



Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de Investigación

Prácticas de Enseñanza, Prácticas Discursivas y Lenguajes en el Campo Educativo

Proyecto de investigación

**AULA GRADUADA Y MULTIGRADO: GENERANDO ARGUMENTACIÓN A PARTIR
DE LA INTERACCIÓN**

YOHANA ALZATE GUTIERREZ

LADY MILENA LAISECA RODRÍGUEZ

MARTHA LILIANA GONZALEZ CUBIDES

Tutora

DARCY MILENA BARRIOS MARTÍNEZ

Bogotá, Mayo de 2017



Maestría en Educación

**AULA GRADUADA Y MULTIGRADO: GENERANDO ARGUMENTACIÓN
A PARTIR DE LA INTERACCIÓN**

YOHANA ALZATE GUTIERREZ
LADY MILENA LAISECA RODRÍGUEZ
MARTHA LILIANA GONZALEZ CUBIDES

Tutora

DARCY MILENA BARRIOS MARTÍNEZ

Nota de las Autoras:

La presente investigación se lleva a cabo con el fin de optar al título de Magister en Educación, se realiza a petición de la Pontificia Universidad Javeriana.

Bogotá, Mayo de 2017

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Tabla de contenido

Introducción	7
Problemática.....	9
Justificación.....	14
Antecedentes.....	166
Marco teórico	277
Ruralidad y Escuela Nueva	277
Lenguaje.....	299
Didáctica	300
Secuencia didáctica	311
Oralidad	333
Interacciones verbales	366
Argumentación Oral.....	388
Marco metodológico.....	411
Respecto al método y tipo de investigación.....	433
Población.....	444
Caracterización de la población	455
Charquito.....	466
Alto de la cruz.....	477
San Jorge.....	488
Ruta metodológica	499
Un encuentro entre maestras de diferentes sedes	499
Separando lo didáctico de lo investigativo.....	511
Elección de la estrategia didáctica	533
Fase uno de la intervención didáctica	533
Fase dos de la intervención didáctica: la descripción	600
Fase tres de la intervención didáctica: la reflexión.....	600
Fase uno de lo investigativo: el registro	611
Fase dos de lo investigativo: análisis de datos.....	622
Fase tres de lo investigativo: categorías emergentes	655
Resultados.....	677
Aproximaciones.....	677
Rompiendo silencios a través de las interacciones	688
Producción para ser leída por un público específico	71
Diferencias	77
El moderador como líder y constructor de preguntas que fortalecen la argumentación.....	799
Naturalización de procesos cuantitativos coartan los procesos argumentativos.....	85
Individualidad Vs Construcción colectiva	899
Validación Vs Invalidación.....	93
Características o identidad cultural en relación con las interacciones argumentativas	977
Conclusiones	1055
Referencias.....	1111

Resumen

La siguiente investigación es una contribución al estudio de las dinámicas pedagógicas en el ámbito del sector rural. Al respecto, se estudió la importancia de la argumentación en estudiantes de primeros grados de escolaridad de una institución educativa rural del municipio de Soacha, a quienes, por lo general, se les han reforzado sus habilidades de lectura y escritura sin ahondar en el desarrollo de sus capacidades discursivas y argumentales. Para tal fin, se utilizó la metodología de la Escuela Nueva dividiendo a los estudiantes en un aula graduada y dos aulas multigrado, con el fin de aplicar, experimentar y analizar los alcances de las dinámicas propuestas en diferentes grupos de estudiantes. El objetivo final consistió en la identificación de las maneras en las que surge y se desarrolla la comunicación en términos de la argumentación, así como sus efectos y potencialidades.

Dentro de los hallazgos se resalta que en la elaboración colectiva de argumentos y contraargumentos los estudiantes planifican su trabajo y deciden de qué manera realizarlo, reforzando en ellos, a través de las dinámicas propuestas, su capacidad de liderazgo y de argumentación.

Igualmente, se hace referencia a la pertinencia de este trabajo de investigación en relación al fortalecimiento de la argumentación en estudiantes de ciclo II de básica primaria, y a su vez en los resultados encontrados de acuerdo a la influencia que adquiere la interacción entre pares en situaciones argumentativas y sus características en tres contextos rurales; que aunque pertenecen a una misma institución adquieren sus propias particularidades.

Abstract

The following investigation is a contribution to the pedagogical dynamics study in the rural sector. About it, the importance of the argumentation in first years of schooling students that belong to a rural educative institution in the municipality of Soacha, whose reading and writing skills had been reinforced during the development of their discursive and argumentative abilities. For this purpose the New School's methodology was used, dividing the students in one graduate class and two multigrades classes in order to apply, to experiment and to analyze the significance of the proposed dynamics in different groups of students. The main objective consisted in the identification of the ways in which communication arises and develops in terms of argumentation, as well as its effects and potentialities.

One of the findings that will be highlighted is that, in the elaboration of arguments and counterarguments in a collective way, students plan their work and decide how to do it, reinforcing in them through the proposed dynamics, their leadership and argumentation capability.

Likewise, reference will be made to the relevance of this research work in relation to the strengthening of the argumentation in students of II cycle of basic primary, but also in the results that were found according to the influence that the interaction between peers in argumentative situations and the characteristics that these acquire in three rural contexts, that even though they belong to the same institution acquire their own peculiarities.

Introducción

La interacción como medio para potenciar la argumentación en niños de básica primaria surge a través del propósito de dignificar la importancia de estudiar la palabra como herramienta de comunicación y, a la vez, de construcción de un aprendizaje colectivo con el que se genera reflexión, acuerdos o desacuerdos basados en el respeto por los argumentos del otro.

Por tanto, se apunta a propiciar estrategias de intervención a través de una secuencia didáctica basada en escenarios de intercambios orales donde los estudiantes tienen la posibilidad de discutir y reflexionar sobre problemáticas propias de una cultura indígena colombiana (Wayuú), la cual fue implementada –en segundo ciclo de tres instituciones rurales con características distintas– para que los estudiantes adquirieran la posibilidad de producir discursos discutibles con razonamientos, justificaciones o posturas propias, en medio de un trabajo en conjunto.

Para lograr lo anteriormente expresado, la escuela podría ser un apoyo fundamental pues dentro de su currículo puede establecer acciones que admitan involucrar la oralidad como eje transversal que permita expresar las diversas formas del lenguaje, identificar las diferencias culturales y de pensamiento, reconociendo así a los estudiantes como seres con capacidad de criticar, proponer y dar a conocer su propia voz.

En esta investigación se realiza una propuesta metodológica para analizar lo arrojado en la implementación de la secuencia didáctica basada en un enfoque cualitativo, el cual brinda la posibilidad al maestro –quien a su vez cumple el rol de investigador– de realizar diagnósticos de una población educativa determinada para así reconocer una problemática, evidenciada en varios contextos rurales, y apuntar a la intervención con estrategias puntuales que permitan reflexionar sobre la práctica y sistematizar las características de la argumentación en situaciones de

interacción, tanto en aulas graduadas como multigrado.

Para ello, el documento se divide en cinco capítulos. En su primera parte se mencionan la problemática que atañen a los contextos antes mencionados, posterior a esto se darán a conocer las razones por las cuales se quiso realizar esta investigación, remitiéndonos a los antecedentes desarrollados en ejes de oralidad, argumentación oral, interacción argumentativa y estudios a nivel nacional e internacional en aulas graduadas y multigrado de básica primaria.

En el segundo capítulo se exponen soportes teóricos de modelos constructivistas que han apoyado la potenciación de la oralidad y la argumentación oral en edades tempranas y el modo en que la interacción posibilita procesos argumentales que, a pesar de ser innatos, se consolidan en la escuela.

Posteriormente, se da paso a la metodología describiendo detalladamente el proceso de investigación, junto con la población en la que se llevó a cabo la implementación. Finalmente, se presentan los hallazgos y conclusiones que hacen referencia a los acercamientos entre las diferentes aulas, con respecto a la manera en que argumentan los estudiantes teniendo en cuenta su entorno inmediato y la influencia de las interacciones en pequeños y grandes grupos para la elaboración de sus argumentos.

A su vez, los distanciamientos encontrados basados –en su mayoría– en la idiosincrasia de cada contexto. Algunas de estas diferencias fueron notables en el aula graduada y aula multigrado y otras en las particularidades de cada población.

Problemática

La interacción como mecanismo que propicia la expresión de argumentos orales, brinda la posibilidad de comprender la forma de pensar de cada uno de los individuos que se relacionan en determinados contextos. En este escenario los estudiantes aprenden unos de otros a través de situaciones que ameritan un manejo discursivo, el cual es fomentado en la escuela, lugar que permite motivar el aprendizaje de la lengua en situaciones reales, utilizando problemáticas que favorecen en los estudiantes la argumentación desde la básica primaria.

Es así, como surge la preocupación por mejorar el discurso oral en los estudiantes lo cual conlleva a una serie de cuestionamientos sobre si lo que es considerado innato en los seres humanos, como sujetos sociales al estar en permanente comunicación con el otro, debe ser revalorado desde la perspectiva de transformación en la escuela, ya que como lo afirman Gutierrez y Rosas (2013), es en la escuela donde debe haber una aproximación a diferentes experiencias a través de la interacción verbal, lo que permite la construcción del conocimiento y el desarrollo de procesos orales que posibilitan a los estudiantes hacer un uso formal de la lengua.

Así, estudios realizados brindan un panorama en el que a partir de la apertura de espacios de habla e interacción en el aula los estudiantes de ciclos iniciales no solo llegan a expresar sus opiniones, además generan preguntas, sientan su posición respecto a situaciones escolares y extraescolares, explican, argumentan, y debaten (Avendaño, 2007). Pero, ¿qué tanto se generan estos espacios en las prácticas pedagógicas docentes?

Desafortunadamente, son pocos los ambientes establecidos ya que aunque se habla de la oralidad como un proceso transversal, en muchas ocasiones no es abordada de esta manera. Se delega esta

responsabilidad únicamente a los docentes de lenguaje quienes, por diversas razones, en sus planes de estudio dan prioridad a la enseñanza de procesos escriturales, su comprensión y producción.

No se reconoce ampliamente la necesidad de desarrollar la competencia discursiva oral y, particularmente, el uso, la función y la comprensión de la lengua oral en los contextos escolares y no escolares; como tampoco su papel en el desarrollo individual, escolar, social y cultural de los ciudadanos en su etapa escolar (Gutiérrez, 2012, p.26).

Es decir, estos momentos son limitados y reducen las posibilidades que permiten el diálogo, las conversaciones, los debates los cuales logran sacar del silencio a muchos estudiantes que temen enfrentarse a un público y dar una opinión por miedo a ser callados, reprochados, burlados o controvertidos, ya sea por el docente o por sus mismos compañeros.

Lo anteriormente expuesto es apoyado por Pérez et al. (2006), quienes afirman que

[...]frecuentemente docentes de diferentes disciplinas formulan su preocupación al encontrarse con situaciones en las que sus alumnos manifiestan temor al enfrentarse a un público, [...] en el momento de expresar, explicar o argumentar lo que piensan, lo que sienten o lo que desean frente a diversas situaciones; a esto se suma la dificultad para interpretar diferentes textos orales, la falta de conciencia por el respeto a la palabra del otro y el saber escuchar, como práctica clausurada que irrumpe para fracturar el proceso de comunicación eficaz (p.101).

La falta de construcción de normas de habla, de crear espacios para que los estudiantes puedan indagar, cuestionarse o criticar ciertas situaciones de su entorno, la falta de formación de los docentes, al igual que un currículo y estándares débiles sobre oralidad, traen como consecuencia algunos desaciertos en el momento de interactuar o comunicarse, de argumentar ideas, opiniones o sentimientos en un discurso formal. En este marco, dar un por qué, presentar una justificación o dar respuesta a una pregunta sencilla se convierte en sinónimo de inseguridad, temor y falta de

preparación, llegando al punto en el que los estudiantes resumen todo en una sola palabra o frase básica que denota el manejo de un vocabulario escaso, la ausencia de fluidez verbal y la falta de elaboración de estructuras argumentativas, tanto en lo oral como en lo escrito.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, dentro de las aulas (multigrado y graduada) las docentes¹ han realizado observaciones identificando que en cada aula, además de presentarse estos precedentes, hay inconvenientes para escuchar y respetar la palabra del otro, falta de claridad al transmitir lo que se quiere decir y presencia de muletillas o jergas usadas repetidamente.

Lo anterior, ayuda a probar la hipótesis de que la escuela ha priorizado otros procesos y ha dejado de lado la oralidad, y permite concluir que si esta problemática no se aborda de manera directa y oportuna en las aulas de básica primaria, se acentuarán en grados superiores las dificultades anteriormente identificadas. De tal manera, que al sustentar proyectos, exposiciones y hasta en las relaciones discursivas con su entorno posiblemente manifestarán pobreza de léxico, déficit en el manejo de la oralidad y argumentación; convirtiendo a los estudiantes en personas con poca capacidad para defender su punto de vista y de dar una justificación con razones sólidas, seres poco críticos en su espacio social. Las anteriores, apreciaciones que se están intensificando en varias instituciones y, a su vez, es el sentir de muchos maestros de diferentes niveles, tanto de básica como de media.

Por esto, se hace necesario realizar un proyecto de investigación que contrarreste la problemática existente y que, de esta manera, cause un impacto en las aulas y en la comunidad educativa.

Resulta, entonces, pertinente identificar *¿cuáles son las características que adquiere la argumentación oral de los estudiantes, en función de los contextos de interacción entre*

¹Las docentes quienes tienen a cargo grados tercero, cuarto y quinto, pertenecientes a ciclo II, de la Institución Educativa Eugenio Díaz Castro

estudiantes en dos aulas multigrado y una graduada del segundo ciclo de la institución rural del municipio de Soacha²?

La anterior pregunta de investigación se enmarca en la didáctica de la lengua, no solamente como un “proceso constituido por el ciclo acción, observación, análisis, evaluación y planificación inherente a la práctica [...]” (Schön como se citó en Camps, 2004, p.12), sino también como posibilidad de comprender las relaciones que el maestro establece entre la lengua, el alumno y lo que le rodea, para la construcción de situaciones discursivas reales, especialmente de sus usos significativos en diferentes contextos y realidades sociales.

En este orden de ideas, a través de la relación teórico-práctica de la enseñanza-aprendizaje de la lengua se puede crear una serie de teorías y estudiar aspectos como el discurso verbal, debido a que “muchos de los problemas que encuentran los estudiantes en su proceso de inclusión a la cultura académica, así como las diferencias que se observan en su desempeño, tienen su raíz en un escaso dominio de la palabra hablada” (Peña, 2008, p.2).

De igual forma, es posible analizar la incidencia de las interacciones –dependientes de la lengua– con el objetivo de suministrar las mejores oportunidades en la construcción de esta, (Allwright & Bayley, 1991). Aspectos que serán abordados en esta investigación al estudiar la oralidad y las regularidades de la misma en el aula a través de la argumentación oral, específicamente de las interacciones generadas en tres aulas distintas. De esta manera, la didáctica de la lengua adquiere una doble complejidad: como medio de enseñanza, cuando tiene implicaciones que nos llevan a convertir la teoría en práctica y como objeto, al momento de sistematizar la práctica en el aula con el objetivo de mejorarla.

Por lo anteriormente expresado, el objetivo general de esta investigación consistió en analizar las características que va adquiriendo la argumentación a través de las interacciones en el aula entre

²Institución Educativa Eugenio Díaz Castro

estudiantes, especialmente haciendo foco en las particularidades que estas adquieren en los contextos de aula multigrado y un aula graduada de la Institución Educativa Eugenio Díaz Castro.

Para ello se respondió a tres objetivos específicos:

- Describir las interacciones que se generan entre estudiantes de segundo ciclo al interior de las diferentes aulas (multigrado y graduada).
- Caracterizar las formas de argumentación oral que utilizan los estudiantes de segundo ciclo en diferentes contextos (aulas multigrado y graduada).
- Comparar los procesos de argumentación oral de los estudiantes con el propósito de establecer relaciones con las interacciones establecidas en las distintas aulas.

Justificación

Es fundamental estudiar el uso de la lengua en diferentes situaciones discursivas de tipo verbal, en las que, a través de actividades planeadas, los estudiantes adquirieren conciencia de la manera en que expresan sus ideas e interactúan con otros en diferentes realidades del aula, comprenden su uso y ven la importancia de generar nuevos aprendizajes por medio de discusiones generadas dentro de esta. Pues, como lo enuncia Camps (2004), “se puede considerar que en las situaciones de aprendizaje de la lengua los aprendices participan en dos tipos de actividades diferentes: Unas actividades de tipo discursivo-comunicativo y unas actividades de enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos que, a su vez, se basan en el intercambio verbal”(p. 10). De esta manera, los estudiantes podrán llegar a generar sus propios discursos orales auténticos y así asimilar lo relacionado con la lengua y su uso más allá de lo académico.

De esta manera, en esta investigación planear, registrar y reflexionar sobre las prácticas en la clase de lenguaje permite al docente elaborar un conocimiento sistemático de determinada realidad. En el caso concreto, las secuencias planeadas para intervenir la argumentación e interacción en el aula de dos contextos distintos posibilitan que –dentro de la didáctica de la lengua– se estudien diferentes procesos del discurso oral, los cuales pueden ser fundamentados e intervenidos a tal punto de convertirlos en prácticas sociales que permitan dar razón y comprender cómo los estudiantes construyen normas de habla y usan la lengua para refutar o dar argumentos sobre realidades de su contexto. Se espera, además, que se pueda conocer el proceso de elaboración de algunos argumentos en relación con la contribución de otros.

Así, la didáctica de la lengua contribuye al proceso de elaboración del discurso y las funciones de la lengua en las interacciones sociales y culturales como instrumento de pensamiento (Camps,

2004), situación que será estudiada en los procesos de argumentación que van adquiriendo los estudiantes de zonas rurales en esta investigación.

Es así como la interacción es un proceso que surge a través del propósito de dignificar la importancia de estudiar la palabra como herramienta de comunicación y a la vez de construcción de un aprendizaje colectivo, buscando generar introspección y fundamentaciones basadas en el respeto por los argumentos del otro.

En este sentido, aprovechando la manera en la que escuela nueva propicia el trabajo cooperativo entre pares y la constante correlación entre ellos sin importar el grado en el que se encuentren, las prácticas en el aula se convierten en una posibilidad de favorecer intercambios orales donde se establecen acuerdos, se designan y ejecutan roles, normas, preguntas que en ese contexto de interacción favorecen—de manera significativa, en comparación con el aula graduada— la expresión oral, el intercambio constante y sobre todo la justificación de sus puntos de vista. Es allí, en este entorno rural, donde se debería aprovechar al máximo para generar en los estudiantes una voz propia con un sentido social.

De esta manera, la escuela podría ser un apoyo fundamental, ya que dentro de su currículo puede establecer acciones que admitan involucrar la oralidad como eje transversal, permitiendo expresar las diversas formas del lenguaje e identificar las diferencias culturales y de pensamiento, fortaleciendo en los estudiantes procesos cognitivos que lleven a la argumentación, aprovechando el trabajo entre pares (Cazden y Forman, 1984).

Antecedentes

En este apartado se expondrán algunos de los planteamientos centrales de investigaciones relacionadas con nuestro objeto de investigación con el ánimo de establecer un balance del tema en cuestión. Así, se analizarán tres temas clave, a saber, la oralidad y su estudio dentro de las dinámicas pedagógicas del entorno escolar, las interacciones desde la argumentación, y la enseñanza de la argumentación oral, respectivamente.

Debido a la importancia que han adquirido estas prácticas, ha surgido el interés por realizar una búsqueda a nivel nacional e internacional de las investigaciones generadas desde las aulas de básica primaria sobre las tendencias mencionadas anteriormente. Para esto se revisaron alrededor de 50 documentos —entre experiencias, artículos de investigación, tesis de licenciaturas, maestrías y doctorados desarrollados durante los últimos 15 años— de bases de datos como Dialnet, Unirioja, Unc.edu.ar, revistas uncu.edu.ar, revista electrónica de estudios um.es, revista virtual univalle.edu.co, biblos de la universidad Javeriana, Cerlalc, entre otros. Esta búsqueda se basó en los siguientes ejes puntuales: Oralidad, argumentación oral, interacciones, aula multigrado e interacción argumentativa. Encontrando así artículos, experiencias, tesis y libros de países como Colombia, Argentina, Chile, España y México que retoman la importancia de incluir el discurso oral en las prácticas de aula, la oralidad formal, el para qué hablar en la escuela y la relevancia de formar sujetos con voz propia que aporten críticamente a un contexto social.

En cuanto a la oralidad se refiere,

—aunque tiene raíces antiguas (la retórica, por ejemplo) — no ha podido realizarse de forma sistemática y atendiendo a la complejidad del habla debido a que solo muy recientemente es posible, gracias a los avances tecnológicos, «capturar» la palabra y convertirla en un objeto que se

puede manipular, describir y analizar con ciertas posibilidades de éxito (Calsamiglia y Tusón, 2002, p.29).

Sin embargo, investigaciones demuestran que hay escasa sistematización sobre la enseñanza secuencial de la lengua oral en los grados iniciales (Gutiérrez y Rosas, 2013) y sumado a esto, la falta de conciencia de la lengua oral en la utilización de procesos pedagógicos por parte de los docentes (Ramírez, 2002), ya sea por desconocimiento o por la formación que tradicionalmente recibieron en su proceso académico (Ballesteros y Palau, 2002). Como se evidencia, estos intereses—y a la vez preocupaciones— acerca de la enseñanza oral en el aula han llevado a la reflexión sobre su profundización, fortalecimiento y sistematización en el campo educativo basada en enfoques lingüísticos que brindan la posibilidad de mejorar las prácticas, a través de la construcción colectiva, llevadas a cabo dentro de los procesos de interacción (Araque y Parra, 2009).

Por consiguiente, se recopilieron artículos, tesis e investigaciones pensando en la recolección de información para estudiar el discurso oral (Gutiérrez y Rosas, 2013; Quiles, 2005; Vilá y Castella, 2014 y González, 2011). En sus análisis, muestran la importancia de utilizar distintas formas para sistematizar la oralidad, utilizando medios tecnológicos como las videograbaciones que, a su vez, sirven para construir aprendizajes relacionados con el hablar. Además, rescatan la conciencia que se ha adquirido para salir del silencio en las aulas. Por ende, sus objetivos se refieren al uso de la lengua oral en contextos educativos, especialmente en básica primaria.

Por su parte, Torres y Suescún (2009) en su artículo de investigación presentan una recopilación de autores que realizan una conceptualización sobre la tradición oral en zonas rurales y urbanas, a partir de la cual es posible definir la oralidad como aquel legado cultural que nos lleva al pasado y a contemplar el presente, como la que mantiene un lazo estrecho con la cultura escrita, como un ritual, una herencia, un proceso social que se va transformando.

La oralidad es un proceso cotidiano que nos permite establecer relaciones de comunicación e interacción con el otro, convirtiéndose así en una práctica social que facilita el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y saberes, los cuales brindan espacios de discusión “donde hay participación de las personas que intervienen en ella. Más que emisores y receptores, es preferible o más ajustado referirnos a ellas como interlocutores” (Calsamiglia y Tusón, 2002,p.30). Siendo ellos quienes establecen relaciones de interacción en la sustentación de los diferentes argumentos.

Así mismo, Ángel, Oramas y Pinzón (2015), luego de realizar una revisión de los Estándares y Orientaciones brindadas por el Ministerio de Educación Nacional en los primeros grados, evidencian que la escuela ha enfatizado en la mejora de procesos escriturales, pero ha dejado un poco de lado la parte oral. Por lo que se hace necesario asumir adaptaciones curriculares para el desarrollo de la oralidad y el fortalecimiento de la argumentación, ya que en estos grados los niños tienen la posibilidad de establecer interacciones con diferentes miembros de la comunidad de aprendizaje.

Respecto a lo que se menciona de argumentación oral, se hallaron tesis y artículos enfocados en la enseñanza de la argumentación en edades tempranas, el discurso argumentativo en la escuela primaria y secuencias didácticas para la enseñanza de la argumentación en segundo ciclo.

Así lo plantea Dolz (1995) cuando, al hablar de argumentación, afirma que “la escuela debería ser el lugar por excelencia de su aprendizaje para permitir el desarrollo de unas capacidades mínimas y la construcción de una base cultural común [...] para todos los alumnos” (p.67). En este sentido, Cruz (2007); Ávila, Farfán y Rincón (2009) y Santos (2012) convergen en resaltar que si bien la argumentación es inherente al ser humano, si esta no es potenciada desde el aula en

edades tempranas será muy difícil que en un futuro los estudiantes tengan la capacidad de defender sus puntos de vista y hacerse escuchar como ciudadanos que hacen parte de una sociedad.

De ahí la importancia de abordar esta temática desde la escuela en los primeros años de vida de los niños, ya que, como lo afirma Santos (2007), “desde la infancia [la argumentación] ya es el instrumento de los niños y las niñas para manifestar sus placeres e incomodidades”, lo que significa que esta está inmersa en situaciones cotidianas del niño desde sus primeros años. Por ello, es fundamental potenciarla y así poder realizar un mayor trabajo desde el ciclo inicial para que cuando lleguen a nuevas etapas de desarrollo puedan dar a conocer su voz, sus puntos de vista, sus acuerdos o desacuerdos asumiendo una posición crítica frente a determinadas situaciones.

En este sentido, se da paso a resaltar que las investigaciones relacionadas con argumentación en las aulas de básica primaria (Santos, 2007; Cardona y Celis, 2011; Gutiérrez y Rosas, 2013; Cruz, 2013) han sido desarrolladas involucrando a la escuela como uno de los agentes fundamentales. Resaltando 1) el fortalecimiento de la argumentación teniendo como base la oralidad, al dejar que el estudiante hable sin miedo a ser invalidado; 2) la creación de estrategias por parte de los docentes para que se den estos procesos de formación de la propia voz desde edades tempranas y así se conviertan en sujetos democráticos que adquieran y participen de su cultura; y 3) la preparación de las condiciones para que los niños expresen sus argumentos, algunos a través de secuencia didácticas, otros por medio de talleres, guías o experiencias.

Dentro de la tendencia de argumentación se hace énfasis en la estrecha relación que hay entre la producción textual y el discurso oral, donde a partir de la creación de textos argumentativos se puede llegar a potenciar la argumentación oral. En este sentido, se obtienen resultados de

investigaciones que hacen alusión al anterior planteamiento, Cruz (2013), Santos (2007) y Guerrero (2008) coinciden en afirmar que la argumentación como tipología textual es esencial para fortalecer la participación del ser humano en diferentes contextos –desde edades tempranas– a través de propuestas didácticas. Fonseca y Hernández (2009), por su parte, refuerzan las anteriores investigaciones al incluir la secuencia didáctica desde actividades metaverbales como estrategia para el mejoramiento de la argumentación, que favorece el desempeño del estudiante y del rol del docente. Además, Rodríguez (2006) se propuso demostrar que según la concepción que tenga el docente acerca del discurso oral se implementarán estrategias conducentes a aplicar las funciones de la oralidad como posibilidad de cambio en los procesos de enseñanza.

Desde una posición psicolingüística, Carrillo (2007) establece que los argumentos expresados a través del discurso oral terminan en un texto escrito, entrando en un proceso interactivo entre lo verbal y lo escrito. Apoyando esto, Cotteron (1995), Dolz (1995) y Bassart (1995), defensores de una enseñanza temprana de la argumentación, brindan a los maestros una serie de actividades dentro de secuencias didácticas en las que el primer paso es elaborar textos argumentativos profundizando alrededor de las capacidades que posee cada estudiante al leer, escribir y producir textos argumentativos para su comprensión.

Castillo y Posada (2009) diseñan una secuencia didáctica para aproximar a niños de seis años a situaciones discursivas orales, ya que consideran que es “una manera motivadora y significativa de interpretar y contextualizar manifestaciones propias del arte” (p.28), todo esto para contribuir a la potenciación de la argumentación en niños de primeros grados de escolaridad.

Algo semejante ocurre con Ruiz (2016), quien presenta una investigación en la cual muestra la importancia de hacer de los espacios de aula un lugar para la interacción, pues permite a los

estudiantes hablar sobre lo que saben, establecer posturas respetando al otro y generar ambientes de debate para que allí mismo construyan una voz propia.

En el mismo sentido, se viabiliza la opción de trabajar otros géneros diferentes al narrativo e incursionar el argumentativo en grados iniciales, gracias a una investigación de tipo exploratorio y cualitativa que da cuenta de los “procesos cognitivos que los niños y niñas de 9 años reflejan en el uso de habilidades al argumentar” (Barrera, González, Hernández y Nossa 2009,p.60).

Atendiendo a estas consideraciones, es importante según estos autores reflexionar sobre la necesidad de incluir en los currículos de las instituciones proyectos que atiendan la enseñanza de la argumentación oral en los estudiantes de preescolar y primaria, innovando la manera en la que los educandos ven el uso de la lengua en este entorno, y buscando construir en cada uno de nuestros contextos rurales una oportunidad de expresar sin temor sus razonamientos, opiniones y justificaciones en esos espacios que el docente como transformador puede ir generando. Se trata de un aprendizaje y construcción continua entre estudiante y docente.

En lo que concierne a interacción se hallaron 2 artículos y 1 tesis que se enfocan en complementar los procesos de interacción-argumentación y viceversa. En estos se destacan las interacciones metaverbales, el poder de la interacción –entre docentes y estudiantes–en las actividades cognitivas que desde diferentes áreas se estudian en el aula. Artículos de Revistas de países como México, Chico (2014)“impacto de la interacción en grupo en la construcción de argumentación colectiva en clase de matemáticas” Venezuela, (Velasco, 2007) “Un sistema para el análisis de la interacción en el aula” Chile Gonzalez (2009) “La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: La participación de los alumnos y el rol del profesor” y Colombia (Gonzalez y León, 2009) “Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de

clase”, los cuales tienen afinidad en expresar la interacción como un proceso social y permanente relacionado con la comunicación (Rizo, 2007). A esto se contraponen Velasco (2007), quien pretende presentar las problemáticas en algunas definiciones de interacción, afirmando que:

Se suele tomar como interacción sencillamente al proceso social de intercambio verbal entre dos o más sujetos, pero ello presenta al menos tres problemas: el que dos conductas estén superpuestas temporalmente, que aparezcan en un mismo fragmento temporal, no es garantía de que constituyan una interacción; el enfoque conductista, deja de lado lo no sensible y resulta claramente insuficiente, y si bien todo intercambio verbal es una interacción, no es necesariamente una comunicación (p. 2).

Así, se plantea que la interacción se constituye desde lo verbal y lo no verbal. Haciendo alusión a la primera, González (2009) reconoce la existencia de la interacción verbal argumentativa como mecanismo de análisis del discurso colectivo. Para Plantin (como se citó en González, 2009) la interacción argumentativa puede ser definida como una situación de confrontación discursiva donde son construidas respuestas antagónicas a una cuestión común... Al mismo tiempo, Calsamiglia y Tusón (1999) ven cómo “las estrategias argumentativas facilitan las relaciones en la interacción (atenuando la imposición y favoreciendo el acuerdo), ya que marcan y reflejan la relación que se establece entre los interlocutores en un acto comunicativo en los ejes de poder y solidaridad, de distancia y proximidad, de afecto, etc.” (p. 162).

A su vez, surgen estudios doctorales que ven en los procesos de interacción posibilidades de desarrollar entornos colaborativos que promueven la argumentación y el aprendizaje (Chico, 2014), aportando al área de matemáticas donde argumentación, interacción y aprendizaje colaborativo se convierten en elementos que contribuyen a potenciar aprendizajes en sus aulas. Cabe destacar que dichos elementos se convierten, para esta investigación, en procesos y

prácticas discursivas fundamentales para distinguir las características que toma la argumentación en procesos de interacción.

Del mismo modo, Herrera y Rodríguez (2008) realizan una investigación cuantitativa en la que en diez sesiones de clase logran analizar movimientos argumentativos a partir de la interacción, concluyendo que “la interacción oral está inserta en un contexto situacional donde requerir información y recibir respuesta es primordial pero, además, en ella se construyen cooperativa y socialmente significados” (p.117).

De otro lado, en México –a través de un estudio comparativo– se analizan los tipos de interacciones que propician las maestras de diferentes grados y escuelas públicas en el área de español, obteniendo reglas y conceptos del discurso tanto oral como escrito en los estudiantes de primaria, pero haciendo hincapié exclusivamente en la práctica docente (Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha, 2005). Por su parte, Rincón (2005) prioriza la interacción como el espacio social que hay en el aula, donde se tejen relaciones entre objetos y personas, quienes, a su vez, construyen normas que posibilitan la asignación de determinados roles y un buen desarrollo de la clase.

Otra forma de complementar lo anterior es una investigación de maestría centrada en el estudio de la interacción entre estudiantes y docentes, titulada *Funciones de las prácticas orales en el aula a partir de la interacción docente*. En ella se vincula la función de estas interacciones en la construcción de normas y estimulación de las prácticas orales a través de procesos argumentativos (Ángel, Oramas y Pinzón, 2015).

Así, entonces, se expone un panorama diverso desde las diferentes visiones propuestas por los autores, con lo que se puede concluir que la oralidad está presente en los procesos sociales que conllevan a generar interacciones en el aula, posibilitando construir colectivamente nuevos

aprendizajes y asumiendo una posición crítica frente a los roles apropiados por los interlocutores. Allí el maestro toma un papel preponderante en la apertura de espacios, apartándose de su papel protagónico y convirtiéndose en un facilitador de andamiaje primordial en el trabajo colaborativo y abriendo caminos a un descubrimiento del uso social del lenguaje.

En lo que concierne al desarrollo de la argumentación o al estudio de las interacciones en aulas multigrado se revisó un artículo relacionado con el desarrollo de habilidades comunicativas en entornos rurales y urbanos, desde la modalidad de Escuela Nueva e incluyendo el uso de Tic's. Esto mediante un diseño experimental que recoge de manera cualitativa y cuantitativa datos respecto a la influencia de la tecnología en el mejoramiento de la participación, la confrontación entre pares y la potenciación de situaciones de intercambio (Monsalve, Franco, Monsalve, Betancur y Ramírez, 2009). Se revisó también un libro dirigido a maestros denominado *La expresión oral en niños y niñas de aula multigrado*, el cual recopila una serie de talleres para aulas de niños y niñas provenientes de Argentina.(Montesinos, Ramírez, Balcázar y Ruiz, 2004). Relacionado con el tema de investigación se evidencia que la interacción juega un papel importante dentro de estas aulas, ya que es una de las principales estrategias metodológicas de las escuelas rurales para fomentar el desarrollo de actividades académicas y sociales, impulsando el trabajo cooperativo.

Dentro de la documentación revisada acerca de prácticas en el aula para mejorar la expresión oral o la argumentación a través de la interacción en aulas multigrado se encontró un artículo a nivel nacional en el que se promueve el desarrollo de habilidades comunicativas usando estrategias tecnológicas a través de la modalidad de Escuela Nueva (Monsalve, Franco, Monsalve, Betancur y Ramírez, 2009). Además, se revisó una tesis de maestría que pretende visibilizar el uso de guías y su impacto en la interacción social de los estudiantes de aulas

multigrado de 24 veredas rurales de un municipio (Zapata, 2014). Evidenciándose así la necesidad de generar conciencia acerca de la importancia de generar participación para que los estudiantes, de manera colectiva, construyan ambientes de habla, tanto en aulas graduadas como multigrados. Entendiéndose aula multigrado –según la definición de Little (como se citó en Boix y Bustos, 2014, p.32)– como “clases combinadas”, “clases que se ven forzadas a mezclar edades”, o bien “cursos mezclados de forma forzada” se relacionan con aulas multigrado creadas por necesidad. Esta necesidad brinda la oportunidad a los docentes de generar estrategias que estimulen el trabajo colaborativo-cooperativo, percibido como una “situación de interacción estimuladora del trabajo en grupo en que cada miembro adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común” (Mulryan-Kyne, como se citó en Boix y Bustos, 2014, p. 32).

Estas interacciones entre niños de diferentes edades que trabajan con materiales diseñados tanto para el trabajo individual como grupal se desarrollan de manera institucional a través de la modalidad de Escuela Nueva, la cual potencia el aprendizaje –en niños de sectores rurales y articulando las distintas edades– en conjunto, tanto con los docentes como con sus mismos compañeros, respetando siempre los ritmos propios de aprendizaje.

De esta manera, se busca involucrar la interacción para fortalecer en los estudiantes procesos cognitivos que lleven a la argumentación, aprovechando el trabajo entre pares, el entorno, su cotidianidad y la enseñanza académica. Todo esto en un espacio propio como el aula de clases, utilizado como un medio físico en el que los interlocutores alternan sus roles permitiendo mejorar sus desempeños (Cazden y Forman, 1984; Rojas, 2010).

Como se ha venido desarrollando en las diferentes investigaciones, tanto la oralidad como la argumentación–y a su vez los procesos de interacción–forman parte del desempeño discursivo

del ser humano, tanto en contextos cotidianos como en los de formación académica. Por esta razón, se resalta la necesidad de avanzar y construir la capacidad de argumentar en los diferentes ámbitos para exponer ideas, proyectos y metas, y así poder brindar a los estudiantes la posibilidad de acceder a la cultura y estar en igualdad de condiciones en términos del ejercicio de su ciudadanía.

Por otro lado, al indagar acerca de las investigaciones realizadas desde el ámbito educativo en Básica Primaria en Soacha los resultados obtenidos fueron nulos, ya que hasta ahora se ha dado cierta relevancia al campo investigativo en este municipio a través de la conformación del Centro de Innovación e Investigación Pedagógica de Soacha (CIPS). En este se abordan cinco líneas de investigación en las cuales aún no se incluyen enfoques relacionados con el lenguaje.

La búsqueda de las anteriores evidencias ha llevado a que en esta investigación se desarrollen estudios cuyo objetivo primordial es abrir espacios de interacción entre pares, en diferentes aulas rurales. Lo anterior, para que las docentes –a través de una secuencia didáctica– puedan promover la argumentación oral y así establecer acercamientos o distanciamientos en las particularidades que se presentan en cada una de ellas.

Marco teórico

Teniendo en cuenta el problema planteado se hace necesario tener claros los conceptos bajo los cuales se desarrolla el presente proyecto investigativo. Por tal razón, a continuación se abordan las definiciones de: ruralidad y escuela nueva, lenguaje, didáctica, didáctica de la lengua, oralidad, didáctica de la oralidad, interacción oral, interacción argumentativa y argumentación.

Ruralidad y Escuela Nueva

Con respecto a la naturaleza de la institución en la cual se desarrolla la investigación es pertinente aclarar que en varios apartados de este documento se hace referencia a que esta corresponde al sector rural del municipio, sin embargo, en la actualidad, los autores que hablan al respecto le atribuyen el nombre de *la nueva ruralidad*. En este sentido, Echeverri y Ribero (2002) asumen este término como aquellos territorios en los que asentamientos humanos se dedican, especialmente, a actividades agropecuarias. Además, superan los antiguos conceptos que de territorios rurales se ha tenido y que de una u otra manera eran marginados por su ubicación y fuentes de desarrollo. Es por esto que afirman que

La visión territorial de lo rural emerge como una aproximación y propuesta a una nueva perspectiva del desarrollo rural sostenible en América Latina, se nutre de la visión del desarrollo regional y desarrollo territorial como una expresión de orden político, económico y social que busca, en esencia, mejorar la forma como se están visualizando y orientando las intervenciones, la formulación de políticas y sistemas de planeación para el sector rural en nuestra América (p. 27).

De la misma manera, Machado, Salgado y Vásquez (2004) señalan que la nueva ruralidad exige ver aquellos territorios alejados y marginados no como anexo sino como continuidad de lo urbano. Es así como se amplían las políticas para estos territorios, en pocas palabras, se brindan mayores oportunidades de desarrollo en busca del progreso y la igualdad para sus habitantes, a través de la participación activa en la elaboración de políticas y propuestas tendientes a su mejoramiento.

A propósito del mejoramiento de los territorios rurales, este también permea el aspecto educativo. De manera que empieza a utilizarse en las instituciones de educación rural el modelo de Escuela Nueva, la cual propende por dar un giro a la forma de impartir el conocimiento de manera diferente a la tradicional (memoria y repetición sin poner en práctica lo memorizado o repetido). De tal modo, en la página web de Colombia Aprende (s.f.) se afirma que este modelo surgió como necesidad para las escuelas rurales. Además, aparece la figura “del maestro multigrado, es decir, aquel que atiende varios grados al tiempo; aun así, esta nueva situación no garantiza la calidad y eficiencia de la educación que reciban los niños”. (parr. 3) Por ende, el maestro se convierte en facilitador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, Zubiría (2008) asume este nuevo modelo como un aporte a la revolución educativa, ya que mediante la Escuela Nueva se garantiza el aprendizaje por medio de la acción, el hacer. Afirma que a través de la práctica se logrará formar seres que asimilen las normas que todo individuo debe cumplir en una sociedad.

Son varios los autores que al respecto han hecho referencia y aportes para enriquecer el concepto de Escuela Nueva, sin embargo, todos convergen al admitir que todo gira en torno a la acción.

Así, para Montessori la escuela nueva debe desarrollarse en torno a los sentidos, para

Kerschensteiner la base es el trabajo, para Fröebel es el juego, y para Freinet la expresión (Zubiría, 2008).

Lenguaje

En esta investigación se hace alusión al lenguaje, pues es un factor determinante en el desarrollo y transformación del ser humano. Echeverría (2006) afirma que el lenguaje, además de transformar al ser humano (a sí mismo), también es capaz de transformar el mundo. Así mismo (Calsamiglia y Tusón, 2002, p.42). Afirma que el lenguaje “es aquello que nos permite participar en la vida social y, a la vez, construirla” lo que indica que esta manifestación espontánea se fortalece a través del contacto e intercambio con el otro.

Al respecto, Montañés (2003) coincide con el concepto antes mencionado al expresar que el lenguaje es aquel que permite la comunicación con el entorno que rodea a cada individuo. Sin embargo, no descarta que este, el lenguaje, puede darse de manera intrapersonal, es decir, al interior de cada ser. Además, define el lenguaje desde dos ejes: el funcional y el formal.

En cuanto al eje funcional, hace referencia explícitamente a la comunicación interpersonal del individuo. Asevera que es una construcción cultural con el fin de facilitar la interacción con quienes le rodean, para mediar en la manera como los seres humanos actúan y se comportan a lo largo de su vida. Contrario a esto, muestra que el lenguaje también posee un aspecto formal, o sea, el cumplimiento de una serie de normas de carácter fonético, léxico, sintáctico y discursivo; las cuales conllevan a producir y usar de manera adecuada una serie de significantes. Por esto, “adquirir el lenguaje es aprender y usar significantes cuya morfología particular resulte crecientemente ajustada a las reglas convencionales” (Montañés, 2003, p.35).

Por lo anterior, se evidencia que el término lenguaje en el presente proyecto investigativo se direccionará tanto al uso adecuado de las normas convencionales del lenguaje como al uso contextual y social que se haga de este.

En este orden de ideas, las estrategias utilizadas por el docente son importantes para la enseñanza de la correcta utilización del lenguaje, en el momento de establecer una comunicación con el otro. Estas estrategias son conocidas como didáctica, la cual es definida como aquella disciplina que se encarga de describir, explicar y sustentar las acciones de enseñanza que lleva a cabo el docente en el aula, partiendo de que la labor docente es una actividad social y, por esto, se hace necesario el diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativos que permitan mejorar los resultados de esa labor, teniendo, además, como eje central la orientación y apoyo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Camilloni, 2007).

Didáctica

De acuerdo al trabajo investigativo, pero a su vez a lo que concierne al trabajo pedagógico –que va ligado al que estudia la manera en que los niños argumentan o contraargumentan y cómo las interacciones influyen en estos procesos–, se hace referencia a un concepto clave, la didáctica. Concebida esta como “disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean” (Camilloni, 2007, p. 22). De este modo, se convierte en un referente teórico importante en el proceso investigativo ya que en la metodología utilizada se analizó lo que pasaba en el aula a través de las descripciones realizadas en cada instrumento –tanto de planeación como de

descripción— observando los aspectos que fortalecían y propiciaban la argumentación, pero a su vez haciendo reflexiones en cuanto a lo que a la práctica concernía.

Igualmente, es importante tener en cuenta lo conceptualizado por Picado (2006), quien asevera que la didáctica es aquella que se encarga de generar los procesos de enseñanza y de aprendizaje direccionados a responder a las necesidades sociales de los individuos. Por tal razón, dice

La esencia del objeto de estudio de la didáctica es de índole social, por cuanto en la relación de los sujetos (alumno, profesor,...), en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es donde se prepara a la persona para la vida. La escuela asume en este proceso la responsabilidad de educar, entendida como la preparación en términos de las aspiraciones de la sociedad (p.102).

Es aquí donde el objetivo didáctico de la investigación toma fuerza, ya que a través de las actividades que se implementaron en la SD se apuntaba a generar procesos de aprendizaje duraderos en los estudiantes, orientándolos a la construcción de una voz propia que los ayude a desenvolverse como ciudadanos con criterios definidos dentro de una sociedad.

Secuencia didáctica

Debido a que la recolección de la información del presente proyecto se llevó a cabo mediante secuencia didáctica, es necesario saber que estas, según Iglesias y Sánchez (2007), consisten en la organización de actividades que, entrelazadas de manera lógica y con el fin de cumplir los objetivos o metas trazadas, se ejecutan bajo unos contenidos previamente establecidos en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, afirman que “la prioridad que se conceda a unos u otros contenidos de aprendizaje supondrá, en ocasiones, la realización preferente de unas determinadas actividades que configurarán una secuencia didáctica” (p. 213). Por tal razón, se deduce que las secuencias didácticas son flexibles y deben adaptarse a las necesidades contextuales y al

momento mismo en que se lleve a cabo el proceso de enseñanza. Así mismo, Dolz (como se citó en Vilá, Ballesteros, Castellá, Cros, Grau y Palau (2005), define una secuencia didáctica como

Pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa (p. 119).

A continuación, se enumeran las características que Vilá *et al.*(2005) propone deben tenerse en cuenta para el diseño de una secuencia didáctica: 1) debe estar orientada a una finalidad y las actividades relacionadas entre sí; 2) los objetivos deben ser concretos y de conocimiento de los alumnos; 3) se centra en el uso y reflexión acerca del uso de la lengua; 4) se debe incluir la habilidad del habla, la escucha, la lectura y la escritura, sin embargo, se debe enfatizar en una de ellas; 5) se debe tener claro el papel del emisor y del receptor; 6) la evaluación debe ser inicial, formativa y sumativa, aunque, se enfatiza en la formativa; 7) debe existir una pauta de observación durante el proceso de planeación y finalización del discurso; y 8) el tiempo aproximado para ejecutar una secuencia didáctica es de 6 a 10 horas de clase.

Uno de los objetivos en la ejecución de las secuencias didácticas diseñadas para el presente proyecto consistió en la interacción oral de los estudiantes mediante las actividades planeadas. Por esta razón, se tuvo presente que la interacción oral se emprende desde el mismo momento en que se presenta la acción de hablar propia de cada estudiante en el aula; además, se hace una tipificación, desde tres intenciones, de esa acción: el habla como gestión para la interacción social, el habla como mecanismo para adquirir conocimiento y, por último, el habla como herramienta para mejorar la expresión y para argumentar opiniones basadas en razones

previamente estudiadas y organizadas (Vilá, Ballesteros, Castellá, Cros, Grau y Palau, 2005, p.13).

Oralidad

Esta es definida por Melgar (2005) como el resultado de los procesos de habla y escucha que pueden mejorarse a través de actividades generadas desde la escuela. Pues es allí, según ella, donde se brindan “oportunidades de que los alumnos pregunten, expongan, participen en actividades grupales donde debatan y argumenten” (p. 139). Además, afirma que

es en la escuela donde debe enfocarse la enseñanza de la oralidad para desarrollar estrategias de percepción, procesamiento y retención de la información a través de la escucha, así como para apropiarse de maneras de dar cuenta en forma oral de la información obtenida en los contextos en que se requiera (p. 139).

Al respecto, Ong (1987) plantea que la oralidad ha jugado a través de la historia un papel trascendental, sobre todo en aquellas culturas donde la escritura ha sido dejada de lado. Es más, asegura que la práctica de la oralidad es básica en la relación existente entre el pensamiento y el sonido. Este autor propone la oralidad primaria y la secundaria. La primaria, es la empleada por aquellas comunidades que no poseen escritura y, en cambio, deben acudir a la memoria para transmitir conocimientos, tradiciones y el mismo lenguaje. La secundaria, al contrario de la primaria, está presente en comunidades donde se maneja la escritura, pero que con la inmersión de la tecnología (radio, televisión, computador, teléfono, etc.) continúa haciéndose uso del lenguaje oral como mecanismo de comunicación.

Si bien es cierto que algunos consideran el lenguaje oral como una condición innata en el ser humano, es posible desarrollarlo desde edades tempranas, como se pretendió hacer en la presente investigación. Al respecto, Pérez y Roa (2010) enuncian que:

Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo (p.29).

Así, “el proceso de aprendizaje de la lengua, incluso la oral, puede entenderse como un proceso de inserción en una sociedad alfabetizada” (Camps, 2002, la lengua oral en una sociedad alfabetizada, párr. 3). De tal manera que, el hecho de poder expresarse ante otro no indica que se hace de manera adecuada ni de manera acertada. Por dicha razón, surge la necesidad de perfeccionar esa manera de comunicar oralmente un mensaje, para lo cual es necesario hacer uso de la didáctica de la lengua.

Lo anterior, hace alusión a que quien enseñe lengua debe poseer disposición y empatía y establecer maneras efectivas de relacionarse con quien está aprendiéndola, así se logrará su aprendizaje y puesta en práctica de manera adecuada y acertada.

Es a través de la didáctica de la lengua que, como lo asevera Mendoza (2003), se puede modificar al hablante con respecto a su capacidad de comunicación y, por ende, de relacionarse con el otro en distintos contextos sociales, además de influir en el desarrollo cognitivo y cultural del individuo como usuario de la lengua y poseedor de habilidades comunicativas. En pocas palabras, es generar en el hablante la capacidad para expresar de manera exacta y adecuada sus pensamientos, ideas, necesidades, anhelos, etc.

Por lo anterior, es necesario conocer el contexto en el cual se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza, ya que así se dará uso efectivo de la didáctica de la lengua. Pues, como lo afirman Camps, Guash y Ruíz (como se citó en Ruíz *et al.*, 2011) esta “constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas, con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se

desarrolla” (p.13). Es a partir de este enunciado que se corrobora que la enseñanza de la lengua no es estática sino dinámica, es decir, las estrategias utilizadas en determinado contexto no siempre serán efectivas en otros.

De modo que, el enseñar la lengua oral requiere de procesos y estrategias que conlleven a un fin único: la comunicación. Al respecto, Gutiérrez (2010) asevera que es importante

abordar una enseñanza sistemática de la lengua formal oral en el ciclo inicial de escolaridad como vía para fortalecer la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral, lo cual demanda unas condiciones adecuadas para que los niños y niñas logren cierto dominio y control de lo que dicen (contenido del discurso) y como lo dicen (coherencia, corrección, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía) en un determinado contexto comunicativo (p.26).

Lo expuesto, demuestra que a través del desarrollo de la competencia oral se prepara al niño para enfrentar el medio en el que se encuentre, además, para que posea la capacidad de expresar sus sentires frente a lo que le rodea y vive. Sin embargo, Suárez

Identifica que los docentes tienden a pensar que cuando el niño ingresa a la escuela ya tiene un bagaje del lenguaje oral adquirido mediante la interacción con la familia, por lo tanto no enseñan la escucha ni el habla en el aula (2014,p.155).

En ese momento en la escuela se le resta importancia a los procesos de la enseñanza del lenguaje oral y se somete al escrito, dejando así de lado la importancia de los procesos de la oralidad en las relaciones interpersonales, también conocida como interacción entre los estudiantes.

Significa, entonces, que al implementar estrategias para desarrollar las habilidades comunicativas orales en los estudiantes, no solo se contribuye en su formación escolar sino que esto redundará a lo largo de su vida, puesto que el ser humano, quizás de manera inconsciente, está en permanente interacción oral con su medio. Así, Palou, Bosch, Monset, Monserrat, Jaume, Giralt, Mercé, Conxita, Roser, Teixidor y Colomer (2005) aseguran que la interacción oral “implica una

sucesión de acciones de expresión y de escucha y este flujo de intercambios da paso a un proceso de transformación del entorno cognitivo y afectivo del emisor y del receptor” (p.166). En efecto, se mejoran las relaciones interpersonales entre los participantes de la comunicación, debido a que debe ponerse en práctica el sentido de escucha. Esto, conlleva a que se generen, en el estudiante, procesos mentales conducentes a completar o refutar el tema de conversación e interacción.

Interacciones verbales

De acuerdo a las implicaciones que tiene la interacción respecto al análisis de las características que toma la argumentación en estos contextos, se hace necesario abordar este concepto como un eje de formación lingüística centrado en el discurso, en este caso verbal, en el cual hay intercambios, rituales y prototipos culturales que se hacen presentes en una práctica social (Rodríguez, 2002). Para este caso, se hace referencia a cada una de las aulas de clase donde se evidencia la construcción de reglas, acuerdos, planificaciones y posturas donde se destaca el papel del par o compañero en la construcción conjunta de significados, discursos, razonamientos entre otros.

Desde la mirada de Mercer (2001), en estas situaciones discursivas orales en las que emergen posibilidades de interacción como preguntas, ejemplos, desacuerdos y contradicciones, el lenguaje se convierte en un instrumento de pensamiento que se exterioriza a través de la conversación de los interlocutores, en una construcción de espacios de aprendizaje compartidos. Por tal motivo, dentro del proceso de esta investigación se generaron estos espacios para que a través del aprendizaje colaborativo los estudiantes pudieran discutir, mediar, resolver situaciones polémicas de diferentes contextos a través de la conversación, el debate y las diferentes actividades que involucran la participación y el aprendizaje con sus pares.

Con respecto a lo anterior, y teniendo en cuenta el objeto del presente proyecto, (Barragán, Camps, Cardona, Ferrer, Larreula, López, Monserrat, Nussbaum, Peliquin, Rodeiro, Ruíz, Sanchez, Vila y Vilardell, 2005) hacen referencia a la interacción verbal como aquella en la que el docente puede verificar el alcance del conocimiento construido por los estudiantes y la transformación lograda en ellos, mediante el objetivo trazado en el proceso de enseñanza. De la misma manera, hacen énfasis en que ese diálogo entre los estudiantes debe usarse no solo para compartir conocimiento, sino que:

conviene destacar la necesidad del diálogo relacionado con la reflexión compartida sobre cuestiones que afectan a la relación entre las personas, a las actitudes, a los valores, en definitiva, a la formación moral de los niños y jóvenes (p. 42).

Como es conocido, dentro de las interacciones verbales se presentan de manera frecuente acuerdos o desacuerdos entre los interlocutores frente a temas que en sus conversaciones se tratan. En razón a esto, el individuo debe adquirir elementos que le permitan tener una eficaz interacción argumentativa. Por tal razón, Charaudeau (como se citó en González, 2009) manifiesta que para lograr dar las razones cuando hay acuerdos o desacuerdos se necesitan tres elementos que son: el primero, la problematización, la cual se suscita en el momento en que uno de los interlocutores presenta el tema sobre el cual se va a deliberar; el segundo, es la toma de posición, en la que cada interlocutor define si rechaza o acepta la tesis o tema que en el momento anterior se presentó para deliberar; por último, se encuentra el momento de la presentación de los argumentos o razones, por medio de las cuales defiende la posición tomada frente al tema a deliberar. Según este autor, al llevar a cabo estos tres momentos se logra persuadir o convencer al otro interlocutor.

A lo anterior, Marafioti (2007) adicionan que en las interacciones argumentativas las intervenciones de cada uno de los participantes deben ser preparadas y desarrolladas con

anterioridad, o sea, que no son momentáneas, requieren de búsqueda de información que contribuya al enriquecimiento de argumentos que permitan defender la posición tomada. De tal manera, para la implementación del presente proyecto de investigación, se planearon una serie de actividades que ponían en juego los aspectos antes mencionados.

Uno de los objetos de este trabajo de grado fue proporcionar a los estudiantes elementos que favorecieran la comunicación entre ellos y su entorno, basados en una oportuna argumentación. Es pertinente indicar que los procesos de argumentación oral no se deben motivar a edades avanzadas, por el contrario, deben estimularse desde edades tempranas como se sugiere en este trabajo investigativo. Hechas las consideraciones anteriores, Dolz y Camps (1995) señalan que “incluso los cuentos y las fábulas dirigidos a los más pequeños intentan transmitir, más o menos directamente, juicios de valor y opiniones morales” (p.5).

Argumentación Oral

La argumentación, entendida como el proceso mediante el cual se profundiza el nivel de los razonamientos del individuo desde las diversas etapas de su desarrollo, simultáneamente estudia los procesos de interacción que se van desarrollando dentro de las diferentes disertaciones entre los que hoy en día llamamos interlocutores. Estableciendo así un vínculo estrecho entre estos dos procesos (Camps y Dolz, 1995). La escuela, escenario por excelencia de los primeros procesos de relación y socialización de los individuos, debe promover ejercicios que desarrollen la argumentación de los educandos desde sus primeros años de escolaridad. Sin embargo, este protagónico papel de la escuela, se ha configurado de manera diferente en los primeros años de escolaridad de las niñas y niños de las zonas rurales, dadas las características socio culturales de su contexto.

En palabras de Pérez (2005), desde el primer ciclo se debe trabajar por la construcción de la voz del sujeto en el aula como una vía privilegiada para la construcción de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social. Un niño que está en condiciones de expresarse frente a un grupo, con seguridad, de modo pertinente en función de la situación y los propósitos comunicativos, cuenta con condiciones para actuar de manera activa en la vida social. De otro lado, la construcción de una voz en el espacio escolar implica un trabajo intencional y sistemático por parte de la escuela, pues el habla, a pesar de ser una condición natural de los sujetos, no se desarrolla de modo natural; implica una orientación.[...].

Se suma a esto el concepto dado por Reyes y Escalona (2015), quienes explican que se argumentan oralmente en la medida en que se expresan las ideas propias y se es capaz de defenderlas de la mejor manera posible. Aluden que hay momentos en los que se pueden expresar las ideas pero no se tiene la capacidad de defenderlas. Esto, según los autores antes enunciados, se da: en primer lugar, por ignorancia, es decir, falta de documentación y conocimiento acerca del tema que se está tratando o del que se está opinando; en segundo lugar, por el grado de familiaridad que se tenga con el auditorio, hacen referencia a que si se coincide en los puntos de vista con el otro será muy difícil llegar a concertaciones que tengan como base las razones o argumentos presentados; por último, la falta de interés o la no necesidad de poner en juego la dimensión cognitiva de cada ser humano. Por lo anterior, afirman que

(...) no argumentamos cuando en una conversación o discurso somos incapaces de expresar por qué pensamos del modo en que pensamos, ya que uno de los objetivos de la argumentación estará en que otro (contraparte o juez) determine la razonabilidad de mis ideas (qué es la argumentación y para qué sirve?, parr, 1).

Es fundamental resaltar la importancia que tiene la enseñanza de la argumentación desde edades tempranas, es así como puede lograrse que el niño, cuando alcance la edad adulta, sea capaz de

sentar una posición frente a las situaciones que le rodean y defenderlas a través de razones que logren persuadir a sus interlocutores. De este modo, los temas enmarcados en el presente proyecto de investigación se enlazan de manera que dan paso a un proceso de argumentación razonable.

Marco metodológico

En este apartado se aborda el proceso llevado a cabo para la recolección y el análisis de la información. Se establece el enfoque metodológico de la presente investigación el cual es de tipo cualitativo y a su vez se hace un recorrido por los diferentes autores que proponen el mismo.

Existe un gran número de autores que, desde diferentes perspectivas, definen el anterior enfoque mencionado. Por un lado, Mason (1996), Marshall y Rossman (1999) afirman que la investigación cualitativa gira en torno al contexto en el que se lleva a cabo el proceso investigativo y estudian los fenómenos sociales de la comunidad. Además, estas últimas autoras proponen que debe existir interacción entre los investigadores y los participantes, permitiendo así la observación descriptiva y analítica de los comportamientos y palabras como primeros insumos del proceso investigativo.

Otro de los conceptos a tener en cuenta para llevar a cabo la presente investigación cualitativa, fue el emitido por Morse (1999), quien afirma que para que la investigación aporte algo y sea significativa “es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional; sea una síntesis, sea una interpretación, sea el desarrollo de un concepto, un modelo, una teoría” (p. 163). Fue así como las investigadoras del presente proyecto analizaron e infirieron elementos como producto de las observaciones llevadas a cabo y de la información recolectada.

No puede dejarse de lado que en la investigación cualitativa los investigadores, como lo afirma Gilgun (2005), “observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas” (p. 260). Es decir, que la investigación bajo el modelo cualitativo exige que tanto el investigador como el participante sean sujetos de cambio como resultado de su interacción, es una estrategia activa, no inmóvil, y debe generar alguna acción.

Por tanto, el proyecto se centra en dicho enfoque porque “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 21).

También, es importante rescatar que la investigación cualitativa es, desde el punto de vista de Vasilachis (2006), naturalista, en el sentido en que los investigadores cualitativos

Se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia (p. 28).

De allí que se generen, para la misma autora, las tres características que definen la investigación cualitativa. La primera de ellas, consiste en ver la manera en que el mundo es comprendido desde los sentidos, experiencias, perspectivas y relatos de los participantes. En segundo lugar, la autora explica que la investigación cualitativa se caracteriza por emplear métodos flexibles, es decir que se adapten al contexto en el que se hacen las observaciones y la recolección de la información; es aquí donde se evidencia la interacción entre el investigador y el participante de la investigación. Como tercera característica, define los nuevos descubrimientos que a través de la interacción, la creación y el análisis, el investigador halla de su observación y datos recolectados.

Se tuvieron en cuenta los postulados que brinda la autora Irene Vasilachis, ya que la investigación iba dirigida a grupos de participantes con diferentes características y contextos. Aspecto que permitía a las investigadoras interactuar permanentemente con los estudiantes de grado cuarto, pertenecientes al segundo ciclo. Mediante la observación y el análisis fue posible inferir acciones que conllevaban al cambio y mejoramiento de la interacción como mecanismo de argumentación entre los participantes de la comunidad eugenista.

Respecto al método y tipo de investigación

Lo anteriormente mencionado se enmarca en un proceso de sistematización llevado a cabo según lo concebido por Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013), quienes resaltan la sistematización como investigación en la que convergen los aspectos antes mencionados y se parte desde la práctica diaria del docente. En este caso, fue implementado por las docentes de tres aulas en diferentes entornos. Ellas, a su vez, asumieron el rol de investigadoras de su propio quehacer, trabajando en equipo en el diseño de una secuencia, la implementación y posteriormente la reflexión escrita a partir de las regularidades que en esta se generaron. Esto como mecanismo de enriquecimiento y actualización que favorecen las prácticas docentes, permitiendo desarrollar un análisis crítico tanto de la información como de las experiencias.

En este orden de ideas, se piensa la reflexión de la práctica que uno mismo lleva a cabo como mecanismo para producir siempre mejoras. Se siguen, por tanto, autores como Shön (1998) y Perrenoud (2004) quienes han propuesto la manera de acercarse a la investigación desde la reflexión y sobre la acción.

Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013) adicionan al proceso de sistematización como investigación, la escritura; afirman que a través de esta se puede concretar el aprendizaje, ya que allí es donde se organiza y estructura—primero de manera individual y luego de manera grupal—aquello que se hizo, cuestionó y creó desde la práctica.

En este sentido, el tipo de investigación es interpretativa en cuanto a que se formula una problemática basada en tres contextos diferentes que coinciden en enfatizar la enseñanza de la argumentación oral, teniendo en cuenta las interacciones de los estudiantes. Se registran los datos recolectados y estos se analizan relacionándolos entre sí para crear hipótesis, y así formular nuevas presunciones partiendo del análisis de las propias clases. Lo que conlleva a hacer un

análisis de datos inductivo en visión de que se observan y registran las voces de los estudiantes para luego analizar de forma detallada las regularidades, clasificando aquellos fragmentos que se relacionan para plantear unas hipótesis que emergen de los mismos datos y así llegar a unos resultados. Partiendo de los datos (lo particular) para llegar a la teoría (general).

Este tipo de investigación va más allá de la descripción, haciendo permanentes análisis e interpretaciones complejos (multicausales) de la práctica y los factores que le rodean y definen, a partir del reconocimiento de múltiples voces, objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de los actores.

Población

Para este trabajo investigativo se seleccionó a la Institución Educativa Eugenio Díaz Castro, ubicada en el municipio de Soacha Cundinamarca, en la calle segunda número 2-11 del corregimiento dos, en el sector rural del municipio. Para dar una contextualización más detallada se hablará un poco de su creación y funcionamiento, además de las sedes con las que cuenta actualmente, ya que dos de ellas –ubicadas en veredas distintas– hacen parte de este proceso.

La primera escuela, creada en 1930, funcionaba con dos cursos en sus instalaciones.

Posteriormente, con el aumento de la población escolar, la empresa de energía eléctrica– propiedad de la familia Samper– creó dos escuelas más. Con el pasar de los años, en las distintas mesas del gobierno departamental se fueron creando los respectivos centros educativos para dar cobertura a sus respectivos corregimientos.

Con la creación de estos colegios oficiales se benefició El Charquito y fue así como el 24 de Noviembre de 1972, mediante ordenanza No.02756, se concedió licencia de funcionamiento. En este mismo año se organizaron algunas de sus veredas entre ellas:

San Francisco: con sus sitios importantes, Bogotacito y el Alto de la Cruz

El Alto de La Cruz: Después de la vereda de El Charquito es la más poblada y por sus predios pasa la carretera que une a Bogotá por Fusagasugá.

El Charquito: Es la vereda más importante donde existe el caserío y en el cual funciona la inspección de policía.

Años después, a partir de las necesidades de cada entorno rural, se dio la creación de nuevas sedes que hacen parte de los corregimientos uno y dos del municipio.

Así, se ejecutó el presente proyecto en las sedes Charquito, Alto de la Cruz y San Jorge ubicadas en los diferentes corregimientos de Soacha.

Corregimiento 1: sedes anexas San Jorge, Fusungá, Hungría, Risaralda, Villanueva, Romeral, Chacua.

Corregimiento 2: sedes anexas Charquito y Alto de la Cruz

Caracterización de la población

La Institución Educativa Eugenio Díaz Castro tiene a su cargo la educación de las comunidades rurales de los corregimientos I y II del Municipio de Soacha, Departamento de Cundinamarca.

Su sede principal se encuentra ubicada en el Charquito, Corregimiento No. II, por la vía del Salto del Tequendama.

Cuenta con diez Sedes Rurales, que son³:

Corregimiento No. II:

El Charquito,
Alto de la Cruz y
San Francisco.

Corregimiento No. I

Chacua
Villanueva
Fusunga
San Jorge
Hungría
Risaralda y
Romeral

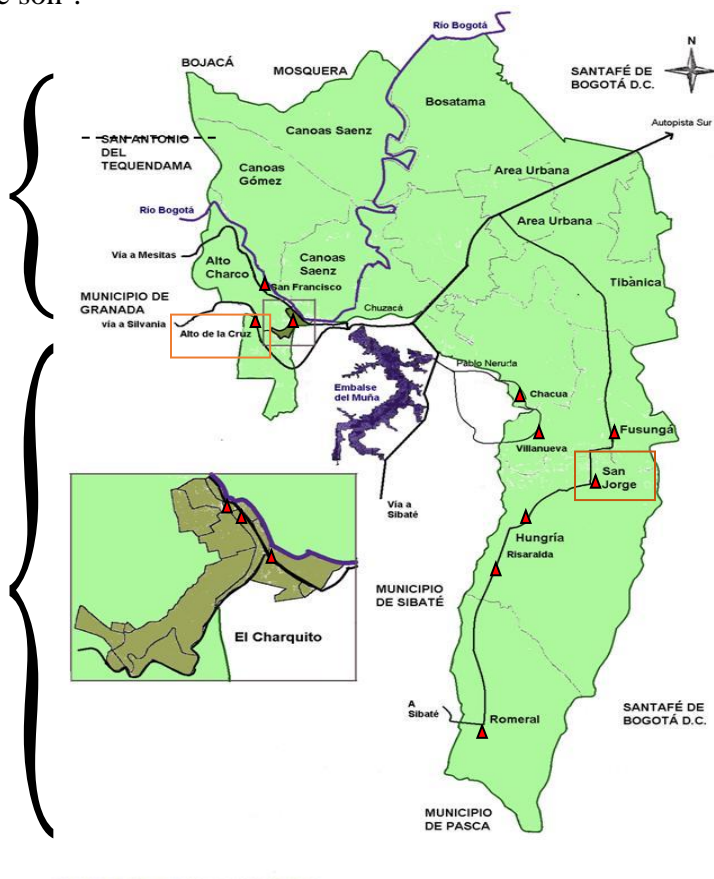


Imagen 1. Mapa de Soacha con sus corregimientos

Charquito

La sede Charquito se encuentra ubicada a 18 Km del municipio de Soacha, cuenta con grados de transición a once, la sede primaria está separada de bachillerato en su espacio físico y posee seis aulas graduadas. El grupo estudiantil –en su mayoría– es perteneciente a veredas cercanas como San Francisco y algunos niños del Alto de la Cruz, además hacen parte de su población estudiantes provenientes de zonas urbanas del municipio. De modo que se pueden encontrar niños de estratos uno a tres, con diferencias culturales marcadas. En el grado cuarto (población de la investigación) los niños y niñas tienen entre 9 y 12 años.

³ Información tomada del PEI de la Institución Educativa Eugenio Díaz Castro

El enfoque institucional está basado en el epistemológico estructuralista, ya que es a través de la concepción del sistema educativo como un todo estructural que están reunidos los aspectos generales de la sociedad, desde el concepto global hasta el institucional. La educación por ciclos es otra de sus características y su modelo pedagógico social surge como complemento al modelo colaborativo.

La acción pedagógica se enmarca dentro de un enfoque pedagógico de Escuela Activa o “aprendizaje colaborativo - cooperativo”, o trabajo en equipo. En este sentido, el docente es el guía o estimulador, mientras el alumno construye el conocimiento apoyado en guías, en la negociación de intereses, con una evaluación pública, con trabajo en equipos de aprendizaje y donde se produzcan textos escritos constantemente.

Alto de la cruz

Esta escuela nació al ver la necesidad de la población de poseer un centro educativo en el área, ya que los estudiantes se desplazaban hacia Sabaneta o al Charquito. La Junta de Acción Comunal de ese entonces, liderada por el Señor Roberto Borda, tomó las riendas de la creación de la escuela que hoy funciona.

De este modo, en febrero de 1967 se dio comienzo a las clases mediante Resolución de aprobación No. 0251-15, de marzo del mismo año. En el año 2001, de acuerdo a la Ley 715, se dio la nueva organización de la educación, quedando el Colegio Eugenio Díaz Castro como centro de las diez sedes rurales con su nueva metodología “Escuela Activa”, con énfasis en procesamiento de alimentos.

La escuela se encuentra ubicada en la vereda de Alto de la Cruz, kilómetro 34 vía Panamericana Silvania. Inicialmente, la escuela tenía solo un docente que se encargaba de todas las áreas y

grados, según el modelo de Escuela Nueva. Posteriormente, debido al incremento en el número de estudiantes, se sumó una docente más asumiendo cada docente un ciclo en jornada única. La escuela está conformada por dos salones, baños, sala de internet, restaurante, salón de lúdica, parque infantil y cancha de microfútbol.

Los niños y niñas de segundo ciclo tienen edades promedio de 8 a 13 años, con una cultura mezclada entre el campo y lo urbano. Trabajan dentro del salón de clases con elementos de su cotidianidad y tienen muy buena disposición al trabajar en equipo con un modelo colaborativo. Cuentan con familias típicas nucleares, los padres de familia son muy receptivos y apoyan de manera positiva el proceso académico de sus hijos.

San Jorge

Esta sede se encuentra ubicada a 12 km de la zona urbana de Soacha, el desplazamiento dura alrededor de una hora, pues se ingresa por carretera destapada. San Jorge fue abierta en el año de 1970, el terreno fue donado por el señor Policarpo Bello, donde funcionó solo durante un año. Poco después, al ver que la escuela ya contaba con 70 niños y que estaba en riesgo de no funcionamiento, el señor Humberto Vásquez, director del ICA (Instituto Colombiano de Agronomía), consiguió un docente y logró que se reabriera, pero utilizando los predios de ICA. La población que participó en este trabajo de investigación estuvo conformada por 22 estudiantes: 10 niñas, 12 niños de los grados 3°, 4° y 5°, con edades promedio entre 8 y 11 años, que pertenecen a un nivel sociocultural económico 1. La mayoría de los estudiantes viven en veredas cercanas a la escuela, en familias funcionales (conformadas por padre, madre e hijos) quienes poseen un nivel de escolaridad no mayor a quinto de primaria y se desempeñan

laboralmente en tareas del campo como: cultivos agrícolas, ganadería, y en un menor porcentaje explotación minera.

Debido a que las sedes de la institución se encuentran ubicadas en diferentes lugares de la zona rural del municipio, los contextos y entornos varían por sus condiciones sociales, culturales y educativas. Centrada la presente investigación en el aspecto educativo es pertinente aclarar que la institución cuenta con dos tipos de aulas. Por un lado, aula multigrado en la que “uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de básica primaria en Colombia” (Villar, 2010). Por otro lado, un aula donde todos los niños a pesar de sus diferentes edades y ritmos de aprendizaje están en el mismo grado (aula graduada).

Ruta metodológica

Un encuentro entre maestras de diferentes sedes

Con el objeto de enriquecernos profesionalmente y de innovar en las prácticas educativas integrando a cada una de las sedes, surgió el interés de fortalecer algunas falencias presentadas en el área de lenguaje. Pues, trabajando mancomunadamente dentro de la misma institución en proyectos apoyados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se evidenció la necesidad de trabajar la oralidad de los estudiantes. Este fue el punto de partida para lograr conformarnos en equipo de trabajo. La segunda razón era el gusto por el área de lenguaje, ya que durante cuatro años pertenecimos a la misma, realizando trabajos productivos y de gran satisfacción e impacto en nuestros estudiantes. Además, coincidimos en tener grados a cargo en el mismo ciclo.

De estos encuentros se empezaron a construir las posibles preguntas que nacieron de una

problemática común en las aulas y que nos llevarían a darle rumbo y especificidad a la investigación:

- ¿Cómo conciben el docente y el estudiante las actividades orales en el aula?
- ¿Cómo conseguir que el estudiante exponga y argumente conocimientos, opiniones y relatos de forma monologada, como una estrategia para desarrollar su habilidad oral?
- ¿Cómo dar buenas clases para enseñar a elaborar un discurso oral, expositivo y argumentativo?
- ¿Qué tipo de estrategias didácticas contribuyen a potenciar y desarrollar habilidades de oralidad y especificidad en el aula?
- ¿Qué estrategias didácticas contribuyen a desarrollar procesos de oralidad en los niños y niñas de segundo ciclo de la Institución Educativa Eugenio Díaz Castro?
- ¿De qué manera influye la secuencia didáctica para mejorar la argumentación oral?

Primero, se dio prelación a la oralidad y al observar que es un tema demasiado amplio se acotó la propuesta eligiendo un solo componente, en este caso la argumentación y la secuencia didáctica como mecanismo de implementación.

- ¿De qué manera influye la secuencia didáctica como estrategia de intervención para desarrollar la argumentación oral en estudiantes de grado cuarto de las sedes San Jorge, Alto de la Cruz y Charquito, pertenecientes a la Institución Educativa Eugenio Díaz Castro?

Finalmente, al observar que cada contexto pertenecía a dos aulas totalmente distintas –graduada y unitarias, en entornos rural y semirural– y de acuerdo a las asesorías recibidas por parte de la tutora de la tesis, apareció un nuevo elemento dando direccionalidad a una nueva pregunta. De allí surgió la idea de involucrar la interacción como mecanismo de potenciación de la argumentación en el aula. Resultando como pregunta de investigación la siguiente:

¿Cuáles son las características que adquiere la argumentación oral de los estudiantes, en función de los contextos de interacción entre estudiantes en dos aulas multigrados y una graduada del

ciclo dos de la Institución Eugenio Díaz Castro del municipio de Soacha?

Separando lo didáctico de lo investigativo

Posterior a la elaboración de la pregunta, se pensó en determinar de manera estructurada y aún más formal la problemática de la institución, para que a partir de esta y de la pregunta ya elaborada se construyeran objetivos que no fueran una serie de pasos a seguir sino unas metas medibles en la ejecución del proyecto. Por ser docentes y a la vez investigadoras la tarea se dificultó un poco, ya que no se podía apartar las estrategias para generar aprendizajes de la investigación como tal. Así que se procedió a elaborar objetivos didácticos e investigativos de manera separada.

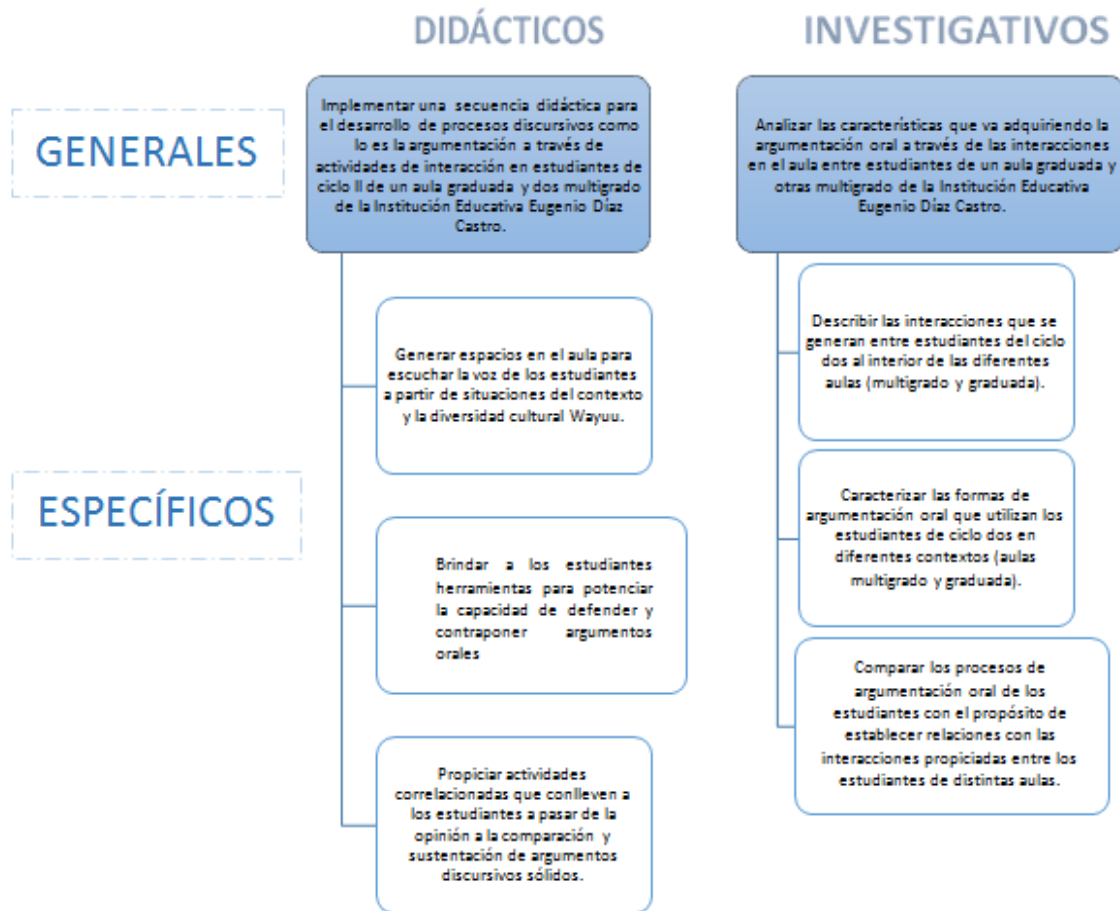


Figura 1. Objetivos didácticos e investigativos

Fuente: Elaboración propia

Una vez elaborados, se inició el proceso de búsqueda de información en diferentes fuentes, que nos ayudaron a hacer aproximaciones a lo que se había investigado sobre el tema. Libros, revistas, artículos, blogs, tesis y demás fueron herramientas claves para la respectiva documentación. De igual forma, fue de vital importancia los diferentes seminarios ofrecidos por la maestría y los talleres desarrollados con la tutora que direccionaba el proyecto de tesis.

Elección de la estrategia didáctica

Como se observa en la figura 1, los objetivos didácticos se dividen en tres fases distintas, las cuales se irán exponiendo, fase a fase, iniciando con lo didáctico y la elección de su estrategia para intervenir en el aula para dar paso a lo investigativo, dejando claridad del paso a paso que se siguió para la construcción de las categorías emergentes en este proyecto.

Fase uno de la intervención didáctica

En el taller de investigación se abordaron diferentes estrategias didácticas como: proyecto de aula, talleres, unidad didáctica, proyectos transversales y secuencia didáctica. En común acuerdo se decidió que la más pertinente para ser implementada en este proyecto era la SD, puesto que cuenta con una planeación y organización en tiempos y espacios académicos definidos, tiene la intención de propiciar situaciones discursivas, es muy útil para hacer efectivo el trabajo y organizarlo en ejes temáticos de acuerdo con el tiempo y con las prioridades que el docente desea establecer. La finalidad primordial y explícita de esta estrategia es alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina.

En la búsqueda de información, encontramos un artículo escrito por Cotteron(1995), el cual resalta el trabajo de la SD como estrategia para enseñar a argumentar en la escuela primaria. Revisamos, además, el trabajo que realiza Dolz (1995) sobre la enseñanza de las capacidades argumentativas en los niños usando secuencias didácticas, que incluyen dentro de su trabajo monólogos, debates y otras enfocadas a mejorar la expresión oral de los estudiantes. Y los aportes suministrados por Brassart (1995) para la enseñanza precoz de la argumentación y su relación entre lo discursivo con lo textual sin dejar de lado la interacción. Dichas revisiones, nos inspiraron para desarrollar esta estrategia en las diferentes aulas.

Ya definida la modalidad a trabajar y teniendo como eje central tanto argumentación como interacción en los niños, diseñamos una planeación general que abordaba la oralidad a partir de la literatura, con base en la lectura del libro *Ni era vaca ni era caballo*. Esto, debido a que para ese momento se estaba haciendo lectura del libro y allí se abordaban problemáticas de la comunidad indígena Wayuú, las cuales fueron de interés para nuestros estudiantes. Igualmente, como docentes vimos en este libro importantes temáticas que se podrían introducir y que se prestaban para generar controversia en el grupo.

Este fue el inicio de la planeación de la secuencia didáctica en la que se incluyeron diferentes técnicas grupales para provocar la interacción entre pares, algunas de ellas fueron el establecimiento de normas de comunicación, el conversatorio, la mesa redonda, el correo de argumentos, el monólogo argumentativo oral, el debate y el juego de roles. Estas fueron elegidas ya que permiten realizar un trabajo de intercambios en los que se podrían evidenciar los rituales, los comportamientos y las actitudes presentadas en pequeños o grandes grupos, el trabajo de los estudiantes como líderes, el trabajo por género, por binas y así mismo la caracterización de los estudiantes asumiendo el papel de otro.

Esta secuencia didáctica fue desarrollada en nueve sesiones de 3 horas semanales y dividida en tres etapas. Su primera etapa hace referencia al diagnóstico y la construcción de normas de habla, lo cual permitió identificar la manera en que los estudiantes argumentaban inicialmente y cómo influía la interacción en este proceso. Luego se involucró la literatura y a partir de ella el conversatorio con preguntas que daban cabida a la participación de los estudiantes, quienes expresaban su opinión –pero a la vez justificaban o presentaban argumentos– acerca de las situaciones vividas por un personaje del libro *Ni era vaca, ni era caballo* de Miguel Jusayu. Lo

que permitió identificar la calidad y tipos de argumentos u opiniones que se presentaban en las diferentes aulas.

Posteriormente, se realizó una actividad de comparación textual en la que a través de la observación se identificaron las características de un texto informativo, el afiche, y un artículo de opinión, el cuál tenía inmersos argumentos relacionados con la realidad de la cultura Wayuú. Allí se realizaron procesos de interacción entre dos grandes grupos divididos por género y se analizaron los argumentos que produjeron en esos momentos de interacción y las socializaciones finales entre pares.

En la segunda etapa, se dio espacio para la organización de exposiciones orales, las cuales se presentaron en diferentes momentos de la clase de lenguaje donde indagamos sobre aspectos relevantes de la cultura Wayuu como sustradiciones, problemáticas, gastronomía, entre otras.

Luego de estas exposiciones se pretendió generar una discusión –a través de una mesa redonda moderada por los mismos estudiantes– a partir de preguntas que generaban polémica en la clase. Esto, con el objetivo de observar una mejor construcción de argumentos gracias a las consultas realizadas y a la manera como se presentaron las mismas, pues cada grupo utilizó diversas estrategias como carteleras, videos, frisos, entre otras.

Lo anterior, para llegar a la construcción, en duplas, de argumentos y contraargumentos sobre la llegada del camión a la cultura Wayuu, dando cabida dentro de la argumentación oral al proceso de escritura. Se propiciaron situaciones de interacción en grupos pequeños para luego por curso construir un artículo de opinión, con argumentos a favor y en contra sobre el tema anteriormente mencionado, reconociendo algunos tipos de argumentos y la importancia de una buena redacción para su presentación en público.

Dentro de estas construcciones, en la tercera etapa se dio paso a interactuar de manera escrita con estudiantes de otras sedes implicadas en el proceso de investigación. Para esto, se procedió a enviar correo de argumentos escritos a los estudiantes para recibir contrargumentos orales, a través de monólogos argumentativos, los cuales daban respuesta a los correos enviados. Así, se dio paso a la preparación y ejecución de un debate que tuvo como tema principal la educación en la cultura Wayuu y algunos elementos culturales. Esto permitió a los estudiantes verbalizar sus argumentos y escuchar a su oponente respetando sus razonamientos, para que así, finalmente, llegaran a tomar el papel de otro, hacerlo propio y defenderlo en un juego de roles.

Esta serie de actividades relacionadas para dar cumplimiento al objetivo de investigación y su respectivo estudio se basó en contribuciones conceptuales y metodológicas sobre construcciones, análisis y funcionalidad de secuencias didácticas brindados por Cotteron (1995) en su artículo *Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria* y Vila (2005) en su documento *El discurso oral formal*. Además de los aportes a nivel de didáctica de la lengua y argumentación de Camps y Dolz (1995) en su artículo *Enseñar a Argumentar un desafío para la escuela actual*, y el texto de Rodríguez (2002) “*Formación, interacción, argumentación*” donde se articulan procesos de argumentación sin dejar de lado estrategias de interacción en el aula relacionadas con su experiencia.

Para la planeación de las anteriores actividades que integraban la secuencia mencionada, se pensó en idear las clases partiendo de lo general a lo particular y centrándonos en un eje que involucrara el uso del lenguaje relacionado con la literatura. Para esto utilizamos el formato de planeaciones generales, el cuál se diligenció en mitad de semestre del año 2015 (Anexo 1).

Tabla 1. *Planeación general de la secuencia didáctica*

Nº	ACTIVIDAD	BREVE DESCRIPCIÓN	PROPOSITO
0	CONSTRUYENDO REGLAS DE PARTICIPACIÓN PARA QUE MIS ARGUMENTOS SEAN ESCUCHADOS	La actividad permite consolidar las reglas básicas de la comunicación para establecer una interacción basada en el respeto de la palabra del otro. Esta será la base para preparar a los estudiantes para que las posteriores actividades de la SD se lleven a cabo de manera organizada.	<ul style="list-style-type: none"> • Construir conjuntamente las normas para los futuros ejercicios orales. • Enriquecer los argumentos a través de opiniones de otros y la propia.
1.	HABLANDO Y EXPRESANDO ME VOY COMUNICANDO	En esta actividad se brinda un espacio de reconocimiento sobre la capacidad argumentativa de los estudiantes generando un primer indicio de interacción y participación. De los resultados de este análisis se desarrollarán las demás actividades de la secuencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la lectura del Libro Ni era Vaca ni era Caballo del Autor Miguel Ángel Jusayú. • Participar de un conversatorio • Extraer las características del conversatorio

Inicialmente, se pensó en realizar un diagnóstico para conocer la forma en que los niños estaban argumentando, no solo de manera individual, sino cuando lo hacían grupalmente. Por esto, la mayoría de actividades de la secuencia tiene trabajo tanto individual como colectivo. Además, como nos interesó saber la reacción y la interacción de los niños en diferentes contextos, se trató de involucrar el intercambio de cartas, la visita de uno de los estudiantes a las demás sedes, las mesas redondas, las actividades en duplas y en grupos de cuatro a cinco integrantes, el trabajo entre niños y niñas, los debates y, finalmente, el cambio de roles. De esta manera, se llegó a la conclusión que para esta secuencia se ejecutarían un total de nueve actividades divididas en las anteriores etapas mencionadas para desarrollar en el transcurso del año 2016. Estas se describen brevemente en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Descripción de las fases de la SD

NÚMERO DE FASE	DESCRIPCIÓN	TÍTULO DE LAS ACTIVIDADES	OBJETIVOS
1	<p>En la primera actividad se hace la construcción conjunta en pequeños grupos de normas de habla, como producto final se elabora un collage colectivo con el fin de recordar estas normas en cada clase.</p> <p>En la segunda sesión se ejecuta la visita de un estudiante a otras sedes para realizar un conversatorio y la invitación a la lectura de un libro.</p> <p>Se cierra la fase con la comparación de textos informativos y argumentativos para poder reconocer la estructura que algunos de ellos utilizan para la elaboración de argumentos.</p>	<p>-Construyendo reglas para que mis argumentos sean escuchados.</p> <p>-Conversando voy interactuando.</p> <p>-leyendo y extrayendo voy construyendo</p>	<p>Consolidar las reglas básicas de la comunicación para establecer una interacción basada en el respeto de la palabra del otro.</p> <p>Reconocer la capacidad argumentativa de los estudiantes generando un primer indicio de interacción y participación</p> <p>Extraer las características, semejanzas y/o diferencias de cada texto ya que será la base para que más adelante puedan tener claro la estructura de un argumento.</p>
2	<p>Exposición de argumentos a través de la técnica de mesa redonda para dar a conocer puntos de vista de los estudiantes frente a temas ya preparados a través de una exposición utilizando la Mesa Redonda como práctica para la interacción.</p> <p>Trabajo en binas para construir argumentos y contraargumentos sobre uno de los temas que aparece en el libro y es la llegada del camión a la cultura wayuu, como producto de la sesión se elabora un artículo de opinión.</p> <p>Escribir cartas a los compañeros de otras sedes donde expresen su posición respecto al trabajo infantil, allí expondrán sus argumentos y contraargumentos para luego recibir respuesta de sus compañeros.</p>	<p>-Abriendo espacios de diálogo.</p> <p>-En busca de argumentos y contraargumentos.</p> <p>-Correo de argumentos</p>	<p>Exponer de manera clara, convincente y precisa los argumentos para defender las posturas en el momento de dar una idea u opinión.</p> <p>Los estudiantes puedan expresar de forma clara, teniendo en cuenta las reglas básicas de la comunicación para establecer una interacción basada en el respeto de la palabra del otro.</p> <p>Lograr que los estudiantes escriban diferentes tipos de argumentos (autoridad, ejemplos, datos, hechos...) con el fin de enviarlos a un compañero de otra sede.</p>
3	<p>La respuesta al envío de cartas se recibe de manera oral a través de un monólogo argumentativo por medio de un corto video expresan sus argumentos frente a las cartas recibidas.</p> <p>En un segundo momento se prepara un debate sobre lo que anteriormente observaron en videos, exposiciones y en el recorrido de las actividades exponiendo sus argumentos a favor y en contra de los elementos culturales de la etnia wayuu.</p> <p>Como actividad de cierre se delega a cada estudiante un rol para representar, en donde una situación que se presenta en el juzgado se defiende la posición de la familia frente a lo narrado en el libro y a la vez entidades que</p>	<p>-Monologo argumentativo</p> <p>-Debate</p> <p>-Juego de roles</p>	<p>Lograr el proceso de contraargumentación escrita en los niños.</p> <p>Propiciar un espacio de debate donde se ponga en práctica las capacidades discursivas y argumentativas de los alumnos.</p> <p>Asumir una posición frente a la situación del maltrato infantil.</p>

	defienden los derechos de los niños aportan sus razonamientos para adquirir la patria potestad del protagonista de la historia.		
--	---	--	--

Para llevar a cabo en el aula las anteriores actividades fue necesario diligenciar un instrumento de planeación, el cual nos permitió determinar los tiempos, los materiales, las consignas del docente, los propósitos y los momentos de la clase con sus pertinentes productos y tipos de evaluaciones a ejecutar. Este instrumento⁴ se utilizó con el fin de llevar a cabo en las diferentes aulas las mismas actividades en distintos momentos (Anexo 2).

Tabla 3. Cuadro de planeación

<i>Instrumento 1. Planeación de la actividad (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>	
1. Actividad No.	0
2. Sesión (clase)	1
3 Fecha en la que se implementará	Pendiente
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD	Construyendo reglas de participación para que mis argumentos sean escuchados: La actividad permite consolidar las reglas básicas de la comunicación para establecer una interacción basada en el respeto de la palabra del otro. Esta será la base para preparar a los estudiantes para que las posteriores actividades de la SD se lleven a cabo de manera organizada.
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	En esta actividad se brindará a los estudiantes la oportunidad de reconocer la importancia de lograr una buena comunicación y participación en diferentes contextos por medio de los acuerdos a los que se llegarán después de realizada la lectura de imágenes, frases de diálogo y actividades lúdicas enmarcadas en la SD. Se espera que a partir de la implementación de la actividad y socialización, los estudiantes evidencien en sus interacciones los siguientes aprendizajes: <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar la palabra • Hablar en tono adecuado • Evitar emplear palabras que interfieran en la buena comunicación • Escuchar atentamente las opiniones de los compañeros • Manifestar sus argumentos de forma clara y precisa • Justificar y dar razón concreta y veraz de sus opiniones. • Establecer acuerdos y concretar conciliaciones. De igual manera se espera que los estudiantes pierdan el miedo de expresar sus opiniones y puedan enfrentar situaciones como sustentar el por qué de la importancia de establecer colectivamente acuerdos de comunicación.
6. Resultados generales esperados	

⁴Instrumento propuesto por el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana denominado “planeación de la actividad” implementada” y que se encuentra consignado en el documento “Escribir las Prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas”.

Fase dos de la intervención didáctica: la descripción

Luego de aplicar cada una de las actividades se procedió a realizar una descripción minuciosa del trabajo que resultó en el aula, teniendo en cuenta la interacción entre estudiantes, con el material, las docentes y los pares. Esto, de manera individual para después concatenar las tres experiencias en un mismo formato, analizando las características particulares de cada aula.

En esta fase fue posible observar el éxito o las limitaciones que se generaban en las actividades propuestas, los resultados de aprendizaje, el tiempo empleado y los resultados que iba arrojando las mismas en cuanto a la práctica docente, a lo investigativo y a lo operativo. Como herramienta de análisis se utilizó el instrumento número 2 (Anexo 3).

Al mismo tiempo, se podían comparar los resultados arrojados con la planeación que se había propuesto evidenciándose fortalezas, dificultades y reflexiones frente a nuevas implementaciones de las mismas. Este instrumento se iba registrando a medida que se desarrollaban cada una de las actividades de la secuencia didáctica. Inicialmente cada docente y posteriormente condensando la información de las tres experiencias.

Fase tres de la intervención didáctica: la reflexión

Después de haber diligenciado de manera individual el formato expuesto y de haber realizado las diferentes reflexiones, se procedió a reunir la información de las tres sedes, elaborando con esto— actividad por actividad— la triangulación. A partir de ella se generaron reflexiones colectivas sobre lo observado en cada sede, el trabajo de cada docente, lo que ocurría con el aprendizaje y el avance de los estudiantes en cuanto al proceso argumentativo oral, las salvedades presentadas y el enriquecimiento de la práctica, ya que cada docente involucraba elementos propios en su aula, los cuales al realizar las triangulaciones se daban a conocer (Anexo 4).

Fue allí donde surgió la idea de plasmar aquel trabajo didáctico en un blog, con el fin de que docentes interesadas en consultar la experiencia y llevarla a cabo en sus clases pudieran tener una orientación para las planeaciones o implementaciones del mismo.

Así que en esta fase, con ayuda de las triangulaciones y de las planeaciones, se dio inicio a su construcción. Se elaboró, revisó y finalmente se colgó en la página web con el siguiente link <https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=8956212540784402819#publishedposts>

Fase uno de lo investigativo: el registro

Inicialmente, fue necesario elaborar un diagnóstico individual partiendo de la observación en cada aula, cuyo propósito era detectar las causas que generaban la falta de expresión oral en los estudiantes de estos tres grados. Dicho diagnóstico arrojó un mayor índice que apuntaba a la escasa argumentación, situaciones que se evidenciaban en las diferentes clases y asignaturas. Por ello, se pensó de manera colectiva en la implementación de una serie de instrumentos de planeación que registraban el desarrollo de una secuencia didáctica, ya que esta –como se mencionó en apartados anteriores– permite el diseño y aplicación de actividades progresivas, es decir que va aumentando el grado de dificultad. Además, nos permitió tener autonomía como docentes al determinar los objetivos y tiempos de las actividades.

A continuación, se realizó la ejecución de la secuencia y el registro de lo que transcurrió en cada momento planeado a través de audios, fotografías y videos, los cuales nos permitieron hacer un análisis individual y posteriormente colectivo para reflexionar sobre lo que las evidencias arrojaron, ampliando de esta manera nuestros conocimientos y profundizando en teorías ya existentes⁵.

⁵ Es así como se planea en el texto de la Pontificia Universidad Javeriana *Escribir las Prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo investigativo que se realiza en las aulas*.

Respecto a lo didáctico, el anticiparnos a lo que puede suceder en cada actividad, permitir que los estudiantes produzcan, para este caso, textos argumentativos, que interactúen con sus pares y que contribuyan a potenciar sus habilidades orales brindó un aporte a la transformación de nuestra práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta que el presente proyecto de investigación exigía una ruta metodológica progresiva que permitiera evidenciar los avances en los procesos de aprendizaje de los estudiantes objeto de la investigación, fue pertinente elegir el método de la sistematización como investigación, debido a que en este se propone un amplio espectro de lo que en la práctica pedagógica se puede analizar. También, porque uno de los objetivos de este es el de configurar el quehacer docente.

Fase dos de lo investigativo: análisis de datos

Para esta fase, se realizaron transcripciones selectivas estas se llevaron a cabo teniendo en cuenta momentos donde los niños interactuaban o coartaban sus intervenciones, a su vez aquellos episodios en los que se evidenciaba la fluidez en la construcción de argumentos en cada una de las sesiones, organizando por carpetas los audios, videos y fotografías, para luego tomar los minutos más relevantes que contribuían a dar cuenta de los procesos de interacción y argumentación en el aula. De tal manera que se pudiera evidenciar cómo de la relación y regularidades de los mismos emergían las categorías. En este paso contribuyó el diligenciamiento de una matriz con códigos, fuentes, fragmentos e interpretaciones sobre las transcripciones que se seleccionaron de cada una de las actividades, audios y videos de la clase (Anexo 5). Este proceso maravilloso, y dispendioso a la vez (pues no se da de la noche a la mañana), se convierte en una interacción entre quien analiza y los datos (Strauss y Corbin, 2012).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Fuente	Momento	Fragment	Categoría	Código	Subcodig	Interpretaciones	Ejemplar	Transcripción de la cita ejemplar
2									
3	A1-A1-CH Gr	1 4:41- 6:31	argumentaci	justificación	justificación	manera espontánea.	Los niños tratan de ubicar una norma en lo que sería pertinente o no para una efectiva comunicación, para esto se pregunta si sería correcto o no y al recibir una respuesta como si es correcto ellos mismos intentan justificar el por qué si lo es o no por medio de razones no formales, es decir con su lenguaje coloquial y de		Esteban:¿Tú que entendiste sobre lo que dijo Tatiana? Lizeth: que una comunicación no se puede interrumpir. Esteban: Y tu que dices? Será correcto o es incorrecto? Lizeth: Correcto Esteban: Tú Darwin: yo digo que no es correcto porque no ve que cuando uno interrumpe a los compañeros el otro compañero no puede hablar. Esteban: Y tu? Tatiana: Osea por decir ell está hablando entonces yo le digo ayy es que... (todos interrumpen) entonces así por decir ella está hablando entonces yo la interrumpo. Lizeth: mire vamos a hacer el ejemplo entre yo y ella (dramatizan la situación) Tatiana: (al finalizar la dramatización) porque eso sería interrumpir a un compañero mientras ella habla. ¿usted que pensaría Mafe? Mafe: uno no puede interrumpir a los compañeros cuando hablan porque que tal ellos estén diciendo algo importante. Todos: Muy biennn!!!

Figura 2. Ejemplo de matriz de codificación

De este modo, a partir de los anteriores instrumentos y matrices se procedió a analizar aquellas categorías relevantes que tienen relación tanto con los códigos como con los subcódigos enlazando términos de acuerdo a las transcripciones y observaciones. Como resultado de este proceso se elaboró un árbol de categorías (Anexo 6), inicialmente se realizó de acuerdo a lo que arrojaba cada sede y en un segundo momento con la unión de las tres experiencias. Este con el fin de describir lo que pasaba con la argumentación a través de la interacción y viceversa y el contraste en las tres sedes.

Al realizar el análisis de la información, revisar los cuadros de conceptos y árboles de categorías se procedió a elaborar las posibles categorías emergentes elaborando una serie de hipótesis de investigación de acuerdo a los resultados arrojados por sede. Posteriormente, esto era leído en la tutoría y se concretaba las que se asemejaban o diferenciaban, para detectar los puntos de convergencia y divergencia hallados respecto a la pregunta de investigación en las tres sedes. Este proceso, con el fin de dar mayor consistencia a los datos que iban emergiendo.

Fase tres de lo investigativo: categorías finales de análisis

En esta parte se llevó a cabo el análisis de la información recolectada a través de la designación del nombre de cada categoría de acuerdo a las especificidades de cada una de las sedes. Allí, de manera grupal, se asignó un apelativo específico a cada hipótesis nombrando las categorías que terminarían siendo el resultado de nuestra investigación y procediendo a subrayar con colores diferentes en el cuadro de Excel las situaciones que hacían alusión a dichas categorías, y de esta manera iniciar la construcción escrita de los resultados de la investigación. Apoyadas en los fragmentos de la clase que aportaron a los sustentos teóricos investigados y a los nuevos hallazgos del mismo.

Este proceso se concretó de manera grupal, construyendo un nuevo cuadro que retomaba tanto las categorías como lo que en cada sede sucedió. Se hallaron tanto semejanzas como diferencias en cada sede, ya fuese por su contexto, por las interacciones que se presentaban o por la direccionalidad que cada docente le dio a las actividades detallando las mismas de la siguiente manera:

Rompiendo silencios a través de las interacciones: se resalta la idiosincrasia de cada contexto y la manera en la que esta influye en la construcción de la voz del estudiante, además cómo a partir de esa voz se desarrollan la interacción y la argumentación.

Producción para ser leída por un público específico: se destacan dentro del proceso de interacción la forma en que los estudiantes se cuestionan sobre el papel de la escritura en la construcción de argumentos escritos y cómo estas estructuras conllevan a generar autonomía en las interacciones para crear argumentos orales. En los que ***el moderador como líder y constructor de preguntas que fortalecen la argumentación*** influencia la calidad de las preguntas para generar tanto participación como fluidez y solidez en los argumentos de los pares. Otra categoría hallada es la forma en que la ***naturalización de procesos cuantitativos coartan los procesos argumentativos***, ya que los estudiantes ven como mejor opción la votación antes que la argumentación.

En cuanto a la diferencia marcada entre aulas multigrado y graduada se puede encontrar la ***individualidad vs la construcción colectiva*** y cómo estas dos situaciones encontradas en aspectos de un macrocontexto (grupos con mayor cantidad de estudiantes estableciendo relaciones interaccionales) (Rodríguez, 2002) provocan la ***validación vs invalidación*** en las intervenciones de los estudiantes, ***características o identidad cultural en relación con las interacciones argumentativas***.

Finalmente, se llevó a cabo la elaboración del informe final, es decir, dejar memoria escrita de los hallazgos obtenidos a través del análisis de cada una de las actividades desarrolladas con los estudiantes, objeto de la presente investigación.

Resultados

A continuación presentamos, de manera más detallada, los hallazgos que encontramos en el presente proyecto respecto a la pregunta de investigación. Iniciamos con las aproximaciones que vimos reflejadas en cada una de las sedes y, luego, pasamos a las diferencias establecidas en estas. Cabe resaltar que a lo largo del apartado tenemos en cuenta el estudio de las situaciones presentadas en cada sede, los distintos escenarios de trabajo, la asignación de roles y las funciones organizativas de cada momento de la clase.

Aproximaciones

Esta categoría hace referencia a las similitudes que encontramos en tres contextos diferentes, en el marco del análisis de la secuencia didáctica, con el fin de establecer algunas características que toma la argumentación en contextos de interacción. Ya sea en macrocontextos, referentes a espacios en los que hay un trabajo entre grupos numerosos de estudiantes o entre la docente y el grupo completo, o en microcontextos, referidos al trabajo con interacción en dúos o en grupos de máximo cinco estudiantes (Rodríguez, 2002).

Dichos contextos de interacción tuvieron lugar en sedes de carácter rural, pertenecientes a la misma institución, y develan aproximaciones que nos permiten analizar cómo, desde su contexto e idiosincrasia, el desarrollo de una misma actividad varía o se asemeja y, así, es posible obtener resultados que, en algunos casos, resultan inesperados.

Rompiendo silencios a través de las interacciones

La voz no es un sonido oculto que estalla con el viento, o un murmullo a gritos que se esconde en el alma... Es un decir, un querer, un pensar, un por qué un dónde y un aquí que quiere mostrarse, que quiere construir... voz es la palabra usada en su propio contexto
Alzate, (Inédito)

Los procesos desarrollados durante la aplicación de las actividades, nos demostraron la tendencia que tienen los alumnos de las diferentes sedes a generar vínculos de comunicación, mediados por las interacciones propuestas en las dinámicas. Como se puede observar en los siguientes ejemplos, la interacción rompe “el silencio” del estudiante, motivándolo a participar y a exponer sus propios puntos de vista. Por esto, a medida en que desarrollamos la secuencia didáctica la participación estudiantil mejoró notablemente, lo que nos demostró su notable capacidad receptiva frente a la opinión de sus compañeros.

Después de aplicar la secuencia didáctica, nos fue posible observar, debido a los diferentes roles que cumplen los estudiantes en sus contextos, lo siguiente: Por un lado, que en las tres aulas los estudiantes participaron, sin importar su grado o edad, y lograron, entre todos, llegar a un acuerdo con el propósito de hacer la actividad más democrática, lo cual motivó a otros. Al respecto, Prescott (1993) afirma que “el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos” (p.2).

Es decir, los procesos desarrollados en el aula se ven afectados por los contextos en los que están ubicadas las sedes, de manera que las interacciones de los estudiantes varían de acuerdo al lugar en el que se encuentran, razón por la cual algunos tienen mayor dominio al expresarse que otros.

De acuerdo a lo anterior, los estudiantes de las tres sedes coincidieron en presentar sus argumentos mediante el ejemplo, relacionándolos con su entorno inmediato, es decir con situaciones del aula, de su familia o de su cultura. Las interacciones a nivel microcontextual los llevaron a asumir roles que les facilitaron el trabajo en equipo y, además, la construcción de estructuras argumentativas apoyadas en acuerdos, discusiones, planificaciones escritas e imágenes. A partir de esto, cada grupo ingenió la manera de elaborar argumentos y contraargumentos, de acuerdo a las indicaciones que nosotras, las docentes, les dimos en las diferentes sesiones, lo que hizo que su exposición frente al grupo fuera más clara y sólida.

D: Ustedes deben ir identificando cada una de las partes que conforman el texto argumentativo. ¿Cuáles son esas partes? (SJ-A3-V 00:00-04:23)

D: ¿Ustedes creen que han avanzado en cuanto la adquisición de la argumentación, sienten que han mejorado su proceso de argumentación? (SJ-A4-V 00:08:12)

Al respecto, en una de las actividades se generó la siguiente pregunta a manera de tesis *¿es conveniente explotar las minas que hay en la vereda?*, frente a la cual un grupo de estudiantes de la Sede “San Jorge” argumentó que “es bueno que exploten las minas porque es una serie de trabajo que beneficiaría a los diferentes trabajadores”. Y, como contraargumento, otro grupo afirmó “Pensamos que es malo porque puede ocasionar derrumbes o causar accidentes en la vida cotidiana, en este caso con los automóviles, porque, por ejemplo, puede ir un carro particular por la carretera y se puede explotar una mina, eso sería ocasionar la muerte” (SJ-A7-V 0:11:54).

A partir del fragmento anterior, podemos dilucidar que los estudiantes que presentaron el argumento hicieron referencia a su medio inmediato durante su interacción, es decir, a lo que en su cotidianidad ven y viven. Mientras que el grupo que expresó el contraargumento, demostró que su conocimiento sobre el tema de la tesis era más amplio.

Esta situación se generó gracias al diálogo forjado por la docente, tal como lo afirma Barragán *et al.*, (2005) en cuanto al conocimiento amplio que demostró el grupo que produjo el contraargumento, creemos que este se evidenció gracias a que los estudiantes se habían apropiado de las enseñanzas dadas en el aula o, también, porque sus experiencias con el entorno habían ido más allá del beneficio laboral que las minas puede ofrecer. Esta apropiación se refleja ya que ellos tienen el dominio de la estructura de un argumento, además hacen uso de este para dar un punto de vista crítico en lo que ellos presumen puede suceder si no se hace un buen uso de las minas.

De igual forma, podemos observar que en otros momentos y sedes pasó lo mismo, pues los estudiantes recurrieron a la elaboración de argumentos a partir de su contexto inmediato. Esto se ve reflejado en la Tabla 1.

Tabla 4. *Argumentos según el contexto*

SAN JORGE	ALTO DE LA CRUZ	CHARQUITO
E1: Pienso que estoy a favor de eso, porque muchas personas conducen ebrias y pueden ocasionar accidentes.	E1: Los niños Wayuu se quejan porque no les mandan comida... por lo menos que les den un pedacito de pan. Algunos niños aquí y en Bogotá desperdiciando la comida y allá en la Guajira aguantando hambre.	E1: No puedes comparar este colegio con el que está en la Guajira, siempre es muy diferente. Además, allá hay esos ranchitos donde les toca sentarse en el piso, llueve se enferman.
E2: Profe, que ellos se vuelven adictos a tomar y se gastan lo del gasto.	E2: No hay que desperdiciar las cosas porque hay personas que las están necesitando.	E2: Pero es que nadie predice el clima, yo estoy de acuerdo con que estudien en esas condiciones, porque primero

(A7-V-SJ00:06:18)	A4-V1-AC.(mint.2:42-25:00)	está el estudio. (A8-V5-CH2:26- 3:34)
-------------------	----------------------------	--

Tanto para los grupos del argumento como para los del contraargumento, fue necesario utilizar estrategias de interacción oral, tales como la escucha, el intercambio de ideas, solicitar la palabra y respetar el turno. Incluso, en ocasiones recurrieron a discutir, manifestando acuerdos o inconformidades, mediante la palabra o los gestos. Esto conlleva a que, como lo afirma Palou *et al.*, (2005), haya un enriquecimiento en el desarrollo de sus conversaciones y, además, a que se fortalezcan sus relaciones interpersonales, de manera que sean más autónomos.

De igual manera, el uso de su voz propia para opinar, contradecir, refutar o simplemente repetir, hace que en ellos se fortalezca la participación, que pierdan el miedo a decir algo y, también, que se pongan en la posición de otros hasta llegar a comparar su propio entorno con otros.

Dicho esto, como conclusión sugerimos tener en cuenta que en los contextos escolares las situaciones de interacción crean en los estudiantes la capacidad de transmitir sus ideas y, a su vez, la motivación de expresarlas, ayudándoles así a superar aquellos miedos que pueden llegar a convertirse en un freno para su expresión. Los silencios se rompen una vez los estudiantes son expuestos a situaciones en las que, por su diseño, son conducidos a interactuar entre sí.

Producción para ser leída por un público específico

“Lo que caracteriza de forma más típica el texto escrito es que puede hacerse público y que puede acceder a interlocutores desconocidos por el autor y distantes en el espacio y en el tiempo” (Calsamiglia y Tusón, 1994, p.6).

En esta categoría presentamos la manera en que los estudiantes de las tres sedes asumieron la escritura como una herramienta potencializadora del pensamiento. Esto teniendo en cuenta que la escritura demanda un proceso cognitivo que permite tener un buen conocimiento y manejo de esta y, a su vez, que mediante la palabra escrita se transmite la imagen o la forma de ser de quien envía el mensaje.

Lo anterior con el fin de dar a conocer la complementariedad que existe entre la lengua oral y la escrita, ya que son procesos interactivos que no pueden separarse uno de otro, tanto así que, como afirma Brassart (1995), se puede llegar a construir un discurso argumentativo a partir de la escritura del mismo.

Partiendo de lo anterior, para alcanzar la oralización de algunos argumentos se hizo necesario recurrir a la escritura de los mismos a lo largo de la implementación de las secuencias didácticas. Esto, les permitió a los niños, estudiar la estructura de un argumento en diferentes tipos de textos argumentativos, entender el uso de conectores, las palabras con un nivel más alto de formalidad, los diferentes tipos de argumentos y, a su vez, ser conscientes de la importancia de una buena redacción, de modo que su escritura fuera comprendida por otros.

Es importante resaltar que la interacción verbal puede generar avances en la producción escrita del estudiante. Según Rojas (2010),

la construcción de conocimientos vinculados con la producción textual en el acto de la conversación entre iguales o pares, permiten convertir el aula en un escenario en donde los estudiantes son los actores que ponen en escena sus saberes y mediante cada ensayo unos se corrigen con otros y le apuestan cada vez a la calidad del texto (p.33).

Al respecto, hallamos recurrencia en las matrices de transcripción en cuanto a la forma en que los estudiantes de las tres sedes empezaron a preguntarse sobre palabras, conceptos o ideas desconocidas al interior de las interacciones grupales. Ellos solicitaron claridad en lo que no

entendían para poder argumentar y, además, se corregían la ortografía, la redacción y la estética.

En los siguientes fragmentos puede evidenciarse que es vital el buen uso del lenguaje para lograr una debida interacción, que conlleve al mejoramiento de los escritos.

Tabla 5. *Construcción de escritos*

SAN JORGE	ALTO DE LA CRUZ	CHARQUITO
<p>E1: Aquí tiene otro error de ortografía, porque dice "estamal" y es "está mal". (SJ-A6-V 0:00:11)</p> <p>D: ¿Qué error encontró en el escrito de Cristian?</p> <p>E2: Aquí escribió “suyos” y es “sueños”. (SJ-A6-V0:00:33)</p> <p>D: ¿Jesús encontró algún error?</p> <p>E2: Sí profe, ya lo corregimos. (SJ-A6-V 0:01:07).</p>	<p>E1: Aquí le quedó mal porque dice "trabagar" y va con "j".</p> <p>E2: Ahora ella encontró un error en la mía.</p> <p>D: ¿Cuál Viviana?,¿qué error encontró en el escrito?</p> <p>E2: Que acá no va la "C". (AC-A6-V1 min 00:10-00:34)</p>	<p>E1: Volvamos a leer.</p> <p>E2: Las corridas de toros...</p> <p>E1: Mucha repetida de por. Migue conectores, conectores.</p> <p>E3: Borré todo. (A7-V6-CH5:18- 5:50)</p> <p>E1: Wayuú es con doble u. (la niña va a borrar y antes de que lo haga el compañero le dice: no, o sea póngale otra u. Coma les ayudan a que no carguen (interviene).</p> <p>E2: Sus elementos pesados.</p> <p>E1: Cosas materiales pesadas. (A5-V1-CH4:00-4:56)</p>

En los diferentes momentos, especialmente en la ejecución de las actividades 1, 3, 5, 6, y 7, en las que los estudiantes utilizaron la escritura para presentar argumentos en micro y macrocontextos, nos fue posible evidenciar que ellos habían adquirido conciencia sobre escribir para alguien que los va a escuchar o a leer. Esto los llevó a buscar sinónimos de las palabras, pues las intercambian de acuerdo a lo que quieran expresar: Elementos - Cosas.

A su vez, los estudiantes preguntaban acerca del significado de las palabras o sobre términos desconocidos. Frente a esto, en ocasiones, cuando los demás sabían su significado se lo decían por medio de ejemplos o, en otros momentos, les recordaban a sus pares el uso del diccionario o que le preguntaran directamente a la docente. También, observamos que otros estudiantes trataron de inferirlos significados, tal como se evidencia a continuación.

E1:Utilización de muletillas.

E2: ¿Muletillas qué es?

E1: Las personas que se les parten los huesos tienen que andar en muletillas, entonces va en dificultad.

(A1-A2-CH min 5:04- 6:13)

Todo este proceso mencionado lo realizamos para que los niños logaran elaborar argumentos escritos a nivel grupal y, a su vez, contraargumentos, los cuales serían intercambiados con otras sedes.

Otra de las características que tomó la argumentación en contextos de interacción entre las tres sedes fue que, tanto en la elaboración de argumentos como en la de contraargumentos, los estudiantes, de manera colectiva, planificaron su trabajo y decidieron de qué manera realizarlo. Para esto, pensaron en aspectos como si primero planificaban de manera oral o escrita, si utilizaban imágenes o solo enunciados escritos o si establecían cuadros en los que a cada argumento le construyeran un posible contraargumento que el grupo contrario no pudiera derribar. Así, mediante el trabajo en macro contextos y micro contextos, cada estudiante asumió espontáneamente un rol: unos escribían, algunos redactaban, otros opinaban y otros corregían.

Tabla 6. *Ejemplificación*

Materialidad del discurso	Imágenes
<p style="text-align: center;">SEDE CHARQUITO</p> <p>E1: Vamos haciendo la escritura así y luego vamos haciendo la contraargumentación, ¿me entiendes?</p> <p>El camión transporta... y en contraargumentos podemos hacer el resto, ¿listos?</p> <p>E2: Bueno, porque contraargumentos le voy a decir (le dicta al compañero). (A5-V1-CH6:00- 7:23)</p> <p>D: ¿Qué representa el dibujo?</p> <p>E1: Pues el dibujo representa que el camión les ayuda a llevar el agua a los Wayuú.</p> <p>E2: Y aquí estamos haciendo canecas para representar el agua. (A5-V1-CH5:15- 5:45)</p>	
<p style="text-align: center;">SEDEALTO DE LA CRUZ</p> <p>D: Bueno, vamos a empezar a construir nuestro artículo. Como ustedes ya hicieron por parejas sus argumentos y los contraargumentos, nos van a contar.</p> <p>E1: Pues Profe, nosotros hicimos dos partes del trabajo, unos porque sí y el otro es de</p>	

pronto porque no.

E2: Pues sería chévere que ellos tuvieran Directa tv, televisor, celulares, audífonos, el celular para hablar con sus familiares y tv, por ejemplo, para escuchar las noticias.

D: Y Jon, tú dijiste que no, ¿por qué?

E1: Porque antes eran las tribus cazadoras, rebuscando la comida. Después sí llega la tecnología allá, pues se podrían poner más avanzados, podríamos perder nuestras culturas, nuestros indígenas y cosas así que vienen por nuestros indígenas.

(4:19- 4:21) A5-V1-AC



SEDE SAN JORGE

E1: Venga, yo le escribo.

E2: Aquí abajito: camión.

E2: Ahora sí: tesis.

E1: Escribo tesis y usted hace la tesis.

E1: ¿Ya sabe cómo se escribe Wayuu? No.

(A5-V-SJ 00:00:05:23)



En relación con lo mencionado, es necesario que el estudiante utilice un léxico que sea entendido y manejado por quienes lo rodean. Allí, parte el proceso para que desde la voz personal, y a través de la interacción, se logre generar una voz colectiva que sea defendida con argumentos creados desde la individualidad o la colectividad.

Para finalizar, es necesario reconocer la escritura como lenguaje creado por los seres humanos para comunicar y exponer ideas, pensamientos y razonamientos. Por lo tanto, debe tener como propósito fundamental una intención comunicativa, desde la cual los estudiantes comprendan su importancia y lo que implica escribir con buena ortografía, redacción, coherencia y cohesión. Esto se logrará en la medida en que se les proporcionen situaciones de escritura con diversas funciones sociales.

Diferencias entre aula graduada y multigrado

En este apartado analizamos las diferencias marcadas, en su mayoría, por la idiosincrasia de cada contexto. Algunas de estas son notables entre el aula graduada y las aulas multigrado, otras no ya que las características de cada sede son particulares y, además, se contó con una netamente rural y dos cercanas al sector urbano con población de este tipo. Como se muestra en la imagen 2 donde se grafica la ubicación de cada sede respecto a las distancias entre estas y la zona urbana. Es importante tener en cuenta que la Sede “El Charquito” maneja aula graduada, es decir, una docente por cada grado. Sin embargo, en las Sedes “San Jorge” y “Alto de la Cruz” se trabaja la modalidad multigrado, lo que indica que hay un docente a cargo de dos y tres grados en la misma aula y al mismo tiempo, metodología conocida como escuela nueva. Así, aunque los contextos

difieren en la manera en que se distribuyen los grados por docente, coinciden en que se encuentran ubicadas en el área rural del municipio de Soacha.

Lo anterior ya que, aunque la Sede “El Charquito” no cumple con la metodología de escuela nueva, esta es considerada rural, según lo indica la página de Colombia Aprende (s.f). Quizás, esta particularidad se deba a que, teniendo en cuenta la convergencia de estudiantes del sector rural y del urbano, en dicha sede se atiende un número tan alto de estudiantes que es imposible el manejo de más de una grado por docente. En la gráfica # 2 de localización, en el Mapa de Soacha, es posible observar la cercanía de la sede con el centro del municipio y con diferentes sedes de la Institución Educativa Eugenio Díaz Castro.

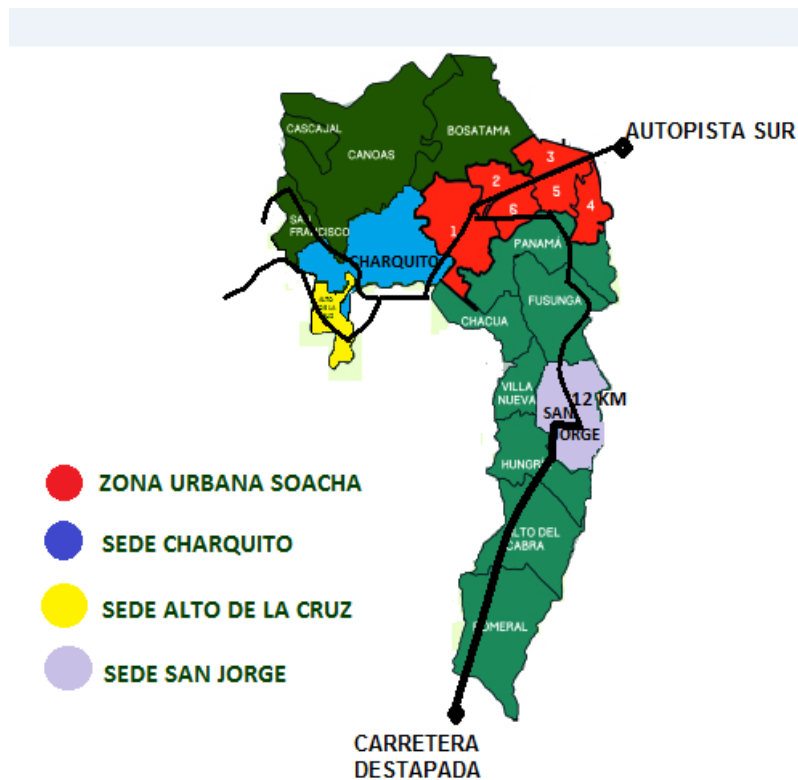


Imagen 2. Ubicación de las sedes

A continuación presentamos los resultados que hayamos en relación con las diferencias

encontradas en los distintos tipos de aula.

El moderador como líder y constructor de preguntas que fortalecen la argumentación

“Enseñar a los (estudiantes) a preguntar y a preguntarse es una línea auténticamente formativa que encierra la esencia del conocimiento, fomenta la discusión, contribuye en la creación de verdaderos consensos y contribuye y de(s) construye el yo” (Álvarez, 1999, p.19).

Durante el desarrollo de las actividades propuestas, fue clara cierta relación de dependencia entre los estudiantes y la figura del moderador. Aunque algunos niños, casi de manera innata, fueron capaces de proponer sus argumentos sin la constante intermediación de un tercero, fue a través del rol del moderador que la mayoría logró fortalecer, sesión a sesión, sus procesos de argumentación. Por ello, esta categoría es el resultado de las observaciones que realizamos durante las actividades, en las que constatamos el papel preponderante que esta figura tiene sobre la forma y la calidad con la que los estudiantes asumen los ejercicios y las diferentes interacciones argumentativas.

Es importante que iniciemos aclarando que el moderador es quien ejerce la función de dirigir las dinámicas de un determinado espacio, haciendo respetar sus reglas, formulando preguntas o haciendo los comentarios necesarios para que las actividades logren su cometido. En las secuencias implementadas, el moderador se refiere a dos sujetos: las maestras los estudiantes.

Las maestras, quienes propusimos las didácticas a seguir, dirigimos todos los procesos de las sesiones de aplicación. Nuestra responsabilidad era lograr que los niños fortalecieran su argumentación a través de la interacción oral, principalmente. Los estudiantes, con previa autorización nuestra, y bajo la directriz de unas reglas previamente establecidas, ejercieron el rol

de moderador, definiendo quiénes usaban la palabra, qué preguntas realizar y en qué momentos formularlas.

Uno de nuestros hallazgos más interesantes fue constatar que ante preguntas inesperadas por parte del moderador o, también, cuando los estudiantes se habían informado previamente sobre el tema tratado, daban sus argumentos de una manera lógica. Esto nos permite comprobar que parte del proceso de aprendizaje en habilidades argumentales pasa primero por la adquisición de conocimientos sobre un determinado tema.

Sin embargo, ya que en ocasiones los niños no suelen justificar sus afirmaciones, el moderador debe intervenir con el fin de que los estudiantes no se queden en frases simples sino que, por el contrario, argumenten el porqué de sus posturas. Así, aunque la argumentación oral se les dificulte por su costumbre de responder con frases simples, el moderador les permitirá profundizar en sus posturas, cuestionándolos y motivándolos a dar sustento argumental de lo que afirman.

Ejemplo: necesidad de la moderación para fortalecer la argumentación.

N: Pero si le pegan a uno muy seguido, si lo maltratan, uno no debe aguantarse la grosería.

M: Sí, pero o sea ¿por qué?

N: Porque es muy feo que le digan a uno groserías.

M: ¿El niño qué hubiera hecho si no fuera familiar de la verdadera familia, sino de los comerciantes?

N: Sería mucho más tranquilo.

M: ¿Por qué sería más tranquilo?

N: Porque casi no le pegarían.

(SJ-A2-V min 3:40-4:25)

Mendoza (2003), relaciona el rol del moderador con el del educador, pues afirma que este, a través de sus conocimientos, crea estrategias para que sus alumnos desarrollen habilidades cognitivas con el propósito de fortalecer sus procesos, tanto comunicativos como argumentativos. De igual forma, Pérez y Roa (2010) describen este fenómeno como parte de la necesidad de la educación que todo ser humano tiene, a pesar de su instinto natural de comunicarse. Por esto, la posibilidad de educar el habla en escenarios en los que se requiere argumentar es fundamental, pues permitirá que las opiniones de los sujetos no sean únicamente intentos de interacción, sino que trasciendan al ámbito del pensamiento lógico.

En nuestra observación encontramos que sin el rol del moderador, muchos de los estudiantes que fueron parte de las actividades no se hubieran preocupado por soportar sus afirmaciones. Por esto, una de las características que adquiere la argumentación oral de los estudiantes en contextos de interacción es que la moderación a través de preguntas es fundamental, esta motiva a los niños para que empiecen a argumentar y, así, sostengan sus opiniones.

Por otro lado, observamos que en las manifestaciones argumentativas que se presentaron en conversaciones de micro y macro contextos, surgieron preguntas por parte del moderador o del líder. Este fue elegido por los niños a través de votaciones o porque tomaba el rol de manera espontánea en los microcontextos. Sin embargo, para poder llevar a cabo el trabajo planeado de forma organizada, los estudiantes optaron por elegir su líder o moderador.

Evidenciamos que dichas preguntas, formuladas por el moderador, fueron de gran relevancia ya que dependiendo de la calidad de las mismas los estudiantes podían construir o no sus argumentos. Una pregunta abierta seguida de ¿estás de acuerdo?, ¿por qué?, ¿qué opinas sobre? hace que los estudiantes se vean obligados a presentar una justificación, en relación con el

diálogo intersubjetivo. Ver tabla 7.

En el caso del aula graduada, tratamos de persuadir a los estudiantes para que fueran ellos, desde su rol de moderadores, quienes tomaran la palabra y la autonomía en los microcontextos y, también, en las actividades macro como las mesas redondas, los debates y el cambio de roles. Por lo tanto, podemos decir que en este espacio los estudiantes fueron los generadores de preguntas, es decir, asumieron el rol de líderes y, a su vez, de potenciadores de la argumentación en su entorno.

En lo correspondiente a las aulas multigrado, resaltamos la importancia de involucrar a un líder o moderador que impulse y motive las expresiones orales de sus compañeros. Esto permite que, de forma colectiva, los estudiantes asuman diferentes posiciones en el proceso de argumentación. Lo anterior teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos es el docente quien asume el rol de motivador, acompañante y orientador, pero no tiene en cuenta que es el estudiante quien, a partir de saberes, va construyendo conocimiento. A continuación, presentamos algunos ejemplos en la Tabla 7.

Tabla 7. *Rol del moderador*

SAN JORGE	ALTO DE LA CRUZ	CHARQUITO
<p>Ejemplo: Moderador docente.</p> <p>D: Ahora, entre ustedes van a escoger a una persona para que pase y exponga el tema, la tesis, los argumentos y la conclusión.</p>	<p>Ejemplo: Moderador docente.</p> <p>D: ¿Qué opinan ustedes de lo que está pasando con los niños de la Guajira en este momento?</p> <p>E1: El gobierno, porque le</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Moderadora en macrocontextos:</p> <p>¿Asistirías a la escuela en las condiciones que se muestran en el vídeo?</p> <p>E1: No porque a la escuela</p>

<p>D: ¿Los niños a quién van a escoger?</p> <p>N:A Cristian e Iván.</p> <p>D:¿Y las niñas?</p> <p>N:A Nicolle.</p> <p>SJ-A3-V (00:00-02:19)</p> <p>Ejemplo:Moderador estudiante.</p> <p>E1:Buenas tardes, yo soy Nicolle y soy la moderadora.Acá vamos a hablar sobre la cultura Wayuu y con los expertos vamos a realizar diferentes preguntas. (SJ-A4-V 0.03:41)</p>	<p>mandan la plata y la reciben, pero no la entregan para alimentarse ni para sus necesidades.</p> <p>E2: Pues la culpa es del gobierno porque ellos les quitan la plata a los padres para darle comida a los niños y que no se mueran.</p> <p>E3: El gobierno, porque el presidente le da la palta a los políticos y los políticos se la roban.</p> <p>D:¿Los wayuu qué tipo de responsabilidad tienen?</p> <p>E4: De cuidarlo y no dejarlo desnutrir.</p> <p>D:¿Ustedes creen que ellos tienen responsabilidad de la desnutrición y de la muerte de sus hijos?, ¿ellos pueden tener algo de responsabilidad?</p> <p>E4: Porque, pues, por parte de ella, tristeza si se le muere un hijo.Y ya sería culpa del gobierno porque no cumplen con darle el dinero que el presidente manda. (A4-V1-AC min 2:42-25:10)</p>	<p>que ellos asisten le faltan muchos recursos como el agua, el alimento, los útiles y ciertos espacios donde pueden estudiar. Eso no es apropiado para la educación de unos niños.</p> <p>Líder en microcontextos:</p> <p>¿Usted qué pensaría E2?</p> <p>E2:Uno no puede interrumpir a los compañeros cuando hablan, porque qué tal ellos estén diciendo algo importante.</p>
--	---	--

Gutiérrez (2010) llama la atención sobre crear condiciones especiales para que los niños adquieran habilidades comunicativas a edades tempranas. Al respecto, en la secuencia didáctica, ya que fue un requisito la existencia de un moderador que dirigiera las actividades, podemos inferir que esta figura ayudó en el proceso de adquisición de procesos argumentativos en los estudiantes, pues los incentivó a dar razones que sostuvieran sus afirmaciones.

Por esto, creemos que es necesario que el moderador insista siempre en preguntarles a los demás cómo llegaron a conclusiones o afirmaciones respecto a un tema determinado, de tal forma que tengan la obligación de sustentarlas. Relacionado con esto, evidenciamos una diferencia marcada entre el aula graduada y la multigrado, pues en la primera el moderador, en la mayoría de situaciones, era el estudiante, mientras que en la segunda las docentes vieron la necesidad de intervenir como constructoras de preguntas que permitieran llevar a cierto nivel argumental a los niños.

De otro lado, es importante resaltar que en las intervenciones multidireccionales, las cuales son concebidas como aquellas organizadas y realizadas entre estudiantes con un líder que modera la discusión, se construyen argumentos basados en el uso de lenguaje cotidiano, los cuales se complementan con elementos culturales, consultados y revisados de manera colectiva. Esto permite elaborar, en contextos de interacción entre pares, sustentaciones apoyadas en la predicción, en la indagación y en la suposición.

Aunado a esto, evidenciamos en las tres sedes que a través de la efectividad de la pregunta, los argumentos que los niños elaboran se basan inicialmente en la ejemplificación. Por ejemplo, en la primera actividad de las secuencias, en la que debían ubicar unas fichas que contenían fortalezas y dificultades en la comunicación, presentaron argumentos relacionados con su ubicación y se expresaron de la siguiente forma:

E1: Yo coloco esta ficha aquí porque la profesora está explicando en clase y los niños, por estar coloreando, no le prestan atención. Entonces, ahí se corta la comunicación, pues después no entienden lo que tienen que hacer.

E2: Entonces yo pienso que cuando uno no se puede comunicar bien porque le da pena hablar, como digamos yo le voy a decir algo a Cristian y le digo a él que lo diga porque a mí me da pena.

En sus argumentos, evidenciamos repetición de palabras, ejemplificación sobre circunstancias que suceden en el aula y poca claridad para el auditorio sobre lo que quieren expresar, razones por las cuales recurren al ejemplo.

E1: El problema de agua en la Guajira no es solo por la falta de lluvia, podría ser gran parte del gobierno. La empresa de carbón sí paga el agua, no los guajiros, entonces tienen preferencias.

Los ejemplos que mencionamos y situaciones similares se vieron superadas con el transcurso de las actividades. Esto ya que los estudiantes empezaron a indagar sobre el tema a tratar en cada sesión, observaron vídeos sobre lo que son los argumentos, las falacias y los contraargumentos y, a su vez, las maestras los asesoramos en el uso de conectores. Además, contaron con un ambiente que les brindó seguridad y no juicios de valor sobre si lo que decían estaba bien o mal, pero, sobre todo, que les brindó autonomía en sus interacciones, lo cual les permitió empezar a construir argumentos con mayor solidez.

Naturalización de procesos cuantitativos coartan los procesos argumentativos

En esta categoría presentamos la manera en que los estudiantes asumieron de forma natural la cuantificación y la elección de los moderadores, las normas de habla, las temáticas a trabajar en las diferentes técnicas grupales ya fuese a través de votos o sorteos, anulando así la pregunta del

moderador y, por lo tanto, quedando restringida la argumentación en aras de agilizar los procesos de elección.

Al respecto, en el caso del aula graduada, tomó un papel trascendental nuestra intervención docente, ya que, inconscientemente, en momentos en los que la premura del tiempo afectó la ejecución de las actividades, caímos en el tipo de situaciones que coartan la argumentación de los estudiantes. En el momento en que los estudiantes elegían dar su justificación del por qué de la elección del líder la maestra decide que es mejor que lo hagan sin necesidad de dar argumentos por la falta de tiempo.

A diferencia de una de las aulas multigrado, en la que desde la intervención docente asumimos esta situación de otra forma, logrando así motivar a los estudiantes para que explicaran la razón de sus decisiones. En las tres aulas los procesos se evidenciaron de diferentes maneras, a continuación presentamos un ejemplo.

Tabla 8. *Ausencia de justificaciones racionales para elegir*

SAN JORGE	ALTO DE LA CRUZ	CHARQUITO
<p>D: Dejemos a Nicolle, ¿Sí están de acuerdo?</p> <p>N: Sí Señora.</p> <p>D: ¿Usted por qué no está de acuerdo?</p> <p>N: Porque ella lo regaña a uno.</p> <p>D: ¿Por qué están de acuerdo?</p> <p>N: Porque ella es inteligente.</p> <p>D: ¿Luego todos no son</p>	<p>E1: Haber, lean todos.</p> <p>E2: Yo quiero exponer.</p> <p>E3: Yo también quiero exponer.</p> <p>E4: Yo quiero exponer.</p> <p>E1: Haber, entonces chimbumpapas.</p> <p>E2: ¿Y por qué chimbumpapas?</p> <p>E2: ¿y por qué?</p>	<p>E1: ¿Cuáles son sus ideas para ser un buen líder?</p> <p>E2: No, ¿por qué no lo hacemos por votos?</p> <p>Todos: ¡Sííí!</p> <p>(A1-AU1-CH min 10:03-10:12)</p> <p>E1: Eh, pues, todos vamos a</p>

<p>inteligentes?¿Todos son inteligentes!</p> <p>N: Porque ella se sabe expresar.</p> <p>N: Me parece muy bien que sea Nicolle, porque sabe a quién dar o no dar la palabra.</p> <p>D:¿Sí Bryan?Lo veo inconforme ¿Quiere o no quiere que sea Nicolle?</p> <p>N: No.</p> <p>D:¿No?, ¿por qué?</p> <p>N: No profe, porque yo también quería ser moderador.</p> <p>(SJ-A2-AU2 min 5:23-7:36)</p>	<p>E1:Pues para no pelear, escojamos quién expone.</p> <p>E3: Bueno, entonces Sofia.</p> <p>E2:Comunicación es dialogar con personas desconocidas.</p> <p>E 4: Comunicación es comunicarse con una persona.</p> <p>(A1-AU2-AC min 10:00-12:10)</p>	<p>opinar ¿sí?</p> <p>E2: (al mismo tiempo un compañero dice con votos, con votos)y vamos hablando (otro al tiempo, opiniones).</p> <p>E1: A ver, ¿quién quiere y por qué lo quiere?</p> <p>D:No, así se demoran mucho.</p> <p>(A3-A2-CH min 00:30-3:10)</p>
---	--	---

En el caso de la sede “San Jorge” observamos que la docente invitó a reforzar estos valores democráticos con una concepción más profunda de lo que significa votar. Es decir, fue más allá de lo cuantificable, en términos de votos, y reforzó en los estudiantes la noción de razonar sus elecciones y justificar por qué las tomaban. Esto se evidenció durante las situaciones que requerían de votación y los estudiantes ejercían tal derecho de manera pasiva, como un requisito más a cumplir y no como un ejercicio que ameritara, por su importancia, meditar al respecto. Fue entonces cuando la docente, desde el rol de moderadora, motivó a sus estudiantes a explicar el porqué de sus elecciones, dándoles un sentido más amplio de la concepción de ciudadano e incentivándolos a decidir siempre de una forma razonada.

De acuerdo a lo anterior, en la sede “San Jorge” los resultados nos demostraron que los estudiantes optan por las sugerencias del moderador, no con base en una justificación de este,

sino por su calidad y por la ausencia de interés en el proceso de elección. Es decir, la elección de representantes era vista, por lo general, como una tarea más a cumplir y no como un ejercicio importante para ellos mismos. Además, algunas de sus elecciones no eran justificadas sino hasta después de la indagación del moderador, resultando de esta, a veces, respuestas emocionales y no necesariamente racionales.

Por esta razón, la importancia de la dinámica docente radicó en concientizar a los estudiantes sobre la importancia de hacer elecciones justificando el por qué. Con esto, aunque culturalmente se les había predispuesto a no pensar en la democracia como un ejercicio racional, las dinámicas los presionaron a elegir siendo conscientes de sus decisiones.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Torres y Suescún (2009), quienes reiteran la importancia de la comunicación, en especial la oral, como actividad de transmisión cultural, planeamos las actividades con el propósito de crear en los estudiantes una noción más desarrollada de lo que significa ejercer ciudadanía.

Sin embargo, encontramos que en las tres sedes ocurrió lo mismo respecto a la manera en que los estudiantes entendían la democracia. Creemos que, quizás, independiente del tipo de aula en la que se encontraban, se debe a que los niños han crecido en contextos que opacan la importancia del voto y no generan incentivos para razonar las decisiones que toman en este ámbito, más allá de lo pasional y del cumplimiento del requisito.

Individualidad Vs Construcción colectiva

“(...) el individuo se apropia del mundo externo, pues, por la comunicación establecida en la interacción ocurren “negociaciones”, reinterpretaciones de las Informaciones, de los conceptos y significados”

(Lucci, 2007, p.6).

Otro de los hallazgos sobre las características que adquiere la argumentación en contextos de interacción tiene que ver con la individualización y la construcción colectiva. Esta se refiere a aquellas situaciones en las que privilegamos el trabajo en grupo sobre el individual. Algunas de las dinámicas que planteamos, como los juegos de roles o la construcción grupal de reglas, tenían el propósito de propiciar la interacción grupal, ya que los estudiantes son los llamados a construir y dar vida a las actividades.

Al analizar las secuencias didácticas, nos fue posible observar que, en un principio, la participación individual de los niños demostraba que sentían temor a hablar en público, a ser desaprobados e invalidados. Sin embargo, luego de realizar dinámicas que les implicaron su participación en conjunto, en reuniones en grupo para crear argumentos o en la planeación de escenas teatrales, notamos que su participación individual resultó más frecuente y, como consecuencia, hubo un descenso notorio respecto al temor que demostraban.

Al respecto, en el caso de las Sedes “San Jorge” y “Alto de la Cruz”, pudimos observar que cuando hubo construcción colectiva la mayoría de los niños respetaron las normas de habla y, también, que sin importar el grado en el que se encontraban, lograron adaptarse a estas sin dificultades. Lo cuales generó seguridad en posteriores intervenciones individuales y en la construcción de argumentos sólidos.

No obstante, hallamos diferencias marcadas en el aula graduada y en la multigrado, pues, debido a la metodología utilizada en la escuela rural, los estudiantes la mayor parte del tiempo

trabajan en equipo con roles funcionales asignados, lo que permite que se generen menos conflictos en su organización.

En una de las actividades en macrocontexto, las niñas debían organizar sus argumentos sobre la sequía en la Guajira, pero tuvimos bastante dificultad en la asignación y en el respeto de turnos. Por ejemplo, al escoger el moderador se presentaron inconformidades y conflictos, lo cual les impidió crear argumentos sólidos. Esto se reflejó cuando expusieron, pues notamos el poco trabajo en equipo y que la fundamentación de sus argumentos estaba basada en la suposición y en la imaginación.

Lo anterior nos demostró que, probablemente, cuando hay disfuncionalidad en la asignación de roles se generan conflictos e individualización, ocasionando así una producción de argumentos orales débiles o nulos ya que se centra en el conflicto y el desacuerdo sin llegar a puntos de encuentro que permitan un mayor trabajo en equipo para construir argumentos contundentes, fundamentados en falacias y expresados con inseguridad y con escasos de vocabulario ante un público. Para Cotteron (1995), esto se explica en la esencia misma de la argumentación, la conflictividad, pues una de las razones por la cual los seres humanos argumentamos es por el desacuerdo, que emana de razonamientos contrarios, de pasiones encontradas, etc.

Por esto, uno de los aciertos en esta clase de dinámicas es la canalización de conflictos por medio de la argumentación. No se trata de negar el conflicto, sino de permitir que aflore en el marco del diálogo y la lógica. Asociado a esto, Reyes y Escalona (2015) consideran que una de las razones por las que las personas no argumentan sus posturas es por la creencia de que estas son aceptadas de por sí por quienes los rodean. Es decir, en ausencia de relaciones de conflicto

las personas simplemente optan por no argumentar, a la espera de que el grado de familiaridad que tienen con sus semejantes haga su trabajo.

En la siguiente tabla pueden encontrarse algunos fragmentos de la situación descrita anteriormente.

Tabla 9. *Razonamientos grupales e individuales*

SAN JORGE	ALTO DE LA CRUZ	CHARQUITO
<p>Ejemplo de razonamientos fruto de la construcción colectiva:</p> <p>E1: Nosotras hicimos la tecnología de la cultura Wayuu.</p> <p>TEMA: La llegada de la tecnología a la cultura Wayuu.</p> <p>TESIS: La llegada de la tecnología.</p> <p>ARGUMENTO: La tecnología en la cultura Wayuu no es tan importante, ellos hicieron su propia entretención.</p> <p>CONCLUSIÓN: Ya que los Wayuu tenían su propia entretención y su propia sabiduría.</p> <p>E2:</p>	<p>Ejemplo de razonamientos fruto de la construcción colectiva:</p> <p>E1: El compañero que me correspondió fue Sebastián Alberto Moreno. Él dijo que los niños sí deberían trabajar para que se vuelvan más activos. Mi contraargumento es que no deben trabajar porque no tienen la suficiente edad para eso.</p> <p>E2: A mí me salió Pedro. Su argumento es que los niños deberían trabajar para llevar mercado a las casas, porque los papás algunas veces no pueden. Mi contraargumento es que los niños no tienen la edad suficiente para trabajar y, además, su fuerza no es como la de los hombres. Sí</p>	<p>Ejemplo de individualización en macrocontextos:</p> <p>E1: Mayra diga algo usted, diga algo.</p> <p>E2: Ya no se pongan a pelear porque acá se está escuchando todo.</p> <p>E3: ¿Quién va decir la pregunta?</p> <p>E4: Ya, chito.</p> <p>E5: Es que E2 no es quien organiza todo, es E3 la que tiene que decir.</p> <p>(A3-AU1-CH min 14:00-15:00)</p> <p>Ejemplo de razonamientos fruto de la construcción colectiva en microcontextos:</p>

<p>TEMA: La llegada del camión a la cultura Wayuu.</p> <p>TESIS: Cuando llegó el camión, los Wayuu actuaron raro.</p> <p>ARGUMENTO: Cuando llego el camión las cosas cambiaron porque no tenían que cargar cosas y caminar tanto.</p> <p>CONCLUSIÓN: Les trajo felicidad porque no tenían que caminar ni coger cosas.</p> <p>E3:</p> <p>TESIS: La tecnología es importante para el mundo y hemos aprendido de ella.</p> <p>ARGUMENTO: La tecnología ha avanzado en varios países y sobre ella podemos descubrir mucho más.</p> <p>CONCLUSIÓN: Que siga avanzando para descubrir mucho más.</p> <p>(SJ-A5-V 0:00:33)</p>	<p>pueden hacer trabajos pequeños, pero tan grandes ellos no podrían y se cansarían muy rápido.</p> <p>E3: Mi compañero es Maira Daniela, ella dice que no hay que trabajar porque primero es el estudio. Mi contraargumento es que sí hay que trabajar para ayudarles a los papás en la comida, en los servicios y en cosas.</p> <p>E4:Me tocó Sharon Michell Acuña, ella dice que está bien trabajar para ayudar a los padres o familiares. Yo creo que los niños no deben trabajar, porque primero es el estudio.</p> <p>(A7-V2-AC min 01:13 - 01:37 y 02:32 -3: 02)</p>	<p>E1:El gas carbónico puede enfermar o matar a los habitantes de la etnia.</p> <p>E2:No, ya está...</p> <p>E3:También puede dañar el territorio en el que habitan los animales...</p> <p>E4:La llegada del camión puede dañar la cultura por diferente tecnología.</p> <p>(A5-V4-CH min 10:49-12:28)</p>
--	---	---

Como se pudo observar, en las actividades programadas en microcontextos, a medida que se avanzaba en la aplicación de la secuencia, los estudiantes se iban adaptando un poco más al

trabajo en equipo, con lo cual se disminuyó el conflicto entre grupos. Claro está que no desapareció en su totalidad, pero fue enfocándose cada vez más en el trabajo a realizar, lo cual fortaleció la construcción colectiva de argumentos orales y escritos. Esto evidenciado en el segundo ejemplo que se presenta en el cuadro de la sede Charquito, en el que se puede ver como paulatinamente los estudiantes van construyendo a partir de las ideas de los compañeros un argumento que se va modificando con el aporte de cada integrando para obtener como resultado una conclusión basada en la inferencia y sus propios aportes.

Así, una de las características que adquiere la argumentación oral en los estudiantes, según las dinámicas utilizadas, es que la existencia de relaciones de conflicto la mejora notablemente, canalizando la energía de los niños en formas de dialogo que les permiten competir de manera pacífica. En aquellas aulas en las que existen lazos de confianza estrechos, es más difícil que los estudiantes se sientan motivados a mejorar sus argumentos.

Además, el avance notorio que se presentó en “San Jorge” y en “Alto de la Cruz”, partió del propósito de que a nivel individual los estudiantes mejoraran sus propios procesos argumentativos. Esto comprueba que el trabajo colectivo redundaba en lo personal y, además, que la existencia de vínculos competitivos incentiva la producción de argumentos. Respecto al trabajo en equipo, Mulryan-Kyne (como se citó en Boix y Bustos, 2014) afirma que este, en las dinámicas escolares, afianza de mejor manera los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Validación Vs Invalidación

En este apartado hablamos de aquellas situaciones que se presentaron en las interacciones entre pares, en las que los estudiantes admitieron, aprobaron o desaprobaron las intervenciones

de sus compañeros. Reconocemos que este es un factor que restringe o potencia la argumentación, dependiendo las manifestaciones que se generen en el grupo.

Al hablar de validación nos referimos al proceso mediante el cual se acepta la oportunidad que el otro tiene de manifestarse en un determinado contexto. Así, en el caso de las actividades planteadas en las secuencias, entendemos la validación de las intervenciones como el espacio en el que los estudiantes respetaron el uso de la palabra de sus compañeros, de acuerdo a las reglas que habíamos establecido desde el inicio. Y reconocemos que la invalidación, por el contrario, es el momento en que se trasgreden dichas reglas, dando lugar a irrespetos o a interrupciones no acordadas.

De acuerdo a ello, esta categoría surgió como fruto de las observaciones que realizamos a lo largo de las secuencias, mediante la cual nos fue posible establecer que una de las características de la argumentación de los estudiantes fue la capacidad de respetar o de trasgredir las normas establecidas sobre el uso de la palabra. Ruiz (2016) menciona que establecer reglas de juego en las dinámicas pedagógicas promueve y, a su vez, mejora de la calidad argumentativa de los estudiantes. Sin embargo, tal como comprobamos, en ocasiones es difícil lograr el respeto de las normas.

En las sedes de “San Jorge” y “Alto de la Cruz” encontramos que las interacciones de los niños se veían influenciadas por una validación que les generaba seguridad, por calidez en el aula y por confianza. Esto les permitió expresar sus argumentos en un ambiente de respeto y de valoración del otro, razón por la cual fueron pocos los casos de irrespeto a los compañeros, pues todos disfrutaron de las actividades y no las vieron como un requisito más.

En el caso del aula graduada, se presentó un caso particular en el que los estudiantes no permitieron que una de las integrantes del grupo terminara la sustentación de su argumento, pues

la interrumpieron en forma de burla y, a su vez, le sugirieron que cambiara una de las palabras que había usado, sin percibir que ya había dicho la recomendada. En este caso, la estudiante continuó su argumentación, pero con inseguridad y temor al expresarse.

Este tipo de situaciones, en las que hay risas y susurros entre compañeros, generan perplejidad y confusión en el hablante. A su vez, otro aspecto que genera perplejidad es la pregunta que hace a los niños reflexionar sobre errores de interpretación de sus enunciados, con el propósito de que, así, cambien la forma de verbalizarlos. Esto se evidencia en una situación que ocurrió en la sede “Charquito”, cuando una estudiante dio su aporte y, tras ser interpelado por una integrante del grupo, ella decidió preguntar y oponerse a través de un cuestionamiento que persuadió a su compañera a cambiar su discurso.

Tabla 10. *Ejemplificación del discurso estudiantil*

SAN JORGE	ALTO DE LA CRUZ	CHARQUITO
<p>EJEMPLO DE INVALIDACIÓN:</p> <p>D: ¿Por qué están de acuerdo?</p> <p>E1: Porque ella es inteligente</p> <p>D: ¿Luego todos no son inteligentes?</p> <p>¡Todos son inteligentes!</p> <p>E2: Porque ella se sabe expresar.</p> <p>E3: Me parece muy bien que sea Nicolle, porque sabe a</p>	<p>EJEMPLO DE INVALIDACIÓN:</p> <p>E1: Junior, no lea lo que está ahí, diga lo que entendió.</p> <p>E1: Diga Sharon.</p> <p>E2: Que uno debe levantar la mano para opinar.</p> <p>E3: ¿Y usted qué entendió de lo suyo Alejandro? E1: Que uno no debe hacer otras actividades mientras los otros compañeros están hablando.</p> <p>E3: Pero no hable con</p>	<p>EJEMPLO DE INVALIDACIÓN:</p> <p>E1: Yo estoy en contra porque los niños del wayyu se están muriendo por... (Risas) en contra...</p> <p>E2: Eso, estoy en contra porque los niños de la Guajira están muriendo de hambre y de sed. (Le susurra una compañera al oído).</p>

<p>quién dar o no dar la palabra.</p> <p>SJ-A2-AUmin 3:45-4:50</p> <p>D:Tienen la palabra los jueces para que nos den el veredicto, por favor.</p> <p>E1:Profe, nosotros nos reunimos y decidimos que no había ningún ganador.</p> <p>D:¿Por qué?</p> <p>E2: Porque los dos grupos estuvieron reñidos y dieron lo mejor de sí mismos. Por eso no hay ganador, además todos dieron muy bien sus argumentos.</p> <p>(SJ-A8-Vmin 0:01:03)</p>	<p>timidez.</p> <p>(Mint01:23- 2:52)</p> <p>(A1-AU1-AC.)</p>	<p>(A3-AU1-CH min 22:00-22:21)</p> <p>E1: Yo estoy a favor de eso, estoy a favor de la desnutrición de los niños.</p> <p>E2: ¿Cómo así está a favor de que los niños se mueran?</p> <p>(A3-AU1-CH min 22:00-22:21)</p>
--	--	--

De acuerdo a esto, una posible explicación de la diferencia entre la sede “Charquito” y las otras se relaciona con que en estas dos últimas aplicamos la teoría de Escuela Nueva. Esta, según Zubiría (2008), es una metodología de aprendizaje en la que se refuerza, desde los primeros años de escolaridad, el respeto de normas de convivencia entre los estudiantes, a través de la acción como instrumento. Por ello, es posible que en dichas sedes la disposición de los niños con respecto a la actividad sirviera de insumo para el buen comportamiento que mantuvieron con sus compañeros.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado cabe resaltar que una de las estrategias pedagógicas que el docente puede implementar en el aula son las diversas técnicas grupales, donde prime la calidez y el respeto por el otro como normal fundamental en la interacción grupal, además crear mecanismos de evaluación como lo es la autoevaluación desde el trabajo en equipo y la evaluación entre pares resaltando el trabajo conjunto y a la vez la escucha sin pretender que el otro piense igual. De esa manera se le estará brindando espacios de reflexión donde el estudiante es consciente de sus propias actitudes y aptitudes frente al trabajo en equipo.

Características o identidad cultural en relación con las interacciones argumentativas

Frente a la identidad cultural, la argumentación oral adquiere una característica relacionada con la capacidad que tienen los estudiantes de crear refutaciones y contraargumentaciones. Al respecto, hallamos que en las sedes “Charquito” y “Alto de la Cruz”, los niños lograron refutar y contraargumentar a partir de situaciones en las que se vieron enfrentados a esto, expresándose efectivamente de manera oral y escrita. Esto reflejado en la actividad del intercambio de correos argumentativos donde el estudiante debía construir un tipo de argumento y enviarlo a un compañero de otra sede para ser analizado y construir la contrarargumentación por medio de un monólogo argumentativo allí los niños de las sedes mencionadas anteriormente demostraron tener mayor fluidez y solidez en la elaboración de los mismos.

En contraste, observamos que para los estudiantes de la sede “San Jorge” fue más fácil identificar argumentos a favor de las tesis que contraargumentarlas. Esta situación se reflejó en la ausencia de refutaciones, en contraste con la cantidad de sustentaciones que generaron para una tesis. Los siguientes son algunos fragmentos del desarrollo de las sesiones, que ejemplifican dicha situación.

Carlos dijo: La tesis es: No se deben realizar las fiestas de Halloween. Nuestro argumento es que los padres pueden perder a sus hijos. El contraargumento es que en las fiestas pueden dar dulces envenados, etc.

SJ-A7-V min 0:11:54

En esta frase se evidencia la ausencia de claridad entre argumentar y contraargumentar. El niño efectivamente razona el porqué de la prohibición, pero no contraargumenta la posición asignada, sino que la refuerza creyendo que de eso se trata.

Yuliana dijo: No es necesario ir tan rápido porque puede estrellarse y, también, se puede fracturar. Su contraargumento fue: No se puede acelerar tanto porque se puede quedar sin frenos, puede fallar cualquier otra cosa y, también, puede haber daños y muertos.

SJ-A7-V min 0:11:54

En esta frase no hallamos la diferencia entre el argumento y el contraargumento, en términos de su intencionalidad. Ambos razonamientos pretenden demostrar que ir a toda velocidad es contraproducente, pero ninguno niega, por medio de la contraargumentación, tal situación.

Sobre lo anterior, observamos respecto a la sede San Jorge que, ya que se encuentra ubicada en un entorno enteramente rural, es posible que su contexto haya afectado la capacidad de refutación de los niños. Como mencionamos anteriormente, en este entorno se tiende a enseñarles a los estudiantes que la obediencia a las figuras de autoridad debe ser respetada. Sin embargo, luego de la aplicación de las dinámicas, nos fue posible constatar el desarrollo de nuevas habilidades en ellos, entre las que destacamos la nueva capacidad de cuestionar aquello que se les pide, de una manera respetuosa, pero esperando una explicación sobre las ordenes que

se les imparten. Así, la emergencia de una actitud crítica fue uno de los avances que pudimos observar luego de la aplicación de las actividades.

Además de las situaciones descritas, a continuación se pueden comparar los resultados de las dinámicas con otras sedes.

Tabla 11. *Capacidad de refutación en las tres sedes*

SAN JORGE	ALTO DE LA CRUZ	CHARQUITO
<p>E1:La tesis es que no se deben realizar las fiestas de Halloween.</p> <p>E2: El argumento que nosotros hicimos es: porque los padres, en muchos casos, se pueden descuidar y pueden perder a sus hijos.</p> <p>E1: Y el contraargumento es: pueden dar dulces en las fiestas envenados o con droga, y ellos se pueden enfermar y volverse adictos.</p> <p>(SJ-A7-V 0:11:54)</p>	<p>D: Chicos, entonces ya terminado nuestra dramatización con respecto al debate, el juicio y el tema del maltrato infantil, vamos a hacer una serie de preguntas. La primera es: ¿alguno de ustedes se siente identificado con esta situación?</p> <p>E1: A mí me pegaron porque cogí sin permiso el carnet del trabajo de mi mamá y se lo dañé, me pegó con una correa.</p> <p>E2:Me pegan cachetadas porque me saco malas notas y porque le respondo mal a mi mamá.</p> <p>D:¿Qué sentimientos les</p>	<p>E1: Además, eso que tú habías dicho ahorita: está primero la vida que el estudio. Porque digamos si tú falleces ¿dónde vas a estudiar? Yo sé que estudiar es importante porque así podemos tener más inteligencia y ser alguien en la vida, pero primero está la vida.</p> <p>(A8-V5-CH min 5:06- 5:45)</p> <p>E1:Aunque a los niños les motiva jugar, ellos se pueden volver antisociales.</p> <p>E2: ¿Qué es antisociales?</p> <p>D: Que no comparten con la sociedad.</p>

	<p>generó ver la situación de hoy, un menor maltratado?</p> <p>E3: El sentimiento que, por ejemplo, me da rabia al ver que un padre está haciendo eso con un hijo. Pero a veces puede ser que el papá tenga la razón y uno no se dé cuenta.</p> <p>E4: Pues mi sentimiento fue tristeza por verlo así, y también nos podría haber pasado a nosotros.</p> <p>E5: Me da mucha tristeza que los papás o las mamás le peguen a los niños porque es injusto. De pronto hasta los pueden castigar, digamos con lo que más le guste, pero no así.</p> <p>E2: Profe, a mí me da mucha tristeza que les peguen a los niños. Además, el padre tampoco dejó que el niño le explicara porque llego tarde ni nada, entonces le pego muy fuerte y casi lo mata.</p> <p>E6: Pues yo no estoy de acuerdo porque la solución no son los golpes. El niño les puede explicar porqué llegó tarde y los padres lo pueden</p>	<p>SG: Sí, yo tengo mi X-Box y no se lo presto a usted.</p> <p>(A7-V3-CH min 2:00-2:30)</p> <p>E1: Pues un argumento podría ser sobre el gas carbónico, no es dañino para el medio ambiente porque de eso se alimentan las plantas para hacer aire fresco.</p> <p>E2:Ah, yo no sabía...</p> <p>(A5-V4-CH min 20:33-21:35)</p>
--	--	--

	<p>castigar con lo que más le guste.</p> <p>(A9-V1-AC 0: 00 – 10: 58mints.)</p>	
--	---	--

Al hacer el análisis entre las tres sedes, ubicamos una recurrencia en relación con las características específicas de cada contexto, las cuales enmarcan sus diferencias culturales. En el caso de la sede “Charquito”, la posibilidad de compartir las experiencias de los niños de la ciudad con las de los niños del campo enriqueció su construcción de argumentos. Esto en actividades en las que el propósito fue hablar sobre el trabajo de campo, el cuidado de los animales, entre otros.

Frente a esto, los estudiantes de dicha sede expresaron situaciones que generaban nuevos aprendizajes en los niños del área urbana. A su vez, cuando se construyeron argumentos relacionados con la tecnología, el aporte de los niños de la ciudad tuvo gran relevancia para enriquecer el vocabulario de los niños del sector rural.

De igual forma, los estudiantes de la ciudad y del campo enmarcaron sus argumentos y contraargumentos en situaciones que afectaban sus creencias y valores, probablemente reforzados tanto en la escuela como en la casa. Ante esto, percibimos que en la escala los niños dan prioridad a lo que para ellos es más importante, tal como se puede observar en el caso del primer ejemplo del cuadro, cuando hablan sobre la vida.

Esto se relaciona con lo expresado por Barragán *et al*, (2005), quienes afirman que “conviene destacar la necesidad del diálogo relacionado con la reflexión compartida sobre cuestiones que

afectan a la relación entre las personas, a las actitudes, a los valores, en definitiva, a la formación moral de los niños y jóvenes” (p.42).

Es decir, al hablar los estudiantes no dejan de lado principios, creencias o valores, fundados en el contexto al cual pertenecen. Al contrario, los utilizan para expresar sus argumentos de manera más efectiva y darlos a conocer a sus pares. Es por esto que al expresar sus pensamientos y opiniones dan cuenta de sus vivencias y, a su vez, de las de su familia, las cuales tienen lugar en un entorno socio cultural similar al de sus ancestros. Esto lo podemos observar en las nuevas generaciones que han crecido en un entorno semi-rural, con tradiciones y costumbres reflejadas en el aula.

Es necesario resaltar que para el desarrollo de las secuencias tuvimos en cuenta las características de cada estudiante y, en función de estas, organizamos el trabajo en aras de que tuviera mayor efectividad. Así, diseñamos situaciones en las que los estudiantes se vieron enfrentados a argumentar y contraargumentar y, a su vez, a realizar planes de trabajo y bosquejos escritos o subdivisiones grupales, basados en una información recolectada.

En estas dinámicas, observamos que los niños distribuyeron sus roles y, así, algunos revisaron apuntes para fortalecer sus escritos, otros utilizaron técnicas de darle un argumento al compañero para que este le respondiera de manera oral con un contraargumento y, así mismo, otros grupos discutieron o verbalizaron para luego escribir o viceversa. A continuación presentamos un ejemplo.

D: ¿Y ustedes cómo van a trabajar acá?

E1: ¿individual?

E2: Ellos están pendientes de los argumentos que estaban en el vídeo. Nosotros estamos haciendo nuestros argumentos.

D: ¿Y después de que cada uno haga lo suyo qué van a hacer?

E3: Los décimos entre todos y después lo escribimos en las hojas, corregimos la ortografía, miramos la tesis.

Sobre esto podemos decir que la mayoría de estudiantes planifica su trabajo de manera diferente, construye sus intervenciones de acuerdo a su acervo cultural y logra o no contraargumentar según su identidad sociocultural. Esto último pues, sin lugar a dudas, el contexto en el que ellos se desenvuelven permea su forma de hablar, de expresarse y de razonar en el aula. Y, a su vez, permea la direccionalidad de las actividades en la escuela, pues de acuerdo a este ellos formulan sus maneras de argumentar, de expresarse y de asumir posturas frente a situaciones determinadas.

Para terminar, cabe resaltar que cada una de las categorías que trabajamos en este módulo surgieron como resultado del análisis de las situaciones que evidenciamos, a lo largo de la aplicación de las secuencias. Dichas categorías dan respuesta a la necesidad de conocer las características que adquiere la argumentación oral de los estudiantes, en función de los contextos de interacción. Por ello, los resultados que expusimos anteriormente pueden servir como de punto de partida para futuros análisis sobre la argumentación oral en estudiantes de primeros años de escolaridad.

En este proceso, fue de gran importancia para nosotras evaluar las diferencias entre una escuela que aplica la metodología de Escuela Nueva y una que emplea la tradicional y, así mismo, poner en evidencia las características de la argumentación de estudiantes de una sede rural frente a estudiantes de una sede urbana. Esto nos permitió tener elementos de partida para un análisis más global de las necesidades pedagógicas que debemos superar para, así, entregar a los niños la mejor educación posible.

Concluimos afirmando que el mayor logro de esta investigación fue constatar la necesidad real que tienen los estudiantes de mejorar sus procesos argumentativos y, así mismo, la posibilidad que como docentes tenemos de aplicar herramientas pedagógicas efectivas para la consecución de tal fin.

La oportunidad de motivar a los estudiantes tímidos a usar la palabra, a respetarse entre sí por medio de un conjunto de reglas y, a su vez, a replantear sus propios valores culturales en función de la ampliación de su noción de ciudadanía, son algunos de los alcances que este estudio tuvo sobre los niños.

Conclusiones

En este apartado haremos referencia a dos aspectos en particular, relacionados con la pertinencia del presente trabajo de investigación. Por un lado, hablaremos sobre el fortalecimiento de la argumentación en estudiantes de ciclo II de básica primaria. Y, por otro, sobre la influencia que adquiere la interacción entre pares en situaciones argumentativas y, así mismo, sobre las características de esta en tres contextos rurales que, aunque pertenecen a una misma institución, tienen sus propias particularidades.

Durante el proceso de investigación, en el que fue necesario que hiciéramos una búsqueda en diferentes bases de datos, encontramos que la oralidad y, en especial, la argumentación, es estudiada a partir de una serie de herramientas proporcionadas por la teoría. Y, a su vez, a partir de secuencias didácticas que promueven el fortalecimiento de la misma, resaltando que, a pesar de la postura de muchos autores acerca de su inherencia, si esta no se es potenciada no se lograrán construir sujetos que expresen su propia voz.

Sin embargo, en dicha búsqueda, nos fue posible notar que hay poca investigación sobre el lenguaje verbal en aulas multigrado y, lo más relevante, que no hay investigaciones frente a la argumentación en este tipo de aulas y sectores rurales. Por esto, se torna importante retomar tales contextos, para ejecutar prácticas docentes que apunten a rescatar no solo el aprendizaje cooperativo sino, además, el lenguaje verbal como promotor de participación, constructor de una práctica social que manifiesta la posición de los estudiantes entorno a una situación real.

El énfasis que la educación escolar hace en los estudiantes de primeros años consiste, sobre todo, en afianzar habilidades lectoras y gramaticales, sin hacer un esfuerzo real por mejorar sus capacidades argumentativas y expresivas. Dicho esto, la dinámica pedagógica aplicada a los

niños de la Institución Educativa Rural de Soacha, nos permitió evidenciar el alcance que estas prácticas docentes, en el marco de la metodología de la Escuela Nueva, tienen en los menores que fueron objeto de su estudio.

Nos fue posible comprobar la mejora significativa en la argumentación y en la expresión de los estudiantes a quienes se les aplicó la metodología propuesta. Y, como consecuencia, pudimos evidenciar la emergencia de situaciones de liderazgo en estudiantes que previamente no se atrevían a expresar su opinión en público. Además, el trabajo en grupo, realizado en ciertas sesiones de la secuencia didáctica, nos permitió comprobar que las habilidades discursivas y argumentales mejoran en la medida en que los estudiantes establecen interacciones entre sí, tanto para planear como para ejecutar una determinada actividad.

De acuerdo a lo anterior, invitamos a la comunidad académica en general a configurar este tipo de metodologías, pues refuerzan habilidades hasta ahora poco profundizadas en los estudiantes. Esto les permitirá comprobar un avance significativo en la evolución cognitiva de aquellos que interactúan con tales metodologías. Además, cabe resaltar que el debate y la argumentación de ideas permite que los estudiantes afiancen y refuercen estos procesos discursivos, los cuales son fundamentales en su desarrollo como ciudadanos.

Persiguiendo el objetivo de responder a la pregunta *¿cuáles son las características que adquiere la argumentación oral de los estudiantes, en función de los contextos de interacción entre estudiantes en dos aulas multigrados y una graduada del ciclo dos de la institución rural del municipio de Soacha⁶?*, no solo obtuvimos una serie de categorías que caracterizan dicha producción argumentativa en los menores. Nos fue posible, además, formular una serie de

⁶Institución Educativa Eugenio Díaz Castro

recomendaciones, con base en los resultados, sobre la forma en que debe abordarse esta temática con estudiantes de primeros años de escolaridad.

Las categorías que dan respuesta a nuestra pregunta de investigación “Rompiendo silencios a través de las interacciones”, “Producción para ser leída por un público específico”, “El moderador como líder y constructor de preguntas que fortalecen la argumentación”, “Individualidad Vs construcción colectiva”, “Validación Vs Invalidación en las intervenciones de los estudiantes” y “Características o identidad cultural, en relación con las interacciones argumentativas”, son, a su vez, instrumentos de los cuales la labor docente puede valerse para mejorar sus propias dinámicas.

Respecto a la categoría “procesos cuantitativos en relación con las interacciones argumentativas”, podemos decir que hubo dos resultados principales. El primero, tiene que ver con la noción cuantitativa que los alumnos tienen de la democracia. En este punto, como demostramos anteriormente, hay que decir que los estudiantes la perciben como un ejercicio que se reduce a la oportunidad de votar, sin tener en cuenta otras dimensiones de la misma, como lo son la participación activa en la construcción de decisiones grupales o la reflexión previa al momento de la votación. Frente a este resultado, y basadas en la evidencia que arrojaron las dinámicas implementadas, podemos formular las siguientes recomendaciones.

La primera tiene que ver con una enseñanza holística del sentido de la democracia. No basta con enseñarla en términos históricos o meramente mecanismos (votos, instituciones, separación de poderes, etc.). Las actividades demostraron que los alumnos desarrollan un interés mayor en informarse o pensar el ejercicio del voto cuando se les cuestiona sobre el porqué de sus elecciones. Así, basadas en esto, recomendamos abarcar la democracia como un concepto que no solo debe ser memorizado, sino también interiorizado y puesto en práctica.

Formar ciudadanía no es solo formar en memorización de conceptos, también es lograr que los alumnos la pongan en práctica en su qué hacer cotidiano. Para ello, la principal sugerencia, además de la enseñanza conceptual, es la inclusión de actividades prácticas que incentiven a los niños a tomar decisiones democráticas, como el uso de juegos de rol o la creación de situaciones en las que, además de elegir, tengan que justificar sus elecciones. Para lo cual la inclusión de una figura moderadora sirve, en la medida en que su principal tarea (sea que la ejerza el mismo docente o un estudiante asignado) va a ser motivar a los estudiantes a argumentar, a través de preguntas que lleven a tal fin.

El segundo, se relaciona con motivar a los estudiantes a cuestionar su entorno. Solo preguntándose sobre las relaciones de mando que los gobiernan, sobre la necesidad de ser conscientes de estas y sobre la posibilidad de elegir lo que quieren para sí mismos, podrán ampliar la noción de democracia que tienen para sí. En esta medida, la principal recomendación es inducir a los niños a cuestionar aquellas ordenes que para ellos no tienen sentido, siendo indispensable, nuevamente, el juego de rol. Además, se recomienda que la moderación de espacios sea rotada entre estudiantes, puesto que en esta pueden desarrollar actitudes de liderazgo que les permiten comprender la necesidad de ciertas órdenes y, a su vez, la posibilidad de cuestionar otras.

Por otro lado, otra conclusión tiene que ver con la capacidad que los estudiantes tienen de refutar frente a una orden o un determinado argumento. Como evidenciamos, los niños cuya sede (San Jorge) está ubicada en un entorno rural que tiene características particulares respecto a las otras, demostraron dificultades para lograr tal ejercicio, derivadas, posiblemente, del contexto en el que han crecido, en el que afloran relaciones de sumisión y obediencia más marcadas que en los entornos urbanos.

La recomendación, como ocurre en el punto anterior, es buscar desarrollar en ellos habilidades de liderazgo que los lleven a cuestionar las órdenes frente a las que tienen duda y, así mismo, a ser capaces de defender sus propios puntos de vista frente a los demás, de una manera razonable y lógica. Al respecto, un ejercicio interesante es el de la moderación rotativa (práctica que describimos anteriormente) o los juegos de rol, que permiten a los alumnos ponerse en los zapatos de diversas posturas y, así, comprender la forma en que estas podrían ser cuestionadas. También, recomendamos ejercicios grupales en los que los alumnos, de a parejas, creen argumentos y los refuten entre sí, de tal manera que esto se convierta en algo habitual y sea mucho más fácil para ellos hacerlo.

En cuanto a las interacciones, cuando el desarrollo de la secuencia didáctica genera intervenciones e intercambio de opiniones que se exponen en el aula, los estudiantes pueden argumentar más fácilmente a través de la interacción que tienen con el otro, lo cual les permite desarrollar su propio discurso a partir del discurso del otro, de forma presencial o no presencial. Esto, por ejemplo, se evidencia en la actividad de la secuencia N° 6 “Correo de Argumentos”, en la que los estudiantes crearon su propia opinión utilizando la información enviada por un compañero, frente a un tema específico y a través del intercambio.

La secuencia didáctica involucra al estudiante, lo hace participe en el desarrollo de toda la actividad y, además, lo motiva a interactuar constantemente entre docente–estudiante y estudiante-estudiante. Esto propicia que se forme una relación permanente durante las actividades y, a su vez, que se genere confianza en el estudiante al momento de hablar con el otro y exponer sus argumentos, compartiendo y creando nuevos aprendizajes.

El número de intervenciones hechas por las docentes y por los estudiantes durante las actividades de la secuencia didáctica, hicieron que ellos tuvieran mayor interacción y, por ende,

participación. Como resultado, afianzaron su oralidad al exponer en público cuando opinaban, dialogaban entre sí, hablaban en el aula, hacían reflexiones individuales y grupales e involucraban personajes externos del aula, interactuando y mostrando su propia perspectiva (esto último se puede observar en algunas actividades de la secuencia didáctica, en las que invitamos a compañeros de otra sede, a los padres de familia y a compañeros de otros salones).

Podemos decir, entonces, que las interacciones en el aula son fundamentales para desarrollar los procesos académicos, pedagógicos y disciplinares en los estudiantes, pues ayudan a facilitar el aprendizaje y enriquecen los saberes al momento de argumentar, dar a conocer una idea, justificar, recapacitar frente a una situación, etc.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario fortalecer el currículo y tener en cuenta los procesos de interacción a partir de la argumentación oral en el aula, para, así, mejorar las prácticas discursivas en los estudiantes. Esto dado que resulta importante, en la sociedad actual, que existan individuos capaces de argumentar y proponer.

Esta investigación genera reflexiones frente a cómo podemos mejorar nuestras prácticas pedagógicas, enriqueciéndolas a partir de la retroalimentación en la interacción con nuestros estudiantes, involucrando a la comunidad educativa, viendo más allá y dando más de lo que nuestros estudiantes esperan encontrar. Esto con el fin de llevarlos a una búsqueda permanente en la que la participación y la interacción sean el pilar del proceso pedagógico y, además, aquellas que permitan formar saberes en trabajo colaborativo, colectivo y asertivo.

Referencias

- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). Focus on language classroom. An introduction to classroom research for language teachers. *Cambridge mass, Cambridge University Press*, 2(2), p.21.
- Ángel, D., Oramas, C. y Pinzón, M. (2015). *Funciones de las prácticas orales en el aula a partir de la interacción docente en dos instituciones distritales de la ciudad de Bogotá: grados transición y primero* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Araque, P. y Parra, M. (2009). *La oralidad en el aula. Descripción de las prácticas orales en el aula del grado quinto de los colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel de la Salle* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Avendaño, F. (2007). Hablar en Clase: Habla el docente, habla el alumno. *Educación y Lenguajes*, (6), p.132-137.
- Ávila, L., Farfán, C. y Rincón, C. (2009). *Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una S.D y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del Colegio Villas del Diamante* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colombia.
- Ballesteros, C. y Palou, J. (2002). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En: M. Vilá, C. Ballesteros, J. M. Castellá, A. Cros, M. Grau y J. Palou (Eds.). *El discurso oral formal* (pp. 101-114). España: Grao.
- Barragán, C., Camps, A., Cardona, M., Ferrer, J., Larreula, E., López, L., Monserrat, M., Nussbaum, L., Peliquin, F., Rodeiro, M., Ruíz, U., Sanchez, M., Vila, M. y Vilardell, C. (2005). *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Barrera, N., González, L., Hernández, C. y Nossa, D. (2009). *Caracterización de las habilidades Argumentativas en niños y niñas de 9 años de una Institución Educativa Distrital* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Brassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, lenguaje y educación*.25, pp. 41-50
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941563.pdf>
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesor. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*,7(3),pp. 29-43art 2.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Editorial Ariel
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Revista comunicación, lenguaje y educación*, 25,pp.5-8
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de innovación educativa*, 111 (s.d), pp. 6-10. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autorExterno/BNE/859058>
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje* Universidad del Valle,8(32). p.12
- Cardona, C. y Celis, M. (2011). *Estrategias para mejorar la Expresión Oral en el grado cuarto de Educación de Básica Primaria* (Tesis de pregrado). Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia.
- Carrillo, L. (2007). Argumentación y argumento. UNED. *Revista Signa*, pp.289-320.
Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/argumentacin-y-argumento-0.pdf>
- Castillo, N. y Posada, N. (2009). *La Educación Artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Cazden, C. y Forman, E. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje* 27(28), pp.139-157. Recuperado de <file:///C:/Users/ROJASMI/Downloads/Dialnet-PerspectivasVygotskianasEnLaEducacion-668450.pdf>
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista La Piragua*, (23), 29-38.
- Chico, J. (2014). *Impacto de la interacción en grupo en la construcción de la argumentación colectiva en clase de matemáticas* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Colombia Aprende. (s.f.). *Qué es Escuela Nueva*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/>
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación* 25, pp.79-94. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/DialnetSecuenciasDidacticasParaEnsenarAArgumentarEnLaEscu-2941572.pdf>
- Cruz, N. (2013). *Lo que implica para el niño de primaria Argumentar a través de situaciones cotidianas en los diferentes contextos académicos* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación* (25), pp.65-77. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-EscribirTextosArgumentativosParaMejorarSuComprensi-2941568.pdf>
- Echeverría, R. (2006). *Actos del lenguaje: La escucha*. Santiago, Chile: J.C. Sáez editor
- Echeverri, R. y Ribero, M. (2002). *Nueva Ruralidad Visión del territorio en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A.

- Fonseca, I. y Hernández, M. (2009). *La actividad meta verbal: proceso que favorece la argumentación oral en estudiantes de grado octavo* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Gilgun, J F. (2005). Grab and good science: Writing up the results of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15(2), pp. 256-262.
- González, C. y León, A (2009). La interacción verbal Argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), pp.125-142. doi: org/104067/SO718-48832009000100007.
- González, K. (2011). *Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Guerrero, V. (2008). *Producción de textos argumentativos: una perspectiva desde el modelo pedagógico de filosofía para niños* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), pp.23- 45.
- Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*. 9(2), pp. 24-34 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652317>
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de educación*. (59) pp.223-239
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652317>
- Gutiérrez, Y. y Rosas, A. (2013). El lugar de la Oralidad en la escuela: Exploraciones Iniciales

- sobre las concepciones de los docentes. *Revista Infancias Imágenes*.7(1), pp.1-6.
Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4509>
- Hernandez, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D. F.: Mc Graw Hill.
- Herrera, J. y Rodríguez, C. (2008). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación. *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. pp.113-134.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2924956>.
- Iglesias, M. y Sánchez, M. (2007). *Diagnóstico e intervención. Didáctica del lenguaje escolar*. La Coruña, España: Netbiblo
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias: Una propuesta teórica y práctica*. San José de Costa Rica: Alforja.
- Lucci, M. (2007). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. p.6. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>
- Machado, A., Salgado, C., y Vásquez, R. (2004). *La academia y el sector rural 1*. Bogotá, Colombia: Esfera Editores Ltda.
- Marafioti, R. (2007). Argumentando acerca de la argumentación. *Revista: Anales de la educación común / Tercer siglo / año 3 / número 6 / Educación y lenguajes*. p.p 148-158
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research*. New Delhi, London: SAGE Publications
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. New Delhi, London: SAGE Publications
- Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires,

Argentina: Papers Editores

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, España: Prentice Hall

Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes*. Barcelona: España: Paidós

Montañés, J. (2003). *Aprender y jugar: actividades educativas mediante el material lúdico didáctico Prismaker System*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Morse, J. (1999). *Silent debates in qualitative health research*. University of Utah, Estados Unidos: SAGE Publications

Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., Betancur, V. y Ramírez, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), pp.189-210

Montesinos, A., Ramírez, M., Balcázar, S., y Ruiz, V. (2004). *La expresión oral en niños y niñas de aula multigrado*. Buenos Aires: Argentina: Rojano y Ponte editores

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* México: Fondo de Cultura Económico

Palou, J., Bosch, C., Monset, V., Monserrat, J., Jaume, C., Giralt, J., Mercé, J., Conxita, R., Roser, C., Teixidor, M. y Colomer, A. (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ p.p 181

Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado el 08 de diciembre de 2011 de http://www.mineducación.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Pérez, M. (s.f.). Curso virtual: renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los

primeros grados de escolaridad (Transición y Primer Grado). Módulo: El lenguaje oral en el aula y más allá de ella: Construir una voz para participar de la vida social, escolar y ciudadana. Unidad 1.El lenguaje oral: una condición de la vida social y ciudadana. Cerlalc.

Pérez, M., Chamorro, M., Oramas, C., Zúñiga, M., Martínez, D., León, S.,... Rodríguez, M. (2006). Red 14. En Red distrital de lectura y escritura (Ed), Redes de lenguaje en la acción educativa. (pp.97-114). Bogotá, Colombia: Secretaría de educación del distrito.

Pérez, M., y Roa, C. (2010).*Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.* Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital

Pérez, M., Roa, C., Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Pérez, M. (2005). *Conversar y argumentar en la educación básica condiciones de la vida social y Ciudadana.* Pontificia Universidad Javeriana.

Perrenoud, Ph. (2004).*Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.*

Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó

Picado, F. (2006).*Didáctica general. Una perspectiva integradora.* San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED)

Prescott, S. (1993). Tomado del artículo Aprendizaje Colaborativo Colombia. p.2

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf

Quiles , M (2005). *El discurso oral en las aulas de educación primaria.* Recuperado en septiembre de 2010 en la base de datos Dialnet. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1369968>.

Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Revista contextos educativos*. (5), pp. 57-72

Reyes, M. y Escalona, N. (2015). *Argumentación para todos. Manual teórico práctico para educadores, estudiantes y curiosos sobre la argumentación*. Sevilla, España: Pentian

Rincón, G. (2005). Interacción en el aula y lenguaje: ¿Cómo enfrentar su investigación? *Revista Anagramas*, 4(7), pp.17-50. Recuperado de: [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-InteraccionEnElAulaYLenguaje-5181402%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-InteraccionEnElAulaYLenguaje-5181402%20(1).pdf).

Rizo, M. (2007). Interacción y Comunicación en entornos educativos: Reflexiones Teóricas, Conceptuales y Metodológicas. *Revista de asociación Nacional de Programas de Posgrados en comunicación e-Compos*. (2), p.16. Recuperado de: <http://www.compos.com.br/e.compos>.

Rodríguez, M. (1995). “Hablar” en la escuela ¿para qué?... ¿Cómo? *Revista Latinoamericana de lectura* 16 (3) pp. 1-11

Rodríguez, M (2002). *Formación, interacción, argumentación. Una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula*. Centro de investigaciones y desarrollo científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Revista Enunciación*. 11(1), Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/470>.

Rojas, Y. (2010). *Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Ruiz, M. (2016). *Secuencia Didáctica para favorecer la Argumentación oral y escrita en grado segundo* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Ruíz, U., Abascal, M., Camps, A., Larrigan, L., Margallo, A., Mateos, M., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez, C., Ruíz, U., Zayas, F. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ

Santos, J. (2007). *Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la Argumentación en la Educación inicial. Aproximación del estado del arte (2000 – 2006)* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Santos, N. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Revista Infancias Imágenes* 11(2), pp. 8-15

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Suárez, J. (2014). Estudios sobre Oralidad en primera infancia. *Diálogos Educativos*, 14(28), pp. 150-160.

Suescún, Y. y Torres, L. (2009). La oralidad presente en todas las épocas y en todas las partes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, Colombia. 20(12), pp. 31-38

Strauss, A. y Corbin, J. (2006). Bases de la investigación cualitativa (Zimmerman, Eva, trad.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1998).

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial

Velasco, A. (2007). Un Sistema para el Análisis de la información en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. (42), pp. 1-12 Recuperado de: rieoei.org/1599htm.

Vila, M. y Castella, J. (2014). *10 ideas clave para Enseñar la competencia oral en clase Aprender a hablar en público*. Barcelona, España: Grao Editorial

Vila, M., Ballesteros, C., Castellá, J., Cros, A., Grau, M., y Palou, J. (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y Secuencias Didácticas*. Barcelona, España: Graó

Villar, R. (2010). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*(14 y 15), pp.357-382.

Zapata, D. (2014). *Actividades de las guías de Aprendizaje de Escuela Nueva promotoras de Interacción Social en escolares de centros educativos rurales de marinilla*(Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, seccional oriente. Antioquia, Colombia.

Zubiría, J. (2008). *De la Escuela Nueva al Constructivismo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio