

**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS A PARTIR
DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO “ENSEÑANZA
PARA LA COMPRENSIÓN”**

**Angélica del Mar Lozano Trejos
Lizeth Catalina Reinoso Ortega**

**Instituto de Psicología
Palmira- Valle
2011**

**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS A PARTIR
DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO “ENSEÑANZA
PARA LA COMPRENSIÓN”**

**Angélica del Mar Lozano Trejos
Lizeth Catalina Reinoso Ortega**

Proyecto de grado para optar al título de Psicóloga

Director:

Hernando Taborda Osorio

**Instituto de Psicología
Palmira- Valle**

2011

NOTA DE ACEPTACIÓN

JURADO

JURADO

CIUDAD Y FECHA (Día, mes, año)

DEDICATORIA

*Este trabajo está dedicado a todas las personas que con su apoyo permitieron que hoy,
esto fuera posible.*

*A la vida por darme esta oportunidad, a mis padres Gonzalo Lozano, especialmente a
mi madre, Dora Elisa Trejos por su incentivo y motivación. Igualmente agradezco a mis
hermanas y hermanos por la colaboración y apoyo en los momentos difíciles.*

*Agradezco la compañía, comprensión e incondicionalidad de Andrés Felipe Cuellar y
Catalina Reinoso Ortega, quienes en este proceso, nunca dejaron que me sintiera sola.*

*Por último, agradezco a la Universidad del Valle, profesores y a mi selecto grupo de
amigos: Laura, Legna, Katherine Jefferson, Rubén y Fabián.*

Angélica Del Mar Lozano Trejos

A Dios por la sabiduría y paciencia que me dio para terminar este proyecto.

*A mi familia por su amor y apoyo incondicional: A mis padres, Nila y Enrique por sus
enseñanzas, especialmente a mi madre, por su esmerada dedicación y a mis hermanas,
Carolina y Katherine, por ser fuente de fortaleza.*

*A todas aquellas personas que aportaron y se esforzaron para que este proyecto saliera
adelante: Angélica, mi compañera de lucha, a Jefferson Flórez por su amor, fortaleza y
apoyo incondicional y Andrés Cuellar, por su colaboración.*

A la familia de Angélica, por hacerme sentir como en casa cuando lo necesitaba.

Lizeth Catalina Reinoso Ortega

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 1

Problema 8

Justificación 9

2. MARCO CONCEPTUAL 14

Competencias 14

2.01 Componentes De Las Competencias 15

2.02 Competencias Comunicativas (CC) 16

Comunicación 17

2.03 La habilidad de la Oralidad 21

2.04 ¿Cómo reconocer la comprensión de la competencia comunicativa oral desde el punto de vista psicológico? 25

Argumentación 28

2.05 Habilidades argumentativas 32

Enseñanza para la comprensión (EpC) 34

EpC y Argumentación 40

3. METODOLOGÍA 44

Diseño Metodológico 44

Población 45

Muestra 45

Hipótesis 46

Propuesta De Intervención 48

Fase I: Diagnóstico y Conceptualización 49

3.01 Grupo experimental 49

3.02 Grupo Control 50

Fase II: Sesiones De Planeación 51

3.03 Grupo experimental 52

3.04 Grupo Control 54

Fase III: Ejecución De La Fase De Planeación 55

3.05 Grupo experimental 55

3.06 Grupo Control 57

Fase IV: Evaluación De La Propuesta 58

Codificación instrumentos de recolección de información

3.07 Esquema De Codificación De Argumentos (Propuesto por Kuhn, Shaw & Felton, 1997). 60

3.08 Modelo Felton & Kuhn (2001): Claves De Disertación 61

4. ANÁLISIS DE DATOS 63

Procedimiento 63

Estandarización 65

5. RESULTADOS 66

Resultados por cada grupo 61

Prueba Pre 67

Sistematización Argumentos De Acuerdo Con La Secuencia Del Dialogo (Instrumento 1): Calidad Del Argumento 67

5.0.1 Grupo Experimental 67

5.0.2 Grupo Control 69

Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido 70

5.0.3 Grupo Experimental 70

5.0.4 Grupo Control 73

Sistematización Argumentos De Acuerdo Con La Secuencia Del Dialogo (Instrumento 2): Calidad Del Discurso Argumentativo 77

5.0.5 Grupo Experimental 77

5.0.6 Grupo Control 78

Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Diálogo 73

5.0.7 Grupo Experimental 79

5.0.8 Grupo Control 81

Prueba Post 84

Sistematización Argumentos De Acuerdo Con La Secuencia Del Dialogo (Instrumento 1): Calidad Del Argumento 84

5.0.9 Grupo Experimental 84

5.1.0 Grupo Control 86

Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido 88

5.1.1 Grupo Experimental 88

5.1.2 Grupo Control 91

**Sistematización Argumentos De Acuerdo Con La Secuencia Del Dialogo
(Instrumento 2): Calidad Del Discurso Argumentativo 87**

5.1.3 Grupo Experimental 87

5.1.4 Grupo Control 87

Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo 95

5.1.5 Grupo Experimental 98

5.1.6 Grupo Control 100

Resultados De La Intervención En El Grupo Control 103

Resultados De La Intervención En El Grupo Experimental 104

Comparación Entre Grupos 106

6. DICUSION 109

7. CONCLUSIONES 119

8. NOVEDADES 121

9. LIMITACIONES 122

Referencias123

Anexos 130

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Relación Entre Criterios De Desempeños Flexibles Y Situación De Resolución De Problemas. 43

Tabla 2. Síntesis De La Propuesta. 48

Tabla 3. Fase De Diagnóstico y Conceptualización (Grupo experimental). 50

Tabla 4. Fase de Diagnóstico y conceptualización (Grupo Control). 51

Tabla 5. Fase II: Sesiones de planeación (Grupo Experimental). 52

Tabla 6. Fase II: Sesiones de planeación (Grupo Control). 54

Tabla 7. Fase III: Ejecución De La Fase De Planeación (Grupo Experimental). 55

Tabla 8. Fase III: Ejecución De La Fase De Planeación (Grupo Control). 57

Tabla 9. Esquema De Codificación De Argumentos. 60

Tabla 10. Modelo Felton & Kuhn (2001): Claves De Disertación. 62

Tabla 11. Secuencia Dialógica Clasificada En El Esquema De Codificación De Argumentos- Grupo Experimental 68

Tabla 12. Secuencia Dialógica Clasificada En El Esquema De Codificación De Argumentos- Grupo Control 69

Tabla 13. Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido- Grupo Experimental 71

Tabla 14. Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido- Grupo Control 73

Tabla 15. Secuencia Dialógica Clasificada En Las Claves De Disertación- Grupo Experimental 78

Tabla 16. Secuencia Dialógica Clasificada En Las Claves De Disertación- Grupo Control 79

Tabla 17. Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo-Grupo Experimental 80

Tabla 18. Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo-Grupo Control 81

Tabla 19. Secuencia Dialógica Clasificada En El Esquema De Codificación De Argumentos- Grupo Experimental 84

Tabla 20. Secuencia Dialógica Clasificada En El Esquema De Codificación De Argumentos- Grupo Control 87

Tabla 21. Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido- Grupo Experimental 89

Tabla 22. Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido- Grupo Control 91

Tabla 23. Secuencia Dialógica Clasificada En Las Claves De Disertación- Grupo Experimental 95

Tabla 24. Secuencia Dialógica Clasificada En Las Claves De Disertación- Grupo Control 97

Tabla 25. Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo-Grupo Experimental 99

Tabla 26. Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo-Grupo Control 101

Figuras

Figura 1. Comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la calidad del argumento individual 75

Figura 2. Comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la a los contenidos de cada tipo de argumento 77

Figura 3. Comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la calidad del discurso colaborativo y frecuencias de las claves de disertación 83

Figura 4. Comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la calidad del argumento individual al finalizar el proceso de intervención 93

Figura 5. Comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a los contenidos de cada tipo de argumento al finalizar el proceso de intervención 94

Figura 6. Comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la calidad del discurso colaborativo y frecuencias de las claves de disertación, al finalizar el proceso de intervención. 103

LISTA DE ANEXOS

1. LECTURAS RECOMENDADAS A LOS DOCENTES FASE I DE LA PROPUESTA- GRUPO EXPERIMENTAL 131

Guía 1: La argumentación 131

Guía2: Enseñanza para la Comprensión (EpC) 134

2. LECTURAS RECOMENDADAS A LOS DOCENTES FASE I DE LA PROPUESTA- GRUPO CONTROL 140

Guía 1: La argumentación 140

3. PRODUCTOS DE CADA SESIONES, POR FASE (GRUPO EXPERIMENTAL) 143

Fase I: Diagnóstico y conceptualización 143

3.01 Taller sobre argumentación 143

Fase II: Sesiones de planeación 144

Sesión 1 144

3.02 Taller en torno a la temática 144

3.03 Lluvia de ideas para elaboración tópico generativo 145

Sesión 2 146

3.04 Propuesta metas de comprensión y esbozo de los desempeños de comprensión 146

Sesión 3, 4 y 5: Acompañamiento en la planeación desempeños flexibles 147

3.05 Síntesis sesiones de planeación 148

Fase III: Ejecución de la fase de planeación 149

Sesión 1 149

3.06 Secuencia dialógica (Prueba Pre) 150

3.07 Secuencia dialógica clasificación verbos del poema 153

Sesión 2 156

3.08 Pruebas 157

Sesión 3 158

3.09 Secuencia dialógica elaboración del minotauro 158

Fase IV: Evaluación de la propuesta 163

3.09 Secuencia dialógica (Prueba Post)	163
4. RETROALIMENTACIÓN POR PARTE DE LAS INVESTIGADORAS EN TORNO A LOS TALLERES Y DISCUSIONES- GRUPO EXPERIMENTAL	172
5. PRODUCTOS DE CADA SESIONES, POR FASE (GRUPO CONTROL)	173
Fase I: Diagnóstico y conceptualización	173
5.01 Taller sobre argumentación	173
Fase II: Sesiones de planeación	175
Sesión 1	175
5.02 Taller en torno a la temática	175
Sesión 2	176
5.03 Propuesta objetivos y esbozo de actividades	176
Sesión 3, 4 y 5: Acompañamiento en la planeación de actividades	177
Fase III: Ejecución de la fase de planeación	178
Sesión 1	178
5.04 Secuencia dialógica (Prueba Pre)	179
Sesión 2	181
5.05 Actividad	181
Sesión 3	182
5.06 Clasificación verbos del poema	183
Fase IV: Evaluación de la propuesta	183
5.07 Secuencia dialógica (Prueba Post)	183
6. RETROALIMENTACIÓN POR PARTE DE LAS INVESTIGADORAS EN TORNO A LOS TALLERES Y DISCUSIONES- GRUPO CONTROL	189
7. CONSIGNAS FASE DE EVALUACIÓN	191

RESUMEN

En la presente investigación se muestra un proceso de intervención en aula, el cual tenía como objetivo establecer el efecto de la metodología de EpC, por vía de la docencia, en la promoción de habilidades argumentativas, en cinco niñas de quinto grado de primaria, del colegio Nuestra señora del Palmar de la ciudad de Palmira. Para dar cumplimiento a este propósito, se adoptó la modalidad de investigación-intervención, bajo un enfoque mixto con un diseño cuasi experimental, con grupo control y experimental. Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos: “Esquema de codificación de argumentos” y “Claves de disertación” los cuales median la calidad del argumento y la calidad del discurso argumentativo respectivamente.

La investigación arrojó tres resultados sobresalientes. En primer lugar, se corrobora la existencia de un patrón similar de desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes y para lograr un avance en estas, es necesario propiciar contextos cognitivamente ricos que permitan poner en práctica destrezas de pensamiento flexible. En segundo lugar, se encontró que la habilidad de pensamiento flexible, desde EpC, consiste en la capacidad de elegir lo que tiene mayor significación dentro de la conversación y la inclusión en el argumento propio de lo discutido en el contexto comunicativo y lo expuesto por el compañero. En tercer lugar, se encontró evidencia empírica referente a la población abordada, puesto que si se desea estudiar la argumentación en educación primaria es necesario cambiar desde una perspectiva lógico-formal a un paradigma conversacional. Además en el presente estudio, desde

esta perspectiva, se logró demostrar que los educandos en quinto de primaria alcanzan desempeños flexibles y desarrollan competencias argumentativas, a partir de la utilización de contextos cognitivamente ricos.

A partir de aquí, se concluye que se requiere de espacios que den lugar al ejercicio prolongado de habilidades de pensamiento y razonamiento, en donde los educandos logren generar argumentos adicionales a partir de experiencia e intencionalidad compartida, evaluación y previsión de intenciones y resignificación de posturas, lográndose desempeñarse de esta manera, de forma flexible en el contexto comunicativo. Para hablar de ser competentes a nivel argumentativo se requiere utilizar este tipo de habilidades para desempeñarse de manera “flexible” a lo largo de un proceso dialógico que implique la confrontación de posturas.

Palabras Claves: Pensamiento flexible, principio de cooperación, EpC, habilidad argumentativa, competencias, proceso dialógico.

INTRODUCCIÓN

Debido a que en algunas investigaciones se sustenta que la argumentación es una habilidad cognitiva que tiene lugar una vez se ha alcanzado el pensamiento formal y que se ha encontrado poca evidencia que sustente que en los estudiantes de primaria es posible hallar estas destrezas, el presente trabajo expone un proceso de intervención en aula, con el objetivo de promover habilidades argumentativas a partir de la implementación del modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión (EpC), a partir de la docencia.

En este sentido, se hace necesario hablar de una nueva forma de abordar la enseñanza de la lengua oral en el aula y la necesidad de desarrollar habilidades lingüísticas en el alumnado, con el fin de posibilitar la negociación de significados y la elaboración de conocimientos en las diferentes áreas de estudio, a partir de estrategias pedagógicas novedosas que den lugar a la flexibilidad del pensamiento característica propia de la oralidad.

Teniendo en cuenta las exigencias actuales del sistema educativo en la formación de competencias, se hace necesario que las instituciones educativas implementen estrategias que permitan a los alumnos desarrollar un pensamiento flexible, que de lugar a la demostración de múltiples desempeños en una situación inédita a partir del conocimiento adquirido. Por esta razón, se sostiene que los enfoques pedagógicos centrados en el desempeño son una opción para alcanzar la comprensión, o como se aborda en el presente estudio, las competencias. Partiendo de este hecho, se puede

plantear que EpC, le permite a los docentes desarrollar estrategias de pensamiento y razonamiento flexible en los estudiantes.

En el primer apartado, se exponen los conceptos básicos que se abordan en esta investigación tales como: procesos comunicativos, habilidades argumentativas (competencias comunicativas), Enseñanza para la Comprensión (EpC) y los principales autores que abordan estas temáticas.

En el segundo apartado se muestra el procedimiento para llevar a cabo la presente investigación, incluida la propuesta de intervención, la cual se llevó a cabo con diez niñas de quinto grado de primaria y dos docentes de la asignatura de castellano, de una institución educativa oficial; con un diseño cuasi- experimental con grupo control y experimental, con la finalidad de determinar la efectividad de la propuesta desde el marco EpC.

En el tercer apartado se muestran los resultados arrojados después del proceso de intervención, presentándose en tablas de frecuencia y graficas que exponen los desempeños del grupo control y experimental. En estos se encuentra que el marco de EpC permitió evidenciar diferencias entre ambos grupos. En la prueba Post, se puede observar la efectividad de la propuesta, en donde el grupo experimental logra una mayor funcionalidad de sus enunciados a lo largo del discurso, un posible uso del principio de cooperación y la inclusión de lo expuesto por sus compañeros en el argumento propio.

En el cuarto apartado se discuten los principales resultados encontrados en la presente investigación con los obtenidos en diferentes estudios. De manera general las principales divergencias que se encontraron con estos autores está en que estos buscaban aumentar o disminuir la utilización de cierta clase de enunciados, los cuales para el

presente estudio tienen relevancia, dado que se tenía en cuenta la capacidad de los estudiantes de identificar la pertinencia de un enunciado dentro del contexto comunicativo. Además de la concepción que se tomó para abordar el fenómeno de la argumentación dentro de la población de estudio, lo cual permitió evidenciar que en educación primaria se puede hablar de argumentación desde una perspectiva conversacional.

Por último se presentan las conclusiones, elementos novedosos y las limitaciones que se encontraron en el estudio para tener en cuenta en posteriores investigaciones. Se logró concluir en primer lugar, que el patrón de desarrollo que existe en habilidades argumentativas en los estudiantes, puede ser desarrollado a partir de un contexto cognitivamente rico como lo es EpC. En segundo lugar, se encontró evidencia alrededor de la habilidad de pensamiento flexible y por último, en cuanto a los aspectos novedosos se encontró el abordaje de procesos argumentativos desde EpC. A partir de la investigación se llegó a la conclusión de que este enfoque brinda elementos que permiten pensar los procesos argumentativos en edades tempranas del desarrollo y las estrategias para fomentar esta habilidad en las aulas, promoviendo, desde su perspectiva de desempeño, habilidades de pensamiento de orden superior. En cuanto a las limitaciones se encontró que estas son principalmente metodológicas.

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO “ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN”

Planteamiento Del Problema

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada se encontraron diversos estudios que abordan el desarrollo de las competencias comunicativas, haciendo especial énfasis en las dimensiones de lectura y escritura (Luque, Santamaria, Martin & Gracia 1996; Arnaiz, 1999; Espinosa, 2006; Pastene, 2006). Sin embargo, estos autores reconocen la importancia de la dimensión de la habilidad oral. Dentro de ésta última, se puede encontrar la interpretación, la proposición y la habilidad argumentativa, la cual será objeto estudio en la presente investigación.

Diversas investigaciones (Toulmin, 1958; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969) se han centrado en el estudio de la argumentación de carácter formal, pero pocas de ellas, se focalizan en contextos donde subyace un tipo de argumentación distinta a la clásica o retórica (Gumperz; 1982; Cook & Gumperz; 1983, Santos, 2007; Gonzales, 2007). De esta manera es como se demuestra lo poco que se ha explorado en la argumentación oral en los niños, porque en algunos estudios (Toulmin, 1958; Kuhn et al., 2003; Campos & Gaspar, 2003) se indica que la argumentación es algo que se da una vez en el desarrollo se alcanza el pensamiento abstracto o como Piaget (1973) lo llamaba las operaciones formales. En estas investigaciones, se sostiene que el niño no tiene la capacidad de argumentar, porque la argumentación requiere de procesos mentales superiores, que el niño aún no ha desarrollado.

Aunado a esto, algunos estudios (Stein & Bernas 1999) conceptualmente

sostienen que los adolescentes son hábiles para comprender y construir argumentos y que las habilidades de argumentación se desarrollan en el transcurso de la infancia-adolescencia (Kuhn, 2003; Santos 2007). Sin embargo, Jonassen & Kim (2009), plantean que la evidencia empírica (Reznitskya et al., 2001; Kuhn, 2003), demuestra que tanto adolescentes como adultos jóvenes tienen problemas en la comprensión y producción de argumentos (No hay comprensión de discursos ni escritos argumentativos, presentan dificultades al escribir ensayos, no diferencian una teoría de la evidencia, debilidades en la contrargumentación, etc.).

Según Perkins et al. (1991) estas dificultades se deben a la convicción que tienen los estudiantes de que sus creencias personales superan lo que demuestra la evidencia. Jonassen & Kim (2009) explican este fenómeno exponiendo que los docentes no cuentan con habilidades pedagógicas para fomentar la argumentación en clase, por la presión que tiene el docente de cubrir totalmente el material académico programado y por el desconocimiento del saber previo de los aprendices. Por esta razón, se observa la necesidad de enfatizar la promulgación de la argumentación en la escuela primaria, puesto que es a través del uso de secuencias didácticas dentro del aula, como lo asevera Santos (2007), que se motiva a construir discursos argumentativos. Según esta autora, la argumentación en términos conversacionales, desde la oralidad, es un campo poco desarrollado por ser considerado cotidiano.

Campos & Gaspar (2003) sostienen que existe una tendencia general en las investigaciones a considerar que la argumentación tiene su origen en estructuras lógico-formales. Para estos autores, desde esta visión, se tendría que asumir que los procesos de argumentación incluyen componentes del conocimiento científico, privilegiándose los

enfoques explicativos y estructurales, dejándose de lado la argumentación como un proceso dialógico. *“Las teorías se eluden, resuelven o desvanecen en la práctica, pero todo esto está sujeto a cambios por medio del diálogo”* (p. 430). Así, estos autores sustentan que en las aulas puede observarse como los estudiantes asumen una posición de colaborador pero sin una visión crítica, ni que implique reto, esto se convierte en un problema pues, según Gumperz (1983, citado por Campos & Gaspar, 2003) el proceso conversacional es *inferencial*, lo que permite al locutor evaluar intenciones, asignar significados e interpretar, además de integrar el conocimiento nuevo al previo.

De esta manera, la argumentación, como proceso dialógico, el cual permite una forma de razonamiento, debe estar presente en el aula como medio para garantizar la aceptación de otros puntos de vista, así como el reconocimiento de la variedad de alternativas. (Gonzales, 2007).

Algunos estudios (Murillo, 2008; Villalta, 2009) reconocen lo significativo de la investigación y desarrollo de la habilidad oral en el contexto educativo. En este sentido, podríamos hablar de una nueva forma de abordar la enseñanza actual de la lengua oral en el aula. Estos autores consideran los recursos pragmáticos (como los actos de habla y el principio de cooperación) y la necesidad de desarrollar habilidades lingüísticas en el alumnado, con el fin de posibilitar la negociación de significados y la elaboración de conocimientos en las diferentes áreas de estudio.

Teniendo en cuenta esta problemática, Jonassen & Kim (2009), sostienen que se debe desarrollar estrategias pedagógicas para fomentar la argumentación en los contextos educativos. Se trata de que en los ambientes de aprendizaje se promueva la controversia, el reconocimiento de diferentes perspectivas acerca de un mismo

fenómeno y las construcciones grupales. La razón fundamental para pensar esto, es que el razonamiento es fundamentalmente dialógico (Anderson et al. 2001, citado por Jonassen & Kim 2009). Igualmente, lo asevera Kuhn & Udell (2003) *“Un ambiente cognoscitivamente rico es una condición suficiente para el desarrollo de habilidades de pensamiento y razonamiento”* (p. 1245)

De aquí, que la argumentación tenga un lugar relevante en los contextos de aprendizaje. Es importante desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico a partir de estrategias pedagógicas novedosas y eficientes. El desarrollo de competencias es probable que le implique al niño el desarrollo de un pensamiento flexible y éste a su vez un desafío cognitivo para los mismos.

Según Santos (2007), pocos artículos de investigación se centran en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a la argumentación. La enseñanza de la argumentación es algo que aún no se contempla en la escuela primaria, pues apenas se introduce en el bachillerato. Así lo afirman Camps y Dolz (1995, citados por Santos, 2007) *“No se está enseñando a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente, a discutir y debatir temas controvertidos, además que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos”* (p.55)

Por esta razón, Santos (2007) sostiene que existe la necesidad de establecer una discusión entre argumentación, pedagogía y didáctica para propiciar entornos de debate, confrontación de opiniones y aporta que es necesario definir un trabajo colectivo de reflexión como vía para avanzar en el dominio de los géneros orales.

Lo anterior pone en evidencia el diseño de pocas estrategias pedagógicas para enseñar a argumentar, pues no hay espacios propicios, o en palabras de Kuhn & Udell

(2003), “*contextos cognoscitivamente ricos*” como condición suficiente para que exista un avance en el patrón de desarrollo de las habilidades de argumentación, que estos autores proponen.

Nuestra propuesta de intervención en la competencia comunicativa oral, específicamente las habilidades argumentativas, busca retomar los lineamientos fundamentales del marco enseñanza para la comprensión (Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua), ya que el actual sistema educativo por competencias, exige que el estudiante demuestre los conocimientos adquiridos a través de desempeños; y desde nuestra perspectiva, el enfoque que más se ajusta a estos requerimientos es la EpC, en tanto reconoce la vida cotidiana del estudiante, lo que éste es capaz de hacer, las diferentes formas de expresión que el aprendiz tiene, y aún más importante, el reconocimiento del proceso que lleva a cabo el estudiante. Este enfoque da un lugar importante al hecho de “Extrapolar” los conocimientos, es decir, la posibilidad de trascender el aula, como único lugar, en el cual se adquieren conocimientos. Específicamente, interviniendo en las habilidades argumentativas orales desde EpC, se busca que el alumno propicie su capacidad de expresión en un contexto determinado.

La revisión bibliográfica entorno a la EpC, expone que desde este enfoque se muestra la flexibilidad del aprendiz y su protagonismo, puesto que desde este se promueve el diálogo y prevalece la acción en la vida cotidiana; por esta razón, no busca la respuesta única sino la reflexión, la creación, y promueve la conversación entre iguales.

Hasta el momento, la consulta bibliográfica realizada muestra algunos estudios a

la luz del marco de EpC (Pogré, 2001; Arellano, A., Arellano, C., Lucas & Puchmuller, 2004; Rodríguez, 2005; Pandiella & Tello, 2006), pero pocos de estos abarcan lo relacionado con las habilidades argumentativas, pese a esto, en estas publicaciones hay un reconocimiento del lugar de la comunicación oral en la comprensión de los estudiantes. Otro claro ejemplo del reconocimiento de la comunicación oral y desarrollo de competencias desde EpC y en el proceso de comprensión, lo ofrece Guaycochea & Hodara (2009) destacando que la comunicación oral debe ser vista como contenido educativo que obliga a los docentes a indagar en torno a la didáctica de la oralidad y entorno a los conceptos que debe disponer el alumno para comprender la lengua como una práctica social.

De esta manera, se plantea probablemente, EpC, como un enfoque que estimula el uso de procesos argumentativos y cuya base es el trabajo que el docente realiza a través de su planeación. La argumentación es un problema de formación tanto de los estudiantes, como de los mismos docentes cuando fueron aprendices y de la carencia de estrategias pedagógicas que suplan el componente argumentativo de la lengua.

De esta manera se evidencia la escasez de estudios acerca de cómo las Competencias Comunicativas orales (habilidades argumentativas) pueden promoverse desde la perspectiva de Enseñanza para la Comprensión (EpC). Esto hace que propongamos un tipo de intervención en torno a esta temática y así ofrecer aspectos conceptuales y metodológicos novedosos a los docentes. Tomamos la EpC como marco teórico para una propuesta metodológica que permita fomentar las habilidades argumentativas, propias de las competencias comunicativas orales y de esta manera, aportar una evidencia empírica que permita exponer que el enfoque EpC,

probablemente, favorece las habilidades argumentativas.

En definitiva, a pesar de que teóricamente se sostiene que las habilidades de argumentación se desarrolla en el transcurso de la infancia- adolescencia (Kuhn, 2003), la evidencia empírica demuestra lo contrario. *Según los autores, estas problemáticas se deben a que no se cuentan con habilidades pedagógicas para fomentar la argumentación en los contextos educativos.* De aquí, la necesidad de estrategias pedagógicas que permitan desarrollar estructuras mentales flexibles, en los aprendices, reconociéndose los beneficios que tiene la argumentación, como es la generación del pensamiento crítico. Veamos pues a EpC, como una posibilidad para ello.

Problema

¿La implementación del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión genera un ambiente cognoscitivamente rico, que permita promover las habilidades argumentativas en cinco niñas, de quinto grado de primaria, del colegio Nuestra señora del Palmar de la ciudad de Palmira?

Objetivos

Objetivo General

 Establecer el efecto de la metodología de EpC, por vía de la docencia, en la promoción de habilidades argumentativas, en cinco niñas de quinto grado de primaria, del colegio Nuestra señora del Palmar de la ciudad de Palmira.

Objetivos específicos

 Implementar la perspectiva conversacional de argumentación para promover el desarrollo de habilidades argumentativas en educación primaria.

 Aumentar el uso de espacios de interacción grupal en donde tengan lugar desempeños que promuevan el ejercicio prolongado de habilidades de pensamiento y razonamiento flexible.

 Establecer la importancia de las interacciones comunicativas y conocer los cambios en los procesos cognitivos a partir de la propuesta del docente.

Justificación

Uno de los cambios más importantes que ha dado la educación en el contexto Colombiano, y en general en los países de América latina, es la implementación del nuevo sistema de evaluación por competencias. Este último ha sido de gran importancia, puesto que desde aquí se pretende romper con los antiguos modelos de enseñanza donde prevalecía el aprendizaje memorístico, por un aprendizaje basado en la comprensión y reflexión. Sin embargo, los resultados obtenidos hasta el momento no son alentadores y pueden ser un indicador de que al interior de las instituciones educativas hay falencias, aún, en la comprensión de ello; y por ende de lo distante que se encuentran las instituciones educativas de llegar a potencializar realmente, desde lo postulado por el MEN (2006), un “saber hacer en contexto”, o en otras palabras, la capacidad de generar “habilidades de pensamiento flexible y razonamiento”.

Lo anterior se menciona puesto que los resultados obtenidos en las pruebas de calidad adelantadas por la Secretaria de educación no son muy alentadores para el país en cuestión de educación. Es así como lo menciona Losada & Moreno (2003):

“No se están cumpliendo las metas esperadas de calidad en ninguno de los grados y áreas... los estudiantes se quedan en el aprendizaje memorístico y no alcanzan niveles de aplicación de los conocimientos a situaciones de la vida diaria”.

En cuanto a lo que nos concierne en la siguiente investigación, las habilidades argumentativas, De Zubiria (2008) plantea que dentro de los grados escolares “no hay

diferencias significativa entre sexto y noveno en el desarrollo de la estructura argumentativa”, esto puede evidenciarse en los resultados de las pruebas ICFES y la SED (2003) que evalúan habilidades argumentativas en las cuales, en Colombia, solo el 4% de los estudiantes del grado 11, obtienen buenos resultados en argumentación y solo el 6% de los estudiantes de 15 años tiene en cuenta otros puntos de vista Martínez (2001, citado por De Zubiria, 2008). De esta manera, queda demostrado que la escuela ha tenido dificultades en desarrollar pensamiento argumentativo en los estudiantes.

Los anteriores resultados son preocupantes, puesto que el objetivo principal de las instituciones educativas de acuerdo con el MEN (2006), debe estar orientado a:

1. Disponer condiciones políticas, normativas, financieras, administrativas y pedagógicas para que los estudiantes de educación media accedan a programas bajo el enfoque de formación por competencias generales y específicas.

2. Adoptar, consolidar y poner en marcha una política de Estado que articule el sistema educativo incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo y el desarrollo humano, y entre los distintos contextos y entornos de aprendizaje, alrededor del desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, para lograr una formación integral ciudadana, democrática y de convivencia pacífica.

3. Diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral.

4. Desarrollar las competencias comunicativas en lengua materna. Promover el desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicativo mediante una mediación pedagógica y cultural que contribuya al desarrollo de competencias.

Por lo anterior, podemos encontrar que todos los objetivos educativos van dirigidos en primer lugar, a la formación de estudiantes competentes que comprendan y sean conscientes de su aprendizaje y no solo retengan información; en segundo lugar, se enfatiza en la necesidad de reformas pedagógicas más flexibles que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes; y por último, se menciona uno de los componentes más importantes de las competencias y es la dimensión comunicativa, desde este enfoque por competencias, los procesos dialógicos tienen un lugar privilegiado ya que como lo menciona Jaramillo, Escobedo & Bermúdez (2004) la comunicación es parte fundamental de la comprensión porque implica, por un lado, comprender a la audiencia, saber a quién se dirige uno para crear la forma de comunicación más efectiva; por otro lado, implica conocerse a sí mismo para saber cuál es la forma de comunicación con la que se tiene más habilidad.

Los procesos de argumentación son un tema que en la actualidad tiene un lugar privilegiado en todas las disciplinas, pues esto no es algo exclusivo de un área o edad, sino que por el contrario, estos procesos pueden rastrearse desde muy temprana edad. Éste es un gran aporte para la pedagogía y áreas afines, ya que brinda elementos que permiten pensar los procesos de desarrollo y formas de fomentar esta habilidad en las aulas escolares.

Vemos pues, como uno de los grandes desafíos en la actualidad hablando de educación es ¿Cómo desarrollar la comprensión en los estudiantes?, como hacer para

que ésta no se limite a una simple acumulación de conocimientos, sino que por el contrario, en la medida que el educando obtiene un conocimiento sepa aplicarlo en diferentes contextos, sepa desempeñarse con este y promover un avance en la comprensión a partir de la reflexión de su desempeño.

Partiendo de lo anterior se hace evidente que los modelos pedagógicos utilizados tradicionalmente no están siendo efectivos, por lo cual se hace necesario replantearse los diferentes enfoques y encontrar un modelo que no solo se ajuste a estas necesidades educativas, sino que realmente pueda tener en cuenta la dimensión argumentativa como un elemento de importancia a desarrollar en los estudiantes; ya que según, Blythe et al. (1999) pedirles a los estudiantes que ofrezcan un argumento (justifiquen sus razonamientos por medio de pruebas que apoyen sus conclusiones), es dar a los alumnos la oportunidad de explicitar su pensamiento.

Los procesos argumentativos permiten un despliegue de procesos cognitivos que permiten la deconstrucción y construcción conceptual y de esta manera avanzar en la comprensión. La argumentación como proceso interactivo debe tener un lugar privilegiado en las aulas, puesto que según los lineamientos que rigen los contextos educativos, resaltan la importancia de la expresión oral de los estudiantes dentro de esta. En donde el salón no es visto como un recinto de transmisión de conocimientos, sino como un lugar de debate, en el cual se hacen posible la construcción de saberes. Es por esto que se han desarrollado diversos estudios, desde enfoques comunicativos, los cuales resaltan la puesta en práctica de la expresión verbal en situaciones discursivas concretas.

Desde esta perspectiva un modelo que se ajusta a esta visión es el de EpC, puesto que la enseñanza para la comprensión en cierta medida suscita una instrucción que

posibilite al alumno la capacidad de tener un conocimiento, saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en determinada situación.

En palabras de Stone (1998), el estudiante debe estar en la capacidad de desempeñarse en situaciones inéditas con el conocimiento que se tiene y se obtuvo de un concepto o temática. Es decir, que el aprendiz sepa “hacer” con el conocimiento o información adquirida, cuando lo requiera el contexto. En el “hacer” se logra una interiorización gradual y progresiva de nuevos conocimientos, alcanzando en estos una complejidad cada vez mayor. Por esta razón, esta autora sostiene que el desempeño es una opción para alcanzar la comprensión. Partiendo de este hecho, se puede plantear que EpC, le permite a los docentes desarrollar estrategias de pensamiento y razonamiento flexible en los estudiantes. El logro de estas competencias requiere de modelos de enseñanza que pongan en primer plano el desarrollo de la comprensión.

A través de algunas investigaciones (Trigo, 1998, Fabbri & Pinto, 2002) se ha logrado obtener como resultado, que la escuela debe servir como contexto socializador, que permita a los estudiantes adecuar su lenguaje a las diferentes situaciones, creando escenarios reales de comunicación en el contexto del aula y en donde se verifica que las habilidades de lectura, escritura y oralidad se adquieren en un contexto concreto.

MARCO CONCEPTUAL

Competencias

El concepto “competencia” ha sufrido una serie de cambios producto de su incursión en diversas disciplinas y por el aporte de autores como Hymes, D. (1972, citado por Obando, Acosta y Rubio, 2001). A este respecto, este autor resalta la importancia que tiene el contexto en la utilización de la lengua como actos concretos de comunicación.

Actualmente, Losada & Moreno (2003) definen las competencias como: “*saber hacer en contexto*, es decir el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una situación determinada”. (p. 70)

Según Cazares & Cuevas (2007) el concepto de competencia se entiende a través de la acepción que se vincula con la capacidad para hacer algo, saber cómo, saber por qué y para que se hace, de tal forma que pueda ser transferible.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), (citado por Contreras & Hernández, 2004) las competencias pueden entenderse como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores”.(p. 20)

De esta manera, con estas conceptualizaciones se puede definir de manera global el concepto de competencia como estar en la capacidad de tener un conocimiento, saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en determinada situación. En otras palabras, las competencias son aquellos comportamientos, destrezas y actitudes de cada persona que se ponen en práctica en un contexto determinado para desempeñarse de manera eficaz, satisfactoria y que guarda relación con un saber teórico y práctico, es decir la unión del “saber” con el “saber hacer”.

Componentes De Las Competencias

A partir de las conceptualizaciones anteriores de “competencia” se puede abstraer de éstas tres componentes básicos, los cuales se explican a continuación:

- *El saber por sí mismo o conocimiento declarativo*, como conocimiento base y explicativo. En este componente se hace referencia al nivel conceptual, conocimiento de carácter específico (*saber: dominios*).

- *El saber hacer*, como la puesta en juego de habilidades basadas en los conocimientos. Es tener la capacidad de ejecución, es decir el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Este componente está directamente relacionado con los procesos cognoscitivos, que según Losada y Moreno (2003) son aquellos con los que el hombre adquiere la capacidad para crear conocimiento para aplicarlo y sostener justificaciones de lo creado.

- *El saber transferir o poder hacer*, como la posibilidad de trascender el contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas situaciones o transformarlas. Para Guerra,

Rodríguez & Ruiz (2007) este hecho implica el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el individuo para poder desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida personal, intelectual, social, laboral y ciudadana.

Competencias Comunicativas (CC)

Hymes, D. (1972, citado por Obando, Acosta & Rubio, 2001) propone su teoría acerca de la competencia comunicativa, como un proceso complejo que implica pensar al hablante como aquel que no solo reconoce la lengua, sino que se sitúa en un contexto, en el cual puede hacer uso de ésta. Es así como este autor, considera que no es suficiente reconocer la competencia en términos lingüísticos, sino proponerla en relación con los usos y actos concretos de comunicación lingüística, es decir, la competencia comunicativa debe darse como la posibilidad que tiene el sujeto para posicionarse y tomar parte en eventos comunicativos, *“optar por lo que comunicativamente puede generar mayor significación”*. (P.22)

La competencia comunicativa refiere a la habilidad de poner en contexto, como centro socializador, las dimensiones del lenguaje: gramatical (reglas para hablar y escribir correctamente), producción textual (proceso por medio del cual el individuo genera significados) y comprensión textual (proceso de construcción e interpretación de otros significados diferentes a los propios), como elementos que le permitirán a los estudiantes entrar en relación con otros.

Para Losada & Moreno (2003) las competencias comunicativas se definen como:

“La habilidad, no solo de aplicar reglas gramaticales de una lengua con el fin de formar oraciones gramaticales correctas, sino también la habilidad de saber cómo, cuándo y con quien usar estas oraciones, cómo mejorar la calidad de la comunicación, cómo profundizar en los modernos códigos de la comunicación, etc.”. (pág. 80)

De acuerdo con el MEN las competencias en lenguaje o comunicativas suponen tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos.

En definitiva, la competencia comunicativa como la define Obando et al. (2001), es la habilidad que tienen las personas para desarrollar actos de interrelación, mediante los cuales los sujetos implicados pueden encontrar sentido a sus propósitos e intenciones.

Comunicación

Existen diversos modelos que intentan dar explicación al proceso de la comunicación. El fenómeno de la comunicación no se agota en el diálogo intersubjetivo, se hace alusión a una experiencia más amplia, caracterizada por interpretar la diversidad de sentidos que articulan el contexto. De aquí, la necesidad de hablar de las diversas

perspectivas que explican el fenómeno de la comunicación. Krauss & Fusell (1992) exponen cuatro teorías principales: la teoría de la codificación/decodificación, la teoría intencionalista, la teoría que depende de la perspectiva que se tome y la teoría dialógica. Según los autores, estas teorías difieren en el lugar que se le otorga al significado.

Para la teoría de la codificación/decodificación, el significado es una propiedad del mensaje; para la teoría intencionalista este se puede hallar en la intención del hablante; para la teoría que depende de la perspectiva que se tome, el significado se deriva del punto de vista del oyente, y por último, para la teoría dialógica el significado es una propiedad que emerge de la interacción de los participantes.

Pese a esto, existe una tradición en donde las teorías de la comunicación se han basado en el modelo del código, propuesto por Shannon & Weaver (1949, citado por Sperber & Wilson, 1994), el cual sostiene que la comunicación es posible codificando y decodificando un mensaje, que implica una representación semántica de las oraciones enunciadas. Sin embargo, esta representación semántica no permite determinar el momento de la enunciación, ¿quién es el hablante?, ¿A quién se refiere?, ¿cuál es el pensamiento que expresa?, ¿cuál es su intención?. Las limitaciones de éste modelo impulsó a otros autores (Austin, 1962; Grice, 1975; Sperber & Wilson 1994) a pensarse la comunicación como algo más complejo, en donde se combinan propiedades del contexto con las propiedades semánticas del enunciado y aún más importante, el reconocimiento de las intenciones que tiene el hablante al emitir un enunciado. Estas teorías son clasificadas dentro de un modelo inferencial, en donde la comunicación ha sido descrita como un proceso de reconocimiento inferencial de la intención del emisor. A partir de aquí se puede observar una perspectiva psicológica en torno a los modelos de

la comunicación. Desde esta perspectiva, la comunicación es posible cuando se llega a conocer la intención del hablante y el significado que el oyente otorgue de lo que le dicen para poder responder al hablante.

Así pues, como lo menciona Obando, Acosta & Rubio (2001), la comunicación es un proceso que consiste en una constante construcción de significados. Y es precisamente en dicha construcción, donde se es participe de diversos procesos cognitivos que tienen lugar en dicho intercambio comunicativo.

De manera general, comunicarse es expresarse con determinadas intenciones en situaciones concretas. Es decir, la comunicación es un acto cooperativo de interpretación de intencionalidades. (Lomas, Osoro & Tusón, 1992)

Tomasello (2008) sostiene que la comunicación se da sólo dentro del contexto de actividades colaborativas en las cuales los participantes comparten intenciones y atención; teniéndose en cuenta que el lenguaje- del cual se hace uso durante el proceso de comunicación- es una herramienta que implica intercambios, interacciones, en donde el sujeto no solo tiene en cuenta sus intenciones y estados mentales, sino también el de los otros.

De acuerdo con éste autor, el carácter cooperativo de la comunicación humana descansa crucialmente en una infraestructura psicológica de intencionalidad compartida, originada a lo largo de la evolución con base en actividades colaborativas, la cual comprende de mayor importancia las habilidades socio-cognitivas para crear con otros, intenciones conjuntas y atención conjunta. Según este autor, para lograr comunicarse es necesario otorgar un “Significado”, esto sólo es posible si los participantes del acto comunicativo cuentan con una base conceptual común – o experiencia compartida-, en

donde no es suficiente tener en cuenta el contexto, puesto que una situación puede tener el mismo contexto- entendido como aspectos físicos del acto comunicativo-, pero tener un significado diferente.

Tomasello (2008) sostiene, que los seres humanos logran encontrar un significado, realizando una serie de procesos complejos que implica habilidades cognitivas de la “lectura intencionada”. De esta manera, para lograr interpretar lo que significa algo en el contexto comunicativo – “de manera eficiente”- se debe determinar cuál es la intención de realizar un enunciado o acción en dicho acto; contando con una experiencia compartida “*en función de una base común*” entre los participantes del proceso discursivo.

Partiendo de lo anterior, los procesos de interacción discursiva que tienen lugar en el aula, son complejos, pues implican el reconocimiento de cada miembro del grupo y el bagaje cultural de este. Según Campos & Gaspar (2003), el salón de clases es un contexto sociocultural específico, pues involucra la utilización de recursos lingüísticos, uso y generación de marcos de referencia, representaciones y significados mediados por intenciones, interpretaciones, dudas y expectativas.

De acuerdo con Campos & Gaspar (2003), dentro del aula de clase, por ser considerado un espacio sociocultural, confluyen diversas actividades diarias de orden colectivo tales como: el discurso, la interacción y argumentación.

La interacción discursiva por ser un acto comunicativo, que se da dentro de los contextos escolares, implica la divergencia de varios puntos de vista, pues cada interlocutor en su discurso, construye un significado en común con los demás, sea explícito o implícito. Esto es lo que los autores llaman “intertextualidad”. La

intertextualidad es considerada como un proceso, en donde cada participante aporta algo cada vez que emite un discurso, así como puede estar en expresiones verbales, puede inferirse en actos semióticos específicos de acuerdo con el contexto, el tema y la situación de interacción.

Otro de los procesos que se dan en el contexto escolar es el Discurso u oralidad, vistos como formas lingüísticas verbales de la interacción que cuenta con tres características: *contextual*, pues se da en eventos comunicativos; *referencial* ya que depende de las representaciones mentales y estructura de conocimiento de cada hablante y *representacional* en tanto que implica un funcionamiento socio-cognitivo, es decir, poner en funcionamiento los procesos implicados en el pensamiento que permiten descifrar formas lógicas, referencias, significados y punto de vista incluidos en la interacción discursiva.

La habilidad de la Oralidad

Obando et al. (2001) considera que la oralidad exige procesos cognitivos complejos puesto que implica elegir lo que se va a decir y el modo de enunciación a utilizar, el reconocimiento del interlocutor, la adecuación de lo que se enuncia al contexto, la elección de un léxico pertinente con lo que se ha de decir y el lugar en que se dice. Es por esta razón que es necesario ver la comunicación como un proceso complejo y global en donde la habilidad oral es un componente importante dentro de ésta. Hablar no es pronunciar palabras, sino estar en la capacidad de recrearlas en la construcción de cada discurso.

Sperber & Wilson (1994) definen a “un buen hablante” como alguien que es un buen emisor de cuantos signos puedan ser utilizados para transmitir información, que pueda ser interpretada por un receptor al que ha de tener en cuenta. De tal manera, que éste considera a su interlocutor, el grado y complejidad del tema y acierta con su discurso eficiente en un marco físico, adecuado a la situación comunicativa concreta. Es decir, deberá ser oportuno al producir el discurso en el momento más apropiado para ser comprendido y lograr su intención y necesidad comunicativa. En palabras de estos autores:

“La descripción de la comunicación en términos de intenciones e inferencias es, en cierto sentido, una cuestión de sentido común. Todos somos hablantes y oyentes. Como hablantes, queremos que nuestros oyentes reconozcan nuestra intención de informarles de un determinado estado de cosas. Como oyentes, intentamos reconocer de qué tiene la intención de informarnos el hablante [...]. La comunicación tiene éxito no cuando los oyentes reconocen el significado lingüístico del enunciado, sino cuando se infiere el “significado que el hablante le atribuye”. (p. 37)

Cuando se habla de oralidad, se hace referencia a la comprensión (interpretación) y expresión oral (Proponer y argumentar), en las que son partícipes el lenguaje verbal (escuchar y hablar), el lenguaje no verbal (corporal, gestual) y el lenguaje paraverbal (Tono, timbre, entonación). El foco de atención en el presente escrito será el lenguaje verbal; dado que la oralidad vista como lengua en uso, se evidencia a través del proceso de comunicación verbal o lenguaje verbal, la cual tiene inherente el contexto como

regulador para su expresión y comprensión. Por tal razón, cuando se hace referencia a la oralidad, ésta será tomada como la comunicación verbal, la cual cuenta con características distintivas como lo plantea Cavadore, Lambiase & Vázquez (2009):

La comunicación verbal es intencional, pues responde a propósitos, es decir, intenciones. Por eso, comunicarse, supone tener conciencia del objetivo con el cual se está expresando algo y de las consecuencias que este tiene. Un hablante competente es aquel que puede valerse de la lengua como herramienta para lograr distintos propósitos, como influenciar, pedir, informar u ordenar, etc.

Dentro del modelo de la relevancia propuesto por Sperber & Wilson (1994), el proceso de la comunicación verbal se resumiría así: un enunciado es, desde el punto de vista físico, una modificación perceptible del entorno hecha de manera intencional por un emisor. Desde el momento en que lo reconoce como un estímulo ostensivo de carácter lingüístico, la mente del destinatario pone en marcha de manera automática diferentes tipos de procesos, comenzando por el más mecánico de decodificación, y siguiendo por otros de naturaleza inferencial, desde la desambiguación y la asignación de referente hasta la identificación de la intención del emisor.

Desde esta manera, es necesario tener en cuenta que los procesos de comprensión y expresión inmersos en la comunicación verbal implica un tipo de elaboración compleja. Cassany (1994, citado por Ramírez, 2002) resume algunas de las características del comportamiento de un “buen comunicador”. Respecto a un buen oyente menciona que este adopta una actitud activa, es decir, se interesa por lo que dice el otro; mira o interactúa con el orador; intenta ser objetivo, es decir, escucha lo que el otro le dice; conecta con la intención del emisor con espíritu crítico; descubre las ideas

principales y secundarias y las jerarquiza; descubre las intenciones; valora lo escuchado; aprecia la intervención del orador; reacciona al mensaje; maneja los turnos de habla.

Según Herrera & Rodríguez (2008), el oyente tiende a realizar una reconstrucción “del querer decir” del hablante, eligiendo la interpretación más adecuada que permita, como oyente, acercarse a la intención que tiene el emisor en un contexto determinado. Aún en los casos en los que el mensaje es confuso, el oyente tendera a atribuir un significado a éste. En este sentido, Benveniste (citado por Herrera & Rodríguez 2008) refiere a la relación que el sujeto establece con la oralidad, ya que según el autor a través de ésta, se genera un vinculo con el enunciado, en donde se interpreta éste para hacer posible la comunicación.

Respecto a un buen hablante, Cassany (1994, citado por Ramírez, 2002) plantea que tiene en cuenta la audiencia y su relación con el tema; planifica el discurso, centra el tema y adecua el tono; cuida los principios de cooperación comunicativa, al igual que la imagen propia los gestos y todos aquellos signos que forman el discurso; observa las reacciones de la audiencia y cuida el principio de cortesía.

A partir de lo anterior, vemos como un buen hablante u oyente debe llevar a cabo una serie de procesos cognitivos complejos, para entender al otro y poder ser entendido. Uno de estos es la argumentación. Según Jonassen & Kim (2009), la argumentación es una habilidad cognitiva esencial inmersa en la resolución de problemas, el cambio conceptual y otras formas de cognición más avanzadas. Por esta razón, estos autores plantean que el proceso argumentativo implica poner en juego otro tipo de “microhabilidades” cognitivas tales como la inferencia y la planificación entre otras. De aquí podemos inferir que el proceso argumentativo, implica estar en la capacidad de

resolver preguntas/problemas de una manera razonable y generar discusiones acerca de diversos temas.

Según Correa & Gutiérrez (2008) la argumentación es considerada como un discurso que permite a las partes inmersas en este, evaluar el grado de validez de cada una de las posiciones de los interlocutores e inclinarse por aquella más cercana a la solución de un problema. Este proceso consiste en la presentación de premisas, la respectiva justificación de cada una de ellas y la conclusión a la cual se llega.

Si bien, en la argumentación tiene importancia la dimensión cognitiva de los interlocutores, pues se ponen en juego habilidades de orden mental, también hay otra dimensión implicada en este proceso y es la social, puesto que el sujeto lleva a cabo un intercambio o actividad social. Al ofrecerse diversas explicaciones de un fenómeno hay una interacción discursiva que permite a los interlocutores realizar un acuerdo o significado compartido (conclusión) que explique el fenómeno discutido.

¿Cómo reconocer la comprensión de la competencia comunicativa oral desde el punto de vista psicológico?

Según Obando et al. (2001), El lenguaje es visto como el principal elemento de la acción comunicativa, en donde la palabra, no es vista simplemente como aquella herramienta que transmite información, sino como aquella que asume los sujetos emisores y receptores, al mensaje y el modo de enunciación “*como elementos e instancias activas en la construcción de redes de significado*” (p. 170), siendo la comunicación el proceso donde se hace posible una resignificación constante. Por esta

razón, la palabra que es emitida, en la medida que es recibida por el receptor “*es reinventada, resignificada*”, en el ir y venir de la comunicación.

Para Bruner (1986, citado por Linaza, 1989), el lenguaje es visto como el principal instrumento que permite negociar significados y al mismo tiempo, aquel que media la relación entre hablante oyente en un contexto sociocultural determinado. Por tanto, “los significados negociados” pueden transformarse cuando se produce un cambio en el contexto. El lenguaje no se restringe a un conjunto de oraciones enunciadas, sino que es un medio de relacionarse con otros seres humanos, en un mundo social, con la intención de hacer algo.

La comunicación no se reduce a un proceso de codificación y decodificación de signos, por el contrario concierne al ser humano en tanto que atribuye una significación a estos. Abordar dicha atribución de significados desde la psicología implica evidenciar la actividad mental que lleva a cabo el ser humano para convertirse en un locutor competente. En este sentido, se habla de que en dicha construcción interfieren procesos de orden cognitivo. En palabras de Obando et al. (2001):

“La competencia comunicativa tiene relación con el proceso cognitivo de encuentro semiótico real que un hablante puede concretar en su contexto mediante elaboraciones pertinentes y significativas” (p.171)

Para Castuera & Villanueva (2006), desarrollar la habilidad oral implica que los educandos aprendan a analizar la situación comunicativa -intención, relación entre los participantes, espacio en el que tiene lugar la comunicación y tiempo del que dispone

para hablar- para planificar sus discursos de forma adecuada. En función de esto podrán seleccionar las ideas y los razonamientos que pueden ser útiles en un discurso concreto y organizar estas ideas controlando los elementos que le dan cobertura lógica: las estructuras textuales y los mecanismos que permiten enlazar las distintas partes del discurso e indicar el tipo de relaciones que se establecen entre ideas.

La habilidad oral implica un proceso bilateral entre interlocutores, es decir, es un proceso interactivo y por tanto es esencial determinar las operaciones cognitivas que debe realizar cada uno de los interlocutores. Por esta razón, cuando se entabla un dialogo se tiene en cuenta de manera simultánea la producción y escucha del mismo, en donde tiene lugar la planeación de lo que se va a decir, la anticipación con respecto a la reacción del otro frente al contenido a transmitir, la inferencia, en tanto que el emisor deduce la postura del otro en relación con lo que está planteando y el uso de la estrategia comunicativa más eficaz para darse a entender.

Según Cassany (1994), la lengua hablada, requiere de una planificación productiva muy especial (planifica en la medida en que se emite el discurso), se cambia constantemente de tema de acuerdo a las exigencias que surgen en la medida que se da el discurso, se transforma la intencionalidad y los propósitos comunicativos adaptándolas a las reacciones del interlocutor.

Argumentación

Correa & Gutiérrez (2008) define la argumentación como una actividad social en la cual dos o más personas defienden y comparan argumentos que apoyan o se oponen a diversas posiciones. (P. 86)

Según Campos & Gaspar (2003), se puede hablar de argumentación en dos términos: Formal y conversacional. En la primera de ellas la argumentación es entendida como un encadenamiento de premisas y conclusiones con propósitos demostrativos. En términos conversacionales, la argumentación se basa en el dialogo e interacción. Para algunos autores (Gumperz; 1983; Frederiksen, 1983) la argumentación conversacional aparece desde los primeros grados escolares y se integra a la argumentación formal poco a poco, por lo menos desde el cuarto grado (diez años aproximadamente). Por el contrario, otros autores (Campos & Gaspar, 2002), sostienen que la argumentación en términos formales tiene lugar en grados más avanzados.

Desde la argumentación en términos formales, se puede decir que existen la argumentación apodíctica y la retórica. La primera de ellas es definida por Jonassen & Kim (2009) como una verdad irrefutable; la segunda, *la argumentación retórica*, tiene como objetivo persuadir o convencer a la audiencia de la declaración (s) del argumentador.

Desde la argumentación en términos conversacionales, se encuentra la argumentación dialéctica. Ésta consiste en un diálogo en el que se proponen declaraciones alternativas. El propósito de este tipo de argumentos, es resolver una diferencia de opiniones a través de la negociación.

Desde esta perspectiva, la argumentación es vista como una habilidad comunicativa. Según Santos (2007) la mayoría de los autores conceptualizan la argumentación como una práctica discursiva. En este sentido, la argumentación es asumida como un fenómeno comunicativo pues implica una serie de intercambios generados para dialogar y debatir posiciones. En otras palabras, en la argumentación se hace uso del lenguaje para justificar o refutar un punto de vista. Además, al ser la argumentación una actividad comunicativa, tiene un carácter intencional (el locutor orienta los enunciados para que sean interpretados de determinada manera) y convencional (siguiendo los parámetros por los cuales se guía el discurso).

Desde aquí, la argumentación se plantea como un proceso, por tanto, permite analizarla dentro del contexto comunicativo, construyéndose sentidos y significados a través de las interacciones que allí se ejercen, viéndose esta, no tanto desde una perspectiva lógico formal, sino como una construcción que subyace al lenguaje.

Por tanto la argumentación es parte de los individuos constituidos socialmente. Sin embargo, esta es considerada como una competencia a desarrollar en el ser humano. Es decir, la argumentación está ligada a la actividad de habla, por tanto, como se habla, se argumenta.

En esta investigación, la argumentación se asume como una actividad dialógica. Esta visión de la argumentación, como actividad de intercambio, se asimila a la argumentación dialéctica por su aspecto confrontativo. El proceso discursivo está regulado aquí en forma de una división cooperativa del trabajo entre proponentes y oponentes, que se lleva a cabo mediante la tematización de un objeto de discurso, y las razones que fundamentan un punto de vista que se pretende válido.

Según Campos & Gaspar (2003), la argumentación se construye en el proceso conversacional y no de manera aislada, es decir, los argumentos se producen conforme se requieren y se dan una vez se haya sintetizado lo dicho por otro en cuanto a una temática, se prepara la discusión o argumento siguiente, el cual debe estar acompañado de datos-evidencia, y referencia de fuentes lógico-categoriales construidas desde el conocimiento científico.

Algunos estudios (Kuhn, 2003), han logrado comprobar que uno de los métodos más adecuados para generar argumentos y acompañar como docentes, procesos de argumentación, han sido la argumentación colaborativa. Esta consiste en discusiones con múltiples participantes. Desde este método, la argumentación es vista como una forma de razonamiento colaborativo. Según Reznitskya et al. (2001, citado por Kuhn 2003), las estrategias de razonamiento colaborativo incitan a los estudiantes a tomar una posición y a razonar, hacer una demostración de los procesos de pensamiento (a través de la expresión), genera estudiantes desafiantes que confronten otras ideas, reconocer un buen razonamiento, resumir lo que otro estudiante ha dicho (síntesis) y usar un vocabulario de pensamiento crítico y reflexivo. Es decir, este método implica un razonamiento colaborativo, en la medida que se da la interacción. De esta manera, se ayudará a complejizar los procesos de pensamiento al demostrarlos a través de la discusión y la elaboración conjunta.

Los términos argumento y argumentación se utilizan en ocasiones de manera indiferenciada, sin embargo en estos puede hallarse una diferencia, pues el primer termino hace referencia a una construcción individual para soportar una declaración,

mientras el segundo, refiere al proceso dialógico en el cual dos o más personas están implicadas en un debate de declaraciones opuestas.

La argumentación es el proceso que implica la construcción de un argumento a través de la controversia de dos más sujetos para obtener una conclusión, explicación o solución a una problemática respecto a un fenómeno determinado, basándose en una evidencia o en aquella razón que tenga más fuerza.

El argumento es una forma de pensamiento en la cual una declaración válida (razón) se ofrece para soportar otra declaración (conclusión).

Pero, ¿Cómo se puede distinguir un argumento de otro tipo de declaraciones? De acuerdo con De Zubiria (2008), la argumentación tiene una serie de características que los hace diferentes al resto de declaraciones que pueden dar las personas entre estas se encuentra: en primer lugar, la argumentación es ramificada, ya que es compleja y multideterminada; en segundo lugar, implica reconocer la presencia de la discrepancia y el conflicto; en tercer lugar, es probabilística y por último, es un medio racional que sirve para resolver una disputa –llegar a un consenso- sobre un punto de vista. Además, la argumentación cuenta con una serie de funciones De Zubiria (2008):

1. Sustentar, dar soporte, justificar o apoyar una idea. Implica encontrar causas, pruebas o razones que lo ratifiquen.
2. Evaluar, diversas alternativas, esto implica la presencia de discrepancia, contradicción y conflicto.
3. Convencer o persuadir a una audiencia de la conveniencia de una posición o tesis.

Habilidades argumentativas

Para hablar de ser competentes a nivel argumentativo, visto este como un proceso comunicativo, desde una perspectiva conversacional, es necesario, como lo plantea Obando et al. (2001), estar en la capacidad de “*optar por lo que tiene mayor significado en el contexto*” (p. 22). En esta medida, el contexto discursivo le implica al sujeto inmerso en este, la puesta en práctica de múltiples procesos cognitivos como son la lectura de intencionalidades, asignación de significados, resignificación y previsión de posturas.

Kuhn (2003) realiza una caracterización de los argumentos en tres niveles: Argumentos funcionales, poco funcionales y no justificables. Desde una perspectiva conversacional, permite clasificarlos en primer lugar dependiendo de la funcionalidad que logre un enunciado en un contexto dado, es decir, el impacto y relevancia que tenga una declaración. Los argumentos funcionales son sentencias que evidencian un principio de cooperación e implican al sujeto un desempeño flexible, en tanto que para llegar a emitir enunciados de esta naturaleza, el sujeto debe descifrar la intencionalidad, tomar postura, asignar significados, replantearse su propia postura y lograr un cambio en el contexto discursivo, que permita la resolución de diferentes puntos de vista.

Los argumentos poco funcionales, se caracterizan por ser enunciados que tienen en cuenta solo una de las condiciones manifiestas en el contexto comunicativo, es decir, que cumplen con algunos de los requisitos anteriormente mencionados. Destacándose que en este tipo de argumentos la posición propia se mantiene sin generar modificaciones a partir del contexto comunicativo.

Por último se encuentran los argumentos que no son justificables, estos son enunciados que se fundamentan en intuiciones, sentimientos o creencias.

Dentro de la clasificación de tipo de argumento, Kuhn (2003), pone en evidencia indicadores que permiten determinar la flexibilidad en el desempeño de un estudiante estos son: La habilidad para generar teorías alternativas (Contenido A), esta destreza le implica al estudiante estar en la capacidad de contemplar diferentes puntos de vista sobre una misma temática. La habilidad para generar teorías causales que soporten una declaración (Contenido B), en donde el estudiante elige una postura y genera razones para justificarla. La habilidad para crear condiciones que permitan refutar teorías previas (Contenido C), esta habilidad refiere a la capacidad de tener en cuenta lo planteado en el discurso y a partir de esto resignificar posturas para generar argumentos adicionales. Por último, esta la habilidad para crear condiciones que permitan refutar teorías alternativas (contenido D), esta destreza permite evidenciar que el estudiante esta en la capacidad de generar una respuesta que se acerque un poco mas a la solución, ya que esta destreza indica que un estudiante esta en la capacidad de responder de manera generalizada a las necesidades planteadas por sus compañeros en el discurso.

Estos dos últimos contenidos o habilidades indica la capacidad de mantener una coherencia y lógica discursiva a lo largo de la conversación, la significación y resignificación de la información que va apareciendo a lo largo de la secuencia dialógica, la lectura de intencionalidades y la capacidad de establecer interrelaciones a lo largo del discurso.

Cabe destacar que Kuhn (2003), también plantea el instrumento que permite medir la calidad del discurso argumentativo. Este consiste de manera general, en asignar

una clave o código de disertación a cada enunciado, cada clave cumple una función específica en el discurso. La flexibilidad del desempeño, por medio de este instrumento, se puede determinar en tanto que el estudiante este en la capacidad de lograr una interrelación entre los códigos, es decir, entre mayor sea la utilización de los códigos y la interrelación que se alcance de estos, mayor será el desempeño flexible dentro del contexto discursivo, puesto que estas claves de disertación permiten observar como las intervenciones de los estudiantes cambian con el devenir de la conversación, de esta manera se muestra como un estudiante esta en la capacidad de replantear su postura y cambiar su argumento a un enunciado acorde a la situación.

El discurso argumentativo es entendido por Jonassen & Kim (2009), como discusiones con múltiples participantes, en las cuales se proponen declaraciones alternativas. El propósito de este tipo de argumentos es resolver una diferencia de opiniones a través de la negociación.

La calidad del argumento refiere al grado de interrelación de los enunciados en el discurso, mediado por procesos de razonamiento flexible. La calidad del discurso argumentativo hace alusión a la funcionalidad (Relevancia) de un enunciado en el contexto comunicativo. (Obando et al, 2001; Kuhn, 2003)

Enseñanza para la comprensión (EpC)

El enfoque pedagógico “Enseñanza para la comprensión” (EpC) surge a partir del planteamiento del Proyecto Cero llevado a cabo por el centro de investigación para el desarrollo cognitivo de la Universidad de Harvard desde 1967.

Perrone (1998, citado por Stone 1998) define la enseñanza para la comprensión como “El aprendizaje internalizado y factible de ser utilizado, por parte de los estudiantes, en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera del aula, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades”. (pág. 36)

La enseñanza para la comprensión se fundamenta en el principio esencial del “aprender haciendo”, preparando a los educandos no solamente para el aprendizaje en contextos educativos sino para la vida cotidiana. Esta pedagogía para la comprensión es lo suficientemente flexible y atractiva como para servir a todos los estudiantes, trabajando con alumnos de todos los niveles (nivel ingenuo, principiante, aprendiz y maestría) y desempeños académicos, comprometiendo la gama de posibilidades intelectuales para que los educandos puedan aplicar todos sus talentos en el contexto escolar.

Perkins (1998) define la comprensión como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” respecto a éste, o de otro modo, es la capacidad de usar el conocimiento de manera novedosa. Por tanto, la EpC se centra en el desempeño, en lo que se hace con el conocimiento y no en las formas de representarlo.

Stone (1998) menciona que la comprensión está relacionada con un desempeño creativo, siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida sino que debe ser construida a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual. Comprender es alcanzar “*repertorios de desempeños complejos*” (pág. 86). De aquí una visión de la enseñanza donde el docente es aquel que facilita la ampliación de los desempeños de comprensión en sus alumnos. Pero, ¿Cómo lograr esto? Los

investigadores del proyecto Cero postularon un marco que sirve de referencia para que los docentes planteen su programación y de esta manera facilitar la comprensión de los estudiantes. Este marco propone:

Elección de tópicos generativos: Se debe elegir un contenido que sea central en la disciplina, accesible e interesante para los alumnos, despierte el interés intelectual del docente y se conecte fácilmente con otros tópicos dentro o fuera de la disciplina. Es decir, los docentes deben seleccionar la materia y ajustar la forma del currículo para responder a las necesidades concretas de los alumnos, llevándolos a involucrarse en una búsqueda constante del conocimiento.

Elección de metas de comprensión: Estas afirman explícitamente lo que se espera que el alumno comprenda. Definen de manera específica ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán por medio de su indagación. Las metas de comprensión deben ser explícitas y públicas. Explícitas porque deben ser claramente establecidas de acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos. Públicas, porque deben ser de conocimiento pleno de la comunidad escolar, lo que permitirá que todos conozcan hacia donde se avanza y cuanto se ha conseguido.

Desempeños de comprensión: Es toda actividad que lleva a cabo el educando para lograr alcanzar las metas de comprensión, el desarrollo de esta actividad implica el despliegue de competencias, habilidades o destrezas con las cuales cuenta el estudiante para dar solución a la tarea. Es decir, el docente debe ingeniar actividades interesantes motivadas a encaminar el desarrollo y la comprensión. Los desempeños en éstas, retan el preconceito de los estudiantes y los conducen a la exploración del tópico propuesto por medio de la diversión como necesidad básica del sujeto, para pasar luego a la

segunda etapa que es la investigación guiada.

Evaluación constante y durante el proceso: Se hacen a menudo desde el comienzo de la secuencia curricular hasta su fin. Se relaciona con cada desempeño significativo de comprensión y con la manera de retroalimentar al educando acerca de su proceso. Es decir, el docente debe realizar una evaluación continua para clarificar ideas acerca del cómo y cuándo se pueden diseñar mejor los criterios de evaluación, permitiendo que constantemente se compare el desempeño actual con el anterior y con aquel al que se quiere llegar.

Este enfoque pedagógico reconoce no solo los intereses del estudiante, sino también, da un lugar importante al docente. Es por esta razón, que la EpC también tiene en cuenta el desarrollo de niveles de comprensión en los maestros.

Stone, Hammerness & Gray (1998) proponen niveles de comprensión para determinar el avance de los docentes en la implementación del marco de enseñanza para la comprensión: el primero de ellos, el nivel de comprensión: este refiere al hecho de identificar y poner en práctica los cuatro elementos claves del marco enseñanza para la comprensión: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. El segundo nivel, la realización del diseño: Planear unidades alrededor de tópicos generativos, con metas de comprensión explícitas, actividades que comprometan a los estudiantes con sus desempeños de comprensión y que permitan generar estrategias para realizar una evaluación diagnóstica continua. El tercero, refiere a la puesta en práctica: enseñar una unidad curricular que ponga en acción los cuatro elementos. En este nivel los docentes deberán mostrar no solo su comprensión sino que deben evidenciar que sus alumnos están desarrollando un nivel

más complejo en su comprensión. El último nivel, el de integración, consiste en diseñar y enseñar una secuencia de unidades curriculares a lo largo de varios meses que motiven desempeños en los estudiantes, cada vez más sofisticados. Los docentes que llegan a este nivel deben ver el marco de EpC como una totalidad, todos los elementos están relacionados y en caso de que falte uno de estos fallara la puesta en práctica del modelo pedagógico.

De igual manera, las propuestas que realiza el docente a sus estudiantes son importantes. En este sentido, Perkins (1998) propone unos principios, con los cuales tanto el trabajo del docente como del estudiante deben guiarse: El primero de ellos, refiere a que *el aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío*. Es decir, toda actividad propuesta al estudiante debe ser una tarea problemática (abierta) que brinde la posibilidad de un despliegue de todo tipo de estrategias. El segundo principio, plantea que *los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional*. Para construir nuevas comprensiones es necesaria una reflexión sobre comprensiones previas y la confrontación de estas con la nueva información adquirida. Con el tercer principio se reconoce que *el aprender es un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión*. El aprendizaje, *infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes*. La comprensión evoluciona en la medida en que aumente la complejidad y variedad del desempeño. Finalmente, el último principio propone que *el aprendizaje para la comprensión a menudo implica un*

conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas. Por lo general, las comprensiones previas se interponen en la construcción de nuevas comprensiones. Es aquí donde cabe mencionar, que el aprendizaje es un proceso que funciona a través de una variabilidad, es decir implica el uso de diferentes estrategias independientemente de su complejidad, coexistiendo estas. Siendo la variabilidad un funcionamiento característico de la mente humana.

Estos principios reconocen las diversas formas que tiene la comprensión para expresarse, es así como el marco conceptual propuesto permite identificar estas formas de expresión. El enfoque EpC plantea un instrumento para evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes, formulando cuatro dimensiones dentro de las cuales se pueden identificar diversos niveles. Las cuatro dimensiones son:

1. Contenido: El paso de las creencias intuitivas a redes conceptuales amplias. Estar en la capacidad de moverse con flexibilidad en estas.
2. Método: El conocimiento es una construcción humana. Reconocer la necesidad de usar determinados métodos para construirlo y validarlo.
3. Propósitos: El conocimiento es producto de una indagación por unos intereses específicos y el reconocimiento de los posibles usos que se le puede dar a este.
4. Formas de comunicación: Encontrar formas adecuadas de comunicar y compartir el conocimiento.

En estas dimensiones, los desempeños de los estudiantes pueden variar en los niveles de su comprensión, es decir, en cada una puede desempeñarse en un nivel ingenuo, de principiante, de aprendiz o de maestría, estos niveles se definen a continuación:

Comprensión ingenua: Los desempeños son delimitados por las creencias intuitivas, el conocimiento se restringe a un proceso de captación de información, no se pone en relación lo aprendido en el aula, con la vida cotidiana y no se toman en consideración los propósitos y usos del conocimiento.

Comprensión de principiante: Los desempeños se delimitan por la escolarización, el estudiante hace uso de ideas disciplinarias estableciendo conexiones simples. Describen el propósito del conocimiento y comunican un procedimiento mecánico. La validación del conocimiento no depende de criterios racionales, sino de una fuente externa.

Comprensión de aprendiz: Los desempeños se delimitan por el conocimiento disciplinario y modalidades de pensamiento. Se demuestra un uso flexible de los conceptos. Hay un reconocimiento de la construcción del conocimiento como un procedimiento complejo. Con apoyo, hay un reconocimiento de la relación entre conocimiento y vida cotidiana.

Comprensión de Maestría: Los desempeños son integradores, creativos y críticos. La construcción de conocimiento es producto de una argumentación pública dentro del dominio. Se hace uso del conocimiento para reinterpretar y actuar sobre el mundo, expresándose de manera flexible. Los desempeños van más allá de demostrar una comprensión disciplinaria.

EpC y Argumentación

La base conceptual de la propuesta de intervención se realiza en dos vías: Una, partiendo de los postulados de Kuhn et. al (2001), en los cuales afirma que *existe en los*

estudiantes un patrón similar en el desarrollo de las habilidades de argumentación, y que para lograr un avance en este es necesario contextos cognitivamente ricos. De aquí, la segunda vía, en donde dicho ambiente es probable que lo ofrezca el modelo pedagógico de EpC. En palabras de Kuhn, Shaw & Felton (1997, citado por Kuhn 2003): *“Is that extended exercise of thinking and reasoning skills in a cognitively rich environment can serve as a sufficient condition for their development”* (p. 1245)

Blythe et al. (1999) propone que pedirles a los estudiantes que ofrezcan un argumento (justifiquen sus razonamientos por medio de pruebas que apoyen sus conclusiones), es un típico componente de todo desempeño de comprensión. Esta autora sostiene que todos los desempeños de comprensión deben dar a los alumnos la oportunidad de explicitar su pensamiento. De esta manera, es probable que EpC contribuya a un contexto cognoscitivamente rico.

Una de las fases de la propuesta de intervención pone en relación los criterios que cumplen los desempeños flexibles con la situación de solución de problemas “poco estructurados”. El cumplimiento de los criterios de solución de problemas “poco estructurados”, es probable que puedan equipararse a los criterios de desempeños flexibles propuestos desde EpC, puesto que desde ambas perspectivas lo importante es que los estudiantes tenga la posibilidad de desempeñarse de manera diferente pero teniendo en cuenta la actividad planteada, es decir, que pueda evidenciarse comprensión o competencia en su desempeño. De acuerdo con esto, Blythe et al. (1999) propone que *los desempeños de comprensión se constituyen en el núcleo del desarrollo de la comprensión* o de las competencias.

Según Cho & Jonassen (2003, citado por Jonassen & Kim, 2009) la argumentación es la habilidad más importante para dar solución a problemas. Así, al coincidir los criterios de situación de resolución de problemas con los criterios de desempeños flexibles, se podría pensar en la argumentación como la base de los desempeños flexibles de los cuales se habla desde EpC. De igual forma, se ha logrado establecer una clara relación entre la argumentación y los problemas poco estructurados (Jonassen & Kim 2009; Kuhn 2003), en donde sería probable la relación entre argumentación y desempeños flexibles bajo el cumplimiento de criterios.

Desde la perspectiva de EpC el docente es quien facilita la ampliación de los desempeños de comprensión en sus alumnos, a este respecto Perkins (1998), plantea criterios específicos para tener en cuenta en el desempeño de los estudiantes:

Tabla 1

Relación Entre Criterios De Desempeños Flexibles Y Situación De Resolución De Problemas.

CRITERIOS DESEMPEÑOS FLEXIBLES DE EpC (Perkins, 1998)	CRITERIOS SITUACIONES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS(Poco estructurados) (Cho & Jonassen, 2003)	EJEMPLO
<i>El aprendizaje se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío.</i> Es decir, toda actividad propuesta al estudiante debe ser una tarea problemática (abierta) que brinde la posibilidad de un despliegue de diversos tipos de estrategias.	La situación debe tener diferentes alternativas de solución.	Presentar de manera problemática, abierta y con múltiples posibilidades de solución el tópico que se espera que los estudiantes aprendan (E. g. Tópico: Los derechos humanos . Consigna de la actividad: ¿Cómo solucionar las problemáticas que surgen de la reclusión de los presidiarios? Debe consistir en actividades de carácter novedoso que llame la atención de los estudiantes, teniéndose en cuenta los conocimientos previos de estos.
<i>Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes.</i> La comprensión evolucionan en la medida en que aumente la complejidad y variedad del desempeño	- Tienen una definición ambigua que implica el contraste. - Múltiples criterios para evaluar soluciones, implicando un mayor nivel de dificultad para resolver.	La misma consigna del problema debe contener ambigüedad, es decir presentarse las posibles alternativas de dicha problemática (Teniéndose en cuenta que la cárcel es un medio de resocialización de las personas que han cometido un delito, pero también, se debe pensar en los derechos que tienen estas personas recapacitando acerca de las mínimas condiciones de vida (en cuestiones de alimentación, hacinamiento, condiciones sanitarias, etc.). A partir de aquí, se genera la confrontación-discusión.
<i>Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional.</i> Para construir nuevas comprensiones es necesaria una reflexión sobre comprensiones previas y la confrontación de estas con la nueva información adquirida. <i>El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios antiguos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas.</i> Por lo general, las comprensiones previas se interponen en la construcción de nuevas comprensiones.	Es aquí donde cabe mencionar, que el aprendizaje es un proceso que funciona a través de la variabilidad, es decir implica el uso de diferentes estrategias independientemente de su complejidad, coexistiendo estas.	Se traerán a discusión el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de los derechos humanos y de esta manera el aprendizaje de nuevo conocimiento con respecto a este tópico producto de la interacción. Aquí se pondrá en evidencia el cambio conceptual generado en los estudiantes a partir de la discusión.

METODOLOGÍA

Diseño Metodológico

La presente investigación se llevó a cabo con un diseño cuasi- experimental con grupo control y experimental, con un enfoque Mixto y dentro éste, se adopta la modalidad investigación/ intervención.

Para dar cumplimiento a los objetivos de este estudio, se diseñó una propuesta de intervención con la finalidad de probar o refutar nuestra hipótesis “EpC puede ser considerado un enfoque que propicie un ambiente *cognoscitivamente rico* que promueva habilidades argumentativas”.

Según Hernández, Fernández & Baptista (2003) el diseño con preprueba-postprueba y grupo de control, incorpora la administración de prepruebas a los grupos que participan del estudio. Ambos docentes plantean las actividades entorno a argumentación, uno de estos desde el marco EpC y el otro desde un modelo de enseñanza tradicional. Posteriormente a ambos grupos se les administra simultáneamente la intervención inicial, pre-prueba; por último, se les administró, la post prueba, de manera simultánea.

El grupo control estuvo sometido a condiciones equivalentes a las del grupo experimental en cuanto al número de sesiones e intensidad horaria similar.

Población

Estudiantes y docentes de quinto grado de primaria de la institución educativa “Nuestra señora del Palmar”, de la ciudad de Palmira. La institución educativa cuenta con 2315 estudiantes y 67 docentes, en la sede principal, con la cual será llevada a cabo el proceso de intervención. Existe una doble jornada (6: 30 am-12: 30m; 12: 30 pm-7: 00pm), con una cobertura 825 niñas en la jornada de la mañana y 974 en la jornada de la tarde. Cabe aclarar que cobertura incluye niños cuyas edades oscilan entre los 5 y los 18 años de edad. En promedio las estudiantes son de estrato socioeconómico uno y dos, en su mayoría, habitantes de la Ciudad de Palmira y zonas aledañas (corregimientos).

Muestra

La selección de la muestra estuvo orientada al tema y los objetivos planteados: Dos docentes y 10 estudiantes (cinco en el grupo experimental y cinco en el grupo control) de quinto grado de primaria de dicha institución, cuyas edades oscilaban entre 10 y 11 años.

Hipótesis

“La implementación del modelo pedagógico EpC, propicia un «contexto cognoscitivamente rico» que permite el desarrollo de habilidades de pensamiento flexible, inmersas en las habilidades argumentativas”.

La anterior hipótesis se sustenta en los resultados de la investigación realizada por Kuhn et al. (2003), en donde evidencia la existencia de un patrón similar de desarrollo de habilidades argumentativas y que para lograr un avance en estas se requiere de contextos “Cognoscitivamente ricos”, es decir, que se necesita en los contextos educativos propiciar espacios que permitan el ejercicio prolongado de habilidades de pensamiento y razonamiento cada vez más flexible. Lo anterior se puede lograr probablemente al proponer actividades que impliquen un desafío cognitivo al estudiante, variedad y complejidad cada vez mayor y la confrontación de comprensiones antiguas con las actuales.

De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar dos requisitos principales para el desarrollo de las habilidades argumentativas. En primer lugar, se requiere espacios que den prioridad a los procesos comunicativos que se dan en el aula, como un típico componente de desempeños competentes (Blythe, 1999) y en segundo lugar, es necesario que estos espacios den la posibilidad a los estudiantes de utilizar el dominio conceptual de manera novedosa en situaciones inéditas que permita la diversidad de desempeños.

A partir de una revisión bibliográfica se logró observar que muchos enfoques tienen en cuenta solo una de las dimensiones, sin embargo, un modelo pedagógico que da prioridad a estas y que es considerado un enfoque que aborda los procesos comunicativos argumentativos desde una lógica conversacional, es el marco de EpC, cuyo propósito es la promoción de la comprensión -competencias- dando relevancia a las diferentes maneras de desempeño flexible que se tiene con el conocimiento que adquieren en el aula (Blythe 1999). El marco de EpC se fundamenta en el principio de “aprender haciendo” permitiendo que los educandos logren desempeñarse en diferentes contextos con lo aprendido en el aula.

De esta manera, los desempeños se constituyen en el núcleo del desarrollo de la comprensión o como es llamado en la presente investigación, de las competencias.

Dentro de todas las posibilidades que comprende hablar de competencias, se decidió abordar específicamente las competencias comunicativas orales. Si bien, el núcleo del desarrollo de estas, se centra en el desempeño, al hablar de competencias comunicativas orales se hace referencia a las formas de desempeñarse en un contexto comunicativo.

Por esta razón, se requiere que las habilidades argumentativas sean abordadas por enfoques que privilegien una perspectiva conversacional, propia de las aulas, dejando atrás los enfoques explicativos y estructurales bajo la concepción formal de la argumentación.

De esta manera, para la promoción de competencias comunicativas orales se requieren espacios de ejercicio prolongado de habilidades de pensamiento y razonamiento flexible que impliquen poner en uso el principio de cooperación, el cual se

logra a partir de una experiencia compartida que permite la evaluación y previsión de intenciones, realizando inferencias e interpretaciones a lo largo del discurso, dando lugar a la significación compartida y resignificación de posturas. Lo anterior se logra desde el marco de EpC, dado que este enfoque promueve la relación grupal, lo cual favorece la interacción conjunta y complejiza los procesos comunicativos y de razonamiento. Puesto que como lo plantea Anderson et al. (2001, Citado por Jonanssen & Kim, 2009) “El razonamiento es fundamentalmente dialógico”.

Propuesta De Intervención

La propuesta estuvo conformadas por cuatro fases: I. Diagnóstico y conceptualización, II. Sesiones de planeación, III. Ejecución de la fase de planeación y IV. Fase de evaluación. En la tabla 2 se observan las actividades a realizar con el grupo control y el grupo experimental. Para ver las actividades y productos de cada una de las sesiones de las fases de manera detallada, Ver anexos.

Tabla 2

Síntesis De La Propuesta.

Actividades a desarrollar con el grupo experimental	Actividades a desarrollar con el grupo control
La docente desarrolló la unidad temática “El verbo” con base en el modelo de EpC (Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños flexibles, evaluación diagnóstica continua) y la propuesta de argumentación presentada por Kuhn y Udell (2003). Actividades argumentativas con situación de resolución de problemas poco estructurados. DURACIÓN: 12 sesiones (2 sesiones de conceptualización y diagnóstico, 6 de planeación, 3 de ejecución y 1 de evaluación) con una intensidad horaria de 21 horas (En promedio, cada sesión tiene una duración de dos horas) Muestra: 5 niñas de quinto grado de primaria.	La docente desarrolló la misma unidad que el grupo experimental con base en el modelo pedagógico que tradicionalmente ha utilizado, planeando actividades, que desde éste modelo, permita desarrollar habilidades de argumentación en los estudiantes. DURACIÓN: 11 sesiones (1 sesiones de conceptualización y diagnóstico, 6 de planeación, 3 de ejecución y 1 de evaluación) con una intensidad horaria de 19 horas (En promedio, cada sesión tiene una duración de dos horas). Muestra: 5 niñas de quinto grado de básica primaria.

Fase I: Diagnóstico y Conceptualización

El programa de intervención se inició con un proceso de conceptualización y diagnóstico de las necesidades y dificultades de los estudiantes en la competencia argumentativa, con la finalidad de que ambos docentes, plantearan las actividades de intervención. Adicionalmente, esto permitió a los maestros reflexionar en torno a su práctica y a los desempeños actuales de los estudiantes.

Grupo Experimental

La conceptualización se planteó en dos vías, una en función de la clarificación de los procesos de argumentación al docente, y segundo, en cuanto al reconocimiento del modelo pedagógico EpC. El docente tuvo acceso a algunas lecturas recomendadas por las investigadoras tanto de argumentación como de la EpC, de las cuales se planteó discusiones con el objetivo de familiarizar al docente con la propuesta y de esta manera le otorgara un sentido al trabajo que se hace conjuntamente con las estudiantes de Psicología (investigadoras).

Tabla 3

Fase De Diagnóstico Y Conceptualización (Grupo Experimental).

SESION	ACTIVIDAD	TIEMPO
I	Conceptualización en torno a la Argumentación: Previamente se dejaron lecturas recomendadas sobre la argumentación y así la sesión 1 se trabaja sobre esta conceptualización, se discutieron ejemplos de la vida real. <i>Tarea 1:</i> Lectura de la guía de EpC. Trajo preguntas.	2 Horas (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y la otra, al tiempo aproximado que el docente dedica a la lectura y realización de tareas)
II	Conceptualización entorno a la EpC: Conceptualización de la enseñanza para la comprensión y asignación de tareas al docentes para que traer a la siguiente sesión: <i>Tarea 1:</i> Realizar un diagnóstico de dificultades y necesidades de los estudiantes en torno a la argumentación. <i>Tarea 2:</i> Elaborar un tópico generativo.	2 Horas (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y la otra, al tiempo aproximado que el docente dedica a la lectura y realización de tareas)
Número total de sesiones: 2		Número total de horas: 4

Grupo Control

La conceptualización se planteó en función de la clarificación de los procesos de argumentación al docente. El docente tuvo acceso a algunas lecturas recomendadas por las investigadoras en torno a la argumentación, de las cuales se plantearon discusiones con el objetivo de familiarizar al docente con lo que se va a entender como procesos argumentativos y los parámetros bajo la lógica de la argumentación colaborativa, a tener en cuenta para el planteamiento de sus actividades. De esta manera, se esperaba que el maestro lograra otorgar un sentido al trabajo que se hace conjuntamente con las estudiantes de Psicología (investigadoras).

Tabla 4

Fase De Diagnóstico Y Conceptualización (Grupo Control).

SESION	ACTIVIDAD	TIEMPO
I	Conceptualización en torno a la Argumentación: Previamente se dejaron lecturas recomendadas sobre la argumentación y así la sesión 1 se trabajó sobre esta conceptualización, se discutió ejemplos de la vida real. <i>Tarea 1:</i> Realizar un diagnóstico de dificultades y necesidades de los estudiantes en torno a la argumentación, dependiendo del modelo de enseñanza tradicional.	2 Horas (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y la otra, al tiempo aproximado que el docente dedica a la lectura y realización de tareas)
Número total de sesiones: 1		Número total de horas: 2

Fase II: Sesiones De Planeación Esta fase se llevó a cabo solamente con los docentes de cada grupo. Hasta éste punto no se intervendrá con los estudiantes. Por tanto, esta fase se planteó de la siguiente manera:

Grupo Experimental

Tabla 5

Fase II: Sesiones de planeación (Grupo Experimental).

SUB-FASE	FASES DE LA PROPUESTA	ELEMENTOS A DESARROLLAR	No SESIONES	TIEMPO
I	1. ACOMPAÑAMIENTO EN LA ELABORACION TOPICOS GENERATIVO	-Se discutieron en torno a la tarea 1 acerca del diagnóstico realizado por el docente. Además de discutir estrategias en función de las necesidades del docente. -Construcción del tópico generativo por parte del docente. Se trabajó sobre la propuesta traída por el docente en la sesión 2 de la fase I. Se corrigieron los errores conceptuales, se reestructuraron las dificultades y las necesidades y se construyó el tópico generativo conjuntamente. En este se tuvo en cuenta los siguientes criterios: * Que la temática que sea central en la disciplina. * Que la temática sea accesible. * Que tenga en cuenta el interés del docente y del alumno. * A partir de lo anterior, se elige el tema a trabajar. La tarea asignada al docente para la siguiente sesión fue traer con base en lo anterior, las metas de comprensión, y un esbozo de los desempeños de comprensión preliminares e investigación guiada.	1	2 Horas (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y la otra, al tiempo aproximado que el docente dedica a la lectura y realización de tareas).
	2. ACOMPAÑAMIENTO EN LA ELABORACION METAS DE COMPRENSION	Se trabajó sobre la propuesta de la docente, se corrigieron los errores conceptuales, se reestructuran las metas de comprensión. Estas se planearon teniendo en cuenta: * Lo que se desea que comprendan los estudiantes en relación con los aspectos centrales del tópico en relación directa con los procesos argumentativos.	1	2 Horas (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y la otra, al tiempo aproximado que el docente dedica a la realización de tareas).

II: Las actividades de la subfase II consistirán en proponer situaciones que impliquen la solución de problemas, solucionando estos a través de la confrontación (argumentación)	3.ACOMPAÑAMIENTO EN LA PLANEACION DE LOS DESEMPEÑOS FLEXIBLES	3.1 Desempeño preliminar	Se perfilaron los desempeños preliminares. Se le pidió al profesor que revisara y corrigiera el mismo lo que ha planeado. Objetivo: Explorar los conocimientos, creencias e ideas de los estudiantes frente al tópico. Desempeño del estudiante: Proceso discursivo y diario (Construcción de escritos en donde se sintetiza todo lo discutido, esto para intervenir en la coherencia escrita y discursiva). Desempeño de comprensión: Proceso discursivo.	1	1 Hora y 30 minutos. (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y 30 min para el trabajo individual del docente).
		3.2 Desempeño de Investigación guiada	Se perfilaron los desempeños de investigación guiada. Se le pidió al profesor que revisara y corrigiera él mismo lo que había planeado. Objetivo: Ahondar en problemáticas específicas del tópico. Desempeño del estudiante: Proceso discursivo y mural (Construcción de cartel en donde se plasman las diferentes posturas como guía para alcanzar una conclusión conjunta). Desempeño de comprensión: Proceso discursivo. Se le pidió al profesor que trajera la propuesta de los desempeños finales.	1	1 Hora y 30 minutos. (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y 30 min para el trabajo individual del docente).
		3.3 Desempeño Final	Objetivo: Integración de las comprensiones desarrolladas y los desempeños previos. Desempeño del estudiante: Proceso discursivo y construcción recorrido minotauro. Desempeño de comprensión: Proceso discursivo, sit. Res. Problemas. Se le pidió al docente que trajera una propuesta de criterios de evaluación de los desempeños flexibles.	1	1 Hora y 30 minutos. (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y 30 min para el trabajo individual del docente).
	4. EVALUACION DIAGNOSTICA CONTINUA	* Plantear criterios de evaluación de los desempeños flexibles. * Elegir la forma de realizar la retroalimentación (formal e informal). Esta retroalimentación se realizó constantemente durante la intervención. Se trabajó sobre la propuesta del profesor, se corrigieron los errores conceptuales, se revisaron todas las fases y se realizó una retroalimentación por parte de las investigadoras. Tarea: Plantear actividad para acercamiento conceptual a la temática desde EpC.	1	1 Hora y 30 minutos (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y 30 min para el trabajo individual del docente).	
Número total de sesiones: 6					Número total de horas: 10

Grupo Control

Tabla 6

Fase II: Sesiones de planeación (Grupo Control).

FASES	ELEMENTOS A DESARROLLAR	No SESIONES	TIEMPO
1. ELECCIÓN TEMA	-Se discutió en torno a la tarea 1 acerca del diagnóstico realizado por el docente. -La elección temática dependió de los criterios del modelo pedagógico que utilice el docente.	1	2 Horas (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y la otra, al tiempo aproximado que el docente dedica a la lectura y realización de tareas).
2. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS	Guía del proceso de aprendizaje. * Lo que se desea que comprendan los estudiantes en relación con los aspectos centrales del Tema en relación directa con los procesos argumentativos.	1	2 Horas (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y la otra, al tiempo aproximado que el docente dedica a la lectura y realización de tareas).
3. PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES CON BASE EN LA ARGUMENTACIÓN	Acompañamiento de las investigadoras en torno a la argumentación. (Revisión del Diseño de la actividad).	1	1 Hora y 30 minutos. (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y 30 min para el trabajo individual del docente).
	Acompañamiento en la realización de las actividades. (Revisión del Diseño de la actividad).	1	1 Hora y 30 minutos. (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y 30 min para el trabajo individual del docente).
	Acompañamiento de las investigadoras en torno a la argumentación. (Revisión del Diseño de la actividad).	1	1 Hora y 30 minutos. (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y 30 min para el trabajo individual del docente).
4. FORMA DE EVALUAR	Depende de los criterios del modelo pedagógico que utilice el docente. Tarea: Plantear actividad para acercamiento conceptual a la temática desde el modelo tradicional.	1	1 Hora y 30 minutos (1 hora corresponde al acompañamiento de las investigadoras y 30 min para el trabajo individual del docente).
Número total de sesiones: 6		Número total de horas: 10	

Fase III: Ejecución De La Fase De Planeación: En esta fase se da inicio al proceso de intervención con los estudiantes.

Grupo Experimental

Tabla 7

Fase III: Ejecución De La Fase De Planeación.

SESIÓN	MOMENTO	ACTIVIDAD	PRODUCTO	TIEMPO
Sesión de desempeños preliminares. Desempeño del estudiante: Proceso discursivo y el diario. A partir de este desempeño el docente podrá explorar los conocimientos, ideas o creencias de los estudiantes frente al tópico. Retroalimentación del docente hacia los estudiantes: estará destinada a generar una mayor comprensión del tópico. Retroalimentación de las investigadoras frente al docente: Alrededor de los desempeños de los estudiantes frente al tópico, identificación de las problemáticas en las cuales el docente necesita ahondar.				
I	1	1. Presentación al grupo del tópico de una manera problemática. <i>“El verbo, expresión de acción que depende del tiempo y la persona”</i> 2. Asignación de grupos de cinco alumnos para generar razones, es decir, qué digan que piensan respecto al tópico. 3. En los mismos grupos se justifican las razones, es decir, el grupo elabora las razones del por qué piensa eso frente al tópico. 4. Presentar pruebas que respalden sus razones frente al tópico.	Elaboración de un diario y socialización por parte de un monitor.	2 HORAS
	2	5. Socialización de los pasos anteriores. <u>6. MEDIDA PRE: Esta es aplicable en la primera sesión que realiza el docente con los estudiantes.</u>		
	3	8. El docente debe generar una solución alternativa que tenga en cuenta puntos en común entre la mayoría de los estudiantes. Esta construcción dependerá de la retroalimentación que el docente realice a los		

		estudiantes. <u>Ev Dx</u> : Acoger posturas en s/n alternativa.		
Sesión de investigación guiada. Desempeño del estudiante: Proceso discursivo y diarios. Desempeños de comprensión: Resolver problemas y cuestiones específicas relacionadas con el tópico y metas de comprensión.				
II	1	1. Presentación de material referente a la postura opuesta por parte del docente (presentación de pruebas) y evaluación de estos por parte de los estudiantes. 2. Desarrollar razones para defender la postura opuesta.	Elaboración de un diario y socialización por parte de un monitor.	2 HORAS
	2	3. Refutación a los contraargumentos.		
	3	4. Generar argumentos que contemplen las diversas perspectivas producto de la controversia grupal.		
Sesión de desempeños finales. Desempeño del estudiante: Proceso discursivo y elaboración minotauro. Desempeño de comprensión: Integración de las comprensiones desarrolladas a los desempeños previos.				
III	1	Socialización entre los pequeños grupos dentro de cada postura (De acuerdo, en desacuerdo con el tópico). La conclusión a la cual llegan se escribe en un diario (El argumento que incluye la prueba)	Construcción de la conclusión final en diarios a partir de la actividad del minotauro.	2 HORAS
		Socialización entre los grupos grandes (De acuerdo, en desacuerdo con el tópico), llegando a una conclusión entre ambos, respecto al tópico.		
	2	Actividad del minotauro (Ver Documento llamado “actividad 3”)		
Número final de sesiones: Tres			Número total de horas: 6 horas	

Grupo Control

Tabla 8

Fase III: Ejecución De La Fase De Planeación.

SESION	ACTIVIDAD	PROCESO	TIEMPO
SESION I	1. Presentación de la temática a trabajar: EL VERBO	1.1 Introducción a la temática por parte de la docente. Aquí se indagó acerca de las dudas que traen las estudiantes para ser resueltas. 1.2 Después de resolver las inquietudes de las estudiantes alrededor de la temática. Se procedió a la lectura, por parte de las alumnas, de la poesía seleccionada por la docente. En la lectura las estudiantes seleccionaron y subrayaron los elementos principales del verbo: personaje, tiempo y modo.	2 HORAS
	2. Continuación de la actividad No1	2.1 Las estudiantes se reunieron en grupos de cinco u seis personas, en estos debieron trabajar sobre el poema de la clase anterior. Es decir, cambiar las conjugaciones del poema inicial por otras vistas en clase y cada estudiante dentro del grupo deberá tomar registro individual para continuar con el proceso. 2.2 Socialización por parte de las estudiantes acerca del trabajo que se realizó con el poema. En este momento se requiere del acompañamiento del docente para que pueda guiar la discusión. <u>MEDIDA PRE: Esta es aplicable en la primera sesión que realiza el docente con los estudiantes.</u>	
SESION II	3. El verbo y el género lírico	Las estudiantes realizaron la lectura asignada por la docente y en esta debieron clasificar en un cuadro (Tabla actividad 1) los siguientes elementos: la persona, tiempo del verbo y este convertirlo en infinitivo.	2 HORAS
	4. Continuación de la actividad 3	4.1 Las estudiantes socializaran en grupos de cinco o seis niñas la clasificación hecha previamente. 4.2 <u>En estos mismos grupos las alumnas llevaran a cabo una discusión acerca de los elementos principales que permiten que el verbo varíe dentro de una oración.</u> Sus conclusiones quedaran registradas en el cuaderno. Aquí se requiere que la docente este rotando por los grupos para guiar la discusión. 4.3 Para finalizar la docente hará entrega a cada grupo una acción para representar, relacionada con la temática del verbo.	
SESION III	5. El verbo y la representación	5.2 Las estudiantes deberán realizar la mímica de la situación que les corresponde (sin mencionar palabras) y pasar al frente del salón y llevarla a cabo. 5.3 Los otros grupos que se encuentran sentados deberán tomar registro de la situación que el grupo expositor está representando.	2 HORAS
Número final de sesiones: Tres			Número total de horas: 6 horas

Fase IV: Evaluación De La Propuesta

En esta fase se aplicaron la prueba PRE y POST, en las cuales se llevó a cabo una actividad de argumentación dentro de cada grupo (control y experimental).

La prueba pre consistió en proponer una consigna “*El verbo, expresión de acción que depende del tiempo y la persona*”. A partir de esta, las participantes de la muestra generaban razones y presentaban las pruebas que soportaban dichas razones.

Se tomó registro de los respectivos argumentos para ser sistematizados y realizar la comparación. El tiempo estimado fue máximo de 30 minutos.

Para el grupo experimental se aplicó en el momento 2 de la sesión 1 (Desempeño preliminar- Dentro de la fase III de la propuesta).

Para el grupo control se aplicó en la primera actividad planeada por el docente (Fase III de la propuesta).

La prueba Post, consistió en la presentación de una serie de consignas para generar argumentos, contraargumentos y refutaciones alrededor de estas. Las estudiantes se distribuyeron aleatoriamente en grupos, cada integrante eligió una consigna e inmediatamente tomaron posición a favor de esta y en grupo concluyeron el mejor argumento para presentar al grupo que tenía la posición en contra de la consigna.

Las consignas fueron elaboradas por las investigadoras en relación con la unidad desarrollada por ambos profesores (con la respectiva revisión de estos). Se tomó registro de los respectivos argumentos para ser sistematizados y realizar la comparación. El tiempo estimado fue máximo de 30 minutos.

Los dos instrumentos se utilizaron en la medida PRE y en la POST para recolectar, clasificar y evaluar los argumentos ofrecido por las estudiantes.

Esta prueba se realizó en una sesión extra de las actividades de intervención.

Cabe aclararse que a los instrumentos se realizaron cambios producto del pilotaje al cual fueron sometidos, sin embargo, estas modificaciones no alteraron la naturaleza inicial de los instrumentos puesto que se obtuvieron resultados satisfactorios.

Codificación Instrumentos De Recolección De Información

A continuación se presentan los principales instrumentos que permitieron la clasificación de los enunciados de las estudiantes. En primer lugar, se presenta el esquema de codificación de argumentos, este permitió evaluar la relevancia de los argumentos de acuerdo al contexto, de igual manera permitió categorizar el contenido del enunciado.

En segundo lugar, se muestra el instrumento de códigos de disertación, el cual permitió evaluar el discurso argumentativo de las estudiantes, clasificarlos de acuerdo con las claves y determinar la interrelación que se logró de estas, para determinar la existencia del discurso colaborativo.

1. Esquema De Codificación De Argumentos (Propuesto por Kuhn, Shaw & Felton, 1997, citado por Kuhn 2003). El siguiente modelo sirve para evaluar la calidad de los argumentos brindados por los estudiantes.

Tabla 9

Esquema De Codificación De Argumentos.

Argumentos a Favor o en contra	Equivalencia numérica para clasificación del argumento
I. Argumentos Funcionales: Refiere a que tan funcional es la declaración en un contexto dado, a razones específicas, razones demostrables o con un grado de persuasión en el interlocutor. Contenido A: Argumento considerando alternativas. Contenido B: Manifiesta solo su argumento. Contenido C: Contraargumento (Manifiesta crítica y/o incluye en el argumento la posición del opositor). Contenido D: Refutación.	(2)
II. Argumentos poco funcionales: Refiere a razones que no se enfocan en la función. Se centran en las condiciones para justificar el argumento propio. Contenido A: Argumento considerando alternativas. Contenido B: Manifiesta solo su argumento. Contenido C: Contraargumento (Manifiesta crítica). Contenido D: Refutación.	(1)
III. Argumentos que no son justificables: Enunciados que no son considerados argumentos (Justificación con base en los sentimientos, justificaciones como precedente y todas aquellas que se basen en creencias). Contenido A: Argumento considerando alternativas. Contenido B: Manifiesta solo su argumento. Contenido C: Contraargumento (Manifiesta crítica). Contenido D: Refutación.	(0)

2. Modelo Kuhn (2003): Claves De Disertación

Por último las conversaciones producto de la confrontación fueron transcritas y codificadas de acuerdo con el modelo desarrollado por Kuhn & Udell (2003). Este modelo consiste en asignar en un código, aquello que los autores consideran la evidencia de procesos de razonamiento. A cada declaración del diálogo se le asignó un código basado en su función, en relación con el contexto discursivo, en lugar de su contenido. Cabe aclarar que es probable asignar a un enunciado diferentes códigos de disertación, sin embargo es necesario tener en cuenta el discurso que se lleva a cabo hasta el momento, para determinar la categorización de cada declaración en un solo código, determinando la pertinencia de la elección de una clave en vez de las otras.

Es necesario considerar, que este instrumento se trata de un sistema funcional de codificación de la argumentación dialógica (en contraste con el esquema de argumentos-instrumento 1).

Estos códigos se sistematizaron para realizar un análisis de frecuencia y a partir de este, efectuar una caracterización del discurso argumentativo ofrecido por los estudiantes.

Tabla 10

Modelo Kuhn & Udell (2003): Claves De Disertación.

LETRAQUE REPRESENTA EL CÓDIGO	CÓDIGO	ESPECIFICACIÓN
A	Pregunta	Una pregunta que no está relacionada con lo que se está hablando en el contexto.
B	Respuesta	El enunciado exige a los participantes reaccionar frente a lo dicho por el emisor.
C	Declaración desde una perspectiva	Un comentario que no tiene en cuenta las declaraciones precedentes de los compañeros. (Solo tiene en cuenta el punto de vista propio).
D	Desestimar	Afirmación que los participantes hacen y es irrelevante para la declaración del emisor.
E	Sin conexión	Una declaración que no tiene una conexión evidente a las palabras precedentes del participante.
F	Adicionar	Una extensión o elaboración de las declaraciones de los participantes. E.g. Darle continuidad a la idea del compañero.
G	¿De acuerdo?	Una pregunta que indaga si el estudiante acepta o coincide con la declaración del hablante.
H	Aceptar	Una declaración del acuerdo al que han llegado los participantes de lo dicho previamente.
I	Interpreta	Un parafraseo de la declaración previa de los participantes con o sin una fuerte elaboración.
J	Continuar	Una continuación o re-elaboración del último enunciado del emisor que hace caso omiso de la discusión precedente.
K	Toma de perspectiva	La declaración exige que los participantes tomen una postura para el caso particular.
L	Justificar	El emisor respalda su declaración con argumentos adicionales.
M	Posición	La declaración de los participantes ofrece una solución al asunto.
N	Aclarar	Una aclaración del argumento propio en respuesta a las declaraciones previas de los compañeros.
O	Verificar	Una declaración como respaldo a las declaraciones ofrecidas por los compañeros.

ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó una técnica de análisis cualitativo y otra de análisis cuantitativo. La primera de ellas fue la Categorización, en donde a cada declaración durante toda la secuencia del diálogo, se asignó una categoría (Funcional, poco funcional y no justificable o A, B, C, etc.). Posteriormente se utilizó técnicas de análisis cuantitativo como son las tablas de distribución de frecuencias, para identificar el agrupamiento de los datos en cada categoría. Además de la utilización de gráficos de barras, en donde cada categoría se enmarca en el eje horizontal y la frecuencia en el eje vertical. Cabe resaltar que el desempeño de las estudiantes, fue clasificado de acuerdo con los niveles de comprensión planteados por Stone (1998), esto permitió determinar un nivel inicial en la comprensión y ver los avances en cuanto a competencias en los educandos.

Procedimiento

Después de haber recolectado la secuencia discursiva de los participantes, se procedió a clasificar cada enunciado de acuerdo con los instrumentos, en primera instancia en el instrumento uno y luego en el dos. Posteriormente, se ejecuta la clasificación de cada declaración en la equivalencia numérica final, para hallar las frecuencias respectivas. Así:

Calidad Del Argumento

Cada declaración de la secuencia dialógica es categorizada en: Argumento Funcional, argumento poco funcional y Argumento no justificable. A cada uno le corresponde una equivalencia en la escala ordinal (2), (1), (0) respectivamente. Posteriormente se pasó a clasificar en cada una de las subcategorías (A, B, C, D) dentro del tipo de argumento. Una vez obtenida y categorizada la información, la organización de datos se realizó a través tablas de frecuencia, en primera instancia por tipo de argumento y después detallándose la frecuencia del contenido dentro de cada tipo de argumento. Para ello, se utilizó el programa Excel.

Se realizó el análisis a través de las siguientes técnicas estadísticas de descripción: Distribución de frecuencias de las variables, gráfico de barras y comparación de frecuencias.

Calidad Del Discurso Argumentativo

Cada declaración de la secuencia dialógica es clasificada en las claves de disertación y cada una, es representada a través de un código (A, B, C, D, E, F, G, H I, J, K, L, M, N, O). Una vez realizada esta clasificación, la organización de datos se realizó a través de tablas de frecuencia, detallándose la frecuencia de cada código. Para ello, se utilizó el programa Excel.

Se realizó el análisis a través de las siguientes técnicas estadísticas de descripción: Distribución de frecuencias de las variables, gráfico de líneas, comparación de frecuencias.

Estandarización

Se tuvo en cuenta el tiempo en la medida pre y post, en un rango de 30 minutos para ambos grupos, abordándose en la discusión dos temáticas previamente establecidas: Conjugaciones de acuerdo al tiempo y a la persona. Además de la utilización en ambas pruebas de un solo tema de discusión, para garantizar la confiabilidad de los resultados, como se realiza en algunas de investigaciones (Kuhn, 2003).

RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la prueba PRE y POST del proceso de intervención, los cuales se ubicaron en dos apartados. Dentro de estos, se describe los resultados encontrados en cada grupo, presentándose las respectivas clasificaciones y categorizaciones en cada uno de los instrumentos.

Cada apartado contiene en primer lugar, la categorización de argumentos de acuerdo con la secuencia del diálogo en el instrumento 1, en ambos grupos. Después, se presenta la “frecuencia del tipo argumento teniendo en cuenta el contenido” para determinar la calidad de los argumentos y una breve comparación de lo que se halló en ambos grupos.

En segundo lugar, se muestra la clasificación de la secuencia del diálogo en el instrumento 2, en ambos grupos. Posteriormente, se describió la “frecuencia del código de disertación durante el diálogo” para identificar procesos de razonamiento en el discurso.

Por último para establecer los efectos de la propuesta de intervención, se describen los resultados de esta en cada grupo, sometiéndose finalmente a una comparación entre el grupo control y experimental y determinar la efectividad de la misma.

RESULTADOS POR CADA GRUPO

PRUEBA PRE

Sistematización Argumentos De Acuerdo Con La Secuencia Del Diálogo (Instrumento 1): Calidad Del Argumento

Grupo Experimental

En la tabla 11 se observa la categorización de la secuencia dialógica que se obtuvo en el grupo experimental en la prueba PRE. Ésta se dividió en 22 declaraciones, discriminando el número de intervenciones por cada sujeto y su respectiva categoría, asignándole la equivalencia numérica propia de cada instrumento.

Como es notorio, el sujeto 5 tuvo una mayor participación al intervenir en seis ocasiones, seguido por el sujeto 4, quien intervino en cinco ocasiones. En cuanto a la calidad del argumento puede verse que el sujeto 5 tuvo una puntuación total de siete, los sujetos 3 y 4 obtuvieron una puntuación total de seis, respectivamente. Lo anterior muestra, que el sujeto 5 tuvo un desempeño sobresaliente frente a los demás sujetos tanto en número de intervenciones como en la calidad de estas.

Tabla 11

Secuencia Dialógica Clasificada En El Esquema De Codificación De Argumentos- Grupo Experimental

NUMERO DE INTERVENCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5
1	0 (B)				
2		1 (B)			
3			0 (B)		
4				0 (B)	
5	0 (C)				
6					0 (B)
7		1 (B)			
8					2 (A)
9		1 (B)			
10					1 (C)
11				2 (A)	
12					2 (A)
13				1 (B)	
14		1 (B)			
15	2 (A)				
16			2 (B)		
17				1 (B)	
18			2 (B)		
19					0 (B)
20			2 (B)		
21					2 (A)
22				2 (B)	
Número de declaraciones	3	4	4	5	6
Puntuación total	2	4	6	6	7

Nota: Los números refieren a la equivalencia numérica de cada tipo de argumento (2: argumentos Funcionales, 1: argumentos poco funcionales y 0: argumentos no justificables). Las letras indican el contenido de cada tipo de argumento. Contenidos: Contenido A: Argumento considerando alternativas. Contenido B: Manifiesta solo su argumento. Contenido C: Contraargumento (Manifiesta crítica). Contenido D: Refutación.

Grupo Control

En la tabla 12 se observa la categorización de la secuencia dialógica que se obtuvo en el grupo control en la prueba PRE. Ésta se dividió en 19 declaraciones, discriminando el número de intervenciones por cada sujeto y su respectiva categoría, asignándole la equivalencia numérica propia de cada instrumento.

Tabla 12

Secuencia Dialógica Clasificada En El Esquema De Codificación De Argumentos- Grupo Control

NUMERO DE INTERVENCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5
1	1 (B)				
2		1 (A)			
3			1 (B)		
4			2 (B)		
5			2 (B)		
6			1 (B)		
7				1 (B)	
8					0 (B)
9			1 (A)		
10			1 (B)		
11				1 (B)	
12		1 (A)			
13			0 (B)		
14			1 (B)		
15			1 (B)		
16			1 (B)		
17			1 (B)		
18					1 (B)
19				1 (B)	
Número de declaraciones	1	2	11	3	2
Puntuación total	1	2	12	3	1

Como es notorio, el sujeto 3 tuvo una mayor participación al intervenir en 11 ocasiones, las otras participantes tuvieron en promedio dos intervenciones, esto indicó que el desempeño no fue relativamente homogéneo durante el discurso. En cuanto a la calidad del argumento puede verse que el sujeto 3 tuvo una puntuación total de 12 y las otras participantes obtuvieron una puntuación total en promedio de dos.

Lo anterior muestra, que el sujeto 3 tuvo un desempeño sobresaliente frente a los demás sujetos tanto en número de intervenciones como en la calidad de estas, probablemente esto afectó los resultados de la prueba.

En definitiva se logró observar en ambos grupos diferencias en el desempeño, en el grupo experimental se observa una participación relativamente homogénea, mientras que el grupo control difiere significativamente en el número de intervenciones entre los sujetos del mismo grupo.

En cuanto al número de intervenciones, vemos pues, como la diferencia entre ambos grupos no es determinante, ya que el grupo experimental obtuvo 22 declaraciones y el grupo control 19.

Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido

Grupo Experimental

Como se observa en la tabla 13 se realizaron 22 declaraciones, de las cuales, nueve corresponden a argumentos de tipo funcional, siete intervenciones clasificadas como argumentos poco funcional y seis como argumento no justificable. De aquí, que se pueda decir que la diferencia numérica entre los niveles no fue determinante, pues la variación entre estos fue mínima. Por esta razón, se concluyó que la calidad de

argumentos utilizados por las estudiantes no fue de tipo funcional exclusivamente. La clasificación de las declaraciones de tipo funcional, puede explicarse debido al acercamiento previo que tuvieron las estudiantes a la temática, lo cual permitió un mejor desempeño de sus declaraciones a nivel conceptual.

Tabla 13

Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido- Grupo Experimental

TIPO DE ARGUMENTO	FRECUENCIA (fi)	FRECUENCIA CONTENIDO DE ACUERDO AL TIPO ARGUMENTO		
		A	B	C
Argumento funcional	9	5	4	0
Argumento poco funcional	7	0	6	1
Argumento no justificable	6	0	5	1
FRECUENCIA TOTAL (ni)	22	5	15	2

Nota: Los argumentos Funcionales refieren a la funcionalidad de una declaración en un contexto dado; los Argumentos poco funcionales refieren a razones que se centran en las condiciones para justificar el argumento; los argumentos no justificables, son enunciados basados en sentimientos o creencias. Las letras (A, B y C) hacen referencia al contenido de cada tipo de argumento.

En cuanto a la clasificación de los contenidos, se halló una mayor frecuencia en argumentos de contenido B, equivalente al 68%, esto podría indicar que las estudiantes tienen dificultad para incluir las declaraciones de sus interlocutores en su propio argumento, por tal razón resultó poco probable hablar de desempeño flexible dentro de la secuencia dialógica. Por lo tanto, esto permite plantear que en el diálogo grupal, se evidenció que las estudiantes aparentemente no hacían uso de un principio de cooperación, es decir, que la intencionalidad del diálogo en sí mismo posiblemente no

era tenido en cuenta, como también, la generación de un cambio conceptual a partir de la construcción de sentidos compartidos.

Un ejemplo de lo planteado anteriormente podría mostrarse en el siguiente enunciado: *“Los verbos se pueden conjugar, porque sin el verbo, sin persona, ni tiempo, no hay nada”* (S4). Como se observa en esta declaración se limita la función del verbo a elementos tales como: persona y tiempo, es decir, que el elemento conceptual que prevalece en las creencias de la estudiante es que el verbo está determinado por la presencia de la persona y tiempo. Este enunciado es seguido por *“Obviamente, porque las personas nos dicen cuando actúan, las acciones son lo que hacen, y el tiempo, en qué momento lo hacen”* (S5). Durante el proceso discursivo S4 da continuidad a su idea dando pocas variaciones a su argumento, dependiendo del diálogo que se está dando con las otras participantes, tal como se presenta su conclusión al finalizar el discurso: *“Es que es una bobada, porque el verbo sin una persona y el tiempo no es nada. El verbo depende de esas dos”* (S4), en la cual prevalece su idea conceptual planteada al inicio del diálogo. (Ver anexo 3, sesión de ejecución-Grupo experimental).

Como se mencionó en la sección anterior se evidenció que los sujetos utilizaron con mayor frecuencia el contenido B, lo cual permitió plantear que los desempeños de las estudiantes pudieron clasificarse en un nivel de comprensión principiante, desde el marco de EpC (Stone, 1998). Por esta razón se puede decir que las estudiantes evidencian sus desempeños mediante la escolarización, es decir, hacen uso de ideas disciplinarias estableciendo conexiones simples. Esto se puede evidenciar en enunciados tales como: *“Yo estoy de acuerdo porque el verbo nos ayuda a identificar el verbo y la acción, el movimiento”* (S1). Aquí se expone la idea disciplinar que tiene la sujeto, en

donde la expresión de acción es sinónimo de movimiento, sin considerar la alternativa de que no todos los verbos impliquen movimiento. Vemos como la validación del conocimiento utilizada por las estudiantes no depende de criterios racionales, sino de una fuente externa, como es la información suministrada por la docente.

Grupo Control

Como se observa en la tabla 14 el grupo control realizó 19 declaraciones, de las cuales 15 argumentos son de tipo poco funcional, equivalentes al 79%, dos de tipo funcional y dos de tipo no justificable.

Tabla 14

Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido- Grupo Control

TIPO DE ARGUMENTO	FRECUENCIA (fi)	FRECUENCIA CONTENIDO DE ACUERDO AL TIPO ARGUMENTO		
		A	B	C
Argumento funcional	2	0	2	0
Argumento poco funcional	15	3	12	0
Argumento no justificable	2	0	2	0
FRECUENCIA TOTAL (ni)	19	3	16	0

Por otro lado, en cuanto a la clasificación de los contenidos, se halló una mayor frecuencia en argumentos de contenido B, equivalentes al 84% de todas las

declaraciones. Esto permitió realizar un diagnóstico del grupo control dentro de los “Argumentos poco funcionales”, indicando que sus argumentos se caracterizan por expresar razones y justificarlas en función de las condiciones expresadas en la secuencia dialógica, en lugar de construir justificaciones a partir de la integración de puntos de vista contrarios. Esto podría indicar que en el grupo control no logra evidenciarse claramente un principio de cooperación, en donde la construcción de significados compartidos parece no ser muy visible.

Lo anterior puede evidenciarse en la siguiente secuencia dialógica: *“El verbo es el que da la idea en la oración. Como las oraciones son simples y compuestas. Las simples son las que tienen un solo verbo, y las compuestas son las que tienen dos o más verbos”* (S2).

Donde se resalta un conocimiento conceptual, sin embargo este no se pone en relación con el tópico en discusión, se responde como si se estuviera preguntando en términos de pregunta cerrada y absoluta.

Adicionalmente, se resalta que a nivel de competencias, el grupo control tuvo la misma oportunidad de acercamiento a la temática y la utilización de éste dentro del diálogo fue notoria, es decir, que el grupo control contó con un nivel conceptual, pero este parece no ser utilizado de manera flexible. Puesto que este no parece ser utilizado para generar cambios en el contexto discusivo, sino para mantener y apoyar un punto de vista propio sobre lo planteado por los compañeros.

Como se mencionó en el apartado anterior se evidenció que el contenido de mayor frecuencia en el grupo control es el B. Lo cual permitió clasificar los desempeño de comprensión de las estudiantes desde el marco de EpC, en un nivel de comprensión

de principiante (Stone, 1998). Puesto que lo aprendido conceptualmente tiene mayor relevancia a la hora de dar solución a la problemática, lo cual limita la posibilidad de medir desempeños de carácter flexible, las estudiantes aluden de manera “impersonal” a la información, es decir, se les dificultó tomar una postura frente a lo planteado y están refiriendo constantemente a lo visto en clase en ocasiones sin contemplar otras opciones.

En definitiva, como se observa en la figura 1, en ambos grupos no es muy visible la utilización del principio de cooperación, en tanto que en el discurso la intencionalidad de este mismo y la de los compañeros parece no estar clara, lo cual dificultó la construcción de argumentos de manera conjunta en función de lo dicho por los participantes a lo largo del discurso.

De acuerdo con la clasificación de las declaraciones de cada participante, en el grupo control, se logró determinar un nivel de argumentación “poco funcional”, a partir de la frecuencia más alta, lo cual permitió un diagnóstico inicial del grupo. Sin embargo, en el grupo experimental no se logró determinar un nivel estándar de argumentación.

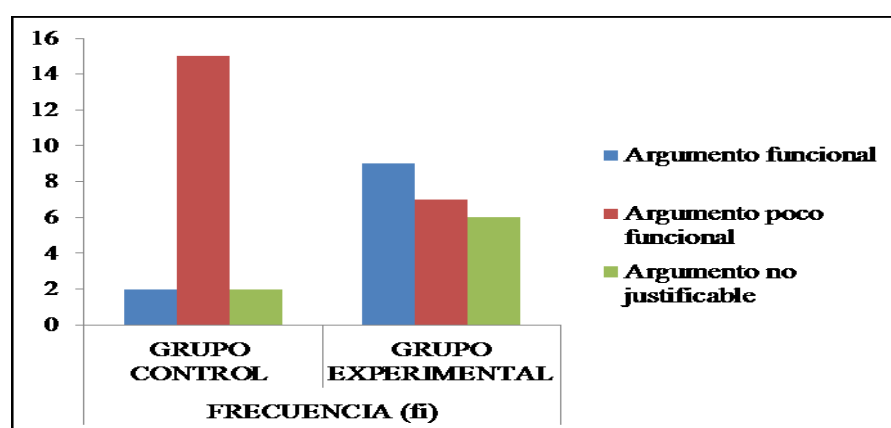


Figura 1. Se muestra la comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la calidad del argumento individual al inicio del proceso de intervención.

En la figura 2 se observa la comparación del grupo control y experimental en cuanto a los contenidos. A este respecto las diferencias no son determinantes, puesto que en ambos grupo se encontraron altas frecuencias en el contenido B. Esto indica que ambos grupos están generando razones en función de la propia postura, lo cual no es una característica de un desempeño flexible. El grupo control cuenta con un nivel conceptual, pero este no es utilizado para generar cambios en el contexto discusivo, sino para mantener y apoyar un punto de vista propio.

En cuanto al grupo experimental las estudiantes parece que se les dificultó incluir las declaraciones de sus interlocutores en su propio argumento, esto nos permite plantear que en las secuencias dialógicas del grupo parece no hacer uso de un principio de cooperación, en el cual no se tiene en cuenta la intencionalidad del diálogo en sí mismo y la generación de un cambio conceptual a partir de la construcción de sentidos compartidos.

En ambos grupos al ser más frecuente las declaraciones en el contenido B, permitió clasificar los desempeño de comprensión de las estudiantes desde el marco de EpC, en un nivel de comprensión de principiante (Stone, 1998), como se explicó anteriormente.

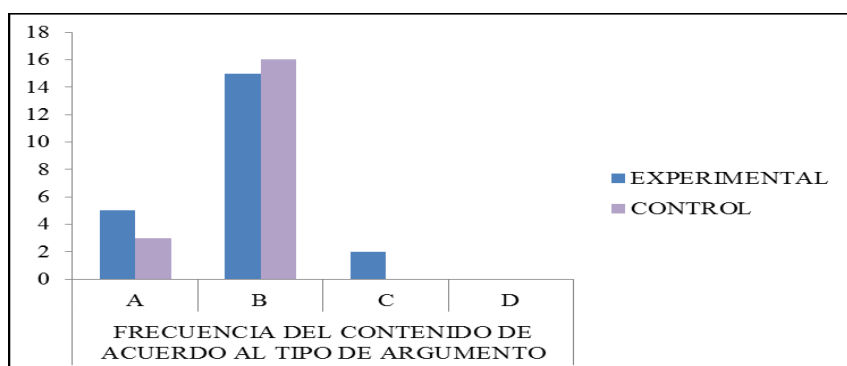


Figura 2. Se muestra la comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la a los contenidos de cada tipo de argumento al inicio del proceso de intervención.

Sistematización Argumentos De Acuerdo Con La Secuencia Del Dialogo

(Instrumento 2): Calidad Del Discurso Argumentativo

Grupo Experimental

En la tabla 15 se observa la categorización de la secuencia dialógica que se obtuvo en el grupo experimental en la prueba PRE, de acuerdo con las categorías del segundo instrumento. Después de haber clasificado los 22 enunciados en el primer instrumento, se procedió asignarle a cada intervención una letra que corresponde a la clave de disertación, de acuerdo con el segundo instrumento. A grandes rasgos, se observa en la tabla que la clave más utilizada por las participantes del grupo es la E y N.

Tabla 15

Secuencia Dialógica Clasificada En Las Claves De Disertación- Grupo Experimental

NUMERO	S1	S2	S3	S4	S5
1	C				
2		I			
3			D		
4				C	
5	B				
6					E
7		J			
8					N
9		D			
10					N
11				M	
12					F
13				E	
14		J			
15	L				
16			M		
17				E	
18			N		
19					E
20			N		
21					N
22				H	

Nota: En esta tabla se muestra la clasificación en claves, de las declaraciones ofrecidas por cada uno de los sujetos. Cada clave es representada por una letra. Esto servirá para identificar y analizar cada una de las claves con mayor frecuencia.

Grupo Control

En la tabla 16 se observa la categorización de la secuencia dialógica que se obtuvo en el grupo control en la prueba PRE, de acuerdo con las categorías del segundo instrumento. Después de haber clasificado los 19 enunciados en el primer instrumento, se procedió asignarle a cada intervención una letra que corresponde a la clave de

disertación, de acuerdo con el segundo instrumento. De manera general, se observa en la tabla que la clave más utilizada por las participantes del grupo es la C y F.

Tabla 16

Secuencia Dialógica Clasificada En Las Claves De Disertación- Grupo Control

NUMERO	S1	S2	S3	S4	S5
1	B				
2		C			
3			C		
4			C		
5			F		
6			F		
7				F	
8					C
9			F		
10			G		
11				I	
12		C			
13			F		
14			J		
15			C		
16			F		
17			F		
18					F
19			F		

Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Diálogo

Grupo Experimental

Como muestra la tabla 17 el grupo experimental realizó 22 declaraciones, de las cuales cinco corresponden a la clave N, la cual dentro del diálogo cumple la función de aclarar, cuando se alude a esta es con el objetivo de clarificar el argumento propio en respuesta a las declaraciones previas de los compañeros. Esto puede evidenciarse en secuencias dialógicas como: “*Yo pienso que este tópico es importante, porque sin persona ni tiempo, el verbo no se podría conjugar*” (S3), en donde una integrante expone su punto

de vista: el verbo se puede conjugar, solamente cuando hay persona y tiempo. Seguido de “*Yo estoy de acuerdo porque con el verbo podemos interactuar*” (S4), aquí otra compañera presenta su punto de vista sin tener en cuenta la declaración precedente y nuevamente, la integrante que inicia la secuencia dialógica rectifica su punto de vista aclarando su posición para ser aceptada “*Yo dije fue que por una persona se podía conjugar el verbo*” (S3).

Tabla 17

Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo-Grupo Experimental

FRECUCENCIA DEL CODIGO DE DISERTACIÓN															ni
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
0	1	2	2	4	1	0	1	1	2	0	1	2	5	0	22

El hecho de que las claves E y N, equivalentes al 18% y 23%, respectivamente del total de las declaraciones, fueran más frecuentes, nos podría indicar que las estudiantes permanecen en su punto de vista. Por esta razón, se aclara constantemente el argumento propio sin haber variaciones notables en éste, que implique una modificación a partir de lo que se propone en la secuencia dialógica. Lo anterior llevó a plantear la posibilidad de que durante el discurso la utilización de un principio de cooperación no fue evidente.

Así mismo se observa que durante el discurso no se utilizaron cuatro claves (A, G, K y O), y solamente se hace un frecuente uso de dos claves de disertación, lo cual podría indicar que durante el diálogo al no hacerse uso de la mayoría de las claves,

probablemente revela que a lo largo del discurso las tienen desempeños poco flexibles, en la medida que en su intervenciones no parecieran tener en cuenta el discurso de las compañeras en el propio.

En definitiva en la prueba PRE se observa que los sujetos permanecen en su punto de vista, aclarándose este mismo en función de lo que dice cada compañero, sin evidenciarse claramente un principio de cooperación en el discurso.

Grupo Control

Como se observa en la tabla 18 el grupo control realizó 19 declaraciones, de las cuales nueve están ubicadas en la clave F, equivalente al 47% del total de las declaraciones. Esta clave tiene como función dar extensión a las declaraciones de los participantes. A partir de esta, se logró evidenciar en el discurso del grupo control, que las intervenciones realizadas por las participantes, parecen no estar marcadas por un proceso de construcción de argumentos propio, sino por dar extensión a lo que se está discutiendo, sin que esto implique encontrar un punto común o acuerdo (dar solución a la problemática).

Tabla 18

Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo-Grupo Control

FRECUCIA DEL CODIGO DE DISERTACIÓN															ni
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
0	1	6	0	0	9	1	0	1	1	0	0	0	0	0	19

De esta manera, se puede evidenciar en el grupo control una posición “*Colaboradora*” frente a la información dada por la docente, como lo plantea Campos & Gaspar (2003). Esta difiere del concepto “Cooperativo” postulado por Tomasello (2008), en donde el primero refiere a la actitud que asumen algunos estudiantes frente a la información que se les presenta, en la cual no hay una posición crítica y se abstienen de dar su punto de vista y el segundo implica compartir una intencionalidad en función de la construcción de significados.

Así mismo se observa que durante el discurso no se utilizaron nueve claves (A, D, E, H, K, L, M, N y O), y solamente se hace un frecuente uso de dos claves de disertación, esto podría indicar que durante el diálogo al no hacerse uso de la mayoría de las claves, probablemente revela que a lo largo del discurso las estudiantes tienen desempeños poco flexibles, en la medida que en sus intervenciones no parecieran tener en cuenta el discurso de las compañeras en el propio.

Lo anterior puede ejemplificarse en la siguiente secuencia dialógica: “*Lo que hace el verbo es expresar una acción ¿cierto?*”(S3). Seguido por “*Pues yo pienso que es acción y tiempo lo que expresa un verbo. Cantar, jugar, saltar*” (S4), en este ejemplo se observa como la segunda estudiante ofrece una continuidad a la idea presentada.

Se podría hablar de significados compartidos si este grupo lograra evaluar intenciones, asignar significados e interpretar. Sin embargo, estos elementos parecen estar difusos en las participantes, puesto que, en la medida que las intervenciones se centren en dar extensión a un punto de vista, la actitud crítica frente al contenido conceptual presentado, que permita evidenciar procesos de pensamiento flexible, se hace poco evidente.

Como se muestra en la figura 3, el desempeño de ambos grupos al inicio del proceso de intervención, se caracteriza porque al parecer no está marcado por un proceso de construcción de argumentos propios, sino por dar extensión a lo que se está discutiendo, sin que esto implique encontrar un punto común.

En el grupo experimental la mayor frecuencia en las claves E y N se explicó a partir de la tendencia a aclarar constantemente el argumento propio sin haber variaciones notables en éste, partiendo de lo que se propone en la secuencia dialógica de los participantes. Para el grupo control, la clave F es la más frecuente, este resultado logró explicarse desde una posición colaboradora frente a la información dada por el docente.

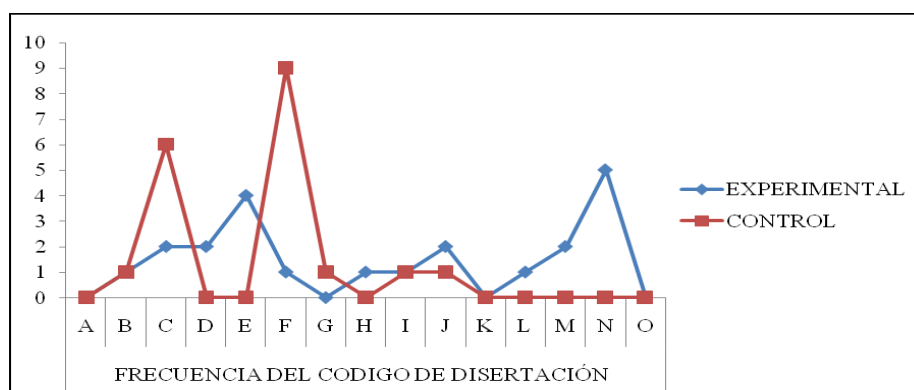


Figura 3. Se muestra la comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la calidad del discurso colaborativo y frecuencias de las claves de disertación, al inicio del proceso de intervención.

PRUEBA POST

Sistematización Argumentos De Acuerdo Con La Secuencia Del Dialogo (Instrumento 1): Calidad Del Argumento

Grupo Experimental

En la tabla 19 se observa la categorización de la secuencia dialógica que se obtuvo en el grupo experimental en la prueba POST. Está se dividió en 74 declaraciones, discriminando el número de intervenciones por cada sujeto y su respectiva categoría, asignándole la equivalencia numérica propia de este instrumento.

Tabla 19

Secuencia Dialógica Clasificada En El Esquema De Codificación De Argumentos- Grupo Experimental

INTERVENCIÓN #/ CONSIGNA	S1	S2	S3	S4	S5
1: Cuando un verbo no nos indica a la persona, nos indica el tiempo.				1 (B)	
2					1 (B)
3				0 (B)	
4				2 (B)	
5					2 (B)
6		0 (B)			
7			2 (D)		
8	2 (C)				
9					1 (B)
10	(0) B				
11					1 (B)
12	2 (C)				
13			2 (C)		
14				0 (C)	
15: Todo verbo indica el tiempo en el que se realiza la acción			2 (C)		
16				2 (C)	
17					1 (B)

18		0 (B)		
19				2 (A)
20			2 (B)	
21			2 (B)	
22	0 (B)			
23				1 (B)
24			1 (B)	
25	0 (B)			
26		1 (C)		
27				0 (C)
28				2 (C)
29	2 (D)			
30				1 (C)
31	2 (C)			
32		2 (C)		
33				2 (C)
34	2 (D)			
35				1 (C)
36		1 (D)		
37				1 (B)
38				1 (B)
39				1 (B)
40 : Todo verbo define a la persona que realiza la acción		2 (A)		
41			1 (B)	
42				0 (B)
43			1 (B)	
44				2 (C)
45		2 (A)		
46				2 (D)
47				2 (C)
48		1 (A)		
49				2 (C)
50		1 (A)		
51: Todo verbo conjugado define a la persona que realiza a la acción.			1 (A)	
52				0 (B)
53			1 (B)	
54				2 (C)
55			1 (B)	
56		1 (C)		
57				0 (B)
58		0 (B)		
59			1 (B)	
60	1 (C)			
61				2 (D)
62		2 (A)		
63			1 (C)	
64				2 (D)
65			2 (C)	
66				1 (B)
67	0 (B)			

68				2 (C)	
69					0 (B)
70			2 (C)		
71					2 (D)
72				2 (C)	
73					1 (B)
74			2 (D)		
Número de declaraciones	10	5	13	17	29
Puntuación Total	11	3	22	21	36

Como es notorio, los sujetos 1, 3, 4 y 5 tuvieron una participación relativamente homogénea durante el diálogo, evidenciándose un equilibrio entre el número de intervenciones ofrecidas entre los sujetos diferente de lo que se observa en la prueba inicial, donde un sujeto se destacaba más que los otros. Por el contrario el sujeto 2 se mantiene constante con respecto a la prueba PRE.

En cuanto a la calidad del argumento puede verse que el sujeto 5 tuvo una puntuación total de 36, los sujetos 3 y 4 obtuvieron una puntuación de 22 y 21, respectivamente y el sujeto 1 tuvo una puntuación de 11. Lo anterior muestra, que los cuatro sujetos mencionados tuvieron un desempeño sobresaliente tanto en número de intervenciones como en la calidad de estas.

Grupo Control

En la tabla 20 se observa la categorización de la secuencia dialógica que se obtuvo en el grupo control en la prueba post. Esta se dividió en 43 declaraciones, discriminando el número de intervenciones por cada sujeto y su respectiva categoría, asignándole la equivalencia numérica propia del instrumento.

Tabla 20

Secuencia Dialógica Clasificada En El Esquema De Codificación De Argumentos- Grupo Control.

Intervención #/ Consigna	S1	S2	S3	S4	S5
1				1 (B)	
Todo verbo define a la persona que realiza la acción					
2					0 (B)
3	1 (B)				
4				0 (B)	
5	1 (C)				
6		1 (D)			
7			2 (C)		
8					1 (D)
9	1 (B)				
10			1 (C)		
11				0 (B)	
12	0 (B)				
13		1 (C)			
14			1 (C)		
15				1 (D)	
16		2 (D)			
17		1 (B)			
Todo verbo indica el tiempo en que se realiza la acción					
18					0 (B)
19				1 (C)	
20			1 (B)		
21		1 (B)			
22			2 (C)		
23				1 (C)	
24		1 (B)			
25			1 (B)		
26			2 (B)		
Cuando un verbo no nos indica la persona nos indica el tiempo					
27		2 (C)			
28			1 (C)		
29	1 (C)				
30		2 (D)			
31				1 (A)	
32		1 (C)			
33			2 (D)		
34				2 (C)	
35				2 (B)	
Todo verbo conjugado define a la persona que realiza la acción					
36		2 (C)			

37					0 (B)
38		2 (C)			
39				1 (B)	
40			1 (C)		
41	1 (D)				
42			1 (B)		
43				2 (C)	
Número de declaraciones	6	11	11	11	4
Puntuación Total	5	16	15	12	4

Como es notorio, los sujetos 2, 3 y 4 muestran igual número de intervenciones, esto indicó que los sujetos 2 y 4 tuvieron un mayor número de intervenciones, en comparación con la primera prueba. Por otro lado, las intervenciones de los sujetos 1 y 5 no fueron equivalentes a las ofrecidas por las otras participantes.

En cuanto a la calidad del argumento puede verse que los sujetos 2, 3 y 4 evidenciaron un mejor nivel al asignársele una puntuación total de 16, 15 y 12, respectivamente.

Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido

Grupo Experimental

Como se observa en la tabla 21 se realizaron 74 declaraciones de las cuales, 33 corresponden a argumentos de tipo funcional, equivalentes al 45% del total de las declaraciones, 27 son de tipo poco funcional, equivalente al 36%, y 14 de tipo no justificable, equivalente al 19%.

Tabla 21

Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido- Grupo Experimental

TIPO DE ARGUMENTO	FRECUENCIA (fi)	FRECUENCIA CONTENIDO DE ACUERDO AL TIPO ARGUMENTO			
		A	B	C	D
Argumento funcional	33	4	4	17	8
Argumento poco funcional	27	3	17	6	1
Argumento no justificable	14	0	12	2	0
FRECUENCIA TOTAL (ni)	74	7	33	25	9

Por otro lado, en cuanto a la clasificación por contenidos, se encontró que 33 de las declaraciones emitidas (el 45%) fueron ubicadas dentro del contenido B. Además, al comparar las intervenciones que se ubican dentro del contenido B y C, la diferencia no es determinante. Aunado a este fenómeno, cabe destacar que en esta prueba con respecto a la PRE, las estudiantes realizaron declaraciones que fueron ubicadas en los contenidos C (25 intervenciones) y D (nueve enunciados). Lo anterior, podría ser un indicador de la habilidad de las estudiantes para ejecutar una tarea con un desempeño más flexible, en tanto que las estudiantes estaban en la capacidad de generar contraargumentos y refutaciones. Este cambio nos lleva a plantear un posible uso de principio de cooperación, en donde los intercambios, interacciones en función de dar solución a la problemática planteada parecen ser mas eficientes, puesto que se puede plantear la posibilidad de compartir intenciones y prever el punto de vista del interlocutor (identificación de estados mentales y la inclusión de estos en sus argumentos). A partir de aquí, probablemente, se puede hablar de la construcción de significados y

resignificación de la propia postura. Un ejemplo de esto, se halló en secuencias dialógicas como: ...*“Estamos de acuerdo con lo que dice aquí, porque muchas veces, los verbos están en infinitivo, lo cual no es un tiempo, por ejemplo, mover los muebles o conocer a Camila”* (S3), donde la estudiante toma posición frente a una situación, seguido de *“No nos está indicando el tiempo, ya que están en infinitivo, terminan en “ar, er o ir”. Entonces este verbo termina en ER, que estaría en infinitivo, así que no tiene tiempo”* (S4), la estudiante agrega un argumento adicional a lo planteado por la compañera, esto repercute en lo que a continuación expone otra alumna, en donde tiene en cuenta no solo su posición, sino también, lo que han dicho sus compañeras anteriormente *“Eso es verdadero, porque todo verbo nos indica en qué momento se está haciendo la acción, aunque hay infinitivos, hay algunos que no nos indica”* (S5).

Como se mencionó en la sección anterior se evidenció que los sujetos utilizaron con mayor frecuencia los contenidos B y C, presentándose algunas intervenciones en el contenido D. En éste último tipo de contenido, parece incluirse la posición contraria para construir un nuevo argumento de acuerdo con lo expuesto en el contexto. A partir de aquí se logró clasificar los desempeños de las estudiantes en un nivel de comprensión de aprendiz, desde el marco de EpC, en el cual según Stone (1998), los desempeños se delimitan por el conocimiento disciplinario y modalidades de pensamiento, se demuestra un uso flexible de los conceptos y hay un reconocimiento de la construcción del conocimiento como un procedimiento complejo. Con apoyo, hay un reconocimiento de la relación entre conocimiento y vida cotidiana.

Grupo Control

Como se muestra en la tabla 22, en el grupo control se realizaron 43 declaraciones de las cuales, 25 corresponden a argumentos de tipo Poco funcional, equivalentes al 58% del total de las declaraciones, 12 enunciados de tipo funcional, equivalentes al 28% y 6 intervenciones clasificadas dentro del tipo no justificable, equivalente al 14%; evidenciándose así una constante en el desempeño de las estudiantes en éste tipo de argumentos, en ambas pruebas. Sin embargo, se puede observar un mayor uso de argumentos funcionales con respecto a la prueba inicial. No obstante, al continuar una mayor prevalencia de los argumentos poco funcionales, sugiere que los desempeños de las estudiantes aun están marcados, por exponer argumentos en función de su posición, sin que la construcción de argumentos en función del contexto sea muy evidente, es decir, parece ser que a las estudiantes se les dificultó tomar el punto de vista de las compañeras para construir un nuevo argumento, probablemente por el nivel conceptual que podía evidenciarse en sus argumentos.

Tabla 22

Frecuencia Del Tipo Argumento Teniendo En Cuenta El Contenido- Grupo Control

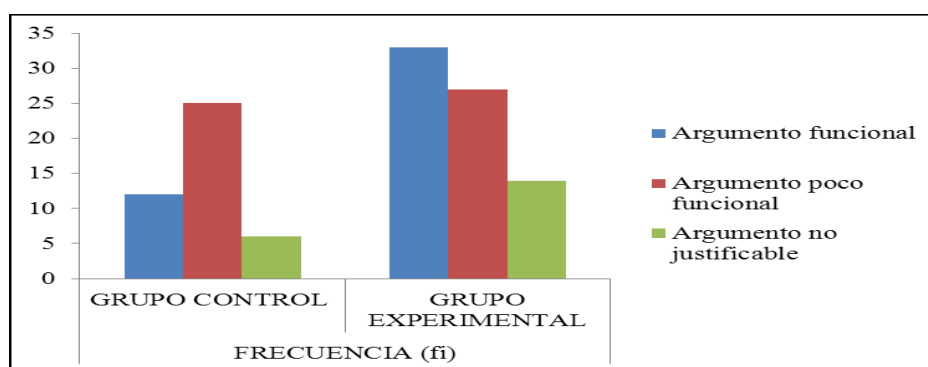
TIPO DE ARGUMENTO	FRECUENCIA (fi)	FRECUENCIA CONTENIDO DE ACUERDO AL TIPO ARGUMENTO			
		A	B	C	D
Argumento funcional	12	0	2	7	3
Argumento poco funcional	25	1	10	10	4
Argumento no justificable	6	0	6	0	0
FRECUENCIA TOTAL (ni)	43	1	18	17	7

De aquí que se pueda explicar la razón por la cual la mayoría de las declaraciones se ubican en el contenido B, 18 enunciados de la totalidad de las declaraciones, equivalentes al 42%, ya que estos, se caracterizan por manifestar el punto de visto propio.

De igual manera, se observa un avance en los argumentos de contenido C, lo cual logró explicarse por intentos de manifestar crítica, estos parecían no ir en función del argumento manifestado por los interlocutores, sino en función de ser opositores a la posición propia. Esto probablemente incidió en que no se pudiera dar por sentado que las estudiantes logren construir argumentos a partir de la posición contraria. Un ejemplo de esto lo podemos hallar en la siguiente secuencia dialógica: *“Nosotras decimos que es falso porque en el ejemplo “se ha cocinado” no nos indica el pronombre, o sea que persona está realizando la acción”* (S2). Seguido por *“No define la persona porque en el ejemplo no hay nombre ni un pronombre, no se sabe quién realiza la acción”* (S3). En el último enunciado, se puede evidenciar como la estudiante no logró incluir lo manifestado por su interlocutor a la hora de realizar su intervención.

Como se observa en la tabla anterior se clasifican dentro de los argumentos poco funcionales y no justificables la mayoría de las declaraciones dentro de los contenidos B y C, sin embargo, las variaciones que se encontraron dentro de los contenidos de los argumentos funcionales, permitió plantear que el nivel de comprensión del grupo control, se mantiene en el nivel “Principiante” propuesto por Stone (1998), ya que como se mencionó anteriormente, este se caracteriza por prevalecer el dominio conceptual limitando la posibilidad de medir la capacidad de desempeños flexibles, determinando el “saber hacer” y limitando el “saber transferir”.

En definitiva, como se observa en la figura 4, el grupo experimental, aumentó la frecuencia de los argumentos de tipo funcional, este fenómeno se logró explicar, posiblemente, desde el avance que alcanzaron las estudiantes en los niveles de competencias, puesto que aparentemente, su desempeño en el discurso fue más flexible (saber hacer y transferir), a partir de un conocimiento previo. En cuanto al grupo control, aparentemente logró exponer argumentos en función de la situación, o condiciones de argumentación, pero se muestran dificultades para construir argumentos en función del contexto, es decir, la capacidad de tomar el punto de vista de los otros para construir un nuevo argumento.



Gráfica 4. Se muestra la comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la calidad del argumento individual al finalizar el proceso de intervención.

En la figura 5 se observa tanto el grupo experimental como el grupo control, un aumento en la clasificación de las intervenciones dentro de los contenidos C y D, sin embargo esta clasificación en cada grupo logra explicarse de manera diferente. En el grupo experimental esto permite plantear la posibilidad de que las estudiantes, aunque en ocasiones mantuvieron su posición durante el discurso, lograron en la mayoría de las

secuencias incluir la posición contraria para construir un nuevo argumento. En el grupo control, puede explicarse por intentos de manifestar crítica, que no van en función del argumento manifestado por los interlocutores, sino en función de ser opositores a la posición propia.

De acuerdo con lo anterior, el grupo experimental, se clasificó dentro del nivel de comprensión de aprendiz, en el cual según Stone (1998), los desempeños se delimitan por el conocimiento disciplinario y modalidades de pensamiento. Aquí, probablemente se pueda demostrar un uso flexible de los conceptos y un reconocimiento de la construcción del conocimiento como un procedimiento complejo. Por el contrario, el grupo control se mantiene en el nivel de comprensión “Principiante” propuesto por Stone (1998).

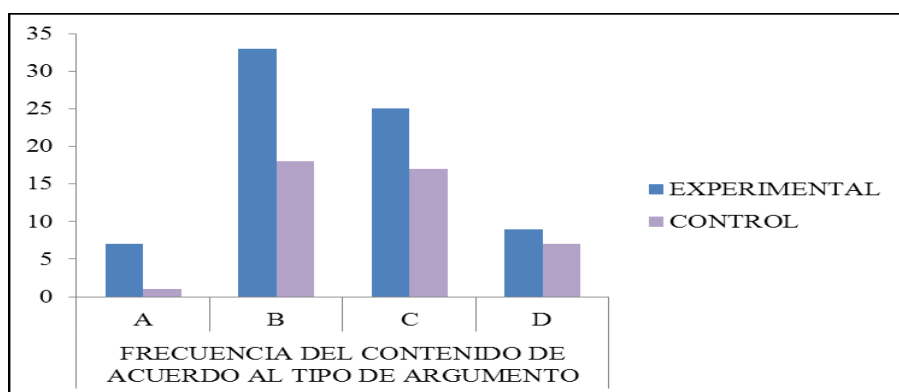


Figura 5. Se muestra la comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a los contenidos de cada tipo de argumento al finalizar el proceso de intervención.

**Sistematización Argumentos De Acuerdo Con La Secuencia Del Dialogo
(Instrumento 2): Calidad Del Discurso Argumentativo**

Grupo Experimental

En la tabla 23 se observa la categorización de la secuencia dialógica que se obtuvo en el grupo experimental en la prueba POST, de acuerdo con las categorías del segundo instrumento. Después de haber clasificado los 74 enunciados en el primer instrumento, se procedió asignarle a cada intervención una letra que corresponde a la clave de disertación, de acuerdo con el segundo instrumento. A grandes rasgos, se observa en la tabla que la clave más utilizada por las participantes del grupo son las F, K y L

Tabla 23

Secuencia Dialógica Clasificada En Las Claves De Disertación- Grupo Experimental

INTERVENCIÓN #/ CONSIGNA	S1	S2	S3	S4	S5
Cuando un verbo no nos indica a la persona, nos indica el tiempo.				C	
1					
2					F
3				F	
4				K	
5					F
6		F			
7			L		
8	F				
9					F
10	D				
11					E
12	M				
13			L		
14				I	
Todo verbo indica el tiempo en el que se realiza la acción.			L		
15					

16			F	
17				J
18		D		
19				F
20			K	
21			F	
22	E			
23				G
24			F	
25	D			
26			F	
27				F
28				N
29	K			
30				K
31	N			
32			L	
33				K
34	N			
35				K
36			D	
37				C
38				J
39				J
Todo verbo define a la persona que realiza la acción.		K		
40				
41			K	
42				F
43			N	
44				L
45		F		
46				L
47				M
48			F	
49				F
50			F	
Todo verbo conjugado define a la persona que realiza a la acción.			I	
51				
52				J
53			F	
54				N
55			F	
56		D		
57				D
58		B		
59			F	
60	F			
61				K
62			L	
63			C	

64				C
65			B	
66				F
67	B			
68			N	
69				D
70		L		
71				O
72			C	
73				B
74		N		

Grupo Control

En la tabla 24 se observa la categorización de la secuencia dialógica que se obtuvo en el grupo control en la prueba POST, de acuerdo con el segundo instrumento. A los 43 enunciados que se obtuvieron en esta prueba, se le asignó una letra que corresponde a la clave de disertación, de acuerdo con el segundo instrumento. De manera general, se observa en la tabla que la clave más utilizada por las participantes del grupo son las F y K.

Tabla 24

Secuencia Dialógica Clasificada En Las Claves De Disertación- Grupo Control

Intervención #/ Consigna	S1	S2	S3	S4	S5
Todo verbo define a la persona que realiza la acción				C	
1					
2					D
3	F				
4				F	
5	F				
6		L			
7			F		
8					D
9	K				
10			K		
11				E	
12	F				

13		M		
14			I	
15				D
16		L		
17		K		
Todo verbo indica el tiempo en que se realiza la acción				
18				F
19				K
20			F	
21		J		
22			L	
23				F
24		M		
25			L	
26			K	
Cuando un verbo no nos indica la persona nos indica el tiempo.				
27		K		
28			K	
29	F			
30		M		
31				F
32		F		
33			H	
34				K
35				K
Todo verbo conjugado define a la persona que realiza la acción				
36		L		
37				C
38		L		
39				J
40			N	
41	J			
42			N	
43				L

Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Diálogo

Grupo Experimental

Como se observa en la tabla 25 la mayoría de las declaraciones se ubicaron en las claves F, K y L. La clave F se caracteriza por una reelaboración de las declaraciones

de los participantes, la clave K por enunciados que dan a conocer que el participante ha tomado una postura en torno a lo que se está discutiendo y la clave L como intervenciones que realiza el emisor para respaldar su declaración con argumentos adicionales.

Tabla 25

Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo-Grupo Experimental

FRECUCENCIA DEL CODIGO DE DISERTACIÓN															ni
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
0	4	5	7	2	22	1	0	2	4	9	8	2	7	1	74

Así mismo se observa que durante el discurso no se utilizaron dos claves (A y H), lo cual podría indicar que durante el diálogo se hizo uso de la mayoría de las claves, lo que probablemente revela que a lo largo del discurso las estudiantes mostraron a través de sus desempeños procesos de razonamiento que podrían caracterizarse por tener un carácter flexible, en la medida que en su intervenciones tienen en cuenta el discurso de las compañeras, retomando las ideas de las mismas para tomar una postura y crear nuevamente argumentos adicionales en función de lo que se ha dicho a lo largo del discurso. Un ejemplo de lo anterior se observa en la siguiente secuencia dialógica: “Nosotras no estamos de acuerdo con lo que dice aquí, porque muchas veces, los verbos están en infinitivo, lo cual no es un tiempo, por ejemplo, mover los muebles o conocer a Camila” (S3). En esta, se observa que la sujeto toma postura frente al enunciado,

proponiendo que hay verbos que están en infinitivo y éste no es un tiempo. Seguido por *“No nos está indicando el tiempo, ya que están en infinitivo, terminan en “ar, er o ir”.* *Entonces este verbo termina en ER, que estaría en infinitivo, así que no tiene tiempo.”* (S4). En esta declaración, S4 ofrece un elemento con el cual da continuidad a lo expresado por la compañera como son las terminaciones del infinitivo. Posteriormente, S5 menciona *“Eso es verdadero, porque todo verbo nos indica en qué momento se está haciendo la acción, aunque hay infinitivos, hay algunos que no nos indica.”* En está, la sujeto toma postura frente al enunciado mencionando que éste es verdadero e incluye en su argumento lo mencionado por sus compañeras para dar continuidad al diálogo, al reconocer que los infinitivos no indican un tiempo. Finalizando con *“Por ejemplo Daniel corre hasta la meta, entonces ahí correr está diciendo que está en presente. Otro ejemplo, María juega con su hermano, hay nos está diciendo que está en presente, otro ejemplo, Daniela llorará mañana, entonces ahí nos está diciendo que va a llorar, es futuro”* (S5), en donde la sujeto da continuidad a su idea, presentando elemento que permitan corroborar su idea.

Grupo Control

Como se observa en la tabla 26 la mayoría de los enunciados se categorizaron en las claves F y K. En tanto que la argumentación es tomada como un producto, en donde existe una construcción individual y no colectiva para soportar una declaración. Dicha clasificación podría explicarse por el nivel conceptual que dominaba el grupo, propio de la lógica formal. Esto probablemente incidió en que las estudiantes tuvieran dificultad para trascender su conocimiento frente a la prueba que se les presentó.

Tabla 26

Frecuencia Del Código De Disertación Durante El Dialogo-Grupo Control

FRECUENCIA DEL CODIGO DE DISERTACIÓN															ni
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
0	0	2	3	1	11	0	1	1	3	9	7	3	2	0	43

La clasificación dentro de las claves F y K, probablemente pueda explicarse por la calidad conceptual de los argumentos, lo cual no necesariamente permitiría plantear un proceso argumentativo dialógico de las mismas. En cuanto a la clave F, está se utilizó en tanto que los enunciados adicionales eran en función de la propia postura, es decir, bajo un carácter expositivo y la inclusión de lo mencionado anteriormente por las compañeras en el diálogo fue difusa. Respecto a la clasificación en la clave K, se encontró que las participantes lograron tomar una postura frente a lo planteado, sin embargo, parecieran no ser flexibles frente a lo propuesto por las compañeras, sino que se esfuerzan en mantener la postura propia, lo cual probablemente limita su desempeño en el discurso.

Un ejemplo de lo anterior se observa en la siguiente secuencia dialógica: “*No define la persona porque en el ejemplo no hay nombre ni un pronombre, no se sabe quién realiza la acción*” (S3), aquí la sujeto indica que para conjugar un verbo es necesario, en la oración, la presencia de un nombre o pronombre. Seguido de: “*Es verdadero, porque gracias a la persona se puede conjugar*” (S4), se puede observar como S4 extiende la idea de su compañera; la secuencia dialógica continua con la siguiente declaración: “*Es verdadero porque en el ejemplo si se indica a la persona jugaran el sábado*” (S1), continua S3 diciendo “*Pero en ese ejemplo tampoco dice la*

persona dice “jugaran” no tiene pronombre, no indica la persona” (S3), en esta declaración puede observarse como la participante mantiene su punto de vista sin dar mayor importancia a lo que postulan sus compañeras, a partir de aquí se puede plantear que probablemente se le dificulta entender lo propuesto por la compañera, puesto que su idea conceptual prevalece.

Como se muestra en la figura 6, el desempeño de ambos grupos al final del proceso de intervención fue relativamente diferente, puesto que aunque existió una mayor frecuencia en ambos grupos en las claves F y K, el análisis discursivo permitió evidenciar diferencias en cuanto al desempeño en el discurso.

El discurso colaborativo puede caracterizarse en tanto se utilicen la mayoría de las claves, teniendo en cuenta el contexto comunicativo, puesto que cada clave, cumple una función en el discurso. En el grupo control, se encontró que cuatro claves no son utilizadas, ocho claves, tienen frecuencias bajas y tres son utilizadas con altas frecuencias, lo cual podría ser indicador que el discurso de las estudiantes se ve limitado, en tanto, que la mayor frecuencia se ubica solo en tres claves, esto probablemente no permite hablar de un uso flexible de las mismas. En cambio, en el grupo experimental se observó que dos claves no son utilizadas, siete claves son utilizadas con frecuencias bajas y seis tienen frecuencias altas, esto pareciera evidenciar un desempeño más flexible en la utilización de las claves.

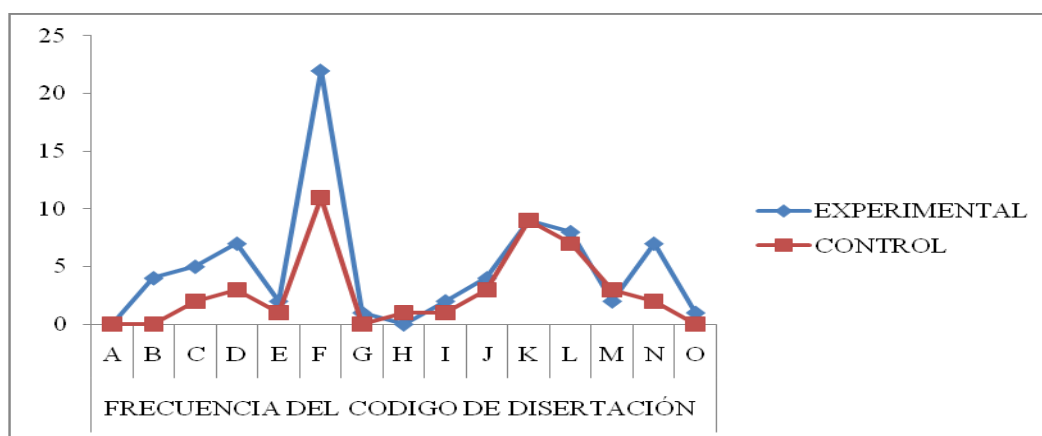


Figura 6. Se muestra la comparación entre el grupo control y experimental en cuanto a la calidad del discurso colaborativo y frecuencias de las claves de disertación, al finalizar el proceso de intervención.

Resultados De La Intervención En El Grupo Control

En el grupo control se alcanzaron un mayor número de declaraciones con respecto a la prueba inicial. Además se obtuvieron intervenciones que pudieron clasificarse dentro del contenido C y D. Con esto pareciera evidenciarse un desarrollo de argumentos más elaborados como son los de tipo funcional.

No obstante, al continuar una mayor prevalencia de los argumentos poco funcionales, se indica que los desempeños de las estudiantes, en cuanto a los niveles de competencias, logran ubicarse en los dos primeros niveles, un dominio conceptual y una posibilidad de resolución de la tarea a partir de dicho conocimiento, es decir, un “saber Hacer”. Cabe recordar, que cuando se habla del desarrollo de competencias, se hace referencia a tres niveles o componentes: “Saber (Dominio conceptual)”, “Saber Hacer”, “Saber transferir”. Esta característica también se hace evidente en la clasificación de ambos instrumentos, puesto que pareciera que el nivel conceptual determinara el

desempeño de las estudiantes. Aunque aparentemente las participantes no evidenciaran desempeños del tercer nivel de competencias y se mantuvieron dentro del nivel poco funcional, se logró observar variaciones en los contenidos C y D. De aquí que la intervención propicio un espacio en el cual lograron exponer su punto de vista frente a una situación, es decir, contar con la capacidad de generar razones. Asimismo, durante el discurso las estudiantes lograron secuencias dialógicas argumentativas (generar razones-argumentación-contrargumentación-refutación), aunque estas no fueron constantes en la mayoría del diálogo.

Resultados De La Intervención En El Grupo Experimental

En el grupo experimental se alcanzaron un mayor número de declaraciones, se observó una mejor calidad en argumentos, en tanto que hay una alta frecuencia de argumentos de tipo funcional, así como la calidad del discurso colaborativo.

A pesar de que después del proceso de intervención, continúa la prevalencia de argumentos de contenido B, cabe resaltar que aunado a este fenómeno, también se incrementó el uso de declaraciones de contenido C y D. Lo cual, nos llevó a plantear que las estudiantes lograron secuencias argumentativas en algunas partes del diálogo (generar razones-argumentación-contrargumentación-refutación). Así pues, esto probablemente indique la habilidad de las participantes de emplear dentro de la secuencia discursiva procesos de pensamiento y razonamiento flexible, es decir, tener en cuenta el discurso del otro en la generación del propio argumento. Logrando plantear la posibilidad de que las estudiantes lograron emitir declaraciones cuya funcionalidad

dependen de un contexto dado.

Así pues, se puede decir que en el grupo experimental se logra evidenciar un avance en el nivel de competencias comunicativas, encontrándose variaciones entre el nivel “saber hacer” y “el saber transferir”. De igual manera, se mostró un avance del nivel de comprensión en las estudiantes, pasando de nivel de “principiante” a “aprendiz”. Así mismo, se logró una participación relativamente homogénea entre los participantes, lo cual puede indicar que se alcanzó un dialogo argumentativo fluido y constante.

Las modificaciones encontradas en el grupo experimental, nos llevó a plantear la posibilidad de un uso de principio de cooperación, en donde los intercambios, interacciones en función de dar solución a la problemática planteada parecen ser más eficientes.

De igual forma, se observó que el uso de las claves de disertación fueron relativamente homogéneo, esto probablemente revela que a lo largo del discurso las estudiantes mostraron a través de sus desempeños procesos de razonamiento que podrían caracterizarse por tener un carácter flexible, en la medida que en su intervenciones tienen en cuenta el discurso de las compañeras, retomando las ideas de las mismas para tomar una postura y crear nuevamente argumentos adicionales en función de lo que se ha dicho a lo largo del discurso.

A partir de lo anterior, se observa un desarrollo de habilidades que permite a las participantes ubicarse en un mejor nivel de argumentación y competencias.

Comparación Entre Grupos

En ambos grupos se logró un avance en procesos de argumentación, sin embargo, este puede evidenciarse con diferentes desempeños. En primer lugar, se obtuvo un mayor número de intervenciones, en el grupo experimental se alcanzó a triplicar el número de declaraciones, mientras que en el grupo control se duplicaron, con respecto a la prueba pre..

Por otro lado cabe resaltar el hecho de que los procesos de argumentación conversacional no están determinados por el nivel conceptual que se tenga de una temática, ya que como es visto, en ambos grupos, aunque tengan el mismo nivel conceptual se desempeñan de manera diferente en las pruebas. En este sentido se plantea que los procesos de razonamiento dentro de la argumentación dialéctica, distan de los utilizados bajo una lógica formal. Desde esta última, se podría explicar la diferencia en el número de declaraciones que se evidenció en los resultados, en donde las intervenciones estarían determinadas por el nivel conceptual.

Sin embargo, desde la perspectiva conversacional esta hipótesis no tendría sentido, dado que los argumentos están contruidos a partir de la lógica y coherencia discursiva que solo tiene lugar, dependiendo del contexto. La diferencia en el número de declaraciones entre los grupos, se explica desde la perspectiva de la argumentación conversacional, desde el sentido otorgado a la información dentro de la secuencia dialógica, al finalizar el proceso de intervención. Aquí se logró evidenciar desempeños flexibles en las estudiantes del grupo experimental, dado que consiguieron significar el proceso discursivo en el cual estaban inmersos. A diferencia del grupo control donde el

dominio conceptual delimitó el desempeño discursivo.

Así pues, con la intervención se logró en el grupo experimental una participación homogénea durante el diálogo, es decir, proceso comunicativo fluido y constante, lo cual probablemente pueda indicar que hay uso de un principio de cooperación, lectura de intencionalidades que implicó la construcción de significados conjuntamente. A diferencia del grupo control, que aunque la participación de las estudiantes aumentó, en el discurso no pareciera hacerse evidente un uso de principio de cooperación, dado que las estudiantes se esforzaban en mantener su propio punto de vista y no parecían incluir en su discurso lo expuesto por sus compañeras y lo sucedido en el contexto discursivo.

De igual manera, en ambos grupos se logró evidenciar contenidos C y D, sin embargo la explicación de dicho fenómeno difiere en cada grupo, en el sentido de que cada intervención tenía una función dentro del diálogo. En el grupo experimental se logró explicar en tanto que aparentemente se logró la reelaboración del argumento de acuerdo en el contexto comunicativo, en cambio en el grupo control, dicha clasificación logró explicarse por intentos de manifestar crítica, en donde parecían no ir en función del argumento manifestado por los interlocutores, sino en función de ser opositores a la posición propia.

A partir de aquí, se pudo plantear un avance del grupo experimental en cuanto al nivel de comprensión, ya que se movilizó de un nivel de aprendiz a un nivel de principiante, en donde la validación del conocimiento es mediado por lo que sucede en el contexto discursivo; diferente a lo que sucedió con el grupo control, que se mantuvo constante en el nivel de comprensión de aprendiz, donde la validación del conocimiento se da por una fuente externa.

En definitiva se podría plantear la posibilidad que la intervención fue más efectiva para el grupo experimental en tanto que en este grupo, pareciera poderse hablar de significados compartidos, al evaluar intenciones, asignar significados e interpretar a lo largo del discurso argumentativo.

Respecto a los niveles de competencias en ambos grupos se logró un avance, en el grupo experimental tanto como en el control se evidenció un conocimiento conceptual. En cuanto al segundo nivel “Saber Hacer”, el grupo experimental logró un buen desempeño en éste a diferencia del grupo control, donde el nivel conceptual delimitó su desempeño en la tarea, esto posiblemente influyó en que este grupo no mostrara desempeños del tercer nivel de competencias “Saber transferir”, a diferencia del grupo experimental que mostró un desempeño más flexible en el segundo nivel y alcanzó desempeños del tercer nivel.

DISCUSIÓN

La presente investigación aporta evidencia a favor de la hipótesis propuesta por Kuhn (2003) en la cual plantea que *“existe una tendencia en el desarrollo que permite identificar un patrón en el discurso, observándose cambios en éste si se introduce condiciones experimentales”* (p.1245). Es decir, que existe un patrón similar de desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes y para lograr un avance en estas, es necesario propiciar contextos cognitivamente ricos. A este respecto la autora propone que *“El ejercicio prolongado de habilidades de pensamiento y razonamiento en contextos cognitivamente ricos puede servir como una condición suficiente para su desarrollo* (p. 1245). Es decir, que aunque los estudiantes en un momento del desarrollo cuenten con dichas habilidades, es necesario para observar un avance, que estas sean fomentadas a través de espacios que permitan poner en práctica el conocimiento adquirido y conquistar destrezas de pensamiento flexible. De aquí, se propuso que dicho contexto puede ser proporcionado por el modelo pedagógico de EpC.

En referencia a este patrón, los resultados obtenidos en el presente estudio, permiten ubicar al inicio del proceso de intervención, a ambos grupos de la muestra en el mismo nivel de comprensión “principiante” desde EpC, puesto que se encontraron varias similitudes en los desempeños de las alumnas. En estos, se observaron modificaciones relevantes en el grupo experimental en la prueba Post. A partir de aquí se pudo evidenciar, que inicialmente a las estudiantes se les dificulta trascender el conocimiento conceptual adquirido, dado que se observó que las estrategias pedagógicas aún siguen siendo las tradicionales.

Lo anterior permite corroborar lo planteado por autores tales como Losada & Moreno (2003), quienes aseveran que los estudiantes no alcanzan un nivel de aplicación de sus conocimientos, puesto que se quedan en un aprendizaje memorístico. Esto puede ser indicador de que los espacios que se dan en el aula para la discusión, en la actualidad, tienen como objetivo exponer y convencer al interlocutor del punto de vista propio, propósito característico de la argumentación vista desde la lógica formal. Esto probablemente incide en que el conocimiento quede como algo aislado, pues no posibilita la construcción y negociación de significados a partir de la experiencia compartida que se logra con la interacción comunicativa de los educandos en aula. De aquí que en diversas ocasiones los procesos comunicativos se convierten en una actividad exclusivamente académica, lo cual probablemente dificulte que el conocimiento adquirido pueda ser cuestionado en otros espacios imposibilitando la transferencia de estos a la vida cotidiana.

A este respecto, una de las metas que Kuhn (2003) esperaba alcanzar con su investigación era disminuir el discurso dedicado a la exposición, caracterizado por esclarecer la posición propia y darle continuidad a ésta. Para esta autora existían dos claves de disertación que representaban dicha función: “Adicionar” y “Aclarar”. Si bien, se asumen estas claves desde la lógica formal, no se podría hablar de avanzar en los objetivos de la argumentación, puesto que desde la lógica conversacional, desde la cual se centra esta investigación, la argumentación es asumida como un fenómeno comunicativo, que implica una serie de intercambios generados para dialogar y debatir posiciones. Desde aquí, la argumentación se plantea como un proceso, que debe ser analizado dentro del contexto comunicativo, en donde se construyen sentidos y

significados a través de las interacciones que allí se ejercen. Desde la perspectiva conversacional (Campos & Gaspar, 2003), estas claves cumplen una función diferente en el diálogo, como lo muestra la presente investigación. Las claves de disertación mencionadas -“Adicionar” y “Aclarar”-, son abordadas como categorías que al utilizarse, puede plantear la posibilidad de tener en cuenta el contexto comunicativo y la capacidad de comprender lo propuesto por el interlocutor y en función de ésta interpretación, dar continuidad al diálogo.

El hecho de evidenciar estas claves en el discurso de las participantes probablemente permita dar cuenta de la complejidad de los procesos comunicativos que alcanzaron los sujetos que recibieron la intervención desde EpC. Esto probablemente nos permitió decir que hubo una conquista de competencias, lo cual hace posible hablar de sujetos competentes dentro de secuencias discursivas.

Cabe aclarar que a diferencia de Kuhn (2003), el propósito de la presente investigación no era disminuir ni aumentar el uso de las claves de disertación, sino que las participantes logaran determinar la pertinencia de sus enunciados dentro del contexto comunicativo, el cual probablemente llevaría a dar cuenta de la capacidad de generar cambio conceptual y construcción de significados compartidos a partir del discurso, tal como lo asevera Bruner (1986, citado por Linaza, 1989).

Al estar en la capacidad de elegir lo que tiene mayor significación dentro de la conversación, se podría hablar de ser competentes a nivel comunicativo (Obando, Acosta & Rubio, 2001). Así por ejemplo, los contenidos A, C y D tanto en la investigación de Kuhn (2003) como en la presente investigación, eran contenidos que más parecían representar una adquisición temprana de competencias. El presente estudio

permitió corroborar estos resultados, evidenciando que el contenido B, que se caracteriza por manifestar simplemente un argumento, difiere de los contenidos A, C y D, en tanto que estos implican la inclusión en el argumento propio de lo discutido en el contexto comunicativo y lo expuesto por los compañeros, hecho que logra evidenciarse con mayor frecuencia en el grupo experimental (Ver tabla 21).

Pese a que se llevó a cabo la intervención y que los resultados finales arrojan declaraciones clasificados dentro del contenido B, puede observarse modificaciones en la prueba Post, ya que en ambos grupos se logra al finalizar el proceso, la categorización de enunciados dentro del contenido C y D, que inicialmente no se manifestaron.

Es importante la explicitación de la competencia comunicativa para cada grupo a partir de la intervención. Ambos grupos mostraron un aumento en el uso de contenidos C y D; sin embargo, se notó una diferencia entre el grupo control y experimental. Mientras en este último, se alcanzó una mayor participación y coherencia dentro del discurso, en cuatro de cinco participantes (Ver tabla 19), en el grupo control, se alcanzó en tres de cinco estudiantes (Ver tabla 20). Así en el grupo control se puede hablar de un posible uso de principio de cooperación en el discurso, por algunas de las participantes en los cuales no se manifestaba inicialmente. Por el contrario, en el grupo experimental, en la mayoría de las participantes, después de la intervención desde EpC, se puede hablar de dicho uso.

En cuanto a los cambios registrados a partir de la intervención propuesta por Kuhn (2003), se observaron diferencias en el número de razones en ambos grupos (control- experimental). En su investigación, Kuhn (2003), obtuvo un mayor número de razones en el grupo experimental al igual que en la presente investigación, esta autora

explica este fenómeno como un avance en el dominio conceptual de los estudiantes. Sin embargo, en ésta investigación esto se interpreta, desde el marco de EpC, como la capacidad de las participantes de desempeñarse flexiblemente dentro del discurso, expresando declaraciones que guarden una mayor interrelación a lo largo de la conversación. Puesto que ambos grupos tenían un dominio conceptual pero se desempeñaban de manera diferente con éste, ya que en el grupo control, es probable que el conocimiento limitara la capacidad de desempeño de carácter flexible dentro del diálogo. En el grupo experimental se pudo evidenciar esta misma condición, pero tiene cambios a partir de la intervención desde EpC.

En cuanto a la explicitación de las interacciones en el discurso a partir de experiencias compartidas, la investigación realizada por Herrera & Rodríguez (2008) propone un modelo de movimientos argumentativos “MA”, para identificar los intercambios en el discurso. Dicho modelo puede ser equiparado a las categorías de análisis de la presente investigación, basadas en el modelo de claves de disertación propuesto por Kuhn (2003). Herrera & Rodríguez (2008) encontraron que el MA, más utilizado es “apoyar”, tanto en actividades preparados como espontaneas, que podrían equivaler a las claves de disertación en el modelo de Kuhn (2003) a “verificar” (O) y “justificar” (L). En el presente estudio se encontró que en las actividades espontáneas, como fue la prueba Pre, dichas claves tienen poca frecuencia de utilización en ambos grupos (Ver tablas 17 y 18), lo cual tanto en la presente investigación como en la investigación de Herrera & Rodríguez (2008) permite plantear que son MA o claves de disertación que dan cuenta de una mejor competencia argumentativa de los participantes, sin embargo, en este trabajo, la utilización de estas claves nos permitió

plantear el posible avance a nivel de competencia argumentativa en actividades preparadas como fue la prueba Post, en la medida que se evidenciaron enunciados clasificados dentro de las claves “justificar” y “verificar” después de la intervención.

En la presente investigación se puede observar que a diferencia de la investigación de Herrera & Rodríguez (2008), tanto el grupo experimental como el control, tuvieron desempeños relativamente bajos en actividades espontáneas, como es la prueba Pre, a diferencia de las actividades preparadas en la cual ambos grupos tuvieron un mejor desempeño. Sin embargo, el grupo experimental mostró diferencias significativas frente al grupo control, indicando un avance en cuanto a habilidades que les permitió desempeñarse de manera flexible en el discurso, a través de la utilización de la mayoría de las claves de disertación.

Cabe aclarar que el presente estudio difiere con la investigación mencionada, en tanto el objetivo no es aumentar o disminuir la frecuencia de aparición de las claves o MA, sino que los sujetos estén en la capacidad de identificar la pertinencia de la clave dentro del contexto comunicativo.

En cuanto a las capacidades argumentativas de los niños, en el rango de edad de 9 a 11 años, se encontró, en concordancia con los resultados obtenidos por Barrera, González, Hernández & Nossa (2009), que las poblaciones en este rango, se caracterizan por la capacidad de asumir una postura frente al tema de debate y a través de diversas razones justificarla en función del contexto comunicativo.

Así como en la presente investigación, se tienen en cuenta el contexto dialógico dentro de la argumentación, concibiendo esta como un proceso comunicativo, es importante reconocer que tanto en el presente estudio, como en otras investigaciones

(Barrera, González, Hernández & Nossa, 2009; Santos, 2007), se destacan las características de la población, postulando una concepción diferente de argumentación en educación primaria, como son el enfoque pragmatialéctica, psicolingüístico y conversacional. En donde se permite poner en evidencia lo que los estudiantes en educación inicial están en la capacidad de argumentar. En este caso, ofrecer evidencia empírica de lo que los educandos en quinto de primaria pueden avanzar en desempeños flexibles y la capacidad de desarrollar competencias argumentativas que aparentemente en otras investigaciones (Toulmin, 1958; Kuhn et al., 2003; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969) no han sido exploradas y que sustentan que éstas, se desarrollan cuando se logra adquirir un pensamiento lógico-formal.

De aquí, que autores como Campos & Gaspar (2003) planteen que existe una tendencia generalizada en las investigaciones a considerar que la argumentación tiene su origen en estructuras lógico-formales. Debido a esto, es probable que los docentes asuman que la argumentación debe tener este mismo componente científico, permeando las creencias y estrategias que los maestros utilizan para enseñar. Al asumirse esta postura, se privilegian los enfoques explicativos y estructurales, dejándose de lado la argumentación como un proceso dialógico propio de las aulas.

Estos enfoques explicativos y estructurales, a partir de la intervención propuesta pueden llegar a ser cuestionados, puesto que promueven un desempeño en el dominio conceptual, es decir, a partir del conocimiento científico del tema poder plantear una serie de premisas lógicas que permitan llegar a una conclusión y convencer al interlocutor de la posición propia. Lo anterior se pudo evidenciar en los resultados obtenidos en el grupo control, en donde a lo largo de la secuencia dialógica se observa

como se dificulta dar lugar a la flexibilidad que caracteriza los procesos comunicativos (Ver anexo 5). Por tanto desde esta investigación se propuso la implementación del marco de EpC, como un modelo el cual tiene en cuenta los procesos flexibles de pensamiento que tienen lugar en la oralidad.

En algunas de las investigaciones propuestas desde EpC, se implementa este modelo para generar estrategias y alternativas de enseñanza (Arellano, 2005) la presente investigación propone una manera diferente de poner en práctica el modelo pedagógico a partir de procesos comunicativos.

A este respecto, la evidencia que ofrece esta investigación demuestra que dentro de los procesos comunicativos no siempre tiene lugar el carácter colaborativo que propone Tomasello (2008), puesto que como se logró observar al inicio de la intervención, existen procesos de comunicación pero en estos no se logra evidenciar claramente que las estudiantes lleguen a tener en cuenta las intenciones a través de las interacciones con sus compañeras, de aquí que sea probable que se dieran conversaciones entre las estudiantes, pero esto no implica que estas estuvieran marcadas por un principio de cooperación. Por tanto, es probable que el carácter cooperativo del proceso comunicativo dependa, de que los participantes partan de una experiencia compartida, que se logra teniendo en cuenta el contexto comunicativo, y puedan realizar una lectura de intenciones mediada por la interacción. Por esta razón y tal como lo plantea Anderson (2001, citado por Khun et al. 2003) es común que los estudiantes en primaria pueden mostrar un nivel rudimentario en argumentación, sin embargo, como se demuestra en esta investigación es posible generar variaciones en el nivel argumentativo de los educandos con la utilización de un modelo pedagógico pertinente que permita

valorar lo que los educandos están en capacidad de realizar dependiendo de su grado de escolarización.

De aquí, que se pueda inferir que el carácter cooperativo no es inherente a todo proceso comunicativo, este probablemente requiere ser desarrollado a partir de espacios que permitan poner en evidencia procesos de razonamiento complejo y no solamente procesos de argumentación retórica, lo cual dificulta la construcción, reelaboración y resignificación de diferentes posturas. Por tal razón, el carácter inferencial del cual habla Gumperz (1983, citado por Campos & Gaspar, 2003), es necesario desarrollarlo a partir de estrategias que den lugar a la utilización de procesos más complejos de razonamiento.

Planteamos la posibilidad de que EpC, promueva espacios de construcción grupal y a través de la interacción constante la elaboración y creación de experiencias conjuntas, que permiten trascender el lugar donde han sido aprendidos dichos conocimientos, a diferencia de los modelos pedagógicos tradicionales. De igual manera la interacción que se da dentro de las aulas es de vital importancia para hablar de procesos comunicativos dado que como lo plantea Tomasello (2008) es necesario contar con una experiencia compartida para que se puedan presentar discusiones colaborativas entre los individuos.

De esta manera, EpC es considerado como un marco que permite contemplar estrategias alternativas que generen estudiantes que sean competentes, es decir, que permita desarrollar habilidades de pensamiento flexible a través de la interrelación y conexión a lo largo del desarrollo de toda una unidad temática.

Este mismo aspecto logra corroborarse en investigaciones realizadas bajo el enfoque de EpC (Rodríguez, 2005), donde se plantea que este marco es considerado un proceso dirigido al avance socio-cognitivo de los estudiantes, en esta medida es posible hablar de que este propicie el aspecto tanto inferencial como representacional de la oralidad, tal como se pretendía en la presente investigación.

Por otro lado, tal como lo demuestra la investigación realizada por Arellano (2005) a partir de la propuesta metodológica de EpC, se permite reconocer los cambios que se producen en los estudiantes en los niveles de competencias o comprensión, de igual manera se puede caracterizar la calidad de los desempeños antes, durante y después del proceso. Un ejemplo de lo anterior puede observarse en la intervención realizada por esta autora, donde los estudiantes de la muestra en el inicio de la propuesta se ubican en un nivel principiante y al finalizar logran avanzar a un nivel de maestría. En la presente investigación se logró poner de manifiesto el avance de los estudiantes en cuanto a comprensión en tanto que los educandos del grupo experimental logran movilizarse de un nivel de principiante a un nivel de aprendiz, a partir de la intervención, movilización que no se observa en el grupo control.

Una constante en las investigaciones (Arellano, 2005; Rodríguez, 2005) realizadas desde el marco de EpC, es la relevancia a los procesos de comunicación, ya que es gracias a estos que se permiten evidenciar el avance en la comprensión o en el caso de esta investigación, nos permite hablar de desarrollo de competencias argumentativas.

CONCLUSIONES

De manera general la presente investigación permitió encontrar tres resultados sobresalientes. En primer lugar, se corrobora la existencia de un patrón similar de desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes y para lograr un avance en estas, es necesario propiciar contextos cognitivamente ricos que permitan poner en práctica destrezas de pensamiento flexible. De aquí, se propuso que dicho contexto puede ser proporcionado por el modelo pedagógico de EpC, en tanto, que se plantea una manera diferente de poner en práctica este modelo pedagógico a partir de procesos comunicativos. Los resultados obtenidos permiten destacar la importancia de desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico a partir de estrategias pedagógicas novedosas y eficientes. La intervención propuesta desde el modelo de EpC permitió en los educandos la promoción de competencias, desarrollo de un pensamiento flexible y desafío cognitivo en los estudiantes al darse lugar a los procesos comunicativos dentro del aula.

En segundo lugar, se encontró que la habilidad de pensamiento flexible, desde EpC, consiste en la capacidad de elegir lo que tiene mayor significación dentro de la conversación y la inclusión en el argumento propio de lo discutido en el contexto comunicativo y lo expuesto por el compañero.

Para que un enunciado emitido sea considerado un argumento, dentro de la lógica conversacional, es necesario determinar la funcionalidad de este dentro del contexto discursivo, puesto que hablar de habilidades argumentativas no significa desempeñarse con un conocimiento científico respecto al tema, sino de sujetos

competentes a nivel comunicativo, lo cual permite hablar de un nivel funcional de argumentación.

En tercer lugar, se encontró evidencia empírica referente a la población abordada, puesto que si se desea estudiar la argumentación en educación primaria es necesario cambiar desde una perspectiva lógico-formal a un paradigma conversacional. Además en la presente investigación, desde esta perspectiva, se logró demostrar que los educandos en quinto de primaria alcanzan desempeños flexibles y desarrollan competencias argumentativas, a partir de la utilización de contextos cognitivamente ricos.

A partir de lo anterior, podemos pensar que en los contextos educativos de básica primaria, la lógica formal no tiene gran relevancia, puesto que si nos basamos desde estos postulados, no se daría lugar a procesos de aprendizaje. Esto permite plantear que la argumentación vista desde la lógica formal, no da lugar al error, como un evento propio de la adquisición de nuevos aprendizajes, por el contrario desde una perspectiva de argumentación conversacional, el error tiene un lugar valioso puesto que permite y jalona procesos cognitivos más complejos en los educandos en el proceso de formación académica.

NOVEDADES

A pesar de que el modelo de EpC se había utilizado en diferentes asignaturas en contextos educativos, los procesos argumentativos aún no habían sido abordados desde esta perspectiva en Colombia. Además que la población de estudio también es una novedad, dado que no existía un interés manifiesto en los procesos comunicativos argumentativos, que tenían lugar en la educación primaria.

De esta manera, al evidenciarse una escasez de estudios acerca de cómo las competencias comunicativas orales (habilidades argumentativas) pueden promoverse desde la perspectiva de enseñanza para la comprensión (EpC), se hizo posible proponer una intervención en torno a esta temática y ofrecer aspectos metodológicos novedosos a los docentes y elementos conceptuales a las ciencias cognitivas. Tomamos la EpC como marco teórico para una propuesta metodológica que permitió fomentar las habilidades argumentativas, propias de las competencias comunicativas orales y de esta manera, ofrecer evidencia empírica que corrobora que el enfoque EpC, favorece tales habilidades en los educandos.

A partir de lo anterior, se logró obtener una perspectiva de investigación diferente cuando se habla de competencias argumentativas en educación primaria, puesto que no existe suficientes pruebas empíricas al respecto, ya que hay diversos estudios, que hablan de competencias argumentativas, desde la lógica formal, en secundaria pero no en primaria.

El enfoque de EpC brinda elementos que permiten pensar los procesos argumentativos en edades tempranas del desarrollo y las estrategias para fomentar esta

habilidad en las aulas, promoviendo, desde su perspectiva de desempeño, habilidades de pensamiento de orden superior.

Otro aspecto que es considerado un aporte, es que a partir del presente estudio, se encontró que el instrumento “esquema de codificación de argumentos” (propuesto por Kuhn, Shaw & Felton, 1997) permite evaluar procesos de razonamiento flexible y utilización de habilidades cognitivas en el discurso, cuando se estudian los procesos comunicativos, es decir, dar otro uso o cumplir otra función diferente a medir calidad de un argumento. Estos son elementos importantes a considerar para posteriores investigaciones.

LIMITACIONES

La principal limitación que se encontró en el presente estudio corresponde a cuestiones metodológicas, dado que uno de los instrumentos, aquel que evalúa el discurso argumentativo, depende en gran medida del contexto comunicativo en el cual tiene lugar el discurso, puesto que para el análisis de los datos se requiere considerarlo en su totalidad. Esto probablemente afecta las condiciones de objetividad y confiabilidad de los resultados arrojados por dicho instrumento.

En segunda instancia, el tamaño de la muestra dificulta establecer generalizaciones respecto a los resultados obtenidos con la intervención.

REFERENCIAS

- Austin, J. (1962). Como hacer cosas con palabras. Ediciones Paidos. Argentina.
- Belinchón, M., Riviere, A., Igoa, J, (1992). Lenguaje y símbolos: La dimensión funcional. En: Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Ed Trotta. Madrid.
- Blythe, T. et al. (1999). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Ed. Paidos. Argentina.
- Bruner, J. (1986). Cap 4: El crecimiento de la referencia y Cap 5: El desarrollo de la petición. En: El Habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje. Ed. Paidos. Argentina.
- Cazares, L y Cuevas, J (2007). Planeación y evaluación basadas en competencias. Ed. Trillas. México.
- Contreras, M & Hernández, M (2004). Logros y competencias por grados. Ed S.E.M Ltda. Colombia.
- Espinosa, M. (2006). Estudio comparativo entre el colegio de Santa Librada y el colegio INEM de la ciudad de Cali, en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas de un grupo de estudiantes, en relación con el contexto y la práctica pedagógica de cada institución. Tesis Univallle. Instituto de educación y pedagogía. Magister en educación lenguaje.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), Syntax and semantics: Speech acts. Academic Press.
- Gumperz, J (1982) Discourse Strategies. Cambridge University Press. Estados Unidos
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. McGraw Hill. Mexico.
- Linaza, J. (Comp.) (1989). Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática. En: Acción, pensamiento y lenguaje. Ed. Alianza. España.
- Losada, A. y Moreno, H (2003) Competencias básicas aplicadas al aula. Ediciones S.E.M. Ltda. Colombia.
- Obando, H., Acosta, M., Rubio, H. (2001). Comunicarse: Un telar para hilar la

resignificación. Competencias comunicativas. Corporación universitaria minuto de Dios. Facultad de Educación. Colombia.

- Sperber, D; Wilson, D. (1994). La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos. Visor Dis, S.A. España.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión?. En Stone, M. (comp.) La enseñanza para la comprensión, Capítulo 2, 69-92. Paidós. Argentina.
- Stone, M. (Comp.) (1998). La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica. Paidós. Argentina.
- Tono, L. (1995). Los desafíos de la oralidad: similitudes y diferencias entre oralidad y escritura. Revista texto y contexto No 28: Septiembre/Diciembre, UNIANDES. Colombia.
- Tomasello, M. (2008). Cap. 1: A focus on infrastructure y Cap 2: Primate intentional communication. En: Origen's of human communication. Harvard University Press. Estados Unidos.
- Toulmin, S (1958). The uses of argument. Cambridge University Press. Estados Unidos
- Piaget, J (1973). Seis estudios de Psicología. Barral. España.
- Arellano, A., Arellano, C., Lucas & Puchmuller (2004). La enseñanza para la comprensión en aprendizaje de inglés. Disponible en: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Forma_c_Grado_PostG_Distancia/Arellano_Cecilia%20y%20Otros.PDF , recuperado Mayo 10 de 2010. 09:49 am.
- Arnaiz, J. (1999). Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/artpdfred.jspCve17500806>, recuperado Mayo 10 de 2010. 10:10 am
- Barrera, González, Hernández & Nossa (2009). Caracterización De Las Habilidades Argumentativas En Niños Y Niñas De 9 Años De Una Institución Educativa Distrital. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis48.pdf>, recuperado Julio 04

de 2011. 06:10 am

- Campos, M. & Gaspar, S. (2003). Análisis de la Intertextualidad y la Argumentación en el Contexto Educativo: Elementos Teóricos-Metodológicos. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002107&iCveNum=1130>. 20 de septiembre de 2010. 9:52 a.m.
- Cavadore, C; Lambiase, A; Vázquez, F (2009). “¿Acercar a los niños a las ciencias a través de las palabras?”. Disponible en: http://congresobicentenario.webuda.com/files/mesa13_cavadore.pdf, Agosto 2 de 2011. 16:16 pm.
- Correa, M. & Gutiérrez, M. (2008). Argumentación y concepciones implícitas sobre la física: un análisis pragmatialéctico. Acta Colombiana de Psicología. Junio. Vol. 11. Núm. 001. Universidad católica de Colombia. 55-63. Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/798/79811106.pdf>, recuperado Agosto 18 de 2010. 16:54 p.m.
- De Zubiria, E. (2008). El desarrollo de las competencias argumentativas como finalidad de la educación. Disponible en: <http://www.filipense.edu.co/18ElDesarrolloDeLaArgumentacionComoFinalidadDeLaEducacion.pdf>, recuperado Mayo 02 de 2010. 09:28 am
- Fabbri, M. & Pinto, M. (2002). Como trabajar el texto expositivo: una propuesta para interrelacionar lectura, oralidad y escritura. "Lectura Y Vida 24.1 (2003): 36. Academic OneFile. Disponible en: <http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=AONE&docId=A100110282&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=univalle&version=1.0>, recuperado Agosto 02 de 2010. 09:54 a.m.
- Gonzales, J. La argumentación a partir de cuentos infantiles. Disponible en: (2007) <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003310>, recuperado Agosto 12 de 2010. 14:16 pm.
- Guaycochea, B. & Hodara, I. (2009). Implicancias en la enseñanza y

aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc19-25pdf>, recuperado Mayo 01 de 2010. 09:10 am

- Guerra, Y., Rodríguez, A., Ruiz, S. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación Colombiana. Disponible en: <http://www.aumng.edu.co/docs/reeducacion/Vol1.No1/RevNo1vol1.Art10.pdf>, recuperado Enero 27 de 2010. 09:10 am
- Herrera, M. (2003). Los espejismos del sentido: malentendidos en la comunicación verbal. Lexis XXVII. 1-2.313-358. Academic OneFile. Disponible en: <http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IACdocuments&type=retrieve&tabID=T002&prodId=AONE&docId=A168285728&source=gale&srprod=AONE&userGroupName=univalle&version=1.0>, recuperado Julio 22 de 2010. 08:54 a.m.
- Herrera & Rodríguez (2008). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación. Disponible en: <http://www.onomazein.net/17/movimientos.pdf>, recuperado Julio 04 de 2010. 08:00 a.m.
- Jaramillo, R., Escobedo, H., Bermúdez, A. (2004). Enseñanza para la comprensión. Educere: Revista Venezolana de Educación, ISSN 1316-4910, N°. 27, 2004, pags. 529-534. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1148913>, recuperado abril 23 de 2010. 22:40 p.m
- Jonassen, D. & Kim, B. (2009). Argumentar para aprender y aprender para argumentar: diseño de estrategias y justificaciones de estas. Revista Educational Technology Research and Development. Volume 58, Number 4, 439-457, DOI: 10.1007/s11423-009-9143-8. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/50ux1473l5u42g17/>, recuperado Julio 20 de 2010. 22:40 p.m
- Krauss, R. & Fusell, S. (1992). Social Psychological models of interpersonal communication. En: Social Psychology: Handbook of Basic Principles. Guilford

Press. Diponible en:

http://www.cs.cmu.edu/~sfussell/pubs/Manuscripts/Comm_Models.pdf,

recuperado Julio 11 de 2010. 20:43 pm.

- Kuhn, D & Udell, W (2003). The Development of Argument Skills. Disponible en:
http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/labs/labfe/downloads/cti/Development_of_Argument_Skills.pdf, recuperado Agosto 12 de 2010. 14:16 pm.
- Lomas, C; Osoro, A. & Tusón, A. (1992). Ciencias de lenguaje, competencias comunicativa y enseñanza de la lengua. Signos, teoría y práctica de la educación año 3 - número 7-paginas 27/53 Octubre- Diciembre, 1992. ISSN 1131-8600. Disponible en:
<http://www.utp.edu.co/educacion/htm/cdv/hemeroteca/educacion/q46.pdf>.
Recuperado Abril 20 de 2010. 17:30 pm.
- Luque, J; Santamaría, C; Martín, J & García, J. (1996). El análisis de protocolos de recuerdo libre: Problemas metodológicos implicaciones educativas. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo2358277>, recuperado 28 de Abril de 2010. 06:50 am.
- Ministerio de educación nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf.pdf, recuperado Enero 19 de 2010. 12:13 p.m.
- Moya, C. (2006). Relevancia e inferencial: procesos cognitivos propios de la comunicación humana. Forma y función #19. Departamento de lingüística, facultad de ciencias humanas. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/219/21901902/21901902.html>, recuperado Junio 12 de 2010. 13:10 pm.
- Murillo, M. (2008). La educación lingüística en la escuela primaria costarricense. Disponible en: <http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?contentSet=IACDocum>

ents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=AONE&docId=A208215133&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=univalle&version=1.0, recuperado Mayo 10 de 2010. 10:02 am.

- Nussbaum, L. (1994). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/oral/comorecuperarlapalabraenclasedelengua.pdf> recuperado Julio 12 de 2010. 14:30 p.m.
- Pandiella, S y Tello, R. (2006). La formación docente y la calidad de la educación en el marco de la EpC. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20evaluacion%20en%20la%20formacion%20docente/104%20Leonetti%20y%20Otras%20-%20UN%20San%20Juan.pdf> , recuperado , recuperado Mayo 10 de 2010. 10:22 am.
- Pastene, F (2006). Discurso oral y recursos pragmatolingüísticos: una propuesta de evaluación. Disponible en: http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/n11_2006.pdf, recuperado Abril 13 de 2010. 15:03 p.m.
- Perelman & Olbrechts-Tyteca, (1969). Argumentative Reasoning Patterns. Disponible en: <http://www.csc.liv.ac.uk/~floriana/CMNA6/CMNA06Macagno.pdf>, , recuperado Mayo 10 de 2010. 10:02 am.
- Pogré, P. (2001).  C mo enseñar para que lo estudiantes comprendan?. Disponible en: <http://www.utpjminfante.netne.net/aarchivosutp/recursos/pogrensenarparacomprender.pdf> recuperado Mayo 10 de 2010. 11:15 am.
- Rodríguez, C. (2005). Don Quijote: un abordaje desde las estrategias de aprendizaje hacia la enseñanza para la comprensión. Espéculo: revista de estudios literarios. ISSN 1139-3637, N . 29. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1110061>, recuperado abril 23 de 2010. 21:30 p.m

- Santos, J. (2007). Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación en la educación inicial. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación. Licenciatura en pedagogía infantil. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/07/tgargumentacion/argumentacion.html>, recuperado Agosto 3 de 2010. 20:30 p.m
- Stein, J & Bernas, T (1999). Argumentation, and deweyan inquiry:Argumentation *is* learning. Disponible en: <http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/ja/Confrontations/Ch10.pdf>, recuperado Junio 14 de 2010. 15:30 p.m
- Trigo, J. (1998). Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. Revista interuniv. Form. Prof. 31. 35-53. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117966>. Recuperado Julio 22 de 2010. 07:30 a.m.
- Villalta, M (2009). Modelos de estudio de la interacción Didáctica en la sala de clase. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n2/art04.pdf>. Recuperado Mayo 11 de 2011. 10:00 am.

ANEXOS

ANEXO 1: GUIAS (LECTURAS RECOMENDADAS A LOS DOCENTES FASE I DE LA PROPUESTA)- GRUPO EXPERIMENTAL

GUIA 1: LA ARGUMENTACIÓN

OBJETIVO GENERAL

- Realizar una conceptualización en torno a la argumentación, clarificando los parámetros a tener en cuenta en las actividades planteadas por el docente.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Dar a conocer información en torno a la argumentación.
- Discutir alrededor de la argumentación conversacional y la importancia de ésta dentro de los contextos educativos por su implicación a nivel cognitivo.
- Reflexionar alrededor de los desempeños de los estudiantes.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR ARGUMENTACIÓN?

Correa & Gutiérrez (2008) define la argumentación como una actividad social en la cual dos o más personas defienden y comparan argumentos que apoyan o se oponen a diversas posiciones (Felton & Kuhn, 2001).

Según Campos & Gaspar (2004), se puede hablar de argumentación en dos términos: Formal y conversacional. En la primera de ellas la argumentación es entendida como un encadenamiento de premisas y conclusiones con propósitos demostrativos. En términos conversacionales, la argumentación se basa en el dialogo e interacción.

Desde la argumentación en términos formales, se puede decir que existen la argumentación apodíctica y la retórica. La primera de ellas es definida por Jonassen & Kim (2009) como una verdad irrefutable; la segunda, *la argumentación retórica*, tiene como objetivo persuadir o convencer a la audiencia de la declaración del argumentador.

Desde la argumentación en términos conversacionales, se encuentra la argumentación dialéctica. Ésta consiste en un dialogo en el que se proponen declaraciones alternativas. El propósito de este tipo de argumentos, es resolver una diferencia de opiniones a través de la negociación. Desde esta perspectiva, la argumentación es vista como una habilidad comunicativa. Según Castro (2007) la mayoría de los autores conceptualizan la argumentación como una práctica discursiva. En este sentido, la argumentación es asumida como un fenómeno comunicativo pues implica una serie de intercambios generados para dialogar y debatir posiciones. Además, al ser la argumentación una actividad comunicativa, tiene un carácter intencional (el locutor orienta los enunciados para que sean interpretados de determinada manera) y convencional (siguiendo los parámetros por los cuales se guía el discurso). Desde aquí, la argumentación se plantea como un proceso, por tanto, permite analizarla dentro del contexto comunicativo, construyéndose sentidos y significados a través de las interacciones que allí se ejercen, viéndose esta, como una construcción que subyace al lenguaje.

En esta propuesta, la argumentación será entendida como una actividad dialógica. Esta visión de la argumentación, como actividad de intercambio, se asimila a la argumentación dialéctica por su aspecto confrontativo. El proceso discursivo está regulado aquí en forma de una división cooperativa del trabajo entre proponentes y oponentes, que se lleva a cabo mediante la tematización de un objeto de discurso, y las razones que fundamentan un punto de vista que se pretende válido.

Según Campos, M & Gaspar, S (2003), la argumentación se construye en el proceso conversacional y no de manera aislada, es decir, los argumentos se producen conforme se requieren y se dan una vez se haya sintetizado lo dicho por otro en cuanto a una temática, se prepara la discusión o argumento siguiente, el cual debe estar acompañado de datos-evidencia, y referencia de fuentes.

LA ARGUMENTACIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS Y SUS IMPLICACIONES COGNITIVAS

Algunos estudios (Kuhn, 1991), han logrado comprobar que uno de los métodos más adecuados para generar argumentos y acompañar como docentes, procesos de argumentación, ha sido la argumentación colaborativa. Esta consiste en discusiones con múltiples participantes. Desde este método, la argumentación es vista como una forma de razonamiento colaborativo. Según Reznitskya et al. (2001), las estrategias de razonamiento colaborativo incitan a los estudiantes a tomar una posición y a razonar, hacer una demostración de los procesos de pensamiento (a través de la expresión), genera estudiantes desafiantes que confronten otras ideas, reconocer un buen razonamiento, resumir lo que otro estudiante ha dicho (síntesis) y usar un vocabulario de pensamiento crítico y reflexivo. Es decir, este método implica un razonamiento colaborativo, en la medida que se da la interacción. De esta manera, se ayudará a complejizar los procesos de pensamiento al demostrarlos a través de la discusión y la elaboración conjunta.



Argumento vs Argumentación

Los términos argumento y argumentación se utilizan en ocasiones de manera indiferenciada, sin embargo en estos puede hallarse una diferencia, pues el primer término hace referencia a una construcción individual para soportar una declaración, mientras el segundo,

refiere al proceso dialógico en el cual dos o más personas están implicadas en un debate de declaraciones opuestas.

La argumentación es el proceso que implica la construcción de un argumento a través de la controversia de dos más sujetos para obtener una conclusión, explicación o solución a una problemática respecto a un fenómeno determinado, basándose en una evidencia o en aquella razón que tenga más fuerza (Cascio, 1998).

El argumento es una forma de pensamiento en la cual una declaración válida (razón) se ofrece para soportar otra declaración (conclusión).

Pero, ¿Cómo se puede distinguir un argumento de otro tipo de declaraciones? De acuerdo con De Zubiria (2008), la argumentación tiene una serie de características que los hace diferentes al resto de declaraciones que pueden dar las personas, entre estas se encuentra: en primer lugar, la argumentación es ramificada, ya que es compleja y multideterminada; en segundo lugar, implica reconocer la presencia de la discrepancia y el conflicto; en tercer lugar, es probabilística y por último, es un medio racional que sirve para resolver una disputa –llegar a un consenso- sobre un punto de vista. Además, la argumentación cuenta con una serie de funciones De Zubiria (2008):

1. Sustentar, dar soporte, justificar o apoyar una idea. Implica encontrar causas, pruebas o razones que lo ratifiquen.
2. Evaluar, diversas alternativas, esto implica la presencia de discrepancia, contradicción y conflicto.
3. Convencer o persuadir a una audiencia de la conveniencia de una posición o tesis.

Referencias

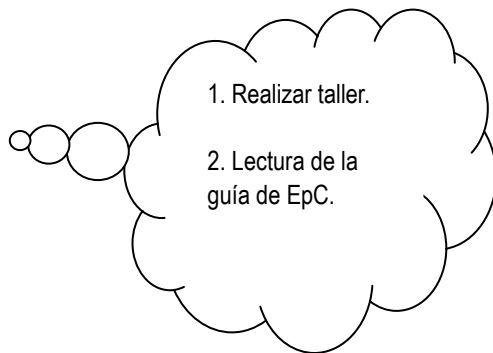
- De Zubiria, E. (2008). El desarrollo de las competencias argumentativas como finalidad de la educación. Disponible en: <http://www.filipense.edu.co/18ElDesarrolloDeLaArgumentacionComoFinalidadDeLaEducacion.pdf>, recuperado Mayo 02 de 2010. 09:28 am
- Jonassen, D. & Kim, B. (2009). Argumentar para aprender y aprender para argumentar: diseño de estrategias y justificaciones de estas. *Revista Educational Technology Research and Development*. Volume 58, Number 4, 439-457, DOI:

10.1007/s11423-009-9143-8. Disponible en:
<http://www.springerlink.com/content/50ux1473l5u42g17/>,
recuperado Julio 20 de 2010. 22:40 p.m

— Kuhn, D & Udell, W (2003). The Development of
Argument Skills. Disponible en:
http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/labs/labfe/downloads/cti/Development_of_Argument_Skills.pdf, recuperado Agosto 12 de 2010.
14:16 pm.

— Otalora, J. (2007). Evaluación diagnóstica de
ambientes de aprendizaje para el diseño de propuestas de
intervención. Universidad del Valle. Colombia.

**Pensemos
y reflexionemos**



GUIA2: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EpC)

OBJETIVO GENERAL

- Realizar una conceptualización en torno al Marco enseñanza para la comprensión, para familiarizar al docente con la propuesta y de esta manera le otorgue un sentido al trabajo que se hace conjuntamente con las estudiantes de Psicología.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Dar a conocer información en torno a EpC.
- Discutir alrededor del marco de EpC y como éste favorece la argumentación dentro de los contextos educativos.
- Reflexionar alrededor de la práctica docente.

El marco de “Enseñanza para la comprensión” (EpC) surge a partir del planteamiento del Proyecto Cero llevado a cabo por el centro de investigación para el desarrollo cognitivo de la Universidad de Harvard desde 1967. Perrone (1998) define la enseñanza para la comprensión como “El aprendizaje internalizado y factible de ser utilizado, por parte de los estudiantes, en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera del aula, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades”. La enseñanza para la comprensión se fundamenta en el principio esencial del “aprender haciendo”, preparando a los educandos no solamente para el aprendizaje en contextos educativos sino para la vida. Esta pedagogía para la comprensión es lo suficientemente flexible y atractiva como para trabajar con alumnos de todos los niveles y desempeños académicos. Stone (1999) menciona que la comprensión está relacionada con un desempeño creativo, siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida sino que debe ser construida a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual. Comprender es alcanzar

“repertorios de desempeños más complejos” (pág. 86). De aquí una visión de la enseñanza donde el docente es aquel que facilita la ampliación de los desempeños de comprensión en sus alumnos. Pero, ¿Cómo lograr esto? Los investigadores del proyecto Cero postularon un marco que sirve de referencia para que los docentes planteen su programación y de

esta manera facilitar la comprensión de los estudiantes.

ELEMENTOS DEL MARCO DE EpC

TÓPICOS GENERATIVOS

¿Cómo decidir lo que incluiremos en el curso?, ¿Qué material resultará más fructífero?, son dilemas a los que se ven enfrentados los docentes a la hora de planear el contenido de su curso, desde el marco de EpC, la respuesta a estas preguntas se encuentra en los “tópicos generativos”. Estos últimos refieren a temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que permiten profundizar, significar, establecer conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del estudiante. Es decir, los docentes deben seleccionar la materia y ajustar la forma del currículo para responder a las necesidades concretas de los alumnos, llevándolos a involucrarse en una búsqueda constante del conocimiento.



Características de los tópicos generativos

Los tópicos generativos se caracterizan por: ser centrales para uno o más dominios o disciplinas; suscitan la curiosidad del alumno, por esta razón

la propiedad generativa de un tópico varía de acuerdo a la edad, contexto socio-cultural, intereses personales y experiencia intelectual del estudiante. También la elección de tópicos debe ser interesante para el docente, puesto que su interés, pasión y curiosidad por un asunto específico o un interrogante son el mejor modelo para los estudiantes que están aprendiendo a explorar. Además los tópicos deben ser accesibles, esto significa que se deberán disponer recursos para investigar el tópico y poder abordarlo, mediante una variedad de estrategias y actividades que ayudaran a los estudiantes a comprenderlos. Por último, un tópico generativo ofrece la oportunidad de establecer numerosas conexiones, tal como vincularlos a las experiencias previas tanto dentro como fuera de la escuela, y siempre permiten exploraciones cada vez más profundas.

¿Cómo planificar un tópico generativo?

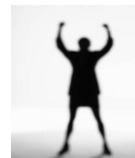
Un buen inicio es una sesión de “lluvia de ideas”. Piense en lo que más motiva a sus estudiantes, a usted y, si es posible consulte con colegas más experimentados; confeccione una “red de ideas”, en torno a las nociones que identifique como más promisorias, piense en lo que es importante que ellos aprendan, qué es secundario y puede esperar o simplemente puede desprenderse del tema central. Posteriormente, seleccione a partir de la “red de ideas”, las partes donde empalman más conexiones. Busque tópicos capaces de suscitar polémica, que admitan múltiples y diferentes perspectivas que no se presten a una “única” respuesta, y que exija a los estudiantes formular sus propias opiniones.

METAS DE COMPRENSIÓN

Las metas de comprensión pueden entenderse como los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan y que contribuyen a establecer hacia donde habrá de encaminarse el curso. Las metas de comprensión deben ser explícitas y públicas. Explícitas porque deben ser claramente establecidas de acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos.

Públicas, porque deben ser de conocimiento pleno de la comunidad escolar, lo que permitirá que todos conozcan hacia donde se avanza y cuanto se ha conseguido.

Las metas de comprensión para una unidad describen cuanto queremos que los alumnos obtengan de su trabajo con un tópico generativo, ocupándose de los aspectos centrales de éste.



Características de las metas de comprensión

Las metas de comprensión se caracterizan por: identificar los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que nuestros estudiantes comprendan especialmente. Estas se formulan de dos formas, como enunciado o pregunta de final abierto.

Nota:

No olvide que tanto los tópicos generativos como las metas de comprensión deben ser revisados en conjunto con los estudiantes, esperando que ellos puedan enriquecerlos.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Son actividades que exigen a los alumnos usar sus conocimientos previos de manera nueva o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad. En estos desempeños, el estudiante va más allá de la adquisición de información, pues implica al educando reconfigurar, expandir y aplicar lo que ya sabe.

Los desempeños de comprensión se convierten en actividades que permiten constatar el desarrollo de la comprensión en los estudiantes a lo largo del tiempo. Además, exige que los alumnos muestren sus comprensiones de una

forma que pueda ser observada, haciendo que sus pensamientos se tornen visibles.

Todo desempeño de comprensión está directamente relacionado con las metas de comprensión propuestas para la unidad, ya que se convierten en las actividades que debería llevar a cabo el educando para lograr alcanzarlas.



¿Cómo se relacionan los desempeños flexibles y la solución de problemas?

Cuando el estudiante ejecuta un desempeño de comprensión, despliega competencias, habilidades o destrezas con las cuales cuenta para dar solución a la tarea. En este sentido se habla de una relación entre desempeños flexibles y tareas de solución de problemas.

Una de las fases de la propuesta de intervención pone en relación los criterios de solución de problemas poco estructurados y los de desempeños flexible, puesto que desde ambas perspectivas lo importante es que los estudiantes tenga la posibilidad de desempeñarse de manera diferente pero teniendo en cuenta la actividad planteada, es decir, que pueda evidenciarse comprensión o competencia en su desempeño. De acuerdo con esto, Blythe et al. (1999) propone que *los desempeños de comprensión se constituyen en el núcleo del desarrollo de la comprensión* o de las competencias.

Desde la perspectiva de EpC el docente es quien facilita la ampliación de los desempeños de comprensión en sus alumnos, a este respecto Perkins (1998), plantea criterios específicos para tener en cuenta en el desempeño de los estudiantes:

CRITERIOS DESEMPEÑOS FLEXIBLES DE EpC (Perkins, 1998)	CRITERIOS SITUACIONES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Poco estructurados) (Cho & Jonassen, 2003)	EJEMPLO
<i>El aprendizaje se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío. Es decir, toda actividad propuesta al estudiante debe ser una tarea problemática (abierta) que brinde la posibilidad de un despliegue de diversos tipos de estrategias.</i>	La situación debe tener diferentes alternativas de solución.	Presentar de manera problemática, abierta y con múltiples posibilidades de solución el tópico que se espera que los estudiantes aprendan (E. g. Tópico: Los derechos humanos. Consigna de la actividad: ¿Cómo solucionar las problemáticas que surgen de la reclusión de los presidiarios? Debe consistir en actividades de carácter novedoso que llame la atención de los estudiantes, teniendo en cuenta los conocimientos previos de estos.
<i>Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes. La comprensión evolucionan en la medida en que aumenta la complejidad y variedad del desempeño</i>	- Tienen una definición ambigua que implica el contraste. - Múltiples criterios para evaluar soluciones, implicando un mayor nivel de dificultad para resolver.	La misma consigna del problema debe contener ambigüedad, es decir presentarse las posibles alternativas de dicha problemática (Teniéndose en cuenta que la cárcel es un medio de resocialización de las personas que han cometido un delito, pero también, se debe pensar en los derechos que tienen estas personas recapacitando acerca de las mínimas condiciones de vida (en cuestiones de alimentación, hacinamiento, condiciones sanitarias, etc.). A partir de aquí, se genera la confrontación-discusión.
<i>Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de</i>	Es aquí donde cabe mencionar, que el aprendizaje es un proceso que funciona a través de	Se traerán a discusión el conocimiento que tienen los estudiantes acerca

<i>comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional.</i> Para construir nuevas comprensiones es necesaria una reflexión sobre comprensiones previas y la confrontación de estas con la nueva información adquirida. <i>El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios antiguos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas.</i> Por lo general, las comprensiones previas se interponen en la construcción de nuevas comprensiones.	la variabilidad, es decir implica el uso de diferentes estrategias independientemente de su complejidad, coexistiendo estas.	de los derechos humanos y de esta manera el aprendizaje de nuevo conocimiento con respecto a este tópico producto de la interacción. Aquí se pondrá en evidencia el cambio conceptual generado en los estudiantes a partir de la discusión.
---	---	---

Blythe et al. (1999) propone que pedirles a los estudiantes que ofrezcan un argumento (justifiquen sus razonamientos por medio de pruebas que apoyen sus conclusiones), es un típico componente de todo desempeño de comprensión. Esta autora sostiene que todos los desempeños de comprensión deben dar a los alumnos la oportunidad de explicitar su pensamiento.

Argumentación, situación de resolución de problemas y EpC

Según Cho & Jonassen (2003, citado por Jonassen & Kim, 2009) la argumentación es la habilidad más importante para dar solución a problemas. Así, al coincidir los criterios de situación de resolución de problemas con los criterios de desempeños flexibles, se podría pensar en la argumentación como la base de los

desempeños flexibles de los cuales se habla desde EpC. De igual forma, se ha logrado establecer una clara relación entre la argumentación y los problemas poco estructurados (Cho and Jonassen 2003; Kuhn 1991; Shin et al. 2003), en donde sería probable la relación entre argumentación y desempeños flexibles bajo el cumplimiento de criterios.

Tipos de desempeños de comprensión

Desempeños preliminares: Actividades que invita a los estudiantes a comenzar explorando el tópico antes de suministrarle información al respecto. Este tipo de desempeños le permite al docente explorar los conocimientos, creencias e ideas de los estudiantes frente al tópico. Estos desempeños corresponden al inicio de la unidad.

Desempeños de investigación guiada: Son actividades que sirven para que los alumnos se centren en problemas y cuestiones específicas del tópico y las metas de comprensión. Estos desempeños se generan en la mitad de la unidad.

Desempeños finales: Estas actividades exigen que los alumnos integren las distintas comprensiones desarrolladas durante otros desempeños previos. Estos desempeños corresponden a la última etapa.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA O EVALUACIÓN CONSTANTE Y DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Es el proceso por el cual los alumnos obtienen retroalimentación para lo que están haciendo, basada en criterios claramente articulados. Para esto, se requiere de constantes observaciones de los desempeños de los estudiantes, con la finalidad de evaluar el grado de desarrollo de comprensión alcanzado. Este proceso permite que constantemente se compare el desempeño actual, con el anterior y con aquel al que se quiere llegar.

Características de la Evaluación diagnóstica continúa

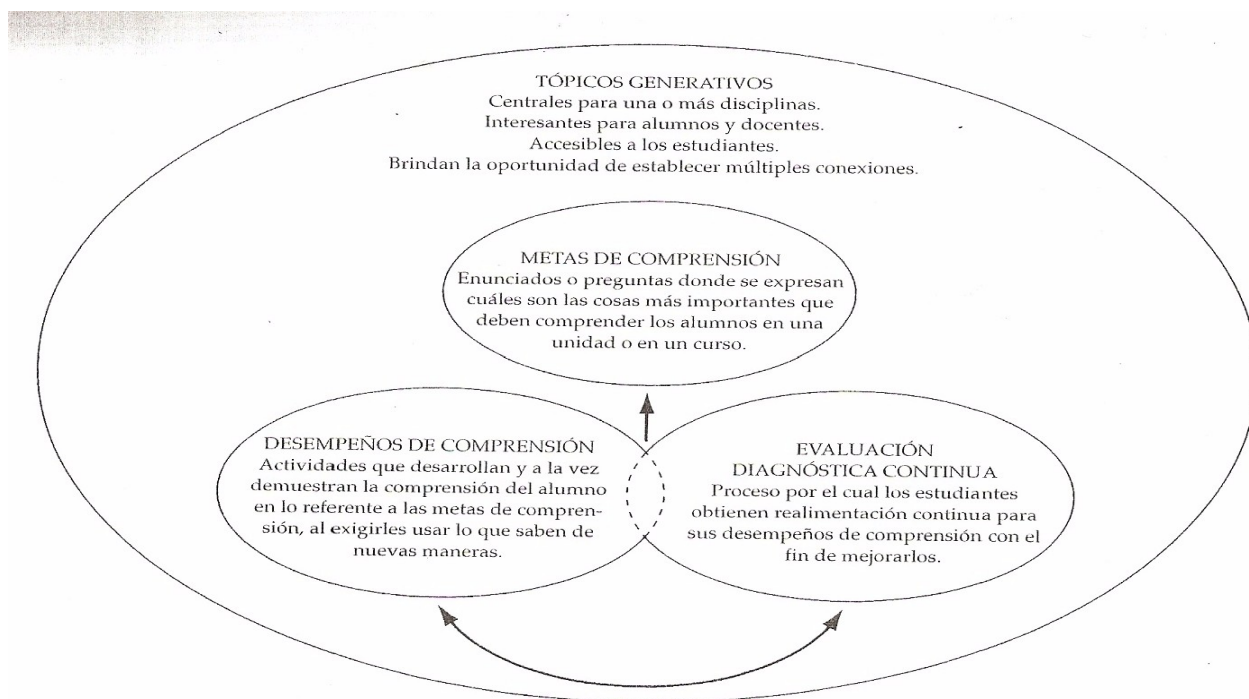
- Establecer criterios de evaluación diagnóstica: Estos criterios deben ser clara y explícitamente enunciados al principio de cada desempeño de comprensión, deben ser pertinente, es decir, que deben estar estrechamente vinculados a las metas de comprensión de la unidad y deben ser públicos (que toda la clase los conozca y los comprendan).

- Proporcionar retroalimentación: Esta debe ofrecerse constantemente dentro de los desempeños de comprensión, desde el inicio hasta finalizar la unidad. Esta retroalimentación puede realizarla el docente (evaluación), los compañeros (co-evaluación) y el mismo estudiante (autoevaluación), como también puede ser formal (retroalimentación a presentaciones) o informal (responder a comentarios de los alumnos en la clase).



Otra de las características de la retroalimentación es que debe proporcionar a los alumnos, información sobre el resultado de sus desempeños como también las posibilidades para mejorar sus futuros desempeños.

Finalmente informar sobre la planificación de las clases y actividades siguientes.



Referencias

- Blythe, T. et al. (1999). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Ed. Paidós. Argentina.
- Stone, M. (Comp.) (1998). La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica. Paidós. Argentina.
- Jonassen, D. & Kim, B. (2009). Argumentar para aprender y aprender para argumentar: diseño de estrategias y justificaciones de estas. Revista Educational Technology Research and Development. Volume 58, Number 4, 439-457, DOI: 10.1007/s11423-009-9143-8. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/50ux1473l5u42g17/>, recuperado Julio 20 de 2010. 22:40 p.m

ANEXO 2: GUIAS (LECTURAS RECOMENDADAS A LOS DOCENTES FASE I DE LA PROPUESTA)- GRUPO CONTROL

GUÍA 1: LA ARGUMENTACIÓN

OBJETIVO GENERAL

- Realizar una conceptualización en torno a la argumentación, clarificando los parámetros a tener en cuenta en las actividades planteadas por el docente.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Dar a conocer información en torno a la argumentación.
- Discutir alrededor de la argumentación colaborativa y la importancia de ésta dentro de los contextos educativos por su implicación a nivel cognitivo.
- Reflexionar alrededor de los desempeños de los estudiantes.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR ARGUMENTACIÓN?

Correa & Gutiérrez (2008) define la argumentación como una actividad social en la cual dos o más personas defienden y comparan argumentos que apoyan o se oponen a diversas posiciones (Felton & Kuhn, 2001).

Según Campos & Gaspar (2004), se puede hablar de argumentación en dos términos: Formal y conversacional. En la primera de ellas la argumentación es entendida como un encadenamiento de premisas y conclusiones con propósitos demostrativos. En términos conversacionales, la argumentación se basa en el dialogo e interacción.

Desde la argumentación en términos formales, se puede decir que existen la argumentación apodíctica y la retórica. La primera de ellas es definida por Jonassen & Kim (2009) como una verdad irrefutable; la segunda, *la argumentación retórica*, tiene como objetivo persuadir o convencer a la audiencia de la declaración del argumentador.

Desde la argumentación en términos conversacionales, se encuentra la argumentación dialéctica. Ésta consiste en un dialogo en el que se proponen declaraciones alternativas. El propósito de este tipo de argumentos, es resolver una diferencia de opiniones a través de la negociación. Desde esta perspectiva, la argumentación es vista como una habilidad comunicativa. Según Castro (2007) la mayoría de los autores conceptualizan la argumentación como una práctica discursiva. En este sentido, la argumentación es asumida como un fenómeno comunicativo pues implica una serie de intercambios generados para dialogar y debatir posiciones. Además, al ser la argumentación una actividad comunicativa, tiene un carácter intencional (el locutor orienta los enunciados para que sean interpretados de determinada manera) y convencional (siguiendo los parámetros por los cuales se guía el discurso).

Desde aquí, la argumentación se plantea como un proceso, por tanto, permite analizarla dentro del contexto comunicativo, construyéndose sentidos y significados a través de las interacciones que allí se ejercen, viéndose esta, como una construcción que subyace al lenguaje.

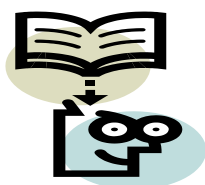
En esta propuesta, la argumentación será entendida como una actividad dialógica. Esta visión de la argumentación, como actividad de intercambio, se asimila a la argumentación dialéctica por su aspecto confrontativo. El proceso discursivo está regulado aquí en forma de una división cooperativa del trabajo entre proponentes y oponentes, que se lleva a cabo mediante la tematización de un objeto de

discurso, y las razones que fundamentan un punto de vista que se pretende válido.

Según Campos, M & Gaspar, S (2003), la argumentación se construye en el proceso conversacional y no de manera aislada, es decir, los argumentos se producen conforme se requieren y se dan una vez se haya sintetizado lo dicho por otro en cuanto a una temática, se prepara la discusión o argumento siguiente, el cual debe estar acompañado de datos-evidencia, y referencia de fuentes.

LA ARGUMENTACIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS Y SUS IMPLICACIONES COGNITIVAS

Algunos estudios (Kuhn, 1991), han logrado comprobar que uno de los métodos más adecuados para generar argumentos y acompañar como docentes, procesos de argumentación, ha sido la argumentación colaborativa. Esta consiste en discusiones con múltiples participantes. Desde este método, la argumentación es vista como una forma de razonamiento colaborativo. Según Reznitskya et al. (2001), las estrategias de razonamiento colaborativo incitan a los estudiantes a tomar una posición y a razonar, hacer una demostración de los procesos de pensamiento (a través de la expresión), genera estudiantes desafiantes que confronten otras ideas, reconocer un buen razonamiento, resumir lo que otro estudiante ha dicho (síntesis) y usar un vocabulario de pensamiento crítico y reflexivo. Es decir, este método implica un razonamiento colaborativo, en la medida que se da la interacción. De esta manera, se ayudará a complejizar los procesos de pensamiento al demostrarlos a través de la discusión y la elaboración conjunta.



Argumento vs Argumentación

Los términos argumento y argumentación se utilizan en ocasiones de manera indiferenciada, sin embargo en estos puede hallarse una diferencia, pues el primer término hace referencia a una construcción individual para soportar una declaración, mientras el segundo, refiere al proceso dialógico en el cual dos o más personas están implicadas en un debate de declaraciones opuestas.

La argumentación es el proceso que implica la construcción de un argumento a través de la controversia de dos más sujetos para obtener una conclusión, explicación o solución a una problemática respecto a un fenómeno determinado, basándose en una evidencia o en aquella razón que tenga más fuerza (Cascio, 1998).

El argumento es una forma de pensamiento en la cual una declaración válida (razón) se ofrece para soportar otra declaración (conclusión).

Pero, ¿Cómo se puede distinguir un argumento de otro tipo de declaraciones? De acuerdo con De Zubiria (2008), la argumentación tiene una serie de características que los hace diferentes al resto de declaraciones que pueden dar las personas, entre estas se encuentra: en primer lugar, la argumentación es ramificada, ya que es compleja y multideterminada; en segundo lugar, implica reconocer la presencia de la discrepancia y el conflicto; en tercer lugar, es probabilística y por último, es un medio racional que sirve para resolver una disputa –llegar a un consenso- sobre un punto de vista. Además, la argumentación cuenta con una serie de funciones De Zubiria (2008):

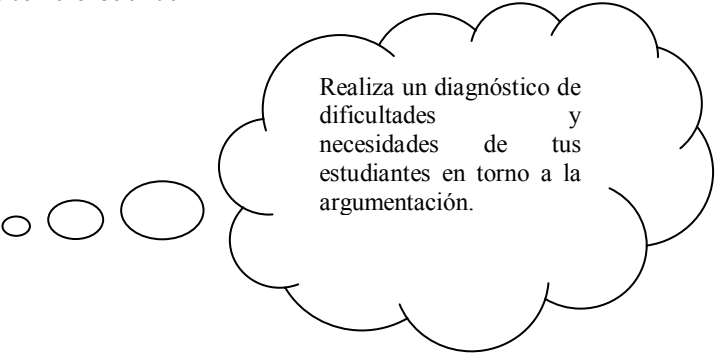
1. Sustentar, dar soporte, justificar o apoyar una idea. Implica encontrar causas, pruebas o razones que lo ratifiquen.
2. Evaluar, diversas alternativas, esto implica la presencia de discrepancia, contradicción y conflicto.
3. Convencer o persuadir a una audiencia de la conveniencia de una posición o tesis.

Referencias

- Campos, M. & Gaspar, S. (2003). Análisis de la Intertextualidad y la Argumentación en el Contexto Educativo: Elementos Teóricos-Metodológicos. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002107&iCveNum=1130>. 20 de septiembre de 2010. 9:52 a.m.
- De Zubiria, E. (2008). El desarrollo de las competencias argumentativas como finalidad de la educación. Disponible en: <http://www.filipense.edu.co/18ElDesarrolloDeLaArgumentacionComoFinalidadDeLaEducacion.pdf>, recuperado Mayo 02 de 2010. 09:28 am
- Jonassen, D. & Kim, B. (2009). Argumentar para aprender y aprender para argumentar: diseño de estrategias y justificaciones de estas. Revista Educational Technology Research and Development. Volume 58, Number 4, 439-457, DOI: 10.1007/s11423-009-9143-8. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/50ux1473l5u42g17/>, recuperado Julio 20 de 2010. 22:40 p.m
- Kuhn, D & Udell, W (2003). The Development of Argument Skills. Disponible en: http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/labs/labfe/downloads/cti/Development_of_Argument_Skills.pdf, recuperado Agosto 12 de 2010. 14:16 pm.
- Otálora, J. (2007). Evaluación diagnóstica de ambientes de aprendizaje para el diseño de propuestas de intervención. Universidad del Valle. Colombia.

1. Identificar y describir las características de lo observado.
2. Estas características analízalas a la luz de criterios elegidos por ti.
3. Emite un concepto global del estado actual que abarque todas las características identificadas, descritas y analizadas.

**Pensemos
y reflexionemos**



Realiza un diagnóstico de dificultades y necesidades de tus estudiantes en torno a la argumentación.



Debes tener en cuenta: Un diagnóstico es un proceso sistemático de observación, descripción y análisis, que se lleva a cabo para establecer el estado actual de los estudiantes, en este caso, en procesos argumentativos (Otálora, 2007). Para esta tarea debes tener en cuenta:

ANEXO 3: PRODUCTOS SESIONES POR FASE *GRUPO* EXPERIMENTAL

FASE I: DIAGNÓSTICO Y CONCEPTUALIZACIÓN

TALLER SOBRE ARGUMENTACIÓN

1. ¿Cómo ha trabajado la argumentación tradicionalmente y cuáles han sido los resultados con ésta metodología?

R/ La argumentación con los estudiantes se ha trabajado a través del dialogo en el cual interactúan para expresar sus puntos de vista.

2. A partir de la lectura de la guía “La Argumentación”, ¿Cómo se entenderá la argumentación en la investigación a desarrollar?

R/ La argumentación en la investigación es entendida como una habilidad comunicativa a través de la cual se dialoga y debate posiciones.

3. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra entre el concepto de argumentación que usted tenía y el planteado en la guía?

R/ SEMEJANZAS: Actividad social en la que dos o más personas defienden y comparan argumentos que apoyan o se oponen a diversas posiciones.

DIFERENCIAS: No necesariamente en la argumentación se llega al conflicto.

4. ¿Qué ventajas tiene trabajar en el aula, la argumentación conversacional?

R/

- Se pierde la timidez
- Mejora la participación
- Se defiende el punto de vista

5. Realiza un diagnóstico de dificultades y necesidades de los estudiantes en torno a la argumentación.



Debes tener en cuenta: Un diagnóstico es un proceso sistemático de observación, descripción y análisis, que se lleva a cabo para establecer el estado actual de los estudiantes, en este caso, en procesos argumentativos (Otálora, 2007). Para esta tarea debes tener en cuenta:

1. Identificar y describir las características de lo observado.
2. Estas características analízalas a la luz de criterios elegidos por ti.
3. Emite un concepto global del estado actual que abarque todas las características identificadas, descritas y analizadas.

R/

* Vocabulario: Escaso vocabulario que manejan los estudiantes, esto, limita la expresión de sus ideas.

* Nivel de conocimiento: El conocimiento en torno al tema que se va a argumentar es fundamental para que los estudiantes tomen una posición activa o no frente a la tarea. Por esta razón, existe una delimitación

de la discusión de los estudiantes, generando temor o duda que lleva a distorsionar el conocimiento del tema.

* Ortografía

FASE II: SESIONES DE PLANEACIÓN

SESION 1

1.1 TALLER EN TORNO A LA TEMATICA

1. De acuerdo a su experiencia ¿Cómo ha sido la actitud de los estudiantes alrededor de ésta temática?

Los desempeños de comprensión de los estudiantes se centran en dar respuestas a preguntas que se generan en torno al tema tratado. Hay unas que captan con mucha facilidad, pero para otras las respuestas no tienen relación con lo que se está tratando.

2. ¿Qué es lo que más le llama la atención a los estudiantes de este tema?

Lo que más llama la atención es la participación, cuando han comprendido quieren manifestar sus apreciaciones.

3. De esta temática, ¿Qué es lo principal que a usted le interesa, que sus estudiantes aprendan?

Lo más interesante para que los estudiantes aprendan es brindar estrategias para que haya más comprensión con coherencia respecto al tema tratado.

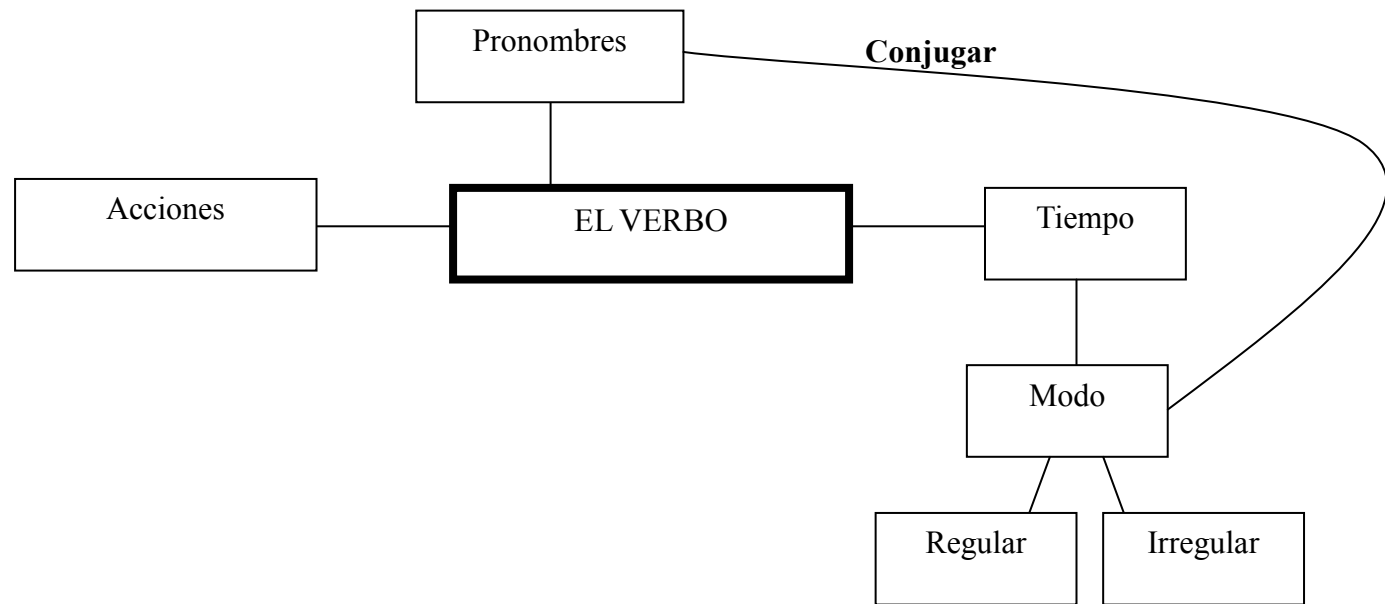
4. ¿Cómo ha trabajado el tema tradicionalmente?

El tema se ha trabajado realizando la lectura del tema indicado o de un texto que se relacione con la temática. Hay temáticas que requieren ser leídas dos o más veces influye en la motivación y atención. Luego se realiza preguntas o se pide que expresen coherentemente lo que han entendido.

5. ¿Cree que hay otras maneras para abordar esta temática? ¿Cuáles?

Otra manera de abordar la temática es plasmando en un dibujo lo comprendido, resolviendo crucigramas, presentando un resumen.

1.2 LLUVIA DE IDEAS PARA ELABORACIÓN TOPICO GENERATIVO



TOPICO GENERATIVO: El verbo, expresiones de acciones que dependen de la persona y el tiempo.

SESION 2: PROPUESTA METAS DE COMPRENSIÓN Y ESBOZO DE LOS DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

METAS DE COMPRENSIÓN

- * Seleccionar y clasificar verbos en un texto dado según su terminación
- * Identificar verbos en textos orales y escritos
- * Conjuga adecuadamente un verbo en los tres tiempos del modo indicativo

ESBOZO DE LOS DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

1. Completar oraciones con la conjugación verbal que corresponda
2. Dado un texto poético encierra los verbos e identifica en que tiempo se encuentra
3. Narra una historia cuyos verbos se encuentren conjugados en tiempo pasado.

SESION 3, 4 Y 5: ACOMPAÑAMIENTO EN LA PLANEACIÓN DESEMPEÑOS FLEXIBLES

SESION	PROCESO	TIEMPO ESTIMADO
SESION I	1. Se presenta a las estudiantes el tópico escribiéndolo en el tablero: “El verbo, expresiones de acciones que dependen de la persona y el tiempo”	2 HORAS
	2. Se divide el grupo en dos: las que están de acuerdo con lo que dice en el tópico y las que no. Al mismo tiempo se subdividen estos dos grupos en grupos de 6 personas. Las preguntas a realizar, para que discutan en los pequeños grupo son las siguientes: * ¿Qué piensan respecto al tópico? (Generen razones) * ¿Por qué piensan eso? (Justificación de razones) * ¿En que se basan para pensar eso? (Pruebas)	
	3. Las alumnas discuten y escriben en un diario sus respuestas producto del consenso grupal.	
	4. La docente realiza una breve introducción al tema	
	5. La docente presenta las metas de comprensión (La profesora pregunta: ¿Que niña desea escribir estas metas de comprensión en una cartelera para mantenerlas visibles en el salón durante el desarrollo de la temática?)	
SESION II	1. Las niñas socializarán el consenso al cual llegaron en la discusión a través de un monitor	2 HORAS
	2. La docente retoma lo que dijeron las estudiantes en la socialización y continúa con la explicación de la temática.	
	3. Las estudiantes retoman el poema o canción que realizaron para el día de la madre, en éste, identificaran y abstraerán las figuras literarias y los verbos. Esta clasificación inicialmente se hace de manera individual.	
	4. Clasificación individual de la abstracción anterior en la tabla 1, de acuerdo a las variaciones del tiempo (Tiempo, persona, modo) (ver tabla 1)	
	5. En los pequeños grupo, las alumnas confrontan la clasificación realizada por cada una.	
	6. En grupos de 6, se les entregan a las niñas acciones que deben realizar a través de la mímica. El resto de grupos deben identificar las acciones que están representando las niñas que están al frente y realizar la clasificación de estas en una tabla (ver tabla 2).	
SESION III	1. De acuerdo con la hipótesis de cada grupo (escritas en el diario), se presenta una prueba que demuestre lo contrario a los que ellas están sustentando.	2 HORAS
	2. En los pequeños grupo, las estudiantes contemplan la prueba y generar puntos de vista al respecto. (Argumentos que incluyan la oposición)	
	3. Socialización entre los pequeños grupos dentro de cada postura (De acuerdo en desacuerdo con el tópico). La conclusión a la cual llegan se escribe en un diario (El argumento que incluye la prueba)	
	4. Socialización entre los grupos grandes (De acuerdo, en desacuerdo con el tópico), llegando a una conclusión entre ambos, respecto al tópico.	
	5. Se realiza en una cartelera (mural) la conclusión a la cual llegaron ambos grupos.	
	6. Actividad del minotauro (Ver Documento llamado “actividad 3”)	

2.1 SINTESIS SESIONES DE PLANEACIÓN

CURSO	CASTELLANO		
TOPICO GENERATIVO PARA LA UNIDAD	El verbo, expresiones de acciones que dependen de la persona y el tiempo		
METAS DE COMPRENSIÓN	“Las estudiantes utilizarán los conocimientos previos acerca de las variaciones del verbo”	“Las estudiantes comprenderán las variaciones del verbo a través de procesos argumentativos”	“Las estudiantes desarrollarán hipótesis alrededor del verbo y sus variaciones que pueden evidenciarse en sus argumentos”
Secuencia de Desempeños Comprensión			
Meta de comprensión	Desempeño de comprensión	Evaluación constante	
Las estudiantes utilizarán los conocimientos previos acerca de las variaciones del verbo	Discusión grupal en torno al tópico: ¿Qué piensan respecto al tópico? (Generen razones) ¿Por qué piensan eso? (Justificación de razones) ¿En que se basan para pensar eso? (Pruebas) Elaboración de diarios.	* Las estudiantes elaboran razones, las justifican y sustentan con pruebas sus opiniones. Todo esto a partir de su conocimiento previo del tema. *Evaluación informal. *Coevaluación.	
Las estudiantes comprenderán las variaciones del verbo a través de procesos argumentativos	Discusión grupal en torno a las pruebas: Construcción de contraargumentos.	* Las estudiantes incluyen dentro de sus argumentos la prueba presentada. *Evaluación informal. *Coevaluación.	
Las estudiantes desarrollarán hipótesis alrededor del verbo y sus variaciones que pueden evidenciarse en sus argumentos	Discusión grupal: Consenso para obtener una conclusión en torno a toda la temática. Laberinto.	*Las estudiantes obtienen una conclusión de la temática incluyendo el proceso de todas las clases. * Identifican los pasos dentro del laberinto, en relación con los procesos alcanzados en clase. *Coevaluación.	

FASE III: EJECUCIÓN DE LA FASE DE PLANEACIÓN

SESION 1

PRESENTACIÓN DEL CONSENSO AL CUAL LLEGARON EN LA DISCUSIÓN A TRAVÉS DE UN MONITOR							
PREGUNTAS	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
1. ¿Qué piensan respecto al tópico?	Yo estoy de acuerdo porque el verbo es una acción que realizamos las personas, el tiempo en el que está, como jugar, está en una conjugación AR y por eso estoy de acuerdo respecto al tópico. Son aquellas acciones que realizamos cada día, aprendemos más de ellos. Es muy importante tener en cuenta las acciones y el tiempo.	Yo si estoy de acuerdo porque el verbo si conjuga con la persona y el tiempo y hace mucha expresión de acción.	Si estamos de acuerdo porque son acciones que dependen de la persona y en el tiempo que se encuentra.	Es verdad lo que dice el tópico porque estas son acciones que nos ayudan a expresarnos y comunicarnos a los demás lo que pensamos o sentimos.	Nosotras pensamos que el verbo es la expresión donde sale el tiempo o se forma.	Si estamos de acuerdo con el tópico porque el verbo si es una expresión y una acción que puede depender de una persona o varias y de un animal y del tiempo en que este.	Nosotras pensamos que el verbo es una expresión donde se puede expresar el tiempo.
2. ¿Por qué piensas eso?	Porque es una manera de expresarnos con una persona o el tiempo justificando en un verbo infinito u otros verbos.	Yo pienso eso porque algunas palabras no se conjugan y porque el verbo son acciones de expresar.	Porque es una manera de expresar así sea con personas en el tiempo apropiado.	Porque cada día en nuestras relaciones sociales nos encontramos con distintos sucesos o temas en los cuales cada persona opina algo de ella o expresan algo que piensan o sienten.	Porque todos tenemos sentimientos y con la expresión se puede hacer un verbo.		A. Nosotros expresamos. B. Expresamos las acciones. C. Los seres vivos realizamos algunas acciones. D. Debemos tener un tiempo para saber cuándo se realiza o cuando se va a realizar.
3. ¿En que se basan para justificar lo que piensa?	En nuestro futuro, porque en el día de mañana lo necesitaremos.	Se basan en las actividades y conceptos que vemos cada día y es muy importante.	Porque son la expresión de las acciones de las personas o el tiempo.	En el día a día que vivimos cada una de nosotras y en algunos ejemplos.	Que es el personaje o el animal que se basa y en él se hace.	Yo me baso en un ejemplo: Al jugar uno hace una expresión y un tiempo.	Porque podemos realizar las acciones o los verbos porque todos nos expresamos con ello.

III.1.2 SECUENCIA DIALOGICA (PRUEBA PRE)

Intervención #	S1	S2	S3	S4	S5
1	Yo si estoy de acuerdo porque el verbo si es una expresión de acciones....				
2		Porque el verbo si actúa con esas dos cosas			
3			Yo estoy de acuerdo porque los verbos no se conjugan		
4				Estoy de acuerdo porque en el tópico dice todo lo que hay que hacer, en la idea, en lo que hay que actuar.	
5	Pero un no solamente tiene que decir eso y ya				
6					Yo estoy de acuerdo porque el verbo esta...
7		Si actúa...está interactuando			
8					No, actúa no, está compuesto por la persona y el tiempo.
9		Pero es que es interactuar			
10					Interactúa no, porque si no hay una persona no hay un tiempo obviamente.
11				Los verbos se pueden conjugar, porque sin el verbo, sin persona, ni tiempo, no hay nada.	
12					Obviamente, porque las personas nos dicen cuando actúan, las acciones son lo que hacen, y el tiempo, en qué momento lo hacen.

13				Entonces...Yo estoy de acuerdo porque con el verbo podemos interactuar.	
14		Yo si estoy de acuerdo porque el verbo se puede conjugar y es una expresión de acción.			
15	Yo estoy de acuerdo porque el verbo nos ayuda a identificar el verbo y la acción, el movimiento.				
16			Yo pienso que este tópico es importante, porque sin persona ni tiempo, el verbo no se podría conjugar.		
17				Yo estoy de acuerdo porque con el verbo podemos interactuar.	
18			Yo dije fue que por una persona se podía conjugar el verbo.		
19					Usted dijo fue que se conjuga.
20			Que con la persona el tiempo se podía conjugar.		
21					Yo pienso que la persona y el tiempo son los que conforman el verbo, porque la persona dice quien lo hace y el tiempo en que momento lo hace.
22				Es que es una bobada, porque el verbo sin una persona y el tiempo no es nada. El verbo depende de esas dos.	

III.1.3 SECUENCIA DIALOGICA: CLASIFICACION VERBOS DEL POEMA

MADRE DEL ALMA

Madre del alma, madre querida,
Son tus natales, quiero cantar;
Porque mi alma, de amor henchida,
Aunque muy joven, nunca se olvida
De la que vida me hubo de dar.

Pasan los años, vuelan las horas
Que yo a tu lado no siento ir,
Por tus caricias arrobadoras
Y las miradas tan seductoras
Que hacen mi pecho fuerte latir.

A Dios yo pido constantemente
Para mis padres vida inmortal;
Porque es muy grato, sobre la frente
Sentir el roce de un beso ardiente
Que otra boca nunca es igual.

INTERVENCION	S1	S2	S3	S4	S5
1				Entonces “cantar” es presente.	
2			Verbo infinitivo		
3	No, ese es futuro.				
4			Seria en futuro porque seria cantare.		
5					No porque es yo quiero cantar.
6				Eso es tiempo presente	
7	No eso es futuro				
8					Vea “quiero cantar”, va a cantar a penas, es futuro
9			Si señora porque dice quiero.		
10	Vea porque cante es pasado, y cantara es en futuro, entonces es futuro.				
11			Es futuro, yo le voy a colocar futuro.		
12				Pasemos a otro.	
13					Seria “dar”
14				No seria “querida”	
15	Si ponemos el verbo “caricias”, el infinitivo seria “cariciar”, la persona ¿Dónde esta la persona? y el tiempo				
16				No el verbo es sentir, también esta. Como “sentías” tiempo pasado.	
17			No seria un verbo.		
18					Si seria porque en infinitivo es: ar, er, ir.
19	Y la persona ¿quien es?				
20					Para mis padres
21				Cual es el tiempo del verbo sentir.	
22				El verbo en infinitivo	

				es....."sentir"	
23			No ese es presente		
24					Aquí en persona de "Sentir" ¿Cuál es?
25	Vosotras		No, esta en verbo en infinitivo	¿Nosotras?	
26					Es una persona porque alguien le esta diciendo a la madre eso.
27					
28				Vea seria "yo"	
29					Sentir esta en presente.
30			Por favor "yo" no es, yo se que no es.		
31					Es ese porque dice !"A Dios yo pido"!
32					El otro es ¿ardiente?
33				Ardiente no puede ser	
34	Y frente, entonces ¿Qué sigue?				
35				Amor	
36		No amor, no.			
37				Igual amor no se puede, porque : "porque mi alma, de amor"	
38	Vea, amor no tiene tiempo, seria en infinitivo: amor porque termina en "or" y la persona seria "él": el amor, y el tiempo no tiene tiempo.				
39			¿Por qué subrayo siento?		
40	Porque siento es de sentir.				
41				Siento de "sentir" es en infinitivo, yo siento, el sentirá...	
42	Mire yo siento esta en				

	presente.				
43		¿Quién siente?, ¿Quién es la persona?			
44				Mire yo siento.	
45	Ahora usted S3 escriba en la hoja.				
46				Están llenando esto mal	
47		Amor puede ser y el infinitivo es amar.			
48					¿Amor es el verbo en infinitivo?
49			Verbo infinitivo	Amor no se puede es amar y esta en presente.	
50				Amor no se puede, preguntémosle a la profesora.	
51	¿Y henchida?		Seria en futuro porque seria cantare.		Coloque amor
52				Amor no se puede porque no es un verbo.	
53					Es que esta muy difícil o ustedes no pueden.
54				No se pero amor no se puede.	
55				Otro es olvida.	
56			Si señora porque dice quiero.	Olvida, olvidar me olvidas.	
57		Yo olvido, tu olvidas, el olvida...			
58			Es futuro, yo le voy a colocar futuro.	Si ese se puede olvidar	
59					
60	Pasaran				
61					
62					Vuelan
63	Si, vuelan de volar, persona ellos y tiempo presente.				
64			No seria un verbo.		Ponga olvidaran en pasado, se olvidaran...ponga el se olvida y esta en pasado.

SESION 2

PRUEBA 1

1. Si el verbo depende de la persona y el tiempo. ¿Cuál es la persona y el tiempo del verbo subrayado en las siguientes oraciones, ¿**Por qué**?

FRASE	PERSONA	TIEMPO	¿POR QUÉ?
"El <u>andar</u> silencioso de esa dama me gustó."			
" <u>Querer</u> es poder"			
" <u>Ver</u> para creer"			

2. ¿Aun piensas que el verbo depende de la persona y el tiempo?, ¿Por qué?

PRUEBA 2

3. "El jarrón se rompió"

Identifica la persona que rompió el jarrón

¿Aun piensas que la persona es indispensable para conjugar un verbo? ¿Por qué?

2.1PRUEBAS

PRUEBA 1

El verbo no depende necesariamente de la persona y el tiempo, pues existen excepciones, tal como lo que conocemos como “formas no personales del verbo”. Estas últimas son formas verbales que no expresan a la persona gramatical que realiza la acción. Están representadas por el infinitivo que funciona como sustantivo, el participio que cumple las funciones del adjetivo y el gerundio que se emplea como adverbio. Se les llama formas no personales del verbo porque no expresan por sí mismas el tiempo en el cual ocurre la acción.

PRUEBA 2

Existen oraciones en las cuales la acción no es realizada por una persona, por tanto, la persona no es condición necesaria de la cual dependa un verbo.

SESION 3

SECUENCIA DIALOGICA ELABORACIÓN DEL MINOTAURO

Intervención	S1	S2	S3	S4	S5
1			¿Quién piensa que el verbo depende del tiempo y de la persona?		
2	Yo digo que sigo	Si depende			
3			¿Quien piensa que no depende?		
4				Yo digo que no depende, porque mire el ejemplo de “el jarrón se rompió”, no nos dice quien.	
5	Como que no dice que “el” jarrón se rompió				
6			Ahí no dice quien, no se puede decir que hay un tiempo infinitivo por que sino terminaría en: ar, er, ir.		
7					Vea yo creo que lo necesita pero no depende.
8			Ningún verbo depende ni de la persona ni del tiempo.		
9					Si los necesita, pero no quiere decir que dependa de ellos.
10				Si porque como en el ejemplo, no nos dice quien rompió el jarrón, es decir no necesita una persona.	
11		Pero tiempo si tiene.			
12			Pero no tiene persona		
13				Entonces, eso quiere decir que en algunos casos depende	
14	Yo digo que si depende del tiempo y la persona por que en el ejemplo				

	dice “el” jarrón se rompió.				
15			Pero no esta indicando a la persona.		
16				La oración no dice quien rompió el jarrón.	
17					Además “el” esta indicando la acción y no es un pronombre.
18	En el ejemplo podría ser ella.				
19			Acuérdese que no se le puede aumentar a la frase, porque entonces no es lo mismo.		
20				Entonces seria que el verbo no depende del tiempo ni de la persona.	
21					Pero que en algunos casos si los necesita, para tener la frase completa y con lógica por que, que tal que dijera “jarrón roto”.
22				Coloquemos un ejemplo: “el jarrón se rompió”.	
23					Subraye Jarrón. Ahhhh no, cual es el verbo? Yo me rompo, tu te rompes, nosotros nos rompemos no.
24			Pero entonces tampoco puede ser jarrón: tu jarrón, yo jarrón.		
25				Entonces tampoco tiene verbo.	
26					Entonces como vamos a colocar esa clase de ejemplos.
27				Es que no tiene tiempo y no tiene persona.	

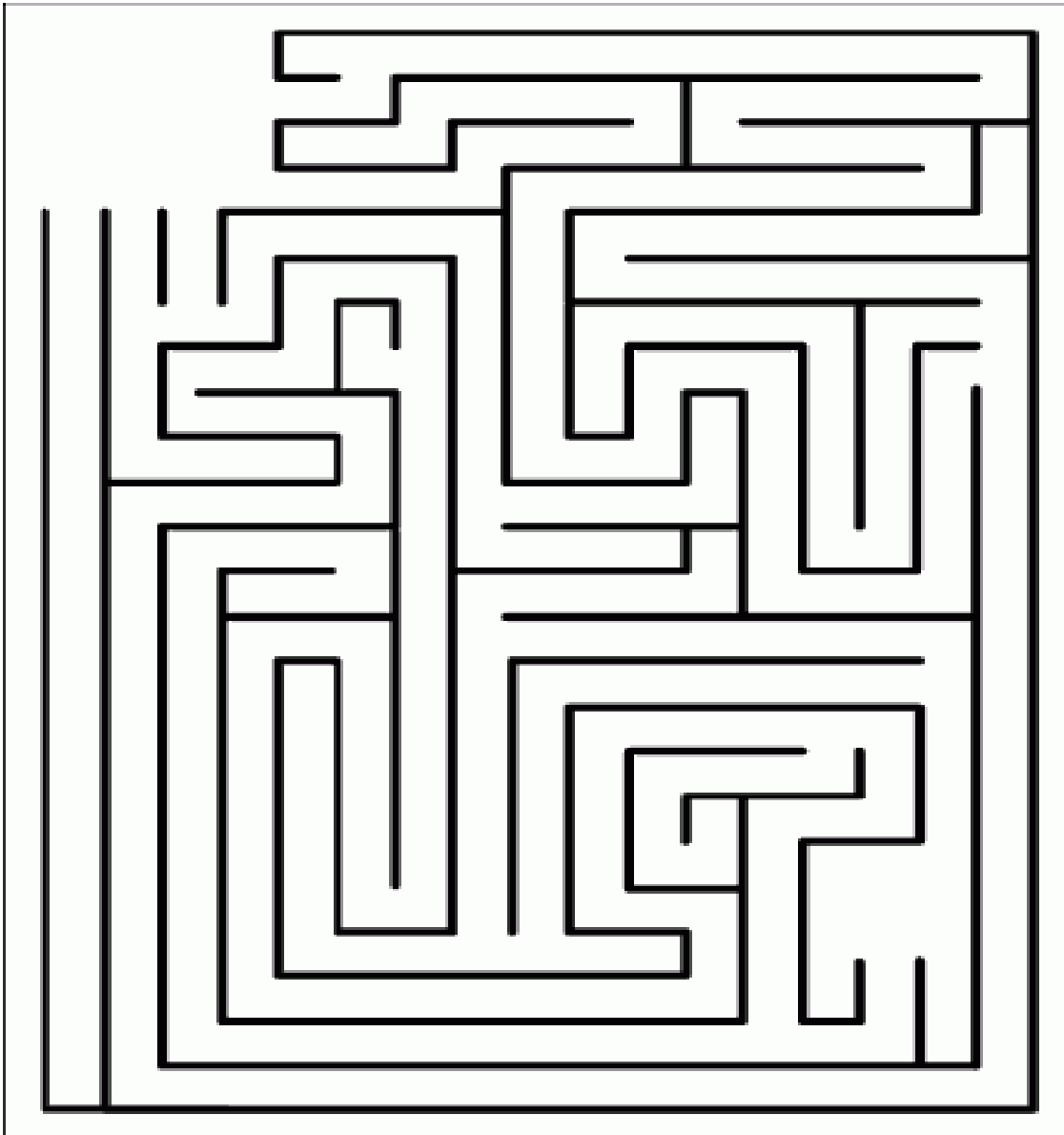
28			Mire yo leo en voz alta: el verbo no depende del tiempo ni la persona, pero en ocasiones si lo necesita, ejemplo: el jarrón se rompió. No tiene la persona y el tiempo esta en infinitivo.		
29				¿Por ejemplo usted que piensa?	
30					Puedo opinar, es que yo pienso que no podemos sacar tan rápido una conclusión porque no sabemos si es verdad o es nuestra opinión.
31				Pues claro que es nuestra opinión. Eso es lo que nosotras pensamos.	
32					No entiendo porque nosotras ponemos el ejemplo “el jarrón se rompió”, sino tiene verbo, entonces ese no debe ser el ejemplo.
33			Y tampoco decir que no el tiempo esta infinitivo porque no termina en ar, er o ir		
34				El verbo esta en pasado	
35			Por eso no significa que este en infinitivo sea pasado.		
36				Yo se, digo que no esta en infinitivo sino pasado.	
37	Si seria pasado porque se “rompió”				
38					Espere sigue mal porque yo entiendo que esta en pasado pero que no hay

					verbo.
39				Claro que si el verbo es “romper”, eso es un verbo.	
40					Entonces subraye rompió.
41			Y ponga entonces que no esta en infinitivo, sino en pasado.		
42					Pero no se sabe si esta en pasado o en infinitivo.
43				Como que no, la oración nos lo da.	
44			Yo creo que hay mucho mas que decir del verbo , no solo que no depende de la persona y el tiempo		
45					Yo creo que el verbo es una acción que debe hacer una persona, el pronombre nos dice la persona quien la hace y el tiempo es en que momento la hace
46			El verbo puede ser de proceso, sentimiento o acción.		
47		Yo creo que el verbo es lo que se puede cambiar cuando esta en infinitivo.			
48				En algunos casos el verbo si depende.	
49	En algunos casos si como por ejemplo “el niño come”, quien es la persona? Él y la acción comer.				
50				Para hacer la conclusión primero, discutimos sobre el tópico.	
51					Llegamos a la conclusión de que el verbo no depende de la persona y el tiempo pero que si los necesita.

ACTIVIDAD 3

El minotauro es un monstruo mitad hombre, mitad toro. Vive en una enorme casa que parece un laberinto. Imagina que tu estas atrapado en ésta y has descubierto que al minotauro le encantan las historias. Si le cuentas la historia de cómo llegaste a la conclusión, utilizando lo que aprendiste acerca del verbo (Tiempo, modo, persona), el minotauro te dejará salir de su casa.

1. Describe punto por punto como alcanzaron la conclusión
2. Ubica cada punto dentro del laberinto y con estos realiza el camino para salir de él.



FASE IV: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

IV.1.1 SECUENCIA DIALOGICA (PRUEBA POST)

INTERVENCIÓN #/ CONSIGNA	S1	S2	S3	S4	S5
1: Cuando un verbo no nos indica a la persona, nos indica el tiempo.				Eso es falso, ya que cuando un verbo no nos indica la persona, tampoco nos indica el tiempo. Un ejemplo:	
2					El jarrón se rompió, no nos dice en que persona está ni el tiempo, porque no sabemos si es inf... Si es presente, pasado o futuro.
3				Y esta en infinitivo	
4				Hay dice que cuando un verbo no nos indica a la persona, nos indica el tiempo, entonces lo que nosotras queremos decir es que cuando un verbo no nos indica la persona, tampoco nos indica el tiempo. Ahí está el ejemplo del jarrón se rompió.	
5					Ella está queriendo decir que no nos indica ni la persona ni el tiempo, ninguna de las dos, y ahí dice que la persona no, pero el tiempo sí. Osea que ninguna de las dos. Como el ejemplo que va a dar ella...
6		Como decir, el zapato se rompió.			
7			Nosotros creemos que si es verdadero, porque por ejemplo, el jarrón se rompió, no nos da la persona, pero si nos da el		

			tiempo, que estaría en pasado: "Se rompió"		
8	El zapato se rompió, el zapato tampoco tiene la persona, pero tiene también el tiempo				
9					No tiene tiempo, porque también se rompió puede estar en pasado, entonces, el zapato...pero
10	Pero es un infinitivo...				
11					Pero ¿también en presente como sería?
12	Se está rompiendo o se rompe				
13			Porque en infinitivo, los verbos en infinitivo son los que terminan en "ar, er, ir". El jarrón se rompió, no termina en ninguna de esas.		
14				Pero en el ejemplo que nos dio la profesora, ella nos dijo que estaba en infinitivo. Cuando nosotras le dijimos que no estaba en infinitivo, que no tenía "ar, er ni ir, pero la profesora nos dijo que si era un infinitivo.	
15: Todo verbo indica el tiempo en el que se realiza la acción			Nosotras no estamos de acuerdo con lo que dice aquí, porque muchas veces, los verbos están en infinitivo, lo cual no es un tiempo, por		

			ejemplo, mover los muebles o conocer a Camila.		
16				No nos está indicando el tiempo, ya que están en infinitivo, terminan en “ar, er o ir”. Entonces este verbo termina en ER, que estaría en infinitivo, así que no tiene tiempo.	
17					Eso es verdadero, porque todo verbo nos indica en qué momento se está haciendo la acción, aunque hay infinitivos, hay algunos que no nos indica.
18		Por ejemplo jugar, está en presente, pasado y futuro.			
19					Por ejemplo Daniel corre hasta la meta, entonces ahí correr está diciendo que está en presente. Otro ejemplo, María juega con su hermano, hay nos está diciendo que está en presente, otro ejemplo, Daniela llorará mañana, entonces ahí nos está diciendo que va a llorar, es futuro.
20				Yo creo que no, porque la mayoría de los verbos terminan en un infinitivo, lo cual en infinitivo no nos está indicando el tiempo.	
21			Lo cual la profesora nos dijo en un ejercicio que estábamos haciendo de completar el cuadro, que cuando el verbo está en infinitivo no lo pusieramos en el		

			tiempo porque el infinitivo no era un tiempo.		
22	Porque hay verbos que no tienen lógica.				
23					También el infinitivo nos dice, en unas ocasiones, nos da un tiempo. En unas ocasiones, osea, caminar hacia la meta, ahí está diciendo caminar, camina hacia la meta, él esta caminando hacia la meta, ahí está diciendo que presente, porque si no sería caminaremos hacia la meta. ¿Cómo sería en presente caminar hacia la meta?
24				Osea en presente sería, ellos caminan	
25	O nosotras cami....hay no!				
26			Caminar hacia la meta.		
27					Pero sin pronombre.
28					Por eso, eso es un infinitivo, ustedes están diciendo que el infinitivo no nos da tiempo y sí nos da tiempo.
29	Lo que no nos da es persona.				
30					Ustedes nos están diciendo que un infinitivo no tiene tiempo. Yo no sé cuál de las tres dijo que él no nos da tiempo porque....bueno yo no se...
31	Por eso, camina, quien camina, en que tiempo camina!!!				
32			Pero un verbo en		

			infinitivo no tiene tiempo.		
33					Pero caminar está en infinitivo y sirve para una oración estando en presente.
34	Por eso caminar y yo le estoy diciendo camina.				
35					Porque caminar, ustedes muy bien dijeron que un infinitivo termina en “ar, en ir o en er”.
36			Caminar “ar, ar”		
37					Por eso, entonces díganme ustedes otro ejemplo que sea en presente y que este con las palabras caminar hacia la meta.
38					No lo encuentran, osea que las dos tenemos la misma posición.
39					Correr hacia el faro, correr también nos está diciendo que también está en presente y está en presente y es un infinitivo. El verbo que es un infinitivo, también está en presente, entonces es la misma cosa.
40 : Todo verbo define a la persona que realiza la acción			Nosotras no estamos de acuerdo porque los verbos son acciones, pero no dice, los verbos son acciones que tienen persona. Por ejemplo Bailar.		
41				Nosotras creemos que si es verdadero ya que creemos que el infinitivo cuando está en un verbo no afecta la persona. Por ejemplo: Nadar...el delfin...el nadar del delfin, entonces ahí nos está diciendo que él es la persona, pero la palabra está en infinitivo,	

				así que de todas maneras nos está diciendo la persona. Así que no afecta para nada el verbo.	
42					Ustedes nos están diciendo ¿Cuál oración?
43				El nadar del delfin, entonces nadar es la acción, pero está en infinitivo, pero estamos diciendo el nadar y la persona es él.	
44					Bueno, hay él no es un pronombre, porque no está diciendo la persona, como va a decir el nadar...,no, no es una persona, no está indicando...
45		Una palabra sustantiva.			
46					Nos está indicando...no nos está indicando un pronombre. Porque en español, si le colocamos la tilde a la "E" diría "él nadar del delfin", "él" y no "El nadar del delfin".
47					Entonces un verbo es una acción que no necesita un pronombre para ser una acción, porque así le coloquemos o no le coloquemos un pronombre, es una acción de todas formas.
48			Por ejemplo amar		
49					No le podemos colocar un pronombre porque quedaría...
50			El amar, nosotros amar, yo amar.		
51: Todo verbo conjugado define a la persona que realiza a la acción.				Ahí se está diciendo que todo verbo que se conjugue, tiene una persona. Lo cual no es verdadero, porque tenemos un ejemplo: "Nadado en las noches", entonces ahí no está en infinitivo, entonces	

				ahí nos está diciendo nadado en las noches, si nosotros lo conjugamos, tampoco nos va a decir algo, no va a decir la persona.	
52					¿Cómo es el ejemplo?
53				Nadado en las noches, si lo conjugamos tampoco nos va a decir tampoco la persona.	
54					Osea que ustedes creen que está en infinitivo. Nadado no está en infinitivo.
55				¿Que no está en infinitivo?	
56		Y otro ejemplo: Volando en el día, no dice quien...			
57					Pero cuál es el ejemplo?
58		No se puede tampoco, porque así lo conjugemos tampoco...			
59				Tampoco nos puede indicar quien es la persona.	
60	Durmiendo en la tarde, tampoco nos dice cual es la persona, porque cualquiera puede estar echado durmiendo.				
61					Usted está diciendo durmiendo en la tarde, él está durmiendo en la tarde.
62			Volando en el día, sí tiene persona, por ejemplo, la golondrina se la pasa volando en		

			el día.		
63				Pero nadado no tiene, así lo conjugue, no lo va a tener.	
64					El está nadando en el día.
65				No, nadado.	
66					Nadando en el día o nadado en el día?
67	Nadado en la noche dice ahí.				
68				El nadado en la noche no tendría sentido.	
69					Ahora nosotras le vamos a dar el porqué estamos de acuerdo...
70			Porque cuando lo conjugamos siempre lo conjugamos con el pronombre y los pronombres son, por ejemplo: Yo, él, ellos, nosotros. Y por ejemplo, salvarán a los animales, ahí no dice quien, pero ellos salvaran a los animales, entonces si un verbo conjugado no tiene persona, no tendría sentido.		
71					Yo digo que en una oración así no esté escrito la persona, no es que no tenga persona, si tiene pero está como escondido.
72				No, porque... bueno, en una oración dice algo, pero no tiene, la palabra que nos está dando, el verbo, no tiene sentido, haber, aquí nadado tampoco es como un verbo, porque que no se realiza como si fuera una acción.	
73					Es que eso es un verbo, le

					tenemos que es dar ejemplo, porque es un verbo.
74			Un verbo que se conjuga tiene persona. Lo tenemos que conjugar con pronombres. Porque los verbos son acciones y nadado es una acción.		

ANEXO 4: RETROALIMENTACIÓN POR PARTE DE LAS INVESTIGADORAS EN TORNO A LOS TALLERES Y DISCUSIONES- GRUPO EXPERIMENTAL

DIFICULTAD	NECESIDAD	OBSERVACIONES
-La metodología para indagar la comprensión de los estudiantes frente a una temática.	Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes. La comprensión evoluciona en la medida en que aumente la complejidad y variedad del desempeño. Comprender el proceso que lleva a cabo los estudiantes para llegar a una respuesta.	-La indagación de conocimientos y comprensión no se puede medir en términos absolutos con preguntas cerradas de sí/no o respuesta correcta. -La comprensión es entendida como la capacidad que tiene el estudiante de aplicar un conocimiento a situaciones novedosas o inéditas o desempeñarse en las situaciones a partir de éste. Un desempeño de comprensión no se limita a responder preguntas de manera esperada, estos son más complejos, puesto que implica una mayor flexibilidad por parte del estudiante.
- El conocimiento en torno al tema que se va a argumentar es fundamental para que los estudiantes tomen una posición activa o no frente a la tarea. Por esta razón, existe una delimitación de la discusión de los estudiantes, generando temor o duda que lleva a distorsionar el conocimiento del tema.	- Mayor conocimiento frente al tema para generar espacios de discusión más amplios.	- Permitirles a los estudiantes que se acerquen previamente a los temas que serán tratados. Posteriormente se pedirá a los estudiantes que realicen alguna actividad creativa con la información investigada. (Ej.: obras, coplas, guiones, etc.)
-Los estudiantes generalmente se quedan en el argumento propio. - Concepción de argumentación solamente como la expresión de la opinión.	- Que el estudiante considere las opiniones y argumentos del otro. - Que la intervención del docente permita ir más allá de la generación de razones (es decir, del ofrecimiento de opiniones)	-Incentivar a los estudiantes reflexionar acerca de diferentes puntos de vista. Y a partir de ésta, generar argumentos (justificación de las razones), contraargumentos (respuesta a la argumento del interlocutor) y refutaciones (respuesta al contraargumento). -Es importante considerar que la argumentación consiste no solo en la expresión del punto de vista, sino también, en sustentarlos con información o conocimientos comprobables o verificables. También es necesario destacar que a través de la argumentación se confrontan o se acuerdan diferentes perspectivas para dar solución a determinada situación. De igual forma, con la argumentación no se busca convencer a la audiencia ofreciendo cierta información, por el contrario se trata de obtener una construcción colectiva a partir de la negociación.
- Promoción de la generación de razones en los estudiantes.	- Incentivar las diferentes habilidades argumentativas.	- Actividades participativas que implique trabajo de construcción en equipo. - Asignación de representantes de grupo, estos deben cambiar cada sesión. -Si los temas se plantean de manera atractiva e interesante, podrán generar discusiones. De tal manera que los estudiantes logren identificar sus necesidades en estos.
- Escaso vocabulario que manejan los estudiantes, esto, limita la expresión de sus ideas.	- Desarrollo de un vocabulario más amplio.	- Lecturas no solo de libros, sino también de revistas, periódicos y noticias que llamen la atención del educando.

ANEXO 5: PRODUCTOS SESIONES POR FASE *GRUPO CONTROL*

FASE I: DIAGNÓSTICO Y CONCEPTUALIZACIÓN

TALLER SOBRE ARGUMENTACIÓN

1. ¿Cómo ha trabajado la argumentación tradicionalmente y cuáles han sido los resultados con ésta metodología?

Inicialmente se hacen lecturas de narraciones como mitos, leyendas, cuentos, fabulas y se pide a las estudiantes que mencionen los elementos de la narración (tiempo, espacio, personajes, etc.), posteriormente indican las acciones de los personajes y se discute sobre estas: causas y consecuencias, consecuencia- causa, definición, ejemplo, ejemplo- definición, problema- causa, Problema- consecuencia; para mostrar las consecuencias de un hecho. Estas ideas se estructuran en tres partes: Introducción, desarrollo, conclusión.

Luego se escogen lecturas sobre medio ambiente, contaminación, cuidado del agua, etc. y programas de TV para razonar con los argumentos que puedan justificar y demostrar las consecuencias de un hecho, utilizando causa y efecto.

Las estudiantes muestran interés y motivación al realizar la argumentación al nivel de ellas, pero se ha observado que la falta de riqueza en el vocabulario, algunos argumentos son regulares y poco coherentes.

2. A partir de la lectura de la guía “La Argumentación”, ¿Cómo se entenderá la argumentación en la investigación a desarrollar?

La argumentación en la investigación a desarrollar se entenderá como un proceso que a través de la expresión de los estudiantes, confronten, sinteticen y usen un vocabulario crítico y reflexivo en las discusiones de una argumentación.

3. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra entre el concepto de argumentación que usted tenía y el planteado en la guía?

SEMEJANZAS: La argumentación basada en el dialogo, debatir posiciones y obtener una conclusión, utilizar la argumentación como una herramienta para resolver un conflicto, apoyar una idea con soportes.

DIFERENCIAS: No se utiliza la argumentación retórica “persuadir o convencer a la audiencia de la declaración del argumentador”.

4. ¿Qué ventajas tiene trabajar en el aula, la argumentación conversacional?

Se utiliza el dialogo para llegar a acuerdos, para solucionar conflictos en clase, para concluir sobre causas y consecuencias. Es el que más se utiliza en la institución, ya que este es un instrumento muy útil para fortalecer los valores institucionales.

5. Realiza un diagnóstico de dificultades y necesidades de los estudiantes en torno a la argumentación.



Debes tener en cuenta: Un diagnóstico es un proceso sistemático de observación, descripción y análisis, que se lleva a cabo para establecer el estado actual de los estudiantes, en este caso, en procesos argumentativos (Otálora, 2007). Para está tarea debes tener en cuenta:

1. Identificar y describir las características de lo observado.
2. Estas características analízalas a la luz de criterios elegidos por ti.
3. Emite un concepto global del estado actual que abarque todas las características identificadas, descritas y analizadas.

Dificultades:

- Fluidez en el vocabulario
- Al escribir, falta de coherencia
- Falta de conocimiento en el significado de palabras

Necesidades:

- Motivar a las estudiantes a la lectura, a la observación de temas de interés emitidos en la TV.
- Motivar a las estudiantes a razonar y confrontar sus ideas.

FASE II: SESIONES DE PLANEACIÓN

SESION 1

TALLER EN TORNO A LA TEMATICA

1. De acuerdo a su experiencia ¿Cómo ha sido la actitud de los estudiantes alrededor de ésta temática?

La actitud es de motivación para la gran mayoría de las estudiantes, es más fácil para ellas hablar que escribir.

2. ¿Qué es lo que más le llama la atención a los estudiantes de este tema?

Lo que más llama la atención de este tema es la discusión y confrontación sobre un tema seleccionado para llegar a la conclusión.

3. De esta temática, ¿Qué es lo principal que a usted le interesa, que sus estudiantes aprendan?

Lo principal es incitar a las alumnas a tomar una posición y a razonar a través de la expresión oral y escrita, llegar a la síntesis y usar un vocabulario crítico y reflexivo.

4. ¿Cómo ha trabajado el tema tradicionalmente?

Con lecturas de cuentos, leyendas fábulas, etc.

5. ¿Cree que hay otras maneras para abordar esta temática? ¿Cuáles?

Utilizar la argumentación en la producción de textos.

6. Construye los objetivos de aprendizaje alrededor de la temática.

- Identificar la estructura argumentativa en un texto
- Producir textos argumentativos
- Reconocer los fines de la argumentación

SESION 2: PRPUESTA OBJETIVOS Y ESBOZO DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS

- * Comprender las características del género lírico
- * Expresar, explicar, argumentar y comentar la propia experiencia literaria de un texto leído (poema)
- * Leer críticamente un poema, poesía, canción
- * Identificar y seleccionar verbos de un texto lírico

ESBOZO DE ACTIVIDADES

1. Lectura de un poema, poesía y hallar en el las figuras literarias (personificación, comparación, metáfora, hipérbole)
2. Seleccionar los verbos explicando el tiempo y forma.
3. Relacionar los personajes con las acciones realizadas, indicando el tiempo en el que se realiza.

SESION 3, 4 Y 5: ACOMPAÑAMIENTO EN LA PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

SESION	ACTIVIDAD	PROCESO	TIEMPO
SESION I	1. Presentación de la temática a trabajar: EL VERBO	1.1 Introducción a la temática por parte de la docente. Aquí se indagará acerca de las dudas que traen las estudiantes para ser resueltas. 1.2 Después de resolver las inquietudes de las estudiantes alrededor de la temática. Se procede a la lectura, por parte de las alumnas, de la poesía seleccionada por la docente. En la lectura las estudiantes deberán seleccionar y subrayar los elementos principales del verbo: personaje, tiempo y modo.	2 HORAS
	2. Continuación de la actividad No1	2.1 Las estudiantes se reunirán en grupos de cinco u seis personas, en estos deberán trabajar sobre el poema de la clase anterior. Es decir, cambiar las conjugaciones del poema inicial por otras vistas en clase y cada estudiante dentro del grupo deberá tomar registro individual para continuar con el proceso. 2.2 Socialización por parte de las estudiantes acerca del trabajo que se realizó con el poema. En este momento se requiere del acompañamiento del docente para que pueda guiar la discusión.	
SESION II	3. El verbo y el género lírico	Las estudiantes deberán realizar la lectura asignada por la docente y en esta deberán clasificar en un cuadro (Tabla actividad 1) los siguientes elementos: la persona, tiempo del verbo y este convertirlo en infinitivo.	2 HORAS
	4. Continuación de la actividad 3	4.1 Las estudiantes socializarán en grupos de cinco o seis niñas la clasificación hecha previamente. 4.2 <u>En estos mismos grupos las alumnas llevarán a cabo una discusión acerca de los elementos principales que permiten que el verbo varíe dentro de una oración.</u> Sus conclusiones quedarán registradas en el cuaderno. Aquí se requiere la docente este rotando por los grupos para guiar la discusión. 4.3 Para finalizar la docente hará entrega a cada grupo una acción para representar (ver anexo 1), relacionada con la temática del verbo. (Recortar las acciones para entregar a las estudiantes- anexo 2)	
SESION III	5. El verbo y la representación	5.2 Las estudiantes deberán realizar la mímica de la situación que les corresponde (sin mencionar palabras) y pasar al frente del salón y llevarla a cabo. 5.3 Los otros grupos que se encuentran sentados deberán tomar registro de la situación que el grupo expositor está representando. (Clasificación que se realiza en la tabla 2)	2 HORAS

FASE III: EJECUCIÓN DE LA FASE DE PLANEACIÓN**SESIÓN 1**

PRESENTACIÓN DEL CONSENSO AL CUAL LLEGARON EN LA DISCUSIÓN A TRAVÉS DE UN MONITOR					
PREGUNTAS	G1	G2	G3	G4	G5
1. ¿Qué piensan respecto al tópico?	Que es verdadero, pues expresa la existencia, acción y estado de los seres. Es la única palabra que puede indicar el tiempo y el aspecto de la acción pues así se oficializa en diccionarios y libros.	Es verdadero, porque expresa la existencia, acción, tiempo y estado de los seres.	Es verdadero pues expresa la existencia, acción y estado de los seres. Pues así se oficializa en diccionarios y libros.	Es verdadero porque el verbo es una acción y expresan. Se llaman verbos como: Cantar, jugar, bailar.	Es verdadero porque el verbo significa que son palabras que expresan acciones como: jugar, correr, cantar.
2. ¿Por qué piensas eso?	Pues es la única palabra que la oración puede indicar el tiempo y el aspecto de la acción.	Porque así se oficializa en algunos diccionarios, libros y en la explicación de la profesora.	Es la única palabra que en la oración puede el tiempo y el aspecto de la acción.		Porque eso significa el verbo y así no lo explicó la profesora.
3. ¿En que se basan para justificar lo que piensa?	En diccionarios y libros.	Pues nos basamos en la conclusión que hemos sacado del tópico anterior.	Nos basamos en algunos textos enciclopédicos.	Nos basamos en la mente y también hay que hacer actividades para agilizar nuestra mente y el tema del verbo.	Porque son expresiones que realizamos como escribir, leer.

III.1.2 SECUENCIA DIALOGICA (PRUEBA PRE)

Intervención #	S1	S2	S3	S4	S5
1	Estoy de acuerdo porque es la única palabra que indica el tiempo y el espacio.				
2		También porque se oficializa en libros y diccionarios. Porque en el diccionario y en libros dice lo mismo que dice aquí.			
3			Es que el verbo expresa existencia y acción del estado de los seres.		
4			Es la única palabra que puede indicar el tiempo en el que está la acción.		
5			Pues porque indica una acción, por ejemplo: hay oraciones que tienen un verbo, hay otras que tienen dos y así. Por ejemplo, la niña está dormida, es más que todo lo que le da la acción a la persona. El niño escribe.		
6			Porque la persona salta, es la persona quien realiza la acción.		
7				Y en qué tiempo esta.	
8					Por ejemplo uno dice: Ella cantaba...entonces allí está diciendo...
9			Está en pasado. Ella canta, está en presente, ella cantará mañana, está en futuro.		
10			Lo que hace el verbo es expresar una acción ¿cierto?		
11				Pues yo pienso	

				que es acción y tiempo y expresa un verbo. Cantar, jugar, saltar.	
12		El verbo es el que da la idea en la oración. Como las oraciones son simples y compuestas. Las simples son las que tienen un solo verbo, y las compuestas son las que tienen dos o más verbos.			
13			Como mariana compra un vestido porque va a una fiesta.		
14			Para mí una oración sin verbo no tiene sentido, porque el verbo es lo que coloca la acción de una oración. Una oración sin un verbo pues no tiene casi sentido. Por ejemplo: Mauricio juega tenis, sin el verbo “Mauricio Tenis”, entonces no tiene sentido.		
15			Por ejemplo: Iremos a la capital de España. Se puede formar oraciones sin necesidad de la persona.		
16			Pues de todas maneras al decir, iremos a la capital de España, se sabe que la persona, hay una persona es la que va a ir allá.		
17			Irán a España una persona y la persona que lo dijo.		
18					Al decir iremos está ella también
19				A mí, a varias personas.	

SESION 2: ACTIVIDAD

1. Clasificar las formas verbales destacadas en el texto según el tiempo que expresa.

Avances técnicos

El bolígrafo anti faltas, que un genio **mandó** a un niño de mi salón, **resultó** todo un éxito.

El boli es fantástico: Si **escribes** una falta de ortografías, él solito la **corrige**.

¡Menudo invento!

El próximo deseo que yo **pida**, **será** un boli que **resuelva** los problemas de matemáticas.

Así, **haré** siempre bien las tareas. ¡Qué maravilla!

TIEMPO	FORMA VERBAL
PRESENTE	
PASADO	
FUTURO	

2. Escribir el infinitivo de las siguientes formas verbales:

Compre

Movimos

Copiaremos

Comprendes

Dibujé

Viniste

Estuvieron

Compartían

SESION 3: CLASIFICACION VERBOS DEL POEMA**MI NIÑO**

Eres como el viento,
Travieso e inquieto,
Te pareces al sol,
Que ilumina mi corazón.

Eres pequeño, cariñoso
Y a veces asombroso.
Tu cara es blanca como la luna.
Tu piel es suave como una pluma.

Tu inocente risa
Es igual que la brisa.
Y tus ojos, igual que esmeraldas,
Que encantan al mirarlas.

Cada noche al dormir,
Sueña con aventuras sin fin
Y al llegar el día
Alégrame con tu compañía.

Mi pequeño niño, gracias por existir,
Pues contigo descubro la emoción de vivir.
Para mí, tú eres grandioso,
Eres el ser más maravilloso.

FASE IV: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

IV.1.1 SECUENCIA DIALOGICA (PRUEBA POST)

Intervención #/ Consigna	S1	S2	S3	S4	S5
1 Todo verbo define a la persona que realiza la acción				Es verdad porque el verbo define a la persona.	
2					Porque el verbo tiene esas dos cosas.
3	Porque por ejemplo: “jugaran el sábado”, sería que ellos lo harán.				
4				Es decir no nos incluye a nosotros.	
5	Pero está definiendo que son varias personas.	.			
6		Nosotras decimos que es falso porque en el ejemplo “se ha cocinado” no nos indica el pronombre, o sea que persona está realizando la acción.			
7			No define la persona porque en el ejemplo no hay nombre ni un pronombre, no se sabe quién realiza la acción.		
8					Es verdadero, porque gracias a la persona se puede conjugar.
9	Es verdadero				

	porque en el ejemplo si se indica a la persona “jugaran el sábado”				
10			Pero en ese ejemplo tampoco dice la persona dice “jugaran” no tiene pronombre, no indica la persona.		
11				Es verdadero porque hablamos de personas, porque un animal no podría hacer esa clase de características.	
12	Si porque un animal no podría cocinar.				
13		Nosotras decimos que si porque en la oración siempre necesariamente tiene que haber un verbo y siempre no hay un pronombre.			
14			Porque ahí dice “ha cocinado”, no nos indica que “él” lo ha hecho, no nos indica un pronombre personal y el sujeto tampoco.		
15				En esa oración se puede agregar un pronombre.	
16		Además porque en las formas no personales del verbo ahí también hay verbos y no necesariamente indica a la persona, por ejemplo “leer” no indica a la persona y leer es un verbo.			
17	Todo verbo indica el tiempo en que se realiza la acción	Es verdadero porque en el ejemplo “caminó por el parque” aquí está indicando que está en tiempo pasado.			
18					Otro ejemplo:

					trotará en las mañanas, trotará, futuro.
19				Es falso porque en el ejemplo “conocer a Camila” ahí no indica el tiempo si está en pasado, presente o futuro.	
20			Porque si fuera conoció sería pasado, en este ejemplo no indica bien el tiempo en que se hace.		
21		Nosotras decimos que el verbo tiene que indicar la acción y por ejemplo si decimos “camino” y es tiempo pasado.			
22			Nosotras decimos que hay verbos que no indican tiempo la profesora nos puso una lista de verbos que no tenían tiempo y teníamos que agregarle algo para poder ponerle un pronombre.		
23				Para que fuera una acción tuviera que agregársele “quiero” quiero conocer a Camila, para poder conjugar el verbo y no está. Por eso no lo indica.	
24		Hay verbos que si indican el tiempo y hay otros que no.			
25			Así como hay verbos que no indican si están en presente o futuro por eso decimos que no todos los verbos indican el tiempo.		
26	Cuando un verbo no nos indica la persona nos indica el tiempo		Es verdadero porque en el ejemplo “nadar” no nos indica la persona pero está en presente, si es “nado” sería en pasado y “nadara” en futuro, entonces es verdadero porque cuando un		

			verbo no nos indica a la persona nos indica el tiempo, porque aquí no lleva pronombre.		
27		Decimos que es falso porque ahí dice que no indica a la persona por ejemplo “amar” allí no indica la persona ni el tiempo, así como en el ejemplo de ahorita “conocer a Camila” allí no indica el tiempo,			
28			Por eso nosotras decimos que es verdadero porque cuando no nos dicen la persona nos dicen el tiempo o pongámosle un pronombre para ver si es verdad, pongámosle ella.		
29	No se puede, ese verbo no se le puede agregar un pronombre.				
30		Hay para que fuera verdad tendrían que agregarle un verbo auxiliar para ponerle un pronombre como por ejemplo: “ella va a nadar”. Ahí dice que cuando un verbo no nos indica a la persona nos indica el tiempo y aquí dice “amar” allí no nos indica a la persona ni el tiempo.			
31			.	Pero igual se le puede agregar un pronombre y conjugarse como “Juan ama a María”	
32		Y a este también hay que agregarle un verbo auxiliar.			
33			Entonces ustedes dicen que es falso. Nosotras que es verdadero porque nadar esta en presente pero de todos modos no nos		

			indica a la persona, y no dice él o ella pero indicamos que está en presente y así como si dijera “nadara” no nos indica la persona pero dice que en el futuro va a nadar.		
34		.		Nosotras seguimos diciendo que es falso porque no nos indica a la persona y en el ejemplo “amar” no nos indica a la persona pero tampoco el tiempo, puede ser en presente pasado o futuro.	
35 Todo verbo conjugado define a la persona que realiza la acción				Nosotras decimos que es verdadero porque en el ejemplo que nos dan “salvaran al planeta” eso indica que ellos salvaran a los animales o nosotros.	
36		Nosotras decimos que es falso porque en el ejemplo “nadado en las noches” el verbo esta conjugado porque el verbo seria “nadar” y no está indicando si “él” está nadando aquí no indica la persona o el pronombre.			
37					Tampoco dice el tiempo si es “nadara en las noches” por eso decimos que es falso
38		Aquí después de estar conjugada la persona, esto es falso porque dice que define a la persona y el verbo esta conjugado y no define a ninguna persona.			
39				Nosotras estamos de	

				acuerdo porque en el ejemplo “nadado en las noches” se le puede agregar tiempo como nadaremos o nadar en las noches.	
40			Nosotras no estamos de acuerdo porque si dejamos el ejemplo como está aquí sin agregarle nada dice “nadado en las noches” lo cual no indica a la persona		
41	Yo creo que en el ejemplo “salvaran a los animales”, seria “ellos” entonces es verdadero.				
42			Pero es que en el ejemplo no dice “ellos salvaran”, es “salvaran”		
43				Pero dice que es definido entonces no hay necesidad de agregarles el pronombre porque se sabe.	

ANEXO 6: RETROALIMENTACIÓN POR PARTE DE LAS INVESTIGADORAS EN TORNO A LOS TALLERES Y DISCUSIONES- GRUPO CONTROL

DIFICULTAD	NECESIDAD	OBSERVACIONES
-La metodología para indagar la comprensión de los estudiantes frente a una temática.	Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes. La comprensión evoluciona en la medida en que aumente la complejidad y variedad del desempeño. Comprender el proceso que lleva a cabo los estudiantes para llegar a una respuesta.	-La indagación de conocimientos y comprensión no se puede medir en términos absolutos con preguntas cerradas de sí/no o respuesta correcta. -La comprensión es entendida como la capacidad que tiene el estudiante de aplicar un conocimiento a situaciones novedosas o inéditas o desempeñarse en las situaciones a partir de éste. Un desempeño de comprensión no se limita a responder preguntas de manera esperada, estos son más complejos, puesto que implica una mayor flexibilidad por parte del estudiante.
- El conocimiento en torno al tema que se va a argumentar es fundamental para que los estudiantes tomen una posición activa o no frente a la tarea. Por esta razón, existe una delimitación de la discusión de los estudiantes, generando temor o duda que lleva a distorsionar el conocimiento del tema.	- Mayor conocimiento frente al tema para generar espacios de discusión más amplios.	- Permitirles a los estudiantes que se acerquen previamente a los temas que serán tratados. Posteriormente se pedirá a los estudiantes que realicen alguna actividad creativa con la información investigada. (Ej.: obras, coplas, guiones, etc.)
-Concepción de argumentación bajo el paradigma retórico. Este tiene como objetivo persuadir o convencer a la audiencia de la declaración del argumentador. Esto se dice, por la relevancia otorgada a la lógica y coherencia cuando se habla de procesos argumentativos.	Metodología más flexible que tengan en cuenta los procesos de razonamiento llevados a cabo dentro de la argumentación dialógica, en los contextos escolares. Y como la argumentación incide en la construcción de nuevos conocimientos.	- De acuerdo con Jiménez (1994), el papel de la lógica en la argumentación ha sido muy discutido. Aunque algunos autores ven la argumentación sólo como una de las formas del razonamiento lógico, estos autores adoptan la posición de Hintikka (1999), quien establece una diferencia entre, por un lado, la concepción tradicional de la lógica formal y, por otro, la lógica y la argumentación en el discurso natural, pues, siguiendo a este autor, para los teóricos del razonamiento humano, «las verdades de la lógica formal son meras tautologías o verdades analíticas sin contenido substancial y, por tanto, incapaces de apoyar ninguna inferencia que conduzca a descubrimientos nuevos o al menos sorprendentes» (Hintikka, 1999, p. 25). Por esta razón, el discurso dentro de los contextos de aprendizaje no obedece a una secuencia lineal, puesto que está sujeto a

		modificaciones dependientes de diversos elementos (nivel de comprensión, temática, el interlocutor, etc.). Es necesario considerar los complejos procesos cognitivos que se pone en juego cuando se habla de la argumentación como un proceso discursivo. La argumentación consiste no solo en la expresión del punto de vista, sino también, en sustentarlos con información o conocimientos comprobables o verificables. De igual forma, la argumentación no busca convencer a la audiencia ofreciendo cierta información, por el contrario se trata de obtener una construcción colectiva a partir de la negociación.
-Concepción de argumentación bajo el paradigma retórico.	- Incentivar las diferentes habilidades argumentativas desde la perspectiva dialógica.	- Actividades participativas que implique trabajo de construcción en equipo. - Asignación de representantes de grupo, estos deben cambiar cada sesión.
- Escaso vocabulario que manejan los estudiantes, esto, limita la expresión de sus ideas.	- Desarrollo de un vocabulario más amplio.	- Lecturas no solo de libros, sino también de revistas, periódicos y noticias que llamen la atención del educando. Tanto la lectura, escritura como la expresión oral son procesos complementarios dentro de las competencias comunicativas. Repetir los elementos literalmente de la lectura, no da cuenta de una verdadera comprensión de la narración, ni ofrece la posibilidad de que las estudiantes la signifiquen desde sus propias palabras o experiencias.

ANEXO 7: CONSIGNAS FASE DE EVALUACIÓN

1. Todo verbo define a la persona que realiza la acción.
2. Todo verbo indica el tiempo en el que se realiza la acción.
3. Todo verbo conjugado define a la persona que realiza la acción.
4. Cuando un verbo no nos indica la persona, nos indica el tiempo.