

ARGUMENTACIÓN ORAL Y LITERATURA

MARÍA CAMILA LEÓN CÁRDENAS

Monografía para optar al título de Licenciada en Español y lenguas extranjeras

Universidad Pedagógica Nacional

Asesora:
Emperatriz Ardila E.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ D.C.
2018

PÁGINA DE ACEPTACIÓN


Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., junio de 20

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>1953</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 101	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Argumentación oral y literatura
Autor(es)	León Cárdenas, María Camila
Director	Ardila Escobar, Emperatriz
Publicación	Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 100 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ARGUMENTACIÓN; ORALIDAD; LITERATURA

2. Descripción
<p>El presente trabajo es una investigación-acción realizada el grado 903 del I. E. D. Rafael Bernal Jiménez; a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en los estadios de la argumentación de Perelman, y la literatura como experiencia de Rosenblat, con el fin de contribuir en la argumentación oral de los estudiantes. Se observa que la argumentación oral es una habilidad que aborda en la escuela, en grados de secundaria, no existen espacios para propiciar su desarrollo, y se inicia en niveles superiores, por esta razón, se encuentra que los estudiantes en los grados de secundaria cuando se promueven debates o discusiones no consiguen proponer enunciados válidos y razonados. Por tal motivo es importante, se generen espacios y estrategias para fomentar el</p>

desarrollo de la argumentación oral. La literatura trabajada desde los temas vitales que plantean sobre la existencia humana, es la estrategia que favorece el diálogo y la argumentación.

3. Fuentes

Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Historia del poblamiento de Barrios Unidos*. Portal Bogotá. Bogota.gov.co. [online] Bogota.gov.co. Disponible en: <http://www.bogota.gov.co/localidades/barrios%20unidos/Historia%20del%20poblamiento%20de%20Barrios%20Unidos> [Acceso 1 Sep. 2016].

Arias, M. (2017). *Literatura fantástica: estrategia para fortalecer la argumentación oral*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.

Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.

Benjumea, L. (2016). *El diálogo argumentativo en el grado 801 del IED Gustavo Morales*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.

Campos, E. (2012). *Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita*. Caracas, Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

Camps, A., Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

Casallas, D. (2015). *La literatura de ciencia ficción y la argumentación escrita*. Bogotá,

Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.

Colegio Rafael Bernal Jiménez. (2016). *Manual de convivencia*. P. 23, 24, 25. Bogotá.

Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona: Universidad Barcelona-Horsori.

Cotteron, J. (1995). *Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria. Comunicación, Lenguaje y Educación*.

Delgado, D., Vargas, A. (2010). *El rol de la tertulia literaria como herramienta didáctica para el mejoramiento de la argumentación oral en estudiantes de grado once del Instituto Pedagógico Nacional*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.

Delicia, D. D. (2015). *Desarrollo de la sintaxis, argumentación y orientaciones en la enseñanza de la lengua*. Forma y Función, 28(2), 135-153.

Fonseca, I., Hernández, M. (2009). *La actividad metaverbal: proceso que favorece la argumentación oral en estudiantes de grado octavo*. Bogotá, Colombia. (Maestría) Pontificia Universidad Javeriana.

González, J. (2007). *La argumentación a partir de cuentos infantiles*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de Investigación en Argumentación. (2008). *La competencia argumentativa escrita -CAE- en la educación básica. Estado de la cuestión. Hechos y proyecciones del lenguaje*. Nariño.

Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. Bogotá, Colombia. (Maestría) Universidad Nacional de Colombia.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México.
- Herrera, J., Rodríguez, C. (2008). *Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación*. Valparaíso, Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Kemmis, S. (1984). *La investigación-acción participativa*.
- León, A. (2017). *La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria*. Bogotá, Colombia. (Maestría) Universidad Nacional de Colombia.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Editorial Gredos.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación* (1ra ed.). Barcelona.
- Ramírez, R. (2010) *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Pasto, Universidad de Nariño.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. (Traducción: Schussheim, Victoria). Nueva York, Estados Unidos: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1938)
- Ruiz, M. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita*. Bogotá, Colombia. (Maestría) Universidad Nacional de Colombia.
- Sabogal, J. (2013). *El análisis literario y su incidencia en el desarrollo de procesos de argumentación y de lectura literaria interpretativa en estudiantes de octavo grado del instituto pedagógico nacional*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.
- Santiago, A., Castillo, M., Mateus, G. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada*

en metacognición. 1ra edición. Bogotá. Alejandría libros.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Diagnóstico del estado del Proyecto Ambiental Escolar -PRAE-*. P. 3, 4, 6, 7, 8. Bogotá. Disponible en: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/323/1/prae%20Barrios%20Unidos.pdf>

Taylor, S., Bogdan, R. and Piatigorsky, J. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Taylor, S., Bogdan, R. and Piatigorsky, J. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación* (1st ed.). Barcelona: Ediciones Península.

Ubach, A. (2004). *La construcción del significado en el texto literario: aproximación en su tratamiento en el aula de ELE*. Asociación Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera.

Whitehead, J. (2006). *Action Research Living Theory*. Editorial: SAGE Publications.

4. Contenidos

Este trabajo se divide en siete capítulos. El Capítulo uno corresponde al problema, constituido por la contextualización de la localidad, el barrio y la institución; la caracterización de la población y el diagnóstico; el planteamiento del problema; y los objetivos y justificación de la investigación.

El capítulo dos presenta el marco de referencia, integrado por los antecedentes, y el marco teórico que orienta esta investigación. El capítulo tres se refiere a la metodología, el cual incluye el tipo de investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información. El capítulo cuatro corresponde a las fases del proyecto, donde se describe la propuesta de intervención. El

capítulo cinco está relacionado con la organización y análisis de la información. En el seis se exponen los resultados obtenidos, y en el siete contiene las conclusiones.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa desde el enfoque de investigación-acción puesto que buscaba, a partir de una propuesta de intervención pedagógica mejorar la argumentación oral de los estudiantes del grado 903 del I. E. D. Rafael Bernal Jiménez. Se utilizaron técnicas como: la observación, los diarios de campo, la encuesta, y la prueba diagnóstica para la recolección de información, la cual sirvió de base para el planteamiento del problema, la elaboración de la propuesta de intervención pedagógica, y el análisis de datos.

6. Conclusiones

El uso de la literatura como experiencia contribuyó en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes a partir de los diferentes estadios de la argumentación planteados por Perelman (1985) a través de las estrategias y recursos utilizados por la docente en formación.

Los resultados mostraron que la literatura como experiencia planteada por Rosenblat (2002) es una estrategia que contribuye con la creación de vínculos entre el lector, el texto, y el contexto. Estos vínculos se propician a través de preguntas y del uso de recursos visuales y audiovisuales, o de otro tipo de textos que aportan elementos para que el estudiante comprenda los elementos del contexto de la obra.

Las preguntas que generan discusión y que establecen los vínculos con las experiencias vitales de la existencia humana presentes en la obra posibilita el abordaje de temas sociales controversiales

provenientes de la obra literaria. Esto permite que los estudiantes relacionen la experiencia o el conocimiento que tienen con o de los mismos, con los personajes y las situaciones que enfrentan; así se propicia el espacio para la dinámica de la argumentación.

Elaborado por:	León Cárdenas María Camila
Revisado por:	Ardila Escobar Emperatriz

Fecha de elaboración del Resumen:	24	04	2018
--	----	----	------

Resumen ejecutivo

Esta investigación-acción buscaba fortalecer la argumentación oral de los estudiantes del grado 903 utilizando como estrategia la literatura como experiencia. Se determinó una propuesta pedagógica para intervenir en el aula, que incluía la lectura de una obra literaria; el análisis de algunos temas sociales controversiales incluidos en la misma donde se resaltaba la experiencia propia para su comprensión siguiendo a Rosenblat (2002), y la construcción de discursos argumentativos siguiendo a Perelman (1985): Premisa, argumentos, y conclusión. Se concluyó que la exposición a las situaciones de argumentación, las estrategias pedagógicas, y la literatura como experiencia, contribuyeron con la construcción de argumentos, así como en el establecimiento de acuerdos entre pares.

PALABRAS CLAVE: Argumentación, oralidad, literatura como experiencia, situaciones de argumentación.

Abstract

This investigation looked for strengthening the oral argumentation of 903's students, making use of literature as an experience. A pedagogical proposal was determined to intervene in the classroom, which included the reading of literary work, the analysis of some controversial social issues included in it: where the own experience was stood out for its comprehension, following Rosenblat (2002); and the construction of argumentative speeches, following Perelman (1985): Premise, Arguments, and Conclusion. It was found that the exposition to argumentation situations, pedagogical strategies, and literature as an experience contributed to the construction of arguments and their evolution, as well as in the establishment of agreements between peers.

KEY WORDS: Argumentation – oral expression – literature as an experience – argumentation situations.

Tabla de contenido

Introducción	10
1. Capítulo I: Problema	12
1.1 Contextualización	12
1.1.1 Localidad	12
1.1.2 Institución	13
1.1.3 Lo educativo: Proyecto Educativo Institucional (PEI)	14
1.2 Caracterización de los estudiantes	16
1.3 Diagnóstico	18
1.4 Planteamiento del problema	21
1.5 Pregunta de investigación	25
1.6 Objetivos	25
1.6.1 Objetivo general	25
1.6.2 Objetivos específicos	25
1.7 Justificación	26
2. Capítulo II: Marco conceptual	28
2.1 Antecedentes	28
2.2 Marco teórico	35
3. Capítulo III: Diseño metodológico	49
3.1 Tipo de investigación	49
3.2 Enfoque de investigación	49
3.3 Técnicas de recolección de información	51
3.4 Instrumentos de investigación	53
3.5 Matriz categorial	53
3.6 Categorías de análisis	54
Tabla 1. Matriz categorial	54
4. Capítulo IV: Fases del proyecto	55
4.1 Fases desarrolladas	55
4.2 Cronograma	56
4.3 Propuesta de intervención	56
Tabla 2. Propuesta de intervención	58
5. Capítulo V: Organización y análisis de la información	60
Tabla 3. Matriz de organización de la información: escritura	60
Tabla 4. Matriz de organización de la información: oralidad	62
6. Capítulo VI: Resultados	66
7. Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones	78
Referencias	81
Anexos	84

Introducción

Los procesos de comunicación que se llevan a cabo a diario están permeados por un componente argumentativo, bien sea porque se busca convencer a los interlocutores acerca de una opinión, o porque se pretende defender un punto de vista que se tiene acerca de un determinado tema. De igual manera, en el ámbito académico, la argumentación cobra valor al otorgar credibilidad y seguridad a las propuestas que se dan de manera oral o escrita. Es de definir que la argumentación tiene un papel importante en la vida del ser humano, puesto que, la definición y exposición de razones contundentes ayudan al establecimiento de acuerdos, la conciliación, y la toma de decisiones que beneficien a un conjunto, y no a un individuo; en otras palabras, la argumentación como parte de la comunicación, tiene un papel preponderante en el desarrollo de las sociedades. Sin embargo, esta habilidad que parece fundamental, no se presenta en la mayoría de discursos que se escuchan a diario, ni en los documentos académicos creados por estudiantes de colegio, o incluso, de la universidad, imposibilitando la llegada al objetivo, ya sea convencer, o defender.

Es por ello que, el abordaje de la argumentación oral en la escuela cobra mayor valor: el desarrollo de esta habilidad a través de diferentes estrategias y recursos permite a los estudiantes opinar, y justificar sus opiniones, lo cual, a su vez, contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico, y todo esto aporta a la construcción del individuo, y su desempeño dentro de un entorno social. Por tal motivo, esta investigación pretendió determinar el desarrollo de la argumentación oral a partir del uso de la literatura como experiencia, y cómo la estructuración de una didáctica adecuada permite la mejora de la habilidad, en pro de la construcción de individuos pensantes y críticos.

La investigación en su totalidad se enfoca en estos propósitos, por lo cual se estructura en capítulos que dan cuenta de diferentes aspectos de la aplicación de la didáctica. El primer capítulo recoge la información del lugar y la población sobre la cual se aplicó la propuesta de intervención.

El segundo capítulo está conformado por los antecedentes o investigaciones relacionadas con la argumentación oral, y el marco teórico que fundamenta y orienta el proyecto de investigación.

El tercer capítulo narra la metodología utilizada en la aplicación de la propuesta, y a lo largo de la investigación; en este caso, una investigación de tipo cualitativa, que sigue el enfoque Investigación-acción.

El capítulo cuatro constituye la Propuesta de intervención desarrollada. Allí se describen las fases del proyecto, así como las estrategias, recursos y logros que se pretendían con cada una de las intervenciones.

En el quinto capítulo se definen las pautas para la organización de la información, presentada como Resultados en el sexto capítulo.

En el séptimo capítulo se manifiestan las conclusiones donde se expresan algunos juicios de valor acerca de la propuesta y sus resultados, así como las implicaciones de estos resultados en la práctica pedagógica. Además, se muestran las limitaciones que se tuvieron en la realización del proyecto.

1. Capítulo I. Problema

1.1. Contextualización

1.1.1. Localidad

La I.E.D. Rafael Bernal Jiménez en la cual se realizó esta investigación, se ubica en la localidad Barrios Unidos al noroeste de la ciudad de Bogotá. Limita al norte con la localidad de Suba, al sur con la localidad de Teusaquillo, al este con la localidad de Chapinero y al oeste con la localidad de Engativá. Se caracteriza por ser un sector donde se desarrollan actividades industriales y económicas de pequeño y mediano alcance. Posee, además, espacios culturales y recreativos como: el Parque Simón Bolívar y el parque Salitre Mágico.

Barrios Unidos cuenta con 95 instituciones de carácter privado, y 10 instituciones públicas: las cuales tienen más de una sede, y cinco universidades, convirtiéndose en la localidad con mayor número de instituciones educativas. Por lo tanto, las instituciones privadas cubren en un 83% aproximadamente la demanda educativa, mientras que el sector público tiene a su cargo el 17% restante. La población escolar de Barrios Unidos para el 2015 era de 37.875 personas, 19.532 hombres y 18.343 mujeres. De la suma total se establecen los grupos: por desplazamiento o desmovilización a los cuales pertenecen 260 jóvenes, 115 personas pertenecientes a grupos étnicos, y 466 personas en condición de discapacidad.

El colegio se encuentra situado en el barrio Doce de Octubre, el cual se caracteriza por ser residencial, y comercial con talleres y almacenes automotrices, de madera y muebles. Estas actividades, aunque son importantes para la sostenibilidad de los habitantes del barrio y trabajadores de sectores aledaños, han generado problemas ambientales y sociales, debido a la cantidad de residuos y la invasión en el espacio público.

1.1.2. Institución

La institución se ubica en el barrio Doce de octubre en la Carrera 53 #75-17. Ofrece los niveles de Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria, y Media fortalecida. El colegio funciona en dos sedes, en la sede A se encuentra el grado 5° de Básica primaria, y todos los grupos de Básica secundaria y Media; en la sede B están ubicados los grados de Básica primaria restantes, y Preescolar.

La sede A donde se llevó a cabo la investigación posee una edificación de tres pisos, en la primera planta se encuentran algunas oficinas administrativas: secretaría, coordinación, orientación, además de la biblioteca, laboratorios de química, bioquímica y biología (con muchas plantas y elementos), baños, y dos aulas de articulación (aulas de inmersión para las clases de inglés). En la segunda planta hay diez salones, cada uno tiene el nombre en inglés y en español, también se ubica la rectoría, una sala de profesores, baños, y dos aulas de informática. En el tercer piso del edificio se encuentran los laboratorios de electrónica, física y química, además de los salones pertenecientes a otras materias, siendo un total de diez salones.

En la parte posterior de este edificio, hay una zona recreativa, con bancas, zonas verdes, gimnasios, este espacio está conectado con la primera zona de descanso, por unos amplios corredores que atraviesan el edificio principal.

En general los espacios son amplios: salones, corredores, escaleras, ventanas, y baños (situados en cada piso: dos de hombres y dos de mujeres). Las entradas del colegio son espaciosas, éstas dan al lugar donde se realizan las izadas de bandera y las clases de educación física: existe una tarima además de una cancha mixta, al igual que una caseta de comida.

El aula de clase donde se llevó a cabo la mayor parte del proyecto es amplia, con grandes ventanales a lado y lado del salón: en un lado con vistas a las canchas y zonas recreativas, y en el otro lado, con vistas al pasillo. El salón cuenta con un tablero acrílico grande; cuarenta puestos completos para los estudiantes: conformados por una silla y un escritorio amplio; una silla y un escritorio para el maestro; un estante de libros donados por la Alcaldía, y dos armarios pequeños a disposición de los maestros. La decoración del salón es sencilla: hay un par de frases motivacionales, y el PEI de la institución.

1.1.3. Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI de la institución se orienta hacia la formación con trascendencia humana para el liderazgo en ciencia y la tecnología; por eso, la misión se encamina a la formación de los estudiantes para que sean seres emprendedores, gestores de proyectos en pro de la construcción de una sociedad mejor. Y su visión, por su lado, plantea como meta para el 2019: obtener el reconocimiento por parte del distrito gracias a su excelencia académica, que se logra mediante el uso de las TICS y la administración pedagógica de ésta.

Sus planes de estudio y la Media fortalecida están enfocados en estas dos áreas: por su parte, el Plan de estudios del área de Ciencia, se divide en las áreas de Química y Física para los ciclos 3, 4 y 5, lo cual contribuye a tener avances significativos para la obtención de los objetivos institucionales. El área de Tecnología además de tener un plan de estudios enriquecido cuenta con gran cantidad de salas de sistemas y computadores.

El colegio plantea nueve proyectos transversales que buscan, o tienen como objetivo, apoyar al estudiante en la construcción de su proyecto de vida. Estos proyectos son: De área (Ciencia y tecnología, comunicación, pensamiento histórico, pensamiento matemático, artes, y

educación física); de Ciclo (primera infancia, ciclos I, II, III, IV, V); Proyecto de ciudadanía y convivencia; Proyecto de Emergencias y Contingencias (PEC); Proyecto de Educación Sexual (PES); Proyecto Ambiental Escolar (PRAE); Proyecto Institucional de Gestión Ambiental (PIGA); Uso del tiempo libre; y Formación para la democracia.

El plan de estudios de Lengua castellana, para el Ciclo 4, tiene como objetivo principal fortalecer el acto de comunicar, a la vez que se refuerza la convivencia, y se enfatiza en ésta para la construcción adecuada de un proyecto de vida.

Estos objetivos se fundamentan en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación de Colombia; de tal manera que se estructura de acuerdo con los núcleos temáticos del área, estos son: la comprensión y producción textual, la literatura, la comunicación y la ética de la comunicación. (Colegio Rafael Bernal Jiménez, 2017).

Respecto al grado noveno, el plan de aula se divide en dos: La primera parte corresponde a los libros obligatorios, los cuales son escogidos por la importancia que tienen a nivel cultural, y también, dependiendo de la temática del curso; ya que, en los grados novenos, esta área se enfoca en la literatura hispanoamericana, se escogen los libros más representativos de esta categoría. Los libros son trabajados únicamente durante la clase a través de diferentes actividades. El 80% de la nota final comprende las calificaciones de esta parte.

Por otro lado, el libro Lenguaje 9, otorgado por la Secretaría de Educación de Bogotá a cada estudiante, se toma como base para cada clase; de tal manera que, es un instructivo, que no solo demanda las obras literarias que deben ser leídas, sino también las actividades correspondientes para cada una. Este libro, al parecer, debe seguirse al pie de la letra. La segunda parte del plan de aula ha sido asignada para el área de comprensión lectora, donde la profesora

pide a sus estudiantes comprar un libro de cuentos de alguno de los dos autores escogidos por ella, para trabajar en la clase a través de actividades. Esto corresponde al 20% de la nota.

En general, según el testimonio de la profesora Yaneth y algunos de sus estudiantes, el colegio cuenta con pocos recursos didácticos: tales como televisores, ya que solo hay en dos salones, y en caso de ser necesitado debe ser pedido a la coordinación y transportarse hasta el salón; de igual manera, los elementos deportivos son escasos: la institución cuenta con balones de voleibol y futbol únicamente. Por su parte, la biblioteca también carece de material didáctico, tanto así que, a disposición de los estudiantes, solo se encuentran libros de texto y enciclopedias, y tres computadores. Por lo cual, profesores como ella, prefieren pedir los libros y dispositivos a sus estudiantes, y no recurrir a los ofrecidos por el colegio.

1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de la población se realizó a partir de la aplicación de una encuesta (ver anexo 1) con el propósito de conocer sobre aspectos familiares, personales y su percepción sobre el ambiente escolar; y un proceso de observación registrado en diarios de campo, con el objetivo de indagar por las dinámicas de la clase de lengua castellana.

Encuesta

De acuerdo con los datos obtenidos se encontró que el curso 903 estaba conformado por 34 estudiantes: 17 hombres y 17 mujeres, de entre los 13 y 17 años. El 72.4% de los estudiantes vivían en la localidad de Barrios Unidos, en el barrio Jorge Eliecer Gaitán, el 17.2% en la localidad de Suba, y el 10.3% estaba repartido en diferentes localidades. En cuanto al aspecto familiar, se determinó el 41.3% de los estudiantes vivían en familias nucleares, es decir,

conformadas por mamá, papá, e hijos; y el 51.7% de los estudiantes en familias monoparentales, integradas por al menos uno de los padres; y un estudiante en familia extendida, con familiares no pertenecientes al núcleo.

Respecto al nivel de escolaridad, se encontró que el 39.6% de los padres estudiaron la secundaria, el 36.2% accedieron al nivel superior de educación (Técnico, Tecnólogo o Profesional) y el 15.5% cursaron el nivel de Básica primaria. En cuanto a la ocupación de los padres, el 37.9% de las madres desempeñaban trabajos de manera independiente, el 31.03% eran empleadas, y el 17.2% de las madres estaban dedicadas al hogar. El 10.3% de los estudiantes no respondieron esta pregunta. De los padres, el 44.8% se desempeñaban como empleados, y el 27.5% se dedicaban a labores independientes. El 27.5% de los estudiantes no respondió esta pregunta.

En cuanto a su percepción sobre su desempeño académico general en la escuela; el 46.4% de los estudiantes respondió que su desempeño era bueno; el 42.8% consideró que es regular; el 7.1% determinó que su desempeño escolar es excelente; y el 7.1% consideró que su desempeño era malo.

Respecto a su materia favorita, hubo discrepancia: las materias escogidas por los estudiantes fueron muy variadas; pero en general, los estudiantes prefirieron la clase de Educación Física, seguida por las clases de Español e Inglés. La asignatura menos favorita, era Matemáticas porque no les gustaba la profesora.

A pesar de que hubo algunas excepciones, la clase de Español-Literatura era de su agrado, la temática que se manejaba en el curso era de su gusto, además manifestaron que su desempeño en esta área era bueno.

Observación

Con respecto a las dinámicas de la clase, se evidenció en la observación que el énfasis de las actividades se enfocaba sobre todo a la escritura y la lectura, y la oralidad y escucha no se abordaban. Las actividades de lectura y escritura se limitaban a la resolución de preguntas después de leer un texto narrativo. Las preguntas variaban según el texto que leían, estas se dirigían a nivel base de texto, o al modelo de situación. No se establecía ningún tipo de diálogo entre la docente y los estudiantes o entre los estudiantes en torno al texto leído (ver anexo 2). Los estudiantes mostraban cierto tedio ya que debían escribir demasiado, además las actividades siempre se desarrollaban de la misma manera.

1.3. Diagnóstico

Con el propósito de determinar el nivel general de los estudiantes en las cuatro habilidades básicas, se realizaron tres pruebas para evaluar: la competencia oral, la comprensión y la producción escritas, y la habilidad argumentativa. Para ello, se establecieron rúbricas con criterios definidos (ver anexo 3).

La producción escrita se evaluó a partir de la reseña de la película *Apocalypto*, que la docente la tomó como evaluación y la actividad sobre la novela *La araucana*, en las cuales se tuvo en cuenta aspectos como: la coherencia, cohesión, la utilización adecuada de los componentes gramaticales y argumentación. La comprensión de lectura se evaluó a partir de la actividad sobre la novela *La araucana*, la prueba se enfocó hacia la base de texto y en el nivel modelo de situación.

La segunda prueba aplicada fue de comprensión y producción textual, la cual incluía el análisis de una imagen y la previa construcción de una historia que diera cuenta de lo

anteriormente interpretado, además de la respuesta a dos preguntas: una enfocada a la base de texto, y la otra al modelo de situación.

La evaluación de argumentación se realizó a partir de un instrumento diseñado por el Instituto Cervantes, perteneciente a una prueba para estudiantes del español como lengua extranjera en el Nivel C1, la prueba pretendía, a través de la lectura de un texto argumentativo, y la posterior selección de respuestas, evaluar la capacidad que tienen los estudiantes para identificar argumentos.

Resultados

De acuerdo con los datos obtenidos en el diagnóstico realizado, se encontró que: en cuanto a la producción escrita, en la que se valoraban los criterios de coherencia como: desarrollo de una idea central, idea central acorde con el tema que se proponía, y desarrollo de proposiciones ligadas a la idea central; y la cohesión en la se tuvo en cuenta: estructura sintáctica, signos de puntuación, uso de conectores, y estructura de la reseña; el desempeño fue sobresaliente. (ver anexo 3). El 66.6% de los estudiantes cumplieron con al menos cinco de los siete criterios propuestos. El 33.3% restante, tuvo problemas con el desarrollo de una idea central, de igual manera, los estudiantes no utilizaban conectores, no manejaban signos de puntuación, y tuvieron problemas con la construcción de oraciones conservando la estructura sintáctica estándar.

En la prueba de producción a partir de la lectura de la imagen, en la cual se evaluaba también la coherencia y cohesión expresadas a través del texto redactado, y la gramática correcta, el 42.8% no consiguió relacionar el texto con la imagen, y, por lo tanto, el texto redactado careció de coherencia.

Con respecto a la prueba de comprensión de lectura, donde se evaluaba: responder a preguntas de la base de texto, realizar inferencias explicativas, realizar inferencias asociativas, producir frases con estructuras sintácticas correctas, utilizar signos de puntuación y gramática correcta; el 51.6% del grupo presentó dificultades en la comprensión tanto explícita: identificación de elementos en la base de texto, como implícita: construcción de inferencias explicativas y asociativas, y en la redacción de sus respuestas, donde se evidenciaba los inconvenientes en los criterios ya mencionados.

En cuanto a la comprensión y análisis de la imagen esta prueba fue evaluada por medio de once criterios, los cuales eran muy similares a los de la anterior prueba de comprensión y producción; los resultados obtenidos mostraron que el 58.6% de los estudiantes lograron un desempeño bueno, es decir superaron 6 de los 11 criterios: estableciendo relaciones entre la imagen y el texto.

Con relación a la competencia oral, el 53.5% del grupo tuvo resultados inferiores a 6 puntos, de 9 previamente definidos como: establecer relaciones con conocimientos previos, establecer relaciones intertextuales, mantener el tema principal, usar vocabulario adecuado, coherencia, mantener una relación con el texto base, cohesión. En primera medida, no consiguieron concretar una idea central que estuviera relacionada con el texto base, o con los temas vistos en las asignaturas de Ciencias sociales y Lengua castellana y literatura; su discurso estaba marcado por el uso de expresiones coloquiales; además de la incapacidad de encontrar y usar las palabras más apropiadas para la situación; la estructura sintáctica presentaba problemas de coherencia y cohesión: donde no se usaban conectores, y por último, en el 60% de los grupos, uno de los integrantes dominaba la intervención, mientras que la participación del otro se veía

reducida, en gran medida, debido a las interrupciones de la otra persona. En cuanto a la argumentación, el 86.2% no logró identificar los argumentos del texto de prueba.

Conclusión

Teniendo en cuenta los resultados, se evidenció que los estudiantes tanto en la producción escrita como en la comprensión de lectura se encuentran en un nivel aceptable ya que aproximadamente el 50% de los estudiantes escribieron textos coherentes y cohesivos, que respondían a un tema dado. Igualmente, identificaron elementos tanto explícitos, como implícitos dentro de los textos. Por el contrario, en la producción oral, el discurso oral del 53.5% era limitado, no poseían un repertorio lingüístico amplio, utilizaban un lenguaje coloquial y no respetaban las reglas de interacción social. Respecto a la argumentación, el 86.2% de los estudiantes no reconocieron en un texto escrito los argumentos y su estructura. En la argumentación oral no lograron sustentar su opinión.

1.4. Planteamiento del problema

La enseñanza de la lengua materna en las instituciones educativas en Colombia se ha enfocado principalmente en el conocimiento formal de la lengua, sin tener en cuenta el uso real que el hablante hace de ésta. Es decir, independientemente del conocimiento de la estructura de la lengua, a los estudiantes no se les proporciona espacios y estrategias para desarrollarla en contexto. Esto, ha generado inconvenientes en los procesos de comunicación de los individuos, y, por ende, dificultades en diferentes aspectos de la vida: ya sea académica o de convivencia. Esto se refleja, por ejemplo, en el desempeño de los estudiantes en la educación superior, ya que en los semestres iniciales no logran realizar de manera adecuada una exposición, papel o ensayo

crítico. De otra parte, no se tiene en cuenta la concepción de mundo que cada individuo posee, se opta por la implementación de conceptos a partir de la experiencia de los maestros.

Si bien, los docentes del área de lengua castellana han adelantado propuestas para superar este problema, es evidente que en las aulas no ha mejorado la situación. Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto también, orientaciones tanto de carácter obligatorio como opcional, como los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), que sirven de base para los procesos educativos. Estas orientaciones, plantean, en cuanto a la Producción textual, el conocimiento de los textos argumentativos y explicativos, y respecto al nivel de Comprensión e interpretación textual, que los estudiantes deben realizar inferencias a partir del contexto mismo del texto, crear hipótesis, reconocer las características estructurales, y la intención comunicativa de los diferentes tipos de texto. Asimismo, en el factor Ética de la comunicación, se contempla la valoración del lenguaje y el reconocimiento del interlocutor. Por su parte, los DBA, propone la valoración de argumentos sustentados, el diálogo, y la argumentación.

Si bien, se sugiere el abordaje de la argumentación en las aulas; ésta se propone solamente hasta los ciclos IV y V. Autores como Cotteron (1995) plantean que la argumentación debe ser enseñada desde los grados iniciales, porque los niños desde edades tempranas tienen las capacidades discursivas para argumentar, así como la necesidad de defender sus ideas y negociar con sus interlocutores. Cotteron considera que no se puede pretender desarrollar esta habilidad en un par de años solamente, ya que iniciar este proceso a edad avanzada, presenta dificultades para los estudiantes, las cuales se reflejan a lo largo de su formación académica. Se propone para ello que este sea un proceso que debe llevarse a cabo en todo momento y lugar.

Otra situación que se observa en las aulas, y que además se plantea desde los documentos gubernamentales para los grados de básica primaria, es el texto narrativo como base para el desarrollo de las diferentes habilidades. A pesar de que este tipo de texto y las actividades que se desarrollan son importantes en los aprendizajes de los niños, esto no contribuye en la competencia comunicativa, en contextos reales.

Por otro lado, el desarrollo de la argumentación en el aula, según experiencias previas, (tanto propias, como de observación), y teniendo en cuenta algunas investigaciones, ésta se desarrolla como un tema más del plan de estudios, y no como una forma de discurso. Esto quiere decir que, en lugar de llevarse a cabo un ejercicio constante de argumentación como: "una actividad intelectual y social que sirve para justificar o refutar una opinión" (Grupo de Investigación en Argumentación, 2008), se asume como parte de los contenidos que se abordan en tres o cuatro semanas de un año escolar. Asimismo, las actividades que se proponen no pasan de la realización de debates y ensayos, cuyo objetivo principal no se enfoca en el desarrollo de capacidades discursivas, sino se centran en la aprehensión de la estructura de este tipo de discurso. De este modo, la opinión de los estudiantes no es tomada en cuenta: la atención se centra en la implementación de formas predeterminadas, más no en las intervenciones que haya realizado el estudiante.

La situación expuesta anteriormente se evidenció en el grado 903 pues en las observaciones realizadas en las clases de lengua castellana, se encontró que en el aula no se propiciaban espacios para desarrollar la argumentación oral, porque las actividades se enfocaban principalmente a la lectura y la escritura. Además, la argumentación se tomaba como un contenido más, que se promovía a partir de un debate o de la realización de ensayos. De otra

parte, la institución no concedía un papel preponderante a la oralidad y la escucha, ya que no se consideraban relevante del discurso hablado de los estudiantes.

Por otro lado, los resultados de las pruebas aplicadas, además de los ejercicios y actividades realizados en clase evidenciaron que los estudiantes: no expresaban su punto de vista, ni las razones por las cuales establecían una opinión, ni explicaban de manera detallada algún hecho y sus causas; los estudiantes no conseguían establecer un discurso argumentativo que constara de una premisa, un argumento, y una conclusión. Cabe resaltar, que los estudiantes mostraban un desempeño mejor en la argumentación escrita.

Por otro lado, en la observación de la clase de lengua castellana, se evidenció que no se utilizaban las actividades sobre los textos literarios para generar espacios para el desarrollo de la argumentación oral teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes sobre lo leído. El abordaje de las lecturas se llevaba a cabo siempre de manera escrita, a través de talleres con preguntas sobre la información explícita del texto, reseñas, resúmenes o ensayos.

Teniendo en cuenta que los factores mencionados, influyen en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes a lo largo de su formación académica y su desenvolvimiento a futuro en su desempeño profesional. Frente a esta situación, cabe preguntarse si trabajar la argumentación oral a partir de las percepciones de los estudiantes sobre los textos de literatura propuestos para este grado, se podría contribuir en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes.

Esto significa que se partiría de las percepciones que las lecturas les generen a los estudiantes, las cuales, por un lado, van a enriquecer tanto su visión de mundo y por otro, sus argumentos sobre aspectos vitales de la existencia humana. De esta manera, el estudiante va a

argumentar su punto de vista y relacionarse con una obra literaria desde su propia interpretación del mundo. Así, la argumentación no sería un tema de la clase, sino un proceso que a partir de tomar la experiencia de los estudiantes con la literatura va a contribuir al desarrollo de esta habilidad.

1.5. Pregunta de investigación

¿De qué manera el uso de la literatura como experiencia contribuye en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes del grado 903 del I. E. D. Rafael Bernal Jiménez?

1.6. Objetivos

1.6.1. General

Establecer la incidencia del uso de la literatura como experiencia en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes del grado 903 del I. E. D. Rafael Bernal Jiménez.

1.6.2. Específicos

- Caracterizar la argumentación oral de los estudiantes del grado 903 a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica.

- Diseñar una estrategia didáctica basada en el uso de la literatura como experiencia para contribuir en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes del grado 903

- Determinar los elementos de la literatura como experiencia que contribuyan con el fortalecimiento de la argumentación oral de los estudiantes.

- Evaluar el impacto de utilizar la literatura como experiencia en la argumentación oral de los estudiantes.

1.7. Justificación

Las relaciones interpersonales que se establecen constantemente, en la mayoría de aspectos de la vida, como por ejemplo en las relaciones entre: familiares, maestros y estudiantes, compañeros de clase o trabajo, o al comprar algún producto, o jugar fútbol, tienen como base la comunicación.

En estas dinámicas de comunicación, la argumentación es un factor relevante en cuanto al valor significativo que tiene en los procesos interpersonales, ya que los individuos cuando necesitan dar a entender lo que pretenden o requieren; la argumentación les permite fundamentar los motivos por los cuales esas pretensiones y requerimientos tienen lugar.

De otra parte, la argumentación es importante tanto en el ámbito académico como social, y ya sea a nivel escrito como oral. Por tal motivo, se contempla como una habilidad que debe ser fortalecida y desarrollada en la escuela, ya que ésta influye en el desarrollo de las actividades escolares en general, así como en la construcción de seres humanos críticos y pensantes, ciudadanos comprometidos con el país y con la vida en general.

Por esta razón, este proyecto buscó aportar en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes para mejorar sus habilidades discursivas en contextos reales y desde su concepción del mundo; por eso la literatura como experiencia se constituye en la estrategia para el logro de este objetivo.

Partir de la relación que los estudiantes establecen con las obras literarias desde su experiencia social, personal, emocional, permite que ellos puedan hablar y expresarse sobre el mundo que los rodea. De esta manera, la argumentación no sería un ejercicio artificial, sino un proceso que se origina desde las percepciones suscitadas por la literatura y que tienen una

relación existencial con ellos. Esta estrategia va a contribuir en la construcción de su pensamiento y de su concepción de mundo.

Por otro lado, esta investigación además de fortalecer la argumentación de los estudiantes con el objetivo de formar seres críticos, independientes y persuasivos; también aportó elementos pedagógicos y didácticos a la enseñanza de la argumentación partiendo desde la oralidad y desde el contexto de los estudiantes. Al igual, los resultados que arrojó este proyecto sirven para estudios posteriores, e intervenciones similares.

2. Capítulo II. Marco conceptual

2.1. Antecedentes

Con el objetivo de conocer qué investigaciones se han desarrollado sobre la argumentación en la escuela, se realizó una revisión de quince investigaciones de pregrado y posgrado, a nivel tanto nacional como internacional. A nivel nacional, se llevó a cabo una búsqueda en revistas especializadas de lingüística, en lengua española, y bases de datos de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional, la universidad del Nariño, la Pontificia Universidad Javeriana, y el Colegio Internacional de Educación Integral: CIEDI. A nivel internacional se consultaron proyectos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas Venezuela, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile, la universidad de Guanajuato en México. Las investigaciones en su totalidad siguen un enfoque cualitativo y se centran en el estudio de la argumentación en la escuela primaria.

De acuerdo con el revisión y análisis de las investigaciones, éstas se agruparon en tres tendencias: la primera referida a la enseñanza de la argumentación y a su didáctica, contemplada tanto desde políticas educativas, como en la práctica. Investigaciones como las de GIA (2008) y Lagos (2003) describen y critican las políticas educativas colombianas, respecto a que estipulan los parámetros en cuanto a la argumentación: plantean la enseñanza de ésta en grados avanzados, considerando que esta situación no aporta al desarrollo de la habilidad de manera significativa; al igual, encuentran que no se aborda de manera adecuada, y esto mismo se evidencia en las aulas, ya que la argumentación se asume como un tema de clase, y no como una forma de discurso que debe desarrollarse en todo momento. A partir de esta investigación de las políticas educativas en

Colombia, han diseñado propuestas pedagógicas que impulsan el desarrollo de la argumentación en la escuela.

Afirman que es necesario que los estudiantes desarrollen la capacidad argumentativa generando espacios en el aula de clase para que ellos a través de la participación aprendan a entender el porqué de una situación, y opinen acerca de tal hecho, y de esta manera, también lo hagan en la vida diaria, ya que el argumentar y establecer enunciados razonados, es importante para la comunicación y la convivencia. Por lo tanto, hacen especial énfasis en la didáctica de la argumentación, desde los grados de básica primaria, y no iniciar el proceso en los grados de la Media, debido a que los niños desde edades tempranas tienen la capacidad de postular y defender sus ideas, concluyen que la construcción y aplicación de una didáctica de la argumentación parte de los maestros, puede ayudar en el desarrollo de la argumentación, de modo que los estudiantes en grados superiores logren elaborar tanto discursos académicos como del día a día, lo cual contribuiría a mejorar de manera significativa la convivencia.

Trabajos como los de Ruiz (2016) y Guerrero (2011) se centraron en el estudio e implementación de secuencias didácticas que tienen como objetivo mejorar la argumentación escrita, a través de los ejercicios orales. De igual manera, GIA (2008) utilizó la pregunta como método principal para el desarrollo de la argumentación oral y escrita. Campos (2012), Herrera y Rodríguez (2008), y Delicia (2015), por su parte, realizaron observaciones en las aulas de clase, con el fin de identificar el nivel de argumentación de los estudiantes, así como los problemas para el desarrollo de esta habilidad; a partir de lo observado, propusieron posibles soluciones que podrían implementarse para contribuir en el desarrollo de la argumentación. Delicia (2016), elabora una investigación más detallada en cuanto al enfoque que maneja cada escuela; es decir,

caracteriza los niveles de argumentación de un colegio donde predomina un modelo discursivo, y otra, donde predomina un modelo gramatical; estas observaciones concluyeron en la necesidad de integrar los dos modelos en la educación para la argumentación.

Estas investigaciones se preocuparon por determinar los problemas tanto formales, como prácticos que rodean a la enseñanza de la argumentación en Colombia. En primera medida, se afirma la importancia del manejo del discurso argumentativo en todo momento; y en segunda medida, se enfatiza en que las políticas educativas deben transformarse, de tal manera que la argumentación deje de ser un tema aislado, para convertirse en una forma de desarrollar una clase en el aula; por lo tanto, es importante la enseñanza de cualquier tema a través de la argumentación, y esto conducirá a la evolución de la habilidad en los estudiantes, y a su vez, el desarrollo del ser humano en su totalidad. Así mismo, en las investigaciones se recalca el valor de las temáticas a abordar, lo cual se presentará a continuación.

La didáctica de la argumentación debe incluir (de manera obligatoria) contenido significativo para los estudiantes, puesto que la mayor cantidad de relaciones que puedan establecerse entre el conocimiento y el contexto, van a aportar de manera positiva en la construcción de argumentos válidos; de tal manera que, la didáctica planteada debe basarse en dos puntos esenciales, el primero de ellos es el cuestionamiento del ser mismo frente a diversas situaciones, lo cual permitirá distinguir la capacidad de contradecir y por lo tanto argumentar, y el segundo punto es la aprehensión de conocimientos necesarios para, enriquecer el pensamiento de los estudiantes, y que, por lo tanto, puedan argumentar; y contribuir con los elementos necesarios para hacerlo de la manera más adecuada.

La segunda tendencia definida corresponde a las temáticas predilectas para la enseñanza de la argumentación, los investigadores plantean temáticas que generen controversia como una estrategia para el desarrollo de la argumentación en clase. Consideran que, si los temas tienen que ver con el contexto propio, esto genera interés en los estudiantes, lo cual va a permitir que ellos expresen sus propias opiniones. Ruiz (2016), León (2017) y Benjumea (2016) se enfocan en el abordaje de aspectos sociales que llaman la atención de los estudiantes y los involucra emocionalmente, debido a la empatía que se produce al relacionar problemáticas sociales y dilemas morales, con el entorno de cada estudiante.

La tercera tendencia enfocada al uso de la literatura y la publicidad en la enseñanza de la argumentación, Fonseca y Hernández (2009) utilizan la publicidad para encaminar el proceso de argumentación en los estudiantes. Para ello, desarrollan una secuencia en la que, además de aprender sobre la creación y crítica de anuncios y mensajes publicitarios, se aprende desde la argumentación a elaborarlos para producir un mensaje contundente y creíble. A partir de estos, se generan discusiones en cuanto a estereotipos, creencias e interpretaciones por parte de los estudiante, además del lazo que se crea entre el individuo y su producción, concluyendo en la relación con/y a la defensa de su propio pensamiento.

Por su parte, Delgado y Vargas (2010), apelan a la construcción de vínculos con la literatura, a través de la estrategia de la tertulia literaria. Cabe resaltar que este proyecto se encuentra en el marco de Investigación-acción participativa, por lo cual los estudiantes fueron involucrados en el proceso de selección de los textos a tratar, y también de los pasos a seguir. Los textos fueron de gran importancia ya que trataban temas controversiales, por lo tanto, dieron paso a discusiones y diálogos. Por otro lado, se trabajó la argumentación como otra parte del

proyecto, accediendo al componente formal, y poniendo en práctica la teoría en el desarrollo de las tertulias literarias. Este trabajo investigativo, contribuyó no solo en el desarrollo de esta habilidad discursiva, ya que gracias a la lectura de ciertos textos los estudiantes ampliaron su concepción de mundo y la capacidad de defender las opiniones; sino también en la competencia lectora, puesto que, la discusión, los argumentos y los vencedores, dependían del nivel de comprensión de los textos.

En efecto, la literatura como estrategia para la enseñanza de la argumentación, resulta ser de mucha ayuda, debido a que, la literatura no es solo un texto, sino una construcción cultural que puede influir no solo en el comportamiento de una comunidad, sino también en el pensamiento, y en la creación de una concepción de mundo irreplicable, puesto que, además de conocer el mundo, se pueden comprender aspectos de la existencia propia. En este sentido, investigaciones como la de Gonzáles (2007) se centran en la observación de didácticas empleadas para desarrollar la argumentación desde edades tempranas. En su investigación, se determinó que la secuencia utilizada por las maestras observadas es la misma: en primer lugar, abordan una lectura que sirve de tema para empezar a opinar, luego preguntan a cada niño por su opinión, y, por último, cada estudiante tiene derecho a refutar alguna opinión contraria; sin embargo, las estrategias utilizadas por las maestras fueron diferentes, lo cual influyó en mejores resultados en un curso. Se concluyó que el maestro y las estrategias que se usen en el aula inciden en el desarrollo de la argumentación; además de ello, se afirmó que es posible y obligatorio empezar a realizar actividades que involucren la competencia discursiva desde edades tempranas puesto que, por un lado, los niños son capaces, y, por otro lado, van a crecer involucrando la argumentación en sus discursos sin siquiera considerarlo.

Otras investigaciones como las de Arias (2017), Casallas (2015) y Sabogal (2013) en las que se plantean didácticas donde se integra la literatura fantástica y de ciencia ficción; identifican falencias de los estudiantes en la argumentación a través de un diagnóstico, luego llevan un proceso de sensibilización hacia la literatura del género escogido, continúan con la presentación formal de la argumentación, y, por último, realizan debates, discusiones, diálogos y redacciones donde se elaboran postulados argumentados a partir de la lectura de literatura. Los temas de estas actividades se enfocaban en situaciones controversiales o relacionados con problemáticas sociales de la vida real, pero que no se alejaban del texto literario original.

Cabe resaltar que si bien, los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje para el ciclo 4 plantean la relevancia de la argumentación en este nivel, no se hallaron muchas investigaciones acerca de la argumentación en este ciclo. Por el contrario, se encontraron varias investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de básica primaria, las cuales compartían más de este punto en común: por un lado, se enfocaban en una problemática correspondiente a la habilidad argumentativa: trataban de explicar las principales causas y consecuencias de no aprender adecuadamente a argumentar, además de determinar que en los grados de básica primaria es donde se debe desarrollar y afianzar la argumentación; y finalmente, concluyen con una propuesta didáctica.

A partir de lo identificado en estas investigaciones, se establecen dos postulados que justifican la importancia del estudio y enseñanza de la argumentación. El primero de ellos se relaciona con la importancia de tener en cuenta los intereses sociales del estudiante al momento de desarrollar una didáctica de este tipo, puesto que además de sentir interés por el tema, un individuo puede elaborar argumentos relacionados consigo mismo, y de esta forma, involucrarse

con la discusión, de tal manera que va a buscar y conseguir que los demás lo entiendan, por lo cual va a construir mejores discursos argumentativos. El segundo, tiene que ver con las implicaciones de una didáctica de la argumentación en las habilidades lingüísticas y comunicativas, requeridas tanto en el ámbito académico, como en el social.

Las investigaciones en general concluyen que es positivo el uso de la literatura como herramienta para enseñar a argumentar, esto debido a dos razones. La primera de ellas es que la visión de mundo de los estudiantes se amplió al abordar diferentes textos y analizarlos, por lo cual, sus opiniones, además de ser más extensas, fueron más congruentes y razonadas. La segunda, es que los estudiantes pudieron sentirse identificados con las diferentes temáticas gracias al abordaje posterior a la lectura, lo cual sirvió en la evolución de la comprensión lectora, y de la elaboración de discursos argumentativos.

De las investigaciones revisadas se identificaron tres puntos clave que se pueden rescatar a modo de conclusión: el primero se refiere a las políticas educativas y a la argumentación en la escuela, donde se propone replantear las concepciones por parte del Estado mismo, así como la manera en la que los maestros enseñan esta habilidad. El segundo hace referencia a la creación e implementación de didácticas adecuadas para enseñar a argumentar, donde la controversia juega un papel fundamental. Y el tercer punto, se enfoca en los resultados positivos que han generado las intervenciones pedagógicas en las que se ha utilizado la literatura.

Asimismo, las investigaciones aportan elementos al presente proyecto, en el sentido del abordaje de la argumentación, sea desde lo formal como a través de proyectos de investigación en el aula. De igual manera, los inconvenientes encontrados, como los resultados positivos sirvieron de ejemplo para la estructuración de la propuesta pedagógica en el aula.

2.2. Marco teórico

En los procesos comunicativos, los discursos orales y escritos en ocasiones están mediados por un componente argumentativo, que, así no sea evidente, es relevante tanto en lo académico como en lo social; sin embargo, se tiene la concepción de que la edad en la que se inicia el desarrollo de esta habilidad es en la adolescencia. Esta concepción en Colombia se refleja, tanto en lo que se plantea en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, por ejemplo, proponen para los grados de Básica primaria en el eje de oralidad: la exposición, desarrollo y defensa de ideas y opiniones, sin embargo, la argumentación no se menciona ni en éste, ni en los cinco ejes restantes (producción escrita, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación). En los grados de Básica Secundaria, la argumentación se plantea desde el grado sexto hasta el grado undécimo en los ejes de comprensión e interpretación textual, y en el eje de producción oral y escrita; sin embargo, esto no se cumple a cabalidad en la escuela, ya que en las observaciones realizadas se encontró que la argumentación se trabajaba desde los grados noveno o décimo, y no desde el grado sexto, como se plantea en el documento.

Por otro lado, en la escuela la argumentación se toma como un tema más del plan de estudio de lengua castellana, y no como una forma del discurso que debe formar parte de todas las clases, no solo de lenguaje, sino de la escuela en general, más bien se plantea como un tema de clase el cual se estudia durante un periodo de tiempo determinado, y posteriormente no se retoma en el desarrollo de otras temáticas, o en las competencias comunicativas y sociales

necesarias en la cotidianidad. Esto ha traído como consecuencia que los estudiantes presenten dificultades tanto en la argumentación oral como escrita, evidenciada en textos incomprensibles o pobremente sustentados. Esta situación igualmente ha influido en discursos orales y escritos de los estudiantes en la educación superior: bien sea en exposiciones, sustentaciones. A nivel social, este problema se evidencia en las conversaciones de la vida cotidiana, en la convivencia, y en diferentes niveles de la sociedad actual.

De otra parte, la enseñanza de la argumentación no se contempla como el aprendizaje de una habilidad necesaria que forma parte de las diferentes competencias, o como un elemento importante en todas las actividades sociales; Camps y Dolz (1995) al respecto afirman que

La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, por los profesores universitarios, y por la sociedad en general. No solo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, a discutir y a debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos (1995, 5).

Lo planteado por las autoras revela que a la argumentación no se le ha dado la importancia necesaria en la escuela, razón por la cual no se da una práctica sistemática de su enseñanza, ni se ha generado una didáctica que contribuya en formar sujetos capaces de expresar, justificar y comunicar sus ideas, conocimientos y puntos de vista. Teniendo en cuenta que las funciones principales del lenguaje son comunicar, intercambiar información, compartir ideas con los diferentes sujetos que hacen parte de la sociedad Adam (1995) considera que:

Generalmente hablar consiste en tratar de compartir con un interlocutor opiniones o representaciones relativas a un tema determinado, es querer provocar o aumentar la adhesión de un oyente o de un auditorio más amplio a las tesis que uno presenta para su asentimiento (Adam, 1995-9).

La información que se comparte a través del lenguaje no solo tiene un carácter informativo, sino también un carácter persuasivo, de tal manera que, cada discurso tiene como objetivo principal convencer al interlocutor de aquello que se expone, y tratar de influir en su opinión; es decir, se trata de generar un cambio en el pensamiento del interlocutor, a través del planteamiento de una conclusión apoyada con razones, es decir: argumentos.

Plantin (1998) por su parte, considera que cualquier acto de habla está mediado por la intención de “transformar el sistema de pensamiento del otro”, es decir, siempre que se habla o se escribe, ya sea para una audiencia conocida o desconocida, se está contribuyendo con razones por las cuales esa audiencia debería, por un lado: dudar de la concepción que existe en su pensamiento acerca de un tema determinado, y segundo: empezar a estar de acuerdo con el planteamiento del otro. Perelman (1985) considera que no existe argumentación sino hasta que exista una comunidad decidida a discutir sobre un tema explícito, y que esta disposición va a determinar el ‘nombre’ de esta interacción; es decir, si lo que pretende cada una de las partes es ganar, esta interacción se va a tornar a modo de debate. Si, por el contrario, el objetivo de ésta es llegar a una verdad: a una conclusión imparcial, la interacción convergerá en diálogo. En retrospectiva, de esta manera se produce la comunicación: cuando se decide hablar de una situación, un objeto, una idea, y se busca saber la opinión del otro, para llegar a una conclusión entre las partes; en este orden de ideas, es de afirmar que siempre se argumenta.

“Es verdad que toda argumentación surge de una situación polémica, de una controversia, de un desacuerdo, de un conflicto de intereses. Sin embargo, argumentar es justamente lo contrario a aferrarse a un punto de vista” (Camps, Dolz 1995, p. 6), se parte de una idea propia, la cual se quiere implantar en los demás, y se puede lograr este cometido, sin embargo, en el proceso interactivo puede ocurrir lo contrario: y en lugar de convencer al interlocutor, puede que el locutor resulte involucrado con el pensamiento del otro, más que con el suyo propio. Este diálogo entre pareceres, según Perelman (1985), es el objetivo real de la argumentación, puesto que, este proceso no debe enfocarse en la defensa de las ideas de cada partidario, por el contrario, las partes, aunque diferentes, deben unirse con el fin de buscar la solución a un problema que está causando controversia.

Ramírez (2010) en ese mismo sentido, plantea que la argumentación es “un acontecimiento en el que el consenso, la concesión y la negociación adecuados a las partes permiten la construcción de un conocimiento objetivo a partir de la interrelación de los conocimientos subjetivos (p. 166)”. Es así como el objetivo de la argumentación es relacionar las opiniones de los diferentes participantes, para sacar una conclusión que permita lograr todas las partes unidas de una manera coherente. “El dialogismo es una de las claves para entender la argumentación, puesto que [...] la incidencia en la opinión del receptor es tan importante o más que las propias ideas del emisor” (Ramírez, 2010, p. 170); la retroalimentación mutua entre las partes es la base de la argumentación, sin esta interacción entre opiniones diferentes, las conclusiones que se obtienen son pobres e incompletas.

Por esta razón, la argumentación oral tiene una ventaja sobre la argumentación escrita, pues en la oralidad, las dos partes con aportes distintos se reúnen para llegar a un acuerdo, por lo

cual, todas, o casi todas las posibles variantes son abordadas por uno u otro lado, también, la creación de nuevas ideas puede suscitar, en el otro, nuevas oposiciones, o razones para contrariar; por lo tanto, muchos de los argumentos planteados podrían perderse y minimizarse continuamente.

Por el contrario, la exposición a la argumentación de manera individual tiende a ser más complicada; esto debido a que, un solo sujeto debe imaginar, pensar, preguntarse acerca de: diversos puntos de vista, cuál de ellos es el más convincente, cómo éste puede ser refutado, y cómo los otros pueden ser rebatidos. Esto implica, por una parte: un trabajo arduo; y, por otra parte: la omisión de alternativas y argumentos respecto al tema.

“La argumentación es una señal de identidad personal en la que el sujeto surge a la vida y se inscribe en un grupo social” (Ramírez, 2010, p. 164), esta afirmación de Ramírez establece que, si no se sabe argumentar, no se pertenece a la sociedad, porque sin esta habilidad es imposible llegar a acuerdos en un grupo, lo cual puede implicar la exclusión de éste. Por estas razones, la enseñanza de la argumentación en la escuela cobra mayor importancia:

Es necesario asumir que la enseñanza de la argumentación supera los simples objetivos de una disciplina y trasciende a lo filosófico, lo sociocultural y lo ideológico. Desempeña un papel importante en la educación ética del ciudadano moderno, en cuanto que saber argumentar constituye, para todos los actores de la democracia el medio fundamental para defender las ideas, para examinar de manera crítica las ideas de otros, para rebatir los argumentos de mala fe, y resolver conflictos de intereses (Ramírez, 2010, p. 163)

La argumentación no solo contribuye con el desarrollo de las comunidades en general, sino que también es un componente esencial en la formación de la personalidad de los seres humanos, a

través de ella se logra un debate con otras personas, pero también se consigue la discusión con las creencias propias; en este orden, la selección de postulados más congruentes a partir de argumentos, y, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento.

Por otro lado, la argumentación en la escuela contribuye con el fortalecimiento de los valores: este diálogo que se genera constantemente permite que la interacción entre pares se produzca de manera responsable, tolerante y respetuosa, lo cual aporta a la convivencia y a las buenas relaciones sociales. Asimismo, la argumentación: “contribuye al fortalecimiento de la autoestima, dado que los estudiantes son conscientes de sus limitaciones, pero también de sus fortalezas” (Ramírez, 2010, p. 183); es decir, la argumentación también favorece la construcción del ser mismo, porque además del reconocimiento de las capacidades, también se amplía el pensamiento crítico de cada quien, esto debido al aporte de opiniones que se recibe por parte de otras personas, con diferentes visiones de mundo, y vidas diferentes.

Es desde la vida real de donde parten las situaciones de argumentación, Camps y Dolz (1995), Perelman (1985), y Toulmin (2003) afirman que la controversia (lo que Toulmin llama ‘problema’) es aquello que da inicio a la argumentación: “se ha de presentar el problema. Lo cual, como mejor puede hacerse es planteando una pregunta clara, incluso si, como sucede muy frecuentemente, nos limitamos a apuntar sólo la naturaleza de nuestra confusa búsqueda de modo interrogativo” (Toulmin, 2003, p. 36); es decir, a partir de los problemas y dilemas que se presentan en la vida cotidiana, así como la aparición de cuestionamientos más elaborados, se da paso a la construcción de opiniones que nacen de acuerdo a ideales y contexto propios de cada persona; éstos, a su vez, adicionan información y provocan confrontaciones de pareceres.

Sin embargo, la enseñanza de la argumentación en el aula no parte de este tipo de escenarios, por el contrario, parte de circunstancias aisladas: no pertenecientes al contexto de los estudiantes. A propósito de esto, Bronckart, Dolz y Álvarez, citados por Ramírez (2010) han concluido que, la mejor manera de lograr un avance en los procesos de argumentación de los estudiantes es abordar temáticas significativas para ellos, que estén en su contexto y relacionadas con ellos, y, por lo tanto, que exista una motivación mayor. En este orden de ideas, establecen una serie de pasos a desarrollar, primero: proponer situaciones reales; segundo, enseñar a argumentar y contraargumentar; tercero, enseñar el propósito de la argumentación que es llegar a la verdad, a través de la negociación; y, cuarto, enseñar estrategias lingüísticas.

En esa misma vía, Anna Camps (1995) propone una secuencia didáctica específica para la argumentación, que consiste en: identificar las fortalezas y debilidades en cuanto a argumentación a través de un texto creado por los estudiantes sobre un tema dado, decisión colectiva por parte de los estudiantes acerca del tema a tratar, lectura y discusión acerca de textos dados como ejemplo, esquematización de la información recogida de la lectura, encuesta de un tema específico, visualización de un video relacionado con el tema de la encuesta, explicación y análisis del texto argumentativo, debate acerca de un tema propuesto por los estudiantes, redacción grupal de un texto argumentativo, intercambio entre grupos, revisión y evaluación del texto, redacción individual (mismas condiciones del texto diagnóstico).

Por otra parte, desde la teoría de Perelman, la premisa se constituye como centro de la argumentación: “se trata de una preparación o un razonamiento que, más que una disposición de los elementos constituye un primer paso para su empleo persuasivo” (Perelman, 1985-p. 119), esto significa que la premisa no es una simple opinión, ésta se constituye en un primer

argumento que es determinante para la situación argumentativa. Es decir, que a partir de ella se construirán los demás argumentos, y se tomarán las diferentes posturas. Según él, existen varios tipos de premisas los hechos, las verdades, y las presunciones.

Respecto al primer tipo, (Perelman, 1985) plantea que esta clase de premisa se caracteriza por: "Estamos en presencia de un hecho si podemos postular frente a él un acuerdo universal, no controvertido", es decir, el establecimiento de una proposición que, gracias a la observación, o a la presentación de pruebas específicas, no puede ser juzgada o debatida. En cuanto a las verdades, se establece que son: "sistemas más complejos, [...] ya se trate de teorías científicas, o concepciones filosóficas o religiosas que trascienden la experiencia" (Perelman, 1985, p. 124); las verdades son proposiciones que, a través de pruebas científicas, o teorías especiales, no pueden ser desmentidas, o cuestionables. En relación con las presunciones, se plantea que son proposiciones que "están vinculadas a lo normal y a lo verosímil" (Perelman, 1985), quiere decir que, las presunciones parten de o una convención establecida previamente por una comunidad, o un acuerdo implícito que se tiene dentro de la misma, aunque no se es consciente de él.

Por lo general, los estudiantes parten de su experiencia para asumir una posición frente a un tema determinado, sin embargo, estas posiciones no se mantienen debido a que la experiencia personal de cada individuo difiere de las experiencias de los demás. Por tal motivo, es necesario partir de una experiencia colectiva, o de pensamientos que sean comunes en una sociedad, para que no puedan ser rebatibles. Desde esta perspectiva, en este proyecto se busca: por un lado, que los estudiantes sean conscientes del peso y credibilidad de su primer postulado, y por otro, que se establezcan relaciones de tipos de premisa, para crear una que sea contundente; de modo que,

además de contener la experiencia propia, también pueda determinarse en la sociedad en la cual se vive.

En cuanto a los tipos de argumentos (Perelman, 1985) propone los argumentos: cuasi lógicos, los de causalidad, los pragmáticos, los de autoridad y los de ejemplo, entre otros. Según, Perelman (1985) los argumentos cuasilógicos se refieren a “la existencia admitida de demostraciones formales, de validez reconocida, los argumentos cuasilógicos sacan actualmente su fuerza persuasiva de su aproximación, a estos modos de razonamiento incuestionables (p. 304)”. El autor postula que este tipo de argumento es altamente aceptado debido a que, parten de teorías científicas o creencias aceptadas en general, (Perelman, 1985), considera que las argumentaciones de este tipo son las que “a través del nexo causal, pretenden, a partir de un acontecimiento dado, aumentar o disminuir la creencia en la existencia de una causa que lo explicaría, o de un efecto que resultaría de él. (p. 406).”

Respecto a los argumentos de causalidad el autor afirma que son aceptados debido a su composición: es decir, se comienza con un planteamiento y de él se desglosan causas y consecuencias, las cuales son poco controversiales de acuerdo con la primera proposición que se ha establecido; en otras palabras, la causa o consecuencia que se desprende de ese enunciado es demasiado lógica. Estos dos tipos de argumento parten del razonamiento, por lo cual su construcción es sencilla, además de evidente. Este es un punto determinante, puesto que, para los estudiantes, en este caso, la lógica contribuye a: reconocer la validez de los argumentos planteados por otros y por él mismo y construir argumentos contundentes y fundamentados.

El argumento pragmático, por su parte, es aquel que parte de una situación explícita para hacer uso de una aseveración, es decir, dependiendo del contexto en el que se plantee, va a tener

un grado de credibilidad, de acuerdo con (Perelman, 1985), este "permite, apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables (p. 412)".

Cuando se trata del argumento de autoridad, se hace uso de una proposición perteneciente a otro individuo, por lo tanto, la credibilidad del argumento depende del grado de aceptación con el que su autor original cuenta, con respecto a este argumento, el autor plantea que una condición es que: "La palabra de honor, dada como única prueba de la aserción, dependerá de la opinión que se tenga de él como hombre de honor" (Perelman, 1985, p. 469). Estos argumentos que dependen de un elemento más externo son igualmente valiosos debido a la forma en que son construidos: el primero de ellos es el más relevante en esta investigación, puesto que, además de partir de la lógica, también se determina de acuerdo con la concepción de mundo que cada individuo tenga, por lo tanto, es un encuentro significativo de saberes. Respecto al segundo, es importante puesto que se hace uso de este en diferentes instancias, además de contar con una estructura sencilla. Por otro lado, la lectura contribuye con el ejercicio de construcción de este argumento, dado que los conocimientos e información que se apropia en la lectura, permitirá a los estudiantes contar con elementos que fundamenten sus argumentos. El argumento de autoridad es uno de los más utilizados en documentos académicos, por lo tanto, además de sustentar los enunciados con datos e información de alguna persona que tiene credibilidad, se está fortaleciendo y aportando a las ideas; y en un sentido más general, se está contribuyendo con el ejercicio de citación en los documentos escritos.

Otro argumento pertinente a este proyecto es el que utiliza ejemplos e ilustraciones; con respecto al de ejemplos, Perelman (1985) afirma que este implica cierto desacuerdo respecto a la regla particular que se trata de fundamentar mediante el ejemplo, esto implica el uso de un caso

específico a través del cual se pretende hacer una explicación de una norma más general. Por el contrario, el de ilustración parte de lo general a lo particular, "tiene como función el reforzar la adhesión a una regla conocida y admitida, proporcionando casos particulares, que esclarecen el enunciado general" (Perelman, 1985, p. 546), es decir, los argumentos por ilustración hacen referencia a una regla aceptada en general, para explicar un caso particular. Estos argumentos, de igual manera, son usados en gran medida, debido a que su construcción toma como base las experiencias personales y sociales con las que se cuenta, relacionadas con el tema al que se haga referencia. Es por ello, que estos tipos de argumento son enriquecedores y convincentes, puesto que, describe un proceso interactivo por excelencia, en el cual convergen dos ideas para complementarse y tener un rol determinante; porque la relación con el contexto determinado persuade las emociones de las demás personas, y provoca que ellas se sientan identificadas.

Se han tomado estos argumentos ya que son los más usados en general, de igual manera, son fácilmente reconocibles, y, por lo tanto, los alumnos pueden tener consciencia de ellos y empezar a usarlos más. En este sentido, el objetivo de esta investigación es desarrollar una consciencia en torno a la argumentación, donde los estudiantes puedan hacer uso de elementos para argumentar a partir de las actividades propuestas en clase.

Otro aspecto a tener en cuenta en la argumentación está relacionado con la conclusión, desde el enfoque dialógico, supone el entendimiento, reconocimiento y valoración de cada argumento presentado, y la posterior selección de los más acertados y dominantes, (Perelman, 1985) considera que: "El que cede no debe haber sido vencido en una justa erística, sino que se supone que se ha inclinado ante la evidencia de la verdad" (p. 81). Las dos partes, como se ha indicado anteriormente, deben disponerse a escuchar y analizar los aportes de los opositores, con

el objetivo de llegar a una resolución negociada y compartida, en la cual se evidencien los argumentos superiores, y la premisa más aproximada: no se está en busca de un ganador del diálogo, sino en busca de una conclusión razonada. Esta última parte, es de gran importancia, puesto que aquí convergen la premisa y los argumentos, es decir, se evidencia el proceso en su totalidad; por otra parte, haciendo referencia a la importancia de la argumentación en cualquier sociedad, a través de la elaboración de la conclusión por parte de los estudiantes se manifiestan los distintos valores: respeto, tolerancia, y compromiso, que son necesarios para el establecimiento de cualquier acuerdo social.

A través de la lectura se aprende a imaginar, interpretar, y concluir; además de relacionar, no solo con el texto mismo, sino también con la realidad propia de cada lector, lo cual contribuye con la realización personal del individuo, y el conocimiento acerca de la humanidad propiamente. El texto literario, a diferencia de otros tipos de texto, se caracteriza por la intencionalidad tanto del emisor como del receptor, puesto que, además de situarse en él un mensaje específico que el emisor quiere dar a conocer, es de suma importancia la intencionalidad con la cual el interlocutor descifra ese mensaje (Ubach, 2004); por lo tanto, la interpretación de un texto literario no solo depende de la manera a través de la cual se ha expresado, sino también, influye en ella la situación y el contexto del receptor. Por lo cual, es posible considerar que el lector del texto literario es siempre activo.

La didáctica de la literatura y su función, dependen de la concepción y valoración que se le dé en un sistema social; en el nuestro, la importancia ha ido incrementando con el paso del tiempo. La literatura en educación, y en los diversos aspectos de la vida del hombre, no es solo un: “Conjunto de producciones literarias de una nación, de una época o de un género” (Real

Academia Española, 2014), sino que también, se concede la posición de elemento principal a través del cual la cultura de una determinada sociedad es representada: “En realidad, la lectura es un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particulares” (Rosenblat, 2002, p. 53). Por lo tanto, la literatura más que un recurso usado para desarrollar la capacidad lectora también es un recurso necesario para la construcción de una identidad cultural dentro de una comunidad (Colomer, 1996), y en esta dirección: la construcción de la identidad propia.

En este sentido, se ha abordado la literatura de tal manera que, el lector pase de tener una posición pasiva a una activa, es decir, además de decodificar los signos lingüísticos, consiga entablar una conversación con el texto literario, relacionando su experiencia personal con aquello que lee, de tal manera que se consiga interpretar el texto de una manera más enriquecedora (Santiago, Castillo, Mateus, 2014); pero también, siguiendo los planteamientos de Colomer (1996, p. 7), que se desarrolle: “la capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo”. En este sentido, además de fortalecer las diferentes competencias necesarias para desempeñarse tanto en la vida académica, como laboral; la literatura genera y acompaña un proceso de construcción del ser como un individuo social.

El adolescente, al igual que el lector principiante, necesita encontrarse con una literatura para la cual posea el equipo intelectual y emocional, y cuente con la experiencia suficiente. También él debe recurrir a su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje como la materia prima a partir de la cual modelara la nueva experiencia simbolizada en la página (Rosenblat, 2002-52).

La experiencia es esencial para la lectura de literatura, debido a que siempre se está comparando y reorganizando la experiencia que ya se tenía, por eso está relacionada con la argumentación, puesto que ésta también nace de los conocimientos previos, y de las experiencias sociales y personales que se tengan. El aporte que da la literatura a la argumentación es el incluir nuevas formas de ver la realidad, y reconocer a la humanidad para elaborar un pensamiento más amplio y coherente acerca de un tema: “Para el lector adolescente la experiencia de la obra es aún más especial por el hecho de que probablemente no ha arribado todavía a una visión sólida de la vida ni ha alcanzado una personalidad totalmente integrada” (Rosenblat, 2002); esta contribución, indica que la formación de la personalidad y el pensamiento, en una edad crucial, como es la adolescencia, dependen de los distintos conocimientos y puntos de vista que los jóvenes posean, por ello, no se puede dejar de lado en el proceso de construcción del individuo.

3. Capítulo III: Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativa, porque se desarrolla bajo parámetros descriptivos: bien sea de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos; esto indica que se parte de la observación de la realidad y se respeta los datos provenientes de esta observación; sin embargo, también se hace uso de instrumentos de tipo cuantitativo en el análisis de datos. También es cualitativa, puesto que es inductiva, en cuanto parte de la recolección de datos, y de ellos provienen las hipótesis, y el proceso a seguir (Taylor y Bogdan, 1998); también, como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (2006), a diferencia del enfoque cuantitativo donde se parte de la teoría y se buscan datos que sustenten esos planteamientos, en la investigación cualitativa, éstos son los elementos que determinan la teoría a usar.

"Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas" (Taylor y Bogdan, 1998), esto quiere decir que en el enfoque cualitativo se manejan instrumentos humanistas que buscan el acercamiento a la población en cuestión, y de esta manera, comprender las problemáticas a partir de su propia concepción de la realidad, así como de su comportamiento en ella. A pesar de la interacción directa que se tiene con la población estudiada, en la investigación cualitativa no se presuponen datos o se sacan conclusiones sin antes investigar (Taylor y Bogdan, 1998).

3.2. Enfoque de investigación

Este proyecto se desarrolla con base en la Investigación Acción que posiciona en el centro del proyecto lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados en una población determinada para conseguir una transformación (Elliot, citado por Arnal, 1992). La investigación-acción es:

Una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Kemmis, 1984).

Este autor afirma que, además de ser un proceso en el cual se busca la identificación de problemas que se tengan en torno a una característica específica, y la posterior invención de una solución; a través de la investigación-acción los involucrados pueden hacerse cargo de sus propios procesos y errores, y, por lo tanto, pueden hacer una crítica constructiva a los mismos.

A su vez, esta investigación pertenece al enfoque sociocrítico en educación, puesto que, además de observar una población determinada para identificar una posible falencia, en este enfoque investigativo se pretende analizar la realidad con el propósito de transformar algún aspecto de la población y de la sociedad. En esta investigación el objetivo consiste en fortalecer la capacidad argumentativa de los estudiantes del grado 903, y con ello potenciar las prácticas sociales que se dan dentro y fuera de la institución.

Para ello, se han tomado las fases de investigación-acción que ha planteado Whitehead (2006) las cuales se acoplan a esta investigación debido a la aproximación a la realidad de la investigación en el aula: la primera fase comprende la identificación del problema; la segunda

fase consiste en la ideación de una propuesta para resolver la situación problemática; en la tercera fase se aplica la solución imaginada; la cuarta fase comprende la evaluación y análisis de los resultados de la aplicación; en la quinta y última fase, partiendo del análisis de los resultados, se reforma la propuesta original, en miras de orientarla en la práctica docente.

3.3. Técnicas

Las técnicas de investigación son instrumentos de los que se vale el investigador para acercarse a una población e identificar, y tratar aspectos específicos; en la investigación educativa de tipo cualitativa, con enfoque en la investigación-acción, a través de las técnicas se pueden identificar dificultades que tenga un grupo determinado, y en este orden, intentar superarlas. Las técnicas usadas en este proyecto investigativo son: la observación, la encuesta, las pruebas, y la documentación.

Observación

La observación en investigación es una técnica que permite acercarse de una manera objetiva a la población en cuestión; en este sentido, permite identificar el comportamiento de los individuos estudiados, que se mueven en un contexto determinado. “La imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa, o completamente falsa” (Taylor y Bogdan, 2000). Es decir, a través de la observación se desmienten las concepciones y creencias que el investigador posee de una población, ya sea por experiencias previas, o estereotipos; y se abre paso a la construcción de una caracterización menos generalizada.

Para este proyecto se hizo uso de la observación: tanto participante, como no participante. Al inicio, se aplicó la observación no participante, puesto que el objetivo principal era identificar

los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula del grado 903, en este sentido, no se pretendía alterar o intervenir en las actividades cotidianas de los estudiantes, sino, por el contrario, observar a los estudiantes en su entorno natural, para que no cambiaran sus comportamientos, y así, identificar sus debilidades a superar.

Posteriormente, la observación participante se evidencia a lo largo de la aplicación de la propuesta pedagógica, puesto que los estudiantes tuvieron que tomar consciencia de sus falencias para poder rectificarlas; así mismo, observaron su proceso de evolución en cuanto a oralidad: tanto propia, como la de los compañeros.

Encuesta

La encuesta es una técnica en investigación que permite la recolección de información específica y relevante de la población. Para esta investigación, la información solicitada a los estudiantes consistía en datos de orden personal, familia, y académico (ver anexo 1); con el objetivo de identificar los aspectos que caracterizan a la población, los elementos que son similares entre los individuos, y las concepciones que tienen acerca del área de español, y en general, los gustos y aptitudes que son importantes en esta misma área.

Prueba diagnóstica

En la prueba diagnóstica se evaluaron tres de las cuatro competencias del lenguaje: la lectura, la escritura, y la oralidad. El objetivo de la aplicación fue identificar las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes del grado 903 en cuanto a cada una de las competencias, y en este orden, determinar su nivel en lengua materna (ver anexo 3). Los resultados obtenidos en esta prueba sirvieron de base para el planteamiento del problema; de igual manera, la observación y la revisión documental, contribuyeron al definir la problemática a tratar. Esta prueba se aplicó en el tercer mes de observación.

Revisión documental

La revisión documental se utilizó en la investigación para apoyar los datos obtenidos en la prueba diagnóstica; es decir, se analizaron trabajos y evaluaciones hechos por los estudiantes con el objetivo de comparar y reafirmar las debilidades que fueron encontradas en la prueba aplicada; y, de esta manera, definir si las falencias encontradas en el diagnóstico en realidad responden a necesidades en cuanto a lengua, contenidas por los estudiantes.

3.4. Instrumentos

Diario de campo

El diario de campo es un instrumento de recolección de información que permite registrar los datos más relevantes tanto del proceso de observación, como de la aplicación de la propuesta pedagógica, de esta manera, reflexionar sobre los acontecimientos que contribuyan con la caracterización de la población, la definición del problema a tratar, y con el análisis de la información proveniente de la aplicación de la propuesta.

Registro auditivo

El registro auditivo es un instrumento de recolección de información que inscribe de manera literal la producción individual y colectiva de la población tratada; es decir, como su nombre lo indica, registra la producción oral de los estudiantes, con el objetivo de guardar y posteriormente analizar las características y debilidades de esta competencia, y en este orden, determinar el nivel de adecuación en la lengua materna.

3.5. Matriz categorial

La matriz categorial presenta las categorías deductivas que se plantean en la pregunta y el objetivo general, definidas desde el marco teórico: la argumentación oral apoyada en la teoría de argumentación de Perelman (1985), la cual se compone de tres partes: la premisa, los argumentos, y la conclusión. Y la literatura como experiencia planteada desde Rosenblat (2002).

3.6. Categorías de análisis

Tabla 1. Matriz categorial

Categoría	Concepto	Elemento	Autor
Argumentación oral	El problema	<ul style="list-style-type: none"> - La controversia - Situación de argumentación - Importancia de la argumentación 	Perelman (1985)
	La premisa	<ul style="list-style-type: none"> - Hechos - Verdades - Presunciones 	
	Los argumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Cuasi lógicos - De causalidad - Pragmáticos - De autoridad - Ejemplos - Ilustraciones - Contraargumentos 	
	La conclusión	- Establecimiento de una verdad	
	Literatura como exploración	<ul style="list-style-type: none"> - La transacción - La interacción 	

4. Capítulo IV: Fases del proyecto

4.1. Fases desarrolladas

El proyecto se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción propuestas por Whitehead (1989): Identificación del problema, solución, aplicación, análisis y evaluación y corrección.

Fase 1: Identificación del problema

En esta fase se llevó a cabo un proceso de observación no participante, se aplicó una encuesta y una prueba, con los datos obtenidos se caracterizó la población, y se formuló la pregunta de investigación y los objetivos.

Fase 2: Solución

Tomando como base la identificación del problema, planteada en la primera fase, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica que solucionara dicho problema. La propuesta se fundamentó gracias a la revisión documental de diferentes investigaciones educativas y en los planteamientos conceptuales de diferentes autores.

Fase 3: Aplicación

Se aplicó la propuesta de intervención pedagógica, se llevó a cabo un proceso de observación participante sobre las actividades realizadas, que se registró en diarios, los datos registrados luego serían analizados.

Fase 4: Análisis y evaluación

En esta fase se analizaron los datos obtenidos de los diarios de campo de las actividades, registros de sonido y talleres escritos. Así se evaluó el desempeño y respuesta de los estudiantes con respecto a la propuesta, así como la efectividad de esta.

Fase 5: Corrección de la propuesta original

En esta fase se toma el análisis, y la evaluación de la propuesta de intervención, y se modifican los pasos, instrumentos, y recursos que no hayan sido efectivos para la realización de la propuesta.

4.2. Cronograma

El cronograma presenta las fases de la investigación y el tiempo de su realización.

Fases del proyecto	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
	2017-2018				2017						
Fase 1: Identificación del problema					X	X	X	X	X	X	X
Fase 2: Solución	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Fase 3: Aplicación	X	X	X	X	X	X					
Fase 4: Análisis y evaluación				X	X	X	X	X	X	X	X
Fase 5: Corrección	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X

4.3. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención pretendía desarrollar la argumentación oral de los estudiantes con base en los postulados de Perelman (1985) partiendo del diálogo acerca de temas controversiales, provenientes del abordaje de la literatura como exploración. De acuerdo con los postulados de Perelman la propuesta se organizó en cuatro fases:

La primera *el problema*, tenía como objetivo, acercar a los estudiantes a la literatura del siglo XX, con el fin de que los estudiantes reconocieran aspectos políticos, sociales y culturales del libro que se iba a trabajar, de modo pudieran comprender e interpretarlo. Además de aproximarlos a situaciones controversiales provenientes de la vida cotidiana, y situaciones con dilemas morales, que, a su vez, pudieran relacionarse con el contexto del estudiante.

La segunda *los argumentos*, se buscaba concientizar a los estudiantes acerca de los argumentos que usan en la vida cotidiana, como en la elaboración de discursos académicos, tanto orales como escritos, y que responden a situaciones comunicativas específicas. Partiendo de la concientización, se hizo un abordaje teórico que sirvió en la construcción de manera consciente de argumentos acerca de un tema social predeterminado.

En la tercera, *la premisa*, se profundizó en la construcción de una postura determinada con base en las razones propias de cada individuo; partiendo de un argumento sólido como base, y desglosando argumentos pequeños, así como el aporte y relevancia de la opinión propia.

La cuarta, *la conclusión*, pretendía recoger lo trabajado en las fases anteriores con el fin de que los estudiantes elaboraran una conclusión que respondiera a la discusión previamente realizada por todos: escogiendo así, la postura mejor argumentada, o la elaboración de una postura que uniera las de los hablantes. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Propuesta de intervención

FASES	TEMAS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS
-------	-------	-------------	----------	--------

1	El problema	Introducción a la argumentación	<ul style="list-style-type: none"> -Ejemplificación maestra. -Conversatorio: ¿Cuál es mi libro/serie favorita? -Mi compañero: ¿logró convencerme? 	Video: Capítulo 1 “Game of Thrones”	<ul style="list-style-type: none"> - Reconozco las características de un discurso razonado. - Aplico las características en mi discurso a partir de un tema de mi propio interés.
		Introducción a la literatura de Ernesto Sábato	<ul style="list-style-type: none"> -Contexto de la literatura de Ernesto Sábato. -Análisis del pensamiento de Ernesto Sábato -Introducción a la novela: “El túnel” -Lectura corta acerca del autor 	<ul style="list-style-type: none"> -Video: Biografía de Ernesto Sábato -Pinturas de Ernesto Sábato -Novela El túnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza la pintura de Ernesto Sábato, la relaciona con la biografía. - Reconoce las características de la obra de Ernesto Sábato, y cómo su vida ha influenciado su obra.
2	Los argumentos	Situaciones controversiales	<ul style="list-style-type: none"> -Juego: El bote -Abordaje de la novela El túnel -Redacción de inferencias 	-Novela: El túnel	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce la importancia de la argumentación en la vida real. -Se introduce en la pregunta: ¿por qué? -Relaciona la obra de Ernesto Sábato con la corriente existencialista. -Hace inferencias iniciales acerca de la novela El túnel.
		Abordaje de temas controversiales a partir de la novela	<ul style="list-style-type: none"> -Espacios de lectura -Conversatorio: primeros capítulos -Visualización de un video relacionado con el tema: Limpieza social 	<ul style="list-style-type: none"> -Novela: El túnel Video: Limpieza social: una violencia mal nombrada. Toma del fragmento: “Un individuo es pernicioso...” 	<ul style="list-style-type: none"> -Argumenta su punto de vista partiendo de la idea planteada en la novela El túnel. -Acercar a los estudiantes a la comprensión estructural del argumento, su importancia y uso.
		Concientización: tipos de argumentos	<ul style="list-style-type: none"> -Escuchar: tipos de argumentos a partir de los planteados por los 	-Grabación: diálogo sobre la limpieza social estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> -Acercar a los estudiantes a la comprensión

		estudiantes en la clase anterior -Talleres prácticos: argumentos basados en la estructura de lo real, argumentos cuasilógicos	903 Película: El curioso caso de Benjamin Button -Lectura: Mi reino por un caballo	estructural del argumento, su importancia y uso. -Relacionar la teoría con la práctica.
3	La premisa	--Juego de rol: talk show -Ejemplificación de debate: actitudes buenas y malas -La premisa: ejercicios prácticos -Elaboración de premisas acerca de los personajes de la novela a partir de preguntas. -Puesta en común de las premisas	-Novela El Túnel -Video: Debate sobre piropos y abuso callejero -Preguntas	-Identificar lo que se debe y no se debe hacer en un diálogo o discusión -Integrar las explicaciones y actividades anteriores para la construcción concreta de puntos de vista, sustentados con argumentos. -Desarrollar premisas y argumentos a partir de la novela, integrando también experiencias sociales.
4	La conclusión	-El ensayo literario: explicación, ejercicios prácticos -Trabajo en parejas: diálogo razonado sobre los personajes -Primer borrador: ensayo partiendo de una pregunta	-Guía para la elaboración de ensayos literarios	-Definir y defender la opinión propia a partir del diálogo con un compañero. -Redactar un escrito que sustente mi opinión a partir del diálogo previo.
	-Segundo borrador -Espacios de lectura -Abordaje de la conclusión	-Inclusión de argumentos de peso -Conversatorio: violencia de género: llegar a una presunción común. -Taller de lectura y escritura		-Completar y completar el escrito previo, haciendo uso de nuevos argumentos, o reemplazando los débiles.
	-Entrega del ensayo.	-Diálogo razonado con argumentos	-Ensayos literarios a partir de las	-Sustentar de manera oral y escrita mi opinión a partir de una

	-Sustentación oral: diálogo en parejas basado en los ensayos	previamente discutidos	preguntas	pregunta. -Conseguir un acuerdo: a pesar de la defensa de casa personaje.
--	--	------------------------	-----------	--

5. Capítulo V: Organización y análisis de la información

Para la organización y análisis de la información se ha tomado la teoría de Bonilla y Rodríguez (1997), quienes plantean tres fases para el análisis de datos: la primera fase es la división por categorías que puede ser de tres tipos: 1) Deductiva, donde se parte de la teoría tomada previamente para agrupar los datos obtenidos; 2) Inductiva, donde se parte exclusivamente de los datos obtenidos, y, en lugar de relacionar con la teoría, se pretende identificar: “el marco de referencia cultural del grupo estudiado” (p. 254); 3) Abductiva, donde se analiza la información con el fin de encontrar patrones o situaciones anómalas. En este momento del análisis el investigador identifica patrones encontrados a partir de los resultados, y le asigna códigos dependiendo de la interpretación que él mismo le dé.

La segunda fase corresponde al análisis de la información en relación con la pregunta de investigación y los objetivos. La tercera fase comprende el análisis cualitativo de los datos, identificando patrones culturales.

Esta investigación recoge los tres niveles: en el primero, se plantean dos matrices categoriales en las cuales se identifican las categorías deductivas que surgieron de las aplicaciones de manera oral y escrita en relación con la teoría de Perelman; y las categorías inductivas determinadas por la información recogida en los diarios de campo y las evidencias escritas y auditivas.

Tabla 3. Matriz de organización de la información: escritura

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	ESCRITURA			CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGO
	ESTRATEGIA	RECURSO	PROPOSICIONES		

Problema	Taller: existencialismo y Ernesto Sábato. Taller de análisis existencialismo: sustentación oral Explicación	Taller: Ernesto Sábato como existencialista	Ejemplo 1: E9: “Cuando murió su hermano pasó tiempos difíciles y tuvo soledad y pesadillas” En el primer ejemplo se muestra una parte de la vida de Ernesto Sábato (la infancia) correspondiente al video visto.	ARGUMENTOS PROVENIENTES DE MATERIAL AUDIOVISUAL	ARG.PRO V.MAT.A UD-VIS.
Argumento	Construcción de inferencias de los siguientes capítulos. Preguntas: ¿qué va a pasar en los siguientes capítulos? ¿Por qué crees que eso va a pasar?	Novela El túnel	Ejemplo 2: E13: “Podría narrar el porqué María Iribarne era la persona que lo entendía, ya que claramente en el libro se puede leer que Juan Pablo afirma: “Existió una persona que podría entenderme, pero fue precisamente la persona que maté””. En este párrafo realizado por uno de los estudiantes se muestra el fragmento a partir del cual se elabora la inferencia.	PREGUNTA PROPICIA LA CREACIÓN DE ARGUMENTOS A PARTIR DE LA LITERATURA	PRE. CRE.ARG. LIT.
	Creación de argumentos de causalidad	Lectura: Mi reino por un caballo.	Ejemplo 3: E3: “el Rey quería cabalgar el frente de sus tropas porque el las elegía y quería animar” El estudiante hace uso del argumento de causalidad.		
	¿Qué es el acoso?	Diálogo grupal previo Debate: Acoso callejero	Ejemplo 4: E13: “Para mi acoso es cuando se persigue o se molesta a un individuo, haciendo que su tranquilidad sea interrumpida”		
	¿Cuál es el estado psicológico de Juan Pablo Castel?	Diálogo en parejas previo	Ejemplo 5: E2: “Juan pablo Castel es un individuo pernicioso es un individuo pernicioso porque asesino a una persona. Bastará decir que soy Juan pablo Castel, el pintor que mató a María Iribarne”. Con lo anterior se demuestra que es malo para la sociedad, pero a pesar de que se haya entregado y confesado sus crímenes no quita que sea un individuo pernicioso.”		
Premisa	¿Cuál es el estado psicológico de Juan Pablo Castel?	Diálogo grupal previo	¿Cuál es el estado psicológico de Juan Pablo Castel?	PREMISA PARTIR DIÁLOGO A DEL	PREM. DIA.
	¿Cuál es el estado psicológico de Juan Pablo Castel?	Diálogo en parejas previo	Ejemplo 6: “En la obra literaria escrita por el argentino Ernesto Sábato “El túnel” se relata la relación amorosa, los conflicto y el desastrozo final entre María Iribarne y Castel. Juan Pablo es alguien		

			cuerto, sobrio que carece del más mínimo rasgo de locura, es un individuo capaz de vivir y relacionarse de forma normal”		
Conclusión	Ensayo	Ensayos construidos por cada uno de los integrantes	E17-E13: “Concluimos que el individuo Juan Pablo Castel definitivamente no tiene un estado psicológico estable, sin embargo cometió este delito por dejarse llevar de la situación y el contexto”. Los estudiantes llegaron a un acuerdo en el que alguna de las partes gana, aunque justificando o incluyendo la opinión de la otra parte como una excepción.	CONCLUSIÓN EN PAREJA	CON.PAR.

Tabla 3. Matriz de organización de la información: oralidad

ORALIDAD

CATEGORÍA DEDUCTIVA	ESTRATEGIA	RECURSO	PROPOSICIÓN	CATEGORÍA INDUCTIVA	CÓDIGO
Problema	Diálogo grupal	Ejemplificación maestra en formación	Los estudiantes mismos identificaron las partes del discurso argumentativo: la introducción breve a la serie, la opinión concreta acerca del tema, las razones por las cuales se tiene esa opinión, y finalmente, la conclusión a la que se llegó a partir de los argumentos planteados (la cual, según los estudiantes, era lo mismo que la opinión).	PREGUNTA PROPICIA LA CREACIÓN DE ARGUMENTOS	PRE. CRE. ARG.
	Diálogo en parejas Preguntas: ¿Qué me gusta? ¿Por qué me gusta? ¿Cómo puedo convencer a mi compañero?	Libro o serie favorita	Se concluye que el diálogo en parejas propicia un análisis apropiado, ya que, además de tratar temas que son del interés de cada uno de los estudiantes, se da la posibilidad de escuchar cada uno de los individuos, y no solo aquellos que gustan de participar en clase.		

	Trabajo grupal: ¿Cómo leer una pintura? ¿Qué lees en la pintura?	Pinturas de Ernesto Sábato Taller grupal: ¿Cómo analizar una pintura?	El trabajo grupal permitió que los estudiantes establecieran conexiones unos con otros, en relación con el análisis que estaban ejecutando. También fue evidente la tranquilidad en la realización del ejercicio, ya que todos los estudiantes estaban de acuerdo en los mismos puntos sobre las percepciones de las pinturas: ya que no había ningún conflicto, no hubo discusión, ni confrontación de opiniones.		
	Juego: El bote Lectura de: El túnel: primeros tres capítulos Dilemas morales. Preguntas: ¿por qué debería quedarme en el bote?, ¿quién más debería quedarse?, ¿quién debería irse?	información sobre profesiones.	El uso de las preguntas es muy acertado, ya que los estudiantes no se centran en atacar a sus oponentes, sino que tienen repartida la atención, entre defenderse, defender a otros, e ir en contra de alguien.		

Argumentos	Conversatorio: Limpieza social Preguntas: ¿Qué es? ¿Por qué recibe este nombre? ¿Es correcto nombrarla así? ¿Quiénes son las víctimas? ¿Quiénes son los victimarios?	Video: Limpieza social: una violencia mal nombrada	Ejemplo 1: E11: ‘yo no creo en Dios, ni creo en la biblia, ni tengo un libro sagrado y esas cosas, pero alguien todo el tiempo me dice que en la biblia dice: ayúdame que yo te ayudaré, mi mamá me dice siempre eso, que en la biblia dice que no sé qué, y le digo, bueno, si sirves para algo yo te ayudo para hacer eso, y que sirvas para algo, pero si no te ayudas tampoco entonces, ¿Qué haces? No estás haciendo nada’	ARGUMENTOS PROVENIENTES DE LA EXPERIENCIA PROPIA.	ARG. EXP. PROP.
	Conversatorio: ¿Juan Pablo acosaba a María? Preguntas: ¿Qué sentirías si alguien te persiguiera de esa manera? ¿Es acoso callejero? ¿Es acoso? ¿Qué pasaría en el caso de los hombres? ¿Qué pasaría en el caso de las mujeres? ¿Les ha pasado?	Diálogo grupal	Es de concluir que los estudiantes suelen respaldar a su género, es decir, los estudiantes hombres tienden a apoyar a Juan Pablo Castel y lo que hacía para conocer a María Iribarne, manifestando que, si conocieran a una persona lo suficientemente interesante y diferente,		

			<p>harían lo que Castel, y muchas otras más cosas, con tal de entablar una relación con esa persona.</p> <p>Ejemplo 2: E9: ‘Yo opino que si esa persona, tiene algo distinto a las otras personas, no simplemente belleza, como que algo que me haga sentir que esa persona es distinta, esa persona merece ser..... sí intentaría acercarme de cualquier manera, así sea algo malo’</p>		
	¿Cuál es el estado psicológico de Juan Pablo Castel	Redacción previa	<p>Ejemplo 8: “Él siguió a María sin importarle su espacio personal o la comodidad de ella, es peligroso y molesto para la sociedad, por ejemplo la parte: “mientras tanto, y a pesar de este razonamiento me sentía tan nervioso y emocionado que no atinaba a otra cosa que seguirle el paso por la vereda de enfrente,”. Una persona que acosa no está bien psicológicamente porque no le importa cómo se siente la otra persona y no respeta en este caso a María”</p> <p>Argumento bastante similar al redactado previamente.</p>		
Premisa	Juego de rol: talk show Trabajo grupal	Retroalimentación: premisas construidas con anterioridad.	<p>Los estudiantes siempre están relacionando su experiencia con la novela, por lo cual, se les dificulta atenerse a la historia y ser totalmente congruentes con la misma.</p> <p>Ejemplo 4: E28: “Bueno... yo vengo aca porque me he sentido acosada por parte del señor Juan Pablo durante un largo tiempo... eh... el me ha seguido, y eh... ha llegado a molestarme”</p>	PREMISA CON FUNDAMENTACIÓN	PREM. SIN-FUN.
	Diálogo en parejas-redacción	Redacción previa	Ejemplo 1: “Ehh... En la obra literaria escrita		

	<p>Preguntas: ¿cuál es el estado psicológico de Juan Pablo Castel? ¿Es Juan pablo Castel un individuo pernicioso? ¿Es María Iribarne una mala persona?</p>		<p>por el argentino Ernesto Sábato “El túnel” se relata la relación... amorosa, los conflictos y el desastroso final entre María Iribarne y Juan Pablo Castel. Él es una persona cuerda, que carece del más mínimo rasgo de locura, y es un individuo capaz de vivir y relacionarse de forma normal” Premisa memorizada de la redacción previamente hecha.</p>		
<p>Conclusión</p>	<p>Diálogo en parejas ¿cuál es el estado psicológico de Juan Pablo Castel? ¿Es Juan pablo Castel un individuo pernicioso? ¿Es María Iribarne una mala persona?</p>	<p>Redacción previa</p>	<p>Ejemplo 9: E17-E13: “Concluimos que el individuo Juan Pablo Castel definitivamente no tiene un estado psicológico estable, sin embargo cometió este delito por dejarse llevar de la situación y el contexto”. Los estudiantes dijeron una conclusión exactamente igual a la redactada.</p>	<p>CONCLUSIÓN EN PAREJA</p>	<p>CON. PAR.</p>

En la segunda fase se hizo una comparación entre las matrices, para llegar a la tercera fase, donde se establecieron los patrones que constituyen las categorías de análisis. El análisis completo de la propuesta se encuentra en el anexo 5.

6. Capítulo VI: Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos de los diarios de campo, los registros auditivos y los talleres de los estudiantes, se encontró que los estadios de la argumentación propuestos por Perelman (1985), el enfoque dialógico que plantea como factor importante en la argumentación, y el uso de la literatura desde la experiencia incidieron en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes de acuerdo con algunos aspectos que resultaron relevantes en el proceso.

El análisis arrojó que *las estrategias* implementadas como la discusión sobre temas sociales controversiales, el trabajo en parejas y grupal, preguntas, el juego de roles, el debate, las socializaciones, el uso de la ejemplificación, la explicación permitió la elaboración consciente de discursos argumentativos.

Asimismo, los *recursos* utilizados como videos, pinturas y artículos de opinión, proporcionaron a los estudiantes conocimientos que enriquecieron sus puntos de vista, argumentos y comprensiones sobre fenómenos sociales y políticos.

La literatura se constituyó en el medio a partir del cual los estudiantes reflexionaron sobre experiencias humanas en un contexto social. De ahí emergen los *temas controversiales sociales*, por ejemplo: la violencia, y el acoso, sobre los que se dan los procesos de argumentación. De la novela *El Túnel*, de Ernesto Sábato emergen los temas sociales sobre los que se establece el diálogo a través de cual se dinamizan los puntos de vista y los argumentos de los estudiantes.

Las *preguntas* promovieron que los estudiantes relacionaran su experiencia con las del protagonista, lo cual permitió el diálogo razonado entre pares, según Rosenblat (2002) la literatura como experiencia y exploración permite que los jóvenes se cuestionen sus conocimientos e ideas, y configuren su pensamiento y forma de ser, es decir, la literatura ayuda en la construcción del ser.

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E9: ‘Yo opino que si esa persona, tiene algo distinto a las otras personas, no simplemente belleza, como que algo que me haga sentir que esa persona es distinta, esa persona merece ser..... sí intentaría acercarme de cualquier manera, así sea algo malo’

Así la pregunta, ya fuera de tipo analítico, controversial, o de dilema moral, pretendía que los estudiantes reflexionaran acerca de sus pensamientos y sentimientos acerca de un tema conocido, y los confrontaran; de esta manera, generaran razones para explicar su pensamiento, o descubrieran que no existían argumentos para tener una determinada opinión. Por otro lado, la *experiencia* de cada estudiante influyó en las diferentes respuestas que daban a las preguntas, lo que contribuyó con la discusión entre pares, generando a su vez más preguntas, que no surgían del moderador (la maestra en formación).

De esta manera, la pregunta sirvió de moderadora y motivadora, pues incentivó a los estudiantes a compartir sus opiniones y experiencias acerca de las problemáticas que se abordaron. De igual modo, contribuyó en la puesta en común y confrontación de diferentes opiniones, por lo tanto, dio paso a la contra argumentación. Asimismo, permitió la interacción entre el lector, el texto, y el contexto, puesto que las preguntas referidas a opiniones o acciones del protagonista lograban entablar una relación con la realidad, ya que se planteaban situaciones que se pueden observar en la cotidianidad, así como actitudes que el ser humano tiene en ocasiones; al igual que posibilitó que los estudiantes realizaran diferentes tipos de argumento, y que relacionaran su experiencia con la del libro:

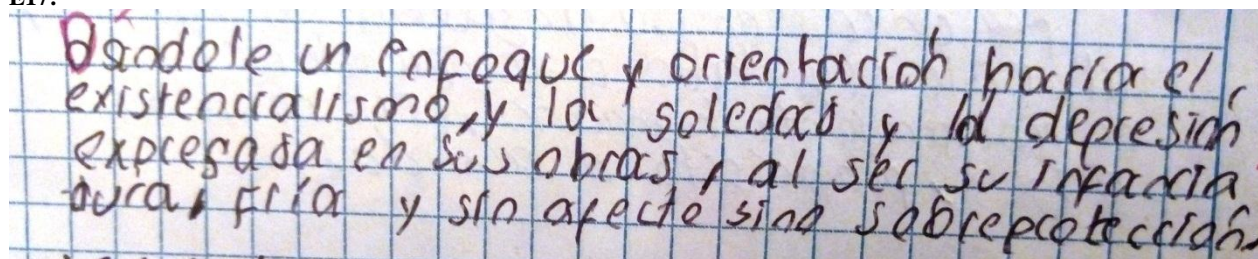
Transcripción literal del audio tomado en la clase

E13: ‘Pues digamos, antiguamente y actualmente también se ve... lo de la limpieza social, porque digamos... /saca el cuaderno/ ¿puedo leer? ¿Como para reforzar mi idea?... Porque digamos... lo que él (Castel) decía era eliminar a la gente ¿sí? Para que... pues limpiara a la sociedad. Y la limpieza social se basa, y se define como un “fenómeno fundamental urbano”... O sea de la misma... población “y dirigido contra un espectro específico de personas que tiene en común el pertenecer a sectores sociales marginados, y asumir comportamientos rechazados y considerados como peligrosos por los agresores”’

El uso de recursos audiovisuales y visuales permitió que los estudiantes establecieran una relación entre el texto, el contexto, y ellos mismos; de modo que lograron una interpretación de la obra a partir de la contextualización de esta. La interpretación sirvió de base para la elaboración de los talleres posteriores, así como para la discusión de los *temas sociales* que el autor proponía dentro de la obra. De igual manera, estos recursos, además de los textos, permitieron la documentación de los estudiantes, lo que implicó que conocieran más acerca del tema y, por lo tanto, enriquecieran sus opiniones y fueran consolidando sus argumentos. Además, permitió que los estudiantes identificaran en situaciones cotidianas cómo se daban los argumentos y la estructura de la argumentación.

Fragmento taller hecho en la clase

E17:



Transcripción literal del diario de campo

La presentación del video afortunadamente fue provechosa; a pesar de ser un documental, la mayoría de estudiantes tomó apuntes, hicieron preguntas acerca del contexto, y aún más, información acerca del autor y sus trabajos. En esta oportunidad, no todos los estudiantes prestaban atención todo el tiempo, pero hubo más respeto y atención que con la presentación de la serie en la clase anterior, lo cual fue sorprendente para mí, puesto que, en retrospectiva, es más llamativa la serie, que el documental.

Los temas de tipo social, además controversiales contribuyeron favorablemente con la aplicación. Se evidenció que los estudiantes no se sentían lo suficientemente motivados por dialogar cuando se trataba de temas que no fueran controversiales, por ejemplo, cuando se les dio la tarea de hablar acerca de sus gustos mostraron menos interés que al hablar de la Limpieza social, incluso, la construcción de argumentos se vio favorecida en el abordaje del tema controversial: al hablar de sus

gustos los estudiantes al responder la pregunta: ¿Por qué me gusta?, daban respuestas sin fundamento como: “Porque sí, porque es chévere”, mientras en las situaciones de argumentación controversiales se plantearon argumentos como:

Transcripción literal de un audio tomado en clase

E11: ‘Yo voy a decir por qué estoy de acuerdo con la Limpieza social. Porque digamos que hay mucha plaga /hace comillas con las manos/..... Que no le está sirviendo de nada al mundo; lo único que está haciendo... O sea, ni le hace daño, ni le hace bien. Entonces si no... si quieren... digamos que, si no están de acuerdo con la Limpieza social, hagan algo para que este mundo esté mejor, y nosotros no tengamos que hacer una limpieza social, y depurar a todo el mundo que no hace nada’

En la **fase** de la propuesta de intervención, **El problema**, se consiguió que los estudiantes tomaran conciencia del discurso argumentativo: su importancia y su uso en las situaciones académicas, pero también en las más cotidianas. En esta fase, la *estrategia de juego de roles*, donde se partía de una situación realista y se planteaba un dilema moral que podría ocurrir en la vida real, los estudiantes tuvieron que tomar decisiones y argumentar para solucionar estos dilemas- Esta estrategia contribuyó, además en el establecimiento de vínculos entre los estudiantes y los temas en cuestión, puesto que se evidenció una apropiación de sus roles y características, que permitió que los argumentos planteados, fueran adecuados y contundentes.

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E11: “Es que yo, como soy cantante tengo más gente que me busca porque soy famosa”.

En la fase, **los argumentos** establecidos por los estudiantes pertenecían a las diferentes categorías planteadas por Perelman (1985), por ejemplo, los estudiantes lograron dominar cuatro argumentos: los pragmáticos, de autoridad, los de ejemplo, y los de causalidad. Los argumentos pragmáticos que se definen por la adaptación del argumento al contexto se vieron evidenciados en la mayoría de los ejercicios: partiendo de su propia experiencia, los estudiantes lograron

sentirse identificados con algún personaje o situación particular que se presentara en el texto, por lo tanto, a través de ejemplos propios consiguieron justificar al personaje, o a la situación.

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E11: “Uno siempre trabaja para uno, toda la vida estas trabajando para ti, pero para llegar a ser lo que tú quieras ser, hay un proceso, y por eso nos tenemos que aguantar muchas cosas, entonces en eso está la sociedad y la sociedad siempre va a estar ahí, o sea no es algo que tú vas a poder evitar porque sí, o sea tú no te puedes meter a un cuarto y hacer todo lo que quieras hacer, porque no...”

De igual manera, los argumentos pragmáticos, los de ejemplo, y los argumentos de causalidad provenían de la experiencia propia de los estudiantes como seres sociales; por lo tanto, se evidenció el uso de información del contexto bogotano, en este caso los estudiantes relacionaron el fenómeno de la Limpieza social, con los hechos ocurridos en la calle del Bronx:

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E17: “La limpieza social se da cuando..... se da cuando en determinado lugar se da una concentración de varias personas..... con una conducta..... Que han tomado una conducta peligrosa, ya sea por lo que hayan vivido..... Y se concentran en diferentes puntos estratégicos..... Por ejemplo: El Bronx. Entonces la limpieza social en sí consiste en, cuando..... Dispersarlos a todos... y de diferentes métodos”

Otro factor social que influyó en el desarrollo de la implementación fue el sexo. Fue evidente que los estudiantes hombres respaldaban en mayor medida al protagonista, manifestando que sus acciones estaban justificadas, y que ellos harían lo mismo: Estas opiniones parten de concepciones culturales que comparten los dos grupos al dividirlos por sexo; es decir, los hombres consideraban que sus acciones no eran incorrectas, o que podían estar justificadas; por su parte, las mujeres mantuvieron la creencia de ser el sexo débil. Se mantienen los estereotipos del hombre siempre como atacante, y la mujer siempre como víctima.

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E34: ‘para mí es bueno obsesionarse con algo..... porque... te motiva a hacerlo, te motiva, te motiva... Si te gusta algo mucho y te obsesionas, lo haces, y lo vas a seguir haciendo. Bueno, eso, para la persona que lo está haciendo ¿no? Para la persona que lo recibe, que, bueno, es un poco incómodo dependiendo del acosamiento..... bueno, depende; pero si es obsesión... Si es obsesión, no pasa nada porque está como mirándola a cada rato, pero a ella no le va a pasar nada, no está

ocasionando ningún problema, es tierno, es lindo, y puede que uno lo necesite: también uno necesita que lo miren, uno se siente como orgulloso de sí mismo, y mirar a la otra persona, uno se siente: “ush papacito rico” ...’

Por el contrario, las mujeres defendían a María, manifestando que la situación de ella no era sencilla, y que en algunos casos se sentían identificadas. Relacionaron la situación del personaje con su contexto social, donde, en algunas ocasiones han tenido que atravesar escenarios similares; por ejemplo: manifestaron haber sentido incomodidad al encontrarse con la mirada de un extraño que las miraba con insistencia. Ya que la actitud del personaje difiere con la de las estudiantes, es válido decir que, además de establecer una relación con el personaje, se entabla una relación con la situación.

Fragmento ensayo

E28:

* El siguió a maria sin importarle su espacio personal o la comodidad de ella es peligroso y molesto para la sociedad. Acosó.

Por otro lado, se evidenció que los estudiantes poseían *conocimientos escolares* sobre los argumentos, estructuras textuales, y el texto argumentativo; sin embargo, sus conocimientos no eran profundos, incluso, llegaban a considerar la argumentación como un ensayo:

Transcripción tomada del Diario de campo

Los estudiantes manifestaron que la argumentación es el ensayo: identificaron a este género literario como la argumentación en su totalidad. Nunca la relacionaron con el discurso oral.

En el conversatorio acerca de la Limpieza social, donde se partió del pensamiento del protagonista acerca de un grupo de personas indeseables, se evidenció la influencia de la familia en los argumentos de los jóvenes, de tal manera que algunos de los **ejemplos** estaban integrados por comentarios de los padres, que los mismos estudiantes reconocían como pertenecientes a

ellos. Los estudiantes lograron establecer una relación con el protagonista debido a la opinión compartida que poseían: lograron establecer una relación con el texto.

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E11: ‘yo no creo en Dios, ni creo en la biblia, ni tengo un libro sagrado y esas cosas, pero alguien todo el tiempo me dice que en la biblia dice: ayúdame que yo te ayudaré, mi mamá me dice siempre eso, que en la biblia dice que no sé qué, y le digo, bueno, si sirves para algo yo te ayudo para hacer eso, y que sirvas para algo, pero si no te ayudas tampoco entonces, ¿Qué haces? No estás haciendo nada’

Hacia el final de la aplicación se evidenció el manejo adecuado de los argumentos de autoridad. En principio los estudiantes establecían citas textuales sin dar crédito al autor; con el transcurso del ejercicio los estudiantes reconocieron la importancia de establecer argumentos de autoridad acompañados de su fuente, puesto que esto les daba soporte a sus argumentos. En la construcción del ensayo final, y la sustentación oral del mismo, se evidenció el uso de este tipo de argumentos principalmente, en este ejercicio se les pidió a los estudiantes que hicieran un análisis de alguno de los personajes principales; en este momento, los estudiantes entablaron una relación con algunos problemas sociales, y también psicológicos, por lo cual hicieron uso de citas de autoridad que apoyaran la relación creada.

Transcripción literal del audio tomado en la clase

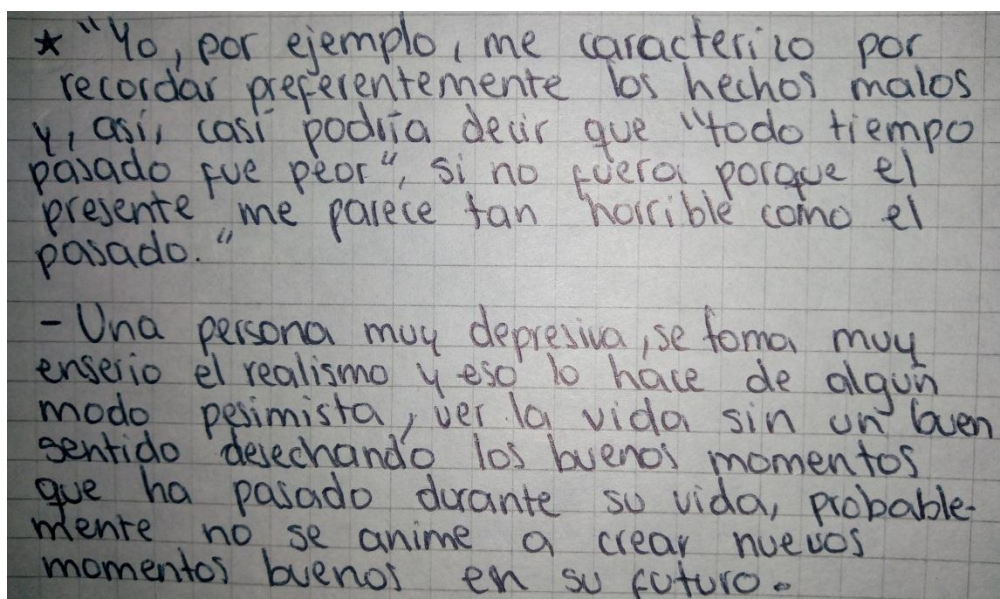
E13: “Ehh... uno de los argumentos que explica esta tesis es el mal estado psicológico que tiene Castel se puede evidenciar principalmente en la forma como mata: como realiza el asesinato. La cita que pone Sábado es “Entonces, llorando, le clavé el cuchillo en el pecho. Ella apretó las mandíbulas y cerró los ojos y cuando yo saqué el cuchillo chorreante de sangre, los abrió con esfuerzo y me miró con una mirada dolorosa y humilde. Un súbito furor fortaleció mi alma y clavé muchas veces el cuchillo en su pecho y en su vientre”. En esta cita podemos ver como Castel mata a María ehh con sevicia y no solamente fue el hecho de matarla sino la forma, aparte clavándole no solamente una puñalada sino varias con... con los sentimientos encontrados”

La fase 3, **la premisa**, se trabajó a partir de una problemática social presente en el libro: El acoso y la violencia contra la mujer; se hizo un ejercicio de *juego de rol*, en el cual los estudiantes personificaban a los diferentes personajes, y, por lo tanto, además de exponer su punto de vista acerca del tema, no podían separarse de la literatura, puesto que, estaban encarnando un personaje. Además de ello, los ejercicios escritos fueron de importancia en la construcción de la premisa, ya que se pudo organizar mejor la información, además de definir

una opinión. La construcción de la premisa fue una de las más difíciles, los estudiantes tendieron a confundir los argumentos con la premisa, por lo cual expresaban razones, pero su opinión no era clara, como se muestra en el ejemplo:

Fragmento análisis hecho en clase

E11:



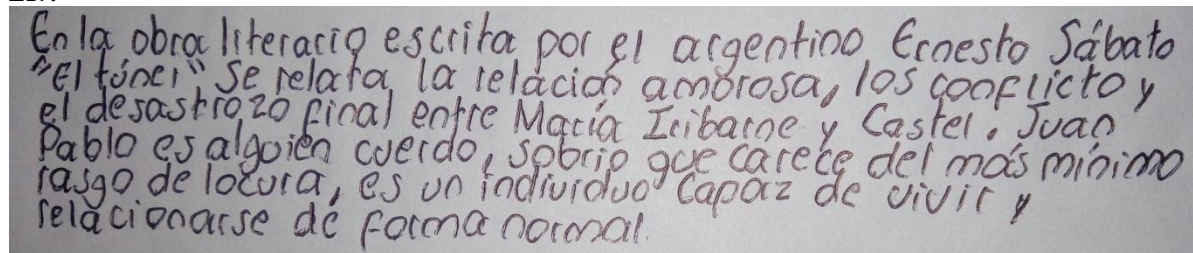
Se encontró que el trabajo en parejas resultó provechoso para propiciar el diálogo ya que posibilitó que se escucharan entre ellos, y no solo aquellos que gustan de participar en clase.

Cada integrante de la pareja debía defender a un personaje; esta discusión tenía que tener lugar puesto que, la elaboración del compañero dependía en gran medida, de aquello que la otra persona dijera. El enfoque dialógico planteado por Perelman (1985) que constituye la base de la argumentación apropiada, se evidencia en el planteamiento de **premisas** que se elaboran entre pares, y que manifiestan una mayor congruencia y firmeza, como lo plantea el autor: “el diálogo, [...] no debe constituir un *debate* en el que las convicciones establecidas y opuestas las defiendan sus partidarios respectivos, sino una *discusión*, en la que los interlocutores busquen honestamente y sin ideas preconcebidas la mejor solución a un problema controvertido”

(Perelman, 1985, p. 81):

Fragmento ensayo

E17:



En la obra literaria escrita por el argentino Ernesto Sábato "El túnel" se relata la relación amorosa, los conflictos y el desastroso final entre María Iribarne y Castel. Juan Pablo es alguien cuerdo, sobrio que carece del más mínimo rasgo de locura, es un individuo capaz de vivir y relacionarse de forma normal.

Por el contrario en el trabajo con el grupo en general, los estudiantes no tenían respeto por su interlocutor, es decir, pensaban que lo único importante era lo que cada uno tuviera por decir acerca de su propia experiencia, mientras que, las preferencias de sus compañeros no estaban lo suficientemente especificadas, por lo cual, no merecía la pena ser escuchado o compartido; esto se evidencia principalmente en la actitud (comunicación no verbal) que presentaban los estudiantes cuando escuchaban a su compañero; así como en ciertas frases específicas, por ejemplo:

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E6: "profe, pero es que la serie de la que él habla, no me gusta"

El interés por trabajar en pareja se daba más, por querer ser escuchados, que por escuchar acerca de las opiniones de la pareja. Sin embargo, esto fue cambiando con el transcurso de la intervención, hacia el final del proyecto en la fase, **de conclusión**, los estudiantes lograron establecer acuerdos que dejaran satisfechas ambas partes, ya que como lo plantea Perelman (1985) "El que cede no debe haber sido vencido en una justa erística, sino que se supone que se ha inclinado ante la evidencia de la verdad" (p. 81). Es decir, los estudiantes consiguieron dar una conclusión a su discusión partiendo del poder de los argumentos propuestos; pero, además, entablando relaciones entre los argumentos de cada una de las partes.

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E17-E13: “Concluimos que el individuo Juan Pablo Castel definitivamente no tiene un estado psicológico estable, sin embargo, cometió este delito por dejarse llevar de la situación y el contexto”.

En los *juegos de roles* los estudiantes se caracterizaban por el uso de una sola estrategia de contra argumentación, la contra pregunta, ésta permitió a los estudiantes no responder una pregunta, al dar como “respuesta” otra pregunta:

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E24: “pues es que ¿para qué puede servir una niñera en medio del mar?”

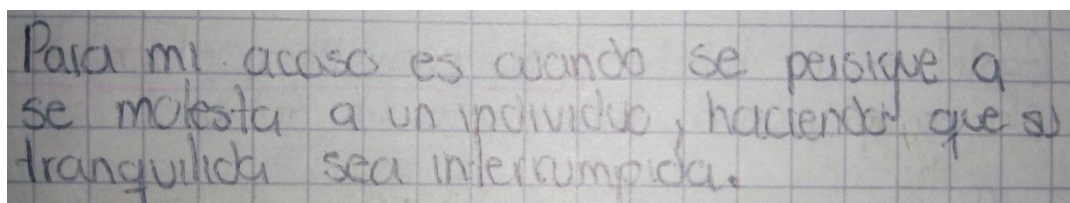
Independientemente de la habilidad argumentativa, los estudiantes mostraron limitaciones en la expresión oral. En algunos casos, los estudiantes producían una premisa correcta, pero les era imposible expresar su opinión.

Transcripción literal del audio tomado en la clase

E30: ‘Pues yo digo que, en cierto sentido se debería llamar como: limpieza de un virus.....’ “yo he visto /hace la seña de un teclado de computador/ ‘y matan a las personas como se hace en Estados Unidos..... Ellos han evolucionado muchísimo más, y pues obviamente...’ “..... en la sociedad colombiana, y por eso estos países están como están”.

El diálogo como apoyo a la producción escrita resultó favorecer los ejercicios escritos hechos posterior al diálogo, los documentos de opinión acerca del acoso fueron una evidencia de ello:

Fragmento ejercicio hecho en clase



Para mi, acoso es cuando se persiste a se molesta a un individuo, haciendo que su tranquilidad sea interrumpida.

E13:

Sin embargo, en el caso contrario: cuando los estudiantes escribían y posteriormente dialogaban acerca del tema, como ocurrió en el ensayo y sustentación elaborados a partir del análisis de los personajes; se encontró que los estudiantes no se separaron de su escrito original, los alumnos parecen haber memorizado lo que escribieron, o tuvieron su hoja de apoyo y leyeron, aunque no estaba permitido hacerlo. Se comprobó que la escritura anterior al desarrollo del diálogo en parejas no contribuyó de la mejor manera, ya que los estudiantes se apegaban a lo que habían escrito y no se daba una discusión espontánea. A raíz de que los estudiantes se enfocaban en seguir lo que ya habían escrito, los argumentos de las otras personas no eran rebatidos, y por lo tanto no se generaba la discusión, sino solo un compartir de creencias.

El análisis y consideración que se tuvo acerca de los personajes, así como acciones y sentimientos específicos que hicieron y tuvieron, permitió a los estudiantes relacionarse con la novela *El Túnel*. Respecto a la fase **El problema** los estudiantes entablaron una relación con el autor y el contexto, lo que permitió identificar aspectos cruciales de la trama, del pensamiento del protagonista, y cómo estos aspectos estaban relacionados con la realidad. La fase dos: **Argumento**, permitió a los estudiantes indagar acerca de sus propias experiencias y concepciones del mundo a partir de temáticas propias de la novela abordada, lo cual, en primera medida, consiguió aportar a su conocimiento acerca del tema mismo; y en segunda medida, pensar y encontrar razones por las cuales están de acuerdo o en desacuerdo con la opinión de un agente externo. Con respecto a la fase **Premisa**, el uso de la literatura contribuyó con premisas concretas, que permitieron al estudiante pensar en su experiencia propia, y analizar si se cumplía o no el principio establecido en el libro. La fase **Conclusión**, sirvió como explicación a alguno de los temas que la novela proponía, en este caso, específicamente acerca del estado de los personajes. En general, la literatura sirve de estructura para el análisis de diferentes temáticas

sociales, ya que, permite poner en contexto temas específicos, lo cual permite al lector relacionarse con los mismos.

7. Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones

El uso de la literatura como experiencia contribuyó en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes a partir de los diferentes estadios de la argumentación planteados por Perelman (1985) a través de las estrategias y recursos utilizados por la docente en formación.

Los resultados mostraron que la literatura como experiencia planteada por Rosenblat (2002) es una estrategia que contribuye con la creación de vínculos entre el lector, el texto, y el contexto. Estos vínculos se propician a través de preguntas y del uso de recursos visuales y audiovisuales, o de otro tipo de textos que aportan elementos para que el estudiante comprenda los elementos del contexto de la obra.

Las preguntas que generan discusión y que establecen los vínculos con las experiencias vitales de la existencia humana presentes en la obra posibilita el abordaje de temas sociales controversiales provenientes de la obra literaria. Esto permite que los estudiantes relacionen la experiencia o el conocimiento que tienen con o de los mismos, con los personajes y las situaciones que enfrentan; así se propicia el espacio para la dinámica de la argumentación.

Es decir, permite que la comprensión de un texto se profundice y se realice un examen y crítica de los conocimientos previos, y a la vez se amplíen los conocimientos y los argumentos.

El enfoque dialógico establecido por Perelman (1985) propicia el diálogo de saberes entre los jóvenes y en esos procesos construyen premisas contundentes y claras, puesto que la cooperación de un compañero permite la aclaración y diferenciación de opiniones durante la discusión. Esto también se manifestó en la producción escrita.

Las exposiciones de los estudiantes a situaciones de argumentación contribuyen con el desarrollo de la habilidad; la pregunta como estrategia principal, permite la integración e identificación de los estudiantes con los temas sociales, lo que a su vez genera controversia si se

parte de la experiencia personal de cada individuo. La relación que se establece entre el sujeto, y el tema tratado, permite la construcción e implementación de argumentos de tipo pragmático y ejemplos, que parten de la realidad misma de cada uno de los participantes.

El uso de la literatura como estrategia, propicia la construcción de argumentos de autoridad, ya que los estudiantes manifiestan una respuesta acerca de un tema dado, y la mejor manera de sustentarla, es accediendo al texto mismo, y encontrando citas que prueben su planteamiento.

El uso de recursos de manera adecuada permite que los estudiantes conozcan más acerca de los temas, así como interioricen la información, y puedan manifestarla en diferentes situaciones comunicativas. Los recursos audiovisuales y visuales consiguieron que los estudiantes establecieran distintos tipos de relaciones, y que, por lo tanto, aprendieran de la literatura, su contexto, y como una se ve influenciada por la otra.

La explicación contribuyó con la concientización de la estructura del discurso argumentativo. Pero las ejemplificaciones a través de los distintos recursos lograron que los estudiantes recordaran la información momento de elaborar argumentos, por lo tanto, el ejercicio se vio facilitado.

El desarrollo de la investigación se vio afectado por distintos factores: el primero de ellos fue el tiempo de realización, las actividades pedagógicas planteadas por la Institución imposibilitaron la realización de las clases; de igual manera, el cubrimiento del plan de aula para el grado noveno tuvo prioridad, por lo cual la propuesta de intervención, aunque fue completada, no contó con el tiempo suficiente para cada fase. El segundo factor es el orden, debido a que la mayoría de las actividades incluían la oralidad, conseguir el orden preciso para las actividades, fue complicado. Los estudiantes tienen la creencia de que la oralidad es una habilidad que ya

poseen y por lo tanto no debe ser mejorada; por lo cual, consideran que los ejercicios orales son un “tiempo de relajación”. La actitud que muestran frente a los ejercicios escritos es muy diferente: están concentrados y ordenados. Es necesario que, además de fortalecer la argumentación oral, se den aportes en el cambio de este pensamiento, para que la escuela pueda abordar la oralidad como una competencia tan importante como lo son la escritura y la lectura.

En cuanto a los aportes de la investigación a la práctica docente, se concluye que la propuesta de intervención pedagógica basada en los estadios de la argumentación según Perelman (1985) a través del diálogo de temas controversiales, tomados de la literatura planteada como una experiencia (Rosenblat, 2002), dio resultados positivos en la práctica, ya que, se consiguió mejorar la argumentación oral y escrita, además, integrando un componente siempre presente en los planes de aula: la literatura. Es decir, la literatura es un medio adecuado para desarrollar diferentes habilidades, incluida la argumentación; por lo tanto, esta propuesta puede ser abordada bidireccionalmente, y aportaría tanto a la comprensión de lectura, como a la producción oral y escrita.

Referencias

- Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Historia del poblamiento de Barrios Unidos*. Portal Bogotá. Bogota.gov.co. [online] Bogota.gov.co. Disponible en: <http://www.bogota.gov.co/localidades/barrios%20unidos/Historia%20del%20poblamiento%20de%20Barrios%20Unidos> [Acceso 1 Sep. 2016].
- Arias, M. (2017). *Literatura fantástica: estrategia para fortalecer la argumentación oral*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.
- Benjumea, L. (2016). *El diálogo argumentativo en el grado 801 del IED Gustavo Morales*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.
- Campos, E. (2012). *Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita*. Caracas, Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.
- Camps, A., Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.
- Casallas, D. (2015). *La literatura de ciencia ficción y la argumentación escrita*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.
- Colegio Rafael Bernal Jiménez. (2016). *Manual de convivencia*. P. 23, 24, 25. Bogotá.
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona: Universidad Barcelona-Horsori.
- Cotteron, J. (1995). Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

- Delgado, D., Vargas, A. (2010). *El rol de la tertulia literaria como herramienta didáctica para el mejoramiento de la argumentación oral en estudiantes de grado once del Instituto Pedagógico Nacional*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.
- Delicia, D. D. (2015). *Desarrollo de la sintaxis, argumentación y orientaciones en la enseñanza de la lengua*. *Forma y Función*, 28(2), 135-153.
- Fonseca, I., Hernández, M. (2009). *La actividad metaverbal: proceso que favorece la argumentación oral en estudiantes de grado octavo*. Bogotá, Colombia. (Maestría) Pontificia Universidad Javeriana.
- González, J. (2007). *La argumentación a partir de cuentos infantiles*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo de Investigación en Argumentación. (2008). La competencia argumentativa escrita -CAE- en la educación básica. Estado de la cuestión. *Hechos y proyecciones del lenguaje*. Nariño.
- Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. Bogotá, Colombia. (Maestría) Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México.
- Herrera, J., Rodríguez, C. (2008). *Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación*. Valparaíso, Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Kemmis, S. (1984). *La investigación-acción participativa*.
- León, A. (2017). *La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria*. Bogotá, Colombia. (Maestría) Universidad Nacional de Colombia.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Editorial Gredos.

- Plantin, C. (1998). *La argumentación* (1ra ed.). Barcelona.
- Ramírez, R. (2010) *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Pasto, Universidad de Nariño.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. (Traducción: Schussheim, Victoria). Nueva York, Estados Unidos: Editorial Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1938)
- Ruiz, M. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita*. Bogotá, Colombia. (Maestría) Universidad Nacional de Colombia.
- Sabogal, J. (2013). *El análisis literario y su incidencia en el desarrollo de procesos de argumentación y de lectura literaria interpretativa en estudiantes de octavo grado del instituto pedagógico nacional*. Bogotá, Colombia. (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.
- Santiago, A., Castillo, M., Mateus, G. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. 1ra edición. Bogotá. Alejandría libros.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Diagnóstico del estado del Proyecto Ambiental Escolar -PRAE-*. P. 3, 4, 6, 7, 8. Bogotá. Disponible en: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/323/1/prae%20Barríos%20Unidos.pdf>
- Taylor, S., Bogdan, R. and Piatigorsky, J. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S., Bogdan, R. and Piatigorsky, J. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación* (1st ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- Ubach, A. (2004). *La construcción del significado en el texto literario: aproximación en su tratamiento en el aula de ELE*. Asociación Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera.

Whitehead, J. (2006). *Action Research Living Theory*. Editorial: SAGE Publications.

Anexos

ANEXO 1

Universidad Pedagógica Nacional
Proyecto de investigación en el aula
Encuesta para la caracterización



Nombre: _____ Edad: _____

Localidad: _____ Barrio: _____ Estrato: _____

Acudiente: _____

Habitantes de tu hogar: _____

Nivel de escolaridad:

Nivel de escolaridad	Mamá	Papá	Hermano	Hermana	Otro
Ninguno					
Básica primaria					
Secundaria					
Técnico					
Tecnólogo					
Profesional					

Ocupación de los habitantes de tu hogar:

Mamá: _____ Papá: _____

Hermano: _____ Hermana: _____

Otro: _____

¿Cuánto tiempo llevas estudiando en el Colegio Rafael Bernal Jiménez? _____

¿Has perdido algún año? _____ ¿Cuál? _____

¿Alguna vez te han suspendido? _____

¿Cómo te va en el colegio? _____

¿Cuál es tu materia favorita? _____

¿Cuál es la materia que menos te gusta? _____

¿Cómo te va en la clase de Literatura? _____

¿Te gusta la clase de Literatura? _____

Teniendo en cuenta las clases de español y Literatura de los años anteriores: ¿Cómo ha sido tu desempeño? ¿Bueno o malo? _____

ANEXO 2

FRAGMENTO DIARIO DE CAMPO 2

A la 1:10 pm se inicia la clase. Los estudiantes charlan fuertemente entre sí, mientras la profesora les pasa una hoja en blanco y les pide que se sienten. Casi inmediatamente después de recibir la hoja, los muchachos se calman. La profesora procede a explicar que la hoja es para contestar las preguntas que se encuentran en su libro de texto sobre el Popol Vuh (este libro de texto llamado Lenguaje 9, fue creado y otorgado por la Secretaría de Educación de Bogotá, en él se encuentra estrictamente, los pasos a seguir en la clase de español (Ver anexo 1). Los estudiantes parecen confundidos respecto a esta evaluación, puesto que ellos llevaban el libro La araucana para dicha clase; al ver esta actitud, la profesora aclara que la evaluación de ese libro se hará al día siguiente. Luego explica que esta evaluación del Popol Vuh se hará solo en la primera hora de clase, puesto que en la segunda trabajarán la comprensión de lectura de los libros de cuentos anteriormente mencionados.

La maestra especifica que las preguntas 1 y 3 no deben ser respondidas, por lo que el total de la prueba sería de 12 preguntas; añade que las preguntas no deben ser copiadas en las hojas; pero luego de unos minutos los muchachos dicen que las han copiado, por lo cual identifiqué un problema en su capacidad de escucha. Ella sabe los nombres de algunos de sus estudiantes, y a los otros se refiere como “niño” o “niña”. Es cuidadosa en cuanto a la portación del uniforme, por lo que a los estudiantes que no lo llevan de una buena manera, les pide que se arreglen. Además, a los estudiantes que más hablan, los cambia de lugar. Por otro lado, me comenta en un momento dado, que hace esta evaluación porque no tiene demasiadas notas. Es un tanto incómodo que mire mis apuntes constantemente.

Los estudiantes están atentos a su prueba casi todo el tiempo, solo se distraen de vez en cuando y por algunas intervenciones de la profesora, por ejemplo: la petición de que lleven el formato para ver una película, a lo que ellos se muestran muy emocionados, e incluso se arriesgan a ofrecer las herramientas como el DVD para poder realizar esta actividad. En general, parece que la prueba les cuesta un poco, puesto que observo que releen varias veces; en cierto momento una estudiante la comenta a la profesora que en el punto n° 14, que se trata de relacionar aspectos de

la Biblia con el fragmento leído en el libro, no sabe cómo proceder porque no conoce nada de la Biblia, la profesora responde diciendo: “pues no conteste esa pregunta”. La maestra hace comentarios negativos cuando “rayan” las hojas de los libros.

Llegando al fin de la primera hora, la profesora empieza a repartir los libros de cuentos, en esta oportunidad van a trabajar El llano en llamas de Juan Rulfo; ella me cuenta que usualmente se trabaja de esta manera: le entrega un libro a cada estudiante, se escoge un cuento y se hace una actividad partiendo de allí, varía el libro y la propuesta. En esta oportunidad la actividad es similar a la evaluación: la maestra les dice que lean el cuento Nos han dado la tierra y que contesten 5 preguntas que empieza a dictar, sin que hayan terminado la evaluación. Los estudiantes se apresuran a escribirlas. Algunos terminan la evaluación a los minutos de esta situación y comienzan con la actividad inmediatamente, otros alternan la prueba y la actividad: trabajan en una y en otra.

ANEXO 3

Rubricas de evaluación diagnóstico

BURBANO JOHAN

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN: BASE DE TEXTO Y MODELO DE SITUACIÓN

Coherencia	El tema principal se mantiene durante todo el texto	M
	Las proposiciones están relacionadas con el tema principal	B
	El tema principal es acorde con el texto tratado	B
Cohesión	Produce frases con estructuras sintácticas correctas	M. SE COME PALABRAS. CONJUGA DE MANERA ERRADA LOS VERBOS.
	Utiliza signos de puntuación	M
	Establece relaciones entre proposiciones haciendo uso de conectores	M
	Mantiene la estructura de la reseña	M
Argumentos opinión		X

EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL

Establece relaciones con conocimientos previos	1	B, POBRE
--	---	----------

Establece relaciones intertextuales	3 4	B
Mantiene el tema principal	2	B
Uso de vocabulario adecuado	GENERAL	R, LO INTENTA, PERO SE ENREDA
Coherencia	GENERAL	R, NO DESARROLLA IDEAS COMPLETAS, "AHÍ DICE EN EL TEXTO"
Cohesión	GENERAL	B, AUNQUE NO DESARROLLA DEL TODO
Respuestas correctas	1	B

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN TEXTUAL Y DE IMÁGENES, Y PRODUCCIÓN TEXTUAL:
 INFERENCIAS EXPLICATIVAS, BASE DE TEXTO.

Establece relaciones texto-imagen		R, NO HABLA DE LOS NIÑOS, PERO LOS ANIMALES QUE USA NO TIENEN RELACION CON EL TEXTO
Resuelve preguntas con base en el texto		B
Realiza inferencias a partir del texto		B
Redacta una historia con base en la imagen		B
Estructura de la historia		R, NO INICIA DE LA MANERA ADECUADA
Coherencia		B
Cohesión		R NO HACE USO DE CONECTORES PARA UNIR LAS FRASES, SOLO HAY ACCIONES
La historia es correcta		R ES CORRECTA PERO NO TUVO EN CUENTA EL TEXTO
Gramática		B ERRORES DE TILDES, PUNTUACION BUENA
Preguntas	a	B
	b	B

EVALUACIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN:

Respuestas	1	M
	2	M
	3	M
	4	M
	5	M
	6	B
Realiza inferencias explicativas	1	NO
	2	NO
	4	NO
Base de texto	3	NO
	5	NO
	6	SI

ANEXO 4

Diarios de campo

FECHA: Para clase de: agosto 18

TEMA	FACTORESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
------	----------------	-----------	-------	----------	-----------------------

<p>Argumentar/convencer a los compañeros acerca de ver o leer un libro o serie.</p>	<p>Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p> <p>Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. • Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos. 	<p>Proyección de una parte de un capítulo de la serie Game of Thrones.</p> <p>Ejemplificación: valoración de la profesora acerca de la serie (discurso argumentado).</p> <p>Análisis grupal acerca del ejemplo: reconocimiento de características del discurso.</p> <p>Espacio para el reconocimiento de los gustos propios.</p> <p>Trabajo en parejas: discurso argumentado acerca de su serie o libro favorito.</p> <p>Socialización grupal: valoración de la opinión del compañero.</p> <p>Análisis: ¿logró convencerme de leer el libro, o ver la serie? La importancia del discurso argumentativo.</p>	<p>Mantengo una postura crítica frente a los instrumentos usados en la clase, y la ejemplificación a partir de ellos.</p> <p>Reconozco las características de un discurso razonado.</p> <p>Aplico las características en mi discurso a partir de un tema de mi propio interés.</p> <p>Valoro el discurso argumentado.</p> <p>Evalúo el discurso de mis compañeros.</p>	<p>Capítulo de Game of Thrones</p>	<p>La actitud de los estudiantes de los estudiantes del grado 903 frente a la presentación del capítulo, fue bastante llamativa: ellos me plantearon muchas preguntas acerca de la serie y cada vez que inferían alguna situación, no dudaban en manifestar aquello que creían posible, a pesar de ello, no todos los estudiantes manifestaron la misma actitud: es decir, solo un grupo, aproximadamente un 50% de los estudiantes atendía y se sentía interesado por la transmisión, mientras que los demás hacían otras actividades. Fue decepcionante pero entendible, ya que, con la actividad siguiente, los estudiantes manifestaron sus preferencias y entendí por qué no les gusta este tipo de series, o mejor, este tipo de capítulos. Los estudiantes necesitan sentirse relacionados con los temas, si las series no se relacionan con sus gustos, no les prestan atención. Respecto a la actividad en parejas, la mayoría de estudiantes mostró más interés, y concluí que, en realidad, el tratar temas de su interés es bastante más motivante que cualquier cosa.</p> <p>Infortunadamente, también saqué otras dos</p>
---	---	---	--	------------------------------------	---

					<p>conclusiones: la primera de ellas es que los estudiantes no tienen respeto por su interlocutor, es decir, piensan que lo único importante es lo que cada uno tenga por decir acerca de su propia experiencia, mientras que, las preferencias de sus compañeros no están lo suficientemente especificadas, por lo cual, no merece la pena ser escuchado o compartido. Y la segunda conclusión, es que varios estudiantes creen que no hacen nada mientras no estén escribiendo, como se acostumbra durante las clases de la profesora Yaneth.</p>
--	--	--	--	--	---

FECHA: agosto 25

TEMA	FACTORES ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
¿Quién fue Ernesto Sábato?	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras. • Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros. • Relaciono 	<p>Taller Trabajo individual:</p> <p>Preguntas sobre el tema escogido: ¿Por qué es interesante? ¿Por qué te atrapó? ¿Por qué la recomiendas?</p> <p>Trabajo grupal.</p> <p>¿Cómo leer una pintura? ¿Qué lees en la pintura?</p> <p>Taller: existencialismo</p>	<p>Elabora un discurso razonado a partir de la ejemplificación previa.</p> <p>Reconoce la importancia del discurso argumentativo.</p> <p>Analiza la pintura de Ernesto Sábato, la relaciona con la biografía.</p> <p>Reconoce las características de la obra de Ernesto Sábato, y cómo su vida ha</p>	<p>Pinturas de Ernesto Sábato</p> <p>Vídeo: biografía de Ernesto Sábato</p> <p>Lectura: “Ernesto Sábato: el físico que quiso ser escritor”</p>	<p>Respecto a la actividad en parejas, la mayoría de estudiantes mostró más interés, y concluí que, en realidad, el tratar temas de su interés es bastante más motivante que cualquier cosa.</p> <p>La actividad de análisis de pinturas fue bastante buena y llamativa: todos los estudiantes, sin excepción, mostraron interés por el análisis de las imágenes, tomaron apuntes al respecto,</p>

	<p>manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no. 		<p>influenciado su obra.</p>		<p>hicieron muchas preguntas. Fue motivante para mí porque vi a estudiantes que generalmente no participan, interesarse por la clase.</p> <p>La presentación del video afortunadamente fue provechosa; a pesar de ser un documental, la mayoría de estudiantes tomó apuntes, hicieron preguntas, se interesaron por el contexto, y aún más por información acerca del autor y sus trabajos. En esta oportunidad, no todos los estudiantes prestaban atención todo el tiempo, pero hubo más respeto y atención que con la presentación de la serie en la clase anterior, lo cual fue sorpresivo para mí.</p> <p>Cabe aclarar que el orden es difícil de conseguir, sin embargo, creo que se ha avanzado generando interés en los estudiantes, y por lo tanto, en la disciplina.</p> <p>No se alcanzó a terminar el plan propuesto.</p>
--	---	--	------------------------------	--	---

ANEXO 5

FASES CATEGORÍAS DEDUCTIV	TEMA	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSO	ANÁLISIS	CATEGORÍA INDUCTIVA

AS						
FASE	CONVENCER	Proyección de una parte de un capítulo de la serie Game of Thrones. Ejemplificación: valoración de la profesora acerca de la serie (discurso argumentado).	Explicación a través del ejemplo: partir de los gustos propios para convencer al otro.	Video: Capítulo I de la serie Game Of Thrones.	Los estudiantes plantearon muchas preguntas acerca de la serie; por lo general las preguntas hacían referencia a predicciones que surgieron a raíz de ese primer capítulo: cada vez que inferían alguna situación, no dudaban en manifestar aquello que creían posible, a pesar de ello, no todos los estudiantes manifestaron la misma actitud: es decir, solo un grupo, aproximadamente un 50% de los estudiantes atendía y se sentía interesado por la transmisión, mientras que los demás hacían otras actividades.	EJEMPLIFICACIÓN DISCURSO ARGUMENTATIVO DESDE LA PROPIA EXPERIENCIA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN contribuye tener conciencia de las situaciones argumentación en la cotidianidad
1						
EL PROBLEMA						

	DISCURSO ARGUMENTATIVO: ESTRUCTURA EN CONTEXTO	Análisis grupal acerca del ejemplo: reconocimiento de características del discurso.	Diálogo grupal		Después de la explicación de las razones por las cuales la profesora escogió esta serie, los estudiantes no hicieron comentarios al respecto, ni preguntas; pero a través de ciertas preguntas, los estudiantes mismos identificaron las partes del discurso argumentativo: la introducción breve a la serie, la opinión concreta acerca del tema, las razones por las cuales se tiene esa opinión, y finalmente, la conclusión a la que se llegó a partir de los argumentos planteados (la cual, según los estudiantes, era lo mismo que la opinión).	PREGUNTAS DOCENTE: CUÁLES PERMITIERON QUE LOS ESTUDIANTES IDENTIFICARAN LA ESTRUCTURA DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO: CÓMO FUE? RECUERDO DEL PROCESO. SI LOGRE CONVERCERLOS ? LOS ESTUDIANTES POSEEN UN CONOCIMIENTO ESCOLAR SOBRE EL DISCURSO. ARGUMENTATIVO. ESTE CONOCIMIENTO FAVORECE EL RECONOCIMIENTO DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO. EJEMPLIFICACIÓN DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO FAVORECIO LA IDENTIFICACIÓN DE LA ESTRUCTURA.
--	--	---	----------------	--	--	---

		Espacio para el reconocimiento de los gustos propios.	Diálogo en parejas	Preguntas: ¿Qué me gusta? ¿Por qué me gusta? ¿Cómo puedo convencer a mi compañero? ¿Por qué es interesante? ¿Por qué te atrapó? ¿Por qué la recomiendas?	Respecto a la actividad en parejas, la mayoría de estudiantes mostró más interés, y concluí, que, en realidad, el tratar temas de su gusto es más motivante que cualquier cosa, es por ello que se concluye que el diálogo en parejas propicia un análisis apropiado, ya que, además de tratar temas que son del interés de cada uno de los estudiantes, se da la posibilidad de escuchar cada uno de los individuos, y no solo aquellos que gustan de participar en clase. Respecto a sus preferencias, se evidencia que los gustos de los estudiantes se determinan en gran medida, en los programas y series de televisión que tratan de temáticas juveniles, o presentan personajes jóvenes, por ejemplo: Acapulco Shore, 13 Reasons Why, Stranger Things. Los argumentos usados por los	DIÁLOGO PAREJAS PROPICIA COMPARTIR LOS CONOCIMIENTOS, OPINIONES. FACILITA LA ESCUCHA PREGUNTA INDAGACIÓN: SOBRE SUS INTERESES. ¿Qué me gusta? ¿Por qué me gusta? ¿Cómo puedo convencer a mi compañero? ¿Por qué es interesante? ¿Por qué te atrapó? ¿Por qué la recomiendas? TEMAS DE INTERÉS DE FUENTES AUDIOVISUALES TEMAS RELACIONADOS CON LA EDAD: ROSENBLAT FALTA DE EXPERIENCIA CON EL DISCURSO ORAL FALTA EXPERIENCIA CON EL DISCURSO ARGUMENTATIVO EXPONERLOS A UNA SITUACIÓN ARGUMENTATIVA EVIDENCIA QUE CONFUNDEN LA ARGUMENTACIÓN CON EL RESUMEN
--	--	---	--------------------	---	--	--

				<p>estudiantes, así como las premisas no eran convincentes, ni contundentes; en algunos casos se debió a que los estudiantes no encontraban las palabras adecuadas para expresar su opinión; pero en la mayoría de situaciones, la debilidad en los argumentos se dio a causa del interés que tienen por la serie o el libro, pero sobre el cual no se ha hecho un análisis por parte de los estudiantes identificando los puntos positivos de su objeto escogido; quiere decir que, los estudiantes se centran en explicar la trama de la serie o libro, pero no se enfocaban en identificar los puntos que hacen de esa elección, su favorita; esto a su vez, demuestra que los estudiantes no argumentan de la manera adecuada, ya que, si bien es acertado explicar algunas partes de la serie o del</p>	<p>FALTA DE EXPERIENCIA CON EL TRABAJO COOPERATIVO</p> <p>PROBLEMAS DE ESCUCHA</p> <p>DIFICULTADES EN DIALOGAR</p> <p>CONCEPCIÓN ERRÓNEA DE LAS CLASES-. HAY HÁBITOS ESCOLARES CENTRADOS EN LA ESCRITURA QUE LIMITAN LA</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>libro, la idea del ejercicio era explicar las razones que hacen de su serie o libro la mejor, y no que explicaran de que trata.</p> <p>Los estudiantes manifestaron sus preferencias y entendí por qué no les gusta el tipo de series presentada en la primera clase, o mejor, ese tipo de capítulos. Los estudiantes necesitan sentirse relacionados con los temas, si las series no se relacionan con sus gustos, no les prestan atención.</p> <p>Los estudiantes no tienen respeto por su interlocutor, es decir, piensan que lo único importante es lo que cada uno tenga por decir acerca de su propia experiencia, mientras que, las preferencias de sus compañeros no están lo suficientemente especificadas, por lo cual, no merece la pena ser escuchado o compartido; esto se evidencia principalmente en la actitud (comunicación no verbal) que</p>	<p>REFLEXIÓN SOBRE PRODUCCIÓN ORAL</p> <p>CONCEPCIÓN SOBRE LA ORALIDAD COMO UN FENÓMENO OBVIO, QUE NO NECESITA SER TRABAJADO.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>presentan los estudiantes cuando escuchan a su compañero; así como en ciertas frases específicas, por ejemplo: “profe, pero es que la serie de la que él habla, no me gusta”, sin tomarse el trabajo de escuchar lo que la otra persona tiene por decir; el interés por trabajar en pareja se da más, por querer ser escuchados, que por escuchar acerca de los gustos de la pareja.</p> <p>Los estudiantes creen que no hacen nada mientras no estén escribiendo. Esto se puede deber al ritmo que llevan generalmente en la clase de Lenguaje, en donde se lee y escribe, pero no se habla, por lo tanto, los estudiantes no consideran de importancia el hablar, o creen que cualquier discurso que emiten es correcto, sin tener en cuenta los elementos que intervienen en la elaboración de un discurso coherente y convincente.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

