos y símbolos que componen las imágenes de los grafitis seleccionados y evaluar la comprensión de estos por parte del estudiante. Las actividades realizadas en esta sección se contemplan desde la pedagogía crítica, la cual menciona la necesidad de una obtención del estudiante del universo vocabular que le posibilitará decodificar situaciones a través del diálogo. Asimismo, desde uno de los componentes de la semiosfera: la disposición simbólica, la cual hace parte de la estructuración del discurso y apunta a la comprensión de los elementos formales y de los sistemas de significación: tales como, imágenes, colores, elementos tipográficos, texto, íconos, etc.

Fase 3: ¿Qué me dicen los grafitis en mi contexto?

Esta fase tiene como objetivo relacionar el sistema de significación visto en la fase previa con el contexto local y nacional en el que fue pensado y producido el grafiti. Lo propuesto en esta fase se basa en las acciones que enfatiza la didáctica crítica de Fedicaria, como lo son problematizar el presente, pensar históricamente tratando de comprender la constitución sociohistórica de los problemas que los trastocan como ciudadanos, y aprender dialogando en una relación horizontal. Igualmente, en la disposición pragmática, la cual posibilita la comprensión del discurso a través del diálogo entre significados, contextos e interlocutores en un devenir espaciotemporal.

Fase 4: Sinfonía de lenguajes

El objetivo de esta fase es posibilitar que el estudiante identifique dentro del conjunto de conocimientos, creencias, acciones, valores, pensamientos que están plasmados en los grafitis, cuales conforman su propia identidad y determinan su desempeño en la sociedad. En esta línea, esta fase se concibió en términos del elemento de la pedagogía crítica: la acción comunicativa, en la cual el lenguaje es un importante mediador para lograr acuerdos desde la pregunta, la reflexión, el disenso y el consenso en favor de una conciencia crítica para la emancipación individual y colectiva. En términos teóricos, se basa en las disposiciones cultural e ideológica que hacen parte del sistema modalizador del discurso y que permiten el análisis político del mismo.

Fase 5: Deconstru-yo imaginarios

La última fase de la innovación tiene como objetivo evidenciar los imaginarios deconstruidos, sobre los discursos en los grafitis, resultado del análisis del estudiante a lo largo del juego. Esta fase se pensó desde el planteamiento de la pedagogía crítica de que el estudiante no solo adquiera conciencia crítica de sí mismo y de la realidad, sino que la transforme en acción. Y esa acción es su palabra, su producción oral, con la cual protesta, reflexiona y propone en su aula de clase y en su ciudad, razón de ser de la propuesta de la Ciudad Educadora. Además, esta fase está en consonancia con las pretensiones del Análisis Político del Discurso de comprender cómo se generan, actualizan y funcionan los discursos que estructuran las actividades de los agentes sociales.

Definición conceptual de la variable:

Argumentación oral en estudiantes de grado tercero de primaria

Variable: argumentación oral

De acuerdo con Cuenca (1995) desde una posición discursiva amplia “se puede considerar que la argumentación es una característica del discurso humano” (Cuenca, 1995, p.24) que posee numerosas estrategias expresivas y propiedades lingüísticas. En un sentido general, la argumentación se podría entender como una macro función de la lengua, la cual “incorporaría las tres funciones básicas definidas por Bühler: la expresiva (manifiesta la opinión del emisor), la apelativa (intenta incidir sobre el receptor) y la representativa (nos habla sobre el mundo)” (Cuenca, 1995, p. 25). Desde esta idea, se podría pensar que entonces cada vez que el sujeto se comunica transmite una información orientada hacia algún tipo de conclusión, es decir, no solo informa o describe, sino que también argumenta con base en esas tres funciones mencionadas y asumiendo roles y requerimientos del contexto comunicativo.

Matriz de operacionalización

Las actividades descritas en la matriz son cada una de las acciones que el estudiante debe realizar a lo largo del juego de mesa ‘Distrito grafiti: Juego en mi ciudad’ disponible en el enlace:

<https://view.genial.ly/6193e6fa572a5e0d86105541/interactive-content-districto-grafiti-juego-en-mi-ciudad>

En la aplicación de la propuesta, la clase será dividida en dos equipos, los azules y los verdes, quienes competirán por llegar a la meta en el menor tiempo, realizando cada una de las actividades durante el recorrido en la ciudad por el camino demarcado del color de su equipo. Para participar, cada estudiante abrirá el enlace en un computador. El docente mediará y acompañará a la clase durante el juego, aclarará dudas, motivará la participación y otorgará los recursos. Los recursos que se obtendrán a lo largo del juego son: ‘pista’ que será para que el jugador solicite ayuda del docente o su equipo en alguna parte del juego y ‘estrellas’ que son puntos que acumula para una posterior calificación.

Fase	Actividad	Descripción de la actividad	Objetivo de las actividades	Relación teórica
Soy ciudadano en el Distrito Grafiti	Mi regla es...	Esta actividad previa da voz al estudiante para que modifique una regla o proponga una nueva, la cual debe ser consensada y aprobada por ambos jugadores.	Dar la palabra al estudiante para que elija las condiciones del juego del que participará.	Participación democrática
	Mapa interactivo	La primera acción dentro del juego es visitar el mapa interactivo de Bogotá, en donde visualiza algunos grafitis de diferentes zonas de la ciudad y un video de opinión sobre Bogotá distrito grafiti.	Promover el contacto del estudiante con su ciudad, para despertar su universo emocional y que manifieste su percepción e imaginario de los grafitis, del espacio y de la realidad de la que hace parte.	Imaginario político-Disposición tímica
	Rompecabezas	Luego compiten en un concurso de rompecabezas por cuál jugador arma las tres imágenes, de los grafitis escogidos para el posterior análisis, en el menor tiempo posible. Al mejor tiempo, el docente le entrega la herramienta de ‘pista’.		
	Panel	Posteriormente, cada jugador sube un clip de voz a un panel de socialización de las percepciones y sentimientos tenidos sobre los grafitis armados y del recorrido por la ciudad. Igualmente, si opina sobre participaciones de otros estudiantes obtiene estrellas.		
¿Qué dicen los grafitis?	Universo semántico	El jugador revisa los significados de los elementos de los grafitis por medio de imágenes interactivas, a las cuales accede dando clic a los puntos y desplegando la pestaña.	Aproximar al estudiante al significado de cada uno de los signos y símbolos que	Disposición simbólica

	Juego de concurso	En este juego el estudiante compite mostrando la comprensión de los significados anteriormente vistos, quien obtenga el mejor puntaje gana una ‘pista’.	componen las imágenes de los grafitis seleccionados, y evaluar la comprensión de estos.	
	Video-foro	El jugador elige uno de los tres grafitis vistos y cuenta, en un video corto, qué aprendió de los símbolos que allí estaban. Al opinar sobre otros videos obtiene estrellas.		
¿Qué me dicen los graffitis en mi contexto?	Una historia sobre educación	Cada jugador lee la “historia sobre educación del año 2020”, es un libro digital que relata las motivaciones y describe el contexto en el que los autores del grafiti ‘Matrícula cero’ crearon este.	Posibilitar que el estudiante relacione el sistema de significación visto en la fase previa con el contexto local y nacional en el que fue pensado y producido el grafiti.	Disposición pragmática
	Comprensión lectora	Después en la ficha interactiva en línea el jugador responde algunas preguntas sobre el texto. La retroalimentación es automática, por lo tanto, debe obtener un puntaje mínimo de 80/100 para continuar en el juego.		
	¡Charlemos un rato!	En este cuestionario el jugador da a conocer a partir de preguntas abiertas sus propias interpretaciones de los conceptos que componen el universo significativo del grafiti. Igualmente, podrá calificar o comentar la opinión de otro compañero ganando estrellas.		
Sinfonía de lenguajes	Encuentra las diferencias.	El jugador debe encontrar mínimo tres diferencias comparando las imágenes originales y editadas de los grafitis.	Promover que el estudiante identifique dentro del conjunto de conocimientos, creencias, acciones, valores, pensamientos que están plasmados en los grafitis, cuales conforman su propia	Disposición cultural e ideológica
	Debate	Los jugadores participan en un debate en línea alrededor de las preguntas: ¿qué cambia si pongo otros colores y símbolos? ¿la idea que quiero expresar es diferente? ¿qué razones tuvieron los grafiteros en usar esos colores, esas palabras y esos símbolos?		

	Panel: ¿Y si yo fuera el grafitero?	En este panel los jugadores socializan sus conclusiones, graban un audio o video manifestando sus ideas sobre la pregunta: ¿si tú fueras el grafitero con base en cuál imaginario, creencias, valores y pensamientos hubieras hecho los grafitis?	identidad y determinan su desempeño en la sociedad.	
Deconstru-yo imaginarios	Tertulia dialógica	Esta actividad se realiza con todos los estudiantes que hayan participado en el juego, en ella cada uno expone cómo el primer imaginario plasmado en el primer panel (Soy ciudadano en el distrito grafiti) cambio, explicando en qué aspectos se modificó o se mantuvo. La tertulia también esta guiada a partir de las siguientes preguntas: ¿cuál consideras que es tu función en la sociedad? ¿las ideas, expresiones y acciones que tienes son tuyas o son de alguien más y tú las réplicas?, ¿cómo y para qué usas tu discurso- tu palabra? ¿por medio del discurso se imponen costumbres, pensamientos o valores? ¿el discurso del otro es opuesto al tuyo?	Reflexionar sobre los imaginarios deconstruidos, sobre los discursos en los grafitis, resultado del análisis político hecho por el estudiante a lo largo del juego.	Actualización del imaginario. Hegemonía, antagonismo e ideología.

Certificado de validez del contenido de la propuesta de innovación.

A continuación, encuentra la planilla para la valoración de la validez y fiabilidad del contenido de la propuesta de innovación, tenga en cuenta la siguiente descripción de las categorías y sus respectivos indicadores.

Categoría	Indicador			
Claridad: se entiende sin dificultad alguna lo propuesto en la actividad, es conciso, exacto y directo.	1. No cumple	2. Bajo	3.Moderado	4.Alto
Pertinencia:	1. No cumple	2. Bajo	3.Moderado	4.Alto

la actividad es conveniente para la fase en la que se encuentra y puede ser aplicada con los estudiantes.				
Relevancia: la actividad es significativa para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta de innovación.	1. No cumple	2. Bajo	3.Moderado	4.Alto

N°	Fase/actividades	Claridad				Pertinencia				Relevancia				Sugerencias
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	Soy ciudadano en el Distrito Grafiti													
1	Mi regla es...													
2	Mapa interactivo													
3	Rompecabezas													
4	Panel													
	¿Qué dicen los grafitis?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5	Universo semántico													
6	Juego de concurso													
7	Video-foro													
	¿Qué me dicen los grafitis en mi contexto?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

8	Una historia sobre educación													
9	Comprensión lectora													
10	¡Charlemos un rato!													
	Sinfonía de lenguajes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11	Encuentra las diferencias.													
12	Debate													
13	Panel: ¿Y si yo fuera el grafitero?													
	Deconstru-yo imaginarios	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
14	Tertulia dialógica													

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

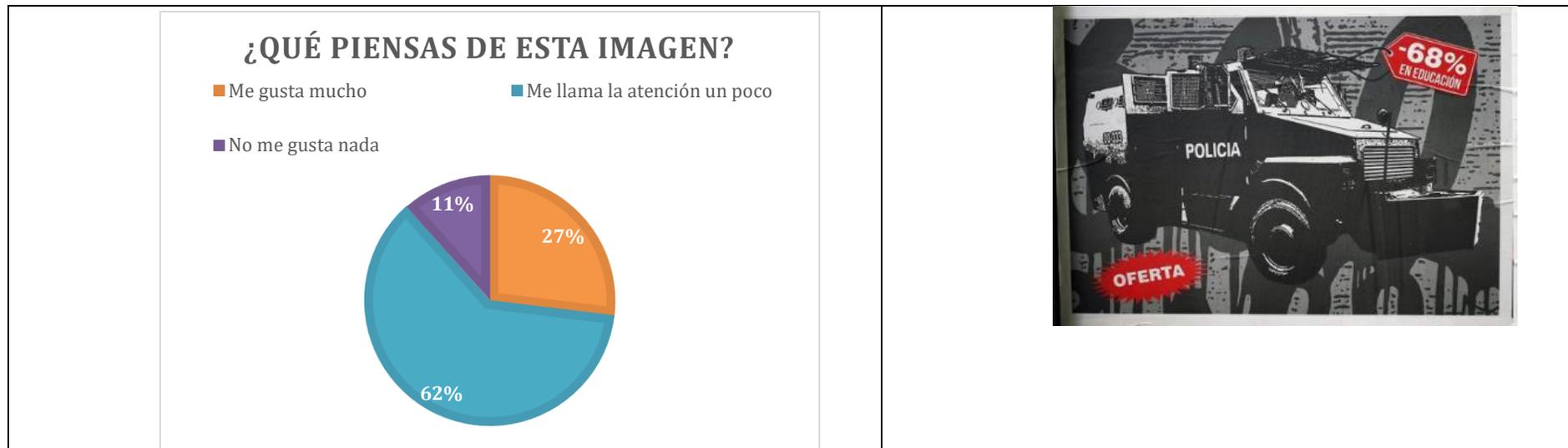
Apellidos y nombres del juez: _____

Título del juez: _____

Fecha:

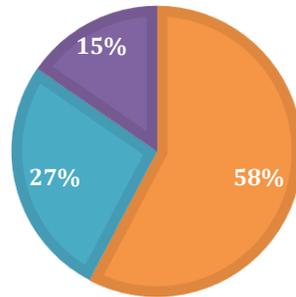
Firma:

Apéndice C: Respuestas cuestionario elección de grafitis



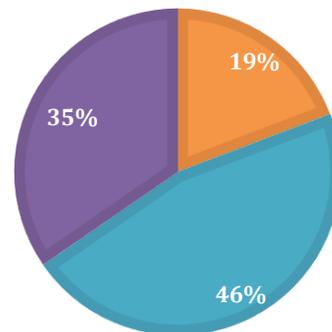
¿CUÁNTO TE LLAMA LA ATENCIÓN?

■ Muchísimo
 ■ Más o menos
 ■ No me gusta



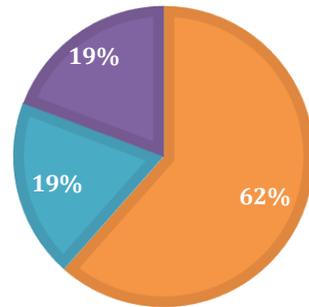
¿QUÉ PIENSAS DE ESTA IMAGEN?

■ Me gusta mucho
 ■ Me llama la atención un poco
 ■ No me gusta nada



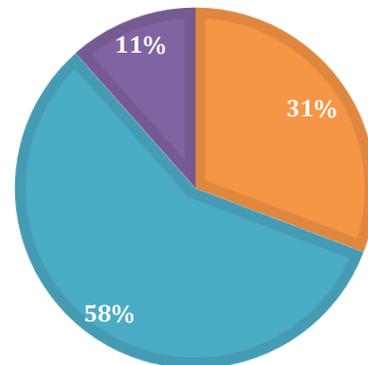
¿QUÉ PIENSAS DE ESTA IMAGEN?

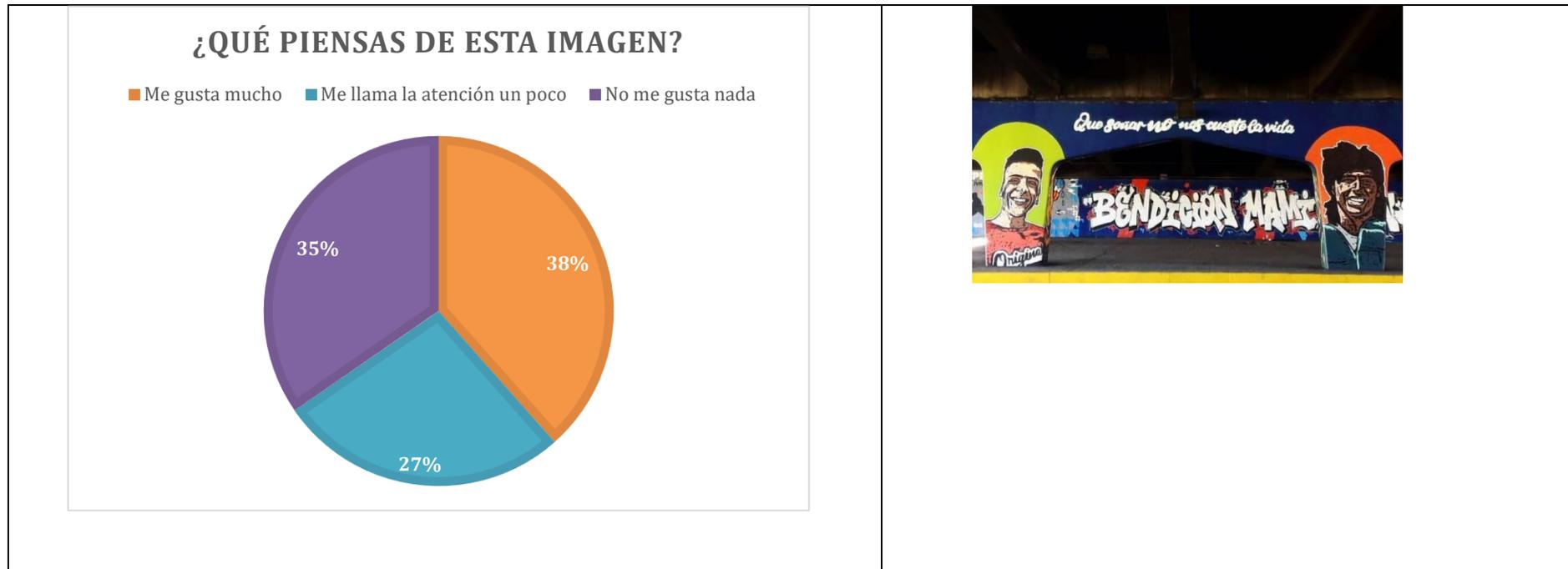
■ Me gusta mucho ■ Me llama la atención un poco ■ No me gusta nada



¿QUÉ PIENSAS DE ESTA IMAGEN?

■ Me gusta ■ Me llama la atención un poco ■ No me gusta nada





Apéndice D: Respuestas de los juicios de expertos

Respuesta 1: Certificado de validez del contenido de la propuesta de innovación.

A continuación, encuentra la planilla para la valoración de la validez y fiabilidad del contenido de la propuesta de innovación, tenga en cuenta la siguiente descripción de las categorías y sus respectivos indicadores.

Categoría	Indicador
-----------	-----------

<p>Claridad: se entiende sin dificultad alguna lo propuesto en la actividad, es conciso, exacto y directo.</p>	<p>1. No cumple</p>	<p>2. Bajo</p>	<p>3.Moderado Teniendo el lenguaje utilizado para la población a la cual está dirigida la innovación.</p>	<p>4.Alto</p>
<p>Pertinencia: la actividad es conveniente para la fase en la que se encuentra y puede ser aplicada con los estudiantes.</p>	<p>1. No cumple</p>	<p>2. Bajo Considero que el dominio conceptual y geográfico de los estudiantes en grado tercero no corresponde al planteamiento del juego.</p>	<p>3.Moderado</p>	<p>4.Alto</p>

		Hay varios términos que pueden resultar ambiguos.		
Relevancia: la actividad es significativa para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta de innovación.	1. No cumple	2. Bajo	3.Moderado	4.Alto El recurso pedagógico es innovador y muy creativo. Pero tengo considero que podría replantearse la población focal a la cual esté dirigido.

N°	Fase/actividades	Claridad				Pertinencia				Relevancia				Sugerencias
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	Soy ciudadano en el Distrito Grafiti													
1	Mi regla es...			X					X				X	Es necesario aclarar de forma explicita en el audio la intención de esta propuesta.

2	Mapa interactivo				X				X				X	
3	Rompecabezas				X				X				X	
4	Panel				X			X					X	Sin embargo, insisto en la complejidad de los conceptos trabajados, teniendo en cuenta la población focal. Por ejemplo, concepto de ciudadanía, grafiti como expresión artística y simbólica.
	¿Qué dicen los grafitis?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5	Universo semántico		X				X				X			Este apartado es muy valioso como espacio de conceptualización, pero la manera como está planteado es muy compleja en términos de redacción y motivación para un niño de grado tercero.

6	Juego de concurso				X				X				X	
7	Video-foro													No logré acceder a la aplicación

	¿Qué me dicen los graffitis en mi contexto?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
8	Una historia sobre educación			X				X				X		La propuesta de cuento infantil es llamativa, pero considero que tiene mucho texto y utiliza términos elevados para los niños.
9	Comprensión lectora				X				X				X	Valorada sobre la actividad titulada “Ficha interactiva”
10	¡Charlemos un rato!				X				X				X	
	Sinfonía de lenguajes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11	Encuentra las diferencias.				X				X				X	
12	Debate				X				X				X	

13	Panel: ¿Y si yo fuera el grafitero?				X		X						X	Vuelvo a insistir en el nivel de conceptualización que tiene la población focal escogida. Esto porque la instrucción me parece muy elevada.
														Creo que es importante permitir que los niños creen también su propio grafiti.
	Deconstru-yo imaginarios	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
14	Tertulia dialógica													Esta actividad no la encontré.

Observaciones: La propuesta es muy atractiva visualmente y valoro el trabajo creativo que hay detrás de ella. La única dificultad que encuentro es la pertinencia de aplicabilidad con estudiantes de grado tercero, teniendo en cuenta los conceptos que maneja la misma propuesta, las instrucciones que se imparten en ella y los ejercicios planteados a partir de conceptos que a mi juicio serían muy elevado para niños en este grado de instrucción.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [x] **No aplicable** []

1	Mi regla es...													No supe claramente en dónde lo ubicaste ya que las flechas no abren ningún enlace; probablemente es una actividad de clase.
2	Mapa interactivo				x				x				x	
3	Rompecabezas			x					x			x		Hay dos. Pueden ser interesantes para los estudiantes pero hay que tomar en consideración que hay a quienes no les gustan o son lentos en la virtualidad
														(como yo). Espero que se haya hecho un pilotaje con alguien que no haya hecho rompecabezas. Habría que mencionar la utilidad de la actividad porque no debería ser solo armar por armar.
4	Panel		x						x				x	Revisar las preguntas, la última no es tan fácil de entender.
	¿Qué dicen los grafitis?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5	Universo semántico			x					x				x	Creo que hay unas interpretaciones contradictorias. Habría que evaluar lo incluido para verificar su pertinencia.
6	Juego de concurso		x						x				x	La letra es demasiado pequeña. Yo tengo problemas de visión que es probable que algunos estudiantes también tengan. Eso dificulta la lectura.
7	Video-foro				x				x				x	

	¿Qué me dicen los graffitis en mi contexto?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
8	Una historia sobre educación				x				x				x	
9	Comprensión lectora		x						x				x	Sigo con la duda del papel de Bart en la caricatura y cómo roba el dinero para dárselo a la policía. En el ejercicio de V y F, se pueden picar ambos; debería ser solo uno
10	¡Charlemos un rato!				x				x				x	La música está muy alta. Hay algunos errores de ortografía.

	Sinfonía de lenguajes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11	Encuentra las diferencias.			x					x				x	Chévere incluir la lúdica en clase. Debería haber un tablerito para señalar las diferencias y obtener puntos o algo así.
12	Debate			x					x				x	No vi con detalle pero imagino que las respuestas surgen de la comprensión acompañada de cada grafiti.
13	Panel: ¿Y si yo fuera el grafitero?		x						x				x	¿Qué es un imaginario? ¿Lo explicaste en alguna parte? No lo vi
	Deconstru-yo imaginarios	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
14	Tertulia dialógica													No la encontré; imagino que es una actividad en clase.

Observaciones: Debe hacerse una revisión general de la ortografía, especialmente del uso de tildes. Hay un desacuerdo interpretativo respecto al grafiti de Bart.

1	Mi regla es...				X			X				X		La indicación debe ser más precisa, para que no se gaste mucho tiempo en esta actividad y desvíe la atención y motivación de los estudiantes.
2	Mapa interactivo				X				X				X	
3	Rompecabezas				X				X				X	
4	Panel				X				X			X		Considero que sobra la opinión sobre participaciones de otros estudiantes, teniendo en cuenta que su propia participación en esta fase aún será muy limitada.
	¿Qué dicen los graffitis?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5	Universo semántico			X			X				X			Es necesario aterrizar la actividad a la población objetivo.
6	Juego de concurso				X				X				X	
7	Video-foro			X			X				X			La elaboración y expresión frente a un video para la población objetivo suele estar guiada por los adultos más que por la autonomía de los mismos niños. Considero revisar la pertinencia de esta actividad.
	¿Qué me dicen los graffitis en mi contexto?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

8	Una historia sobre educación			X			X					X		Buscar un material más pertinente para la población.
9	Comprensión lectora				X				X				X	Valorada sobre la actividad titulada “Ficha interactiva”
10	¡Charlemos un rato!				X				X				X	
	Sinfonía de lenguajes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11	Encuentra las diferencias.				X				X				X	
12	Debate				X				X				X	
13	Panel: ¿Y si yo fuera el grafitero?				X		X						X	Usar un vocabulario más sencillo para los estudiantes..
	Deconstru-yo imaginarios	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
14	Tertulia dialógica													No logré acceso a esta parte.

Observaciones: Distrito grafiti se evidencia como una propuesta visualmente llamativa, con una estructuración clara que posibilita el desarrollo de clases amenas con objetivos claros y metas de aprendizaje que aportan a la formación del estudiante de manera íntegra. Sin embargo, pongo en consideración, el manejo del tiempo para que los estudiantes la puedan explorar y usar, así como revisar si el grado tercero, es el grado propicio para ejecutarla, considero que sería mejor en el ciclo 3

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [x] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez: Carolina Pardo

Título del juez: Magíster en Educación

Fecha: 23 de marzo 2022

Firma: Carolina Pardo

Respuesta 4: Certificado de validez del contenido de la propuesta de innovación.

A continuación, encuentra la planilla para la valoración de la validez y fiabilidad del contenido de la propuesta de innovación, tenga en cuenta la siguiente descripción de las categorías y sus respectivos indicadores.

Categoría	Indicador
-----------	-----------

Claridad: se entiende sin dificultad alguna lo propuesto en la actividad, es conciso, exacto y directo.	1. No cumple	2. Bajo	3.Moderado	4.Alto
Pertinencia: la actividad es conveniente para la fase en la que se encuentra y puede ser aplicada con los estudiantes.	1. No cumple	2. Bajo	3.Moderado	4.Alto
Relevancia: la actividad es significativa para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta de innovación.	1. No cumple	2. Bajo	3.Moderado	4.Alto

N°	Fase/actividades	Claridad				Pertinencia				Relevancia				Sugerencias
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	Soy ciudadano en el Distrito Grafiti													
1	Mi regla es...				X				X				X	
2	Mapa interactivo				X				X				X	
3	Rompecabezas				X				X				X	
4	Panel				X				X				X	Revisar la puntuación del texto

	¿Qué dicen los grafitis?	Claridad				Pertinencia				Relevancia				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5	Universo semántico				X				X				X	

6	Juego de concurso				X				X				X	Revisar la sintaxis, por ejemplo aquello de "...quien llega a ocupar..."
7	Video-foro				X				X				X	¿Cómo dialogan las denominaciones de esta actividad con el siguiente apartado?
	¿Qué me dicen los graffitis en mi contexto?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
8	Una historia sobre educación				X				X				X	Resulta novedosa la manera de contar la historia a los niños. En la diapositiva 8 debe revisarse ortografía, acentuación, puntuación y redacción.
9	Comprensión lectora				X				X				X	Este ejercicio interactivo ofrece alternativas interesantes, de uso en otros ejercicios de clase.

10	¡Charlemos un rato!													Nunca me permitió acceder a la actividad: antes y ahora me aparece el mensaje “Código de juego no válido”
	Sinfonía de lenguajes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11	Encuentra las diferencias.				X				X				X	
12	Debate				X				X				X	
13	Panel: ¿Y si yo fuera el grafitero?				X				X				X	Considero necesario revisar el uso de las preposiciones (“Qué razones tuvieron los grafiteros en...”) . Adicionalmente, esta pregunta induce a especulaciones y no al hallazgo de razones para argumentar. Podría pensarse en algo como ¿cuáles consideras que pudieron ser las razones...”

														Fuera de ello, esta ‘sinfonía’ puede resultar propiciadora de argumentación.
	Deconstru-yo imaginarios	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
14	Tertulia dialógica				X				X				X	Buena meta de llegada del ejercicio. Promete resultados de calidad en su implementación.

Observaciones: Se trata de una muy buena estrategia para incentivar la ludicidad en clase de lengua y, ante todo, de una prometedora vía para lograr la construcción de un ámbito de debate que, al decir de expertos como Adriana Silvestri, son el campo privilegiado para el ejercicio de la argumentación razonada. Es allí, en las acciones concernientes a la injerencia de las ciencias humanas y sociales, donde surge la necesidad de argumentar y de construir solidariamente el mejoramiento de los contextos vivenciales de los sujetos. Y que todo eso se logre, de manera rigurosa, sin manipulaciones, y con respeto por el estudiante, constituye un gran logro para cualquier maestro/a.

Otros comentarios y recomendaciones le serán ofrecidos a la maestra en formación en su debida oportunidad, especialmente referidos al sustento teórico y metodológico del trabajo en términos generales. Algunas de ellas se presentan en las páginas anteriores de este mismo documento y tienen que ver con revisión de la formulación de objetivos y exposición de términos y alcances de los mismos.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez: JOSÉ IGNACIO CORREA MEDINA

Título del juez: Profesor Departamento de Lenguas

Licenciado en Español y Literatura Magister en Lingüística Española Doctor (C) en Estudios Políticos

Fecha: 15 de abril de 2022

Firma:

Apéndice D: Diario de Campo

NOMBRE	María Elena Martínez
LUGAR, FECHA Y TIEMPO	Colegio Psicopedagógico la Acacia- Salón de Robótica - Curso 3B - viernes 22 de abril 2022 7:50 am -9:45am
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿cómo desarrollar procesos de argumentación oral a través de una propuesta de innovación pedagógica, que contenga elementos del Análisis Político del Discurso aplicado a la interpretación de grafitis, con estudiantes de tercero de primaria en colegios bogotanos?

DIARIO DE CAMPO**DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO GENERAL DE OBSERVACIÓN (lugar, tiempo, participantes, actividades, etc)**

El viernes 22 de abril del presente año fui al Colegio Psicopedagógico la Acacia en donde realicé la aplicación parcial de la propuesta de innovación 'Distrito grafiti: juego en mi ciudad'. Allí en el salón de robótica junto a 21 estudiantes de grado tercero B se realizaron las actividades de la fase 1 y casi todas las actividades de la fase 2. Luego se hizo un ejercicio de socialización en el salón de clase de ellos, donde respondieron algunas preguntas de reflexión sobre lo hecho en el juego.

DESCRIPCIÓN DE LOS HECHOS CENTRALES - LO QUE ACONTECE

APRECIACIONES PERSONALES
lo que me acontece como observador/a

<p>Al llegar al salón los estudiantes se encontraban en sus respectivos computadores, algunos organizados por parejas, estaban viendo imágenes de grafitis en internet. Luego se procedió a abrir el link del juego en cada uno de los computadores, mientras se contextualizaba sobre la temática del juego, con preguntas como: ¿ustedes han visto imágenes o grafitis pintados en las paredes de las calles de sus barrios? ¿saben por qué el juego se llama Distrito grafiti? ¿quién es ciudadano?, a lo que ellos respondieron: “cerca a mi casa hay unos muñequitos pintados” “yo también los he visto son como estos (señalando las imágenes que veía en internet)” “ los ciudadanos son personas que viven en la ciudad y hacen cosas en la ciudad” desde esta participación se llevo a la conclusión de que ellos eran ciudadanos porque habitaban la ciudad, añadiendo que los ciudadanos teníamos deberes y derechos, y que participábamos en este espacio.</p> <p>Al empezar el juego, algunos no leyeron las instrucciones, así que se debió enfatizar y aclarar algunos puntos en torno a esta primera actividad. Se les indicó que debían dialogar y establecer o modificar alguna regla. Algunas escuchadas fueron: “ambos vamos a estar en el juego al mismo tiempo, a la una, a las dos y a las tres...”, “está bien, podemos preguntarle a la profe, pero mientras le preguntamos ninguno puede seguir (jugando)”, “tú haces una y yo hago la otra (actividad)”. Luego procedieron con el recorrido por el mapa de Bogotá, algunos no sabían como ver las imágenes, así que se les indico cómo y qué debían hacer.</p> <p>Posteriormente, prosiguieron con la actividad de los rompecabezas, algunos se turnaban para hacerlo, otros se ayudaban entre ellos, otros fueron ayudados por la profesora. En la siguiente actividad ‘Panel’ los niños no conocían esta web 2.0 por lo que se debió ayudar y aclarar cómo podían escribir su opinión, añadiendo imágenes o texto. A continuación, salieron a descanso, se compartió con ellos en este espacio. Después al volver al salón continuaron con el juego, en la actividad ‘Universo semántico’ leyeron en su mayoría los significados, pero se veían más atraídos por las significaciones que contenían videos</p>	<p>Es necesario conceptualizar al estudiante, ya sea a través de una actividad previa o de la realización de preguntas y reflexiones, en las temáticas que se van a bordar en el juego como: grafiti, ciudad, ciudadano, distrito grafiti.</p> <p>El gato Félix es conocido para algunos estudiantes a pesar de lo previsto, lo han visto en televisión.</p> <p>Los niños presentan algunas dificultades en cuanto a la navegabilidad de la página y el conocimiento de algunas herramientas webs 2.0 que no conocen.</p> <p>Es necesario mostrar primero el tablero de juego y las actividades que se deben hacer en todo este, antes de jugar, para que haya claridad en las actividades a realizar.</p> <p>La aplicación total de la propuesta tomaría aproximadamente cinco horas o más de clase.</p> <p>El ‘Universo semántico’ debe contener más videos o recurrir a material didáctico y audiovisual para exponer los conceptos.</p> <p>Revisar el funcionamiento de los medios tecnológicos previamente para no tener inconvenientes durante la sesión.</p>
--	---

como, los del gato Félix y el video de ¿Qué es el conflicto armado?, me acerqué a uno de los estudiantes interesados en los videos del gato Félix, para preguntarle si antes lo había visto, si ya lo conocía. Él respondió: “a mí me gusta el gato Félix, yo lo he visto, en la tele”.

El juego de concurso fue una de las actividades más motivantes para ellos, se emocionaron cuando vieron que era un juego, algunos tuvieron inconvenientes porque algunos computadores no tenían un volumen apropiado y no alcanzaban a escuchar los audios. Algunos estudiantes alcanzaron a abrir la pestaña de la actividad ‘Video foro’ la cual no pudo ser resuelta porque el computador no permitía grabar. Finalmente, el tiempo se agotó y nos dirigimos al salón de clases para concluir y cerrar la aplicación.

Al llegar al salón se les pidió que escribieran en una hoja, la edad, el nombre, y de las actividades hechas cuál/cuáles les habían parecido más difíciles y fáciles. También que completaran la frase ‘A mí me gustó...’, también que respondieran a la pregunta ¿cómo y para qué usas tu voz y tu palabra en la ciudad? Algunas de las respuestas obtenidas fueron: “para hablar”, “para comunicarme”, “expresarme”, “decir mis emociones”, “para hacer amigos”, “para conocer gente”, “gritando” “hablando”. También que describieran qué grafiti realizarían en las paredes de su ciudad.